

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XI.

Recenzovaný sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech
10.–11. listopadu 2015 v Olomouci

Pavla Vyhnálková
Jitka Plischke
Pavla Andrysová (eds.)

Olomouc 2016

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

**AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY
VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XI.**

**Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech 10. – 11. listopadu 2015 v Olomouci**

Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke, Pavla Andrysová (eds.)

Olomouc 2016

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů (9. : 2015 : Olomouc, Česko)

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI. : recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 10. – 11. listopadu 2015 v Olomouci / Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke, Pavla Andrysová (eds.). -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. -- 1 online zdroj

Částečně anglický a slovenský text

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií

ISBN 978-80-244-4990-6 (online ; CD). -- ISBN 978-80-244-4989-0 (online ; ePub)

37.011.3-051 * 371.321 * 37.01 * 376 * 37.016.026 * 37.0 * 159.9 *
37.013.73 * 37.012

- učitelé
- pedagogické dovednosti
- pedagogika
- speciální pedagogika
- předmětová didaktika
- výchova a vzdělávání -- psychologické aspekty
- filozofie výchovy
- pedagogický výzkum
- sborníky konferencí

37 – Výchova a vzdělávání [22]

Editoři © Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke, Pavla Andrysová, 2016

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2016

1. vydání

Olomouc 2016

ISBN 978-80-244-4990-6 (CD)

ISBN 978-80-244-4989-0 (online)

Seznam recenzentů:

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.

PaedDr. Alena Jůvová, Ph.D.

PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.

doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

doc. PhDr. Libuše Podlahová, Dr.

doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.

doc. Mgr. Petra Šobáňová, Ph.D.

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých příspěvků odpovídají jejich autoři.

Obsah

Předmluva	7
Sekce 1 Osobnost učitele – její rozvoj a význam	8
Úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov sekundárneho vzdelávania <i>Veronika Nikodemová</i>	9
Autorita učiteľa ako jeden z determinantov vplývajúci na sociálnu klímu triedy <i>Štefan Petrik</i>	23
Sekce 2 Vybrané problémy oborových didaktik	32
Hodnotenie výsledkov slovenských žiakov primárneho stupňa v medzinárodných testovaniach <i>Erika Poláková</i>	33
Uplatňovanie Bloomovej taxonómie v testových úlohách národného testovania a potreba ich analýzy <i>Monika Brozmanová</i>	43
Srovnání míry implementace statistiky do výuky vybraných přírodovědných oborů na vysokých školách <i>Aneta Hybšová</i>	56
Ako hodnotia študenti, budúci učitelia, svoje matematické zručnosti <i>Jana Jadroňová</i>	70
Trendy rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a praxe českých škol <i>Hana Havlínová</i>	78
Development and verification of electronic course for primary school pupils <i>Romana Gloviaková</i>	91
Science skills of children and research options (primary school age) <i>Katarína Száková</i>	100
Hodnocení tělesné zdatnosti u dětí středního školního věku <i>Vlado Balaban, Damir Bešič</i>	110
Sekce 3 Umění ve výchově a vzdělávání	120
Instalace uměleckého díla jako forma edukace: Představení výzkumné části dizertačního projektu <i>Dagmar Myšáková</i>	121

Vyučovacia koncepcia T. I. Smirnovej v kontexte progresívnych trendov klavírnej pedagogiky <i>Dušan Jaššo</i>	129
Sekce 4 Psychologické (a patopsychologické) aspekty výchovy a vzdelávání	140
Adaptation of pupils in context of primary school in theory and research <i>Tatiana Homolová</i>	141
Školní zátěž očima adolescentů <i>Martina Zouharová</i>	152
Monitorování faktorů vyvolávajících u adolescentů stres <i>Kvetoslava Štěpánková, Jana Kvintová</i>	159
Sebaúčinnosť a sebaregulácia žiakov/študentov v kontexte ich akademického výkonu <i>Lucia Foglová, Marcela Verešová</i>	167
Východiska pro realizaci výzkumu hodnotového systému jedince <i>Adéla Antlová</i>	178
Sociálne aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu v kontexte inkluzívnej edukácie <i>Eva Lörinczová</i>	186
The occurrence of students' aggressive behaviour towards teachers in primary and secondary vocational schools <i>Jana Ratkovská</i>	199
Sekce 5 Aktuální otázky speciální pedagogiky	208
Úskalí výběru alternativní a augmentativní komunikace u jedinců s poruchou autistického spektra <i>Lucie Schwarzová</i>	209
Uplatnění hudby ve skupinové logopedické terapii u klientů s dysartrií v produktivním věku <i>Karolína Janštová</i>	219
Aspekty ontogeneze řeči u dětí z bilingvního prostředí <i>Andrea Buiová</i>	230
Aspekty liečebnopedagogickej intervencie v kontexte nízkoprahových zariadení pre deti a mládež <i>Simona Vojtová</i>	237
Sekce 6 (první blok) Volný čas a edukace napříč generacemi	247
Ageismus jako výzkumný problém a předmět andragogické edukace <i>Hana Vavříková</i>	248

Sekce 6 (druhý blok) Vliv filosofických konceptů a ideologií ve výchově	260
Lesní mateřské školy jako alternativa předškolního vzdělávání – historicko-srovnávací studie <i>Vendula Soběslavská</i>	261
Návrh dotazníku v kontextu výzkumu pedagogických aspektů camphillu <i>Šárka Klímová</i>	274
Funkcia kurikula v procese implementácie ideológie do edukácie <i>Soňa Dobrocká</i>	281
Sekce 7 Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech zahraničních studentů	289
Teacher's information technology should be trained further according to its subject <i>Qianjun Tang</i>	290
Sekce 8 Posterová sekce	298
Odborné kompetence začínajícího učitele cizího jazyka <i>Zuzana Sassiková</i>	299
Vybrané životní aspekty osob s mentálním postižením a stres pracovníků v prostředí chráněného bydlení <i>Jana Kasáčková, Martina Hubišťová</i>	300

Předmluva

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

sborník, který jste právě otevřeli, obsahuje třicet odborných příspěvků začínajících vědeckých pracovníků, studentů doktorských studijních programů zaměřených do oblasti pedagogických věd. Publikované příspěvky zazněly na mezinárodní vědecké konferenci „Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů“, která se ve dnech 10. – 11. listopadu 2015 již po jedenácté uskutečnila na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

Cílem této konference od jejího počátku je vytvořit pro studenty doktorského studia (převážně z českých a slovenských univerzit) vstřícný a odborně podnětný prostor, v němž mohou prezentovat témata, kterým se věnují v rámci svých dizertačních prací, představovat jak teoretická východiska, tak průběžně předkládat dílčí i komplexní výsledky svých zkoumání.

Oblast zájmu konference je vymezena pedagogikou, což otevírá prostor pro tematickou rozmanitost v zaměření příspěvků. Jednotlivé sekce konference byly tentokrát orientovány na problematiku osobnosti učitele, na aktuální otázky oborových didaktik, psychologické aspekty výchovy a vzdělávání, na témata speciálněpedagogická, andragogická a filozoficko-historická. Ve sborníku jsme členění do sekcí (tak, jak byly realizovány v programu konference) zachovali.

Všechny zaslané příspěvky prošly anonymním recenzním řízením. Jedním ze stěžejních úkolů konference totiž je poskytnout účastníkům zpětnou vazbu, bez ní odborný růst není možný. Nové podněty a inspirace, slova uznání, ale i konstruktivní kritiku si mohou doktorandi vyslechnout nejen na samotné konferenci (bezprostředně po prezentaci příspěvku v rámci sekce a následně v kuloárech), ale nabízí se jim právě i prostřednictvím recenzního řízení, při němž je jejich text posuzován na základě řady relevantních kritérií a skutečně do hloubky.

Tento zpětnovazební proces jsme letos obohatili o nový prvek – sedm nejkvalitnějších příspěvků bylo anonymně vybráno k publikování v recenzovaném odborném časopise e-Pedagogium, který je se čtvrtletní periodicitou vydáván na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V průběhu roku 2016 se tak lze s těmito příspěvky seznámit v on-line nebo tištěné verzi časopisu.

Těší nás, že Vám na stránkách tohoto sborníku můžeme nabídnout příležitost získat alespoň částečný přehled o aktuálně řešených tématech a metodologických přístupech studentů doktorských studijních programů zaměřených na pedagogické vědy. Vzhledem ke skutečnosti, že konference se zúčastňují jak studenti prvních ročníků, tak studenti, kteří svou dizertační práci již téměř dokončují, příspěvky jsou různorodé co do rozsahu, hloubky pojednání i komplexnosti výsledků. Všechny bez rozdílu však nastolují zajímavé otázky a otevírají před pedagogikou nové perspektivy.

Věříme, že Vám čtení sborníku poskytne mnoho inspirace do Vaší další práce.

editorky

Sekce 1

Osobnost učitele – její rozvoj a význam

Úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov sekundárneho vzdelávania

The level of self-efficacy of secondary education teachers

Veronika Nikodemová

Abstrakt

Skúmanie problematiky vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) učiteľa nemá v podmienkach slovenského edukačného priestoru dlhú tradíciu. Empíria je častejšie nasmerovaná na zhodnotenie kvality vzdelávania a vyučovania, ako na posúdenie a zhodnotenie učiteľových osobnostných kvalít a schopností, ktoré sú medziiným dôležitým prediktorom žiadanej edukačnej kvality. Príspevok v teoretickej rovine interpretuje problematiku vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa a výsledky zahraničných výskumov, ktoré opätovne potvrdzujú, že vlastné posúdenie a hodnotenie profesijných schopností učiteľom má pozitívny dopad na optimalizáciu vyučovania. V empirickej rovine je príspevok zacielený najmä na prezentáciu získaných prvých dát identifikovanej úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti u učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania (učitelia stredných odborných škôl učiteľského zamerania) a na ich deskripciu a porovnanie v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe.

Kľúčové slová: učiteľ, vnímaná zdatnosť (self-efficacy), dotazník OSTES, zdatnosť používať vyučovacie stratégie (dimenzia I), zdatnosť manažovať triedu (dimenzia II).

Abstract

Research in the area of teacher's self-efficacy does not have long tradition in the conditions of Slovak educational environment. Experience is rather focused on evaluating quality of education than on evaluating teacher's personal qualities and skills, which are, among the others, an important predictor of required education quality. The contribution interprets the issue of teacher's self-efficacy on a theoretical level, as well as results of foreign research that repeatedly confirms that teacher's own assessment and evaluation of professional abilities has positive impact on optimization of education. On an empirical level, the contribution is aimed especially on presentation of first obtained data of identified level of self-efficacy of higher secondary education teachers (teachers of secondary pedagogical schools) and on their description and comparison according to the length of pedagogical practice.

Key words: teacher, self-efficacy, questionnaire OSTES, efficacy for instructional strategies (dimension I), efficacy for classroom management (dimension II).

Úvod

Do pedagogicko-didaktickej terminológie a následne aj do praxe škôl a učiteľov sa postupne dostávajú novšie oblasti, ktoré si zasluhujú zvýšenú pozornosť ako napr.: metakognícia, autodidakcia, motivácia žiakov či kritické myslenie. Samozrejme, že množstvo oblastí, ktoré určujú poňatie edukácie 21. storočia je viac a rovnako je zrejme o nich i to, že učiteľom vyjadrujú potrebu skutočne neformálneho prístupu k edukácii našich žiakov. V ohľade na ostatné výsledky analýz edukácie ako i analýz edukačných výsledkov žiakov našich škôl, môžeme nadobudnúť presvedčenie: „*Škoda, že bohatstvo pedagogicko-didaktických, psychologických a aj metodických poznatkov nevieme v našich školách pretaviť do reálnej práce so žiakmi.*“ (Petlák, 2014, s. 7). Z tohto zorného uhla sa v nasledujúcom texte orientujeme na ozrejenie vlastnosti, ktorá zásadne ovplyvňuje úspech alebo neúspech ľudskej činnosti. Ide o vlastnosť, ktorá pôsobí ako mobilizátor schopností, zručností a vedomostí u každého človeka, a teda aj u učiteľa. Z aspektu kvality riadenia vyučovacej hodiny jej pripisujeme značnú významnosť.

1 Náhľad do teórie vnímanej zdatnosti

Predstava človeka, učiteľa o sebe – vlastné vnímanie, posudzovanie, hodnotenie seba ako človeka, učiteľa a svojich schopností tvorí základ vnímanej „profesijnej“ zdatnosti (self-efficacy). Ide o vlastnosť, ktorou disponuje každý človek a teda aj učiteľ pričom jej chápanie vychádza z konceptu socio-kognitívnej teórie A. Banduru (1997). Podľa sociálno-kognitívnej teórie je fungovanie, správanie človeka produktom triadického vzťahu medzi osobnými, behaviorálnymi a okolitými vplyvmi prostredia. Tieto prvky svoj vplyv uplatňujú pomocou procesu recipročného determinizmu, tj. prvky vzájomne interagujú, čím determinujú výsledky činnosti človeka. Z osobnostných vlastností človeka A. Bandura vyzdvihuje vlastnosť self-efficacy, ktorú definuje ako „*presvedčenie jedinca, že dokáže úspešne realizovať určité správanie, ktoré je potrebné na dosiahnutie daných výsledkov*“ (1997, s. 193, in Klassen et al., 2014, s. 101). Toto presvedčenie človeka, učiteľa o svojich potencialitách úspešne vykonávať určitú činnosť sa dá vyjadriť heslom „*Ako silne verím v svoje sily, tak úspešne budem konať.*“ (Gavora, 2009, s. 43). Je však potrebné zdôrazniť, že učiteľovo presvedčenie o tom, aké má potenciality, nepredstavuje aktuálnu úroveň týchto potencialít, teda skutočnú zdatnosť, ale len subjektívne pociťovanú zdatnosť.

2 Hodnota vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa

Teória osobne vnímanej zdatnosti je veľmi rozsiahla a uplatniteľná v rôznych oblastiach života človeka ako i skupín ľudí. Výskum teórie self-efficacy podal dôkazy o jej fungovaní aj uplatnení v edukačnom prostredí, v ktorom sa osobne vnímaná zdatnosť rozlišuje ako determinujúci faktor činnosti učiteľa (teachers' self-efficacy), kolektívu učiteľov (teachers' collective efficacy) i žiaka. Avšak v predkladanom príspevku našu pozornosť

zacieľujeme predovšetkým k poňatiu vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) učiteľa a hodnoty, ktorú pre oblasť vyučovania nadobúda.

Pojem self-efficacy zahŕňa úsudok a presvedčenie človeka o svojich potencialitách, o schopnostiach iniciovať činnosť a vykonávať ju. Touto charakteristikou sa považuje za najdôležitejší regulátor činností človeka a sprostredkovanie aj výsledkov tejto činnosti. P. Gavora (2012, s. 12-13) o self-efficacy uvádza, že ovplyvňuje človeka v jeho rozhodovaní o tom, čo a ako bude konať, a takýto úsudok človeka o vlastnom self-efficacy v konkrétnej úlohe je zároveň dobrým prediktorom výkonu v danej úlohe.

Definovať vnímanú profesijnú zdatnosť (self-efficacy) učiteľa môžeme ako presvedčenie učiteľa o svojich potencialitách úspešne vykonávať určitú činnosť, tj. presvedčenie učiteľa o svojich schopnostiach plánovať, realizovať vyučovanie, ovplyvňovať učenie a výsledky žiakov. Avšak do istej miery môžeme profesijnú zdatnosť chápať i ako učiteľovu zodpovednosť za výsledky edukačného procesu. Ale len do istej miery, pretože vnímaná zdatnosť je subjektívna premenná, nie je to skutočná úroveň vykonávaných činností. (Fenyvesiová, Kollárová, 2013). Vnímaná profesijná zdatnosť je akousi subjektívne pociťovanou predstavou učiteľa o svojich učiteľských kompetenciách. Patrí k vlastnostiam učiteľa, ktorá je menej zjavná a ťažšie pozorovateľná, tj. to, čo vidíme, keď pozorujeme dianie na vyučovacej hodine konkrétneho učiteľa, nie je učiteľova vnímaná zdatnosť, ale sú to vždy len činnosti, ktorými učiteľ preukazuje svoje nadobudnuté profesijné vedomosti a zručnosti. Realizácia týchto viditeľných činností na vyučovaní je však podmienená vnímanou profesijnou zdatnosťou.

Viacere výskumy vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov na rôznych stupňoch a typoch škôl viedli k záveru, že učiteľov s vysokou úrovňou self-efficacy možno charakterizovať ako tých, čo:

- „volia náročnejšie vyučovacie postupy,
- lepšie odolávajú nepriaznivým vplyvom prostredia,
- majú tendenciu zadávať náročnejšie učebné úlohy,
- zadávajú viac problémových úloh,
- venujú viac času tomu, aby nasmerovali žiaka na správnu odpoveď,
- využívajú častejšie skupinové formy práce žiakov,
- citlivejšie pristupujú k inklúzii žiakov,
- viac času venujú slabším žiakom,
- majú tendenciu stanovovať vyššie vzdelávacie ciele,
- majú tendenciu za výsledky svojich žiakov preberať plnú zodpovednosť (Gavora, P., 2012, Ďurkovičová, S., 2012),
- vykazujú kvalitnejšie interpersonálne vzťahy, majú menej konfliktov so žiakmi, rodičmi i kolegami“ (Hamre, 2008, in Fenyvesiová, Kollárová, 2013, s. 9),
- sú viac oddaní výučbe (Coladarci, 1992), pričom viac sledujú a viac sú otvorení novým myšlienkam, ktoré skúšajú a implementujú do vyučovania v záujme napĺňania potrieb svojich študentov (Guskey, Stein, Wang, 1988; Cousins, Walker, 2000; in Hoy, Spero, 2005).

Vzhľadom na vyššie uvedené výsledky niet pochýb, že self-efficacy nadobúda pre oblasť vyučovania významnú hodnotu, ktorú možno vyjadriť dvomi rozmermi:

- a) Učiteľova self-efficacy je motivačný potenciál učiteľa a podmieňuje to, koľko vnútornej energie je schopný naakumulovať a venovať svojej práci, aký je vytrvalý pri riešení výchovných situácií, akú húževnatosť vyvinie, aby sa mu darilo (Gavora, 2008, s. 223).
- b) Učiteľova self-efficacy ovplyvňuje mieru zodpovednosti učiteľa za rozvoj žiakov. Inými slovami, či vzdelávacie úspechy žiakov učiteľ pripisuje sebe, alebo vonkajším činiteľom, napr.: schopnostiam dieťaťa alebo pomoci rodičov dieťaťa pri domácom učení sa (Gavora, 2008, s. 223).

Navyše výskumy zamerané k vnímanej profesijnej zdatnosti vo všeobecnosti potvrdzujú, že každý učiteľ má aspoň minimálnu úroveň vnímanej zdatnosti, čo je do istej miery priaznivé zistenie. Keby ju totižto učiteľ nemal, úplne by zlyhal v triede a pre úspešnosť vyučovania, ako i školy, by predstavoval isté riziko. Ideálom teda je, aby mal každý učiteľ (začínajúci, skúsený) dostatočne rozvinutú túto osobnostnú charakteristiku práve na to, aby dostatočne veril vo svoje schopnosti a dokázal tak naplno aktivizovať svoje profesijné vedomosti a schopnosti, dokázal inovovať svoje zakorenené metodické postupy a organizačné formy vyučovania. O úsilí získavať empirické dáta k vnímanej profesijnej zdatnosti sme presvedčení, že má dôležitý význam, keďže si ním otvárame a prehľbujeme poznanie vnútorného prežívania a „vyučovacieho“ sveta učiteľa, čo môže výrazne napomáhať ku skvalitňovaniu edukačného procesu v prospech žiakov. V nasledujúcich riadkoch príspevku prezentujeme naše výskumné úsilie - prvé výsledky identifikovanej úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania.

3 Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa – identifikácia jej úrovne

Učiteľ s vnímanou silnou profesijnou zdatnosťou (angažovaný, zaniatený, vytrvalý) zrejme zanecháva v žiakovi iný dojem ako učiteľ s opačnými vlastnosťami. Táto myšlienka nás posunula k empirii, ktorú sme zacielili na zisťovanie úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov. Výskumný zámer sme realizovali v roku 2015 na vzorke učiteľov vyučujúcich predmet pedagogika a psychológia ($N = 61$) stredných odborných škôl učiteľského zamerania na území Slovenskej republiky, tj. učitelia pedagogických a sociálnych akadémií (PaSA). Daný typ škôl bol vybraný zámerne, keďže tieto školy pripravujú svojich absolventov najmä na pôsobenie učiteľa, vychovávateľa v edukačnom prostredí. Ide o typy škôl, v ktorých sa oveľa jednoznačnejšie presadzujú a udomácňujú alternatívne prístupy vyučovania, na ktoré by absolventi týchto škôl mali byť svojimi učiteľmi pripravení, a rovnako i ďalšie podmienky, ktoré sa v kontexte efektívnej edukácie akcentujú. Naším hlavným cieľom bolo identifikovať úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti u učiteľov PaSA (vyššie sekundárne vzdelávanie) a porovnať ju z hľadiska dĺžky pedagogickej praxe. Tabuľkou 1 ilustrujeme zloženie výskumného súboru a tabuľkou 2 prehľad zastúpenia učiteľov z hľadiska počtu rokov praxe.

Tab. 1.

Zloženie respondentov – vzorka učiteľov PaSA

Zastúpenie učiteľov																	
PaSA Bratislavský kraj		PaSA Trnavský kraj		PaSA Trenčiansky kraj		PaSA Nitriansky kraj		PaSA Žilinský kraj		PaSA Banskobystrický kraj		PaSA Prešovský kraj		PaSA Košický kraj		Σ	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
9	15	4	6	-		8	13	8	13	14	23	12	20	6	10	61	100

Tab. 2.

Prehľad zastúpenia učiteľov z hľadiska počtu rokov praxe

Zastúpenie učiteľov									
Dĺžka praxe učiteľov	PaSA Bratislavský kraj	PaSA Trnavský kraj	PaSA Trenčiansky kraj	PaSA Nitriansky kraj	PaSA Žilinský kraj	PaSA Banskobystrický kraj	PaSA Prešovský kraj	PaSA Košický kraj	Σ
	N	N	N	N	N	N	N	N	
do 10 rokov	1	1	-	4	3	9	3	4	25
<10, 20)	1	3	-	2	-	1	4	2	13
<20, 30)	5	-	-	-	3	1	3	-	12
<30 a viac	2	-	-	2	2	3	2	-	11
Σ	9	4	-	8	8	14	12	6	61

Zber dát sme realizovali výskumným nástrojom OSTES (Ohio State Teacher Efficacy Scale), konkrétne re-validovanou slovenskou verziou. (Gavora, P., 2012). Ide o 15 položkový dotazník, ktorý v sebe sýti dve stránky self-efficacy učiteľa pre vyučovanie. Jednak je to „didaktická“ zdatnosť (zodpovedá dimenzii I *Zdatnosť používať vyučovacie stratégie*), jednak zdatnosť zvládnuť triedu z hľadiska disciplíny (zodpovedá dimenzii II *Zdatnosť manažovať triedu*). Prostredníctvom tohto dotazníka učiteľ vyjadruje, čo je schopný urobiť pre dosiahnutie požadovaných výsledkov svojich žiakov na deväťbodovej škále (od vôbec nič až po veľmi veľa).

3.1 Analýza a interpretácia výskumných zistení

Hlavným cieľom nášho výskumného úsilia bolo identifikovať úroveň profesijnej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania (učitelia PaSA, ktorí vyučujú predmet pedagogika a predmet psychológia) a porovnať ju z hľadiska dĺžky ich pedagogickej praxe.

Vzhľadom na to, že dotazník obsahuje dve dimenzie, ktoré predstavujú odlišné oblasti vnímanej zdatnosti učiteľa, údaje o nich vyjadrujeme osobitne. Základné výsledky ilustruje tabuľka 3 pričom vizuálne prehľadnejšie zobrazuje dáta identifikovanej úrovne graf 1.

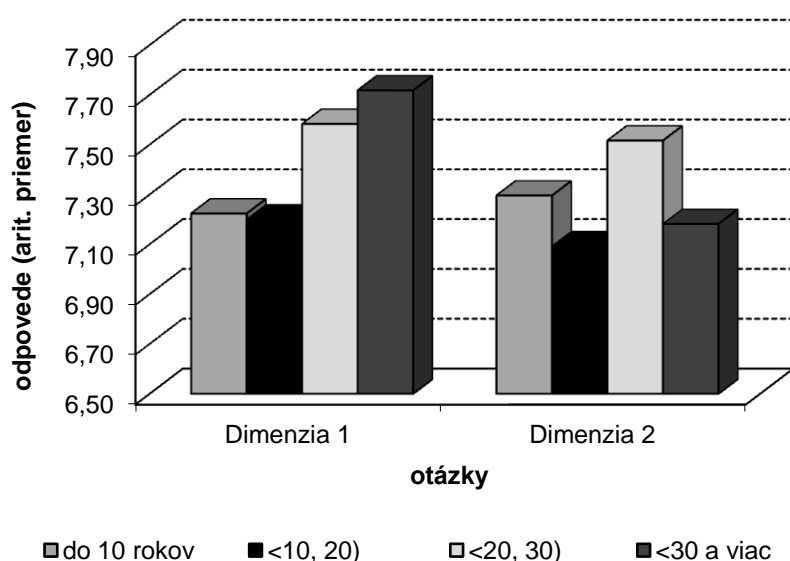
Tab. 3.

Priemerné výsledky z dotazníka OSTES podľa dimenzií za celú skupinu učiteľov

Prax	Dimenzia I	Dimenzia II
do 10 rokov	7,22	7,30
<10, 20)	7,20	7,09
<20, 30)	7,58	7,52
<30 a viac	7,72	7,18

Graf 1.

Úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania



Škály dotazníka OSTES sú orientované tak, že čím je vyššie skóre, tým je vnímaná zdatnosť lepšia. Učítelia každú otázku dotazníka posudzovali na škále v rozmedzí dosiahnutia jedného až deviatich bodov. Ako vidieť z grafu, subjektívne hodnotenie učiteľov v oboch dimenziách dosahuje prekročenie cez hypotetický stred škály, ktorá je vyjadrená hodnotou 4,5 boda.¹ Naznačuje to, že učítelia vyššieho sekundárneho vzdelávania (učítelia PaSA) sa stotožňujú s vysokou predstavou o svojich učiteľských kompetenciách. Zároveň výsledok ukazuje, že rozdiely v subjektívnom hodnotení zdatnosti medzi učiteľmi nie sú veľké. Učítelia s dĺžkou pedagogickej praxe <10, 20), <20, 30) a <30 a viac hodnotili presvedčenie o svojich profesijných schopnostiach používať vyučovacie stratégie (dimenzia I) vyššie, ako svoju schopnosť manažovať triedu (dimenzia II) oproti učiteľom s praxou do 10 rokov, ktorí si viac veria práve v tom, že zvládnu triedu z hľadiska disciplíny a vystupovania. Takéto porovnanie v prospech prvej dimenzie nás posúva k detailnejšiemu pohľadu na odpovede v dotazníku

¹ Aby boli výsledky preukázateľnejšie, dáta na osi y vyjadrujeme od hodnoty 6,5 boda.

OSTES. Výsledky zodpovedajúce dimenzii I sme prehľadne zapísali do nasledujúcej tabuľky 4 a znázornili aj graficky.

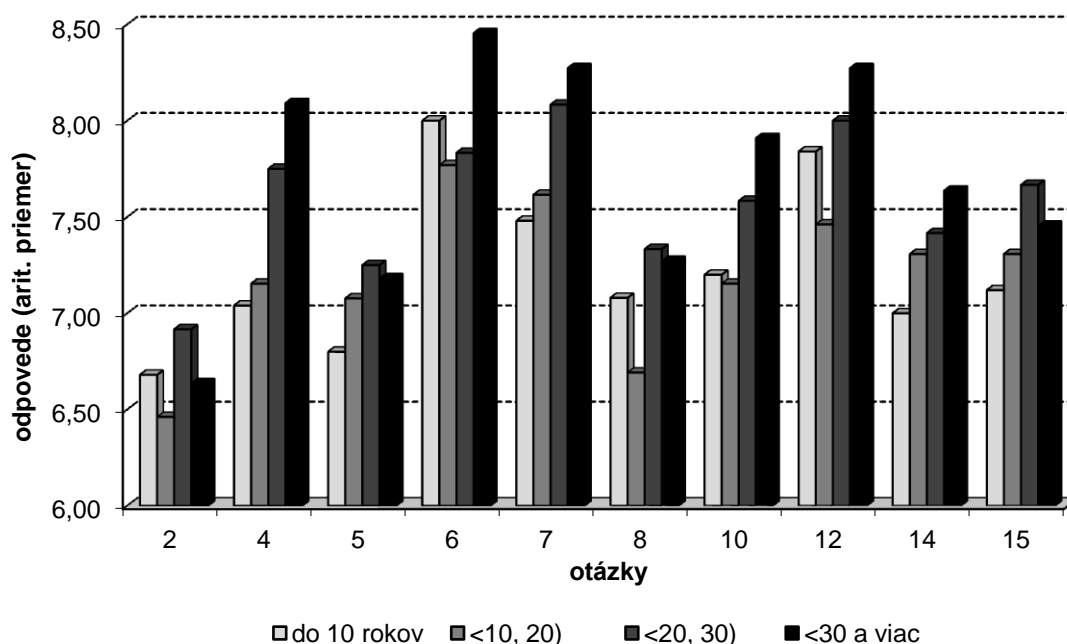
Tab. 4.

Priemerné výsledky z dotazníka OSTES k dimenzii I *Zdatnosť používať vyučovacie stratégie*

Prax	Otázky									
	2	4	5	6	7	8	10	12	14	15
do 10 rokov	6,68	7,04	6,80	8,00	7,48	7,08	7,20	7,84	7,00	7,12
<10, 20)	6,46	7,15	7,08	7,77	7,62	6,69	7,15	7,46	7,31	7,31
<20, 30)	6,92	7,75	7,25	7,83	8,08	7,33	7,58	8,00	7,42	7,67
<30 a viac	6,64	8,09	7,18	8,45	8,27	7,27	7,91	8,27	7,64	7,45

Graf 2.

Porovnanie skupín učiteľov (podľa dĺžky praxe) na základe odpovedí na otázky v dimenzii I



Dimenzia I je v dotazníku OSTES sýtená desiatimi otázkami, ktoré odrážajú v učiteľovom hodnotení profesijných schopností didaktickú stránku zdatnosti. Z výsledkov usudzujeme, že vysoké sebapoňatie zodpovedá učiteľom s dĺžkou praxe nad 30 rokov a viac. Učitelia tejto kategórie dosahujú v odpovedi na otázky č. 4, č. 6, č. 7, č. 10, č. 12, a č. 14 hodnoty aritmetického priemeru (ozn. \bar{x}) v rozmedzí od 7,64 boda (otázka č. 14) do 8,45 boda (otázka č. 6). V danej súvislosti možno povedať, že učitelia tejto kategórie sa hodnotia v šiestich otázkach dimenzie I z desiatich najvyššie, teda vyššie ako ostatné skupiny učiteľov. Komparáciou ďalej zisťujeme, že v zvyšných otázkach, tj. č. 2, č. 5, č. 8 a č. 15 prevyšujú týchto

učiteľov tí, ktorí pôsobia v pedagogickej praxi viac ako 20 rokov ale zároveň menej ako 30, tj. učitelia kategórie <20, 30). Na tomto mieste je potrebné poznamenať, že vnímaná zdatnosť človeka nie je daná a priori, ale je získaná. (Gavora, 2012). Znenie otázky č. 2 *Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste naučil(a) žiakov kriticky myslieť?* a otázky č. 6 *Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci lepšie pochopili učivo?* ponúka ďalší zaujímavý výsledok. Učitelia s dĺžkou praxe do 10 rokov majú v otázke č. 2 vyššie sebahodnotenie ako učitelia z dĺžkou praxe nad 30 rokov. Výsledok poukazuje na zrejmu rozdielnosť v prospech učiteľov do 10 rokov praxe, z ktorej nám vyvstáva otázka: *Čo si učitelia oboch kategórií predstavujú pod znením otázky? Je ich chápanie podstaty kritického myslenia rozdielne? Rozumejú učiteľia kritickým myslením snahu riadiť vyučovaciu hodinu tak, aby naučili žiakov pracovať s informáciami v zmysle ich selekcie, triedenia, hodnotenia a spracovávaní čo najefektívnejšie?* Ak sa detailnejšie pozrieme na uvedenú otázku č. 6, treba konštatovať, že učitelia s dĺžkou praxe do 10 rokov síce neprevyšujú svojim hodnotením učiteľov nad 30 rokov praxe, ale výrazne ich v hodnotení profesijných schopností na otázku *Čo ste schopný(á) urobiť, aby žiaci lepšie pochopili učivo?* dobiehajú.

Nasledujúcou tabuľkou 5 a grafom 3 ilustrujeme zistenia pre dimenziu II *Zdatnosť manažovať triedu*.

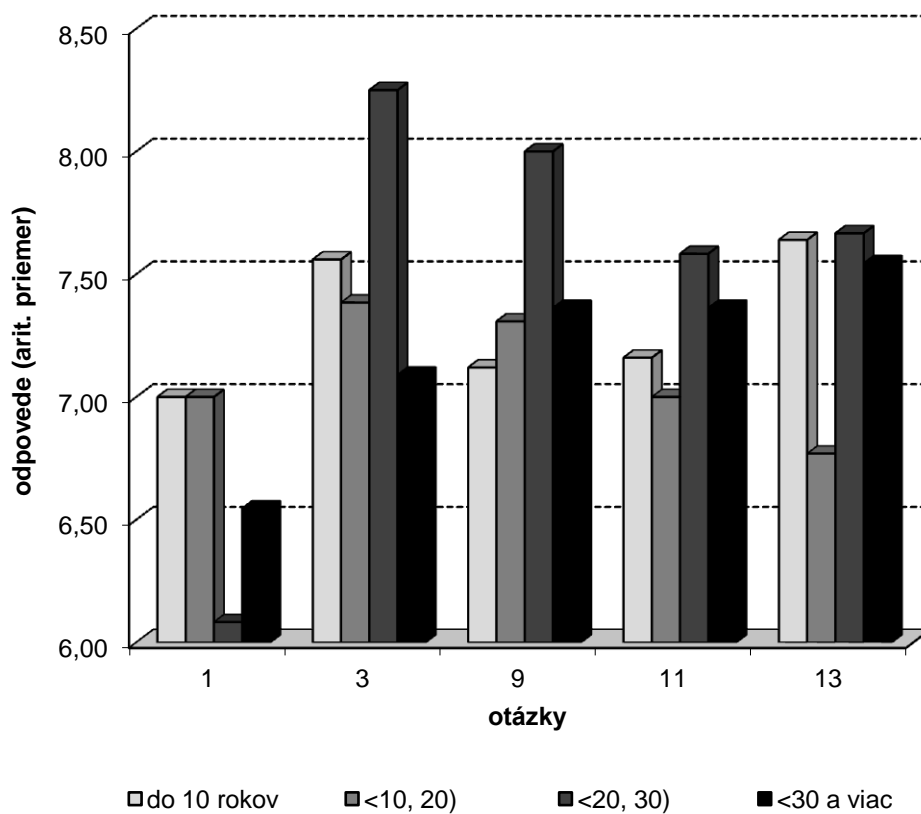
Tab. 5.

Priemerné výsledky z dotazníka OSTES k dimenzii II *Zdatnosť manažovať triedu*

Prax	Otázky				
	1	3	9	11	13
do 10 rokov	7,00	7,56	7,12	7,16	7,64
<10, 20)	7,00	7,38	7,31	7,00	6,77
<20, 30)	6,08	8,25	8,00	7,58	7,67
<30 a viac	6,55	7,09	7,36	7,36	7,55

Graf 3.

Porovnanie skupín učiteľov (podľa dĺžky praxe) na základe odpovedí na otázky v dimenzii II



Dimenzia II *Zdatnosť manažovať triedu* je oproti dimenzii I slabšou a v dotazníku OSTES pokrýva zvyšok otázok v znení: *Čo ste schopný(á) urobiť s veľmi problémovými žiakmi? Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zabránili vyrušovaniu žiakov? Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste zvládli vyrušujúcich žiakov? Čo ste schopný(á) urobiť, aby ste eliminovali jednotlivcov, ktorí sú schopní rozbiť celú hodinu? Čo ste schopný(á) urobiť voči drzým žiakom?* Z grafického znázornenia výsledkov porovnania skupín učiteľov (podľa dĺžky praxe) na základe odpovedí je zrejmé, že pri niektorých otázkach je odpoveď medzi skupinami učiteľov častejšie vyvážená (porovnaj otázku č. 3, č. 9, č. 11 v kontexte skupín učiteľov s praxou do 10 rokov, s praxou od 10 do 20 rokov a učiteľov s dĺžkou praxe nad 30 rokov). Pri konfrontácii získaných hodnôt aritmetického priemeru sa po prvý raz stretávame s hlbokou priepasťou bodového rozdielu v otázke č. 1. Učitelia kategórie <20, 30) rokov pedagogickej praxe hodnotia svoju zdatnosť v tejto otázke len na úrovni 6,08 boda, čo je najnižšia dosiahnutá hodnota v rámci odpovedí dotazníka OSTES vôbec. Avšak ak sa pozrieme na dosiahnuté skóre tejto skupiny učiteľov v otázkach 3, 9, 11 a 13, s prehľadom zisťujeme, že hodnoty aritmetického priemeru (8,25; 8,00; 7,58; 7,67) siahajú k možnému maximu vyjadrenia úrovne vnímanej zdatnosti. V tomto kontexte môžeme nad dátami uvažovať v zmysle naznačujúceho rozporu medzi znalosťami učiteľov a skúsenosťami v oblasti regulácie správania a vystupovania žiakov (disciplína) na vyučovaní.

Z vyššie uvedených výsledkov (predchádzajúce grafy) vidíme, že medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky v dotazníku OSTES sú rozdiely. V ďalšej analýze sme preto chceli zistiť, či sa tieto skupiny učiteľov (podľa dĺžky praxe) štatisticky významne líšia vzhľadom na ich odpovede na jednotlivé otázky prislúchajúce k dimenzii I, k čomu sme vyslovili nasledujúcu nulovú hypotézu:

H_0 : k ($k = 4$) nezávislých súborov pochádza z toho istého rozdelenia, tj. skupiny respondentov (učitelia s praxou 1, 2, 3 a 4)¹ sa štatisticky významne nelíšia v pozorovanom znaku – tj. vzhľadom na odpovede na otázky v dimenzii I.

Oproti tejto hypotéze sme vyslovili alternatívnu hypotézu

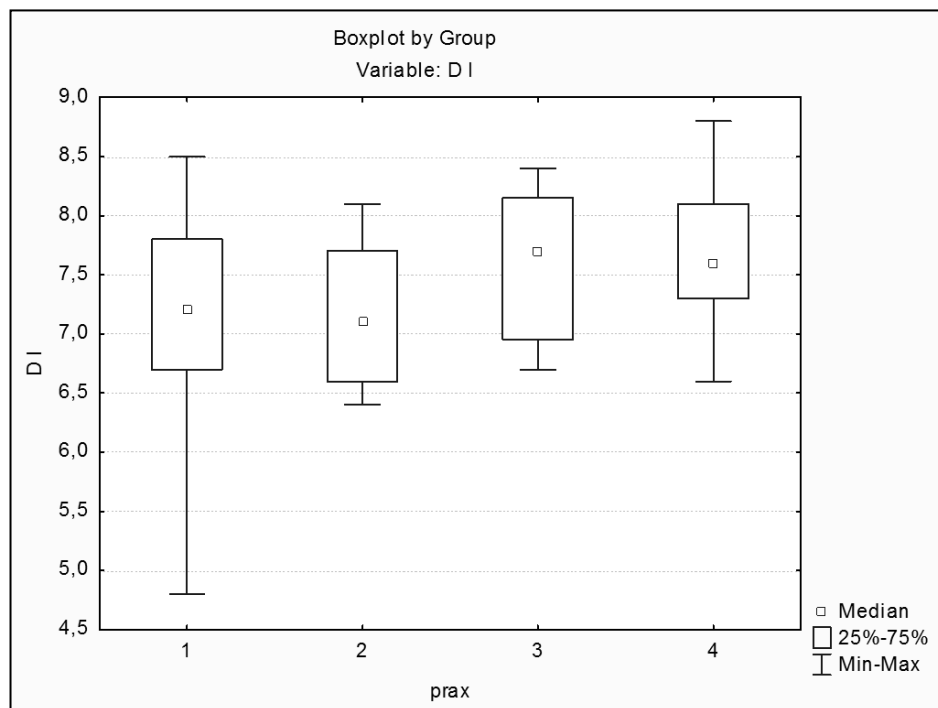
H_1 : Skupiny respondentov (učitelia s praxou 1, 2, 3 a 4) sa štatisticky významne líšia v pozorovanom znaku – tj. vzhľadom na odpovede na otázky v dimenzii I.

Platnosť nulovej hypotézy sme overovali pomocou štatistickej metódy – Kruskalovho-Wallisovho testu (štatistickú metódu sme realizovali pomocou programu STATISTICA). Po zadaní vstupných údajov vo výstupnej zostave počítača dostaneme pre zvolený Kruskal-Wallisov test tieto výsledky: hodnotu testovacieho kritéria H a hodnotu pravdepodobnosti p , čo je pravdepodobnosť chyby, ktorej sa dopustíme, keď zamietneme testovanú hypotézu. Ak je vypočítaná hodnota p dostatočne malá ($p < 0,05$, resp. $p < 0,01$), testovanú hypotézu H_0 o rovnosti stredných úrovní pozorovaných znakov zamietame (na hladine významnosti 0,05, resp. 0,01). V opačnom prípade hypotézu H_0 nemôžeme zamietnuť, tj. pozorované rozdiely nie sú štatisticky významné. Kruskalovým-Wallisovým testom sme overovali, či sa 4 skupiny učiteľov vytvorené podľa úrovní faktora – tj. počet rokov praxe – štatisticky významne líšia v pozorovanom znaku – dimenzia I. Každý učiteľ v dimenzii I bol reprezentovaný priemernou hodnotou (aritmetický priemer) zo všetkých odpovedí, ktoré uviedol na otázky patriace do dimenzie I. Teda $k = 4$, pričom $n_1 = 25$, $n_2 = 13$, $n_3 = 12$, $n_4 = 11$, $n = n_1 + n_2 + n_3 + n_4 = 61$ respondentov. Po zadaní výsledkov odpovedí v dotazníku na otázky v dimenzii I do počítača sme použitím Kruskalovho-Wallisovho testu pre jednotlivé skupiny vypočítali hodnotu testovacieho kritéria $H = 5,845972$ a hodnotu pravdepodobnosti $p = 0,1194$. Keďže vypočítaná hodnota pravdepodobnosti p je väčšia ako 0,05, nulovú hypotézu H_0 nemôžeme zamietnuť na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že skupiny sa štatisticky významne nelíšia v odpovediach na všetky otázky, ktoré patria do dimenzie I. Všetky štyri skupiny učiteľov odpovedali na otázky týkajúce sa zdatnosti používať vyučovacie stratégie (v dotazníku zaradené do dimenzie I) približne rovnako. Výsledky sú prehľadne znázornené aj na nasledujúcom grafe 4.

¹ Učitelia s praxou 1 – do 10 rokov; 2 – <10, 20) rokov; 3 – <20, 30) a 4 – <30 a viac rokov pedagogickej praxe.

Graf 4.

Subjektívne hodnotenie Zdatnosti používať vyučovacie stratégie (dimenzia I) učiteľmi PaSA



Analogicky sme postupovali pri testovaní štatistickej významnosti rozdielov v odpovediach na otázky zaradené do dimenzie II. Aj v tomto prípade sme Kruskalovym-Wallisovym testom overovali štatistickú významnosť rozdielov medzi skupinami učiteľov (podľa praxe) v odpovediach na otázky v D II (aritmetický priemer hodnôt z odpovedí na otázky, patriacich do D II). Pre overovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach týkajúcich sa zdatnosti manažovať triedu (v dotazníku zaradené do dimenzie II), sme vyslovili nasledujúcu nulovú hypotézu.

H_0 : k ($k = 4$) nezávislých súborov pochádza z toho istého rozdelenia, tj. skupiny respondentov (učitelia s praxou 1, 2, 3 a 4)¹ sa štatisticky významne nelíšia v pozorovanom znaku – tj. vzhľadom na odpovede na otázky v dimenzii II.

Oproti tejto hypotéze sme vyslovili alternatívnu hypotézu

H_1 : Skupiny respondentov (učitelia s praxou 1, 2, 3 a 4) sa štatisticky významne líšia v pozorovanom znaku – tj. vzhľadom na odpovede na otázky v dimenzii II.

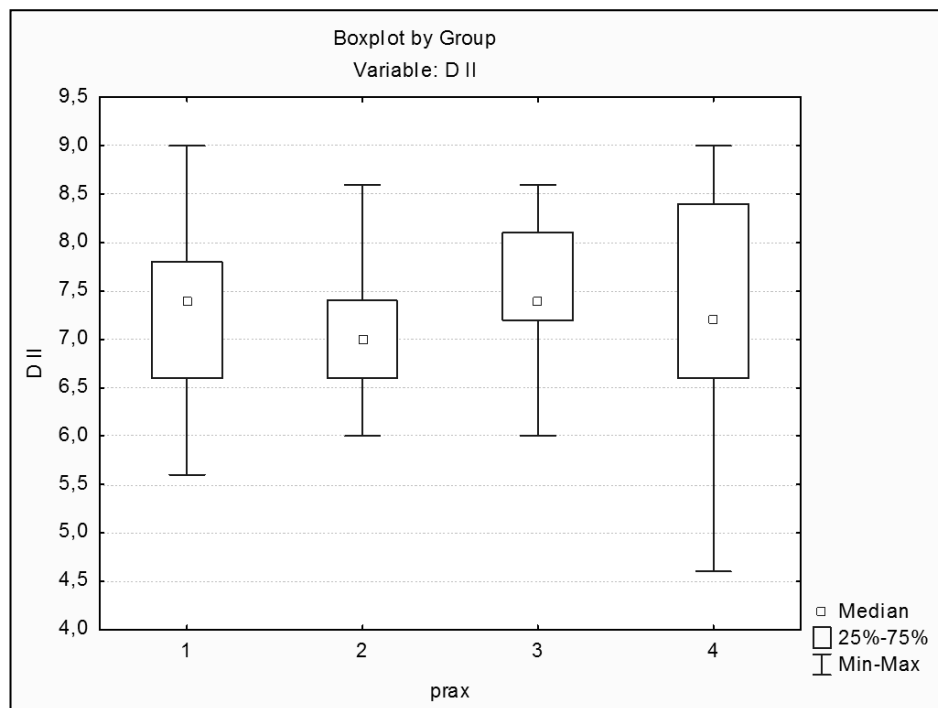
Po zadaní hodnôt odpovedí na otázky dimenzie II do počítača sme použitím Kruskalovho-Wallisovho testu dostali nasledujúce výsledky: $H = 1,954751$ a hodnotu pravdepodobnosti p 0,5819. Keďže vypočítaná hodnota pravdepodobnosti p je väčšia ako 0,05, nulovú hypotézu H_0 nemôžeme zamietnuť na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že skupiny sa štatisticky významne nelíšia v odpovediach na otázky v D II. Všetky štyri skupiny učiteľov

¹ Učitelia s praxou 1 – do 10 rokov; 2 – <10, 20) rokov; 3 – <20, 30) a 4 – <30 a viac rokov pedagogickej praxe.

odpovedali na otázky, ktoré boli v dotazníku zaradené do dimenzie II približne rovnako. Výsledky sú prehľadne znázornené aj na nasledujúcom grafe 5.

Graf 5.

Subjektívne hodnotenie Zdatnosti manažovať triedu (dimenzia II) učiteľmi PaSA



Na tomto mieste končíme testovanie štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov v odpovediach na otázky v dimenzii I a v dimenzii II. Hlavný výsledok nami realizovanej analýzy je ten, že vyslovenú nulovú hypotézu H_0 pre obe testovania štatistickej významnosti rozdielov sme nemohli zamietnuť na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. To znamená, že skupiny učiteľov sa štatisticky významne nelíšia v odpovediach na otázky v dimenzii I a ani v dimenzii II. Všetky štyri skupiny učiteľov odpovedali na otázky, ktoré boli v dotazníku zaradené do dimenzie zdatnosť používať vyučovacie stratégie a dimenzie manažovať triedu približne rovnako. Samozrejme, s týmto výsledkom môžeme narábať, ale v budúcnosti by bola vítaná aj detailnejšia analýza v podobe testovania štatistickej významnosti rozdielov medzi skupinami učiteľov vzhľadom na jednotlivé odpovede na každú otázku dotazníka OSTES. Možno práve týmto postupom by sme zistili výsledok, že učelia sa v niektorých otázkach zdatnosti rozdielne štatisticky významne hodnotia i keď hodnota aritmetického priemeru naznačuje posúdenie zdatnosti pomerne vyrovnané.

Záver

Naše výskumné úsilie odpovedá na otázku úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti (self-efficacy) u učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania. Avšak nedali sme nimi odpoveď na *zdroje rozvoja vnímanej zdatnosti, resp. ktoré faktory inštitucionálne, personálne vplyvajú najviac na formovanie vnímanej zdatnosti?* Pri analýze doterajších výskumov nie je prekvapením, že výskum, ktorý zisťoval úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, sa zamerával nie len na učiteľov z praxe, ale aj na študentov učiteľstva. V tejto intencii je možné zamýšľať sa nad formuláciou budúcej empirie. Vzhľadom na zastúpenie početnosti učiteľov nášho výskumného súboru v jednotlivých skupinách (najpočetnejšie zastúpená skupina sú učitelia s dĺžkou praxe do 10 rokov) by bolo zaujímavé vzťahovať výsledky identifikovanej úrovne vnímanej zdatnosti k príbuznému pojmu, ktorým je napríklad sebaúcta (self-esteem). Ide ňou o mentálnu reprezentáciu emočného vzťahu k sebe a je jadrom sebapoňatia človeka. Zaujímavý výskum tohto konštruktu realizoval R. Tomšík (2014) na vzorke stredoškolských študentov a vysokoškolských študentov pedagogického zamerania zo Slovenska a Česka. V empirickej časti, inšpirovaný výskumom D. Schmitta (2005), hľadal odpoveď na otázku, či existuje rozdiel v miere sebahodnotenia študentov českej a slovenskej proveniencie a zároveň, či existuje rozdiel medzi týmito dvomi krajinami v porovnaní s inými krajinami Európy. Výskumným zistením bolo, že študenti Slovenska a Česka sa nelíšia v miere sebahodnotenia, ale signifikantný rozdiel bol zaznamenaný v komparácii s ostatnými krajinami. Zamýšľaná výskumná línia sa nám zdá byť užitočná najmä v tom, že otázkou stále zostáva, do akej miery toto subjektívne posúdenie a hodnotenie učiteľa svojej zdatnosti profesijných kompetencií odzrkadľuje skutočnú realitu učiteľovho pôsobenia v triede. Záver si dovoľíme utvoriť slovami P. Gavoru, ktorý neskromne konštatuje: „... pre výskumníka je problematika vnímanej zdatnosti učiteľa veľmi šťastná – produkuje dostatok otvorených otázok a námetov na hľadanie odpovedí, ktoré potom slúžia na zlepšenie vyučovacej praxe.“ (Gavora, 2012, s. 49).

Zdroje

- Fenyvesiová, L., & Kollárová, D. (2013). Self-efficacy of teachers of secondary education. *Technológia vzdelávania*, 21(5), 8-12.
- Gavora, P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. *Pedagogika*, 58(3), 222-235.
- Gavora, P. (2009). Ako učiteľ vníma svoju profesijnú zdatnosť (self-efficacy). In *Profesia učiteľa v preprimárnej a primárnej edukácii v teórii a výskumoch* (s. 41-47). Banská Bystrica: PF UMB.
- Gavora, P. (2012). Koncept self-efficacy. In *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach* (s. 10-16). Bratislava: SPN.

Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, 343-356.

Klassen, R. M. et al. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs. Ready to move from theory to practice? In *Teacher Motivation. Theory and practice* (s. 101-115). New York: Routledge.

Petlák, E. (2014). *Aktuálne otázky edukácie v otázkach a odpovediach*. Bratislava: Iris.

Tomšík, R. (2014). Rozdiely v sebahodnotení študentov v európskej dimenzii. *Paidagogos*, vol. 2, 20-38.

Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy *UGA V/11/2015 Pohľad na riadenie kvality výučby*.

Kontakt

PaedDr. Veronika Nikodemová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: veronika.nikodemova@ukf.sk

Autorita učiteľa ako jeden z determinantov vplývajúci na sociálnu klímu triedy

Teacher's authority as one of the determinants affecting the social climate of the classroom

Štefan Petrík

Abstrakt

Učiteľ svojím profesijným pedagogickým pôsobením vstupuje do zložitého systému sociálnych a interpersonálnych vzťahov, pri čom zohráva významnú úlohu pri utváraní klímy školskej triedy, ktorá napomáha úspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Pri jej realizácii pôsobí na žiakov predovšetkým svojím vyučovacím štýlom a štýlom riadenia, ktoré sú výrazným spôsobom ovplyvnené jeho osobnosťou a osobnostnými vlastnosťami, ktorej súčasťou je aj autorita. Cieľom príspevku je predstaviť teoretické východiská projektu dizertačnej práce s návrhom pedagogického výskumu, v rámci ktorej sa chceme zamerať na zistenie a analýzu úlohy učiteľa pri formovaní klímy školskej triedy s prihliadnutím na autoritu učiteľa.

Kľúčové slová: sociálna klíma školy, sociálna klíma triedy, autorita, autorita učiteľa.

Abstract

The teacher enters into the complex system of social and interpersonal relationships with his professional pedagogical activity where he plays an important role in the formation of classroom climate which helps the success of educational process. Teacher influences of students, especially with his teaching style and management style, which influencing his personality includes authority and characters in the implementation. The aim of this paper is to present theoretical background of the dissertation project with a proposal for educational research, in which we want to focus on identifying and analyzing the role of teachers in formation of the climate of the classroom with an emphasis on the teacher's authority.

Key words: school climate, social climate of the classroom, authority, teacher's authority.

Úvod

Klíma školy je kvalitatívnym ukazovateľom, pomocou ktorého vieme vyjadriť nielen kvalitu prostredia a materiálne-technického vybavenia školy, ale dokážeme predovšetkým určiť kvalitu interpersonálnych vzťahov danej školy. Optimálne interpersonálne vzťahy medzi učiteľmi a vedením školy, v rámci učiteľského zboru, ale aj medzi učiteľmi a žiakmi výrazným spôsobom vplyvajú na klímu školy, a tým pádom aj na efektivitu a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Súčasťou školskej klímy je aj klíma triedy, ktorá je tvorená viacerými faktormi. Musíme si uvedomiť, že jedine v triede, pre ktorú sú charakteristické pozitívne interpersonálne vzťahy medzi učiteľom a žiakmi, ale aj medzi žiakmi navzájom, sa môžeme dopracovať k plnohodnotnému rozvoju osobnosti žiaka, čo je hlavným cieľom výchovno-vzdelávacieho procesu. Taktiež radosť žiakov signalizuje pozitívne nastavenie pohodu, aktivuje ho do činnosti, podporuje zvládať rôzne situácie (Vašašová, 2003). Úlohou učiteľa je tento cieľ splniť, a práve preto by sa mal čo najviac snažiť o vytvorenie pozitívnej, bezpečnej klímy v triede. Môžeme teda konštatovať, že učiteľ zohráva významnú úlohu pri utváraní klímy školskej triedy, ktorá určuje úspešnosť výchovno-vzdelávacieho procesu. Učiteľ pri jej realizácii pôsobí na žiakov predovšetkým svojím vyučovacím štýlom a štýlom riadenia, ktoré sú výrazným spôsobom ovplyvnené jeho osobnosťou a osobnostnými vlastnosťami.

1 Klíma školskej triedy

Školská trieda je chápaná ako základná sociálna a organizačná jednotka školského vzdelávania, ktorú tvorí skupina žiakov rovnakého veku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 213). Okrem žiakov sa na vytváraní školskej triedy podieľa aj učiteľ. Vzniká tak malá sociálna skupina vyznačujúca sa stálosťou a formálnosťou. Tak, ako v každej sociálnej skupine, aj školskú triedu charakterizuje určité „ovzduší“, klíma. Pod klímou školskej triedy rozumieme: *„dlhodobé emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje, vzťahy a emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti odohrávajúce sa v nej, vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Klíma školskej triedy je komplex, ktorý v sebe zahŕňa kvalitu interpersonálnych vzťahov, komunikáciu a interakciu medzi učiteľom a žiakom, dlhodobé sociálno-emocionálne naladenie a relatívne ustálené spôsoby jednania založené na implicitných a explicitných hodnotách a pravidlách života v triede (Spilková, 2003).

Podľa P. Gavoru (1999) je potrebné uvažovať o klíme školskej triedy, ako o sociálno-psychologickom termíne, ktorý označuje mieru spokojnosti žiakov, ktorá závisí od toho, či si žiaci v triede dostatočne vzájomne rozumejú, aká je ich súdržnosť a aký je stupeň súťaživosti, resp. konkurencie medzi nimi. Sociálno-psychologickými faktormi označujeme súbor interpersonálnych vzťahov a interakčných procesov medzi účastníkmi daného prostredia, teda jednak medzi žiakmi a učiteľmi, ale tiež medzi žiakmi navzájom. Podľa dĺžky časového trvania týchto vzťahov a procesov môžeme sociálno-psychologické faktory ďalej rozdeľovať na stabilné, tvoriace klímu triedy, a nestabilné, tvoriace atmosféru triedy.

Predpokladom úspešného a efektívneho výchovno-vzdelávacieho procesu je školská trieda, v ktorej prevláda kladná klíma. Jedine v triede, kde panuje pozitívna klíma, sa cítia žiaci dobre, môžu vyjadriť svoj názor, sú nabádaní k aktivite a tvorivosti, čo vyúsťuje v konečnom dôsledku do plnohodnotného rozvoja osobnosti žiaka.

Klíma triedy zásadným spôsobom ovplyvňuje hodnoty, postoje, motiváciu, sebavedomie a sebaúctu žiakov. S týmto názorom sa stotožňuje aj Ch. Kyriacou (1996), ktorý si myslí, že klíma triedy môže výrazne motivovať žiakov k učeniu. Z tohto dôvodu požaduje vytvoriť optimálnu a pozitívnu klímu v školských triedach, charakteristickú cieľavedomosťou, orientáciou na učebné úlohy, uvoľnenosťou a vrelosťou, podporou žiakov a zmyslom pre poriadok a disciplínu. Jedine pozitívna klíma môže napomáhať žiakom k vytváraniu a udržiavaniu kladných postojov k výučbe a vnútornej motivácii, ktoré sú potrebné pre efektívny výchovno-vzdelávací proces.

V inej odbornej literatúre sa uvádzajú znaky ovplyvňujúce pozitívnu klímu školskej triedy. Sú to predovšetkým v prístupe k žiakom, vo vzájomnej komunikácii medzi učiteľom a žiakmi, v metódach, v organizácii práce a v spôsobe hodnotenia (Spilková, 2003).

Vhodným psychologickým ukazovateľom pozitívnej klímy triedy je pocit bezpečia žiakov. Pozitívna sociálna klíma triedy sa odráža predovšetkým v pocitoch bezpečia alebo ohrozenia žiakov. V triede, ktorá je zameraná na tvorbu bezpečnej sociálnej klímy, sa zvyšuje efektivita výchovno-vzdelávacieho procesu v štyroch oblastiach (Havlíková, 2003):

- bezpečná klíma triedy motivuje a zlepšuje neurologicko-psychické predpoklady žiakov i učiteľov k plneniu úloh; z krátkodobého hľadiska to má význam pre aktuálny priebeh učenia a vyučovania; z hľadiska dlhodobého to ovplyvňuje kvalitu výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu,
- bezpečná klíma triedy navodzuje pozitívne prežívanie, znižuje riziko úzkostných a stresových stavov, riziko interferencie doznievajúcich negatívnych zážitkov do aktuálnych činností; dlhodobo pôsobiaca bezpečná klíma triedy posilňuje sebadôveru, vytvára vyrovnané sebavedomie osobnosti tvoriace základ zdravého vývoja psychickej odolnosti v dospelosti,
- podmienky a procesy, ktorými sa bezpečná sociálna klíma triedy vytvára, pôsobia na žiakov aj učiteľov formatívne a prejavujú sa vznikom vzorcov pre budúce sociálne správanie v ktorejkoľvek komunite,
- bezpečná klíma triedy zvyšuje nielen otvorenosť a spoluprácu žiakov, rodičov a učiteľov v rámci školskej triedy, ale vytvára predpoklady pre včasné, adekvátne riešenie sociálno-patologických javov prostredníctvom školy.

Podobne na dôležitosť pozitívnej klímy školskej triedy apeluje aj B. Kosová (2000). Za základné faktory vytvárajúce dobrú klímu považuje predovšetkým:

- emocionálne bezpečie – vytvárané dobrými vzťahmi, charakteristické predovšetkým bezpečným, pozitívne orientovaným, citovo teplým a podporujúcim prostredím triedy,
- efektívne vyučovanie – dosiahnuteľné vyučovaním v podnikateľskom duchu,

- dobré riadenie triedy – prejavujúce sa v osobnostnom raste dieťaťa, podporované zavedením systémov a uplatňovaním pravidiel,
- disciplínu – ktorá je nutná pre ničím nerušený priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu.

2 Úloha učiteľa pri tvorbe sociálnej klímy v školskej triede

Učiteľ vždy bol, je a bude nositeľom a sprostredkovateľom výchovy a vzdelávania. Má rozhodujúce postavenie pri osobnostnom rozvoji ďalších generácií. Svojim profesijným pedagogickým pôsobením vstupuje do zložitého systému sociálnych a interpersonálnych vzťahov. Pomocou týchto vzťahov efektívne plánuje, organizuje, spolupracuje, hodnotí, rieši konflikty, rešpektuje odlišnosti a práva druhých, je pružný, otvorený, komunikatívny, kultivovaný, tolerantný a správa sa zodpovedne (Manniová, 2008). Úlohou učiteľa je okrem realizovania výchovno-vzdelávacieho procesu aj vytváranie pozitívnej sociálnej klímy školskej triedy. Túto skutočnosť si pedagógovia veľmi dobre uvedomujú (Vykopalová, 1992).

Pri vytváraní pozitívnej sociálnej klímy triedy podľa J. Štefanoviča (1991) zohráva osobnosť učiteľa dominantnú úlohu. Tá môže pozitívne vplyvať na sociálnu klímu školskej triedy predovšetkým:

- Charakterovými vlastnosťami, akými sú čestnosť, spravodlivosť, úprimnosť, priamosť, diskretnosť, zásadovosť, dôslednosť.
- Citovo-temperamentnými vlastnosťami, medzi ktoré môžeme zaradiť sebaovládanie, vyrovnanosť, trpezlivosť, pokojnosť.
- Pracovnými vlastnosťami, ktoré sa prejavujú predovšetkým v presnosti, dochvilnosti, vo výbornom ovládaní učiva a vo svedomitom plnení povinností.
- Pedagogicky taktným správaním odrážajúcim sa v pochopení žiakov, v rešpektovaní ich osobnosti (učiteľ žiakov neuráža, neponižuje, neznevažuje, nezosmiešňuje, má rovnaký postoj ku každému z nich), v primeranosti kladných požiadaviek, vo vzbudzovaní zdravého sebadôvery žiakov.

Rolu učiteľa v procese kreovania pozitívnej sociálnej klímy školskej triedy si uvedomuje aj J. Hanuliaková (2010). Vo svojej publikácii približuje najvýznamnejšie kompetencie učiteľa pri vytváraní kladnej sociálnej klímy školskej triedy pomocou použitia akronymu KLIMA. V zmysle toho učiteľ pri tvorbe klímy plní predovšetkým rolu:

- **Komunikátora**, vyjadrenú pedagogickou komunikáciou učiteľa. Prostredníctvom nej učiteľ svojimi výrokmi motivuje, usmerňuje žiakov, dáva priestor na vyjadrenie svojich vlastných názorov.
- **Lídra**, ktorá vyjadruje postavenie učiteľa v školskej triede v úlohe vodcu, vedúceho výchovno-vzdelávacieho procesu. Vedenie školskej triedy vyžaduje od učiteľa riadiace schopnosti, ktoré mu umožňujú samostatnú prípravu a realizáciu vyučovacej hodiny, samotné diagnostikovanie a hodnotenie žiakov.
- **Informátora**, čiže sprostredkovateľa informácií žiakom vo výchovno-vzdelávacom procese pomocou približovania, vysvetľovania a konkretizovania učiva. Kvalita

vysvetľovania a výber vhodných metód pri sprostredkovaní nového učiva tak môžu výrazným spôsobom vplývať na učebné výsledky žiakov.

- **Metodika**, tj. voľba a používanie metód pri realizácii výchovno-vzdelávacieho procesu nemajú vplyv len na kvalitu výsledkov edukácie. Voľba metód z hľadiska spoločenskej a sociálnej dimenzie vplýva tiež na vzťah medzi učiteľom a žiakom, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje klímu školskej triedy.
- **Axiológia**, ktorá kladie na učiteľa požiadavku vychovávať hodnotami k hodnotám. Úlohou učiteľa je vytvárať takú klímu, ktorá by podporovala vlastné hodnotenie žiakov. Vlastným hodnotením sa nemyslí výsledok, ale proces, na základe ktorého žiak hodnotí javy, situácie, seba a svoju činnosť.

2.1 Osobnosť učiteľa pri utváraní sociálnej klímy školskej triedy

Osobnosť učiteľa je významným činiteľom, ktorý vplýva na správanie žiakov. Učiteľ svoju riadiacu úlohu výchovno-vzdelávacieho procesu môže realizovať len vtedy, ak žiaci akceptujú jeho autoritu. Autorita učiteľa môže výrazným spôsobom, či už pozitívne, alebo negatívne vplývať na sociálnu klímu školskej triedy (Gogová, 2004).

Problematikou autority sa v oblasti pedagogiky okrem iných zaoberá A. Vališová (1998), ktorá uvádza, že autoritu v najvšeobecnejšom slova zmysle môžeme považovať za významnú formu uskutočňovania moci, založenej viac-menej na uznanej oprávnenosti, legitimitě, vplyve určitej osobnosti, inštitúcii alebo skupine. Potvrďuje to aj B. Geist (1992), podľa ktorého znamená autorita oprávnenú, legitímnu moc, teda schopnosť ovplyvňovať správanie iných. Mocou môže disponovať legitímne alebo nelegitímne individuálna osoba vyznačujúca sa určitou charizmou. Okrem individuálnej moci sa však hovorí aj o sociálnej moci, ktorou disponuje organizácia (škola), ktorá s využitím svojej moci vplýva na ľudí (Kasčák, 2006).

H. Arendtová (1994) poukazuje na nesprávnosť používania termínu autorita vo význame moci. Autorita na jednej strane síce vždy vyžaduje určitý stupeň poslušnosti, na strane druhej sa však na jej dosiahnutie vylučuje použitie akejkoľvek formy násilia a donucovacích prostriedkov. Z toho vyplýva časté, mylné označenie autority za určitú formu moci alebo násilia.

Autorita je zo sociologického hľadiska vnímaná ako sociálny vzťah vytváraný dvoma jedincami alebo spoločenskou inštitúciou (škola). Tvorí jednu z domén oblastí výchovy a vzdelávania, disponuje určitými kvalitami a predpokladmi, bez ktorých by výchovno-vzdelávací proces nebol efektívny. Základom efektívneho fungovania výchovno-vzdelávacieho procesu je okrem iných práve autorita, ktorá sa prejavuje vzájomnou úctou (Šubrt, 2005).

V súvislosti s výchovno-vzdelávacím procesom sa o autorite uvažuje podľa J. Manniovej (2008) v rovinách: autoritatívneho správania, autority učiteľov, autority školy, autokratívneho štýlu riadenia, autoritárskej osobnosti. Najčastejšie používanými synonymami pojmu autorita sú dominancia, vplyv, riadenie a kompetencie, ktoré možno prisúdiť osobám, ale aj sociálnym skupinám.

Autoritu v učiteľskej profesii je potrebné podľa M. Rendla (1994) chápať ako systém určený pomyselným trojuholníkom charisma – inštitúcia – informácie, z čoho vyplýva požiadavka na učiteľa, ktorý by mal vedieť: budovať pozitívne vzťahy so svojimi žiakmi, naučiť ich disciplíny a súčasne aj udržať disciplínu v školskej triede.

Vzťah medzi autoritou a výchovno-vzdelávacím procesom môžeme vyjadriť na základe troch stupňov, ktoré sú vzájomne prepojené, na sebe závislé a obsahom blízke (Vališová, 2011):

- makrosociálna úroveň, v ktorej je obsiahnutý vzťah výchovy a autority týkajúcej sa spoločnosti. Vychádza z určených pravidiel, hodnôt rodiny, školských zariadení a taktiež celej spoločnosti, v tej najširšej súvislosti,
- mikrosociálna alebo interindividuálna úroveň obsahujúca normy, hodnoty, pravidlá a zásady, ktoré si určujú sami členovia rodiny alebo osoby pôsobiace v podmienkach výchovno-vzdelávacích zariadení,
- intraindividuálna úroveň zameraná na zistenie spôsobu vzdelávania jedincov v oblastiach hodnôt a pravidiel. Základom vzťahu výchovy a autority je interiorizácia spoločnosťou uznávaných noriem a hodnôt. Intraindividuálna úroveň sa zaujíma o to, akým spôsobom sú tieto hodnoty a normy predstavované a sprostredkované v intenciách výchovno-vzdelávacieho procesu.

Autorita učiteľov môže prameniť u niektorých učiteľov z ich osobnostných vlastností, iní si ju však musia postupne vybudovať svojím vystupovaním a správaním. Pri klasifikácii druhov autority učiteľa môžeme postupovať na základe rôznych kritérií: genetické kritérium, kritérium sociálneho statusu, kritérium sociálnej prestíže. Genetické kritérium rozlišuje autoritu **prirodzenú** a **vynútenú** (Vališová, 2008).

Prirodzená autorita vyjadruje ochotu žiakov podriaďovať sa učiteľovi na základe prirodzeného uznania, ktoré vyplýva z jeho spoločenského postavenia. Môžeme povedať, že žiaci v tomto prípade uznávajú osobnosť učiteľa, jeho odborné vedomosti a spôsobilosti. Vynútená autorita núti žiakov podvoľovať sa vôli učiteľa. Vzniká z pocitu strachu, ktorý učiteľ vedome vytvára prostredníctvom používania sankčného systému trestov (Pařízek, 1988). Na základe sociálneho statusu môžeme autoritu rozdeliť na osobnú, pozičnú a funkčnú. Osobná autorita vyjadruje prirodzený vplyv, ktorý pramení z individuálnych vlastností, schopností a spôsobilostí učiteľa používaných v rozličných sociálnych situáciách. Pozičnú autoritu získava učiteľ prostredníctvom svojho oficiálneho, úradne uznaného postavenia v systéme organizácie školy. Funkčnú autoritu si učiteľ vybuduje predovšetkým plnením očakávaní jeho nadradených, podriadených et alegov (Vališová, 2011). Kritérium sociálnej prestíže vymedzuje autoritu formálnu a neformálnu. Formálna autorita sa vytvára na základe sociálneho postavenia učiteľa, čo znamená, že si ju učiteľ nemusí získavať. Neformálna autorita vychádza z osobnosti učiteľa, zo slobodného uznania prevahy jeho osobnosti spojenej s pozitívnym hodnotením žiakov (Kosová, 2000).

Učiteľ by sa mal usilovať predovšetkým o získanie a budovanie neformálnej autority. Na získaní neformálnej autority sa okrem jeho spoločenského postavenia spolupodieľajú aj

jeho charakterové, morálne a riadiace vlastnosti a schopnosti (Kohoutek, 1996). S týmto názorom sa čiastočne stotožňuje aj Ch. Kyriacou (2004), a uvádza, že na vznik neformálnej autority učiteľa výrazným spôsobom vplýva:

- Vyjadrenie učiteľovho sociálneho statusu – pre dosiahnutie ktorého je nutné, aby žiaci prijali a uznali učiteľovu sociálnu rolu a status. Predpokladom toho je primerané správanie učiteľa zodpovedajúce jeho sociálnemu statusu, čo môže byť vyjadrované a posilňované jeho pohybom po školskej triede, vysvetľovaním pri tabuli, rozhodovaním o začiatku a konci aktivity.
- Kompetentné vyučovanie – učiteľ by mal byť pripravený na vyučovaciu hodinu, mal by prejavovať záujem o vyučovanie. Svoju autoritu si tým môže upevniť, pretože žiaci na ňom vidia, že prezentovanému učivu rozumie a dokáže zmysluplne vyučovať.
- Manažérske riadenie – tvorí ďalší predpoklad vytvárania neformálnej autority učiteľa. Ten by mal vedieť zorganizovať vyučovaciu hodinu, dávať presné inštrukcie a pokyny, určiť jasné pravidlá. Dôležité je, aby medzi týmito činnosťami bol zaistený hladký prechod, čím vzniká potreba neustáleho zapájania žiakov do učebnej činnosti.
- Účinný prístup k nežiaducej správanie – učiteľ svoju autoritu posilní, ak bude spravodlivo pristupovať k riešeniu nežiaduceho správania sa žiakov. Najúčinnjšou stratégiou môže byť prevencia vzniku nežiaduceho správania. Predpokladom toho je pozorné sledovanie diania v triede, včasný zákrok a eliminácia nežiaduceho správania, a to ešte v zárodkoch jeho vzniku.

3 Náčrt projektu dizertačnej práce

Riešenie problematiky autority je jednou zo základných povojnových reformných snáh v pedagogike. Významnou otázkou v súčasnosti, nielen európskeho školstva, ale aj školstva u nás ostáva určenie vyváženej hranice medzi optimálnou a despotickou autoritou učiteľa, čo by v konečnom dôsledku mohlo učiteľom dopomôcť pri snahe dosiahnuť efektívnu výchovu a vzdelávanie žiakov. To by sa prejavilo v plnohodnotnom rozvoji osobnosti žiakov, ktorú okrem iných činiteľov determinuje predovšetkým pozitívna klíma školskej triedy. Učiteľ zaujíma v edukačnom procese v rámci školskej triedy riadiacu úlohu. Svojím výchovným štýlom a pedagogickým pôsobením môže výrazne ovplyvniť kvalitu klímy školskej triedy. V empirickej časti dizertačnej práce sa práve preto chceme zamerať na zistenie a analýzu úlohy učiteľa pri formovaní klímy školskej triedy s prihliadnutím na autoritu učiteľa. Výskum bude mať kvantitatívno-kvalitatívny charakter.

Cieľom výskumu bude zistiť mieru vplyvu autority učiteľa a jeho osobnostných vlastností na úroveň klímy školskej triedy. Na základe cieľa predpokladáme, že autorita učiteľa významne ovplyvní klímu školskej triedy.

3.1 Výskumné metódy zisťovania empirických údajov

Prípravná etapa bude zameraná na štúdium literatúry, pomocou ktorej sa oboznámime s problematikou. Budeme využívať prevažne literárnu metódu, štúdium odbornej knižnej a časopiseckej literatúry. V ďalšej fáze výskumu sa budeme zameriavať na zber empirických faktov, na čo použijeme kvantitatívne a kvalitatívne výskumné metódy:

- Obsahová analýza produktov žiaka.
- Štruktúrované pozorovanie pomocou analytickej pozorovacej schémy na diagnostiku vyučovacieho štýlu učiteľa.
- Dotazník klímy učebného prostredia.
- Dotazník klímy školskej triedy.

Na spracovanie získaných empirických údajov použijeme pri kvantitatívnej analýze matematicko-štatistické metódy v programe SPSS. Pri kvalitatívnej analýze použijeme metódu obsahovej analýzy, analýzu, syntézu a komparáciu. Všetky nami získané údaje zobrazíme v tabuľkách a pokúsime sa stanoviť novo otvárajúce problémy vzhľadom na charakter našich výskumných zistení. V závere empirickej časti zhrnieme, aké poznanie priniesol náš výskum a budeme sa ho snažiť zaradiť do doterajšieho systému poznania s prihliadnutím na jeho reálnu použiteľnosť v edukačnej praxi.

Záver

Učiteľ zohráva významnú úlohu pri utváraní klímy školskej triedy, napomáha úspešnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. Pri jej realizácii pôsobí na žiakov predovšetkým svojím vyučovacím štýlom a štýlom riadenia, ktoré sú významným spôsobom ovplyvnené jeho osobnosťou a osobnostnými vlastnosťami, ktorej súčasťou je aj autorita. Domnievame sa, že by bolo prínosné realizovať výskumy na zistenie, do akej miery vplýva autorita učiteľa na utváranie pozitívnej klímy školskej triedy, čo by mohlo učiteľom napomôcť pri snahe dosiahnuť čo najefektívnejšiu výchovu a vzdelávanie žiakov a tiež k plnohodnotnému rozvoju ich osobnosti.

Zdroje

- Arendtová, H. (1994). *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta.
- Ďurič, L., Grác, J., & Štefanovič, J. (1991). *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIŠ.
- Gavora, P. (1999). *Akí sú moji žiaci. Pedagogická diagnostika*. Bratislava: Práca.
- Gavora, P. (2003). *Učiteľ a žiak v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Geist, B. (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- Gogová, A. (2004). *Žiak – sloboda – výchova: (Teória výchovy a vychovávania)*. Nitra: UKF.
- Hanuliaková, J. (2010). *Kreovanie klímy triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: IRIS.

- Havlíňová, M. (2003). Vybrané ukazatele kvality sociálního klimatu ve škole. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Holoušová (Eds.), *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (s. 204-211). Brno: MSD. s.r.o.
- Kašćák, O. (2006). *Moc školy – O formatívnej sile organizácie*. Trnava: Trnavská univerzita.
- Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM.
- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti žiaka so zameraním na 1. stupeň ZŠ*. Prešov: Rokus.
- Kubáni, V. (2011). *Psychológia práce*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2004). *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Manniová, J. (2008). *Učitel v procese výchovy a vztahov*. Ivanka pri Dunaji: Axima.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rendl, M. (1994). Učitel v žakovském diskurzu. *Pedagogika*, 4(4), 347-354.
- Spilková, V. (2003). Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In M. Chráska, D. Tomanová, & D. Holoušová (Eds.), *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS* (s. 341-349). Brno: MSD, s.r.o.
- Šubrt, J. (2005). Několik poznámek o problému autorit z pozic sociologické teorie. In *Revitalizace autority a její dopady nasoučasnou mládež* (s. 65-72). Praha: ISV.
- Vališová, A. et al. (1998). *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum.
- Vališová, A. (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing.
- Vališová, A. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Vašašová, Z. (2003). Vplyv emocionálnej inteligencie na etické správanie budúceho učiteľa. In *Acta oeconomica No 15. Etika v ekonomickom prostredí II.* (s. 224-229). Banská Bystrica: EF UMB.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Kontakt

Mgr. Štefan Petřík

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: stefan.petrik@umb.sk

Sekce 2
Vybrané problémy oborových didaktik

Hodnotenie výsledkov slovenských žiakov primárneho stupňa v medzinárodných testovaniach

Evaluation of results of Slovak pupils at primary school level in international testing

Erika Poláková

Abstrakt

Vzdelávanie je cesta k uspokojovaniu potrieb nielen jednotlivca, ale aj celej spoločnosti. Čím ďalej, tým viac sa kladie dôraz na výsledky žiakov v medzinárodných komparatívnych štúdiách. Medializácia a kritika výsledkov slovenských žiakov primárneho stupňa školy je stále väčšia. Číselné dáta, ktoré sú ponúkané v národných správach, vydanými organizáciami, ktoré garantujú tieto testovania, si vyžadujú detailnú a komplexnú analýzu. Nakoľko je táto téma aktuálna a jej hlbšie skúmanie nevyhnutné, cieľom príspevku je náčrt metodologického uchopenia rozboru výsledkov medzinárodných testovaní PIRLS a TIMSS v Slovenskej republike (komplexné spracovanie tejto problematiky bude zverejnené v dizertačnej práci vydané na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici).

Kľúčové slová: medzinárodné testovania, hodnotenie, PIRLS, TIMSS.

Abstract

Education is the way to meet the needs of not only individuals but also society at large. More and more emphasis is placed on student achievement in international comparative studies. Media coverage and criticism of the results of Slovak pupils of the primary school level is still greater. Numeric data that are offered in the national reports issued by organizations that guarantee these tests require a detailed and comprehensive analysis. As this current topic and its deeper examination essential aim of the article is an outline methodological grasp of analysis results of international testing PIRLS and TIMSS in Slovak Republic (comprehensive treatment of this issue will be published in a doctoral thesis published at the Pedagogical Faculty of Matej Bel University in Banská Bystrica).

Key words: international testing, evaluation, PIRLS, TIMSS.

Úvod

Súčasná doba kladie vysoké požiadavky na existenciu človeka a jeho fungovanie v spoločnosti. Vedecko-technický pokrok prináša so sebou nielen nové objavy, ale aj rozpínanosť informácií, ktoré človek vedome alebo nevedome prijíma. Neustále nastávajú v spoločnosti zmeny, či už v oblasti ekonomickej, sociálnej alebo duchovnej. Mení sa aj hodnota vzdelania i samého človeka. Prichádza doba, kde treba všetko odmerať a preukázať, kde všetko musíme štatisticky overiť, čiže podložiť číslami. Komparatívne štúdie dosiahli v poslednej dobe veľkú politickú a ekonomickú silu. Vzdelávacie a školské systémy v niektorých krajinách prizerať až s priveľkým záujmom na výsledky v medzinárodných testovaniach. Skúsme sa však zamerať nielen na to, aké skóre dosahujú naši žiaci, hľadajme odpoveď na to, prečo to skóre je také, aké je.

Odpovede a výsledky vyhodnocované tímom zaškolených odborníkov boli zozbierané, vyčistené a spracované na medzinárodnej úrovni. No my chceme priniesť hĺbkovú analýzu týchto výsledkov, hlbšiu, ako ponúkajú národné správy, zamerať sa na extrémne skupiny. V roku 2011, prvýkrát na Slovensku, prebehli testovania PIRLS a TIMSS súbežne a ponúkajú nám najčerstvejšie, a môžeme povedať, aj hodnotné informácie. K dispozícii je veľké množstvo údajov, ktoré nik neanalyzuje. Chceme zistiť, či medzinárodné testovania môžu skutočne slúžiť k hodnoteniu kvality vzdelávania, zistiť, čo skutočne robia tieto štúdie s našou školou a tým dať odpovede na mnohé otázky týkajúceho sa slovenského školského systému.

1 Hodnotenie školy

Učiteľ a žiak sú dva jedinečné subjekty vyučovacieho procesu, ktoré pôsobia vo vzájomnej interakcii. Naviesť žiaka, aby si uvedomil, že všetko, čo robí je pre jeho vlastný život, je náročná, no môžeme povedať, že prvoradá úloha učiteľa. Niekedy však máme pocit, ako keby si škola vytvorila svoj vlastný, uzavretý svet, v ktorom platia rozdielne zákony, v ktorom je skoro všetko iba „akože“, v ktorom sa vraj dieťa pripravuje na „opravdivý život“. Tento opravdivý život (aj svet) sa od seba neoddeľuje na základe štruktúr jednotlivých vied, tento svet je systém navzájom na seba nadväzujúcich javov.

Edukačná realita, odohrávajúca sa v školách je jedinečná, ovplyvnená rôznymi okolnosťami, ktoré viac alebo menej ovplyvňujú samotné výsledky a aj hodnotenie žiaka. *Hodnotenie* obyčajne vyjadruje postup usudzovania, priradovania nejakej hodnoty alebo rozhodovanie o hodnote. Je to nepretržitá činnosť človeka. Hodnotenie je komplikovaný proces, ktorý môžeme definovať a vysvetľovať vo viacerých dimenziách (podľa Kosová, 1997):

- filozofická a etická – pýta sa na zmysel ľudskej činnosti a jej dosah na človeka,
- filozoficko-výchovná – ukazuje na problém výchovy k ľudským hodnotám a ich usporiadanie do hierarchie,
- psychologická – prejavuje sa ako funkcia psychiky o pedagogický – sleduje ovplyvňovanie rozvoja osobnosti jedinca.

Zhodnotenie, ktoré môžeme preložiť z anglického slova *evaluation*, je v spojení s medzinárodnými testovaniami trefné. Tento význam pojmu rozumieme ako proces alebo výsledok objektívneho nazerania na hodnoty, kvalitu a efektívnosti cieľových programov, kontextov, výsledkov, podmienok a iných aspektov systémov vzdelávania v školstve. Môžeme ho chápať v dvoch rovinách (podľa Švec, 1998):

- v užšom zmysle slova ako „školské hodnotenie“, to znamená ako proces a výsledok hodnotiacich činností učiteľa alebo školy;
- v komplexnejšom chápaní ako teóriu, metodológiu a prax vyhodnocovania komplexu vzdelávacích javov.

Evalvácia je zbieranie, analýza a hodnotenie informácií o edukácii. Medzinárodné štúdie plna externú evalváciu školy, lebo centrálna zodpovednosť za jej stvárnenie je mimo samotnej školy. Jej cieľom je posúdiť výkonnosť školy, odkryť jej kritické oblasti a tým dopomôcť k ich zlepšeniu.

Jednou z najpoužívanějších metód pri zisťovaní kvality vzdelávacích systémov je porovnávací metóda, ktorá môže ponúknuť zúčastnených krajinám pohľad na vlastný vzdelávací systém, no môže priniesť aj inšpiráciu na jeho zlepšovanie, no zároveň môže podporiť hľadanie všeobecných riešení vo vzniknutých situáciách (Turek, 2009). Na primárnom stupni školy sa realizuje prostredníctvom testovania PIRLS a TIMSS. Štúdia *PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) je medzinárodný porovnávací výskum čitateľskej gramotnosti žiakov 4. ročníka ZŠ. Uskutočňuje sa v pravidelných päťročných cykloch. Medzinárodná štúdia *TIMSS*, ktorá sa realizuje v štvorročných intervaloch (Trends in International Mathematics and Science Study), sa zameriava na zisťovanie vedomostí a zručností žiakov v matematike a prírodných vedách taktiež u žiakov 4. ročníka (Galádová, 2013).

Cieľom medzinárodných meraní nie je hodnotiť výkony jednotlivých žiakov alebo škôl, ale sledovať výsledky vzdelávacích systémov zúčastnených krajín a ich zmeny v čase, odhaľovať ich silné aj slabé stránky a nachádzať možnosti zlepšenia. Nastupuje tu však otázka, či tieto testovania majú alebo nemajú byť predmetom pre školské reformy a či môžu/nemôžu byť využité pre didaktické účely. Pri korektnom zodpovedaní na tieto otázky sa musíme zamerať na to, čomu medzinárodné testovania slúžia, čo skutočne merajú a čo je možné naozaj využiť z toho veľkého množstva údajov pre skvalitnenie nášho školstva. Práve tieto otázky nás priviedli k myšlienke zistiť, ktoré faktory naozaj ovplyvňujú čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť na primárnom stupni slovenskej školy, no zároveň prísť na to, či čitateľská gramotnosť ovplyvňuje výkony v prírodovednej a matematickej gramotnosti. Toto sa často tvrdí, ale doteraz to nebolo na Slovensku výskumne overené.

2 Metodológia výskumu dizertačnej práce s názvom „Hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov primárneho stupňa školy v medzinárodnom kontexte“

Deskriptívne štatistické vyhodnotenie testov poukázalo, v riešení ktorých úloh naši žiaci (1. – 4. ročníka ZŠ) boli menej úspešní ako žiaci ostatných krajín zapojených do testovania, výskum prebehol na vybraných školách vo vybraných obciach na Slovensku. Náš výskum bude teda povahy ex post facto (s odstupom času sa vraciame k premenným a podrobujeme ich analýze). Budú nás zaujímať premenné, ktoré mohli mať výrazný vplyv na úspešnosť našich žiakov v testovaní.

2.1 Teoretické vyvodenie výskumného problému

Platformou pre stanovenie nášho výskumného problému sa stal medzinárodný komparatívny výskum čitateľskej gramotnosti a vedomostí a zručností žiakov v matematike a prírodných vedách z roku 2011. Hoci deskriptívne štatistické vyhodnotenie testov poukázalo na to, v riešení ktorých úloh boli naši žiaci (1. – 4. ročníka ZŠ) menej úspešní ako žiaci ostatných krajín zapojených do testovania, nebola použitá indukčná štatistika, ktorá by verifikovala, či selektované faktory (položky v dotazníkoch) môžu mať súvis s úspešnosťou riešenia jednotlivých typov úloh s rozličnou kognitívnou náročnosťou. Náš výskum bude teda povahy ex post facto (s odstupom času sa vraciame k premenným a podrobujeme ich analýze). Budú nás zaujímať premenné, ktoré mohli mať výrazný vplyv na úspešnosť našich žiakov v testovaní.

Výskumný problém:

Zostavenie a analýza faktorov, ktoré sú sledované v testovaní a majú vplyv¹ na úspešnosť riešenia jednotlivých typov úloh rôznej kognitívnej úrovne v medzinárodných testovaniach PIRLS a TIMSS 2011 u slovenských žiakov 4. ročníka základnej školy.

2.2 Návrh výskumnej stratégie

Teoretický model – hypotézy – dáta – testy hypotéz.

Výskum sa bude realizovať v štyroch etapách:

1. Prípravná etapa – vyhľadávanie informácií o medzinárodnom testovaní PIRLS a TIMSS. Dôkladné preštudovanie štandardizovaných dotazníkov a testov, identifikácia javov, ktoré budeme považovať za premenné. V prípravnej etape vypracujeme predbežný projekt výskumu, ktorý neskôr podľa nových zistení budeme modifikovať a konkretizovať.
2. Realizačná etapa – komunikácia s Národným ústavom certifikovaných meraní vzdelávania (ďalej len NÚCEM). Naším cieľom bude, okrem celkového percentuálneho

¹ Vplyv sa v tomto prípade nebude ponímať v kauzálnom význame, ale vo význame relačnom (vzťah, súvislosť), teda ako súvisí jeden jav s výskytom sledovanej úrovne.

vyhodnotenia výsledkov testov, získať aj podrobnejšie informácie o skóre, ktoré žiaci dosiahli za konkrétny typ úlohy a súčasne spracovať informácie získané z dotazníkov vytvorených pre toto testovanie.

3. Etapa spracovania a vyhodnotenia – uskutočníme kvantitatívnu analýzu údajov. Použijeme matematicko-štatistické metódy a výsledky z nich budeme interpretovať prostredníctvom kvalitatívnych metód (analýza, syntéza, zovšeobecnenie). Použijeme tabuľky aj grafy.
4. Etapa zovšeobecnenia výsledkov – vyvodíme závery a odporúčania pre prax na základe získaných údajov výskumu.

2.3 Cieľ výskumu

Analyzovať úspešnosť slovenských žiakov v medzinárodných testovaniach podľa jednotlivých úrovní kognitívnych úloh a zistiť ich determinujúce faktory.

Úrovně kognitívnych úloh v testovaní PIRLS:

- vyhľadanie explicitne uvedenej informácie,
- vyvodzovanie priamych záverov,
- interpretácia a integrácia myšlienok a informácií,
- zhodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov.

Úrovně kognitívnych úloh v testovaní TIMSS:

- poznatky,
- aplikácia,
- uvažovanie.

Čiastkové ciele:

1. Zistiť, ktoré faktory z *dimenzie*¹ žiak, najviac súvisia s úrovňami úspešnosti riešenia jednotlivých kognitívnych typov úloh slovenských žiakov primárneho stupňa školy v medzinárodných testovaniach.
2. Zistiť, ktoré faktory z *dimenzie* škola, najviac súvisia s úrovňami úspešnosti riešenia jednotlivých kognitívnych typov úloh slovenských žiakov primárneho stupňa školy v medzinárodných testovaniach.
3. Zistiť, ktoré faktory z *dimenzie* učiteľ, najviac súvisia s úrovňami úspešnosti riešenia jednotlivých kognitívnych typov úloh slovenských žiakov primárneho stupňa školy v medzinárodných testovaniach.
4. Zistiť, ktoré faktory z *dimenzie* rodina, najviac súvisia s úrovňami úspešnosti riešenia jednotlivých kognitívnych typov úloh slovenských žiakov primárneho stupňa školy v medzinárodných testovaniach.

¹ Pod *dimenziou* budeme rozumieť maticu faktorov, ktoré sú ešte ďalej rozdelené do oblastí. Pod každou touto oblasťou sa nachádzajú dotazníkové otázky (rôzneho typu), ktoré túto oblasť charakterizujú.

5. Zistiť, či úspešnosť žiakov v testoch zameraných na čitateľskú gramotnosť má súvislosť s ich úspešnosťou v testovaní vedomostí a zručností v testoch z matematiky a prírodných vied.

Stručné charakterizovanie jednotlivých dimenzií:

Dimenzia žiak:

- Oblasť doma: počet kníh doma, čítanie v domácnosti, materiálne vybavenie domácnosti, záujem rodičov o dieťa, venovanie sa rodičov dieťaťu a i.
- Oblasť škola: žiakove pocity zo školy a triedy, čas strávený čítaním, postoje k čítaniu, matematike, prírodným vedám, sebahodnotenie čítania, úrovne matematiky a prírodných vied a i.

Dimenzia škola:

- Žiaci školy a charakteristika školy, vyučovací čas, zdroje a technológie, spolupráca s rodičmi, školská klíma, učitelia v škole, riadiace aktivity, školská zrelosť a čítanie v škole a i.

Dimenzia učiteľ:

- Postoj ku škole, k triede, sebahodnotenie vedenia výučby, sebahodnotenie aktivít zameraných na čítanie, matematiku a prírodné vedy a i.

2.4 Výskumné otázky, hypotézy, úlohy

Výskumné otázky:

VO1: Medzi ktorými faktormi, v jednotlivých dimenziách, existuje súvislosť s úspešnosťou riešenia typov úloh na *vyhľadanie explicitne uvedenej informácie*?

VO2: Medzi ktorými faktormi, v jednotlivých dimenziách, existuje súvislosť s úspešnosťou riešenia typov úloh na *vyvodzovanie priamych záverov*?

VO3: Medzi ktorými faktormi, v jednotlivých dimenziách, existuje súvislosť s úspešnosťou riešenia typov úloh na *interpretáciu a integráciu myšlienok a informácií*?

VO4: Medzi ktorými faktormi, v jednotlivých dimenziách, existuje súvislosť s úspešnosťou riešenia typov úloh na *zhodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov*?

VO5: Medzi ktorými faktormi, v jednotlivých dimenziách, existuje súvislosť s úspešnosťou riešenia typov úloh *poznatky*?

VO6: Medzi ktorými faktormi, v jednotlivých dimenziách, existuje súvislosť s úspešnosťou riešenia typov úloh na *aplikáciu*?

VO7: Medzi ktorými faktormi, v jednotlivých dimenziách, existuje súvislosť s úspešnosťou riešenia typov úloh na *uvažovanie*?

VO8: Existuje súvislosť medzi úspešnosťou riešenia úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť žiakov a úspešnosťou riešenia úloh zameraných na ich prírodovednú gramotnosť?

VO9: Existuje súvislosť medzi úspešnosťou riešenia úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť žiakov a úspešnosťou riešenia úloh zameraných na ich matematickú gramotnosť?

Výskumné hypotézy:

H1: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi faktormi patriacimi pod dimenziu škola a úspešnosťou riešenia jednotlivých typov úloh¹.

H2: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi faktormi patriacimi pod dimenziu žiak a úspešnosťou riešenia jednotlivých typov úloh.

H3: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi faktormi patriacimi pod dimenziu učiteľ a úspešnosťou riešenia jednotlivých typov úloh.

H4: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úspešnosťou riešenia úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť žiakov a úspešnosťou riešenia úloh zameraných na matematickú gramotnosť.

H5: Predpokladáme, že existuje súvislosť medzi úspešnosťou riešenia úloh zameraných na čitateľskú gramotnosť žiakov a úspešnosťou riešenia úloh zameraných na prírodovednú gramotnosť.

Úlohy:

- získať podrobnejšie informácie o výsledkoch z testov (skóre), analyzovať úlohy v testoch podľa jednotlivých kognitívnych úrovní, analyzovať kontextové dotazníky,
- vyhodnotiť údaje získané zo štandardizovaných dotazníkov a analyzovať súvislosti medzi nimi a testovými úlohami PIRLS a TIMSS,
- interpretovať výsledky, kde identifikujeme, ktoré faktory sú významné pri úspešnosti riešenia jednotlivých typov testových úloh žiakmi na primárnom stupni vzdelávania.

2.5 Výskumná vzorka a harmonogram výskumu

Základný súbor predstavujú všetky základné školy na Slovensku. Výber výskumnej vzorky sa uskutočnil na základe stratifikovaného dvojstupňového výberu. V prvom kroku sa náhodne vyberajú školy. V druhom kroku sa vyberajú celé triedy v rámci týchto škôl. Vo všeobecnosti sú do testovania zapojení všetci žiaci vybranej triedy. Databázu škôl poskytol NÚCEM.

¹ Úspešnosť riešenia jednotlivých typov úloh – máme na mysli počet dosiahnutých bodov za jednotlivé úlohy. K vyhodnocovaniu však budeme pristupovať tak, že body za rovnaký typ úloh sčítame. To znamená, že úlohy, ktoré patria pod úroveň vyhľadanie explicitnej informácie nebudeme vyhodnocovať parciálne, ale zlúčene. Počet bodov bude predstavovať intervalovú (kvantitatívnu) premennú. Položky v dotazníku budú zas predstavovať podľa typu položky nominálnu alebo ordinálnu premennú. Pri určitých položkách, ktoré sa skladajú z viacerých škál budeme postupovať tak, že ich vyhodnotíme komplexne (v celku), čím budeme dávať do súvislosti pretransformovanú intervalovú premennú na nominálnu s intervalou premennou.

Pre hlavné testovanie bol pripravený stratifikovaný výber škôl na základe **explicitných premenných**:

- Región – kraj (BA, TT, TR, NR, ZA, BB, PO, KE).
- Vyučovací jazyk (SVK, HU).

Implicitná premenná: typ školy (štátna, súkromná, cirkevná).

Do hlavného testovania na SVK sa zapojilo 197 základných škôl, z toho 30 škôl s vyučovacím jazykom maďarským (riešili test v maďarskom jazyku).

Testovania PIRLS 2011 sa zúčastnilo 5 630 žiakov (d: 2 752, ch: 2 864), do testovania TIMSS 2011 sa zapojilo 5 616 žiakov (d: 2 752, ch: 2 864). Priemerný vek bol 10,4 roka.

Harmonogram výskumu sme rozdelili do týchto bodov:

- získavanie hlbších a konkrétnejších informácií od Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania, získať bodové vyhodnotenie za jednotlivé typy kognitívnych úloh v testovaní PIRLS a TIMSS, analýza dotazníkov vytvorených k tomuto testovaniu,
- postupné vyhodnocovanie a interpretovanie údajov, konzultácia adekvátneho použitia matematicko-štatistických metód so štatistikmi, ako aj overenie správneho postupu interpretovania údajov,
- vyjadrenie sa k čiastkovým cieľom výskumu a hypotézam, formulácia záverov a odporúčaní pre učiteľov na primárnom stupni vzdelávania, pre vedenie školy a pre žiakov.

2.6 Spôsob spracovania údajov a interpretácie výskumných zistení

Údaje budeme vyhodnocovať prostredníctvom programu SPSS a R. Použijeme viaceré matematicko-štatistické metódy, a to na základe typu a počtu premenných. Do súvislosti budeme dávať vždy intervalovú premennú s nominálnou, binárnou alebo ordinálnou premennou. Vo všetkých prípadoch budeme mať nezávislé vzorky. Použijeme matematicko-štatistické metódy ako: chí-kvadrát, Kolmogorovov-Smirnovov test (na zistenie normality rozdelenia vzorky), ANOVA, Pearsonov korelačný koeficient a pod. Hypotézy budeme overovať na hladine významnosti ($\alpha = 0,05$).

Interpretácia znamená vyhodnotenie a vysvetlenie, nie slovný opis tabuliek. Pri interpretácií našich dát budeme postupovať v súvislosti so stanovenými hypotézami/výskumnými otázkami, budeme formulovať závery, či sa hypotézy potvrdili alebo nepotvrdili a z akého dôvodu sa tak stalo a budeme sa riadiť nasledujúcimi otázkami (Gavora, 2010):

1. Vyplývajú z porovnania našich dát nejaké súvislosti? Je v údajoch nejaká symetria, pravidelnosť, alebo sú odchýlky, či dokonca diskrepancie? Ako sa dajú vysvetliť?
2. Vyjadrujú údaje istý trend, smerovanie, líniu, alebo sú skôr „rozhádzané“?
3. Sú údaje v súlade s existujúcou teóriou o skúmanom jave? Do akej miery ju potvrdzujú, rozširujú, špecifikujú, alebo popierajú?

4. Sú naše údaje v súlade s údajmi z iných výskumov? Ak nie sú, prečo? Bolo to preto, že išlo o inú populáciu, iné obdobie alebo preto, že výsledky sa získali inakším spôsobom (inou metódou, iným výskumným nástrojom)? Alebo to bolo preto, že z údajov „vystúpili“ neznáme, nekontrolované premenné?

Budeme sledovať v tabuľkách hodnoty pod $\alpha = 0,05$, ktoré budú jasne demonštrovať existenciu štatisticky významných rozdielov medzi premennými (súvislosti). Pri interpretácii použijeme kvalitatívne metódy analýzy, syntézu, komparáciu a generalizáciu. Na sprehľadnenie výsledkov využijeme hlavne tabuľky a grafy.

Užitočnosť výskumu

- Výsledky výskumu by mohli slúžiť učiteľom primárneho stupňa školy, pre hlbšie porozumenie v čom treba zmeniť spôsob vyučovania,
- výsledky zistení by mohli zaujímať širokú verejnosť, ktorá kriticky a so skepsou interpretuje výsledky slovenských žiakov v medzinárodných testovaniach,
- výsledky výskumu by mohli slúžiť pre výskumníkov, pre fakulty pripravujúce učiteľov a tvorcov testov,
- presnejšie údaje o faktoroch úspešnosti môžu poslúžiť vzdelávacej politike pre objasnenie potrebných zmien v školstve.

Zdroje

Galádová, A. et al. (2013). *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl*. Bratislava: NÚCEM.

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.

Gavora, P. et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského. Dostupné z <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

Hendl, J. (2005). *Kvalitatívni výzkum*. Praha: Portál.

Kosová, B. (1997). *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: PF UMB.

Mullis, I. V. S. edc. (2011). *PIRLS 2011 International Results in Reading* [online]. Dostupné z http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

Mullis, I. V. S. edc. (2015). *TIMSS 2015 Assessment Frameworks* [online]. Dostupné z http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/downloads/T15_Frameworks_Full_Book.pdf

Rimarčík, M. (2007). *Štatistika pre prax*. Košice: Marián Rimarčík.

Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.

Turek, I. (2009). *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition.

Kontakt

Mgr. Erika Poláková

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: erika.polakova@umb.sk

Uplatňovanie Bloomovej taxonómie v testových úlohách národného testovania a potreba ich analýzy

Bloom's taxonomy application in the test tasks of national testing and need for their analysis

Monika Brozmanová

Abstrakt

Hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov za určité obdobie školskej dochádzky je finálnou činnosťou školy. Škola na sumatívne hodnotenie využíva testovacie nástroje, o ktorých je presvedčená, že poskytujú čo najobjektívnejšie výsledky. V posledných rokoch zosilnel akcent na rozvíjanie a vyhodnocovanie kľúčových kompetencií žiakov. Vyhodnocovanie úrovne vzdelávania na jednotlivých stupňoch sa uskutočňuje i prostredníctvom medzinárodných a národných testovaní. Momentálne sa pozornosť pedagogickej verejnosti sústreďuje na národné testovanie piatakov, ktoré realizuje a štatisticky vyhodnocuje Národný ústav certifikovaných meraní školstva (NÚCEM). V nadväznosti na reformu vzdelávania sa ukázala potreba venovať veľkú pozornosť tvorbe testovacích nástrojov (didaktických testov) ako prostriedkov celoplošnej národnej kontroly úrovne vzdelanosti po ukončení jednotlivých stupňov vzdelávania. Pri tvorbe testových úloh využívajú tvorcovia dvojdimenziálnu Bloomovu taxonómiu vzdelávacích cieľov. Testy tak obsahujú úlohy na rôzne druhy poznatkov i úrovni poznávacích procesov. Cieľom príspevku je poskytnúť čitateľovi základné informácie o zavedení testovania piatakov do hodnotenia výsledkov žiakov primárneho stupňa a v súvislosti s využívaním Bloomovej taxonómie vzdelávacích cieľov pri tvorbe úloh v testoch ukázať na potrebu analýzy testových úloh pre skvalitnenie testu ako hodnotiaceho nástroja.

Kľúčové slová: hodnotenie, Bloomova taxonómia, test, testovanie, testová úloha, výsledky, kvalita školy.

Abstract

Assessment of learning outcomes of students for a certain period of schooling is the final school activities. School for summative assessment using testing tools, which it is satisfied that they give the most objective results. In recent years strengthened emphasis on development and evaluation of key competences of students. Evaluation of education at individual levels takes place also through international and national testing. Currently, attention of the educational community is focused on national testing of fifth year students providing and statistically evaluated by National Institute for Certified Educational Measurements (NÚCEM). Following the reform of education it became necessary to be pay

close attention to testing instruments (achievement test) as a means of countrywide national control level of education after the completion of various levels of education. When creating test tasks makers use two- dimensional Bloom's taxonomy of educational objectives. Tests and tasks included different types of knowledge and level of cognitive processes. The aim of this contribution is to provide the reader with background information on the introduction of fifth graders testing in the evaluation of student achievement the primary level and in relation to the use Bloom's taxonomy of educational objectives in the creation of tasks in the test showed the need for analysis of test tasks for improving test as an evaluation tool.

Key words: evaluation, Bloom's taxonomy, test, test tasks, results, quality school.

Úvod

Od začiatku etapy testovania, ktoré prichádza do práce škôl ako nástroj merania a hodnotenia kvality vzdelávania sa začínajú formovať ciele školy smerom k dosahovaniu čo najlepších výsledkov v testovaniach žiakov. Je to pochopiteľné, pretože výsledky testovania sú externým nástrojom evalvácie školy a verejná mienka o škole často vychádza práve z hodnotenia žiakov školy v testovaní. Testovanie žiakov po ukončení primárneho stupňa vzdelávania by malo byť prirodzeným výstupom, ktorý by nemal byť cieľom, ale overením úrovne splnenia všetkých cieľov výučby v kognitívnej zložke na primárnom stupni. Edukácia v škole nezahŕňa len kognitívny rozvoj žiaka, ale celostný prístup k dosahovaniu kompetencií vytýčených v Školskom vzdelávacom programe konkrétnej školy.

Preverovanie vedomostí formou hromadného testovania nie je preferujúcou metódou využívanou na primárnom stupni. Ak si porovnáme ciele testovania s cieľmi humanisticky orientovaného hodnotenia je v nich veľký rozpor. Na jednej strane ide o úroveň vzdelanosti preferujúcej kognitívnu zložku, na druhej strane sú cieľovou rovinou primárneho stupňa kompetencie uvedené v profile absolventa, ktoré žiaci môžu získať len prostredníctvom humanisticky orientovaného hodnotenia. Je otázne, či práve testovanie je najvhodnejším ukazovateľom celkovej úrovne výsledkov žiakov primárneho vzdelávania.

V pedagogike je známych viac taxonómií vzdelávacích cieľov. Sú užitočné všade tam, kde potrebujeme rozlišovať obťažnosť učiva, prípadne kontrolovať výsledky výučby. Bližšie sa budeme venovať revidovanej Bloomovej taxonómii, pretože z nej vychádza Testovanie 5. Revidovaná dvojdimenziálna Bloomova taxonómia - dimenzia poznatkov a kognitívnych procesov slúži tvorcom testov pri tvorbe úloh. Analýza úloh z hľadiska percentuálneho zastúpenia jednotlivých typov úloh dáva možnosť zvýšenia objektívnejšieho pohľadu na vyhodnocovanie úspešnosti žiakov v testoch, a to vzhľadom ku kurikulu primárneho stupňa.

1 Meranie výsledkov vzdelávania testovaním

Vstupom Slovenska do EÚ a zapojením slovenských škôl do medzinárodných meraní sa zmenil pohľad na kvalitu vzdelávania u nás. Vzdelávanie a jeho výsledok - vzdelanosť - má i významný spoločenský a politický význam. Výsledky vzdelávania zaujímajú celú spoločnosť, najmä však rezort školstva, ktorý uvoľňuje finančné prostriedky do vzdelávania detí a mládeže. Odpoveď na to, aká je ich návratnosť pre spoločnosť, možno získať prostredníctvom merania výstupov zo vzdelávacieho systému. Hodnotenie žiakov u nás i v rámci európskych krajín predstavuje zložitý obraz pozostávajúci z rôznych hodnotiacich interných alebo externých nástrojov a metód, ktoré môžu byť priebežné/formatívne alebo súhrnné/sumatívne a majú rôznu úroveň dôležitosti. Vo všetkých štátoch tvorí hodnotenie žiakov integrálnu súčasť výučby a v podstate je pomocným nástrojom skvalitňovania edukácie v školách.

Externé hodnotenie kvality školy a vzdelávacích výsledkov je vo väčšine štátov EU povinné a centrálné riadené. Ide v ňom prevažne o sledovanie ukazovateľov, ktoré skúmajú celkovú funkčnosť systému školy ako vzdelávacej inštitúcie alebo čiastkové prvky a problémy vychádzajúce z návrhov verejných subjektov, ktoré vymedzujú jeho kritériá a nástroje (štát, zriaďovateľ, prípadne rodičia a iní partneri). Medzi európskymi štátmi je rozšírenou praxou poskytovať informácie umožňujúce školám porovnávať sa s priemernými národnými výsledkami. Tam, kde školy získavajú výsledky národných testov vo forme zhromaždených údajov za školu a zhromaždených národných údajov, môžu tieto informácie použiť ako základ pre skvalitnenie školskej politiky. Výsledky využívajú i pri internom hodnotení a autoevalvácii školy, vrátane výkonových indikátorov v národných testoch. V niektorých štátoch sa berú do úvahy i pri externom hodnotení škôl i práce riaditeľov. Prakticky v každom štáte sú výsledky niektorých národných testov agregované pre vzdelávací systém ako celok a publikované ako časť správy o stave systému.

Externými hodnotiteľmi školy na Slovensku sú Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (MŠVVaŠ), Štátna školská inšpekcia (ŠŠI) a Národný ústav certifikovaných meraní (NÚCEM). MŠVVaŠ SR sa v hodnotení zameriava na stav, úroveň a výsledky v oblasti zabezpečovania a uplatňovania koncepčných zámerov či reformných zmien pedagogického, správneho alebo organizačného charakteru, ktoré sa v súčasnosti odrážajú najmä v školskom zákone. ŠŠI má ciele hodnotenia zamerané na stav dodržiavania všeobecne záväzných právnych a vnútorných predpisov školy a rozhodnutí týkajúcich sa vzdelávania, úrovne a kvality procesu vyučovania a edukačných výsledkov.

1.1 Organizačné zabezpečenie národného testovania žiakov

Centrálna agentúra NÚCEM od 1. 9. 2008 (od platnosti nového školského zákona) uskutočňuje v celoštátnom rozmere certifikované meranie a hodnotenie kvality vzdelávania a monitorovanie stavu a výsledkov vzdelávania na základných a stredných školách. Centrálné riadené meranie je jedným z nástrojov na hodnotenie kvality školy, ale najmä nástrojom na hodnotenie celonárodného systému výchovy a vzdelávania. Národné testovanie vyplýva

z ukončenia jednej z úrovní vzdelávania podľa OECD. Pracovníci Národného ústavu certifikovaných meraní (NÚCEM) sú tvorcami testov na meranie výsledkov vzdelávania podľa medzinárodnej štandardnej klasifikácie vzdelávania ISCED. Na úrovni ISCED 1 je to primárne vzdelávanie, ktorého výsledky sa preverujú testovaním žiakov 5. ročníka – „Testovanie 5“ (ďalej T5) v teste zo slovenského jazyka a matematiky.

V školskom roku 2013/2014 realizoval NÚCEM pilotné testovanie žiakov 5. ročníka základných škôl pod názvom Testovanie 5-2013. Cieľom pilotného testovania žiakov bolo overenie testovacích nástrojov a organizačného zabezpečenia T5 v rámci príprav na generálnu skúšku testovania žiakov 5. ročníka ZŠ, ktorá prebehla v šk. roku 2014/2015. Pilotného testovania sa nezúčastnili žiaci so zdravotným znevýhodnením a mentálnym postihnutím. Na základných školách s vyučovacím jazykom slovenským boli žiaci testovaní z predmetov matematika a slovenský jazyk a literatúra, na školách s vyučovacím jazykom maďarským boli žiaci testovaní z matematiky v maďarskom jazyku a z maďarského jazyka a literatúry.

V školskom roku 2014/2015 bolo realizované generálne testovanie na uvedenej úrovni vzdelávania a jeho výsledky boli východiskom na realizáciu prvého celoplošného testovania piatakov v novembri 2015 v projekte Testovanie 5 na Slovensku. NÚCEM vymedzil pre testovanie žiakov po ukončení primárneho stupňa pri vstupe do 5. ročníka nasledovné ciele:

1. Získať objektívne informácie o výkone žiakov pri vstupe na vzdelávací stupeň ISCED 2.
2. Porovnať výkony žiakov v rámci celonárodného testovania, teda výkon žiaka s výkonmi ostatných rovesníkov z celého Slovenska.
3. Poskytnúť školám spätnú väzbu a komplexnejší obraz o vedomostiach a zručnostiach žiakov z testovaných predmetov, ktorý môže pomôcť pri zvyšovaní kvality vzdelávania.
4. Na testovanie použiť NR testy – testy rozlišujúce žiakov podľa ich výkonov v teste.
5. Zabezpečiť objektivitu testovania, organizačné zabezpečenie: externý dozor, rozsadenie žiakov v laviciach, na lavici pero, 60 minút – doba trvania...
6. Poskytnúť výsledky výkonu žiakov v slovenskom jazyku a literatúre a v matematike žiakom, rodičom, škole, spoločnosti (www.nucem.sk).

1.2 Testovanie žiakov vo vzťahu k cieľom primárneho vzdelávania

Výchovná a vzdelávacia práca na primárnom stupni školy má pre dieťa mimoriadny význam, kladie základy všetkého, čo bude dieťa vo svojom živote a v ďalšom vzdelávaní potrebovať. Prvým všeobecným východiskom formulácie cieľov primárneho vzdelávania je ideál plnohodnotnej osobnosti, ktorú Kučerová (1990, s. 38) charakterizuje šiestimi základnými charakteristikami: autentická, tvorivá, slobodná, zodpovedná, totálna (všestranná) a celistvá (harmonická). Tieto charakteristiky sú súčasne v hierarchii cieľov výchovy najvyššími cieľovými kategóriami. Cieľom je rozvinúť bytostné sily človeka tak, aby ako plnohodnotná osobnosť naplnil v spoločnosti zmysel svojho života.

Dialektika procesu socializácie a personalizácie je druhým východiskom formulácie cieľov výchovy a vzdelávania. Dieťa sa od útleho veku učí žiť v spoločnosti a vnášať do jej života svoj osobnostný vklad. Neodmysliteľnou súčasťou edukácie je budovanie správneho sebapoňatia,

sebaúcty, sebahodnotenie, sebaregulácie, ktoré vedú k sebarozvoju dieťaťa v neskoršom veku. Z hľadiska vzťahovej dimenzie by malo členenie cieľov rešpektovať úplnosť troch vzťahov človeka: k sebe, k ľuďom a k svetu. Každý z týchto vzťahov môže mať trojaký charakter – poznávací (vedomosti), pretvárací (schopnosti) a hodnotiaci (postoje). Z trojčlennej pedagogicko-psychologickej klasifikácie vývinu osobnosti vychádza aj najznámejšia taxonómia výchovných cieľov v kognitívnej oblasti vypracovaná kolektívom amerických autorov pod vedením B. S. Blooma.

Pojem hodnotenie žiakov je spätý s často rozporuplnými názorov na to, čo vlastne hodnotiť. Odpoveďou na dané otázky je kurikulum, podľa ktorého sú sformulované edukačné ciele definované v Štátnom vzdelávacom programe. Práve ich napĺňanie je predmetom kontroly na jednotlivých úrovniach vzdelávania prostredníctvom národných certifikovaných meraní realizovaných testovaním žiakov. Pedagogická kontrola výstupov z učebného procesu slúži škole a učiteľom na zisťovanie úrovne plnenia cieľov edukácie žiakov, hodnotenie ich napredovania, a tým aj mieru úspešnosti využívaných metód a foriem výučby.

2 Didaktický test – cesta k objektivizácii hodnotenia žiakov

V literatúre sa stretávame s viacerými definíciami pojmu didaktický test (Turek, 1996, s. 13; Byčkovský, 1988, s. 10; Lapitka, 1990, s. 25; Rotling, 1996, s. 1). Všetky snahy o vymedzenie pojmu didaktický test sa zhodujú v názore, že ide o skúšku objektívneho preverenia výsledkov vyučovania a učenia sa určitej skupiny osôb, prípadne jednotlivca. Podľa Byčkovského (1988, s. 10) je *„didaktický test definovaný ako nástroj systematického zisťovania (merania) výsledkov vyučovania a učenia sa.“* Je výhradne určený na zisťovanie úrovne vedomostí a zručností žiakov, nie na zisťovanie všeobecnejších znakov osobností žiaka (schopnosti, postoje, hodnotová orientácia). Túto oblasť skúmame prostredníctvom psychodiagnostického testu. Turek (1996, s. 10) poukazuje na preverovanie výsledkov procesu učenia sa vo vzdelávacej oblasti. Dá sa totiž predpokladať, že úroveň vedomostí žiaka je v určitom vzťahu k počtu správne vyriešených úloh didaktického testu. Spojením názorov Tureka a Byčkovského na používanie didaktického testu v praxi dochádzame k záveru, že uplatnením systematického postupu pri návrhu didaktického testu a jeho použitia je možné zvýšiť platnosť, presnosť a spoľahlivosť zistených výsledkov vyučovania oproti bežným metódam v školskej praxi. Systematické zisťovanie (meranie) znamená, *„že didaktický test bol navrhnutý, overený, prípadne externe posúdený a použitý podľa vopred vymedzených pravidiel. Podľa nich sa tiež vyjadrujú aj výsledky zisťovania“* (Rotling, 1996, s. 1).

Didaktický test je súčasťou pedagogickej kontroly, ktorá je podkladom pre hodnotenie žiakov učiteľom. Informácie získané didaktickým testom majú byť platné, spoľahlivé a ľahko hodnotiteľné. Didaktický test má teda spĺňať požiadavku: validity, reliability, praktickosti.

„Validita testu je miera zhody medzi výsledkami testu a tým, čo sme chceli testom zistiť. Je to aj miera vhodnosti testu pre konkrétny účel.“ (Rotling, 1996, s. 2) Do didaktického testu je potrebné zaradiť testové úlohy tak, aby účelne pokrývali a vystihovali učivo, ktoré sa vyučovalo. Validita teda vyjadruje, do akej miery sa obsah didaktického testu zhoduje

s obsahom učiva, ktoré meria. Skúma aj to, či boli v testových úlohách využívané všetky žiakmi osvojené poznávacie operácie. Pri zostavovaní obsahovo validného testu je podstatné kurikulum vyučovacieho predmetu, (rozpracovanie štandardov pre daný vyučovací predmet v jednotlivých ročníkoch).

Kvôli objektívnosti v hodnotení potrebujeme mať istotu, že získané výsledky v teste spoľahlivo odrážajú skutočné vedomosti, prípadne zručnosti žiakov. Ukazovateľom presnosti a spoľahlivosti merania je reliabilita. Je to technická požiadavka na didaktický test. Pojem presnosť znamená eliminovanie náhodných vplyvov. Každý výsledok testu je u určitého žiaka tvorený pevnou a náhodnou zložkou. Pevnú zložku tvorí skutočná, explicitne preukázateľná vedomosť žiaka v preverovanej oblasti učiva. Náhodnú zložku tvoria správne odpovede, ktoré žiak správne zodpovedal bez toho, aby mal potrebnú vedomosť k ich vyriešeniu. Druhá podmienka reliability – spoľahlivosť zahŕňa v sebe skutočnosť, že aplikovanie toho istého testu do vyučovania by malo za tých istých okolností vykazovať rovnakú, resp. podobné výsledky. Výsledky v didaktickom teste môžu byť ovplyvnené únavou, nepozornosťou žiakov, odpisovaním, odhadovaním, ale aj nepresnosťou a technickou kvalitou vlastného didaktického testu. Presnosť a spoľahlivosť sú ovplyvnené kvalitou didaktického testu a optimálnym priebehom jeho realizácie.

2.1 Tvorba testových úloh podľa Bloomovej taxonómie

„Návrh testovej úlohy je tvorivá činnosť, ktorá spočíva v hľadaní vhodných prvkov testovej úlohy a jej optimálnej formy.“ (Rotling, 1996, s. 18)

„Pri formulácii úloh sa odporúča dodržiavať tieto požiadavky: do jednotlivých úloh DT zaraďovať len dôležité (predovšetkým základné) učivo, najmä pri výstupných testoch; úlohy formulovať stručne, jasne, úplne a jednoznačne; navrhovať navzájom nezávislé úlohy; vyhýbať sa nápovediam, tj. odpoveď sa nemá vsugerovať, alebo dôjsť k nej logickým úsudkom bez ovládania učiva; v úlohách DT by sa nemali objavovať tzv. „chytáky“; vyhýbať sa doslovným formuláciám z učebníc, zo zošita; vyhýbať sa zbytočným zdrojom obťažností, text DT má byť správny aj z gramatickej stránky.“ (Turek, 1996, s. 30) V pedagogike je známych viac taxonómií vzdelávacích cieľov. Sú užitočné tam, kde potrebujeme rozlišovať obťažnosť učiva, prípadne kontrolovať výsledky výučby.

Testy zvyčajne obsahujú aj všeobecnejšie úlohy, ktorými testujeme úroveň dosiahnutú v nadpredmetových zručnostiach, vyššie poznávacie schopnosti žiakov, sú zamerané na čítanie s porozumením a logické myslenie. Kognitívne úrovne, do ktorých sú rozdelené úlohy v testoch vychádzajú z revidovanej Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov. Upravená Bloomova taxonómia vzdelávacích cieľov vznikla doplnením pôvodnej Bloomovej taxonómie pod vplyvom rozvoja kognitívnej psychológie a požiadaviek praxe. Zamiera sa na kognitívnu doménu, v ktorej je podľa autorov ťažisko výučby (Andersson, 2001). Ide o dvojdimenzionálnu taxonómiu. Jednu dimenziu tvoria druhy poznatkov: faktické, konceptuálne, procedurálne a metakognitívne a druhú dimenziu tvoria kategórie kognitívnych procesov usporiadané hierarchicky: zapamätanie, porozumenie, aplikovanie, analyzovanie, vyhodnocovanie

a vytvorenie. Kognitívne procesy sú v testových úlohách vyjadrované činnosťnými slovesami reprezentujúcimi rôzne kvality mentálnych nárokov na žiakovo učenie sa. Sú to úrovne myšlienkových operácií, ktoré sú uvedené aj vo vzdelávacom štandarde v časti výkonový štandard.

3 Analýza úloh podľa Bloomovej taxonómie ako súčasť výskumného problému projektu dizertačnej práce

Výskumný problém

Je Testovanie 5 objektívny merateľný nástroj na hodnotenie vzdelávacích výsledkov žiakov a ukazovateľ zvládnutia štátom určeného kurikula primárneho stupňa vzdelávania?

Aké hlavné determinanty ovplyvňujú výsledky žiakov v TESTOVANÍ 5?

Je zastúpenie úloh podľa Bloomovej taxonómie v národných testoch v Testovaní 5 jednou z príčin, ktorá determinuje celkovú úspešnosť žiakov v testovaní?

3.1 Predmet, obsah a cieľ výskumu

Predmetom výskumnej časti našej práce je test z matematiky a zo slovenského jazyka a literatúry na školách s vyučovacím jazykom slovenským na úrovni ISCED 1 a jeho štatistické spracovanie, ktoré bude tvoriť podklad pre analýzu výsledkov testu z najrôznejších hľadísk, ktoré ho viac či menej ovplyvňujú.

Predpokladaný obsah empirickej časti bude zahŕňať:

1. Analýza testových úloh, hľadanie a definovanie vzťahov medzi položkami podľa vonkajšieho a vnútorného rámca testu.

Test z matematiky a slovenského jazyka a literatúry budeme analyzovať z dvoch stránok:

- a) Vonkajší rámec testu zahŕňajúci analýzu výsledkov testu z hľadiska:
 - miesta bydliska žiakov zúčastnených v teste (mesto, vidiek), podľa krajov,
 - veľkosti školy,
 - sociálneho zloženia žiakov školy,
 - porovnania výsledkov testov oboch predmetov,
 - porovnania výsledkov testu podľa pohlavia.
- b) Vnútorný rámec zahŕňa analýzu úspešnosti úloh z hľadiska:
 - jednotlivých úrovní myšlienkových operácií podľa Bloomovej taxonómie v testových úlohách,
 - uplatnenia kurikula určeného ŠVP,
 - porovnania časového rozvrhnutia učiva podľa predpísaného obsahového štandardu a počtu úloh v teste k danému tematickému celku,
 - čítania s porozumením a času určeného na vypracovanie testu,
 - zadania testových úloh a typu odpovedí.

2. Analýza učebníc a pracovných zošitov, v rámci nej porovnanie zloženia úloh v teste a v učebniciach podľa jednotlivých kognitívnych úrovní Bloomovej taxonómie.

Doplňujúca časť:

3. Spracovanie názorov učiteľov v rámci ohniskovej diskusie a z dotazníka o vplyve testovania piatakov na ich prácu. V školách, s ktorými budeme pracovať, overenie času potrebného na prečítanie zadania testu vybranými žiakmi podľa ich čitateľských zručností – výber uskutočnený v spolupráci s učiteľmi primárneho vzdelávania, prípadne učiteľmi, ktorí vyučujú v 5. ročníku vyučovacie predmety slovenský jazyk a literatúra a matematika.

Cieľom výskumu je analyzovať výsledky testov z matematiky a slovenského jazyka a literatúry v jednotlivých školách v národnom meradle. Analýzou jednotlivých položiek testu vymedziť a definovať príčiny vyššej a nižšej úspešnosti jednotlivých úloh a odhaliť vzájomné súvislosti výsledkov podľa rôznych faktorov ovplyvňujúcich testovanie žiakov. Zistiť názory učiteľov na testovanie piatakov ako nástroj merania a hodnotenia výsledkov primárneho vzdelávania a vymedziť stratégiu učiteľovej výučby tak, aby boli žiaci pripravení na testovanie, no zároveň aby sa úspešnosť žiakov v testovaní nestala jediným cieľom výučby.

3.2 Výber výskumných otázok DP k analýze úloh podľa Bloomovej taxonómie

Vo výskumnej časti dizertačnej práce sa analýza úloh vyskytuje vo viacerých výskumných otázkach a z nich vyplývajúcej výskumných úlohách:

Výskumná otázka 2: V akej miere sú výsledky žiakov v T5 závislé od percentuálneho zastúpenia úloh podľa Bloomovej taxonómie poznávacích procesov? Ktoré úrovne myšlienkových operácií a ktoré schopnosti žiakov T5 skutočne meria?

Výskumné úlohy:

- Analyzovať testové úlohy, zistiť v akej miere sú zastúpené jednotlivé typy úloh vzhľadom k úspešnosti ich riešenia a celkovej úspešnosti žiakov v testoch.
- Porovnať typy úloh podľa Bloomovej taxonómie s výkonovým štandardom v ŠVP v danom učive a požiadavkami na kompetencie v profile absolventa primárneho stupňa.

Výskumná otázka 3: Medzi ktorými položkami z vonkajšieho rámca testu existuje súvislosť vo vzťahu k úspešnosti riešenia jednotlivých typov úloh podľa Bloomovej taxonómie?

Výskumné úlohy:

- Analyzovať výsledky jednotlivých škôl v národnom meradle podľa umiestnenia školy (mesto, vidiek, kraj) a jej veľkosti vzhľadom k úspešnosti jednotlivých typov úloh.
- Porovnať výsledky žiakov v oboch predmetoch (slovenský jazyk a literatúra a matematika) z hľadiska úspešnosti podľa jednotlivých typov úloh podľa Bloomovej taxonómie.
- Porovnať úspešnosť chlapcov a dievčat v jednotlivých typoch úloh.

Výskumná otázka 4: Ovplyvňuje spôsob skúšania testovaním a „formát“ testu úspešnosť žiakov v teste?

Výskumná úloha:

- Zistiť v dotazníku pre učiteľov a v ohniskovej diskusii, aké typy úloh z hľadiska Bloomovej taxonómie využívajú učelia najčastejšie pri skúšaní žiakov testovaním.

Výskumná otázka 5: Je zloženie testu a zastúpenie jednotlivých typov úloh v súlade s kurikulárnymi dokumentami pre primárny stupeň?

Výskumné úlohy:

- Analyzovať obsahový a výkonový štandard ŠVP vo vzťahu k úlohám v testoch.
- Analyzovať úlohy v učebniciach a pracovných zošitoch vo vzťahu k úlohám v testoch z hľadiska Bloomovej taxonómie.

3.3 Praktická ukážka kvalitatívnej analýzy štatisticky spracovaných výsledkov

Vo výskumnej časti našej práce budeme pracovať so štatistickými údajmi poskytnutými NÚCEMOM, a to jednak v podobe celých tabuľkových súborov, ktoré budeme vyhodnocovať prostredníctvom príslušných počítačových programov, jednak s hotovými tabuľkami zverejnenými na internetovej stránke www.nucem.sk.

Praktická ukážka práce s výsledkami v rámci kvalitatívnej analýzy výsledkov (viď tabuľky 1 – 4):

V teste zo slovenského jazyka bolo percentuálne zastúpenie úloh v dimenzii procedurálnych poznatkov veľmi nízke a ich úspešnosť najvyššia. Naopak v matematike bolo zastúpenie úloh s procedurálnymi poznatkami druhé najvyššie a úspešnosť zo sledovaných dimenzií poznatkov najnižšia. Budeme hľadať odpoveď na otázku, prečo tí istí žiaci dosiahli v dimenzii procedurálnych poznatkov v predmete slovenský jazyk a literatúra najvyššiu úspešnosť a v predmete matematika najnižšiu úspešnosť a ako táto úspešnosť ovplyvnila vzhľadom k percentuálnemu zastúpeniu úloh celkové výsledky testu.

Danú položku budeme ďalej podrobovať analýze v súvislosti s položkami vnútornej stránky testu. Budeme sledovať percento úloh zameraných na procedurálne poznatky a ich znenie i v učebniciach a pracovných zošitoch a hľadať súvislosti s výsledkami v T5.

Podobne môžeme pracovať i s analýzou dimenzie kognitívnych procesov – aplikovať - vo vzťahu k výsledkom. Úlohy kognitívneho procesu - aplikovať - mali v slovenskom jazyku a literatúre najvyššie percentuálne zastúpenie a druhú najnižšiu úspešnosť. V predmete matematika mali najvyššiu percentuálnu úspešnosť.

Testovanie 5 v roku 2014: SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA

Tab. 1.

Zastúpenie položiek v teste zo slovenského jazyka a literatúry podľa kognitívnych úrovní (www.nucem.sk)

Dimenzia poznatkov	Percentuálne zastúpenie
A. Faktické poznatky	26,7 %
B. Konceptuálne poznatky	66,7 %
C. Procedurálne poznatky	6,7 %
D. Metakognitívne poznatky	0,0 %

Dimenzia kognitívnych procesov	Percentuálne zastúpenie
1. Zapamätať si	3,3 %
2. Porozumieť	23,3 %
3. Aplikovať	60,0 %
4. Analyzovať	10,0 %
5. Hodnotiť	3,3 %
6. Tvoriť	0,0 %

Tab. 2.

Priemerná úspešnosť podľa kognitívnych úrovní (www.nucem.sk)

Dimenzia poznatkov	Priemerná úspešnosť v %
A. Faktické poznatky	51,3
B. Konceptuálne poznatky	60,4
C. Procedurálne poznatky	67,1

Dimenzia kognitívnych procesov	Priemerná úspešnosť v %
1. Zapamätať si	46,0
2. Porozumieť	60,6
3. Aplikovať	56,3
4. Analyzovať	63,7
5. Hodnotiť	75,7

Testovanie 5 v roku 2014: MATEMATIKA

Tab. 3.

Zastúpenie položiek v teste z matematiky podľa kognitívnych úrovní (www.nucem.sk)

Dimenzia poznatkov	Percentuálne zastúpenie
A. Faktické poznatky	10,0 %
B. Konceptuálne poznatky	46,7 %
C. Procedurálne poznatky	43,3 %
D. Metakognitívne poznatky	0,0 %

Dimenzia kognitívnych procesov	Percentuálne zastúpenie
1. Zapamätať si	0,0 %
2. Porozumieť	6,7 %
3. Aplikovať	40,0 %
4. Analyzovať	43,3 %
5. Hodnotiť	10,0 %
6. Tvoriť	0,0 %

Tab. 4.

Priemerná úspešnosť podľa kognitívnych úrovní (www.nucem.sk)

Dimenzia poznatkov	Priemerná úspešnosť v %
A. Faktické poznatky	75,6
B. Konceptuálne poznatky	56,3
C. Procedurálne poznatky	51,0

Dimenzia kognitívnych procesov	Priemerná úspešnosť v %
2. Porozumieť	50,4
3. Aplikovať	64,1
4. Analyzovať	50,1
5. Hodnotiť	52,1

Záver

Testovanie môže v škole a v celom vzdelávacom systéme plniť viacero funkcií. Slúži ako nástroj na získavanie informácií dôležitých: na diagnostikovanie a klasifikáciu žiakov pre učiteľa, pri úprave plánov učebného procesu, pre riadenie školy, pre externú kontrolu práce školy - inšpekcia, poradenstvo, pre riadenie rezortu školstva a celého vzdelávacieho systému, pre národné porovnávanie výsledkov vzdelávania. Testy s celonárodným záberom sú vždy sumatívne a poskytujú informáciu o výsledkoch na konci príslušného školského vzdelávania.

Testovanie prináša do práce na primárnom stupni pozitíva i negatíva. Uplatňovanie Bloomovej taxonómie pri tvorbe úloh v testoch možno považovať za pozitíva národného testovania. Žiaci budú pod vedením učiteľov v edukačnom procese riešiť úlohy zamerané nielen na myšlienkové úrovne zapamätanie a porozumenie, ale i na aplikáciu, analýzu, syntézu a hodnotenie. Za ďalšie pozitíva môžeme považovať:

- učitelia budú viac rozvíjať svoje kompetencie prípravy vlastného testu pre žiakov tak, aby test spĺňal požiadavky validity a reliability,
- v testovaní je odhalená najslabšia oblasť vzdelanostnej úrovne, ktorej následne učitelia i vyššie orgány školstva venujú vyššiu pozornosť,
- rovnaké úlohy na preverovanie vedomostí žiakov vo všetkých školách na Slovensku.

Negatíva národného testovania:

- snaha učiteľov „naučiť žiakov písať testy“,
- obmedzenie činností humanistickej zameranej edukácie – na celostný rozvoj osobnosti žiaka cez autentické, autonómne a kritériálne hodnotenie,
- nastupuje u žiakov obava i istá miera stresu, aby obhájili svoje hodnotenie na primárnom stupni, ktorá ovplyvňuje ich výsledok v teste,
- riziko závislosti výsledkov v testovaní vo vzťahu k hodnoteniu žiakov učiteľmi v 5. ročníku,
- hodnotenie učiteľa podľa výsledkov žiakov v teste - kritérium pre odmeňovanie učiteľov.

Z uvedených pozitív a negatív vyplýva potreba analyzovať testovanie žiakov ako meradlo kvality edukácie primárneho stupňa školy.

Zdroje

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.

Byčkovský, P. (1988). *Základy měření výsledků výuky: Tvorba didaktického testu*. Praha: ČVUT – VÚIS.

Kosová, B. (1995). *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB.

- Kosová, B. (2000). *Rozvoj osobnosti žiakov*. Prešov: Rokus.
- Kosová, B. (2003). *Primárny stupeň vzdelávania v medzinárodnom porovnaní*. Prešov: ROKUS.
- Kosová, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kučerová, S. (1990). *Obecné základy mravné výchovy*. Brno: PF MU.
- Lapitka, M. (1990). *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislav: SPN.
- Rotling, G. (1996). *Metodika tvorby učiteľského didaktického testu*. Banská Bystrica: MC.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Trnka, M. (2004). *Didaktický test – prostriedok rozvíjajúceho hodnotenia vo vyučovaní prvouky*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Turek, I. (1995). *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Turek, I. (1996). *Učiteľ a didaktické testy*. Bratislava: MC.

http://www.nucem.sk/sk/testovanie_5

<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej>

Kontakt

PaedDr. Monika Brozmanová

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (externá doktorandka)

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

Základná škola Bacúch (riaditeľka)

Hlavná 278, 976 64 Bacúch, Slovenská republika

E-mail: brozmanovci@gmail.com

Srovnání míry implementace statistiky do výuky vybraných přírodovědných oborů na vysokých školách

A comparison of the rate of implementation of the statistics into teaching of selected scientific disciplines at universities

Aneta Hybšová

Abstrakt

Cílem předkládaného článku je porovnat míru implementace statistiky do výuky vybraných vysokoškolských oborů. Předměty se statistickou tematikou, které byly nalezeny při analýze předmětů jednotlivých oborů, byly podrobně analyzovány ze čtyř různých pohledů. Prvním z nich je statistický obsah daného předmětu, zejména podrobnost výkladu jednotlivých statistických témat. Dalšími pohledy jsou časová dotace věnovaná předmětu, doporučená literatura k předmětu a míra aplikace statisticky orientovaného předmětu na učitele biologie. Výsledek tohoto porovnání znázorňují pavučinové grafy srovnávající statistický obsah a tabulky shrnující porovnání dalších tří sledovaných parametrů.

Klíčová slova: výuka statistiky, analýza předmětu, učitelství biologie.

Abstract

The main goal of the article is to compare level of implementation of statistics to courses for future biology teachers at Charles University in Prague. The courses with statistical topics were analyzed in detail from four different perspectives. The first is statistical content of the course, in particular how are the topics explained in detail. The other three perspectives are time allocation of the course, recommended literature on the course and level of application of statistically oriented subject for biology teachers. The result of this comparison is chart comparing statistical content and tables summarizing the other three parameters.

Key words: teaching statistics, analyze of subjects, teaching biology.

Úvod

V dnešní době se význam statistiky neustále zvyšuje v důsledku enormního nárůstu dat a informací. Zejména v přírodovědných oborech má statistika své nezastupitelné místo. Tento příspěvek si klade za cíl najít odpověď na otázku, zda a jak jsou studenti biologických oborů na Univerzitě Karlově v Praze připravováni na práci s daty a jejich statistickým vyhodnocováním. Cíl bude naplněn prostřednictvím obsahové analýzy sylabů kurzů statistiky určených studentům demografie a biologie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Kalovy v Praze a studentům všeobecného lékařství na 3. LF Univerzity Kalovy v Praze za účelem definovat míru implementace statistiky do těchto oborů, a tak zodpovědět otázku, do jaké míry se studenti těchto oborů seznámí se statistickými metodami a postupy.

1 Vstupní data a metodika

Tato studie navazuje na studii Hybšové (2015), která porovnávala výuku statistiky v oborech zabývajících se učitelstvím biologie – v bakalářských studijních oborech Biologie se zaměřením na vzdělávání na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Biologie, geologie a enviromentalistika se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, dále na ně navazujících magisterských oborech Učitelství biologie pro SŠ a Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro ZŠ a SŠ – biologie.

Tato studie rozšiřuje porovnávané obory o další přírodovědné obory – Biologie, Lékařství a Demografie. Jejím cílem je stejně jako u Hybšové (2015) porovnat mezi sebou statisticky zaměřené předměty, které mohou studenti těchto oborů studovat. Tabulka 1 shrnuje statisticky orientované předměty ve vybraných oborech studia.

Tab. 1.

Přehled studovaných předmětů se statistickou tematikou vyučovaných na PedF a PŘF UK v Praze včetně odkazů na jejich sylaby

Fakulta	Obor	Název oboru	Stupeň	Předmět
PŘF UK	Biologie	Biologie	Bakalářský	Základy biostatistiky (MS710P09) ¹
		Botanika	Navazující magisterský	Biostatistika a plánování ekologických pokusů (MB120P147) ²
				Biostatistika II (MB120P102) ³

¹ Sylabus: <http://web.natur.cuni.cz/~forstova/vyuka/biostat.html>

² Sylabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MB120P147>

³ Sylabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MB120P102>

PřF UK	Demografie	Demografie se sociální geografii	Bakalářský	Repetitorium středoškolské matematiky (MS710P57) ¹
				Statistika (MD360P03Z) ²
				Statistická analýza dat I (MD360P05) ³
		Demografie	Navazující magisterský	Geostatistika (MS710P36) ⁴
				Demografické aplikace SAS I (MD360P38N) ⁵
				Demografické aplikace SAS II (MD360P39N) ⁶
				Metody sběru a analýzy dat z výběrových šetření (MD360P53N) ⁷
3. LF UK	Lékařství	Všeobecné lékařství	Magisterský	Biostatistika (CVSE2P0036) ⁸
				Statistika pro biomedicínské obory (CCOCA0034) ⁹

Tyto statistické předměty byly dále podrobně analyzovány v následujících čtyřech oblastech, resp. podoblastech:

1. Statistický obsah předmětu:
 - a. úvod do statistické metodologie;
 - b. teorie pravděpodobnosti;
 - c. náhodná veličina a její pravděpodobnostní rozdělení;
 - d. výběr a popisné statistiky;
 - e. testování hypotéz;
 - f. porovnání dvou výběrů;
 - g. neparametrické metody;
 - h. analýza kategoriálních dat;
 - i. časové řady;
 - j. měření závislosti kvantitativních dat.
2. Časová dotace předmětu.
3. Typ doporučené literatury k předmětu.
4. Aplikace doporučené literatury ve vztahu k oboru studia.

¹ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MS710P57>

² Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P03Z>

³ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P05>

⁴ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MS710P36>

⁵ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P38N>

⁶ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P39N>

⁷ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P53N&skr=2014>

⁸ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=CVSE2P0036>

⁹ Syllabus: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=CCOCA0034>

Následně byly mezi sebou studované studijní obory porovnány podle míry implementace statistiky do výuky. Kategorizace studijního oboru byla konzultována s garantem oboru nebo vyučujícím statistických předmětů daného oboru. K názornějšímu vysvětlení byly použity pavučinové, někdy též paprskové grafy, které jsou vhodné pro porovnávání několika pořadových proměnných. Za proměnné v této analýze byly zvolené výše uvedené oblasti, resp. podoblasti. Každá byla definována na škále od nuly do pěti. Deset oblastí statistického obsahu, které vycházejí ze standartního obsahu komplexních učebnic statistiky (např. Hindls, Hronová, Seger, 2002), bylo hodnoceno následovně:

- 0 – oblast se v sylabu nevyskytuje,
- 1 – oblast je studentům zmíněna, ale není nijak blíže specifikována,
- 2 – oblast je studentům zmíněna a krátce popsána její podstata,
- 3 – oblast je studentům popsána, ale v jejím popisu nejsou zmíněné některé části dané problematiky,
- 4 – oblast je studentům popsána vyčerpávajícím způsobem bez matematického aparátu,
- 5 – oblast je studentům popsána vyčerpávajícím způsobem včetně matematického aparátu.

Následně byl vytvořen pro každý obor souhrnný pavučinový graf, který zachycuje celkovou míru znalostí studentů jednotlivých oborů. V každé z deseti oblastí statistického obsahu bylo v rámci předmětů oboru nalezeno maximum a to bylo zaneseno do grafu. Například v oboru Lékařství jsou dva předměty – Biostatistika (CVSE2P0036) a Statistika pro biomedicínské obory (CCOCA0034). V oblasti Úvod do statistické metodologie byl kurz biostatistika ohodnocen kódem 4 a kurz Statistika pro biomedicínské obory kódem 3. Pro souhrnný graf bylo tedy použito v oblasti Úvod do statistické metodologie maximum, tedy kód 4, neboť lze usuzovat, že studenti, kteří projdou těmito kurzy, by si tuto oblast měli osvojit v té míře, ve které jim byla předložena. Proto bylo tedy vybráno maximum jako reprezentativní hodnota.

Kromě statistického obsahu byla hodnocena i časová dotace a doporučená literatura. Časová dotace je údaj zjištěný v sylabu předmětu. Doporučená literatura byla hodnocena ve dvou parametrech – typ doporučené literatury k předmětu a aplikace doporučené literatury ve vztahu k oboru studia. Typ doporučené literatury k předmětu sledoval, zda je literatura k předmětu pedagogicky zpracována, anebo se jedná o matematicko-statistickou učebnici s množstvím statistických důkazů bez podrobných návodů k jednotlivým statistickým metodám. Aplikace na obor studia byla kódována binárně:

- Ano – v doporučené literatuře je alespoň jedna kniha zaměřená přímo na obor studia (např. Havránek, 1993).
- Ne – v doporučené literatuře není ani jedna kniha zaměřená přímo na obor studia.

2 Výsledky

Nejprve budou popsány výsledky podle jednotlivých oborů (Biologie, Demografie a Lékařství) a následně bude uveden přehled souhrnných výsledků za tyto obory.

a. Předměty se statistickým obsahem v oboru Biologie

Kurz Základy biostatistiky (MS710P09) je jediný vyučovaný na PŘF UK v Praze v bakalářském studiu v oboru Biologie. Tento kurz podrobně popisuje Hybšová a Leppink (2015), neboť si jej také mohou zapsat studenti oboru Biologie se zaměřením na vzdělávání.

V navazujícím magisterském studiu existuje široká nabídka oborů s biologickým zaměřením. Mezi jednotlivými obory není zásadní rozdíl v možnosti volby statistického kurzu. Pro toto porovnání byl vybrán obor Botanika, ve kterém byly nalezeny dva předměty se statistickým obsahem – Biostatistika a plánování ekologických pokusů (MB120P147) a Biostatistika II (MB120P102). Kurz Biostatistika a plánování ekologických pokusů (MB120P147) nabízí studentům širokou škálu témat. Vzhledem k tomu, že jeho prerekvizitou je kurz Základy biostatistiky (MS710P09), se již věnuje *Úvodu do statistické metodologie* pouze okrajově, velmi málo se ale věnuje i *Teorii pravděpodobnosti, Náhodné veličině a její pravděpodobnostní rozdělení a Výběru a popisným statistikám*. Naopak velmi podrobně se věnuje širokému spektru statistických otázek, jako je *Testování hypotéz, Porovnávání dvou výběrů, Časové řady a Měření závislosti kvantitativních dat* (viz Graf 1). Cvičení jsou vedená v softwaru R, který vyžaduje značné dovednosti v oblasti programování.

Graf 1.

Statistický obsah předmětu Biostatistika a plánování ekologických pokusů na navazujícím magisterském studiu PŘF UK v Praze



Druhým kurzem nabízeným studentům navazujícího magisterského oboru Botanika je Biostatistika II (MB120P102), který navazuje na přednášku Biostatistika a plánování ekologických pokusů (MB120P147) a věnuje se tématům mnohorozměrné statistiky s důrazem na zpracování ekologických dat. Přednáška předpokládá znalost základů jednorozměrné statistiky, zejména práce s lineárními modely. Tento kurz je velice úzce specializován. Nevěnuje se již vůbec základním tématům jako je *Teorie pravděpodobnosti* nebo *Náhodná veličina*, ale velice podrobně rozebírá vícerozměrnou regresní analýzu a jiné vícerozměrné metody.

b. Předměty se statistickým obsahem v oboru Demografie

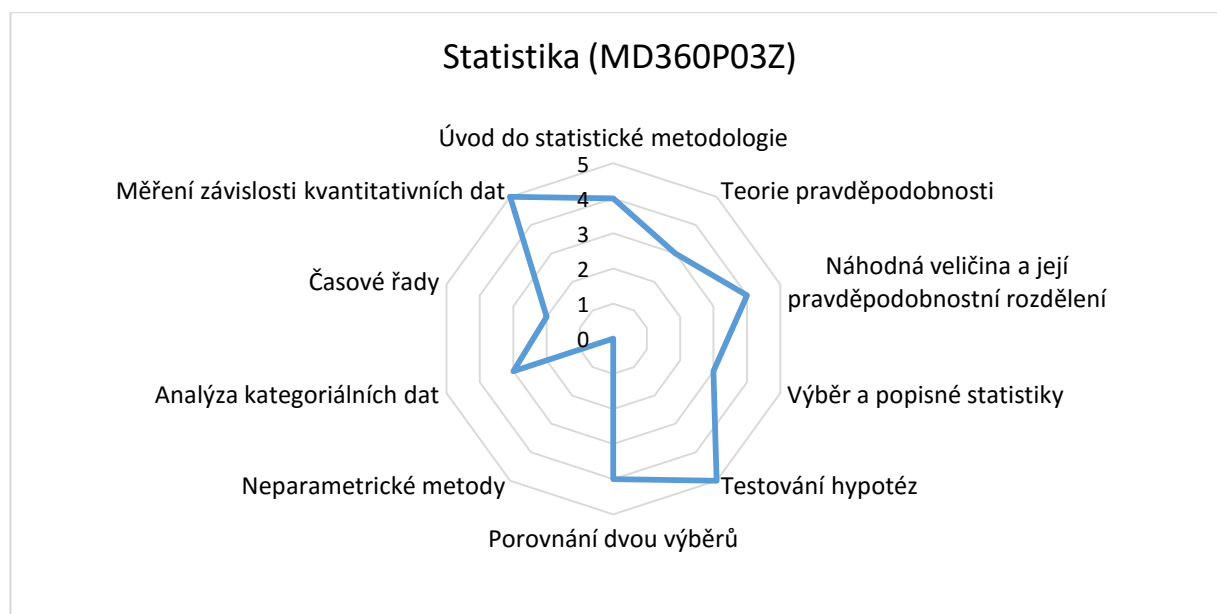
V oboru Demografie se sociální geografii jsou tři kurzy se statistickým obsahem: Repetitorium středoškolské matematiky (MS710P57), Statistika (MD360P03Z) a Statistická analýza dat I (MD360P05).

Kurz Repetitorium středoškolské matematiky (MS710P57) obsahuje pouze základní pojmy ze statistiky. Nevěnuje se tedy podrobně žádnému z témat.

Kurz Statistika (MD360P03Z) nabízí širší záběr témat. Věnuje se podrobně nejen *Úvodu do statistické metodologie*, ale i *Náhodným veličinám a jejich rozdělení*, *Testování hypotéz* a *Měření závislosti kvantitativních dat* (viz Graf 2). Cvičení jsou vedena také v softwaru R.

Graf 2.

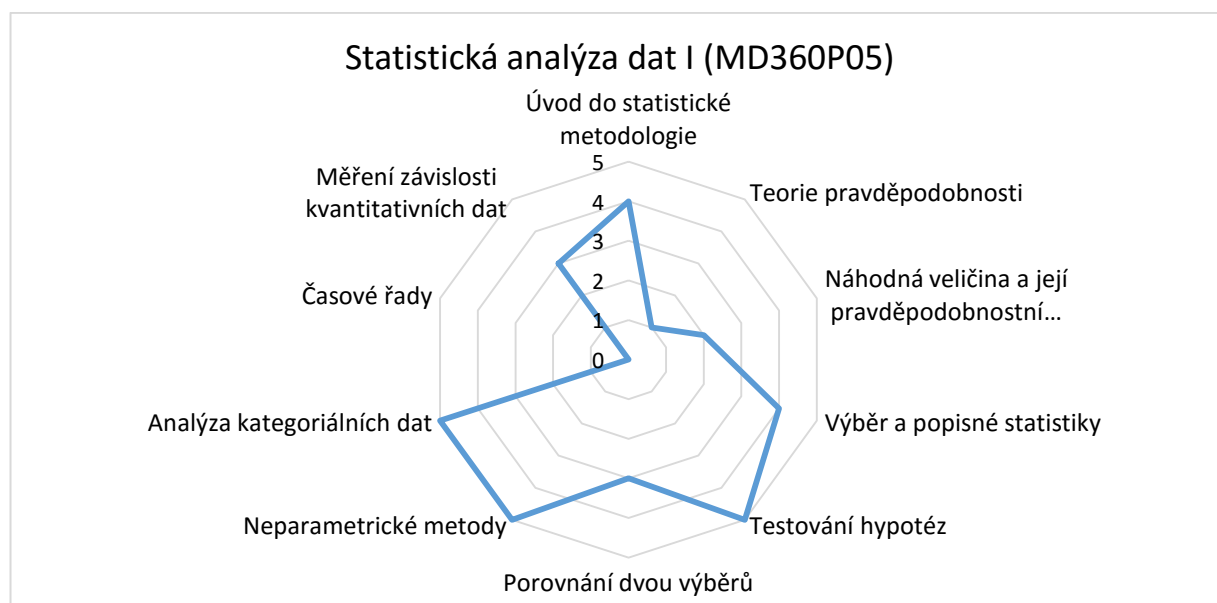
Statistický obsah předmětu Statistika na bakalářském studiu oboru Demografie se sociální geografii PŘF UK v Praze



Třetím kurzem se statistickou tematikou pro studenty bakalářského oboru Demografie se sociální geografii je kurz Statistická analýza dat I (MD360P05). Cílem tohoto kurzu je získání znalosti metodologických principů a aplikací statistických metod při analýze empirických geografických, demografických a sociologických dat. Důraz je kladen zejména na porozumění principům statistické analýzy dat a jednotlivým statistickým metodám, aplikaci jednotlivých statistických metod na geografická data s využitím statistického programu SPSS a v neposlední řadě také na interpretaci statistických výstupů.

Graf 3.

Statistický obsah předmětu Statistická analýza dat I na bakalářském studiu oboru Demografie se sociální geografii PŘF UK v Praze



V navazujícím magisterském studiu jsou studentům Demografie nabízeny čtyři kurzy Geostatistika (MS710P36), Demografické aplikace SAS I (MD360P38N), Demografické aplikace SAS II (MD360P39N) a Metody sběru a analýzy dat z výběrových šetření (MD360P53N).

Přednášky kurzu Geostatistika (MS710P36) jsou zaměřeny na geostatistickou interpolaci dat měřených v ploše a popis prostorové korelace a cvičení probíhají v počítačové učebně v programech Matlab a Geostatistical Analyst ArcGIS. V úvodu kurzu jsou pouze připomenuty základní statistické pojmy. Dále se kurz podrobně věnuje variabilitě a jejímu grafickému znázornění.

V kurzech Demografické aplikace SAS I (MD360P38N) a Demografické aplikace SAS II (MD360P39N) se studenti učí využívat již osvojené znalosti statistiky na reálných datech v programu SAS.

Cílem kurzu Metody sběru a analýzy dat z výběrových šetření (MD360P53N) je přiblížit studentům demografického studia metody sběru a analýzy dat z výběrových šetření. Pozornost je zaměřena především na praktické využití v demografické praxi, tj. jak na

přípravnou fází šetření, správnou formulaci dotazů či problematiku škálování, tak i na následnou statistickou analýzu a správnou interpretaci výsledků.

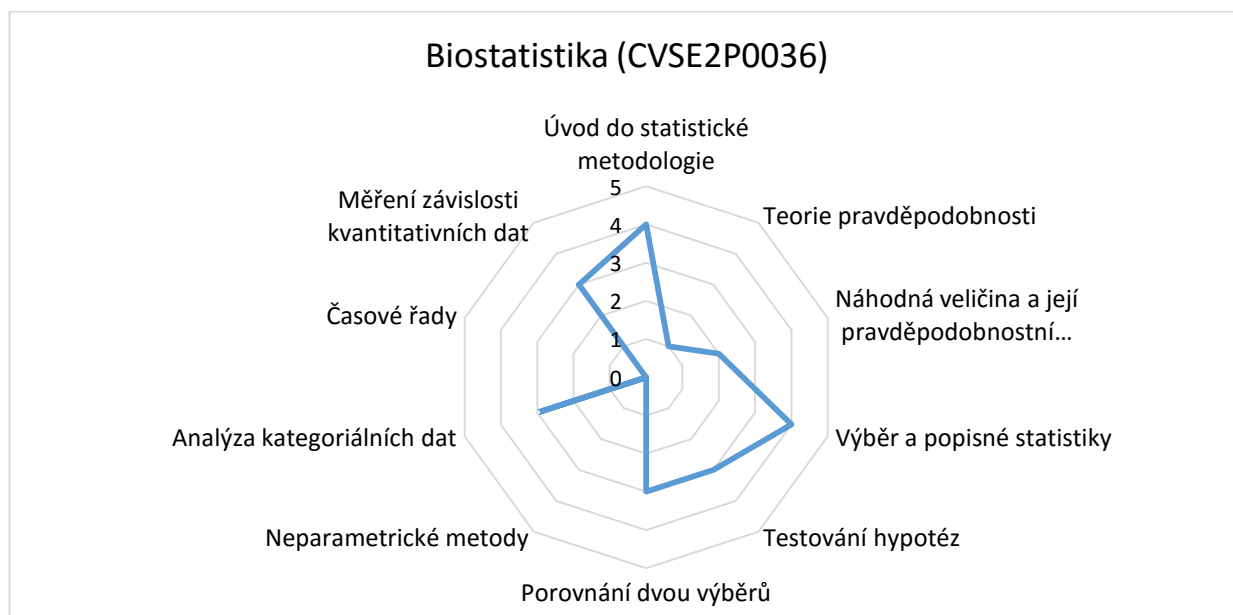
c. Předměty se statistickým obsahem v oboru Lékařství

Obor Lékařství nabízí dva předměty se statistickým obsahem: Biostatistika (CVSE2P0036) a Statistika pro biomedicínské obory (CCOCA0034).

Kurz Biostatistika (CVSE2P0036) seznamuje studenty s principy použití matematicko-statistických metod v medicíně. Vysvětluje principy statistické indukce, základní statistické metody a interpretaci výsledků statistických analýz běžně používaných v lékařské literatuře. Tyto znalosti jsou základem pro správné pochopení principů medicíny založené na důkazu (evidence based medicine). V kurzu se studenti na cvičeních seznámí se zpracováváním dat pomocí MS Office a s volně šiřitelnými systémy EpiInfo a R. Kurz se věnuje podrobně *Úvodu do statistické metodologie, Výběru a popisným statistikám, Testování hypotéz a Měření závislosti u kvantitativních dat*, ale i *Analýze kategoriálních dat*.

Graf 4.

Statistický obsah předmětu Biostatistika v magisterském studiu oboru Všeobecné lékařství na 3. LF v Praze



Kurz Statistika pro biomedicínské obory (CCOCA0034) je zaměřen na metody statistické analýzy určené především pro lékařský výzkum. Student se postupně seznámí s metodami deskriptivní a induktivní statistiky i se statistickými epidemiologickými metodami. Výuka začíná od základní statistické metodologie, přes jednodušší statistické metody - testování hypotéz, porovnání skupin (parametrické i neparametrické metody), ANOVA, korelace a jednoduchá regresní analýza. V letním semestru jsou potom představeny složité

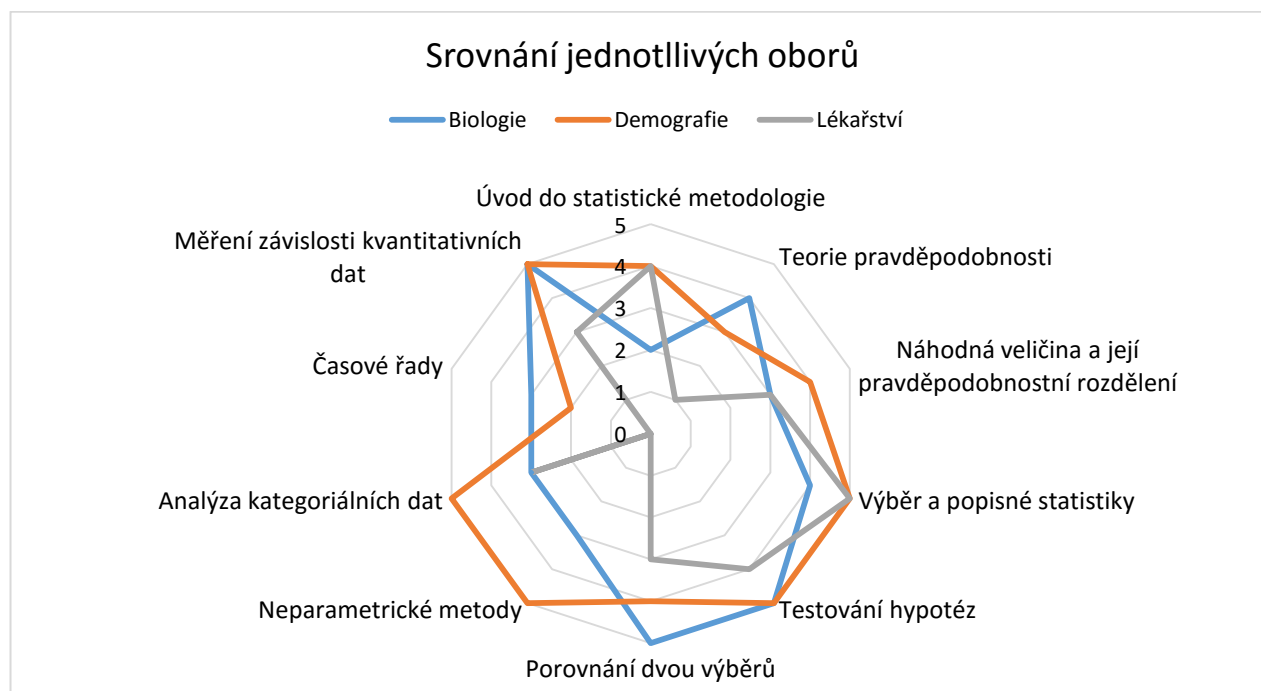
mnohorozměrné metody, například mnohorozměrné regresní modely, mnohorozměrné lineární modely, logistická regrese, diskriminační analýza, analýza přežití apod. Zvládnutí výpočtu těchto modelů a interpretace výsledků bude součástí praktických cvičení, a to v prostředí jak MS Excel tak v prostředí profesionálního statistického programu Statistica.

d. Souhrnné výsledky pro všechny obory

Pro porovnání výsledků statistického obsahu v jednotlivých oborech byl vytvořen souhrnný graf (viz Graf 5). Z grafu je patrné, že nejkompaktnější znalosti ze statistiky by měli mít studenti Demografie. Naopak pouze vybrané kapitoly ze statistiky si osvojili studenti Lékařství. Z grafu je dále zřejmé, že se všechny obory hodně zaměřují na *Měření závislosti kvantitativních dat* a *Výběr a popisné statistiky*. Naopak nejméně se vyučují *Časové řady*.

Graf 5.

Srovnání jednotlivých oborů podle statistického obsahu kurzů – souhrnný graf



Kromě statistického obsahu byla analyzována i časová dotace a typ doporučené literatury a její aplikace na obor studia (viz tabulka 2 a tabulka 3). Kurz Biostatistika a plánování ekologických pokusů (MB120P147) má v sylabu uvedeno 2+2, ale v detailních materiálech je uvedeno, že cvičení mají 120 minut, tedy spíše odpovídají časové dotaci 2+4. Kurzy všeobecného Lékařství Biostatistika (CVSE2P0036) a Statistika pro biomedicínské obory (CCOCA0034) mají v sylabech celkovou časovou dotaci a nikoliv týdenní jako je to u ostatních srovnávaných kurzů.

Tab. 2.

Srovnání oborů podle časové dotace, doporučené literatury a aplikace na obor studia

Obor	Biologie			Demografie		
Předmět	Základy biostatistiky (MS710P09)	Biostatistika a plánování ekologických pokusů (MB120P147)	Biostatistika II (MB120P102)	Repetitorium středoškolské matematiky (MS710P57)	Statistika (MD360P03Z)	Statistická analýza dat I (MD360P05)
Časová dotace uvedená v sylabu	2+2	2+2 (4)	1+1	0+2	2+2	2+2
Typ doporučené literatury	matematicko-statistická	matematicko-statistická	matematicko-statistická	pedagogická	matematicko-statistická	matematicko-statistická
Aplikace na obor studia	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ano

Tab. 3.

Srovnání oborů podle časové dotace, doporučené literatury a aplikace na obor studia (pokračování)

Obor	Demografie				Lékařství	
Předmět	Geostatistika (MS710P36)	Demografické aplikace SAS I (MD360P38N)	Demografické aplikace SAS II (MD360P39N)	Metody sběru a analýzy dat z výběrových šetření (MD360P53N)	Biostatistika (CVSE2P0036)	Statistika pro biomedic. obory (CCOCA0034)
Časová dotace uvedená v sylabu	2+1	1+1	1+1	1+1	8+12 (celý kurz)	0+30 (celý kurz)
Typ doporuč. literatury	matematicko-statistická	pouze manuály k SAS	pouze manuály k SAS	pedagogická	matemat.-statistická	matemat.-statistická
Aplikace na obor studia	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ano

3 Diskuze

Nejvíce kurzů se statistickým obsahem mohou studovat studenti oboru Demografie – sedm kurzů. U studentů Biologie a Lékařství je to podstatně méně. Tomu odpovídá i výsledek zjišťování statistického obsahu předmětů (viz Graf 5). Studenti Demografie se v průběhu svého studia seznámí se širokou škálou statistických metod, a to poměrně podrobně. Zajímavé je, že i studenti Biologie, navzdory tomu, že mají pouze tři kurzy zaměřené na statistiku, se v nich věnují poměrně širokému spektru témat a také velmi podrobně. Studenti Lékařství, jimž jsou nabízeny pouze dva kurzy se statistickou tematikou, se seznámí pouze s některými tématy. Nabízí se otázka, do jaké míry si osvojí předkládanou problematiku a zda po kurzu umí použít osvojené metody. S tím souvisí i fakt nedostatečného začlenění tématu *Úvod do statistické metodologie* zejména v oboru Biologie. Tomuto tématu je nezbytné se věnovat velmi podrobně, neboť si studenti hned na začátku studia statistiky musí uvědomit význam statistiky ve studovaném oboru. Například Hybšová a Leppink (2015) píší, že v předmětu Základy biostatistiky (MS710P09) je zcela zanedbáno úvodní téma do statistické metodologie navzdory tomu, ačkoliv je jeho význam veliký. Studenti mají ze statistiky často strach, a proto je třeba věnovat tomuto úvodnímu tématu dostatek času a seznámit studenty s výhodami a užitečností statistiky v jejich oboru studia, a tím je motivovat k dalšímu studiu.

Další velice významné téma *Výběr a popisné statistiky* je probráno důkladně v oborech Lékařství a Demografie. Pojmy a principy, které si osvojí studenti v tomto tématu, jsou běžně využívány v odborné společnosti a na těchto základech staví další témata jako *Testování hypotéz* a *Měření závislosti kvantitativních dat*.

Tématu *Časových řad* se věnuje pouze obor Biologie, obor Demografie pouze okrajově a obor Lékařství vůbec. Hybšová a Leppink (2015) zjistili, že toto téma není zařazené ani v sylabech oborů učitelství biologie. Je zřejmé, že toto téma není stejně důležité pro všechny porovnávané obory. Například využití časových řad v učitelství biologie je prakticky nevýznamné. Avšak například u oboru Lékařství a Demografie by se dala očekávat potřeba znalosti z oblasti časových řad.

Studenti Demografie se mimo nejrůznějších statistických metod seznámí také s širokým spektrem statistických softwarů (SAS, SPSS, R, Matlab a Geostatistical Analyst ArcGIS). I studenti Biologie a Lékařství se učí využívat statistický software. Zajímavé ale je, že studentům Lékařství je na cvičeních předložen volně šiřitelný software R, který však vyžaduje poměrně pokročilé znalosti programování. Ale vzhledem k časové dotaci se zdá prakticky nemožné přednést studentům obsah uvedený v sylabu a zároveň aplikovat statistické metody pomocí programu R.

Statistické kurzy Repetitorium středoškolské matematiky (MS710P57) a Metody sběru a analýzy dat z výběrových šetření (MD360P53N) mají v doporučené literatuře pedagogicky zpracovanou statistickou literaturu (např. Chráska (2010) nebo Švaříček, Šedová (2007)). Ostatní kurzy, mimo kurzů SAS (Demografické aplikace SAS I (MD360P38N) a Demografické aplikace SAS II (MD360P39N)), mají v doporučené literatuře pouze matematicko-statisticky orientovanou literaturu. Vystudovaný statistik nebo matematik dá zřejmě přednost

matematicky přesné, ale pedagogicky nezpracované učebnici statistiky (např. Zvára (2001, 2013)), před uživatelsky příjemnou učebnicí statistiky, kde jsou navíc uvedeny příklady z praxe. Právě příklady z praxe a příklady tematicky zaměřené na biologii mohou studentům statistiku přiblížit (Saxl, 2005). Ladislav Kvasz (1997), jeden z autorů učebnic statistiky, se ptá ve svém článku: Proč nám nerozumějí? Dochází k názoru, že je studentům předávána látka, na kterou nejsou připraveni. Nebo se učí něco, co v běžném životě anebo v praxi nikdy nevyužijí. Právě z těchto důvodů by pro nestatistiky a nematematiky měla být statistika vykládána jiným způsobem. Ideálně takovým, který předpokládá u studentů znalosti matematiky na středoškolské úrovni. Avšak pozitivní je, že většina předmětů využívá statistickou literaturu, která je přímo zaměřená na obor studia. Lze totiž předpokládat, že studenty více motivuje studovat statistiku, pokud vidí její praktické využití v oboru, který studují.

Závěr

V důsledku nárůstu dat a informací neustále roste význam statistiky, mimo jiné i v přírodovědných oborech. Cílem tohoto příspěvku bylo zpřehlednit statistický obsah předmětů nabízených v rámci přírodovědných oborů, a tím odpovědět na otázku, zda a jak jsou studenti biologických oborů na Univerzitě Kalově v Praze připravováni na práci s daty a jejich statistickým vyhodnocováním.

Nejzajímavějším výstupem obsahové analýzy jednotlivých předmětů je fakt, že kurzy pokrývají široké spektrum statistických metod, avšak mají velice nízkou časovou dotaci. Lze tudíž předpokládat, že si studenti v tak krátké době neosvojí předkládané metody. Je pak otázkou zda dokáží tyto metody následně využít v praxi nebo nikoliv.

Zajímavým zjištěním také je, že nejvíce statistiky v kurzech mají studenti Demografie a nejméně studenti Lékařství. Je otázkou do jaké míry a jaké statistické metody by si tyto přírodovědné obory měli studenti těchto oborů osvojit. Vzhledem k tomu, že statistika jako nástroj kvantitativního výzkumu je v přírodovědných oborech nezbytná a studenti přírodovědných oborů nemají silné znalosti matematiky, studenti nastupující na přírodovědné obory vyžadují ve výuce statistiky jiné výukové přístupy a metody než studenti matematických oborů. Daleko zásadnější než znalost jednotlivých metod je osvojení základních statistických postupů a pochopení principů statistického uvažování. Protože pokud student pochopí tyto základní postupy, bude je následně v praxi umět rozvinout a pochopit i složitější statistické metody, což je zásadní při rozvíjení vědecko-výzkumné činnosti studentů a také při psaní závěrečných prací.

Zdroje

- Havránek, T. (1993). *Statistika pro biologické a lékařské vědy*. Praha: Academia.
- Hindls, R., Hronová S., & Seger J. (2002). *Statistika pro ekonomy*. Praha: Professional Publishing.
- Hybšová, A., & Leppink J. (2015). The subject of statistics in natural science curricula: a case study.[online]. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, vol. 8, issue 1, 8-14. DOI: 10.7160/eriesj.2015.080102.
Available from: <http://www.eriesjournal.com/index.php?idScript=11>
- Chráška, M. (2010). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Kvasz, L. (1997). Why don't they understand us? *Science and Education*, vol. 6, 263-272.
- Saxl, I. (2005). Statistické myšlení a jeho výuka. Pravděpodobnost a statistika na střední škole. In *Sborník prací didaktického semináře pořádaného MFF UK v Praze* (s. 1-16). Praha: Matfyzpress.
- Švaříček, R., Šedová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál.
- Zvára, K. (2013). *Základy statistiky v prostředí R*. Praha: Karolinum.
- Zvára, K. (2001). *Biostatistika (ON2302052)*. Praha: Karolinum.
- Sylabus předmětu Základy biostatistiky (MS710P09)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <http://web.natur.cuni.cz/~forstova/vyuka/biostat.html>
- Sylabus předmětu Biostatistika a plánování ekologických pokusů (MB120P147)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MB120P147>
- Sylabus předmětu Biostatistika II (MB120P102)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MB120P102>
- Sylabus předmětu Repetitorium středoškolské matematiky (MS710P57)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MS710P57>
- Sylabus předmětu Statistika (MD360P03Z)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P03Z>
- Sylabus předmětu Statistická analýza dat I (MD360P05)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P05>
- Sylabus předmětu Geostatistika (MS710P36)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MS710P36>
- Sylabus předmětu Demografické aplikace SAS I (MD360P38N)*. [online]. [cit. 2015-10-02].
Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P38N>

Sylabus předmětu Demografické aplikace SAS II (MD360P39N). [online]. [cit. 2015-10-02].

Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P39N>

Sylabus předmětu Metody sběru a analýzy dat z výběrových šetření (MD360P53N). [online]. [cit. 2015-10-02].

Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=MD360P53N&skr=2014>

Sylabus předmětu Biostatistika (CVSE2P0036). [online]. [cit. 2015-10-02].

Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=CVSE2P0036>

Sylabus předmětu Statistika pro biomedicínské obory (CCOCA0034). [online]. [cit. 2015-10-02].

Dostupné z <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=CCOCA0034>

Výzkum byl podpořen Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v Praze (projekt č. 341115).

Kontakt

Ing. et Ing. Aneta Hybšová

Katedra biologie a environmentálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha, Česká republika

E-mail: anetahybsova@gmail.com

Ako hodnotia študenti, budúci učitelia, svoje matematické zručnosti

How students, future teachers, evaluate their own maths skills

Jana Jadroňová

Abstrakt

Predkladaný článok prezentuje výsledky prieskumu, ktorý bol realizovaný v rámci dizertačnej práce zameranej na matematické vzdelávanie študentov, budúcich učiteľov, prebiehajúci na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Cieľom prieskumu bolo skúmať ako hodnotia svoje matematické zručnosti študenti, budúci učitelia pre predprimárne a primárne vzdelávanie, a aké ich zručnosti naozaj sú. Na zisťovanie sebahodnotenia študentov bol použitý dotazník a ich skutočné zručnosti boli overené písomným testom. Výsledky získané z oboch nástrojov boli navzájom porovnané a budú ďalej využité v dizertačnej práci a pri skúmaní postojov študentov k matematike.

Kľúčové slová: matematické vzdelávanie, študenti učiteľstva pre predprimárne a primárne vzdelávanie, matematické zručnosti, sebahodnotenie, test.

Abstract

The article presents the results of the research which was carried out within the doctoral thesis focused on mathematics education of students, future teachers. The research is being conducted at the Matej Bel Faculty of Education in Banská Bystrica. The aim of the research was to study how students, future preschool and elementary teachers, evaluate their mathematical competence and to find out what their actual competences are. A questionnaire has been used to find out about student self-assessment. Their actual competence was verified through a written test. The results of both tools were compared and they will be used in the doctoral thesis while observing student's attitudes towards mathematics.

Key words: mathematics education, future pre-school and elementary school teachers, mathematical competence, self-assessment, test.

Úvod

Bežná prax vysokoškolských učiteľov matematiky pôsobiacich na pedagogických fakultách nielen na Slovensku poukazuje na to, že študentom učiteľstva pre predprimárne a primárne vzdelávanie spôsobujú predmety z matematiky často veľké problémy. (Gerová, 2013, s. 69-73, Gerová, 2014, s. 73-77, Klenovčan, 2009, s. 97-101, Mokriš, Zeľová, 2010, 83-88) Mnohí študenti si nevedia poradiť s matematickými úlohami základnej školy, postupy riešení úloh sa chcú učiť naspamäť, ich matematické sebavedomie je často dosť nízke. Napriek tomu si mnohí z nich myslia, že matematiku bežného života ovládajú a trúfajú si učiť ju v budúcnosti svojich žiakov. To však môže spôsobiť problémy, pretože „*títo študenti budú ovplyvňovať správnosť vytvárania matematických predstáv detí od začiatku ich školského života*“ (Gerová, 2014, s. 73). Ako tvrdia Kojnoková a Prídavková (2015, s. 103) „*to, akým spôsobom učiteľ v primárnom stupni vzdelávania pristupuje k problematike rozvoja matematickej gramotnosti žiakov, je nepochybne závislé aj od úrovne matematickej gramotnosti samotného učiteľa*“. Matematická gramotnosť ako ju definuje OECD PISA je „*schopnosť jedinca rozpoznať a pochopiť úlohu matematiky vo svete, robiť zdôvodnené hodnotenia, používať matematiku a zaoberať sa ňou spôsobmi, ktoré zodpovedajú potrebám života konštruktívneho, zaujatého a rozmyšľajúceho občana*“ (Kubáček et al., 2004, s. 7). Ak učiteľ túto schopnosť nemá, len ťažko ju môže rozvíjať u svojich žiakov.

Na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici bola zisťovaná úroveň matematických zručností študentov, budúcich učiteľov pre predprimárne a primárne vzdelávanie. Cieľom prieskumu bolo nielen zistiť túto úroveň, ale aj skúmať, či študenti vedia svoje zručnosti z matematiky reálne zhodnotiť. Sebahodnotenie definuje psychologický slovník (Hartl, 2004, s. 236) ako vedomé prežívanie vlastnej sociálnej pozície. Potrebám prieskumu viac vyhovuje termín self-efficacy ako ho definoval Bandura (1994, s 71-81). Je to presvedčenie človeka o jeho schopnosti plánovať a konať spôsobom potrebným k dosiahnutiu nejakého cieľa. Podľa Konzelmanna Ziv (2011, s. 1) je človek prostredníctvom sebahodnotenia podnecovaný k tomu, aby hodnotil seba samého za účelom zistenia svojich cieľov, motivácie a možností ako zlepšiť svoje schopnosti. Negatívne sebahodnotenie učiteľa zhoršuje jeho psychomotorický stav, zvyšuje jeho labilitu, znižuje odolnosť voči záťaži, vedie k neadekvátnemu správaniu k žiakom a zhoršuje výsledky jeho práce. (Čáp, Mareš, 2001, s. 271) Zaujímalo nás preto ako študenti hodnotia svoje zručnosti vo vybraných oblastiach z matematiky. Predkladaný článok popisuje vzťah medzi týmto sebahodnotením študentov a skutočnou úrovňou ich zručností.

1 Organizácia prieskumu

Pri skúmaní matematických zručností a sebahodnotenia študentov boli vybrané také témy z matematiky, ktoré pokryli všetkých päť tematických okruhov vzdelávacieho obsahu predmetu matematika definovaných v Štátnom vzdelávacom programe pre školy v Slovenskej republike z roku 2011. (1. čísla, premenná a početné výkony s číslami, 2. vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy, 3. geometria a meranie, 4. kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika, 5. logika, dôvodenie, dôkazy). V každej z týchto oblastí bola zisťovaná ich teoretická aj praktická úroveň.

1.1 Meracie nástroje

Študenti hodnotili svoje matematické zručnosti prostredníctvom desaťpoložkového dotazníka. Každý z piatich tematických okruhov bol v dotazníku zastúpený dvomi položkami. Jedna sa týkala teoretických vedomostí, resp. riešenia typických školských úloh a druhá bola zameraná na praktické úlohy, resp. úlohy z reálneho života. Študenti si pri každej položke vybrali z piatich možností odpovede: *určite by som zvládol/a*, *myslím si, že by som zvládol/a*, *myslím si, že by som nezvládol/a*, *určite by som nezvládol/a* a *neviem posúdiť*. Vyjadrili tak svoj názor na to, či by dokázali sčítať dva zlomky, určiť hodnotu tovaru po jeho zlacnení o určitý počet percent, vyriešiť slovnú úlohu na nepriamu úmernosť, vypočítať cenu ľubovoľného množstva tovaru, ak je známa jeho jednotková cena, využiť vlastnosti rovnoramenného trojuholníka pri riešení úloh, vypočítať, koľko m² dlaždíc je potrebných na vydláždenie miestnosti, vypísať všetky trojčiferné čísla zo zadaných číslic, vyčítať informácie z jednoduchého grafu, utvoriť negáciu výroku a rozhodnúť o pravdivosti výpovede, ak sa o nej dá jednoznačne rozhodnúť.

Po vyplnení dotazníka boli matematické zručnosti študentov merané pomocou písomného testu s desiatimi úlohami, ktoré korešpondovali s položkami dotazníka.

1.2 Prieskumná vzorka

Prieskum bol realizovaný prvýkrát v zimnom semestri akademického roka 2013/2014. Zúčastnili sa ho študenti 1. ročníka bakalárskeho študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Do prieskumu sa nezapojili úplne všetci študenti, dotazník vyplnilo 44 z nich a test písalo 57 študentov.

Po úpravách dotazníka bol prieskum realizovaný znova v zimnom semestri akademického roka 2015/2016, kedy sa ho zúčastnilo 92 nových študentov 1. ročníka toho istého študijného programu na tej istej fakulte.

2 Vyhodnotenie prieskumu

Prieskum bol v akademickom roku 2013/2014 realizovaný v priebehu zimného semestra. Dotazník bol písaný v polovici semestra a test na konci semestra. Zúčastnila sa ho časť študentov prvého ročníka. Niektorí študenti vyplnili len dotazník a niektorí písali len test, preto v mnohých prípadoch nebolo možné tieto dva nástroje spárovať. (Výsledky vid' Bukovinová, 2014, s. 7-14.) Môžeme ho považovať za pilotáž prieskumu, ktorý bol realizovaný o dva roky neskôr. Odhalil aj menšie nedostatky vo formulácii položiek dotazníka, ktoré boli pri realizácii ďalšieho prieskumu odstránené. Podrobnejšie preto popíšeme výsledky prieskumu z akademického roka 2015/2016. Bol realizovaný v prvom týždni semestra a zúčastnili sa ho takmer všetci študenti prvého ročníka.

2.1 Sebahodnotenie študentov a výsledky testu

Z tematického okruhu *čísla, premenná a početové výkony s číslami* boli vybraté úlohy na zlomky (rutinná) a percentá (praktická). V obidvoch položkách dotazníka týkajúcich sa týchto tém bola najčastejšia odpoveď študentov *určite by som zvládol/a*. V úlohe na zlomky však neuspelo 13 % študentov, v úlohe na percentá odpovedalo nesprávne 6 % a len čiastočne správne 11 % študentov.

Tematický okruh *vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy* bol zastúpený typickou školskou úlohou na nepriamu úmernosť a úlohou zo života, v ktorej bolo treba zistiť ceny za určité množstvo banánov, keď bola známa cena za 1 kg. Množstvo banánov bolo zadané desatinným číslom, napr. 0,5 kg; 1,5 kg; 2,4 kg; 5,0 kg. Študenti boli pri položke v dotazníku týkajúcej sa nepriamej úmernosti o niečo opatrnejší. Najčastejšou odpoveďou na otázku, či by zvládli vyriešiť úlohu na nepriamu úmernosť, už nebola odpoveď *určite by som zvládol/a*, ale odpoveď *myslím si, že by som zvládol/a*. V položke o zistení ceny tovaru si najväčší počet študentov myslel, že by ju určite zvládol vyriešiť. Napriek tomu až 40 % študentov nevypočítalo úlohu na nepriamu úmernosť správne a 9 % je možné uznať len čiastočne správnu odpoveď. Ceny za určité množstvo banánov nedokázalo zistiť 17 % študentov a 10 % študentov vypočítalo len ceny za niektoré zo zadaných množstiev (väčšinou len za 5,0 kg).

Geometria a meranie boli zastúpené teoretickou úlohou o rovnoramennom trojuholníku, v ktorom bol známy uhol oproti základni a bolo potrebné vypočítať veľkosti ostatných uhlov, a praktickou úlohou, kde bolo treba vypočítať, koľko m² dlaždíc je potrebných na vydláždenie podlahy a troch stien miestnosti do určitej výšky. Väčšina študentov volila v dotazníku pri obidvoch položkách týkajúcich sa geometrie opatrnejšiu možnosť – *myslím, že by som to zvládol/a*. 21 % študentov však nedokázalo určiť veľkosť ostatných uhlov v rovnoramennom trojuholníku, 71 % študentov vôbec nevedelo vypočítať koľko m² dlaždíc je potrebných na vydláždenie určených stien miestnosti a 9 % študentov vypočítalo, koľko m² by bolo potrebných len na vydláždenie niektorých stien (najčastejšie len na podlahu).

V rámci tematického okruhu *kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika* boli zaradené úlohy na zostavenie všetkých trojciferných čísel zo zadaných číslíc a vyčítanie informácie z jednoduchého grafu. Najčastejšia volená možnosť študentov pri položkách dotazníka týkajúcich sa tejto oblasti bola *určite by som zvládol/a*. Až 70 % študentov však nezvládlo vyriešiť kombinatorickú úlohu a 26 % sa nepodarilo správne vyčítať informáciu z jednoduchého grafu.

Z *logiky, dôvodenia a dôkazov* boli v prieskume použité negácia a pravdivosť jednoduchých výpovedí. Najčastejšou odpoveďou v dotazníku pri položkách týkajúcich sa týchto úloh bola odpoveď *myslím si, že by som zvládol/a*, no pri negácii sa to nepodarilo 77 % študentov a pri určení pravdivosti výpovede až 92 % študentov.

2.2 Štatistické porovnanie sebahodnotenia študentov s ich výsledkami v teste

Na zistenie závislosti medzi sebahodnotením študentov a ich výsledkami v teste sme použili Spearmanov korelačný koeficient. Hodnoty korelačných koeficientov pre päť testovaných tematických okruhov sú v tabuľke 1.

Tab. 1.

Spearmanov korelačný koeficient pre testované tematické okruhy

Tematický okruh	Korelačný koeficient
Čísla, premenná a počtové výkony s číslami	0,073
Vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy	0,386
Geometria a meranie	0,406
Kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika	0,198
Logika, dôvodenie, dôkazy	0,102

Hodnoty Spearmanovho koeficientu ukazujú, že o závislosti, a to o stredne silnej, je možné hovoriť len v tematických okruhoch *geometria a meranie* a *vzťahy, funkcie, tabuľky, diagramy*. V tematickom okruhu *kombinatorika, pravdepodobnosť, štatistika* je medzi sebahodnotením študentov a ich výsledkami v teste len malá závislosť. V *čísloch, premennej a počtových operáciách s číslami a logike, dôvodení a dôkazoch* takmer žiadna závislosť. Výsledky prieskumu ukázali, že študenti, budúci učitelia, do určitej miery vedia ohodnotiť svoje zručnosti v geometrii, o niečo menej v oblasti funkcií, veľmi slabo v oblasti kombinatoriky a štatistiky a takmer vôbec v oblasti čísel a logiky.

Zisťovali sme tiež, či študenti vedia lepšie ohodnotiť teoretickú úroveň svojich zručností alebo praktickú úroveň. Spearmanove korelačné koeficienty sú zaznamenané v tabuľke 2.

Tab. 2.

Spearmanov korelačný koeficient pre teoretickú a praktickú úroveň zručností študentov

Zameranie úloh	Korelačný koeficient
Teoretické	0,340
Praktické	0,264

Prieskum ukázal, že medzi sebahodnotením študentov v oblasti ich teoretických vedomostí a riešenia typických školských úloh a výsledkami z testu v príslušných oblastiach je stredne silná závislosť. Slabšia závislosť je medzi sebahodnotením ich praktických matematických zručností vo vybraných oblastiach z matematiky a výsledkami z testu v týchto oblastiach. Z prieskumu vyplýva, že študenti, budúci učitelia pre predprimárne a primárne vzdelávanie,

vedia len slabo zhodnotiť teoretickú úroveň svojich matematických zručností a ešte menej ich praktickú úroveň.

3 Analýza výsledkov prieskumu

Prieskum poukázal na mnohé nedostatky v základoch matematiky u študentov študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika, budúci učiteľov pre predprimárne a primárne vzdelávanie a navyše odhalil, že študenti nevedia svoje matematické vedomosti a zručnosti ani reálne odhadnúť.

Najhoršie dokážu študenti ohodnotiť svoju zručnosť sčítavať zlomky a prácu s percentami. Zručnosť sčítania dvoch zlomkov precenilo 11 % študentov a až 40 % študentov si nemyslela, že by zlomky určite zvládla sčítavať, no predsa to dokázala. Pri práci s percentami boli výsledky podobné, 17 % študentov ohodnotila túto zručnosť lepšie ako v skutočnosti v teste dopadla, 35 % si úplne neverilo, napriek tomu úlohu dokázali vyriešiť.

Výsledok mohla ovplyvniť aj skutočnosť, že položka v dotazníku týkajúca sa práce s percentami a súvisiaca úloha v písomnom teste úplne nekorešpondovali. V dotazníku študenti vyjadrili svoj názor na to, či by dokázali vypočítať hodnotu tovaru po jeho zlacnení o určitý počet percent. V teste bola zadaná úloha, v ktorej bolo treba vypočítať, koľko eur je možné ušetriť, ak televízor, ktorý stojí pôvodne 400 €, kúpime o 30 % lacnejšie. Mnohí študenti v tejto úlohe vypočítali len cenu televízora po zlacnení, nepočítali, koľko eur je možné ušetriť. Tento nesúlad sme pri vyhodnocovaní zohľadnili tým, že sme riešenia, kde bola v odpovedi napísaná len cena televízora, počítali za čiastočne správne.

Druhá najhoršia zhoda medzi sebahodnotením a výsledkami v teste bola v oblasti logiky. 50 % študentov si myslelo, že zvládne alebo určite zvládne negovať výpoveď, no nezvládli to. Túto zručnosť podcenili 4 % študentov a 14 % si neverilo úplne. Svoju zručnosť určiť pravdivosť hodnotu výpovede precenilo až 73 % študentov. Jeden študent si naopak myslel, že to nezvládne, no dokázal to.

Úlohy z oblasti logiky vyriešilo správne len veľmi málo študentov. Nevedeli napísať negáciu výroku ani posúdiť pravdivosť výpovede v tvare implikácie. Pripúšťame, že tieto úlohy mohli byť pre študentov náročné, keďže niektorí sa počas svojho prechádzajúceho štúdia nestretli s pojmom negácia alebo ju hlbšie neskúmali. Náročné sú aj výroky v tvare implikácie. V hovorovej reči sa často zamieňajú za ekvivalenciu, preto mnohí študenti nerozumejú, kedy je implikácia pravdivá a kedy nie je. Práve z týchto dôvodov sme do dotazníka zaradili aj možnosť neviem posúdiť, a tak sa študenti nemuseli vyjadriť k položkám, ktorých obsahu nerozumeli.

O niečo lepšie vedia študenti ohodnotiť svoje zručnosti v kombinatorike a čítaní jednoduchých grafov. Aj tu je však zhoda len veľmi malá. V oblasti funkcií je zhoda o niečo väčšia. Mohla na to vplývať aj skutočnosť, že boli uznávané aj čiastočne správne odpovede. V úlohe, kde bolo treba zistiť cenu za určité množstvo banánov, bola počítaná za čiastočne správnu aj odpoveď, v ktorej boli vypočítané len ceny za niektoré z daných množstiev. Vo

všetkých týchto oblastiach sa častejšie vyskytovalo preceňovanie zručností, podcenenie sa vyskytlo len v ojedinelých prípadoch.

Najlepšie zo skúmaných oblastí vedia študenti ohodnotiť svoje zručnosti z geometrie. Nepotešujúcim faktom je, že sa hodnotia nižšie než v ostatných oblastiach a slabšie sú aj ich výsledky z geometrických úloh v teste.

Záver

Prieskum realizovaný na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici ukázal, že mnohí študenti študijného programu Predškolská a elementárna pedagogika majú na začiatku svojho štúdia nielen nedostatočné vedomosti a zručnosti v mnohých oblastiach z matematiky, ale navyše ich ani nevedia reálne zhodnotiť. Najčastejšie preceňujú svoje zručnosti v oblasti logiky, funkcií a kombinatoriky a naopak podceňujú ich v oblasti práce so zlomkami a percentami. Práve zlomky a percentá sú témy, v ktorých si študenti, budúci učitelia, aj napriek celkovému vyššiemu sebahodnoteniu svojich zručností z matematiky stále málo veria. Ukázalo sa tiež, že študenti vedia o niečo lepšie zhodnotiť svoje teoretické vedomosti a zručnosti pri riešení typických školských úloh než svoje zručnosti riešiť praktické matematické úlohy a úlohy z reálneho života.

Výsledky prieskumu budú ďalej využité v dizertačnej práci zameranej na matematické vzdelávanie budúcich učiteľov pre predprimárne a primárne vzdelávanie a pri skúmaní postojov študentov k matematike.

Zdroje

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In Ramachaudran, V. S. (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (s. 71-81). New York: Academic Press.

Bukovinová, J. (2014). Testing the Mathematical Skills of Students of Elementary and Pre-school Pedagogy. In Hrubý, M., & Mayerová, Š. (Ed.), *Mathematics, Information Technologies and Applied Sciences 2014, post-conference proceedings of selected papers extended versions* (s. 7-14). Brno: Univerzita obrany.

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Gerová, Ľ. (2013). Pripravenosť študentov k štúdiu matematiky na vysokých školách. In Tomková, B., & Mokriš, M. (Ed.), *Matematika v primárnej škole. Rôzne cesty, rovnaké ciele* (s. 69-73). Prešov: PU v Prešove.

Gerová, Ľ. (2014). Matematická gramotnosť z pohľadu študentov predškolskej a elementárnej pedagogiky. In Uhlířová, M. (Ed.), *Matematika 6. Matematické vzdelávaní v primární škole – tradice, inovace* (s. 73-77). Olomouc: UP v Olomouci.

Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.

Konzelmann Ziv, A. et al. (2011). *Self-Evaluation*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer Science+Business Media B. V.

Kojnoková, J., & Prídavková, A. (2015). Matematika pre život v príprave budúcich učiteľov pre primárne vzdelávanie. In Jablonský, T. (Ed.), *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok* (s. 100-104). Ružomberok: Verbum KU v Ružomberku.

Klenovčan, P. (2009). Matematická gramotnosť študentov odboru Predškolská a elementárna pedagogika. In Hanzel, P., & Kršňák, P. (Ed.), *Matematika z pohľadu primárneho vzdelávania* (s. 97-101). Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici.

Kubáček, Z. et al. (2004). *PISA SK 2003, matematická gramotnosť, správa*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Mokriš, M., & Zeľová, V. (2010). Elementy rozvoja matematickej gramotnosti študentov v študijnom programe Predškolská a elementárna pedagogika na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. In *Nové trendy v matematickom vzdelávaní. Zborník vedeckých prác* (s. 83-88). Nitra: FEM SPU v Nitre.

Príspevok vznikol s podporou projektu KEGA, *Elektronické kurzy pre vyučovanie matematiky na základných školách a v prvých 4 ročníkoch osemročných gymnázií*, č. 003TTU-4/2015.

Kontakt

Mgr. Jana Jadroňová

Katedra matematiky

Fakulta prírodných vied, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: jana.jadronova@umb.sk

Trendy rozvoje počáteční čtenářské gramotnosti a praxe českých škol

*Trends of initial reading development and their practical application
in Czech schools*

Hana Havlínová

Abstrakt

Cílem příspěvku je představit dílčí výsledky výzkumu, který se zabývá rozvíjením počáteční čtenářské gramotnosti v běžné základní škole. V úvodu textu budou definovány významné pojmy týkající se tématu a budou představeny předchozí výzkumy zabývající se daným tématem. V následující kapitole bude nastíněn výzkumný problém, který sleduji ve své disertační práci, kterým je aplikace teoretických východisek počáteční čtenářské gramotnosti do výuky v 1. – 2. ročníku na běžné základní škole. Bude položena hlavní výzkumná otázka a představen design pilotního výzkumu. Třetí část textu seznamuje s analýzou dat získaných pilotním výzkumem. V závěrečné části budou diskutovány zjištěné dílčí výsledky.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, počáteční čtení, pedagogický výzkum.

Abstract

This paper aims to present the partial research results which deals of initial reading development in primary school. The introductory chapter concentrates on definition of terms essentials for complex perception of the reading literacy and preceeding research point out the significance of the literacy development. It is followed by a chapter describing my research aim that is to explore the practical application of initial reading literacy theoretical foundations in the first and second grades of the primary schools. The main research question is beeing deal with and explore the pilot research methodology. Third chapter is focused on a pilot research data analysis. The final chapter discusses research results.

Key words: reading literacy, initial reading, educational research.

Úvod

Na současnou školu je kladen nový požadavek v podobě rozvíjení tzv. gramotností. Jejich zvládnutí je považováno za základní dovednost, kterou by měli být vybaveni žáci pro svou další studijní, profesní a životní dráhu. Základním kamenem mezi gramotnostmi je gramotnost čtenářská. Ukazuje se, že rozvoj čtenářské gramotnosti není vhodné odkládat až na dobu, kdy žáci ovládnou techniku plynulého čtení, ale je třeba začít s jejím rozvíjením co nejdříve s důrazem na individuální pokrok každého žáka. Konceptuální rámec kvalitativního výzkumu vychází z teoretických a historických poznatků a z výzkumů provedených v letech 1996 – 2013 (Wildová, 2005; Metelková Svobodová, Švrčková, 2010; Švrčková, 2011; Kocurová, 2012). Odborná literatura řadí mezi nejvýznamnější výzkum R. Wildové provedený v letech 1996 – 2002. Z analýzy pozorování práce učitelů ve vyučovacích hodinách vyplynulo, že rozvoj čtenářství není v 1. ročníku cílem, který by byl systematicky rozvíjen. Školní výuka podporuje rozvoj dovednosti čtení ve smyslu techniky čtení, rozvoj čtenářství je spíše ponechán náhodě ve formě vlastních aktivit žáků. Výzkumem nebyla prokázána statistická významnost mezi rychlostí čtení a porozuměním čtenému textu a mezi rychlostí čtení a čtenářstvím neboli vztahu ke knihám. Naopak vysoká statistická závislost se projevila mezi správností čtení a porozuměním čtenému textu, mezi rychlostí a plynulostí čtení a čtenářstvím žáka. Tato zjištění znamenají, že již v počátečním čtení spolu rozvoj jednotlivých znaků úzce souvisí. Žák, který čte správně, lépe rozumí a stává se lepším čtenářem. Tento vztah lze analyzovat i obráceně, pokud žák čte často, je lepším čtenářem, čte s vyšším porozuměním, což ovlivňuje správnost čtení. Závěry uvedeného výzkumu hovoří ve prospěch hledání optimálního poměru mezi rozvojem techniky čtení a rozvojem porozumění. Výzkumem M. Švrčkové z let 2008 – 2011 bylo zjištěno, že největší důraz ve výuce učitelé kladou na rozvoj techniky čtení, rozvoj čtení s porozuměním a další práce s textem, teprve poté následuje rozvoj čtenářství. Výzkum z let 2009 – 2011 pod vedením M. Kocurové byl zaměřen na porovnání účinnosti analyticko-syntetické metody výuky čtení a metody genetické. Výzkum neshledal při srovnání obou metod důvod k doporučení upřednostnění jedné z nich. Učitel by měl metody využívané k výuce čtení přizpůsobovat potřebám svých žáků.

S termínem gramotnost v dnešním pojetí setkáváme v 90. letech 20. století v souvislosti s Mezinárodním rokem gramotnosti a následně vlivem mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti u nás prováděných od roku 1994. Tyto výzkumy ukázaly, že školní výuka systematicky rozvíjí techniku čtení, nedostatečně rozvíjí dovednosti čtení s porozuměním za účelem získávání informací a následné práce s nimi. Pojem gramotnost byl do té doby u nás spojován pouze s pojmem alfabetyzace v protikladu s pojmem analfabetismus, tj. negramotnost. Pedagogický slovník uvádí, že čtenářská gramotnost je „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42).

Ve svém výzkumu práce s textem ve výuce na 1. stupni Metelková Svobodová a Švrčková (2010, s. 15) kladou důraz na rozvíjení komunikativních dovedností a uvádějí: „*Termín počáteční čtenářská gramotnost ve smyslu rozvoje gramotností jedince označuje tedy utváření základů jazykových kompetencí při práci se čteným (psaným) textem v komunikačním pojetí. Jedná se tedy o rozvoj čtení a psaní v komplexu tzv. komunikativních dovedností, s nimiž souvisí také účelná a přirozená integrace rozvoje těchto dovedností do ostatních vzdělávacích oblastí.*“ S ohledem na cíle vlastního výzkumu se přikláním ke sjednocující definici: „*Počáteční čtenářskou gramotnost považujeme za zcela samostatnou etapu utváření základů čtenářských kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při práci se čteným textem v komunikačním pojetí.*“ (Švrčková, 2011, s. 36)

Pozorování vyučovacích hodin bylo mimo jiné zaměřeno na zaznamenávání jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti, které jsou u žáků rozvíjeny. Podle metodiky ČŠI „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“ je za roviny čtenářské gramotnosti považována technika čtení a technika psaní, doslovné porozumění textu, vyvozování, sdílení, aplikace, metakognice (ČŠI, 2010). Technikou čtení rozumíme rozeznávání písmen, jejich skládání do slov, vět i delšího textu. Zahrnuje plynulost, tempo, správnost, frázování a dynamiku při hlasitém čtení. Dovednost dekódovat čtené texty se zapojením dosavadních znalostí buduje doslovné porozumění textu. Jedná se o základní úroveň čtení s porozuměním založenou na porozumění základním významům slov a krátkých textů, na kterém lze stavět další roviny čtenářské gramotnosti. Vyvozování závěrů z přečteného textu je další rovinou čtenářské gramotnosti. Žák posuzuje a hodnotí text z různých hledisek, vyvozuje na základě informací, které nejsou v textu exaktně uvedeny, dokáže číst „mezi řádky“, odvodí závěry na základě vlastních životních zkušeností nebo na základě zkušeností z předchozí četby. Sdílení prožitků a pocitů z vlastní četby se spolužáky, diskuze nad přečteným textem je další rovinou čtenářské gramotnosti. Do této roviny patří zároveň sdílení vlastní tvorby. Je zde rozvíjena dovednost komunikace a spolupráce mezi žáky. Při aplikaci, tedy využití četby k seberozvoji, žák zúročuje zjištěné informace a prožitky z vlastní četby v reálném životě. Dramatizuje konkrétní přečtené texty a samostatně tvoří texty vlastní. Pokročilejší čtenáři zvládnou dovednost reflektovat, tedy uvědomovat si záměr vlastního čtení a v souladu s ním volit texty a způsob čtení. Dokáží vyhodnotit vlastní porozumění textu a záměrně volit čtenářské strategie pro lepší porozumění. Jedná se o rovinu metakognice.

Na tomto místě je třeba zdůraznit, že pojem čtení nelze používat synonymně s pojmem čtenářská gramotnost. Čtení je procesem dekódování psaného textu. Pedagogický slovník definuje čtení jako: „*druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42). S ohledem na celoživotní učení je definováno funkční čtení, které se s definicí čtenářské gramotnosti shoduje: „*Číst dovede ten, kdo je schopen vyhledat, získat a číst s porozuměním odpovídajícím způsobem a v odpovídající kvalitě neznámý text podstatný pro svůj osobní,*

profesionální nebo společenský život nebo pro svůj osobní růst, a to přiměřeně svému záměru a situačním podmínkám.“ (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010, s. 15)

1 Stanovení výzkumného problému

Výzkumným problémem je aplikace teoretických východisek počáteční čtenářské gramotnosti do výuky v 1. - 2. ročníku na běžné základní škole. Byla položena hlavní výzkumná otázka: **„Jak je učiteli rozvíjena počáteční čtenářská gramotnost v hodinách českého jazyka/čtení?“** Otázka „jak“ vyjadřuje především popis reálné situace. „Učitelem“ je míněn pedagog vyučující v 1. - 2. ročníku. Termín rozvíjena odkazuje k použitým metodám, aktivitám, formám výuky a didaktickým materiálům. Počáteční čtenářská gramotnost byla definována výše v úvodní části textu. Hodinou je míněna běžná vyučovací jednotka o délce 45 minut. Předměty český jazyk a čtení nelze oddělit, v 1. ročníku probíhají zároveň, k částečnému oddělení dochází ve 2. ročníku.

Základní výzkumná otázka byla dále rozpracována do dílčích otázek:

- Které roviny počáteční čtenářské gramotnosti jsou učiteli rozvíjeny v hodinách českého jazyka/čtení?
- Které čtenářské strategie jsou učiteli v hodinách realizovány?
- Jaké aktivity rozvíjející počáteční čtenářskou gramotnost zařazují učitelé do výuky?
- Jaké metody a formy výuky volí sledovaní učitelé?

1.1 Design a cíle výzkumu

Vzhledem ke skutečnosti, že čtenářská gramotnost je jevem komplexním, je výzkum pojat jako deskriptivní případová studie učitelů a jejich přístupu k rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Konceptuální rámec vychází z předchozích výzkumů a teoretických poznatků. Předkládá ideální situaci: „Jak by to mělo vypadat.“ Použité výzkumné metody byly zvoleny tak, aby bylo možno získat relevantní data k položeným výzkumným otázkám. Cílem výzkumu je popsat realitu školního vyučování tedy výzkum reálného kurikula s ohledem na rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti v kontextu současných požadavků a nároků na dovednosti týkající se práce s psaným textem.

1.2 Metodologie pilotního výzkumu

Základní výzkumnou metodou je pozorování vyučovací hodiny zaměřené na práci s textem, tedy hodiny českého jazyka/čtení. S ohledem na zjišťovaná data se jedná o pozorování strukturované. Průběh pozorování je zaznamenáván na pozorovací arch vytvořený k tomuto účelu. Vzhledem k výzkumným záměrům jsou v každé vyučující jednotce sledována kritéria uvedená v tabulce 1.

Tab. 1.

Kriteria sledovaná ve vyučovacích hodinách

Variabilita metodických postupů učitele	Hodnocení čtení
Využití aktivizačních metod práce	Preference porozumění čtenému textu
Preferovaná forma čtení - hlasité versus tiché	Rovnováha mezi technikou čtení a porozuměním
Volba didaktických materiálů	Rozvoj čtenářství a vztahu ke knize
Využití organizačních forem výuky	Stanovení individuálních cílů žákům
Zadávání domácích úkolů ze čtení	Rozvoj komunikačních dovedností
Rozvoj čtenářských strategií	Integrace informací z jiných vyučovacích předmětů

Navazující výzkumnou metodou je polostrukturovaný hloubkový rozhovor, vedený pomocí otázek, které jsou směřovány ke zkoumanému tématu a zároveň vycházejí z náplně pozorovaných hodin, část rozhovoru má volnější charakter. Rozhovory byly vedeny s vyučujícími 1. a 2. ročníků, jejichž hodiny byly pozorovány a s dalšími vyučujícími, kteří mají zkušenosti s výukou v těchto ročnících.

2 Analýza dat zjištěných pilotním výzkumem

Pro zpracování a vyhodnocení získaných dat ze strukturovaného pozorování a rozhovorů s učiteli byl použit kvalitativní způsob vyhodnocení. Získaná data byla analyzována pomocí axiálního kódování a interpretována za pomoci počítačového softwaru MAXQDA. Vzhledem k malému vzorku účastníků výzkumu není možné výsledky výzkumu zobecňovat, jsou tedy interpretovány z pohledu těchto účastníků.

2.1 Výzkumný vzorek a průběh výzkumu

Pilotní výzkum proběhl v období leden - květen 2015 na jedné základní škole v Praze. Pozorování zahrnovalo pět vyučujících, celkem bylo pozorováno 25 vyučovacích hodin českého jazyka/čtení, proběhlo pět hloubkových rozhovorů navazujících na pozorované hodiny. Zároveň bylo provedeno pět krátkých rozhovorů s dalšími učiteli, zaměřených na vnímání významu rozvíjení čtenářské gramotnosti v 1. a 2. ročníku. Pilotáž sloužila k ověření výzkumných metod a ke sběru pilotních dat. Během pilotáže se objevily obtíže při vedení rozhovoru a dodržení jeho struktury s ohledem na získání potřebných dat. Obtíže s porozuměním otázkám vyplynuly z nejasného chápání odborných pojmů týkajících se čtenářské gramotnosti. Tento problém mimo jiné vyplývá i z nejednotnosti definic v odborné literatuře. Pro učitele jsou některé pojmy matoucí, např. čtenářské strategie - čtenářské dovednosti, čtení – čtenářství. V rozhovorech bylo nutné často pojmy vyjasňovat a upřesňovat jejich pojetí jednotlivými respondenty.

2.2 Kategorie vytvořené pro analýzu dat

Pro analýzu získaných dat z rozhovorů s vyučujícími a z pozorování vyučovacích hodin českého jazyka/čtení byly v softwaru MAXQDA vytvořeny kategorie a kódy, uvedené v tabulkách 2 – 9.

Tab. 2.

Použité metody výuky počátečního čtení

Analyticko-syntetická metoda výuky čtení	Sfumato
Genetická metoda výuky čtení	Kombinace metodických postupů

Tab. 3.

Dílčí metody používané učitelem

Preference hlasitého čtení	Hlasité předčítání učitelem
Preference tichého čtení	Frontální vyučování – výklad
Výrazové čtení – zpívání	

Tab. 4.

Vybrané metody kombinované s formami výuky

Projektové/tematické vyučování	Činnostní princip
Kooperativní učení	Problémové úlohy
Didaktická hra	

Tab. 5.

Dominantní kognitivní cíle výuky učitele ve vyučovací jednotce (na základě pozorování)

Nácvik techniky čtení	Rozvoj komunikačních dovedností
Doslovné porozumění čtenému textu	Jiné kognitivní cíle (rozlišování literárních žánrů, seznámení s autorem)
Rovnováha mezi technikou čtení a porozuměním	Nácvik techniky psaní

Tab. 6.

Dominantní afektivní cíle výuky učitele ve vyučovací jednotce (na základě pozorování)

Rozvoj vztahu ke knize	Podpora spolupráce (kooperativní činnosti)
------------------------	--

Tab. 7.

Přístup učitele k rozvíjení čtenářské gramotnosti

Intuitivní přístup	Racionální (systematický) přístup
Smíšený/kombinovaný přístup	

Tab. 8.

Rozvíjené roviny čtenářské gramotnosti

Technika čtení	Porozumění obrazné konstrukci textu
Technika psaní	Sdílení ve smyslu komunikace se spolužáky
Porozumění kontextu	Aplikace ve smyslu zúročení informací z četby
Porozumění hlavní intenci textu, tedy smyslu textu	Vztah ke knihám (čtenářství)
Porozumění doslovné konstrukci textu	

Tab. 9.

Realizované čtenářské strategie

Předvídání	Poslech s porozuměním
Vizualizace	Záměrné vyhledávání informací
Práce s ilustrací	Rekapitulace (převyprávění textu)
Odlišení fantazie a skutečnosti	Interpretace základních složek příběhu (hlavní postava, časová posloupnost, zápleтка)
Sledování intence textu	Formulování otázek
Grafické uspořádání informací (myšlenková mapa, Vennův diagram, metoda I.N.S.E.R.T)	

2.3 Interpretace výsledků pilotního výzkumu

Interpretace výsledků pilotního výzkumu vychází z podrobné analýzy jednotlivých kategorií uvedených v tab. 2 – 9. Na základě této kvalitativní analýzy jsou zodpovězeny výše položené výzkumné otázky.

2.3.1 Které roviny počáteční čtenářské gramotnosti jsou učiteli rozvíjeny v hodinách českého jazyka/čtení?

V hodinách bylo ve velké míře pozorováno rozvíjení roviny techniky čtení a techniky psaní. V rozhovorech se ukázalo, že učitelé tyto dvě roviny nepovažují za součást čtenářské gramotnosti, je to pro ně hlavním cílem výuky v prvním ročníku. Nácvik techniky čtení a psaní byl zařazován do každé pozorované hodiny v prvním ročníku a do většiny pozorovaných hodin ve druhém ročníku. Technika čtení byla upevňována především formou hlasitého čtení, technika psaní nácvikem jednotlivých písmen a slov, opisem a přepisem slov i větných celků. U učitelky 5 bylo pozorováno tzv. volné psaní. V rozhovoru uvedla: *„Nejde zde o techniku psaní, ale o příležitost ukázat žákům, že psaní je prostředkem k zaznamenávání myšlenek.“*

Rovina doslovného porozumění byla rozvíjena cíleně a systematicky, tuto rovinu všichni oslovení učitelé považují za hlavní součást čtenářské gramotnosti a jejímu rozvoji věnují velkou pozornost. To bylo potvrzeno jak v rozhovorech, tak pozorováním v hodinách. Doslovné porozumění bylo rozvíjeno již od počátků 1. ročníku, kdy žáci přiřazovali přečtená slova ke správnému obrázku (úlohy v Živé abecedě), hledají nesmysly v textu připraveném učitelkou na tabuli ve větách typu *„Moucha chytá pavouka. Mimino chová mámu.“*, přiřazovali věty podle významu, např. *„Na horách bydlíme ve stanu – v hotelu – v autě.“* (úkol ve Slabikáři), podle textu kreslili odpovídající obrázek, např. *„Nakresli stůl, na stole leží jablko a pod stolem je pes.“*

Rozvíjení roviny vyvozování na základě vlastní zkušenosti nebo přečteného textu bylo pozorováno v hodinách druhých ročníků, v prvním ročníku se vyskytlo ojediněle. Např. *„Pojďte vymyslet konec příběhu o čertovi společně. Jací jsou čerti? Jak by ho mohli přechytračit?“* Žáci vyvozovali rozuzlení zápletky na základě informací z předchozí četby pohádek.

Od druhého ročníku bylo také pozorováno rozvíjení roviny sdílení prožitku z přečteného textu, přečtené knihy a to formou čtenářských okének, kdy jeden žák představuje ostatním knihu, kterou přečetl a doporučuje ji ostatním žákům. V prvním ročníku bylo pozorováno představování knihy, kterou četl žák doma s rodiči. Tyto aktivity je možno považovat za rozvíjení komunikačních dovedností i za rozvíjení vztahu ke knihám.

Rozvíjení roviny aplikace poznatků získaných z textu bylo pozorováno pouze jednou při práci s informačním textem ve druhém ročníku při propojení s vyučovacím předmětem prvouka.

Rozvíjení roviny metakognice bylo pozorováno na základní úrovni vzhledem k věkovým specifikům sledované skupiny. Učitelka 5 vede žáky k reflexi vlastní práce, s technikami sebereflexe se seznámila v kurzu RWCT a v rozhovoru uvádí: *„Žáky učím sebehodnocení od prvního ročníku, začínáme smajlíkem, jak se nám práce dařila, postupně přidáváme i zdůvodňování svého hodnocení, učíme se vyslovit pochvalu, ocenění práce.“*

2.3.2 Které čtenářské strategie jsou učiteli v hodinách realizovány?

Pokud za čtenářskou strategii považujeme způsob čtení zvolený s ohledem na záměr čtení, pak v 1. a 2. ročníku nebylo pozorováno rozvíjení žádné čtenářské strategie. Učitelé za strategie označovali aktivity vedoucí k porozumění textu. Z pozorování i rozhovorů vyplynulo, že učiteli je nacvičováno vyjasňování neznámých slov, žáci jsou vedeni k aktivnímu poslechu hlasitě čteného textu a následnému doptávání na význam pro ně neznámých slov. Učitelka 3 uvedla: *„Některým dětem je jedno, co se čte, neptají se po významu.“*

Ve druhém ročníku bylo pozorováno vizualizování předčítaného textu, v rozhovoru učitelka 1 uvedla: *„Že bych to nějak nacvičovala, to ne. To tak nějak samo vyplyne.“* Učitelka 5 využívá vizualizaci cíleně především ve fázi evokace: *„Zavřete oči. Představte si, že jste list na stromě. Je podzim a všichni vaši kamarádi už spadli na zem. Rozhlédněte se kolem sebe, co vidíte, na jakém stromě jste, jaký máte tvar, jakou barvu?“*

Velkou měrou byla nacvičována rekapitulace přečteného textu a vyhledávání důležitých částí textu, hlavní postavy, vyhledávání dějové linie a rekonstrukce časové posloupnosti na základě otázek položených učitelem, např. *„Jak to bylo v příběhu? Kdo je hlavní hrdina? Proč pes čekal pochvalu? Proč ho pán nechválil? Jak se pes cítil a proč?“* Otázky byly vystavěny podle Bloomovy taxonomie, náročnost myšlenkových operací akcelerovala od zjišťování znalosti až po posuzování pocitů hlavní postavy (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 2007).

2.3.3 Které aktivity rozvíjející počáteční čtenářskou gramotnost zařazují učitelé do výuky?

Aktivity, které učitelé zařazovali, byly zaměřeny především na rozvoj čtení s doslovným porozuměním textu. Jednalo se o dotazování na význam obtížných slov, vyhledávání konkrétních informací v textu – jméno hlavního hrdiny, významné dějové události, časové posloupnosti (co bylo na začátku, co se stalo potom, jak příběh dopadl) na základě otázek položených učitelem. Otázky se vztahovaly přímo k textu, byly formulovány na nejnižší úrovni Bloomovy taxonomie zaměřené na pamětné vybavení si přečteného.

Častou aktivitou bylo kreslení ilustrace k přečtenému textu, v některých případech byl pokyn zadán neurčitě: *„Teď nakreslete obrázek, který by se hodil k tomu, co jsme četli.“* Zároveň bylo pozorováno vybarvování nebo dokreslování obrázků podle čteného textu s důrazem na porozumění čtenému, např. *„Přečtěte si, jakou zmrzlinu má Alenka ráda a vybarvěte správnou barvou.“* (v textu je uvedena informace, že holčička má ráda zmrzlinu vanilkovou, jahodovou a čokoládovou – zde se již nejedná o doslovné porozumění, žák musí na základě svých vlastních zkušeností propojit informace s textem, jakou barvu má zmrzlina podle příchuti).

Dokončení vět podle přečteného textu a doplňování vynechaných slov podle významu věty bylo další často zaznamenanou aktivitou zadávanou k samostatnému vypracování. Učitelé uváděli, že tato aktivita jim slouží ke kontrole, zda žáci přečtený text pochopili. Podle mého názoru se spíše jedná o schopnost žáka zapamatovat si čtený text, případně se v textu zorientovat a vynechané slovo rychle najít.

Ve druhém ročníku bylo pozorováno převyprávění textu, které podle učitelů slouží jako kontrola porozumění, já bych ho opět považovala pouze za schopnost zapamatovat si čtený text.

Vymýšlení vlastního dokončení příběhu je možno považovat za techniku předvídání, co bude dál, jak bude text pokračovat, v případě, že by následovala reflexe, jak žáci zformulovali závěr příběhu a jak příběh dopadl podle autora. Tato společná reflexe v pozorovaných hodinách zaznamenána nebyla.

Samostatnou činností žáků bylo luštění křížovek a různých šifer souvisejících s textem, vždy založených na zapamatování přečteného textu, případně na vyhledání informace exaktně v textu uvedené. Podle výpovědí učitelů se ve všech těchto aktivitách jedná o kontrolu porozumění společně hlasitě přečteného textu.

Ve druhém ročníku žáci pořizovali krátké zápisy z tiše přečteného textu na základě učitelem dané osnovy. To je součástí orientace v textu a vyhledání konkrétní informace na základě otázek položených učitelem. Otázky byly formulovány na nižších úrovních Bloomovy taxonomie zaměřené na znalosti a porozumění, např. „*Co měl Pepa?*“, „*Kdo měl lupu?*“, „*Je to tak? Košile máchá tetu?*“, „*Květy z louky krásně voní? Které je to roční období?*“, „*Co myslíte, pomohl brouk Pytlík roháčovi, když ho pomaloval žlutě?*“, „*Jací další brouci vystupují v příběhu?*“ Bylo pozorováno zařazování otázek vyžadující porovnání zkušenosti dětí s přečteným textem a vyvození závěrů, např. „*Vlasy jako uhlí. Jaké byly vlasy? – Černé. Uhlí je černé.*“, „*Měla šaty jako Karkulka. Jakou barvu měly šaty? – Červenou, protože Karkulka měla červené šaty.*“

Od druhého ročníku bylo pozorováno vedení záznamů o přečtené knize ve zjednodušené formě čtenářského deníku. Učitel předkládá žákům vzor vedení záznamu: název knihy, autor, ilustrátor, počet stran, krátký úryvek opsaný z knihy, případně obrázek. Čtenářský deník má podobu sešitu v pevné vazbě nebo je veden na volných listech (každá kniha na jednom listu) řazených do pořadače podle vlastního výběru dětí. V 1. ročníku byla pozorována i forma zápisu na tzv. čtenářském lístku, který je součástí představení knihy spolužákům a následně vyvěšen na společném stromě ve třídě. Učitelka uvedla, že je třeba vést žáky k vedení záznamů o četbě a zdůraznila funkci motivační, čtenářský lístek je zároveň odměnou za přečtení a představení knihy.

V jednom případě bylo pozorováno využívání metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Z rozhovoru vyplynulo, že učitelka prošla kurzem RWCT a v rámci zpestření výuky se metody snaží do výuky zavádět. Učitelka 5 uvedla: „*Ráda používám myšlenkové mapy a Vennův diagram na uspořádávání informací a aktivity vycházející RWCT, ty si ale uzpůsobuji k věku dětí.*“ Podle této učitelky je s dětmi možné natrénovat práci s textem na vysoké úrovni, ale je třeba zařazovat aktivity pravidelně a cíleně a to nejen v hodinách českého jazyka/čtení, ale i ve všech ostatních předmětech. Za podstatné považuje postupné seznámení žáků s různými čtenářskými strategiemi a s metodami k jejich zvládnutí, ukázat jim výhodnost a smysluplnost používání metod, podle toho s jakým textem pracují a co je cílem četby. Tato učitelka také často podle svých slov využívá skupinovou práci a párové čtení.

2.3.4 Jaké metody a formy výuky volí sledovaní učitelé?

V pozorovaných hodinách výrazně převažovala frontální výuka, ojediněle byla využita práce dvojic a malých skupin. Učitelé to zdůvodňovali velkým počtem dětí ve třídě, nedostatkem prostoru pro jiné uspořádání pracovních míst, nedostatkem času a především nutností zvládnout všechno požadované učivo. Učitelka 2 uvedla: „*Na hraní je čas tak jednou za týden.*“

V převážné většině sledovaných hodin bylo pozorováno zařazování hlasitého čtení. Tiché čtení v kratších časových úsecích (nepřesáhly 15 minut) sloužilo k přečtení krátkého textu a ke čtení zadání úkolů při samostatné práci, ojediněle bylo pozorováno párové čtení žáků. V rozhovorech učitelé uváděli vlastní předčítání dětské knihy svým žákům, ačkoliv uváděli, že předčítají pravidelně a často, v pozorovaných hodinách nebyla taková aktivita zaznamenána. Dochází zde k rozporu mezi pozorováním a výpovědí učitelů, to může být způsobeno nízkým počtem pozorovaných hodin.

Diskuze nad dílčími závěry

Významným problémem se v této fázi výzkumu jeví nejednotnost v pochopení širě pojmu čtenářská gramotnost učiteli. Tím, že učitelé za čtenářskou gramotnost považují doslovné porozumění, směřují veškeré aktivity k této dovednosti. Ačkoliv lze vysledovat rozvíjení rovin čtenářské gramotnosti na všech úrovních a zařazování vhodných metod a aktivit, jedná se spíše o intuitivní přístup k rozvíjení čtenářských strategií na základě osobních zkušeností učitelů a jejich pedagogické praxe než o strategické plánování výuky zaměřené na rozvoj individuálních schopností jednotlivých žáků. Učitelka 1 na otázku, jaký byl cíl hodiny, uvedla: „*Já nevím, tak třeba to porozumění.*“ A na otázku, proč si vybrala konkrétní text, odpověděla: „*To mě tak nějak napadlo.*“ Z pohledu množství respondentů se nejedná o reprezentativní vzorek a závěry nelze zobecňovat, přesto výsledky pilotního výzkumu ve srovnání s výsledky výše uvedených předchozích výzkumů neposkytly příznivou informaci o proměnách přístupu učitelů k rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.

Rozhovory ukázaly, že sledovaní učitelé si uvědomují významnost rozvoje čtenářské gramotnosti, ale argumentují nedostatkem času na časově náročné aktivity a vysokým počtem dětí ve třídě (ve sledovaných třídách bylo 26 – 31 žáků), který jim neumožňuje jinou než frontální formu výuky. Cítí se být svázáni formálním kurikulem a za stěžejní považují, aby žáci v tomto období zvládli především techniku čtení a psaní. Zároveň uvádějí, že by přivítali možnost dalšího vzdělávání v této oblasti, ale dle jejich mínění je nabídka seminářů omezená, případně argumentují tím, že další vzdělávání je komplikované. Naproti tomu byla mezi sledovanými pedagogy učitelka, která přistupuje k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti systematicky a podporuje individuální učební pokrok jednotlivých žáků.

Vzhledem k výsledkům pilotního výzkumu budou v další části výzkumu analyzovány školní vzdělávací programy ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se zaměřením na konkrétní očekávané výstupy v 1. období v oblasti rozvíjení čtenářské gramotnosti. S ohledem na tyto očekávané výstupy budou částečně přeformulovány dílčí výzkumné otázky. Budou

mapovány konkrétní aktivity a metody, jejichž pomocí učitelé dosahují naplnění očekávaných výstupů u jednotlivých žáků. Ze závěrů výzkumu budou zpracována metodická doporučení, která pomohou učitelům při plánování rozvíjení čtenářské gramotnosti v konkrétních vyučovacích hodinách a aktivitách.

Zdroje

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. (2010). [online]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

Kocurová, M. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.* Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání. (2011). [online]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník.* Praha: Portál.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007). *Rozvíjíme kritické myšlení: Příručka II.* Praha: Kritické myšlení, o.s.

Švrčková, M. (2011). *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Kontakt

Mgr. Hana Havlínová

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze (externí doktorandka)

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha, Česká republika

Základní škola nám. Bratří Jandusů (učitelka)

nám. Bratří Jandusů 2/38, 104 00 Praha – Uhřetěves, Česká republika

E-mail: havlinhana@gmail.com

Development and verification of electronic course for primary school pupils

Vývoj a overenie elektronického kurzu pre žiakov základnej školy

Romana Gloviaková

Abstract

The paper clarifies a part of the issue selected from the dissertation which focuses on the development of electronic course with respect to educational and psychological aspects. As a research strategy was used a design-based research which describes the progress of development and validation, sub-questions and findings.

Key words: design-based research, e-learning course, primary school pupils.

Abstrakt

Príspevok objasňuje vybranú časť z problematiky riešenej dizertačnej práce zameranú na vývoj elektronického kurzu s rešpektovaním pedagogicko-psychologických aspektov. Bola využitá výskumná stratégia výskum vývojom, prostredníctvom ktorej opisujeme priebeh vývoja a overovania, čiastkové otázky, aj zistenia.

Kľúčové slová: výskum vývojom, elektronický kurz, žiaci 1. stupňa.

Preface

The elaborated dissertation called *Development of electronic course for students with increased interest in mathematics* refers to one of the options of how the ICT can be used effectively in a primary school. Its aim is to design a prototype of the electronic mathematical course with respect to pedagogical and psychological aspects of the pupil; and the experimental verification and subsequent optimization of the course. We look upon the issue comprehensively, and it is possible to distinguish three dimensions that we deal with in this paper.

- Development, verification and optimization of the electronic course.
- The impact of electronic course on a self-concept of students and their self-efficacy.
- Teachers' attitudes to the creation of electronic materials for teaching.

In this paper we present the questions and partial results from the area of the electronic course development.

1 Research Project

1.1 Research Background

According to the research findings by Gerová and Sobôtková (1996): „*There are significant reserves in the teacher’s work with the pupils with increased interest in mathematics, which can be seen during lessons as well as outside the classroom.*“ Gerová (2007) continues in doing a research inquiry and focuses on the care of children with a greater interest in mathematics in as well as outside the classroom. She states the following recommendations:

- to create methodological materials for work in a math group;
- to create an appropriate collection of non-standard tasks with different levels of difficulty to work in a math group;
- to support a systematic preparation process of pupils with an increased interest in mathematics.

Hung (2012) states in his report, in which he analyzed results of the e-learning research made in 2000–2008, that the comparison of the effectiveness of an e-learning and traditional teaching is not carried out anymore and that the attention is turning to teaching strategies and learning through the e-learning itself. The research ceases to examine the e-learning platforms, system architecture, standards, to use the multimedia, and to provide the assistance and support to learners. On the contrary, we can see an upward tendency in: the system construction from a technical and pedagogical point of view, factors affecting the e-learning, examining the effectiveness of large e-learning projects, application of the e-learning in the training of doctors and economists. Pedagogical and psychological aspects of the e-learning are getting to the foreground.

According to the recommendations, we focus our attention both on the creation of exercises for students with increased interest in mathematics and the establishment of a math group. We chose an electronic form in the LMS Moodle. When designing and developing the course, we will apply the educational and psychological aspects. The course will consider the individual pace of learning of each student, and will enable them to progress according to their abilities and capabilities.

1.2 Objective

The aim is to design a prototype of the electronic math course, its experimental verification and optimization.

The partial research questions are:

1. What characteristics should the electronic environment for students of the 4th grade at the elementary school have?

2. How to use the electronic course in the math group¹/class?
3. What are the methodological approaches used to test the software for children?
4. What problems will the students have while using the electronic course?

1.3 Research Sample

The sample was obtained from the available options. In the view of the objectives of our research, we needed for its realization a school which has a computer lab or laptops for each student. Later we also started to require tablets. Another prerequisite is the existence or establishment of a math group for the 4th grade students and permission to its realization in the school year 2014/2015 and in the first half of the school year 2015/2016.

Based on these characteristics, two groups of pupils attending the selected math group were chosen at two different primary schools.

- The group I was attended by 15 students in the fourth grade
- The group II was attended by 10 pupils in the fourth grade

1.4 Research Strategy

The nature of our research objective perfectly is perfectly captured by the following statement: „*Educational research has in a school (or any educational) environment, two broad objectives: (1) to understand how pupils learn, and (2) design and develop such researches which support the learning process.*“ (Kalaš, 2009)

The main research strategy is the Design-Based Research.

The development process of the electronic course was iterative in our case. In terms of one iteration, we developed various types of software activities. We tested them in the classroom with children and the results of the test analysis were implemented into further development, with which began a new iteration. We proceeded like this especially in the last two research periods. During them we have been continuously improving the developing course.

The research scheme consists of four iterations: (Kalaš, 2009)

- *Iteration 0* – the *approximate* one – includes the study of materials and literature; it focuses on considering the previous experiences
- *Iteration 1* – the *exploratory* one – contains the initial ideas and experiments.
- *Iteration 2* – the *developing* one – integrates the questions about learning and problems of the research.
- *Iteration 3* – the *analytical* one – minimal adjustments; it focuses on the data collection, their analysis and final conclusion.

¹ As a math group we understand an after-school activity based on interest of pupils.

1.5 Process and findings

The development of the electronic course is a complex process. Its result is a product which should be intuitive, appropriate and secure from a technical point of view. From a psychological perspective, it must be appropriate to the age of the user and should provide an adequate feedback. From a didactic point of view, the used activities should be meaningful and purposeful.

The development has been designed by means of research iterations through which can be described the whole process, findings and interventions.

Iteration 0

We follow the experiences and findings obtained from the diploma thesis. We extended them by studying the pedagogical and psychological literature needed to create the initial electronic course in the exploratory iteration, with the focus on students with increased interest in mathematics.

Iteration 1

The exploratory iteration includes the creation of an electronic course prototype. We chose the LMS Moodle which is used as an electronic support for education at the Pedagogical Faculty of Matej Bel University. E-learning as a whole implements in itself various components. We will gradually describe how this creation was carried out, on what we focused in relation to pupils as well as to the research, what we chose to the content and how the various components relate to the research in general.

Why? What is the aim of the course which is being created?

To ensure a maximum individual development for each student via electronic course with regard to the pedagogical and psychological aspects. We rely on the characteristics stated by Kulič (1992):

1. *The model of a pupil.* We consider the grade in which is the pupil. For us, the starting point is the fourth grade of the elementary school. Since the course is aimed for students with increased interest in math, tasks will be selected to continue deepening this interest. Such assignments represent problems used to develop the numeracy that are directly linked to the situations of daily life. Among other things are puzzles, teasers and riddles.
2. *The model of pupil's learning.* The basis is the possibility of the individual pupil's progress across the exchange rate, as it is so-called "tailor-made" to students. This ensures a branching of the tasks in the environment.
3. *The model of teaching.* We will use an adaptive model based on the interaction. The pupil gets the task and if the problem occurs, the system interactively selects a strategy to help the pupil and then it changes the tasks. On the contrary, if the

student is successful, the system gradually increases the complexity of tasks to develop the individuals.

We believe that the individual progress of the pupil in the environment which is based on the feedback information associated with the self-assessment thus will become an inspiration for many teachers to ensure the maximum development of pupils within their capacities and aptitudes.

How to personalize the environment if the user is a child?

The disadvantage of the selected LMS Moodle is that it has a relatively fixed structure of all courses and they can be modified only marginally – you can select the theme (template) from the preset ones. Given that the target audience will be students of younger school age, the environment needs to be customized and personalized. The basic parameters that should be met are simplicity and clarity, so the orientation in the environment can be smooth. That's why it was chosen a thematic division of the course with concise titles. Other inherent aspects that make us closer to the child's environment users are attractiveness, colour and clearness. We have tried to fill the environment with images that accompanies the text instructions, complete its nature and are helpful in realizing the tasks. The available graphics editor allows the basic editing of images and the arrangement according to their relation to the text input. We also used emoticons (smileys) which are very popular and widely used among students. In addition to illustrations, we have increased the user engagement through the modification of the text's colour, size, font and style via built-in text editor. We also highlighted the text, particularly if it was necessary to focus students' attention on something important. We have brought in the interactivity through the PowerPoint presentations which contained all of the above-mentioned aspects (colour, illustrative nature, clear arrangement). They were used as a way of presenting feedback to solve specific tasks by students.

What content should be used in the course to inspire and attract pupils' attention?

The primary goal is to create an electronic course designed for math group for 4th grade students with an increased interest in mathematics. Relying on the findings of Gerová (2007), we decided to set up an electronic collection of non-standard tasks with different levels of difficulty to solve in the mathematical group.

The starting point became the subject matter of mathematics of the 3rd and 4th grade. It mostly consists of the numeracy exercises, tasks from mathematical competitions, exercises related to divergence... The deficiency we are aware of relates to geometry which should be implemented in the course in the way that the advantages of electronic course are used to the maximum level in terms of interactivity and immediate evaluation. That's why we decided to insert in the course some external tools in the form of links to websites which offer interactive exercises and simulations of the areal and spatial geometry (Tangram, Pentamino, Hexamino).

The difficulty of tasks was set in the zone of nearest development. The student, who gets into difficulties in dealing with a more difficult task and is not able to solve it alone, has reached his/her limits. However, pupils can exceed the limits with the help of someone more experienced. In the electronic learning this help is provided by a computer, tutorial, or the environment in which learning is carried out and replace the traditional role of a teacher, parent, or more experienced classmate. If a student needs help, he/she gives this information to the system through the selected button. The nature of the aid is graded and can have a different character: a little help to draw attention of the student to what he/she should focus on, pointing out the proper strategy by asking questions that move him/her forward, or a partial solution of the problem.

Iteration 2

The second iteration includes the actual realization of teaching the math group and obtaining qualitative data to optimize the created electronic course. Implementation of this kind of teaching was carried out repeatedly on two primary schools. Mathematical group I was realized from October 2014 to May 2015 in the interval of every other week. Group II was conducted each week from October 2015 to February 2016 in a different elementary school.

Several questions gradually emerged with the launch of the teaching, such as: how to organize the given time, which activities should fill the time of the course, and what organizational forms should be used. This results in the creation of some kind of a plot framework that characterized every lesson.

In the introductory part, it was necessary to put students in the mood for the planned activities. The main part was allocated for the activity in the course. Students had been solving tasks and the teacher in the role of a researcher collected data using the chosen method. At the end of the lesson was conducted an interview or discussion related to tasks and problems that occurred.

The individual form of teaching was the most commonly used form and the pupil progressed according to his/her skills and knowledge. In terms of research methods, the work in pairs was used. Frontal form prevailed especially in the opening hours for common learning about the electronic environment of the course.

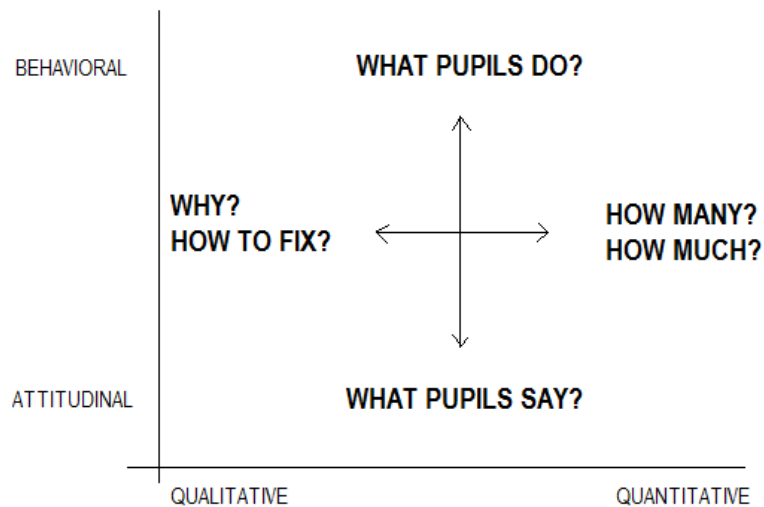
What are the methodological approaches used to test the electronic course for students?

When choosing methods to obtain high quality data, we crossed the line of educational research and resort to practices that are used in the design of websites and structures. We chose the method called User Experience.

When conducting the research exploration, the following questions can be used.

Figure 1.

Questions and research methods (Rohrer, 2014)



In terms of the user usability testing we chose following methods to generate the data:

- *Thinking Aloud, Talking Aloud.* The method called Thinking Aloud (thinking out loud) is the starting method in UX. In the "thinking aloud" test you ask the participants to use the selected product and think about it aloud at the same time. It means that they should simply express their thoughts that arise in the context of the environment transition. Some authors indicate that this test is identical with the method Talking Aloud. But the difference between them lies in the following fact: in the Thinking Aloud method the users say what they think, whereas in the latter one they say aloud what they do.
- *Co-discovery.* This strategy represents a collaboration of two or more children in order to „learn to work with the software“. None of the children has worked with the software before. They explore how to handle the environment together, and what the purpose of its activities is. During the cooperation and verbal exchanges of pupils' opinions arise interesting situations. Studies which applied this method agree on a high level of efficiency of obtaining quality data.
- *Peer – tutoring.* A group of children gets acquainted with the software. Then they start to work in pairs with children who see the software for the first time. Children who know the software teach and help other children who get acquainted with it. This technique is aimed at children – „teachers“. During the process when they teach their peers to work with the software, it is easy to see that they understand it.

Iteration 3

In the last iteration were identified the following issues. Questions related to them are twofold: educational and technical.

- The continuing problems of students with signing in have been solved by creating a pictorial manual which was given to all pupils. The manual can be used both during the mathematical groups and the pupil's free time, as they can solve the tasks at home, too.
- We had to change the way how the feedback was displayed. In the initial experiments, the feedback information was published only after the entire activity had been completed. But now, the information is displayed immediately, so the student can promptly evaluate and compare the situation, and rationalize the mistake by re-reading the instruction which is also available.
- Some computers caused pupils troubles because they were not in the recommended technical condition. We had to identify those computers and remove them from the educational and research process.

From the observation of the course, we can come to the following conclusion. Students are quite skilled at using the computer and its components. But it is evident that they spend most of the time by playing games or „chatting“, as they haven't been acquainted with the foundations which cause them troubles during the course. Most gaps have been revealed in the question „essay“, in which a text editor was provided to students for writing the text and solution. Students were not able to use the keyboard characters and write the words with diacritics. They didn't know how to write accent marks, wedges, or capital letters. They had difficulty in entering math marks. They did not know where to find them at the keyboard, or how to use them. When doing the task, they didn't know how to enter the question mark on the keyboard. The switching to the second line was also problematic, they used arrows to do it and they weren't familiar with the function of the ENTER key. They were also puzzled when the numeric keypad numbers didn't work and when it was necessary to press the NumLock.

Among other things, the „essay“ question doesn't offer an automated feedback to the reply that was given by the student. We have solved this problem by the creation of site with the right solution of the task, where pupils have to read the solution and compare it with their own answer. Then they have to evaluate themselves and find out if they answered correctly and if not, it is necessary to fill in where the mistake occurred.

Conclusion

Nowadays, the schools also received tablets thanks to various projects and we are currently working on their verification. We are dealing with the problem of technical support and seeking for appropriate application which would be compatible with our version of the LMS Moodle. We want to make the most of the opportunities that tablets have. The traditional use of a web browser would not be very effective. In the organizational point of view, tablets have a very big advantage: thanks to their flexibility, the spare-time activity,

which was realized after school during the course, can now be directly moved to lessons and used in any part of them.

Resources

- Gerová, L. (2007). *Príprava žiakov so zvýšeným záujmom o matematiku na 1. stupni ZŠ*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Gerová, L., & Sobôtková, Ž. (1996). Niektoré výsledky skúmania starostlivosti o žiakov s väčším záujmom o matematiku na 1. stupni ZŠ. In *Zborník vedeckovýskumných prác č. 3* (s. 129-135). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Hung, J. (2012). Trends of e-learning research 2000 – 2008: Use of text mining and bibliometrics. *British Journal of Education Technology*, 43(1). 5-16.
- Kalaš, I. (2008). Pedagogický výskum v informatike a informatizácii (1. časť). In B. Rován (Eds.), *DidInfo* (s. 50-60). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kalaš, I. (2009). Pedagogický výskum v informatike a informatizácii (2. časť). In B. Rován (Eds.), *DidInfo* (s. 15-24). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Kulič, V. (1992). *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia.
- Rohrer, CH. (2014). When to Use Which User-Experience Research Methods. [online]. Available from <http://www.nngroup.com/articles/which-ux-research-methods/>
- Vygotskij, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN.

Paper was created with the support of the project *KEGA 003TTU-4/2015*.

Contact

Mgr. Romana Gloviaková
Department of Elementary and Pre-school Education
Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovak Republic
E-mail: romana.gloviakova@umb.sk

Science skills of children and research options (primary school age)

Prírodovedné schopnosti detí mladšieho školského veku a možnosť ich skúmania

Katarína Száková

Abstract

The author of this article is focusing on developing science skills and experiential outdoor teaching. The article considers the characteristics of selected research tools for detection children's science skills in primary school age and other phenomena that are related to developing of science skills. Article presents the basic procedures of assignment of research tools, processing and evaluation using the program ATLAS*i*. The theme is based on the concept of Inquiry based Science Education (IBSE) and also with Areas of relationship with nature (Krajhanzl, 2012).

Key words: research tools, science skills, environmental education, primary school age.

Abstrakt

Autorka príspevku rieši problematiku rozvíjania prírodovedných schopností a skúsenostného vyučováním v teréne. Príspevok sa venuje charakteristike vybraných výskumných nástrojov na zisťovanie prírodovedných schopností detí mladšieho školského veku, a iných javov, ktoré s rozvíjaním prírodovedných schopností súvisia. Príspevok ďalej približuje základné postupy zadávania výskumných nástrojov, spracovania využitím programu ATLAS*i* a postupmi vyhodnocovania. Téma vychádza z koncepcie Výskumne ladenej koncepcie prírodovedného vzdelávania a tiež pracuje s Oblasťami vzťahu k prírode (Krajhanzl, 2012).

Kľúčové slová: výskumné nástroje, prírodovedné schopnosti, environmentálna výchova, mladší školský vek.

Introduction

The main aim of this article is to outline the set of research tools in simple perspective. We don't want to bring in article the results of using these tools. We would like to offer the creative way of how we can look to science skills in wider viewing angle.

First of all we should ask simple questions, what is it good for and what is the background of the subject. „The reasons commonly expressed as the driving force for developing strategies to improve science education are, in most cases, a:

- declining interest in science studies and related professions;
- rising demand for qualified researchers and technicians;
- concern that there may be a decline in innovation and, consequently, economic competitiveness.

Unsatisfactory results in international performance surveys (PISA, TIMSS) (see Chapter 1) are also frequently a motor for new initiatives.“(EACEA P9 Eurydice, 2011) As we can see, the real intention has a economical significance. Nowadays a lot of changes in education at all have these economical influents.

„Areas usually considered important and in need of improvement at the level of school education are curricula, teacher education (both initial and continuing) and teaching methods.

Governments are trying to achieve these aims through measures, such as:

- *implementing curriculum reforms;*
- *creating partnerships between schools and companies, scientists and research centres; setting up science centres and other organisations;*
- *providing particular guidance measures to encourage more young people, particularly girls, to choose scientific careers;*
- *cooperating with universities to improve initial teacher education;*
- *initialising projects focusing on continuing professional development.“* (EACEA P9 Eurydice, 2011)

1 Science education and nature in research

Similar to European context in Slovakia first impulses to change approach in science education was less interest to science subjects in schools. The main conclusion was transmissive approach, and giving whole knowledge because the science is growing too fast and there is a lot, what should be taught.

1.1 Science education and nature in research in Slovakia

The theoretical background of the developing science skills and experience outdoor education has many points of view. In Czech and Slovak context, focus on research, we are able to see some separated streams. We suppose that the aims for science education should see wider context of developing science skills, because if we think about attitudes just to

science work and not to nature at all, we miss a holistic point of view. This point of view is represented by environmental steam, that's reason why we mention it also in this article. We choose streams represented by *conception of inquire based science education* (IBSE; Held, 2011, Žoldošová, 2006), based on constructivism and also environmental education (Činčera, Vincíková, Medal, Krajhanzl, *Envigogika*). In these days we may observe the phenomena of outdoor education in project like Forest Kindergarten (Vošahlíková, *Asociation of Forest Kindergarten*), Environmental centres (SR – Hipš – Živica, Sosna not more than 10, ČR more than 100), scouting as no formal education and other small projects. The aims of these streams are in some points similar but they are not as connect as they might be. Our research intention is focus on finding potential relationship between some fields like *Areas of relationship with nature* (Krajhanzl, 2009), *science skills as competence of research work* (Held, Žoldošová) and other fields inspired by research abroad.

Science skills are perceived as a part of science literacy, similar as science knowledge and science attitudes.

1.2 Outdoor education in research abroad

For our intention we would like to mention the field, which is much more elaborated abroad.

In research abroad (UK, USA, Australian, Japan, northern countries...) we can find research articles oriented on Outdoor education with exploration in many areas. Some authors target on the development of pre-school children or elementary school age or older school age. These articles mostly show the benefits of outdoor education(health, communication, relationship, critical thinking, participation of children in self-learning process, understanding the nature in relation) and examples of strategies for appropriate age. We may also find ideas as „Opportunities for Learning“ outdoor. A common base is experience in environment, which is most suitable for theme. Outdoor education has many followers and rejoices in parent's interest. Most adults remember their childhood full of mud, playing and discovering everything around. Parents are interested to enrich children for these experiences today.

2 Research questions and tools

The author of this article was organizing and managing „The School in nature“ in September, where the theme was „Explorers“. During this one-week project, we have achieved to collect a lot of information and data from 70 children, aged from 6-10 years. Initially we wanted to compare the projects influence on this group of children. Because of many variables we have decided to focus our self on following research questions:

- How can we detect the level of science skills at early school age?
- What influence the developing of science skills in early school age?

- How is the environment and experience learning affecting the developing of science skills?

These questions are guidelines for relevant descriptive and qualitative dimension.

2.1 Background of research tools

The research tools are based on following concepts. First and important one is IBSE science skills, as competence of science work. The Steps in thinking are similar to scientific (logic and rationality) which are being used in different areas of human life. We have been focusing on basic science skills development:

- Observation;
- Prediction;
- Assuming;
- Classification.

We have chosen them because we are interested in development of science skills in early school age. As mentioned before, our intention is to reach beyond the borders of this stream and refer to possible relation to child experiences with nature and developing of science skills.

Next very useful scope is therefor *Areas of relationship with nature* (Krajhanzl, 2012) as

- The need for contact with nature;
- Skills for contact with nature;
- Environmental sensitivity;
- Attitude to nature and environmental consciousness.

The author studied a lot of documents and came to conclusion, that the ordinary used form „estrangement to nature“ is far romantic and not measurable concept. That’s how and why he defined these areas. We are curious which areas are connected to children’s science skills development.

2.2 Research tools

For this purpose we have created and used a set of research tools. Tools for identifying basic science skills were first made as criteria self-evaluation. Than it was converted to picture version. To this part belong also observation of science skills during week project and some parts from Diary of a young Explorer.

The other research Tools, generating a wider theme frame, were mostly oriented to nature, experience, hobby, and association. Specifically

- Diary of a young Explorer (contains more parts);
- Lists with free expression on themes;

- Association to notion;
- Children experiences with nature environment
 - Inventory of experiences/adapted (Vostradovská et al. in Strejčková, 2006);
 - Questionnaire Trip (Krajhanzl, 2007);
 - Where children spend time (Weigertová, Felcmanová in Strejčková et al., 2005).

2.2.1 The Criteria self-evaluation of science skills

The Criteria Self-evaluation was form from definition of science skills as *competence of research work* (Held, Žoldošová).

- Observing;
- Prediction;
- Assume;
- Classification.

Process of edit: Four categories represented by science basic skills, each one of them with 4 level scales. This evaluation was tested on class of students of older school age. Than with help of Lenka Kasáčová, it was made Criteria Self-evaluation picture version (Figure 1). And originally self-evaluation was used as tool for evaluation by teacher.

Assignment: from 8 years, optimal in small groups with 5-6 respondents (explanation to possible questions), important was to explain to the children that the image is representing the level, which is described beneath the image, and they should focus on best suitable description for themselves.

The method of processing and evaluation: clustering the respondents according to their self-evaluation (using ATLAS_{ti}), than compare the position with teacher evaluation of science skills, compare with other possible clusters show in different research areas.

Possible connection, which will be monitored: prefer learning style (part of Diary), experiences with nature, image of nature in projective methods, areas of relationship with nature

Estimated next work with tool: corrections and assignment to next respondents, tools verification as an appropriate measuring tool.

Figure 1.

Criteria self-evaluation of science skills, picture version – Observing



2.2.2 Diary of a young Explorer

Format: This Tool contains more parts.

- First is basic information about respondent: age, hobby, symbol represent something typical, time spend outside during the week, preferred learning style (Figure 2).
- Parts useful for detection of nondirective science skills: drawing the plant, conclusion after teamwork, marking of animals and assuming the creature.
- Questionnaire part created by areas of relationship to nature (Krajhanzl, 2009) with range of 5 emoticons to 13 questions.
- Than we use the evaluation of the day (Šebešová, P., Šimonová, P., 2013) as feedback to programme and it's improvement.

Process of edit: There were changes in most part of this Tool. In first part we use the symbol of glass with water, to detect time outside pre week. Before this edit there was estimation in hours, what was difficult. Needed change was also the range of emoticons in questionnaire. Initially there were 7 emoticons. At the end we have used just 5 emoticons. The biggest changes relate to content of programme. This parts at the end of the day must suit to experience and created notes in diary.

This tool provides much information about respondent. It helps to create a wider image. The preferred learning style (Figure 2) has 9 possible choices and it is possible to choose more than one. First 5 contain selection according to VARK (visual, aural, read/write, kinaesthetic)

and next 4 according to method of information processing Kolb (Experience based learning system). This might show interesting connection to science skills.

Filling during the whole week of project, filling just some parts. Small, age mixed, groups of 8 children with one teacher, who helped those who cannot write.

Some parts will be processed and evaluated firstly independent in quantitative program SPSS and than cross-linked with other information in interesting cases. Limitation of this tool is link-up to week project. Some parts might be used, but not the whole Tool.

Figure 2.

Picture prefer learning style



(niečo iné, čo mi pomáha...)

2.2.3 Lists with free expression on themes

Independent sheets were creating a deeper understanding. Projective methods offer an inner vision of respondent.

We choose 3 themes.

- Nature through the eyes of children.
 - What is nature? What consists of? How it works in it? Which is related to what? Draw and describe.
- Survival in nature – What packed up?
 - What do I need to survive in nature - what I would have packed in a backpack on a trip to these mountains? Draw and write why is that thing necessary.

- Landscape for life.
 - Draw the country in which you would like to live. Write what should be there... and why? (Describe what is linked to what.)

In assignment, children who don't write just draw and teacher during discussion make notes on line under drawing.

The method of processing and evaluation will use the network view in ATLASi for interesting respondents. In list about nature, we will monitor number of elements, relations between elements, deeper connection between multiple elements, environmental awareness. In list about backpack, we will monitor suitability of objects, number of objects, meaningfulness. In list about landscape, we will monitor the ability to abstract the needs. It will show, what kind of landscape they prefer.

We see the possible estimated next work with list to survive. Correction might be aimed to wider assignment. Not just, what to pack to backpack, but what do you need to survive. This might be more about skills, not just things.

Assignment to next respondents is welcome and we have the aim to use it again as supplement to Criteria self-evaluation Tool.

2.2.4 Association to notion

In formation we choose 13 notions. 7 notions close to nature, specifically: tree, meadow, snake, mud, insect, mountains, water. 6 notions close to technics and man world, specifically: a block of flats, PC, tablet, car, mobile, shopping centre.

Meaning of this tool is to discover the semantic meaning of notion by children of this age. Assignment: Write 3 things, which are connected to this word. The first thing you think of when you hear... is...

The method of processing and evaluation will use network view in ATLASi and will illustrated the emotional charge to nature notions at all and also in interesting cases.

Possible connection, which will be monitor are relation to Inventory of experiences, Questionnaire Trip and List with free expressions.

Estimated next work with tool depends on results.

2.2.5 Taken over research tools

We used also some taken over research tools, which might elucidate the developing of science skills. They were assigned during the project and all of the data will be brought to relation through clusters analysis to other tools.

Inventory of experiences (Vostradovská et al. in Strejčková, 2006) was adapted by using less part and respondents mark the experiences they already have. Extra is, the possibility to mark experiences with star and double star, if they greatly enjoy them.

Questionnaire Trip (Krajhanzl, 2007) was adapted also. We don't use 7-item range but used the 5 scale emoticons. We decide to use them because of the age of respondents. During the assignment the situation was read loud and they, also children who don't read, just round the emoticon.

Tool: Where children spend time (Weigertová, Felcmanová in Strejčková et al., 2005). We used originally places from the tool. Than we divide them to 3 areas – just natural places, manmade places and semi places like garden, park. Children can choose where they spend time most – 3 choices of blue colour, where they would like to be – 3 choices of green colour and where they never been – 3 choices of red colour. They put the coloured stick to poster with picture of the place.

Summary of conclusions

The data are processing and we are going to use some tools on bigger sample of respondents. As we mentioned the pallet of the tools is wide and crosslinking the results might help us to see the developing of science skills in new light. We are curious to results and hope that these tools will inspire other researchers to focus on the theme.

Resources

EACEA P9 Eurydice. (2011) *Science Education in Europe: National Policies, Practices and Research 2011*. ISBN 978-92-9201-218-2 [online]. Available from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/133en.pdf.

Held, L. et al. (2011). *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania: IBSE v slovenskom kontexte*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Krajhanzl, J. (2007). *Dotazník Výlet. Český portál ekopsychologie*. [online]. Available from <http://www.ekopsychologie.cz/vsechny-clanky/dotaznik-vylet/>

Krajhanzl, J. (2009). Exkurz do osobní charakteristiky vztahu k přírodě. In *Člověk + Příroda = Udržitelnost?: Texty o proměně vztahů lidí k přírodě, environmentální výchově a udržitelnosti*. Praha: Zelený kruh.

Krajhanzl, J. (2012). Děti a příroda: Období dětského vývoje z hlediska environmentální výchovy. In Máchal, A., Nováčková, H., & Sobotová, L. (Eds.), *Úvod do environmentální výchovy a globální rozvojové výchovy: soubor učebních textů*. Brno: Lipka.

Strejčková, E. et al. (2005). *Děti aby byly a žily*. Praha. [online]. Available from [http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/\\$file/svetdeti-web.pdf](http://www.mzp.cz/osv/edice.nsf/4503569212B821F7C12571850024F9DF/$file/svetdeti-web.pdf)

Strejčková, E. (2006). *Výzkum odcizování člověka přírodě: Závěrečná zpráva*. [online]. Praha: Toulcův dvůr. Available from <http://www.detiamesto.cz>.

Šebešová, P., & Šimonová, P. (2013). *Environmentální výchova pro ZŠ a SŠ. Tři kroky k aktivnímu vyučování*. Praha: Portál.

Žoldošová, K. et al. (2004). *Prírodovedné vzdelávanie v teréne*. Trnava: Trnavská univerzita – Pedagogická fakulta.

Žoldošová, K. (2006). *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Contact

Mgr. Katarína Száková

Department of Elementary and Pre-school Education

Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovak Republic

E-mail: katarina.szakova@umb.sk

Hodnocení tělesné zdatnosti u dětí středního školního věku

Assessment of physical fitness in middle school children

Vlado Balaban, Damir Bešič

Abstrakt

Hlavním cílem pilotní studie je provedení testování tělesné zdatnosti (TZ) dětí z Olomouce ve věku 9 až 11 let pomocí testové baterie FITNESSGRAM® (FG) a zjištění aktuální úrovně TZ a intersexuálních rozdílů ve vybrané skupině dětí. Dílčím cílem je ověření možností používání testové baterie FG v běžné pedagogické praxi na 1. stupni základních škol (ZŠ). Testová baterie FG reflektuje moderní přístupy k hodnocení tělesné zdatnosti a obsahuje následující testy: hrudní předklony v lehu pokrčmo, záklon v lehu na břicho, 90° kliky, předklon v sedu pokrčmo jedno nož a vytrvalostní člunkový běh. Předložený materiál je příspěvkem k objasnění významu a vývoje konceptu tělesné zdatnosti. Z praktického hlediska může pomoci učitelům tělesné výchovy v praktickém používání testového systému FG v specifických školních podmínkách.

Klíčová slova: tělesná zdatnost, mladší školní věk, děti, motorický test, zdraví, škola.

Abstract

The main objective of the pilot study was to conduct testing of physical fitness (PF) in 9 – 11 years old children from Olomouc by test battery FITNESSGRAM® (FG) and identifying the current level PF and intersex difference between the selected populations of children. The additional aim was the checking of the possibilities for using the FG test in teaching practice at the middle childhood level of primary school (PS). Test battery FG reflects the modern approach to the assessment of PF and includes the following tests: curl-up test, back saver test, 90° push-ups sit and reach with one leg bended and aerobic endurance shuttle run. The present material contribution to the clarification of the meaning and evolution of the physical fitness's concept and from practical perspective helps to PE teachers in practical application of this test system according to the specific conditions of the school.

Key words: physical fitness, middle childhood, children, motor testing, health, school.

Úvod

V současné době dochází k neustálému poklesu realizovaných pohybových aktivit (PA) u dětí, mládeže i dospělých. Aktuální nevhodný životní styl ovlivňuje některé prvky tělesného složení a tělesnou zdatnost (TZ) dětí školního věku. Tato skutečnost vede k snížení aktuální úrovně TZ a tím i ke snížení předpokladů pro pracovní i volnočasové aktivity a je spojena s nárůstem řady zdravotních rizik (Bunc, 2008). Podle Suchomela (2006) nízká aerobní kapacita, snížené sílové schopnosti a omezená kloubní pohyblivost brání dětem účastnit se pestrých, zajímavých a kondičně náročnějších pohybových aktivit ve volném času. Proto je jedním z důležitých cílů z celoživotního hlediska vhodná motivace dětí k dosažení vyšší úrovně TZ v souvislosti s dosažením nebo udržením optimální úrovně PA v jejich současném i budoucím životním stylu (Měkota, Cuberek, 2007).

Jeden z intervenčních programů zabývajících se problematikou pohybové aktivity, tělesné zdatnosti a zdraví představuje aktuálně řešený projekt „Pohyb a výživa“ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) č. j. MSMT-5488/2013-210, který je zaměřen na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků základních škol. Dlouhodobý cíl představuje významné zlepšení v pohybovém a výživovém chování žáků ve škole i mimo školu, které se má projevit zvýšením tělesné zdatnosti a zlepšením celkového zdraví žáků (MŠMT, 2013).

Na základě Pojetí základního vzdělávání na 1. stupni (MŠMT, 2007) je možné chápat vědomosti získané pomocí testové baterie FG důležitým prvkem pro rozvíjení individuálních potřeb jednotlivého žáka. Přehled o průběžné úrovni tělesné zdatnosti dává příležitost žákům, učitelům a rodičům včas reagovat v případě nacházení žáků mimo Zón zdravotně orientované zdatnosti. Prostřednictvím FG je možné působit na zlepšení vědomosti v rámci vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, kde může být jedním z klíčových faktorů pro udržení tělesného zdraví. Hodnocení TZ představuje prvek tzv. pohybového vzdělávání zastupitelného ve vzdělávacím oboru Tělesná výchova (MŠMT, 2007).

Tato pilotní studie představuje návrh k doplnění diagnostického systému k průběžnému testování a hodnocení TZ ve školní praxi. V české školní praxi je nejpoužívanější UNIFIT (6-60) test domácích autorů Měkoty a Kováře z roku 1988. Předložená studie představuje modernější metodu pro testování TZ – FITNESSGRAM® amerických autorů Meredith a Welk z roku 2007. Zjišťování motorické výkonnosti žáků a stanovení jejich somatických parametrů představuje základ pro hodnocení TZ, přičemž se používají somatická měření a motorické testy. Testování TZ má podobu standardizovaných testových systémů, které vychází z požadavků na praktickou realizaci v rámci tělovýchovného programu (poskytuje nenáročné časové, personální a materiální podmínky) (Měkota, Cuberek, 2007).

1 Tělesná zdatnost

Tělesná zdatnost (TZ) představuje multidimenzionální konstrukt zahrnující pohybové schopnosti a prvky zdravotně orientovaných komponent, ze kterých kardiorespirační a svalová zdatnost označují úroveň zdraví dětí a mládeže (Artero et al., 2011). Pohybová aktivita (PA)

a TZ během dětství i dospívání ovlivňuje zdraví, a je úzce spjata s redukcí několika chronických nemocí. Podle současných názorů (Sigmund, Frömel, Neuls, 2005), pohybově aktivnější a tělesně zdatnější děti budou v dospělosti také pohybově aktivní a tělesně zdatné. Tento fakt představuje regulární důvod k okamžitému vytvoření intervenčního programu sloužícího k vylepšení PA a TZ u dětí a adolescentů. Úspěšné intervence by měly být zakládány podle kontextu PA a TZ dětí a také dostupnosti informací o záznamu obou variabilit (Malina, 2001). Měření zdatnosti a monitorování PA u dětí a mládeže se stalo důležitým faktorem díky prokazatelnému působení PA na zdraví jedince (San Miguel, Morrow, Jackson, Martin, 2011). Optimální úroveň TZ prokazatelně přispívá ke zkvalitnění života člověka a umožňuje realizovat běžné každodenní aktivity, redukuje zdravotní rizika spjatá s hypokinézou a je předpokladem účasti na fyzicky náročnějších aktivitách (Kyröläinen, Santtila, Nindl, Vasankari, 2010).

1.1 Hodnocení a testování tělesné zdatnosti

K dosahování změny v přístupu dětí ke zdravému životnímu stylu napomáhá i hodnocení TZ jedince pojmáné jako jeden z diagnostických nástrojů. Integrální části vyučovacího procesu v rámci tělovýchovné praxe by mělo být i hodnocení TZ. Úroveň TZ se sleduje a evaluuje pomocí testování a hodnocení pohybových schopností a má za cíl evidování jejího nárůstu, který navíc pomáhá při všestranném motorickém rozvoji dítěte. Jedním z cílů evaluace by měla být motivace dětí k dosahování vyšší úrovně TZ a tvorba návyků k PA v každodenním životě. Jedním z klíčových cílů učitelů tělesné výchovy by měla být snaha o dosažení pohybového chování, nikoli pouhé dosahování úrovně motorické výkonnosti. Úroveň optimální TZ představuje důležitý cíl v rámci školní tělesné výchovy, ale z celoživotního hlediska je důležitější vlastní proces PA každého jedince. To nás vede k závěru, že by tělesná výchova měla klást důraz na podporu celoživotní PA, protože bez ní by se i TZ stala pouze povrchním pojmem (Měkota, Cuberek, 2007; Suchomel, 2006).

Hodnocení TZ bylo charakterizováno mnohými změnami během svého vývoje. V minulosti v rámci tělesně výchovných procesů v mnoha zemích bylo hodnocení TZ spojováno pouze se získáváním odznaku zdatnosti, které charakterizovalo testování maximální tělesné výkonnosti. Vývoj testovacích programů, které podporovaly teoretické východisko hodnocení TZ, vedl k používání poznatek o motorické výkonnosti a následně i o tělesném složení. Na základě těchto poznatků se hodnocení přiblížilo zdravotnímu aspektu člověka. Dnešní tělovýchovné programy jsou stanoveny na základě podpory a rozvoje zdraví každého jedince bez ohledu na věk a pohlaví, kde se hlavně dává pozor na pravidelnou PA, která uspokojuje osobní zájmy a potřeby jedince. Analýza výsledků v testech TZ a jejich diagnostika se kromě mladých sportovců provádí i u populace dětí školního věku a přispívá k řešení problematiky týkající se tělesně nezdatných žáků (MŠMT, 2007; Suchomel, 2006).

Pro hodnocení TZ je doporučeno používat standardizované metody umožňující zjištění její úrovně a stanovení kritických skupin dětí školního věku. Terénní testy představují nejrozšířenější způsob hodnocení úrovně tělesné zdatnosti. Testování TZ má podobu heterogenních testových systémů označených jako testové baterie či testové profily. Praktická

použitelnost testových systémů musí vycházet z běžně dosažitelných předpokladů a měly by být snadně realizovatelné v tělocvičnách s minimálním materiálním vybavením. Testové systémy by měla charakterizovat srozumitelnost pro examinátory, ekonomičnost z hlediska potřebného času i materiálu a vhodnost k administraci v různých terénních podmínkách (Měkota, Novosad, 2007).

Při výběru motorických testů se klade důraz na praktickou možnost otestování co nejširších základních a funkčních komponentů spjatých s celkovým zdravím a optimálními funkcemi lidského organismu. Znamená to, že testy zjišťují úroveň motorické výkonnosti s hlediskem na přirozené a nejčastěji lidské motorické projevy, u kterých se předpokládá nízká závislost na předchozí pohybové zkušenosti. Jeden z dalších požadavků pro výběr testů představuje standardizace, přičemž test musí obsahovat dostatečnou validitu, spolehlivost a objektivitu. Nicméně je důležitá i možnost jednoduchého kvantitativního a kvalitativního hodnocení výsledků celkové motorické výkonnosti i jednotlivých segmentů motorických charakteristik (Čelikovský et al., 1990).

Určení úrovně základních komponentů zdravotně orientované zdatnosti představuje hlavní význam u testových baterií a má podstatný význam pro správný fyziologický vývoj a celkové zdraví dítěte školního věku (Suchomel, 2006).

2 FITNESSGRAM®

Na základě analýzy a evaluace několika testových baterií používaných v běžné pedagogické praxi, Rubín, Suchomel a Kupr (2014) přicházejí s návrhem použití testové baterie FITNESSGRAM® pro testování TZ. Mezi EUROFIT testem, FITNESSGRAM® testem, INDARES testem, OVOV testem a UNIFIT testem, získal právě FITNESSGRAM® nejvyšší počet bodů na základě analýzy a hodnocení standardizace testů, časové náročnosti, materiálního vybavení a personálního zajištění. Tato baterie je zaměřená na zdravotně orientovanou zdatnost, obsahuje nízký počet standardizovaných testových položek, je časově a personálně nenáročná (Rubín, Suchomel, Kupr, 2014).

Z tohoto důvodu dále uvádíme základní prvky testové baterie FITNESSGRAM® (FG). Testová baterie FG je složena z pěti motorických testů pro měření základních motorických charakteristik rozdělených do skupin podle složek zdravotně orientované zdatnosti. Realizace testové baterie je časově a materiálně nenáročná. Testová baterie FG je komplexně zaměřená na testování zdravotně orientované zdatnosti a směřuje primárně ke zdraví jedince. Hlavní složky testové baterie FG lze rozdělit do tří základních skupin: (1) aerobní zdatnost; (2) svalová síla a vytrvalost; (3) flexibilita (Meredith, Welk, 2007).

Pro zjištění *aerobní zdatnosti* byl vybrán test **Vytrvalostní člunkový běh – Beep test**. Úkolem účastníků testu je opakování běhu o délce 20 m tam a zpět podle zvukových signálů z kompaktního disku (CD) nebo jiného reprodukčního zařízení. Zvukový signál se s každou minutou zkracuje a tím pádem se zkracuje i čas pro testovaného na přeběhnutí 20metrové vzdálenosti. Testovaná osoba může být na konci kola i dříve, ale nesmí vyběhnout do dalšího kola před zazněním dalšího signálu. Trojitě pípnutí na konci každé minuty oznamuje konec

kola a zvýšení rychlosti. Pokud testovaný nestihne časový limit, dostává napomenutí. Jestliže testovaný nestihne doběhnout do konce trasy dvakrát po sobě, test pro něj končí a zaznamenán je počet jeho přeběhů (Meredith, Welk, 2007).

Pro zjištění *svalové síly a vytrvalosti* byly vybrány tři testy:

1. **90° kliky**: cílem testu je provést co nejvyšší počet opakování (kliků) ve stanoveném tempu (jeden cyklus za tři sekundy) dle pokynů audio nahrávky. Výchozí polohou testu 90° kliky je vzpor ležmo. Ruce jsou v poloze na šíři ramen, lokty jdou postupně od těla až do koncové polohy s úhlem 90°. Test končí v okamžiku, kdy testovaná osoba nedosáhne koncové polohy nebo nestihne cvik v určeném tempu. Maximální počet opakování je 80 (Meredith, Welk, 2007).
2. **Hrudní předklony v lehu pokrčmo**: test se zahajuje z lehu pokrčmo (úhel v kolenou je 140°), chodidla na podložce, paže podél těla tak, aby silou břišních svalů došlo ke zvednutí horní části těla a hlavy a současně k posunutí dlaní po podložce vpřed ve vymezeném rozsahu. Rozsah pohybu je u dětí ve věku šest až devět let stanoven na 7,5 cm a u dětí starších 10 let na 11,5 cm. Pohyb musí být prováděn ve stanoveném tempu (jeden cyklus za tři sekundy) podle pokynů audio nahrávky. Maximální počet opakování je 80. Test končí v případě, že testovaná osoba nestihne pohyb provádět v časovém intervalu, zvedne chodidla z podložky, nepoloží hlavu na podložku nebo zvládne 80krát cvik zopakovat (Meredith, Welk, 2007).
3. **Záklony v lehu na břicho** se provádí pomalým pohybem z lehu na břicho s dlaněmi pod stehny. Testovaná osoba se při pohybu dívá na značku na úrovni očí. Měří se vzdálenost mezi zemí a bradou. Provádí se 2 pokusy a započítává se lepší výkon měřený pravítkem mezi zemí a bradou. Maximální hodnota je 30 cm. Vyšší hodnoty nejsou podporovány z důvodu nepříznivé hyperextenze spojené s nadměrnou kompresí meziobratlových plotének (Meredith, Welk, 2007).

Ke zjištění *flexibility* byl vybrán test **Předklony v sedu pokrčmo jednonož**: k tomuto testu je nutné zajistit 35 cm vysoký měřicí box. Na vrchní straně boxu se nachází měřicí stupnice. Ve výchozí pozici si testovaná osoba sedne naboso před měřicí box. Jednu dolní končetinu má napnutou a dotýká se jí chodidlem o přední stranu boxu. Druhá dolní končetina je ohnuta v koleni a dotýká se chodidlem o podložku. Horní končetiny jsou napnuty a dlaně jsou položeny jedna na druhu. Test se provádí tak, že se testovaná osoba snaží dosáhnout konečky prstů co nejdále na měřicí stupnici na boxu a v dosažené pozici musí vydržet alespoň jednu vteřinu. Maximální hodnota byla stanovená na 30 cm. Měření se provádí na obou končetinách. Pokus je neplatný, pokud účastník testu nepropne dolní končetinu nebo zvedne chodidla z podložky (Meredith, Welk, 2007).

San Miguel, Morrow, Jackson a Martin uvádějí reliabilitu a validitu jednotlivých testů testové baterie FG, kde u 1010 dětí z Texasu ve věku 7 – 18 let prováděli testy aerobní zdatnosti, testy svalové síly, vytrvalosti a test flexibility. U testu aerobní zdatnosti byl stanoven koeficient test-retest reliability $r = 0,84$. U testů svalové síly a vytrvalosti byl stanoven koeficient test-retest reliability $r = 0,81$. Koeficient test-retest reliability u testu

flexibility byl $r = 0,83$. Titíž autoři uvádějí i validitu testové baterie FG. Validita u testu aerobní zdatnosti měla vysokou hodnotu $r = 0,81$ a validita testů svalové síly a vytrvalosti byla střední $r = 0,64$. Koeficient validity u testu flexibility byl $r = 0,72$ (San Miguel et al., 2011).

3 Metodika

Pilotní studie uvádí výsledky testování tělesné zdatnosti u 98 dětí ve věku 9, 10 a 11 let (49 chlapců a 49 děvčat) pomocí testové baterie FG. Testování proběhlo v prosinci 2013 a březnu 2014 ve dvou základních školách v Olomouci. Nejdřív byly popsány a komparovány výsledky testů s normami FG testu a potom v následujícím kroku byla provedena komparace výsledků mezi chlapci a děvčaty.

Po provedení testování výsledky účastníků byly rozděleny do dvou skupin: *Zóna zdravotně orientované zdatnosti (ZZOZ)* a *Zóna potřeby vylepšení zdatnosti (ZPVZ)*. Obě zóny byly určeny na základě věku a pohlaví testovaných osob a představují minimální úroveň tělesné zdatnosti pro udržení zdraví a vitální plnění každodenních úkolů (Meredith, Welk, 2007; Rubín, Suchomel, Kupr, 2014).

3.1 Statistická analýza

Ke statistickému zpracování dat byl použit software STATISTICA verze 12EN. Deskriptivní statistika (aritmetický průměr a směrodatná odchylka) byla použita pro charakterizování souboru dětí. Pro stanovení intersexuálních rozdílů byl využit T-test.

3.2 Výsledky

Tabulka 1 ukazuje základní somatické charakteristiky výzkumného souboru. Tabulka 2 ukazuje parametry týkající se všech proměnných u obou pohlaví. Nebyly zjištěny žádné významné rozdíly mezi chlapci a děvčaty ohledně úrovně BMI. Z pěti FG testů, které byly použity v této pilotní studii, ve dvou z nich došlo k rozdílům mezi chlapci a děvčaty. Chlapci měli významně lepší výsledky v testu 90 ° kliky ($t = 2,36$, $p = 0,02$) a při Beep testu ($t = 3,73$, $p = 0,0003$). Děvčata ukázala lepší výsledky v testu flexibility – předklony v sedu pokrčmo jednož pravá i levá končetina. ($t = 2,39$, $p = 0,002$), Rozdíly mezi pohlavími se neobjevily u výsledků z testu Hrudní předklony v lehu pokrčmo.

Tab. 1.

Základní somatické charakteristiky výzkumného souboru (n = 98)

	Děvčata (n = 49)		Chlapci (n = 49)	
	M	SD	M	SD
Kalendářní věk (roky)	10,03	0,93	10,12	0,88
Tělesná výška (cm)	143,19	8,77	145,40	7,98
Tělesná hmotnost (kg)	36,60	5,34	38,82	5,02
BMI (kg/m²)	17,29	1,71	17,71	1,98

Vysvětlivky: *n* – počet účastníků; *M* – aritmetický průměr; *SD* – směrodatná odchylka; *BMI* – index tělesné hmotnosti (Body Mass Index).

Tabulka 2 ukazuje, že u výsledků v testech Hrudní předklony v lehu pokrčmo 96 % všech dětí dosáhly ZZOZ, kterou doporučují autoři FG. Údaje z této studie dále ukazují, že 62 % všech dětí nesplňovaly zdravé ZZOZ zřízeného FG v testu 90° kliky. Téměř 22 % dětí nebylo schopno provést ani jeden správný klik. Dobré výsledky v testu Vytrvalostního člunkového běhu ukázalo 95 % dětí.

Tab. 2.

Intersexuální rozdíl mezi chlapci a děvčaty

Název testu	Aritmetický průměr děvčata	Aritmetický průměr chlapci
HP (poč.)	33,30	36,04
ZvL (cm)	19,73	19,30
Kliky (poč.)	4,24*	6,73*
PvSP (cm)	25,50*	19,82*
PvSL (cm)	24,73*	20,13*
Beep (poč.)	28,38*	37,42*

Vysvětlivky: *HP* – hrudní předklony v lehu pokrčmo; *ZvL* – záklon v lehu na břiše; *Kliky* – 90° kliky; *PvSP* – předklony v sedu pokrčmo jednož pravá končetina; *PvSL* – předklony v sedu pokrčmo jednož levá končetina; *Beep* – vytrvalostní člunkový běh; * – $p < 0,05$.

Tab. 3.

Podíl dětí na základě norem stanovených FITNESSGRAMem®

		HP	ZvL	Kliky	PvSP	PvSL	Beep
Chlapci	ZZOZ n (%)	45 (94)	21 (43)	22 (45)	25 (51)	25 (51)	45 (96)
	ZPVZ n (%)	3 (6)	28 (57)	27 (55)	24 (49)	24 (49)	2 (4)
Děvčata	ZZOZ n (%)	45 (98)	29 (63)	14 (30)	35 (71)	31 (63)	46 (94)
	ZPVZ n (%)	1 (2)	17 (37)	32 (70)	14 (29)	18 (37)	3 (6)

Vysvětlivky: ZZOZ – Zóna zdravotně orientované zdatnosti; ZPVZ – Zóna potřeby vylepšení zdatnosti; *n* – počet účastníků; *HP* – hrudní předklony v lehu pokrčmo; *ZvL* – záklon v lehu na břicho; *Kliky* – 90° kliky; *PvSP* – předklony v sedu pokrčmo jednož pravá končetina; *PvSL* – předklony v sedu pokrčmo jednož levá končetina; *Beep* – vytrvalostní člunkový běh.

3.3 Diskuze

Dosahování optimální úrovně svalové síly horních končetin již v raném dětství je důležitým faktorem pro zlepšení celkového zdraví (Ruiz et al., 2009). Dostatečná svalová síla má pozitivní podíl na zdraví kosti a také na sebevědomí (Smith et al., 2014). I přesto, že jsou zdravotní benefity svalové síly horních končetin již známé (Smith et al., 2014), výsledky této studie jsou znepokojující. Údaje současné studie ukazují, že 22 % dětí nebylo schopno provést ani jeden klik. Vzhledem na intersexuální rozdíl, objevila se statistická významnost v prospěch chlapců. Podobné výsledky jsou patrné ve studii Fernandez-Santos, Ruiz, Gonzalez-Montesinos a Castro-Pinero (2016), kde se objevil intersexuální rozdíl v testech svalové síly u španělských dětí. Naše výsledky s ohledem na rozdíly mezi pohlavími v testech aerobní zdatnosti potvrdily výsledky práce Aires et al. (2010), která prokázala, že chlapci mají lepší VO₂ kapacitu a vykazují lepší výsledky v Beep testu než dívky. Musíme zmínit, že obě pohlaví dosáhly vysoké výsledky v testu aerobní zdatnosti – Beep testu a všechny děti ZZOZ stanovenou testovou baterií FG.

Závěr

Optimální úroveň tělesné zdatnosti představuje důležitý aspekt k prevenci zdravotních problémů propojených nízkou úrovní pohybové aktivity u dětí a mládeže. Tato pilotní studie ukazuje na důležitost včasného monitoringu tělesné zdatnosti u dětí středního školního věku. Vzhledem na široký výběr testů pro testování tělesné zdatnosti u dětí, výběr toho vhodného testu může představovat potenciální problém pro osobu, která provádí testování. Hodnocení představuje jenom jednu etapu v celém procesu, kde ještě důležitější roli má správný výběr metod pro zlepšení a rozvoj tělesné zdatnosti, protože tyto dvě složky jsou od sebe neoddělitelné. Testová baterie FITNESSGRAM® představuje moderní užitečnou metodu k zjišťování úrovně tělesné zdatnosti a je vhodná pro používání ve výuce tělesné výchovy díky organizační a časové nenáročnosti. Určitý limit pro běžné používání představuje současný

nedostatek českých norem, což nám brání zařazování dětí do zdravotně orientovaných zón. Výsledky testů mohou sloužit jako vhodná orientace a zároveň i motivace pro udržení či polepšení zdraví.

Zdroje

- Aires, L., Silva, P., Silva, G., Santos, M. P., Ribeiro, J. C., & Mota, J. (2010). Intensity of physical activity, cardiorespiratory fitness and body mass index in youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 7, 1, 54-59.
- Artero, E. G., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., España-Romero, V., Vicente-Rodríguez, G., Molnar, D., Gottrand, F., González-Gross, M., Breidenassel, C., Moreno, L. A., & Gutiérrez, A. (2011). Muscular and cardiorespiratory fitness are independently associated with metabolic risk in adolescents: the HELENA study. *Pediatric Diabetes*, 12, 8, 704-712.
- Bunc, V. (2008). Aktivní životní styl dětí a mládeže jako determinant jejich zdatnosti a tělesného složení. *Studia Kinanthropologica*, 9, 1, 19-23.
- Čelikovský, S. et al. (1990). *Antropomotorika pro studující tělesnou výchovu*. Praha: SPN.
- Fernandez-Santos, J. R., Ruiz, J. R., Gonzalez-Montesinos, J. J., & Castro-Pinero, J. (2016). Reliability and validity of field-based tests to assess upper-body muscular strength in children aged 6-12 years. *Pediatric Exercise Science*, 28, 2, 331-340.
- Kyröläinen, H., Santtila, M., Nindl, B. C., & Vasankari, T. (2010). Physical fitness profiles of young men: Associations between physical fitness, obesity and health. *Sport Medicine*, 40, 11, 907-920.
- Malina, R. M. (2001). Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. *American Journal of Human Biology*, 13, 2, 162-172.
- Měkota, K., & Cuberek, R. (2007). *Pohybové dovednosti, činnosti, výkony*. Olomouc: UP.
- Měkota, K., & Novosad, J. (2007). *Motorické schopnosti*. Olomouc: UP.
- Meredith, M. D., & Welk, G. J. (2007). *FITNESSGRAM®: Test administration manual*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Available from <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). (2013). *Pokusné ověřování účinnosti programu zaměřeného na změny v pohybovém a výživovém režimu žáků ZŠ (Pohyb a výživa)*. [online]. Available from http://www.msmt.cz/uploads/Uprava_Vyhlaseni_PO_Pohyb_a_vyziva.doc
- Rubín, L., Suchomel, A., & Kupr, J. (2014). Aktuální možnosti hodnocení tělesné zdatnosti u jedinců školního věku. *Česká kinantropologie*, 18, 1, 11-22.

- Ruiz, J. R., Castro-Pinero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., Sjöström, M., Suni, J., & Castillo, M. J. (2009). Predictive validity of health-related fitness in youth: A systematic review. *British Journal of Sports Medicine*, 43, 12, 909-923.
- San Miguel, K., Morrow, J. R., Jackson, A. W., & Martin, S. B. (2011). Reliability and validity of the FITNESSGRAM®: physical activity items. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43, 5, 895-892.
- Sigmund, E., Frömel, K., & Neuls, F. (2005). Physical activity of youth: Evaluation guidelines. From the viewpoints of health support. *Acta Universitatis Palackianae Olomouensis Gymnica*, 35, 2, 59-68.
- Smith, J. J., Eather, N., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Faigenbaum, A. D., & Lubans, D. R. (2014). The health benefits of muscular fitness for children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*, 44, 9, 1209-1223.
- Suchomel, A. (2006). *Tělesně nezdatné děti školního věku (motorické hodnocení, hlavní činitele výskytu, kondiční programy)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Kontakt

Mgr. Vlado Balaban

Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci

Třída Míru 645/115, 779 00 Olomouc, Česká republika

E-mail: vlado.balaban01@upol.cz

Mgr. Damir Bešič

Fakulta tělesné kultury, Univerzita Palackého v Olomouci

Třída Míru 645/115, 779 00 Olomouc, Česká republika

E-mail: damir.besic01@upol.cz

Sekce 3
Umění ve výchově a vzdělávání

Instalace uměleckého díla jako forma edukace: Představení výzkumné části dizertačního projektu

Installation of the artwork as a form of education: Introduction of researching part of the dissertation project

Dagmar Myšáková

Anotace

Příspěvek představí výzkumnou část dizertačního projektu zaměřeného na zkoumání instalace uměleckého díla jako edukačního prostředku. Cílem projektu je popsat způsoby, jak galerie a muzea umění využívají instalaci uměleckého díla jako nosič sdělení. Středem našeho zájmu jsou prostředky, skrze které galerie zprostředkují informace o autorovi a kontextu vzniku děl v rámci expozice. Součástí projektu je kvalitativní výzkum zaměřený na deskripci těchto prostředků a konstrukci teorie. Příspěvek podrobně popisuje postup i zvolenou metodologii výzkumu. V závěru textu jsou pak pro ilustraci tématu stručně představeny dvě výstavy jako příklady odlišného způsobu instalace uměleckých děl.

Klíčová slova: galerie, muzeum umění, instalace uměleckého díla, architektonické řešení výstavy, galerijní pedagogika, kurátorství.

Abstract

This article presents a researching part of the dissertation project focused on study of installation of artwork as the education medium. Goal of this project is to describe different ways how museums and galleries use installation of artwork as a carrier of communication. In the center of the focus are tools applied to mediate information of an author and a context of his work in a relationship with the exhibition. Part of the project is qualitative research based on descript of tools and constructions of theory. Article also elaborately describes steps and selected methodology of research. In the end of text there are introduced two exhibitions as the example if two different ways of installation of the artwork.

Key words: gallery, art museum, installation of the artwork, architecture design of an exhibition, gallery education, curating.

Úvod

Cílem následujícího textu je představit disertační projekt a především pak realizovaný kvalitativní výzkum, který je součástí dizertační práce autorky a který byl v tomto roce podpořen grantem v rámci studentské grantové soutěže na Univerzitě J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. Téma projektu vychází především ze zájmů autorky jakožto praktikujícího galerijního pedagoga, absolventa pedagogické fakulty i oboru kurátorská studia. Zvolené téma disertační práce Instalace uměleckého díla jako forma edukace lze do určité míry zahrnout do oblasti galerijní pedagogiky, stejně tak blízko má k oboru kurátorství a oblasti galerijního provozu. Téma výzkumu volně vychází z fenoménu tzv. kurátorských výstav a zabývá se způsobem instalace uměleckého díla a architektonického řešení výstavy jako možného prostředku, jak zprostředkovat dílo návštěvníkovi výstavy. Zatímco ve středu zájmu galerijní pedagogiky je práce galerijních lektorů a metody využívané při přípravě a realizaci edukačních programů, téma projektu souvisí s galerijní pedagogikou pouze částečně a teoreticky mu zatím bylo věnováno méně pozornosti. Středem našeho zájmu jsou prostředky, skrze které galerie a muzea zprostředkují informace o prezentovaném autorovi a kontextu vzniku vystavených děl v rámci expozice bez přítomnosti galerijního lektora.

1 Charakteristika zkoumané problematiky, vymezení pojmů

1.1 Instalace výstavy jako prostředek edukace

Hovoříme-li v tématu výzkumu o edukaci, máme na mysli edukaci v nejobecnějším slova smyslu, jak ji popisuje například Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 63–64), totiž jako situaci, při níž dochází k edukačnímu procesu neboli k činnosti, při které se nějaký subjekt, v našem případě návštěvník výstavy, učí. To znamená, že je mu jiným subjektem přímo či skrze určitý prostředek (například text) předávána informace (Průcha, 2002, s. 65). Pojem edukační proces či zkráceně edukace, jak uvádí Průcha (2002, s. 66), v moderní pedagogice nahradil tradičně užívané pojmy „výchova a vzdělávání“.

V našem výzkumu se zaměřujeme na instalaci uměleckého díla a architektonické řešení výstavy jako na prostředek edukace. V rámci výstavního prostoru dochází k edukačnímu procesu bez přítomnosti galerijního lektora tedy subjektu, který vyučuje. Edukace zde probíhá prostřednictvím různorodých nástrojů, například ve formě popisů či textových panelů, které návštěvníkovi zprostředkují informace o prezentovaném umělci a vystavených dílech. Naše pozornost se zaměřuje jednak na tyto tradiční prostředky, jež jsou běžnou součástí většiny výstav, ale především na alternativní formy, které mohou mimo jiné vybízet diváka k interakci (interaktivní koutky či tzv. aktivní zóny), či jiné možnosti instalace uměleckého díla a vlastní architektonické řešení výstavy. Zajímá nás, zda se objevují také alternativní prostředky, které nezprostředkují informace pouze prostřednictvím textu, ale například skrze další smysly či vybízejí diváka k pozornějšímu a soustředěnějšímu vnímání uměleckého díla nebo pro toto vnímání vytvářejí vhodné podmínky.

Jako součást edukace probíhající skrze instalaci výstavy pak lze mimo výše uvedené zahrnout také rozvíjení tzv. *kulturních kompetencí*, které, jak uvádí Ladislav Kesner (2005, s. 111), můžeme chápat na jedné straně jako kompetence potřebné k orientaci v prostředí a prostorách kulturních institucí, jednak k plnohodnotnému přijímání a prožívání produktu, který nám tyto instituce nabízejí, v našem případě uměleckého díla.

1.2 Instalace uměleckého díla a architektonické řešení výstavy

Pokud hovoříme o instalaci uměleckého díla, máme na mysli jednak ryze praktický způsob prezentace díla (zavěšení na zeď či v prostoru, umístění na sokl, prezentace videí formou projekce, v televizi či prostřednictvím foto-rámečku, umístování děl do rámců apod.), jednak vřazení díla do určitého kontextu například umístěním několika děl do tematických celků, či samotný výběr jednotlivých děl.

Sousloví architektonické řešení výstavy pak zpravidla používáme pro označení způsobu členění výstavního prostoru (opticky či pomocí přidaných příček a vnitřních samostatných prostorů), rozmístění a řazení děl v expozici, nasvícení uměleckých děl i celkové osvětlení galerie, barva stěn, způsob a směr procházení expozicí apod. To vše může nést informaci o prezentovaném díle či vést diváka k jeho pozornějšímu prožitku.

Někde mezi těmito pojmy pak stojí také již zmíněné edukační prostředky, jež jsou rovněž předmětem našeho zkoumání v podobě popisek k uměleckým dílům, informačních textů a panelů, interaktivních koutků či aktivních zón, apod.

2 Charakteristika výzkumné části dizertačního projektu

V rámci projektu je realizován kvalitativní výzkum zaměřený na instalaci uměleckého díla a architektonické řešení výstavy. Kvalitativní výzkum byl zvolen na základě charakteru námi zkoumané problematiky a níže uvedených cílů. Záměrem výzkumu je podrobně popsat a blíže porozumět určité situaci, zajímají nás konkrétní příklady z praxe, prostřednictvím nichž chceme do dané oblasti více proniknout. Z toho vyplývá, že nemáme předem stanovené hypotézy, které bychom ověřovali či vyvraceli, ale teprve na základě získaných poznatků a odhalených souvislostí plánujeme vytvářet teorii novou. Z toho důvodu jsme se při výběru výzkumného vzorku, metodách sběru dat i analýze dat rozhodli vycházet z metodologie zakotvené teorie, která se pro námi zvolené téma jeví jako nejpříhodnější. Jak popisují Strauss, Corbinová (1999, s. 14), principem zakotvené teorie není ověřování stanovených hypotéz, ale konstrukce teorie na základě systematického sběru a následné analýzy dat, kdy vycházíme ze zkoumané oblasti a necháváme na ní, co nám o sobě prozradí. Zároveň však naším cílem není pouhá deskripce jednotlivých případů a typů instalací, ale také jejich vzájemná komparace, odhalování vztahů a souvislostí.

2.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je prozkoumat možnosti instalace uměleckého díla a architektonického řešení výstavy jako nositele sdělení a možného komunikačního a edukačního prostředku. Zajímá nás, zda, jakým způsobem a prostřednictvím jakých nástrojů jsou návštěvníkovi výstavy zprostředkovány informace o prezentovaném autorovi a vystavených dílech v rámci expozice.

Cíle výzkumu bychom mohli dále specifikovat dle Maxwellova dělení cílů, které uvádějí také Švaříček, Šedřová (2014, s. 63). Záměrem výzkumu je podrobně odhalit a teoreticky popsat tu část oblasti prezentace uměleckého díla, které bylo zatím teoreticky věnováno méně pozornosti, tedy nejen jak uměleckého dílo vystavit, ale jak zároveň v rámci instalace výstavy o díle něco říct, či jak vést diváka k pozornějšímu vnímání uměleckého díla, jež by vedlo k jeho porozumění. Cílem výzkum je tedy teoreticky popsat, porovnat a zhodnotit jednotlivé typy způsobů prezentace uměleckého díla na výstavě (*cíl intelektuální*).

Výsledky výzkumu budou dále uplatnitelné v praxi především jako inspirace pro galerie a muzea umění, jak prostřednictvím instalace výstavy komunikovat s návštěvníkem, přiblížit jednotlivá umělecká díla, zprostředkovat kontext jejich vzniku, téma, informace o autorovi apod. a zároveň vychovávat poučeného a znalého diváka, skrze rozvíjení výše zmíněných kulturních kompetencí (*cíl praktický*).

V neposlední řadě jsou pak poznatky čerpané z výzkumu přínosné pro autorku textu jako praktikujícího galerijního pedagoga i začínajícího kurátora. V závěru disertačního projektu, pak budou tyto poznatky rovněž reflektovány v návrhu a realizaci autorského kurátorského projektu (*cíl personální*).

2.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

V návaznosti na výše uvedené jsme stanovili výzkumný problém: *Jakým způsobem využívají galerie a muzea umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako edukační nástroj a nosič sdělení?* Jedná se o problém deskriptivní, jelikož cílem výzkumu je popsat určitou situaci, odpovídáme tedy na otázku: jaké to je? Na základě výzkumného problému bylo formulováno několik dílčích výzkumných otázek:

- *Jakým způsobem využívají galerie a muzea umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako nosič sdělení?*
- *Jakým způsobem využívají galerie a muzea při prezentaci současného umění instalaci a architektonické řešení výstavy jako výchovný a vzdělávací nástroj?*
- *Jaké podpůrné formy a edukační prostředky (pracovní listy, interaktivní koutky neboli tzv. aktivní zóny, galerijní kufřík apod.) využívají galerie a muzea při prezentaci současného umění a jak jsou zapojeny do expozice výstavy?*

2.3 Výzkumný vzorek

Při tvorbě výzkumného vzorku se v souladu s kvalitativním výzkumem a metodologií zakotvené teorie řídíme pravidlem *graduální konstrukce vzorku* (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 73). Není předem jasné, jaké konkrétní případy výstav budou do výzkumu zahrnuty a jaký bude jejich počet. Výzkumný vzorek bude neustále rozšiřován v průběhu sběru dat a jejich analýzy, které probíhají v souladu s kvalitativním výzkumem paralelně. Výběr výzkumného vzorku bude ukončen ve chvíli, kdy bude dosaženo tzv. teoretické nasycenosti, tedy žádný další případ již nepřinese nějaké nové poznatky.

Co lze však již nyní říci o výzkumném vzorku? Do výzkumu budou zahrnuty jak galerie, které nemají vlastní sbírku a jejich role je primárně zaměřena na výstavní činnost, tak muzea umění, jejichž hlavní činnost tkví v získávání, uchování, zkoumání a prezentaci umění, tedy instituce budující vlastní sbírku. Zaměříme se tedy jak na krátkodobé výstavy, tak stálé sbírky. Součástí výzkumného vzorku budou jednak domácí instituce, jednak zahraniční galerie a muzea umění. Počítáme s návštěvou především výstavní instituce v Drážďanech, Berlíně, Vídni, Nitře, Paříži a Londýně. Cílem výběru výzkumného vzorku je pokrýt co nejširší spektrum typů instalace uměleckého díla a architektonického řešení výstav. Na základě toho budou do vzorku zahrnuty jak výstavy prezentující současného umění, tak výstavy zaměřené na umění minulosti.

2.4 Výzkumné metody

2.4.1 Pozorování

Jednou z využívaných výzkumných metod v rámci našeho výzkumu je metoda pozorování. Na rozdíl od pozorování využívaného v pedagogickém výzkumu při pozorování školní třídy však nepozorujeme děj, který probíhá v čase (výuku), ale situaci, která je statická a v čase trvá. Přeneseně lze říci, že využíváme pozorování zúčastněné, přímé (přímo se účastníme zkoumaných výstav) a nestrukturované. Metodu pozorování využívanou v našem výzkumu bychom mohli připodobnit k metodě *pozorování fyzického prostředí školy* (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 150).

Výstupem realizovaného pozorování jsou kvalitní fotografie instalace a architektonického řešení navštívených výstav, které zároveň slouží jako dokumentace jednotlivých přístupů a typů instalace. Pořízené fotografie jsou doplněny slovním popisem v podobě terénních poznámek, které zachytí jevy a situace, jež není možné zprostředkovat pouze pomocí fotografií a podchytí tak možné zkreslení. Rovněž budou terénní poznámky vhodnějším materiálem pro následnou analýzu. Stejně tak však není možné pracovat pouze s terénními poznámkami.

2.4.2 Rozhovor

Metodu pozorování jsme se (jak bývá v kvalitativním výzkumu zvykem) rozhodli doplnit metodou rozhovoru. V rámci výzkumu jsou realizovány polostrukturované rozhovory

s kurátory a autory výstav, případně autory architektonického řešení. Předem připravený seznam otázek je v průběhu rozhovoru dále proměňován a doplněn dle tématu a obsahu výstavy i v návaznosti na konkrétní typ instalace či architektonického řešení.

Vstupní předem formulované otázky vycházejí z výše stanovených výzkumných otázek a jsou členěny do tří okruhů. V první fázi se ptáme na vnitřní členění výstavy a koncepci rozmístění děl ve výstavním prostoru, jak jsou díla instalována a z jakého důvodu byl zvolen tento typ instalace, zda je divákovi naznačen směr prohlídky výstavy a zda je důležité, aby jej dodržel. Zajímá nás také, jakou roli hraje na výstavě barva stěn a zvolené osvětlení. Tyto otázky zároveň souvisí s otázkami týkajícími se obsahu výstavy: Jaký je koncept výstavy, jaké poselství chce kurátor divákovi předat a jak umělecká díla sám interpretuje?

Na tyto otázky navazuje druhá série otázek zaměřená na prostředky, skrze které jsou návštěvníkovi výstavy zprostředkovány informace o prezentovaném autorovi a vystavených dílech. Zajímá nás, zda se na výstavě objevují doprovodné texty, jaký je jejich obsah a komu jsou určeny. Dále zda jsou součástí expozice ještě jiné exponáty/artefakty, které nejsou uměleckými díly, ale zprostředkují informace o dílech, jak jsou instalovány a jaké je jejich role v rámci výstavy. Ptáme se také, podle jakých kritérií byla vybírána vystavená díla/autoři, zda a případně jak je informace o kritériích výběru děl/autorů zprostředkována divákovi.

V závěru rozhovoru se ptáme také na edukační prostředky (pracovní listy, audio průvodce, interaktivní koutky apod.), které galerie a muzea umění využívají, jakou mají formu a zda jsou součástí výstavy.

Jak již bylo zmíněno výše, ač je seznam otázek a jejich formulace předem jasně stanovená, průběh rozhovoru se odvíjí od konkrétní výstavy a proměňuje v návaznosti na konkrétní typ instalace.

2.4.3 Analýza edukačních materiálů a doprovodných textů

Jakou doplňkovou metodu jsme se rozhodli zařadit metodu „analýzy produktů člověka“, jak ji popisuje Gavora (2010, s. 209–210), v našem případě se jedná o analýzu edukačních prostředků (pracovní listy, audio průvodce, galerijní kufřík, apod.) a doprovodných textů (textové panely, popisky apod.) využívaných v rámci expozice výstav. Pokud bychom vycházeli z Gavorova členění, realizujeme zejména analýzu písemných materiálů v podobě doprovodných textů, popisů děl, ale například i přepisu z audio průvodce a kombinace písemných a vizuálních materiálů v podobě pracovních listů, galerijních kufříků a dalších edukačních materiálů.

3 Instalace uměleckého díla – příklady z galerijní praxe

Na závěr uvedme již jen ve stručnosti dvě výstavy, které byly v rámci výzkumu navštíveny, a které představují dva odlišné, dalo by se říci dokonce opačné přístupy k instalaci uměleckého díla. První ze zmíněných výstav je výstava Flaesh probíhající ve dnech 1. 10. – 3. 1. 2016 v Galerii Rudolfinum. Výstava představila tvorbu pěti světově známých umělkyň:

Marlene Dumas, Tracey Emin, Berlinde De Bruyckere, Kiki Smith a Louise Bourgeois. Jak uvádí Petr Nedoma (2015, s. 5) v katalogu k výstavě: „*Klíčovým momentem výběru pěti umělkyně pro tuto výstavu je figurální tvorba v nejrůznějších technikách a materiálech, dotýkající se zásadních témat lidského života, rozvíjející esenciální úvahy o hlubokých vrstvách psychiky vynášených na povrch a podstatným způsobem rozšiřujících normativní pohled na širokou škálu uměleckých přístupů.*“

Každé ze zmíněných autorek byl věnován jeden z pěti samostatných prostorů, které tvoří výstavní prostory Galerie Rudolfinum. Výstavu tak bylo možné vnímat jako pět výstav v jedné. Vedle vlastních uměleckých děl, kterým byl věnován poměrně velkorysý prostor, byly součástí expozice popisky jednotlivých děl obsahující název, rok vzniku, techniku a místo, odkud bylo dílo zapůjčeno. V každé z místností pak byla na stěně umístěna obrazovka s videodokumentem o tvorbě konkrétní autorky většinou v podobě rozhoru, dokumenty však očividně nevznikly přímo pro tuto výstavu. Každé z videí bylo opatřeno českými titulky, délka jednotlivých dokumentů se pohybovala v rozmezí od 20 minut do 1 hodiny, a pokud si návštěvník nechtěl sednout přímo na zem, byl bohužel nucen sledovat je ve stoje.

Jako protipól k této výstavě uvádíme druhou pražskou výstavu Umělci a proroci, kterou ve dnech 22. 7. – 18. 10. 2015 představila Národní galerie v prostorách Veletržního paláce. Výstava, jež měla premiéru ve frankfurtské Schirn Kunsthalle, mapovala vzestup umělců a proroků v německy mluvících zemích a sledovala tento fenomén v průběhu dalšího sta let. Popis instalace jednotlivých děl a architektonického řešení výstavy by jistě vydal na samostatný článek, zmiňme proto jen ve stručnosti jednotlivé prvky, které byly součástí výstavy. Ve výstavním prostoru, který byl rozdělen do plynule na sebe navazujících prostorů věnovaných konkrétním autorům, se vedle samotných uměleckých děl nacházela také celá řada dalších artefaktů nejčastěji instalovaných v prosklených vitrínách. Jednalo se o fotografie, z nichž některé byly zvětšené na zdi, dopisy autorů s českými překlady, pohlednice, katalogy, knihy, plakáty a další artefakty ve většině případů doplněné rozšiřujícím informačním textem. Stejně tak byl každému autory věnován samostatný informační text v českém a anglickém jazyce. Jednotlivé tematické celky byly nadto uvozeny textem/heslem promítaným dataprojektorem na podlahu. Každé z vystavených děl bylo opatřeno samostatnou popiskou se základními údaji, některá z děl pak doprovázely rozšiřující informační texty. Součástí výstavy bylo také tzv. Studio označené jako „prostor pro vize, studium, vlastní tvorbu, odpočinek...“. V této části výstavy, které byl věnován samostatný prostor, bylo možné jak tvořit dle zadaných úkolů navazujících na téma výstavy, sledovat rozhovor s osobnostmi české umělecké scény na téma, kdo je dnešním umělcem-prorokem, či listovat katalogem k výstavě.

Cílem předcházejících řádků bylo ilustrovat téma výzkumu na konkrétních příkladech navštívených výstav. Jsme si plně vědomi toho, že by si obě výstavy zasloužily hlubší a propracovanější analýzu, které se jim také v rámci výzkumu dostane. Zároveň je nutné zmínit, že neuvádíme jednu z výstav jako špatný a druhou jako dobrý příklad instalace uměleckého díla. Naším záměrem bylo nastínit širší možnosti, v nichž se s největší pravděpodobností budou výsledky výzkumu a námi tvořená teorie pohybovat.

Závěr

Záměrem textu bylo přiblížit realizovaný výzkum, definovat pojmy, s nimiž v rámci výzkumu operujeme, popsat metodologii výzkum a nastínit jeho možné výsledky. Na příkladu dvou navštívených výstav jsme se ve stručnosti pokusili ilustrovat, co je oblastí našeho zájmu a v jaké možné šíři se budou výsledky výzkumu pohybovat. Realizovaný výzkum je v současné době ve fázi sběru a počáteční analýzy dat, jeho cílem je vytvoření nové teorie, která by přinesla odpovědi na výše stanovené výzkumné otázky. Výsledky výzkumu a poznatky z něho získané budou dále publikovány v odborných článcích i jako součást disertační práce autorky.

Zdroje

- Nedoma, P. (2015). *Flaech – Marlene Dumas, Tracey Emin, Berlinde De Bruyckere, Kiki Smith, Louise Bourgeois*. Praha: Galerie Rudolfinum.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Kesner, L. (2005). *Marketing a management muzeí a památek*. Praha: Grada.
- Pamela, K. (2015). *Umělci a proroci*. Praha: Národní galerie.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Kontakt

Mgr. et MgA. Dagmar Myšáková

Katedra výtvarné kultury

Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika

E-mail: dagmar.mysakova@kaveka.cz

Vyučovacia koncepcia T. I. Smirnej v kontexte progresívnych trendov klavírnej pedagogiky

The T. I. Smirnova's educational concept in the context of the progressive trends in piano pedagogy

Dušan Jaško

Abstrakt

Príspevok predstavuje progresívnu koncepciu vyučovania hry na klavíri v kontexte najnovších trendov klavírnej pedagogiky. Popisovaná koncepcia obsahuje metodické postupy rozvoja interpretačných, improvizáčnych, kompozičných a iných hudobných zručností. Teoretická analýza porovnáva tieto postupy s najnovšími poznatkami v danej oblasti a ponúka koncepciu ako alternatívu tradičného hudobného vzdelávania.

Kľúčové slová: klavírna edukácia, vyučovacia koncepcia T. I. Smirnej, interpretácia, integratívne hudobné vzdelávanie, tvorivosť, improvizácia, elementárna kompozícia.

Abstract

The contribution presents the progressive concept of piano education in the context of the latest trends in piano pedagogy. The concept includes the methodological procedures of the development of interpretative, improvisational, compositional and other musical skills. The theoretical analysis thus compares the latest knowledge of these processes and offers the alternative concept in classical music education.

Key words: piano education, T. I. Smirnova's educational concept, interpretation, inclusive music education, creativity, improvisation, elementary composition.

Úvod

Klavírna pedagogika pod vplyvom meniacej sa spoločnosti prichádza s novými podnetmi, ktoré sa prostredníctvom kurikulárnych dokumentov, klavírnych škôl, metodických príručiek a vyučovacích koncepcií prejavujú v edukačnej realite. V posledných desaťročiach sa ustálilo niekoľko trendov, ktoré sa vo väčšej alebo menšej miere vyskytujú v spomínaných dokumentoch. V nasledujúcom texte uvádzané progresívne trendy nie sú po všetkých

stránkach niečím úplne novým, vychádzajú z bohatej tradície hudobného vzdelávania. Vďaka najnovším poznatkom z oblasti hudobnej didaktiky, pedagogiky, psychológie a psychodidaktiky však menia svoju podobu predovšetkým v oblastiach edukačných cieľov, obsahu a metodických postupov.

Predkladaná štúdia sa venuje problematike progresívnych didaktických postupov v klavírnej pedagogike v snahe zvýšiť efektívnosť edukačného pôsobenia. Hľadá odpovede na otázky:

- Ktoré progresívne trendy sú najvýznamnejšie v súčasnej klavírnej pedagogike?
- Akým spôsobom sa progresívne trendy prejavili vo vyučovacej koncepcii T. I. Smirnovej?
- V čom spočíva prínos tejto vyučovacej koncepcie?

Cieľom predkladanej štúdie je prostredníctvom komparatívnej analýzy relevantnej literatúry a prekladu prameňov z ruského jazyka, predstaviť túto koncepciu širokej odbornej verejnosti a ponúknuť ju ako alternatívu súčasného hudobného vzdelávania.

1 Progresívne trendy v klavírnej pedagogike súčasnosti

Najvýraznejšia zmena sa v posledných rokoch uskutočnila v celkovom smerovaní edukačného pôsobenia. Cieľom už nie je vychovať zručného interpreta, ktorý ovláda nástroj a tvorivo naplňa autorský text. Pozornosť sa obracia na všestranného hudobníka, ktorý hudbe rozumie a dokáže ju pretvárať, samostatne tvoriť a zároveň interpretovať. Kľúčovým pojmom pri výchove všestranného hudobníka sa stáva hra s porozumením. Do popredia sa dostávajú hudobné činnosti ako transpozícia, improvizácia, elementárna kompozícia, prostredníctvom ktorých dieťa prirodzenou cestou preniká do hudobnej štruktúry, analyzuje ju a objavuje zákonitosti prostredníctvom praktickej činnosti (Vlasáková, 2003, s. 45, 69, 89-90, 102).¹ Motorická pamäť prestáva byť hlavnou oporou pri hre na klavíri a vytráca sa neustále cizelovanie jednotlivých prvkov (Vlasáková, 2003, s. 40, 69). Do popredia sa dostáva tvorivý element prostredníctvom sebarealizácie žiaka. Tvorivé hudobné činnosti majú byť prítomné od úplných začiatkov a majú byť integrálnou a nepretržitou súčasťou edukačného pôsobenia (Vlasáková, 2003, s. 9, 52, 54). Takýmto spôsobom sa edukačný proces stáva tvorivým procesom pre žiaka aj učiteľa.

Ďalším charakteristickým znakom progresívneho vyučovania hry na klavíri je komplexné pôsobenie na rozvoj žiakovej osobnosti (Vlasáková, 2003, s. 39). Formovanie hodnotovej orientácie a vytváranie pozitívnych väzieb k akýmkoľvek činnostiam prebieha prostredníctvom všadeprítomnej emocionalizácie. Metaforizácia hudobných činností a hra stimuluje detskú pozornosť, rozvíja tvorivý potenciál a vytvára pozitívnu pracovnú klímu. Za každou činnosťou sa skrýva obrazná predstava, ktorú dotvára samo dieťa, a vďaka ktorej sa hudobný obsah

¹ V nedávnej minulosti bolo bežnou praxou na základných umeleckých školách, že praktickej hre predchádzala teoretická príprava. Teoretické poznatky sa potom aplikovali na individuálnom vyučovaní hry na klavíri. Nová paradigma hudobného vzdelávania zdôrazňuje potrebu obrátenia tohto postupu. Žiak by mal nadobúdať nové poznatky výlučne prostredníctvom praktickej činnosti.

stáva emocionálnym. Obsah je cieľom a dieťa je tak vnútorne motivované prekonávať technické ťažkosti na jeho dosiahnutie (Vlasáková, 2003, s. 40, 89-90, 106-107, 120-131).

S uvedenými trendmi úzko súvisí aj problematika čítania notového textu pri hre z listu na elementárnom stupni klavírnej edukácie. Základom je vnímanie notového zápisu ako celostného tvaru. Začína sa hrať hneď oboma rukami a v obidvoch kľúčoch. V centre pozornosti je súčinnosť hmatovej a sluchovej predstavy, a čo najskoršie oslobodenie sa od 5 prstovej polohy. V súvislosti s neustálym posúvaním veku začiatku vyučovania hry na klavíri medzi 3 – 8 rokov je notový zápis skladieb v najnovších klavírnych školách zväčšený a obsahuje ilustrácie, napomáhajúce emocionalizácii (Vlasáková, 2003, s. 23, 25, 45).

Súčastou elementárneho hudobného vzdelávania sa stáva integratívna hudobná výchova, ktorá v sebe spája recitáciu, spev, tanec, výtvarné umenie a aktívne počúvanie hudby (Vlasáková, 2003, s. 23, 45, 56, 69, 109). Ideálnou organizačnou formou je kolektívne vyučovanie, v ktorom sa spája pohyb, hudba a slovo. Rytmické a intonačné hry spojené s recitáciou majú za cieľ rozvinúť hudobné schopnosti a koordináciu pohybov na takú vysokú úroveň, aby následné nadobúdanie nástrojových zručností za klavírom bolo spojené s pozitívnymi emóciami a žiak napredoval rýchlejšie.¹

Zásadným obratom v oblasti obsahu učiva je potreba štýlovej a žánrovej rozmanitosti (Vlasáková, 2003, s. 45). Interpretácia mnohých hudobných žánrov (tanečná hudba, džez...) je tradične spojená s pretváraním hudobného materiálu, čo vytvára priestor pre už spomínané tvorivé aktivity. Nepretržitá analýza pretváratej hudby navyše pozitívne vplýva na rozvoj hudobných preferencií. Realizácia žiaka prostredníctvom takéhoto repertoáru vo svojom najbližšom okolí má významný vplyv na vnútornú motiváciu venovať sa hudbe.

Rodinné prostredie a spolupráca rodiča a učiteľa je na elementárnom stupni hudobného vzdelávania najvýznamnejším faktorom úspešnosti. Komunikácia učiteľa a rodiča, jeho návštevy na hodinách, organizácia času, spoločné objavovanie hudobných zákonitostí pri domácom cvičení, smerujúce k spoločnému muzicírovaniu a pestovanie ich vzájomného vzťahu aj prostredníctvom hudobných činností je dobrým základom pre zdravý vývin osobnosti mladého hudobníka. Učiteľ by mal rodičom sprostredkovať poznatky a zručnosti potrebné pri domácej práci a ponúknuť možnosti obohatenia rodinného života hudobnými aktivitami, akými sú počúvanie reprodukovanej hudby, návšteva koncertov a pod (Vlasáková, 2003, s. 44, 58).

Problematiku progresívnych trendov uzatvára otázka postoja učiteľa k edukačnému procesu. Vlasáková (2003, s. 19-20) vo svojej publikácii uvádza príklady troch typov učiteľa:

1. Učiteľ, ktorý žiakovi ukáže, čo má robiť a nechá ho „samostatne“ pracovať. Je to prístup, ktorý má za následok veľmi pomalé napredovanie. Prehliada fakt, že dieťa môže byť skutočne samostatné až na základe nadobudnutých zručností a vedomostí, ktoré sa naučilo tvorivo využívať.

¹ Rytmické a intonačné cvičenia, či už sú organizované kolektívne alebo individuálne, je potrebné realizovať súbežne s individuálnou výučbou. Sú dôležitým medzičlánkom nadobúdania nástrojových zručností.

2. Učiteľ, ktorý žiakovi vypracuje celý metodický postup a všetko vysvetlí. Žiak v tomto prípade dostane vypracovaný návod aj cieľ. Je úplne zorientovaný v problematike, ale v minimálnej miere sa podieľa na objavovaní a tvorbe. Tento edukačný prístup je pre učiteľa náročnejší na prípravu a umožňuje rýchlejší rozvoj ako v predošlom prípade.
3. Progresívny učiteľ učí žiaka hľadať riešenia na základe objavovania súvislostí. Neponúka učivo v hotovej podobe, nabáda k nachádzaniu rozdielov a podobností. Ukazuje príklady a riešenie musí objaviť žiak sám.

Posledný uvedený prístup je pre učiteľa pochopiteľne najnáročnejší. Vyžaduje náročnú prípravu, zanietenosť a flexibilitu počas procesu.

2 Vyučovacia koncepcia T. I. Smirnovej

Autorka vyučovacej koncepcie a klavírnej školy je zakladateľkou Centra estetickej výchovy detí v Moskve, kde prebieha vývoj a testovanie inováčných študijných programov. Od roku 1991 sa vo viac ako 520 ruských mestách vyučuje prostredníctvom 23 dielnej klavírnej školy s názvom *Intenzívny kurz vyučovania hry na klavíri. Učebná pomôcka ALLEGRO*.¹ Je odporúčaná *Medzinárodnou asociáciou učiteľov hudby a Ministerstvom kultúry Ruskej federácie* vo všetkých hudobných školách v Rusku. Metodika klavírnej školy je v *Programu špeciálnej klavírnej triedy*² rozpracovaná do jednotlivých ročníkov základného umeleckého vzdelávania. Program obsahuje učebné plány, učebné osnovy a výkonové štandardy rôznych variant štúdia hry na klavíri.

Nultý zošit klavírnej školy obsahuje detské piesne, ku ktorým si deti vytvárajú vlastné sprievody v ľavej ruke na základe akordických značiek. Jeho notový zápis je zväčšený a obsahuje ilustrácie vyjadrujúce emocionálny náboj piesní. Spievajú sa s rytmickými slabikami, solmizačnými slabikami alebo s textom, transponujú sa a rôznym spôsobom pretvárajú. Ďalšie zošity obsahujú artificálnu hudbu rôznych období, populárnu hudbu, tanečnú hudbu a džez, štvorročné a šesťročné skladby rôznych hudobných žánrov, orchestrálne skladby v klavírnej úprave, inštruktívny materiál základov korepetovania a vytvárania harmonických sprievodov k melódiám, filmovú hudbu a vokálny repertoár (Smirnova, 1991 — 2012).

¹ Zošity sú číslované 0 – 20 (19. zošit má dva diely, klavírnu školu uzatvára 23. zošit bez poradového čísla *Séria „Zbierka majstrovských diel“*). Obsahuje aj prílohou 9 CD (1991 — 2012).

² V rokoch 1997 — 2008 vydalo ministerstvo program postupne v 4 revidovaných a doplnených vydaniach. Je určený pre detské hudobné školy, hudobné odbory umeleckých škôl, večerné hudobné školy, zborové štúdiá, hudobné štúdiá vo všeobecno vzdelávacích školách, klavírne kluby, domy kultúry, detské domovy a iné inštitúcie zohľadňujúc špecifiká ich zamerania (Smirnova, 2008, s. 2).

2.1 Základ vyučovacej koncepcie

Ciele:

- znovuobnovenie tradície domáceho muzicírovania,
- pestovanie dobrého hudobného vkusu a rozširovanie obzoru žiakov v rôznych hudobných žánroch,
- rozvíjanie žiakov vo sfére improvizácie, kompozície a interpretácie umeleckých diel,
- nadobúdanie zručností akými sú hra z listu, spev, sprevádzanie a vytváranie sprievodov,
- pestovanie takých návykov, schopností, zručností, vedomostí, postojov a hodnotovej orientácie, ktoré smerujú k nadobudnutiu spôsobilosti samostatne študovať hudobné diela (Smirnova, 1992, s. 3).

Vyučovanie prebieha v troch etapách. Prvá etapa je charakteristická intenzívnym vyučovaním, kde prostredníctvom hry z listu žiak nadobudne veľký repertoár, ktorý najskôr za pomoci učiteľa a postupne čoraz samostatnejšie analyzuje a pretvára. V druhej etape je kladený dôraz na rozvoj tvorivosti, pričom učiteľ sa stáva iba pomocníkom pri sebarealizácii žiaka. Výsledkom je tretia etapa, v ktorej prevláda samostatná práca žiaka na študovaných dielach, ich interpretácia, pretváranie a vlastná kompozícia.

Koncepcia je postavená na súčasnom rozvíjaní všetkých schopností, zručností, návykov a vedomostí, ktoré sú potrebné pri hre na klavíri. Základom je tzv. pohrúženie sa do hudobnej činnosti. Na začiatku žiak dostane pomerne veľké množstvo informácií vo vhodne mentálne reprezentovanej podobe. Súčasný rozvoj zručností, akými sú hra z listu, koordinácia oboch rúk, hra podľa sluchu, improvizácia, elementárne komponovanie zvyšuje efektivitu ich rozvoja a zabezpečuje celostný systematický prístup k vyučovaniu hry na klavíri. Takéto vyučovanie intenzívne aktivuje pozornosť učiaceho sa, pretože je postavený do situácie, kedy už v počiatkovej fáze (bez akejkoľvek teoretickej prípravy) prichádza do kontaktu s klavírom a rieši technické a umelecké problémy. Nadobúdané poznatky nie sú reprezentované v hotovej podobe, ale žiak ich objavuje sám prostredníctvom praktickej činnosti. Teoretické vedomosti sú ponúkané iba v nevyhnutnej miere v súvislosti s riešením konkrétnych problémov. To znamená, že na základe toho, do akej miery sú u neho rozvinuté schopnosti, zručnosti, návyky a vedomosti, do tej miery žiak objavuje a zvnútorňuje nové poznatky. Učivo je tak usporiadané do špirály, kedy sa žiak ku poznatkom a zručnostiam opätovne vracia v nových situáciách a prirodzeným spôsobom osvojuje novonadobudnuté učivo.

V počiatkovej etape vyučovania žiak rieši problémy spoločne s učiteľom, neskôr hľadá riešenia čoraz samostatnejšie, prekonávaním prekážok nadobúda sebadôveru, ktorá je základom pri formovaní návykov sebazvedelávania. Vývinové osobitosti psychiky detí mladšieho školského veku neumožňujú motivovať ich upriamovaním pozornosti na dlhodobé ciele. Každá hudobná činnosť musí smerovať k dosiahnutiu okamžitého výsledku. Jediná cesta ako urobiť edukačný proces zaujímavým až strhujúcim, kedy sa spontánne prejavujú schopnosti detí a aktivuje sa ich tvorivý potenciál, je hra. Prostredníctvom hry každé cvičenie alebo skladbička nadobúda emocionálno-obrazný obsah. Hra musí byť takým spôsobom

reprezentovaná, aby dieťa samo určovalo úlohy, ktoré treba riešiť a podľa možností ich aj samostatne riešilo. Správnymi otázkami treba dieťa priviesť k tomu, čo a akým spôsobom by chcelo niečo dosiahnuť. Takýto prístup prináša do edukačného procesu pozitívnu pracovnú atmosféru. Dôležité je dbať na to, aby dieťa pričasto nejaký úsek neopakovalo a aby nestrácalo dôveru vo svoje schopnosti. Pokiaľ sa dieťa mýli, treba hľadať cestu, akým spôsobom môže znovu nadobudnúť pocit rovnocenného partnera na vyučovaní. Veľmi dôležité je, aby dieťa hľadalo v tónoch nejaký obraz – cieľ a na jeho dosiahnutí pracovalo. Jeho prvoradou úlohou je vytvoriť si svoju vlastnú umeleckú predstavu ako by to malo podľa neho znieť a až na druhom mieste analyzovať, čo pre to treba urobiť. Zaangažovanosť dieťaťa do procesu objavovania je vďaka tomu taká intenzívna, že dieťa nevníma učiteľove odpovede na jeho otázky ako opravovanie alebo poučovanie, ale že je rovnocenným partnerom v procese objavovania (Smirnova, 1992, s. 3-8).

2.2 Didaktický postup

Vyučovanie hry na klavíri prostredníctvom koncepcie Smirnovej začína alektívnou rytmickou prípravou, prípravou správneho sedenia za klavírom a hrami smerujúcimi k správne postaveniu ruky a využívaniu celého hracieho aparátu. Počas prvých dvoch mesiacov sa na vyučovaní zúčastňujú aj rodičia, ktorí každý deň precvičujú didaktické hry realizované na vyučovaní doma s deťmi. Od prvej vyučovacej hodiny deti hrajú na nástroji, zoznamujú sa s klaviatúrou, s notovým písmom a približne od piatej vyučovacej hodiny prebieha vyučovanie hry na klavíri na niekoľkých úrovniach súbežne, pridáva sa koordinácia pohybov oboch rúk, rozvoj metro-rytmického cítenia, hra z listu, spev z listu, hra podľa sluchu, improvizácia, a práca na výraze diela.

2.2.1 Postavenie ruky, sedenie za klavírom a koordinácia pohybov

Počas prvých dvoch rokov Smirnova odporúča zaradiť do domáceho cvičenia tanečné improvizácie na hudbu rôznych hudobných žánrov. Dieťa spoznáva novú hudbu, prežíva ju celým telom, oslobodzuje sa od strnulosti, rozvíja rytmické cítenie a plasticitu pohybov. Súčasne navrhuje hry na posilnenie svalov rúk, chrbta, brucha a ramien (nová a zlomená bábika, vojačik a medvedík). Veľmi účinné sú hry smerujúce k správne postaveniu rúk a koordinácie celého hracieho aparátu (výťah, mašinka, trpaslíci, pavúček, krab, vešiak) (Smirnova, 1992, s. 8-13).

2.2.2 Zoznamovanie s klaviatúrou – etapa hry bez nôh

Spoznávanie klaviatúry Smirnova metaforicky prenáša do dieťaťa známeho prostredia tak, aby sa ľahko zrakovo zorientovalo na klaviatúre (v byte s okienkom a balkónom žije 7 tónov). Dieťa na prvej hodine hrá signál požiarného auta (tóny „g“, „a“ sa pozerajú z balkóna). Klaviatúru rozdeľuje „c1“, každá ruka býva na svojej polovici a chodia sa „navštevovať“.¹ Prvé

¹ Cvičenie (hra) na oslobodenie lakťov.

skladbičky opakuje dieťa po učiteľovi a doma si ich vybavuje podľa sluchu. Hra vhodného tónu v sprievode ľavej ruky je prvým krokom k rozvoju harmonického cítenia. Najdôležitejšie je, aby dieťa od prvej hodiny upriamovalo svoju pozornosť na svoj vlastný umelecký zámer. Treba sa zhovárať o tom, akú náladu by mala skladbička podľa žiaka vyjadrovať a zároveň ako ešte inak by sa dala tá istá skladbička zahrať (Smirnova, 1992, s. 13-15).¹

2.2.3 O rytme metre a rytmickej pulzácii

Aktívna práca na vnímaní pulzácie začína od prvých hodín. Autorka úplne zavrhuje všeobecne zaužívané počítanie „pr-vá, dru-há“, ktoré upriamuje pozornosť detí na počet dôb a nie na ich trvanie, navyše znemožňuje cítenie džezovej hudby pre, ktorú je charakteristická nerovnakosť drobných rytmických hodnôt.² Na rytmickú organizáciu hudobného materiálu používa Kodályho rytmické slabiky. Prostredníctvom rytmických hier dieťa pochopí, že hudba je umenie v čase, ktorá rozvíja cítenie pulzu a zmysel pre rytmus. Autorka vypracovala množstvo hier na domácu prácu, pri ktorých dieťa objavuje ligatúry, synkopy a pod. Rytmické schémy sú čoraz zložitejšie a vrcholia pri čítaní džezového zápisu. Rytmické hry sa v počiatocnej fáze realizujú súbežne so skladbičkami hranými obomi rukami na klavíri. Ich rytmus je oproti rytmu hier oveľa jednoduchší a nespôsobuje ťažkosti pri počiatocnom nadobúdaní návykov koordinácie rúk. Cieľom takéhoto postupu je nadobudnúť zručnosť prepojenia rytmického zápisu s vnútorným metro-rytmickým cítením (Smirnova, 1992, s. 15-25).

2.2.4 Grafické vnímanie notového záznamu

Ak by sme chceli analyzovať vnímanie notového záznamu klaviristom, ktorý hrá z listu, pochopíme, že nie je možné, aby počas hry odpočítaval, na ktorej linajke či medzere jednotlivé noty ležia. Vníma notový text graficky, tzn. vidí melodický alebo harmonický útvar ako celok (stupnicu, akord, intervaly). Ruka je už pripravená v polohe a prsty zahrajú celý útvar automaticky. Takáto zručnosť často prichádza rokmi praxe a mnohí absolventi konzervatórií túto zručnosť nemajú. Podľa Smirnovej je možné prostredníctvom tejto metódy naučiť hrať z listu úplne všetkých bez výnimky. Od prvej hodiny je potrebné viesť dieťa ku grafickej analýze textu v predstihu. Základom je prepojenie vizuálneho vnemu tvaru melódie alebo akordu a okamžitým stlačením kláves bez premýšľania, ako sa ktorá nazýva (Smirnova, 1992, s. 25-36).

2.2.5 Práca s čistotou intonácie a vokálnou improvizáciou

V tejto oblasti Smirnova odporúča, ako odstrániť nedostatky, ktoré vznikli pri skupinovom spievaní v detských zariadeniach. Neschopnosť ovládania hlasového ústrojenstva dieťaťa môže viesť k jeho presvedčeniu, že nemá hudobný sluch. Spoločným znakom nečisto

¹ Zmena sa dosiahne prostredníctvom zmeny artikulácie, tempa, dynamiky, zmenou tónorodu a pod.

² Dvojice osminových nôt párnou metre sa hrajú tak, že prvá je o čosi dlhšia ako druhá.

spievajúcich detí je, že na svoju adresu už počuli veľa kritických poznámok a hanbia sa spievať. Autorka koncepcie ponúka riešenia, ako prostredníctvom hry riešiť takéto problémy bez toho, aby na hodine zazneli slová: ešte raz, falošne, nesprávne, zle apod. (Smirnova, 1992, s. 36-39).

2.2.6 Hra podľa sluchu

Žiak spieva melódiu podľa sluchu a rukou ukazuje smer melódie. Rozlišuje, či ide o „malý krok“ (sekunda) alebo „veľký krok“ – vynecháva klávesu (tercia). K jednoduchej melódii začne postupne pridávať akordy („snehuliakov“ – dirigentov) do ľavej ruky. Najskôr iba na I. stupni, potom so sprievodom I. IV. a V. stupňa („snehuliak“ má pomocníkov). Všetko samozrejme okamžite transponuje a hľadá správne tóny. Takto sa u detí rozvíja harmonické cítenie. Dobré výsledky sa nedostavia hneď, dôležité je s týmito činnosťami neprestávať. Niektoré deti hrajú skladby a piesne podľa sluchu už v 2. ročníku a niektorí až v 4. ročníku. Dôležité je, že im táto zručnosť pomôže získať si prestíž medzi rovesníkmi na rôznych akciách v škole alebo rodinných oslavách. Takéto činnosti zároveň rozvíjajú hmatovú predstavu aj hudobnú pamäť (Smirnova, 1992, s. 39-42).

2.2.7 Improvizácia v hre na klavíri

Podľa Smirnovej je improvizácia „kvalita“, ktorá vychádza z podstaty človeka – je jeho prirodzenou súčasťou (s. 42). Prvky improvizácie sa musia objavovať na vyučovaní už od prvej hodiny. Jednoduché improvizáčne cvičenia uľahčujú prácu na postavení rúk (žiaci nie sú spútaní konkrétnym notovým materiálom), rozvíjajú melodické a rytmické schopnosti, harmonický sluch a hudobnú predstavivosť. Oslobodzujú žiakov pri zvládnutí nástroja. Prostredníctvom nich nadobúdajú užitočné návyky reflexného ovládania nástroja. Je predpoklad, že hudobná improvizácia rozvíja tvorivé schopnosti, ktoré sa prejavujú aj v iných oblastiach ľudskej činnosti, v komunikácii s ľuďmi, a v celkovom osobnostnom rozvoji. Smirnova vo svojej metodike odporúča konkrétne postupy vyučovania improvizácie. Upriamuje pozornosť predovšetkým na špecifiká džezovej interpretácie. Metodický materiál obsahuje rytmické cvičenia, návrhy ako pracovať s harmonickými schémami, ako vytvárať sprievody a pretvárať melódie (Smirnova, 1992, s. 42-48).

2.2.8 Práca na interpretácii

Základom interpretácie je tvorivý vzťah k akejkoľvek hudobnej činnosti. Pokiaľ dieťa vníma ako prioritu stvárnenie svojho vlastného umeleckého zámeru, nikdy sa nebude zaoberať hudobnou činnosťou tak, aby sa stala mechanickým drilom. V tomto pomáhajú spomínané hravé formy učenia. Hra prináša a oživuje aj také jednotvárne činnosti, akou je práca s náročnými pasážami.

Jednou z hier, ktoré pomôžu formovať osobný interpretačný zámer, je hľadanie rôznych názvov k tej istej skladbe. Najprv zahrá skladbu učiteľ a dieťa háda, ako by sa skladba mohla nazývať, potom sa vystriedajú a dieťa hrá rôzne spôsoby interpretácie tej istej skladby. Učiteľ

má uhádnuť, čo tento raz skladba vyjadruje. Potom žiak slovne objasní svoj interpretačný zámer. Opäť sa vystriedajú a aj učiteľ vysvetlí, prečo to tak zahrál.

Dieťa počas prvých dvoch rokov pracuje súčasne na veľkom množstve skladieb na rozličných úrovniach. Ľahké skladby sú určené na hru z listu, so stredne ťažkými sa pracuje improvizatívne a kompozične náročnejšie sa hrajú iba v hrubých obrysoch. Veľmi ťažké skladby hrá iba učiteľ a diskutuje sa o nich – tu je cieľom vyvolať túžbu hrať ich v budúcnosti. Skladbičky určené na hru z listu sa postupne pridávajú, až kým ich nie je 10 – 12. Každú z nich žiak s pomocou rodiča každý deň zahrá iba jeden až dvakrát, aby si ju nezapamätal. Vďaka tomu táto časť domáceho cvičenia nezaberie veľa času. Každý týždeň jedna až dve skladbičky z listu pribudnú a niektoré sa odložia. Na vyučovacích hodinách sa pozornosť sústreďuje iba na vybrané skladby alebo problematické miesta, pri ktorých sa vždy riešia iba niektoré interpretačné problémy. Skladby nemusia byť dokonale interpretované a po 2 mesiacoch vyučovania ani jedna nie je hotová v tradičnom zmysle slova. Cieľom je naučiť pohotovo čítať z listu. Každú ďalšiu skladbičku sa potom dieťa zhodí hneď dvomi rukami, bez počítania, takmer bez zastavenia a s hrubými náznakmi dynamiky. Keď sa dieťa učí veľa diel naraz a je priestor iba na jedno dve prehratia, hudba sa neustále mení, čo je pre dieťa omnoho zaujímavejšie ako opakované prehrávanie a zdokonaľovanie jednej skladby. Počas prvých dvoch rokov okrem niekoľkých skladieb, ktoré sú vybrané na koncerty a postupové skúšky, nie sú skladby interpretačne vybrúsené a naštudované naspamäť. Zámerom je psychicky nezaťažovať malé deti rozsiahlym arzenálom interpretačných nuáns pri každej skladbe interpretovanej spamäti. Spolu so skladbičkami, ktoré sa pretvárajú, hrajú a spievajú, prípadne hrajú štvorročne, dieťa doma s rodičom pracuje až na 15 skladbičkách súčasne. Vybrať a zdokonaľiť po interpretačnej stránke 2 skladbičky určené na koncert nie je potom náročné (Smirnova, 1992, s. 48-52).

Záver

Predstavená koncepcia obsahuje všetky v úvode opisované progresívne trendy klavírnej pedagogiky. Zhrňa v sebe najnovšie poznatky v skúmanej oblasti a navyše jej súčasťou je ohromné množstvo didakticky štruktúrovaného hudobného materiálu širokého spektra hudobných žánrov. Notový materiál elementárneho stupňa je zväčšený a emocionalizovaný ilustráciami. Metodická príručka obsahuje množstvo overených didaktických hier, príkladov a príbehov, ktoré môžu byť návodom a inšpiráciou pre tvorivého učiteľa. Edukačný proces sa stáva vďaka tomu zaujímavým a dieťa si často ani neuvedomuje, že je v škole.

Elementárny stupeň vyučovacej koncepcie Smirnovej v sebe integruje poéziu, tanec, spev a počúvanie hudby. Spev z listu, spev s klavírom, korepetovanie a komorná hra sú súčasťou vyučovania počas celého základného štúdia. Intenzifikácia edukačného procesu je založená na celostnom prístupe. Žiak od začiatku pracuje na všetkých hudobných zložkách súčasne. Didaktické hry realizované buď individuálne alebo kolektívne zabezpečujú dostatočné rozvinutie hudobných schopností a zručností pre hru oboma rukami s improvizovaným sprievodom, ktorá už na prvých hodinách obsahuje prvky tvorivosti a hry s porozumením.

Tvorivé hudobné činnosti sú neustále prítomné na vyučovaní, pretože každá ďalšia skladbička sa stáva materiálom, ktorý sa pretvára. Hre z listu rovnako predchádzajú didaktické hry s rodičmi. Tie vytvoria základ pre súčinnosť hmatovej a sluchovej predstavy pri obojručnej hre z nôt bez teoretickej znalosti jednotlivých nôt v notovej osnove. Významným prínosom Smirnovej koncepcie je poznatok, že pri grafickom vnímaní notopisu na elementárnom stupni je teoretická znalosť konkrétnych nôt prekážkou. Žiaci si sami od seba najneskôr do 6 mesiacov spoja vizuálny vnem zapísanej noty s konkrétnou klávesou. Nepretržité pridávanie množstva skladbičiek z listu, vytvára žiakovi veľmi obsiahly repertoár a pestuje zručnosť pohotového čítania notového záznamu. Hra na klavíri sa tak už nikdy nestane jednotvárnou činnosťou a každú novú skladbu, ktorú chce žiak naštudovať, dokáže v základných obrysoch zahrať ihneď dvomi rukami.

Najvýznamnejším prínosom vyučovacej koncepcie je zmena postoja učiteľa k vyučovaniu a k žiakovi. Učiteľ sa stavia do roly facilitátora, ktorý nemá všetko pod kontrolou a neponúka učivo v hotovej podobe. Žiak preberá iniciatívu a kontrolu nad sebazvedávaním, a pri spoločnej tvorivej práci sa stáva rovnocenným partnerom učiteľa. Od počiatkových fáz vyučovania učiteľ dáva podnety k rozvíjaniu schopnosti hovoriť o svojich citoch a emóciách. Pochopením vlastného emocionálneho sveta dieťa postupne nadobúda schopnosť empatie k druhým ľuďom, objavuje možnosti sebvýjadrenia prostredníctvom interpretácie ale aj v iných činnostiach. Úlohou učiteľa je iba pomáhať pri formovaní svetonázoru tak, aby si dieťa samo vytvorilo vlastný postoj a tvorivý vzťah ku všetkému čo robí. Samo potom požiada o radu učiteľa čo treba urobiť, aby hudba znela v súlade s jeho interpretačnými zámermi. Edukačný proces sa obráti z plnenia cudzích potrieb na vyjadrenie svojich osobných želaní a nápadov. Vyjadrovať svoje predstavy je pre dieťa omnoho príjemnejšie ako cudzie. Jedine takáto práca môže vyvolať neutíchajúci záujem o hudbu. Ak sa stane stredobodom záujmu iba bezchybná hra a snaha o čo najdokonalejšiu interpretáciu hudobného textu predpísaného skladateľom, vytratí sa proces spoločnej tvorivosti. Je chybou, ak sa edukačný proces zredukuje na vysvetľovanie učiva a opravovanie žiakových chýb. Takto sa žiak dostáva mimo procesu tvorby. Cieľom koncepcie je naopak dosiahnuť, aby žiak samého seba vnímal ako niekoho, kto hrou na klavíri dokáže niečo významné a výnimočné.

Zdroje

- Smirnova, T. I. (1992). *Fortěpiano. Intěnsivnyj kurs: Posobije dlja prepodavateľej, dětěj i roditělej. Metodičeskije rekomendacii*. Moskva: Kripto-logos.
- Smirnova, T. I. (2002 – 2012). *Intěnsivnyj kurs po fortěpiano. Učebnoje posobije ALLEGRO. Tetradi 0 – 19*. Moskva: Izdatěľ Smirnova T. I.

Smirnova, T. I. (2007). *Intěnsivnyj kurs po fortěpiano. Učebnoje posobije ALLEGRO. Beseda „Intěrpřetacija“.* Serija „Vospitanije iskusstvom ili iskusstvo vospitanija“. Moskva: Izdatěľ Smirnova T. I.

Smirnova, T. I. (2008). *Programma klass specialnogo fortěpiano intěnsivnyj kurs.* Moskva: Izdatěľ Smirnova T. I.

Vlasáková, A. (2003). *Klavírní pedagogika, první kroky na cestě ke klavírnímu umění.* Praha: Hudební fakulta Akademie múzických umění.

Kontakt

Mgr. Dušan Jaššo

Katedra hudby

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: dusanjasso@gmail.com

Sekce 4

Psychologické (a patopsychologické) aspekty výchovy a vzdělávání

Adaptation of pupils in context of primary school in theory and research

Adaptácia žiakov na podmienky základnej školy v teórii a výskume

Tatiana Homolová

Abstract

This paper presents objectives of work focused on the process of adaptation of pupils to school depending on the educational environment. It illustrates the theoretical basis of the thesis and proposal methodology of research work with the expected benefits.

Key words: adaptation, adaptation problems, signs of adaptation problems, the first year of primary school, collaboration, school competence.

Abstrakt

Autorka v príspevku prezentuje ciele svojej práce zameranej na procesy adaptácie žiakov na školu v závislosti od podmienok edukačného prostredia. Objasňuje teoretické východiská dizertačnej práce a návrh metodológie výskumu s predpokladaným prínosom práce.

Kľúčové slová: adaptácia, adaptačné problémy, prejavy adaptačných problémov, prvý ročník základnej školy, spolupráca, školská spôsobilosť.

„Everything depends on the start. How to lay the foundations, and then everything goes.“

(J. A. Komenský)

Introduction

When the bell rings for the first time, our child goes to school. School is calling! This sentence is well known to many of us. What is hidden behind? Many parents questions of future first-graders and a magic change in the life of a child who reluctantly leaves carefree world of playing and enters the world of learning and obligations. At this age a child is wonderful, grows and develops in front of the eyes of their parents and teachers.

From the child perspective, the very first day at primary school is unrepeatable moment in his life. It is the moment when it becomes „pupil“ who learns a lot. Parental fears are gradually diminishing, if they see that their child enjoy attending primary school and is satisfied. During

the education child is accompanied by his faithful companion, teacher. Responsibility of pupil's education is on parents and teacher.

Adequate physical, mental, social-emotional and cognitive level of child development opens the gate to the first year of primary school and helping him to fulfil requirements in this early stage of the educational process. State of readiness, along with its impact is places of pupil adaptation, preparing him to adapt to school, but also the space of adaptation problems. Eventual problems in commencement to school can be facilitated and diminished by various conditions, approaches and methods. These are core solution of dissertation thesis whose main objective is to explore the possibility of eliminating the problems associated with adaptation in conditions of primary education.

1 Adaptation of pupils in terms of primary school in the theory

The child is prepared for school by purposeful and systematic **pre-school education**, which positively affects the level of readiness of the child to school. As reported in Končeková (2005, p. 140): „*The entry of a child to school means in his life and develop serious milestone (Social landmark). The child acquires a new role - the role of a schoolmate.*“ The younger school age is a period that is closely related to **scholastic competence**. Stress tests during this period is an adaptation of the child with embark on compulsory education. To primary school will amend the existing mode of life of the child (wake-up time, regular school attendance, time allowed for home preparation, etc.). The child is integrated into the new society, where it seeks to adapt. By reaching the sixth year of life child becomes schoolchildren.

How will the child absorb the load depends on the school maturity and school readiness.

School maturity as the psychological aspect of school competence is understood as a certain level of maturity of the child's central nervous system, which is reflected in the overall reactivity, especially in its resilience and ability to take reasonable burden, concentrate attention, therefore adequate maturity of the central nervous system. **School readiness** as a pedagogical aspect of school competence is conceived as a summary of congenital and acquired conditions for successful coping with school situations within the school system. The child's school readiness exists when the child reaches a level of physical, psychological and social development, which will enable it to successfully handle the demands of school. School maturity and school readiness actually created the prerequisites school success.

J. A. Komenský in paper Informatórium školy materskej deals with problem of school readiness when the sixth year of a child's life determine the most suitable to enter the school. „*I do not recommend that children released from the mother's womb and entrusted to teachers before reaching the sixth year. Conversely, I would not advise that the child kept the home after the sixth year, because what is to be learned at home, could be easily adopted during the first six years. And if right after the child would not get the correct education, he/she could use to useless idleness.*“ (Komenský, 1991, p. 137-139) In the documents when

assessing school readiness into most important factors are physicals, psychological and socio-emotional maturity of the child.

The age of six years is a period when the child begins to attend school, but age alone does not indicate whether it is ready to begin to successfully learn. We meet the children who are ready for school, before the age of six years (they can be trained early), or with children who are not ready for school even after age of six years (they can be granted postpone of schooling). Whether children are to be trained early or postponed, the parents make decisions after expert opinions by paediatrician and psychologist.

With commencement to primary school the child it required to on proper physical and mental level, so can be adapted to the new environment and learning process. To diagnostic of school readiness, which is performed in the last year of pre-school education, there are created different assessment procedures and tests. Physical abilities are assessed by a paediatrician, mental assumptions of school readiness is assessed by psychologist. School readiness assessment is carried out cooperatively. Options for assessing school readiness are many. Kern test, which is indicative test of school readiness is most known and most widely used. The text of this test was modified by Jirásek (Končeková, 2005).

According to Huřová (in Kasáčová, Lipnická, Huřová et al., 2007, p. 243): *„The quality of knowing the child's personality, and **diagnosis** is difficult and long process that requires teamwork of pedagogue, psychologist, school psychologist, speech therapist, paediatrician, assistant and other specialists. Pre-school education gives all the prerequisites for the implementation of a quality and early learning.“*

Thus equipped child is an appropriate candidate for the primary school. *„Every year hundreds starts visiting primary school. Most of them are determined to be good pupils, much had to learn that teachers and parents were satisfied.“* (Slezáková, Tóthová, 2007, p. 88)

The first year of primary school is period for adaptation, the change with first grade of primary school is not easy for the child, because he has own vision about the school. To become pupil with new duties in the new environment in a single day, with the teacher whose does not know, it is not easy. Teaching has specific organization and other rules that apply before the child previously known. **The first year of primary school** in primary education *„should ensure a smooth transition from pre-school education and family care to schooling by stimulating cognitive curiosity of children, based on their personal knowledge and personal experience. The starting point is the actual experience of a student, prior knowledge, interests and concepts developed by the real possibilities so as to achieve a firm foundation for their future academic and social success. The program is based on the principle of proceeding from the known to the unknown when acquiring new experience of watching and experiencing the activities and events that are associated with the life of the child and his immediate cultural and natural environment“* (Štátny vzdelávací program ISCED 1 – primárne vzdelávanie, 2008, p. 6).

Significant impact in training has **cooperation** of all stakeholders to ensure good preparation of schoolchildren. In this period it is very important to provide children with

assistance and support they need. It is provided especially by parents and teachers, in collaboration with doctors, psychologists, special educators. In the event of shortcomings, failures, teachers along with parents, psychologists and doctors are looking for the most effective measures to remove them. Based on a thorough knowledge of the needs of children during the training, the teacher must accept their particularities and up to them adapt the organization and management of teaching, in accordance with their needs to model learning environments (Doušková, 2012).

As reported by Wenzel (1993, p. 25): *„If a child has provided no assistance in overcoming the habits of behaviour in the family and in adapting to the demands of school, it would have to fight with great difficulty.“*

In relation to the period of children training we use concepts of adaptation and adjustment. What is the relation of these concepts? Are they synonymous terms or naming two semantically different concepts? Several authors dealing with the issue of school readiness (Bratská, Ďurič, et al., 1997; Hartl, Hartlová, 2000; Kačániová, 2003; Marko, 1971) understand **adaptation** as adaptation to something. Social adaptation, adaptation to society as new social conditions, e.g. adaptation of the transition from one school level to another, behavioural disorders are understood as a failure of adaptation. Low adaptive ability is called *„maladaptation“*, whose consequences can be neuroses. For the pupil it is the most important to identify itself with his social role.

The process of active adaptation of individual in terms of known or new social environment is **adjusting**. In the school terms we are talking about the relationship of pupil to school and out-of-school social situation where dominates aspect of self-realization. This is related to the level of social maturity, especially with the emotional and rational component. We should start from the assumption that the interests of the individual and society are not in full compliance, rather they are inconsistent and sometimes contradictory.

The beginning of a child to school is generally considered a process of adaptation, adaptation to changing conditions that are first period of burdensome for the child, in terms of cognitive and also emotional area. If the child has not fully accepted the requirements, cannot handle those, so the adaptation problems sometimes can arise sometimes associated with neurotic symptoms.

According to Guziová (1999) maturity of the child to school attendance depends substantially on most basic of all skills that is the ability to learn. Each child is unique. They are children who have no **adaptation problems** and adapt to the school environment without any issues, on the other hand, there are some children who has hard time getting used to a new school duties. In order to avoid these problems, we are creating conditions for entry to school already in kindergarten that includes cooperation with the family, primary school, speech therapist, canters of educational and psychological counselling and prevention and the public.

Čačka (2000) divided adaptation problems of children into three groups. The first group are signs of adaptation problems that wear away permanently after the sixth year, for example finger-sucking, excessive mobility, angry speeches, biting nails. The second group are those

adaptation problems that disappear and the time of adolescence are recurring – tearfulness, jealousy, rebellion. The last group consists of adaptation problems occurring in late childhood and a being on the wane during adolescence (restless sleep, terrifying dreams).

Marko (1971) divides mal-adjustment into groups based on characteristics:

1. the physical symptoms, such as restlessness, poor coordination of motions, slow growth, obesity, which can be closely related to difficulties in the behaviour. They are associated with neurotic symptoms such as biting nails, anorexia, stuttering, pains in the days of schooling;
2. symptoms of emotional immaturity, here may be included age inappropriate children behaviours or the undue dependence on adults;
3. symptom abnormalities in social situations manifested by excessive shyness, favouring solitude, expressions of uncertainty and reduced confidence, inadequate supercilious;
4. abnormal emotional symptoms, such as chronic shyness, moodiness, excitability, melancholy, frustration;
5. signs of exhibitionism as an excessive desire for attractive noteworthy, attempt to be entertaining, desire to excel, ceaseless effort to apologize;
6. symptoms intellectual difficulties are manifested for example. Striking slowness in responding, misinterpreting the behaviour of other children;
7. signs of anti-social tendencies such insolence, destruction of school property, indecent speech, the general attitude of aggression.

Adaptation problems may be caused by **internal or external causes**. Majzlánová (1998) note that the internal causes raise from increased susceptibility of the organism to pathological stimuli on the basis of heredity and congenital availabilities, and factor of age and gender also plays a role. Genetic potential of parents has also strong influence¹. Genetic changes or defects can disrupt the functioning of the individual.

The antithesis of internal causes are external causes which contribute most to the formation of the individual, and family, school, peer influence, action art and the mass media, other influences.

A significant determinant of school is a **teacher**. According to Mareš (2013), the man is not born as a teacher, but gradually becomes. As an expert on the education he has certain knowledge and skills which manifests itself in a noticeable and evaluation way of his educational work. Competence of a teacher can positively influence adaptation of pupil to primary school (Klein, 2006).

The teacher is first contact with a pupil who is trying to create conditions systematically and use all available methods and means. *„The teacher creates a friendly, accepting and conducive environment to ensure that students have the opportunity to their knowledge, experience and expertise to confront, discuss with others using cyclically repetitive reflection.“* (Tomkuliaková, Doušková, 2012, p. 34)

Summary detriment of the student after taking the first year of the rational-cognitive areas may occur in the early weeks, so that the child does not respond to interpretation, does not

engage in educational activities, problems become apparent in reading, writing and counting. The most common cause is underdeveloped cognitive, speech, movement, social skills and habits. Even permanent time deficit induces stress symptoms of anxiety, fear, dream, stomach problems. Mental stress of adaptation problem manifests itself in different ways especially in children. Outwardly it is observable irritability, vomiting, disobedience. The main factor for breach mental balance is the change in living conditions. Forced to sit in the desk is unnatural for them, in some individuals beyond the possibilities of will. The reaction of constant exhortation increases the level of the expected punishment. Stubbornness and transient response to exhortations, may give rise to neurotic symptoms.

Zelinková notes (2011, p. 110): *„Period of entering school is the most important stage of child development. We can not be surprised that this issue has already paid attention J. A. Komenský followed by many others. In addition to answering the question of where the child should visit the school and which criteria has to be met, there is attention in recent years to search of children who are at risk of failure that may adversely affect not only the school but also the personal development of the individual.“*

2 Adaptation of pupils in terms of primary school research

We can find research results and studies in specialized publications that are foundation base for our research purpose:

Research was conducted in the year 2001/2002 with a focus on school readiness of the child, which was the subject of research followed Slezáková and Tirpáková in the districts of Nitra (141 pupils), Levice (141 pupils) and Hlohovec (54 pupils). The aim of the research was to determine the overall level of preparedness of students and compare this level with boys and girls. We can verify if statistics are significantly different between selected regions in achievement tests observed in the following aspects:

- similarities and differences;
- mathematical concepts;
- the ability categorization;
- fine motion skills (Slezáková, Tirpáková, 2006).

The aim of the survey by Gáborová (In. Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách, 2005) was to compare the readiness of children for admission to school of children that attended kindergarten with children they did not.

Further research „Transition to School: The role of kindergarten in regulating the behaviour of children“ was realized abroad at the University of Konstanz in Germany by Suchodoletz – Trommsdorf – Heikamp – Wieber – Gollwitzer (Suchodoletz et al., 2014).

Issues of parental involvement in adaptation from kindergarten to primary school study Tan and Goldberg (2014) from the University of California. Study investigates the current level of intervention of parents in respect of school children in the first grade and their adaptation to school. As parents help with a model that includes both the parent and child gender and

the differences between the types of parents' participation (types of parental involvement in school education).

The issue of student's adaptation have been studied, but we consider it very necessary and useful to examine the adaptation of students in the transition from pre-primary to the primary level of education along with modelling educational environment.

The research:

The impact of the application of the adaptation program on the incidence of problems related to the making of the conditions of primary education.

Proposal of research strategy (the provisional timetable for research):

1. formulation of the problem – the first year of PhD. studies,
2. heuristic phase – the first and second year of PhD. studies,
3. formulation of hypotheses – the first year of PhD. studies,
4. the choice of methods and design tools, measurement techniques – first and second year of PhD. studies,
5. probe or pre-research, experimental verification – first and second year of PhD. studies,
6. the determination of the sample – first and second year of PhD. studies,
7. fieldwork – second and third year of PhD. study,
8. the pre-processing and data processing – second and third year of PhD study,
9. interpretation calculated values, verification or falsification of hypotheses – the third year of PhD. studies,
10. the conclusions of the research – third year of PhD. study.

The main research objective:

Examine the possibilities of eliminating the problems associated with adaptation to the conditions of primary education.

Intermediate targets:

1. Create a set of methods intended for initial diagnosis of level of children readiness for entry into primary school.
2. Check the level of preparedness of children for entry into primary school in cognitive, perceptual-motor and socio-emotional way by initial diagnostics.
3. Construct research tools aimed at identifying the occurrence of adaptation problems.
4. Find out how a primary school teacher is helping pupils with their adaptation problems.

5. Based on the findings of previous phases of research, compile induction program aimed at reducing the problems associated with adjustment for conditions of primary education.
6. Ascertain the views of parents how to help their children.
7. Find out relational interaction and satisfaction of parents and teachers.
8. Analyze and interpret the data obtained.

Research questions:

In the thesis we want find answers to the adaptation of students to the school learning environment and modelling in the context of school readiness based on following research questions:

Q1: What is the level of school readiness of children in pre-primary level of education? (*descriptive research question*)

Q2: What adaptation problems occur in the population of pupils of the first year of primary education? (*descriptive research question*)

Q3: What is the relationship between the length of the children attending kindergarten and grade their school readiness? (*relational research question*)

Q4: What is the relationship between the length of the children attending the kindergarten and the degree of adaptation of children to the first grade of primary school? (*relational research question*)

Q5: What is the impact of application of the adaptation program on the incidence of problems related to the making of the conditions of primary education? (*causal research question*)

The research hypotheses:

H1: Length of the children in the kindergarten is positively correlated with the degree of their school readiness.

H2: The duration of the children in kindergarten is associated with higher rates of adaptation of children to the first grade of primary school.

H3: The application of the adaptation program has a positive effect on the incidence of problems related to the making of the conditions of primary education.

The research sample:

To verify the identification of research questions will be compiled several research samples:

- preschool children;
- 1st year students (experimental and control group);
- teachers who thought or currently teaching pupils in the first year of primary school;
- parents of children/pupils.

Research tools (methods):

The topic „Adapting school students and modelling learning environment“ will be planted in the quantitative research paradigm:

- interview paper;
- experiment;
- interview;
- content analysis;
- observation;
- tests.

A method for processing data:

The data will be processed using the frequency statistic methods, correlations and comparisons measurements of central tendency. Due to the hypotheses and research subjects of data processing we used the statistical program SPSS. Results will be processed into tables and graphs.

Interpreting research findings:

Evaluation and interpretation is an explanation, not a narrative description of the tables. In interpreting our data, we will proceed with regard to the established hypotheses and research questions. We will formulate conclusions if hypotheses were confirmed or not.

Conclusions and recommendations:

1. The results of research might be interested by schools that wish to change the effect of adaptation problem on the school.
2. Based on the results we can highlight the research problem, what is the impact of application of the adaptation program on the incidence of problems associated with adjustment for terms of primary education, which in this specific form of research pays little attention.
3. Recommendations on the potential solutions would be devoted teachers who are faced with the problem.

Conclusion

Article is focused on the child's entry into school, his beginnings, adaptation and adjustment problems. It defines terminology of the basic concepts related to this issue as educational competence, which has a significant share in the child's successful entry into the new environment. The first year of primary school, which is the initial learning in primary education and is an area of adaptation problems arising from bad adaptation process. Article presents objectives of dissertation thesis focused on the processes of adaptation of pupils per

school, depending on the conditions of the educational environment. It clarifies the theoretical background and methodology design of the research proposal with the expected benefits of work.

Resources

- Bratská, M., & Ďurič, L. et al. (1997). *Pedagogická psychológia terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: DOPLNĚK.
- Doušková, A. (2012). *Riadenie triedy a výchova k sebakontrolle*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta.
- Gáborová, Ľ. (2005). Školská spôsobilosť detí vstupujúcich do školy vo vzťahu k predškolskej príprave In *Teória a prax výchovy a vzdelávania v materských školách*. [online]. 2015. Available from <http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/OMEP.pdf>
- Guziová, K. et al. (1999). *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Kačániová, J. (2003). *Pedagogické a psychologické problémy osobnosti žiaka (Výkladový slovník)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta.
- Kasáčová, B., Lipnická, M., & Huľová, Z. et al. (2007). *Škola – edukácia – príprava učiteľa IV. Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta.
- Klein, K. (2006). *KlassenlehrerIn sein: Das Handbuch. Strategien, Tipps, Praxishilfen*. Verlag an der Ruhr.
- Komenský, J. A. (1991). *Informatórium školy materskej*. Bratislava: SPN.
- Končeková, Ľ. (2005). *Vývinová psychológia*. Prešov: Lana.
- Majzlanová, K. (1998). *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Bratislava: Humanitas.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Marko, J. (1971). *Vpravovanie dieťaťa do školského prostredia*. Bratislava: SPN.
- Slezáková, T., & Tirpáková, A. (2006). *Adaptácia dieťaťa na školu – Súčasné pohľady na pedagogickú teóriu a výskum*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Slezáková, T., & Tóthová, M. (2007). *Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie „Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie“ zo dňa 8. júna 2006 (Školská pripravenosť dieťaťa v kontexte nadväznosti predprimárnej a primárnej edukácie)*. Zvolen: Bratia Sabovci s.r.o.

Suchodoletz, A. et al. (2014). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. [online].

Available from <http://www.psych.nyu.edu/gollwitzer/sdarticle61.pdf>

Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. ISCED 1 – primárne vzdelávanie. (2008). [online]. Available from

http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/isced1_spu_uprava.pdf

Tan, E., & Goldberg, W. (2014). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. [online]. Available from

<http://mres.gmu.edu/pmwiki/uploads/Main/schoolMOD2010.pdf>

Tomkuliaková, R., & Doušková, A. (2012). *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela – Pedagogická fakulta.

Wenzel, A. (1993). *Začiatkové vyučovanie*. Nitra: SPN.

Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál.

Contact

PaedDr. Tatiana Homolová

Department of Elementary and Pre-school Education

Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovak Republic

E-mail: tatiana.homolova@umb.sk

Školní zátěž očima adolescentů

The school stress from the adolescents' point of view

Martina Zouharová

Abstrakt

Příspěvek popisuje bližší informace o designu doktorské práce, která je zaměřena na vnímání školní zátěže a její zvládání adolescenty. V rámci zvoleného tématu bude v práci pracováno s pojmy adolescent, školní zátěž, zvládání zátěže, stres, smysl života, včetně aktuálních výsledků zahraničních i tuzemských výzkumů. Ke sběru dat budou využity standardizované dotazníky. Ve vztahu k zátěži bude využit SVF 78 dotazník, umožňující zmapovat způsoby, které jedinec uplatňuje v rámci zvládání zátěže. Dále nás bude zajímat, zda zvládání zátěže souvisí s existenciálním naplněním jedince a jeho osobním smyslem života, k čemuž budou využity ESK škály. Zjištěná data budou následně statisticky zpracována. Výzkumný vzorek budou tvořit žáci 3. a 4. ročníků SŠ Olomouckého kraje. Předpokládáme, že se zjištěnými výsledky výzkumu budou moci dále pracovat pedagogové středních škol ve smyslu edukace studentů o zvládání zátěže.

Klíčová slova: adolescent, smysl života, hodnoty, stres, školní zátěž, copingové strategie.

Abstract

The paper describes detailed information about the design of a doctoral thesis, which is focused on the perception of school stress and coping by adolescents. In the context of the selected topic will be work with the concepts of adolescent, school stress, coping, stress, sense of life, including the current results of foreign and domestic researches. For collection of data will be used standardized questionnaires. In relation to the load will be used SVF 78 questionnaire, allowing to map the ways that an individual applies in the context of coping. Additionally we will be interested in whether coping is related to the existential fulfillment of the individual and his personal sense of life, which will be used ESK range. The observed data will subsequently statistically processed. The research sample will consist of students of the 3rd and 4th grade secondary schools of the Olomouc region. We expect that with the identified results of the research will be able to continue working by teachers of secondary schools in terms of student education about coping.

Key words: adolescent, the meaning of life, values, stress, school stress, coping strategies.

Úvod

Článek je zaměřen na popis základních pojmů, se kterými bude pracováno v rámci disertační práce. Ve smyslu těchto pojmů a oblastí, které zahrnují, je článek rozdělen do kapitol, které se postupně ve stručnosti zabývají pojmy adolescent, zátěž v adolescenci, smysl života a smysl života u adolescentů. V poslední kapitole jsou blíže objasněny metody, které budou využity ke sběru dat. Jedná se o dva standardizované dotazníky, Existenciální ESK škálu a Dotazník strategie zvládnání stresu.

1 Adolescence jako vývojové období

Přesné časové vymezení termínu adolescent, čili adolescere, je z pohledů různých autorů značně rozmanité. Sám pojem znamená dorůst, dospět, zmohtnět. Období adolescence je většinou datováno zhruba do období mezi 15. a 20. rokem života, někdy 22. a zároveň nesmíme zapomínat na zachování individuální variability každého jednotlivce zvláště, a to jak v oblasti psychické, tak i sociální, výjimečně i somatické. Dle Eriksona a jeho psychosociálních stádií vývoje se jedná o období hledání vlastní identity, což je procesem dlouhodobým, který se jen stěží přesně věkově ohraničuje, přesto v tomto období vrcholí. Společně s pocitem vlastní identity jsou neméně důležité i odpovědi na otázky „Kdo jsem, kam patřím, kam směřuji“, které jedinci napomáhají k utvoření pocitu vlastní jedinečnosti a začlenění se do společnosti (Macek, 1999). Každá vývojová etapa znamená pro jedince určité úkoly, které musí zvládnout a role, se kterými se musí vypořádat, přizpůsobit se zbytku společnosti a plnit očekávání. V některých těchto etapách se navíc dostává do situací, kdy na něj určité stimuly působí intenzivněji, než v jiných obdobích. Období adolescence má také svá jistá specifika a problémy, při jejichž řešení často pomáhají rodiče, a to z důvodu sociální a finanční závislosti (Medved'ová, 2004).

1.1 Zátěž a adolescenti

V posledních letech proběhly výzkumy v zahraničí, i v ČR a SR, které si krom jiného daly za cíl zjistit, které problémy a zdroje stresu jsou typické právě pro období adolescence a všechny odhalily celou škálu možných stresorů, z nichž nejčastějším je škola, sociální vztahy, finance, soukromí, vzhled, práce apod. Hlavním však zůstává škola a vše s ní spojené (Macek, 2003; Frydenberg, 2002). Školu je možné vnímat jako “zaměstnání” dětí a následně adolescentů, kteří v ní tráví většinu svého času, z toho důvodu je možno ji považovat za jednu z esenciálních příčin problémů v životě adolescenta. Nástup do školy znamená rozšíření spektra zátěžových situací a společně s tímto jevem také dochází k rozšíření řad jejich zdrojů – učitelé, spolužáci, tempo, množství učiva, činnosti a jejich kvalita, problémy se zvládnutím kurikula atd. Školní zátěžová situace je tedy taková, ke které dochází na školním území, nebo s touto přímo souvisí a navíc bývá spojována s nepříjemnými psychickými stavy a v podstatě může takto docházet až k narušení bio-psycho-sociální sféry studenta, dojde-li k mezním, vyhraněným situacím (Čáp, 2001).

2 Smysl života

Hledání smyslu života je otázkou specificky lidskou a jakékoli pochybnosti o vlastním smyslu bytí u člověka nemohou být nikdy vnímány jako něco chorobného. Naopak, jedná se o lidství v jeho nejčistší podobě, neboť ani ten nejvyvinutější živočich by si nikdy tuto otázku smyslu vlastní existence nikdy nepoložil a zároveň by ji nedokázal zpochybnit (Frankl, 2006).

Téma smyslu vlastního života se kategoricky netýká jen určitých životních období, ale prolíná celým lidským životem. V každém věku, v každé vývojové etapě se lidé snaží svůj život buď utvářet, nebo jej alespoň snášet (Längle, 2002). Smysl je tedy vždy chápán jako způsob utváření situací a smysluplná existence se tedy dá obecně shrnout, jako věnování se všemu, co přítomná chvíle nabízí, s využitím všech vloh, schopností, dovedností, s vlastním cítěním a chtěním. Téma existence nepodléhá módě, mnoho se o něm napsalo, mnohdy však jen povrchně a prázdně, bez respektování opravdové závažnosti tohoto tématu. Právě jeho nepodléhání módním trendům a moderní upozadňování všeho, co nese v názvu slovo „smysl“ je také jakýmsi přístupem společnosti (Längle, 2002). Smyslem života se během své kariéry zabývala řada autorů, světoví myslitelé i představitelé různých směrů psychologie. Někteří z něj udělali ústřední pojem své teorie (Reker, Wong, Halama Frankl, Längle, Baumeister, Ebersole a další), jiní významný doplňující pojem, který je sám osobě velmi rozmanitý, co do definic a souvislostí s dalšími jevy, jako jsou osobnost a zdraví. Dnešní postmoderní doba navíc upřednostňuje smysl subjektivní. V tomto úhlu pohledu má smysl jen to, čemu rozumíme a co sami vnímáme, co si přejeme, ovšem chybí zde jakýkoli dialog s okolním světem, péče a tvořivost pro něco nebo pro někoho. Odezvou je pak vzrůstající sebestřednost a emocionální frustrace (Kosová, 2014).

Autorem pojmu „vůle ke smyslu“ je rakouský psychiatr a otec logoterapie Viktor E. Frankl. Ve vůli ke smyslu spatřoval lidskou snahu naplnit svůj život tím nejsmysluplnějším způsobem. Smysl sám vnímal jako transcendentní a lidskou sebetranscendenci, tedy snahu přesáhnout sebe sama zaměřením se na něco nebo někoho, co je větší, než člověk sám, považoval za podstatu lidské existence. K naplnění smyslu tak v podstatě dojde pomocí seberealizace, která vychází ze zmínění sebetranscendence. Objektivně vnímal svět, jako sám o sobě dosti smysluplným a úlohou člověka v něm je najít svůj vlastní smysl pro existenci, pochopit jej a uskutečnit. Nelze smysl čemukoli či komukoli dávat a vytvářet jej. Smysl musí být nalezen, nikoli tvořen, je jedinečný a neopakovatelný pro každého jedince a pro každou situaci, kterou právě prožívá. Jeho vnímání je tedy dokonale subjektivní, podřízené vědomí i svědomí (Frankl, 2006). Dalším významným autorem, který se pojmem smysl života zabýval, byl Franklův, žák et alega, taktéž psychiatr a psycholog, Alfred Längle. Tento autor vymezil pojem smysl jako „možnost, která se otevírá na pozadí skutečnosti“ (Längle, 2002). Dle tohoto autora spočívá smysluplné žití v umění uskutečňovat nejlepší volby z daných možností, vyplývající z různých situací a okolností. V každé minutě své existence se člověku nabízí řada možností, mezi nimiž vybírá a takto utváří svůj život, smysl tedy situacím dává spíše dík rozeznání jejich pravých hodnot s pomocí intuice a instinktu, než se zapojením racionálního uvažování. Přesto je smysl

stejně proměnlivý, jako situace samotné, nový se objevuje vždy s novou situací a s novými možnostmi (Lukasová, 1998).

2.1 Smysl života u adolescentů

V období adolescence vystupuje otázka po smyslu života zvláště do popředí. Toto období je typické pro prohlubování a upevnění názorů nejen na svět, ale především na sebe sama. Dochází ke změnám morálního usuzování, získávání zkušeností, změnám myšlení a zlepšuje se schopnost abstrakce. Rozšiřuje a prohlubuje se angažovanost v otázkách mezilidských vztahů, citovosti, zájmů (Erikson, 1999, 2002). V neposlední řadě dochází k plnému utváření vlastní identity, protože vztah k vlastnímu „já“ a vztahy k dalším osobám začínají být pro adolescenta zajímavější a subjektivně důležitější. Tento proces probíhá v mnoha vrstvách osobnosti adolescenta. Vědomí o vlastní jedinečnosti, autenticitě a vlastního osobního vymezení dodává celému procesu velmi osobní aspekt a od tohoto se celý proces také odvíjí (Smékal, Macek, 2002). S tímto úzce souvisí i formování smyslu života (Erikson, 1999, 2002). Adolescent začíná hledat odpovědi na otázky (kdo jsem, odkud jsem, kam směřuji aj.) a hledá hodnoty, které jsou pro jeho život nejvýznamnější (Langmeier, Krejčířová, 2006). Klade si existenciální otázky, které se vztahují k podstatě jeho života, jeho životních cílů, jeho růstu jako osobnosti, otázky o pravdě, o spravedlnosti, o smrti apod. (Panáček, 2010). S těmito otázkami také souvisí ujasňování si vlastní budoucnosti – pracovní uplatnění, zájmy, společenský život, partnerské vztahy, hodnoty, víra a spirituální orientace (Langmeier, Krejčířová 2006). Říčan (2007) se zmiňuje o individualismu, který je tak typický pro náš současný svět a který u mladých adolescentů vede k hledání vlastní identity, popřípadě smyslu, na vlastní pěst. V časech dřívějších a také v jiných kulturách se společnost snaží dospívajícím pomoci v podobě rituál, jejichž cílem je co nejlépe usnadnit proměnu z dítěte v dospělého člověka, přijmout tuto změnu a novou identitu. Někdy se samotný proces hledání ani nemusí uskutečnit. Odklon společnosti od náboženství v kombinaci s konzumním způsobem života svádí adolescenta k usnadnění si „práce“ tím, že přijme místo pravé dospělosti jen náhražku v podobě napodobování svých rodičů nebo jiného vzoru (Říčan, 2007).

Období adolescence je také životním úsekem, do něž spadá větší intelektuální zátěž, studijní soutěžení získává větší význam a úspěch nebo neúspěch jsou chápány v absolutních hodnotách, což vše je vyjádřením nepevnosti ve formující se identitě. Jeden aspekt života může převážit nad jinými a vzniklý dramatický pocit nerovnováhy s typickým uvažováním „vše nebo nic“ může vést k tomu, že jedinec bude svoji celistvost spojovat s pokrokem v jediné oblasti života (Lanyado, 2005).

3 Výzkumné nástroje

Dotazník Strategie zvládání stresu SVF 78

Tento dotazník zpracovali autoři Wilhelm Janke a Gisela Erdmann a je využíván pro rozlišení způsobů zpracování stresu. Stres samotný je zde chápán jako stav psychický i somatický a je odvozován ze změn, které v těchto rovinách způsobuje. V rovině somatické hovoříme o změnách vegetativních (větší aktivita sympatiku, aktivace nadledvinek se zvýšenou produkcí adrenalinu a kortikosteroidů). V rovině psychické hovoříme o změnách v emočním prožívání, o napětí, vnitřním vzrušení, cíleném i bezcíleném jednání a chování. Jako způsoby zpracování stresu chápeme takové psychické pochody, které se objevují při stresu ať už plánovaně či neplánovaně, vědomě či nevědomě a všechny vedou k tomu, aby došlo k jeho zmírnění či odstranění. Konkrétní způsoby se pak dále dají dělit na takové, které vedou k činnosti, nebo čistě intrapsychické. Dotazník je rozdělen do 78 položek, které jsou utříděny do 13 škál. Metoda vychází z přesvědčení, že volené strategie zvládání stresu u konkrétních osob jsou natolik vědomé, že pomocí daných otázek se na ně lze zeptat. Dotazník zachycuje způsoby, kterými se člověk snaží na stres připravit, případně jak mu zabránit, oslabit jej, přímo jej ukončit nebo se stresu přizpůsobit (Janke et al., 2003).

Existenciální škála ESK

Základem tohoto testu je existenciálně-analytická antropologie Viktora Frankla, jehož teorie smyslu vešla ve známost jako logoterapie. Test zahrnuje všechny 4 kroky k naplnění osobně-existenciálních kompetencí a zároveň zjišťuje, do jaké míry jsou v životě člověka uplatňovány a jakého stupně vývoje v seberealizaci dosáhl. Těmito kroky a také vlastnostmi, jsou: Sebeodstup, sebezpřesah, svoboda a zodpovědnost, coby podmínky pro smysluplnou existenci. Sebezpřesah a sebeodstup dále vytváří personalitu jako faktor vyššího řádu, který zahrnuje míru otevřenosti vůči sobě i hodnotám a svoboda se zodpovědností dále vytvářejí existencialitu coby rozhodnou angažovanost. Úkolem testu je také operacionalizovat pojmy z logoterapie novým způsobem, novým teoretickým východiskem a s prakticky využitelným metodickým postupem. V souhrnu se jedná o sebeposuzovací dotazník, který měří kompetenci dané osoby zacházet se sebou sama a se světem. Dotazník byl přeložen do češtiny roku 2000 z rakouského originálu, který vznikl pod vedením Alfreda Längela a jeho týmu (Längle et al., 2001).

Závěr

Článek je zaměřen na základní koncepcí budoucí disertační práce, je rozdělen do kapitol odpovídající jednotlivým hlavním pojmům této práce a v závěru popisuje výzkumné nástroje, které budou užity. Ke sběru dat bude zvolen kvantitativní design výzkumu (dotazník) s ohledem na možnost zahrnutí co nejvíce respondentů a následně dojde k objektivnímu zpracování dat pomocí zvolených statistických metod. Dotazník bude předložen cílové skupině respondentů, a sice studentům 3. a 4. ročníků středních škol v Olomouckém kraji, formou

písemnou i cestou šíření odkazu na dotazník v jeho online podobě. Předpokládáme, že ze získaných poznatků bude možno vyvodit závěry, ze kterých mohou následně čerpat jak pedagogové na středních školách, tak studenti samotní, neboť výsledek by mohl poskytnout zpětnou vazbu o jejich zvládacích strategiích, hodnocení vlastní školní zátěže, či případně o souvislostech, mezi vnímaným smyslem a způsobem, jak stres zvládají. Předpokládáme možnost využití výsledků v praxi s cílem poskytnout středoškolským pedagogům materiál ke zlepšení možností edukace studentů o možnostech time-managementu, copingu atd.

Zdroje

- Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Erikson, E. H. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN.
- Erikson, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: ARGO.
- Frankl, V. E. (2006). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
- Frankl, V. E. (2006). *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
- Frydenberg, E. (2002). *Adolescent coping: theoretical and research perspectives*. London: Routledge.
- Janke, W., Erdmannová, G., & Švancara, J. (překl.). (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum, s.r.o.
- Kosová, M. (2014). *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada.
- Längle, A., Orglerová, Ch., Kundi, M., & Balcar, K. (překl.). (2001). *ESK – Existenciální škála*. Praha: Testcentrum.
- Längle, A. (2002). *Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Cesta.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: GradaPublishing
- Lanyando, M., & Horne, A. (2005). *Psychotherapie dětí a dospívajících – psychoanalytický přístup*. Praha: Triton.
- Lukasová, E. (1998). *I tvoje utrpení má smysl. Logoterapeutická útěcha v krizi*. Brno: Cesta.
- Macek, P. (1999). *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Medved'ová, L. (2004). Zdroje stresu a zdroje jeho zvládnutí dětmi a adolescenty. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 39(2-3), 108-120.
- Panáček, M. (2010). Formování smyslu života – významný úkol u adolescentů. In Vašutová, M. et al., *Základy biodromální psychologie* (s. 327-344). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.

Říčan, P. (2007). *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál.

Smékal, V., & Macek, P. (Eds.). (2002). *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister.

Kontakt

Mgr. Martina Zouharová

Katedra psychologie a patopsychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: zouhma@seznam.cz

Monitorování faktorů vyvolávajících u adolescentů stres

Monitoring of factors causing stress in adolescents

Kvetoslava Štěpánková, Jana Kvintová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá zjišťováním a popisem četností a intenzitou faktorů a situací, které u studentů ve školním prostředí vyvolávají stres. Jedná se o pilotní studii. Cíl: Monitorování a hodnocení vnímání faktorů vyvolávajících u adolescentů stres. Teoretické ukotvení: Příspěvek je rozdělen na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je opřena o přehled prací s podobnou problematikou, zvládáním zátěžových situací u nás i v zahraničí. Praktická část představuje výzkumné šetření, které autorka uskutečnila pomocí dotazníkového průzkumu stresových situací u studentů na střední škole. Metodologie: Návrh použité metodologie výzkumu je kvantitativní výzkum s dotazníkovým šetřením. Použit byl inventář s názvem Dotazník stresových situací (DSS 47). Předpokládaný výzkumný vzorek je 100 respondentů – studentů střední školy.

Klíčová slova: stresové situace, adolescenti, zvládání stresu.

Abstract

The paper deals with identification and description of frequency and intensity of factors and situations that produce stress in students in a school environment. This is a trial version of future extensive study. Objective: Monitoring and evaluation of perception of factors causing stress among adolescents. Theoretical point: An article is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part provides an overview of existing thesis with similar theme (problems with managing of stressful situations) from Czech environment as well as from abroad. The practical part presents a research realized by the author using a questionnaire survey among students of high schools. Methodology: Methodology is set up as a quantitative research containing a questionnaire survey. An inventory called "Questionnaire of stressful situations (DSS 47)" was also used in this papers. A sample of 100 respondents (students of high schools) was given for this research.

Key words: stress situations, adolescents, managing stress.

Úvod

Příspěvek se zabývá zjišťováním faktorů a situací (popisem jejich četností a intenzity), které u studentů ve školním prostředí vyvolávají stres. Informuje o dílčích problémech šetření ve výzkumné práci na téma: „Hodnocení a zvládání školní zátěže adolescentů“.

Cíl: Monitorování a hodnocení vnímání faktorů vyvolávajících u adolescentů stres.

1 Teoretická – rešeršní část práce

1.1 Období adolescence

Do období adolescence - dospívání (druhé dekády života jedince) můžeme zařadit mladé lidi ve věku od 16 do 20 let. Ve věkovém vymezení tohoto období nacházíme u jednotlivých autorů určité odlišnosti. Toto období jedince je charakterizováno fyzickým vyzráváním, hledáním si vlastního místa ve světě, utvářením si nových skupin, podceňováním i přeceňováním sama sebe, vytvářením si vlastních názorů a úsudků, péči o zevnějšek, který je součástí sebepojetí, rozvojem sexuálního a partnerského života, procesem osamostatňování se, ale i pocity nejistoty a obavy z budoucnosti (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

1.2 Zvládání stresu

Obecně jsou popisovány dva modely pojetí stresu. První z nich je transakční, který vychází z kognitivního hodnocení stresové situace. Druhý je interakční, který přistupuje ke stresu z hlediska vztahu mezi situací a osobnostními vlastnostmi. V odborné literatuře se setkáme nejen s pojmem stres, ale také s pojmem zátěž. Poznatky o bezprostřední reakci organismu na stres shromáždil především ve svém výzkumu Selye (1966) v koncepci generálního adaptačního syndromu.

Zvládání definujeme jako proces řízení vnějších i vnitřních faktorů, které jsou člověkem ve stresu hodnoceny jako ohrožující. Strategie zvládání zátěže pak můžeme označit jako plán, který vede jedince k dosažení určitého cíle. Člověk disponuje různými zvládacími strategiemi a styly, které zapojuje, pokud je vystaven stresovým - zátěžovým situacím. Pro účinné řešení nebo zvládání stresu nastupuje u člověka pokus o zvládnutí stresu (angl. „coping“). Lazarus (1966) popisuje zvládání stresu jako: hledání informací, přímou akci, přesunutí akce a intrapsychické, to jest kognitivní a emocionální zpracování stresu.

1.3 Stresové situace ve školním prostředí

Stresové situace, které se vyskytují ve školním prostředí, popsány podle výzkumu Řehulkové a Řehulky (2001): 1. stesy sociálně-vrstevnické, 2. stesy z nespokojenosti se sebou samým, 3. stesy sociálně-partnerské, 4. stesy ve vztahu k rodině, 5. stesy ze studijní činnosti, 6. stesy z komunikace s lidmi, 7. stesy a konflikty v jednání s učiteli, 8. stesy z tělesné nedostačivosti (+ zdravotní problémy), 9. stesy z orientace ve světě, 10. stesy z obav z budoucnosti.

1.4 Zvládání zátěžových situací ve školním prostředí

Zátěžovými situacemi a jejich zvládáním ve školním prostředí se zabývají ve svých pracích například autoři Čáp a Mareš (2007). Popisují rozdíly mezi strategiemi a styly zvládání u studentů, kde zvládací styl je převážně vrozený, málo proměnný. Strategie mohou být jak vrozené, tak získané, jsou proměnlivé a vázané na situaci. Vztahy mezi osobnostními souvislostmi a výběrem copingové strategie se zabývají ve svých pracích autoři Slavíková, Blatný, Kohoutek (2008).

Je důležité zabývat se nejenom řešením již vzniklých zátěžových situací, ale také jejich prevencí. To znamená preventivním posilováním lépe vybavit jedince, aby byli připraveni a měli kontrolu nad tím, jak mají v těchto situacích existovat, fungovat nebo je zvládat. Autorka Havlíková (2006) se ve své práci „Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola 2“ zabývá zdravou školou, která je součástí zdravého životního stylu a prevenci rizikových faktorů mezi žáky.

Na toto téma byla publikována i řada příspěvků na mezinárodní vědecké konferenci v Ostravě, např. Šimíčková-Čížková, a Kimplová (2009). Zvládáním zátěže u vysokoškolských studentů se věnují ve své závěrečné práci také autorky Červená (2015) a Kvintová (2011) – ve vztahu k intersexuálním diferencím a studijnímu zaměření. Následně práce „Škola, stres a adolescenti“ (Urbanovská, 2010), kde se autorka na základě porovnávání modelů odolnosti vůči zátěži zabývá zvládáním zátěžových situací u studentů středních škol olomouckého regionu. Z výsledků jejího výzkumu byl vytvořen ověřený inventář DSS (Dotazník stresových situací) 47.

Ze zahraničních studií se zátěžovými situacemi u adolescentů zabývají například:

1) Albert D. Farrell, Terri N. Sullivan, Wendy Kliewer, Kevin W. Allison, Elizabeth H. Erwin, Aleta L. Meyer, Layla Esposito (2006), 2) Arsenio, William F. (2014), 3) Brown, S. L., Nobiling, B. D., Teufel, J. and Birch, D. A. (2011), 4) Michael D. Lyons, E. Scott Huebner, Kimberly J. Hills, M. Lee Van Horn (2013), 5) Rich Gilman, Eric M. Anderman (2006).

2 Výzkumná část – otázky

- Jak hodnotí středoškoláci častost výskytu stresových situací?
- Jak hodnotí středoškoláci intenzitu prožívaného stresu?

2.1 Metodika

Jedná se o kvantitativní výzkum realizovaný prostřednictvím dotazníkového šetření. Použitá metoda: Dotazník stresových situací DSS 47 (Urbanovská, 2010). Obsahuje 47 zátěžových situací z prostředí střední školy. Položky jsou rozděleny do pěti oblastí a tří kategorií, které charakterizují typ působícího podnětu a způsob zaměření se jedince na danou zátěžovou situaci. Míra výskytu a intenzita prožívaného stresu je hodnocená na pětistupňové bodové škále.

Faktory vyvolávající u adolescentů stres jsou diferenciovány do pěti skupin (Urbanovská, 2010): A) vztah učitel a žák, B) školní klasifikace, D) podmínky učebního procesu, E) interpersonální vztahy žáků, F) ostatní situace.

Pilotní výzkum proběhl v říjnu 2015, na střední zdravotnické škole Pardubického kraje. Dotazník byl administrován dvakrát. Při prvním sběru dat respondent posuzoval častost výskytu stresových situací, při druhém hodnotil intenzitu, která doprovází tyto nepříjemné situace. Data byla následně zpracována v programu Statistica a MS Excel a zobrazena v tabulkách a grafech.

Výzkumný vzorek tvořilo 100 respondentů (bude rozšířeno na cca 300), studentů druhých a třetích ročníků, věkový průměr všech respondentů byl 17,28, rozdělení ukazuje tabulka č. 1.

Tab. 1.

Charakteristika vzorku

skupina	absolutní četnost	relativní četnost		skupina	absolutní četnost	relativní četnost
ženy	91	91 %				
muži	9	9 %		16 let	21	21 %
celkem	100	100 %		17 let	44	44 %
2. ročník	45	45 %		18 let	21	21 %
3. ročník	55	55 %		19 let	14	14 %
celkem	100	100 %		celkem	100	100%

2.2 Výsledky

Po vyhodnocení dat můžeme formulovat tyto výsledky:

V rámci posuzování častosti výskytu zátěžových situací se nejčastěji vyskytuje zátěžová situace spojená s podmínkami učebního procesu – průměrná hodnota = 2,94, hodnota škály 3 = vyskytují se občas.

Druhou nejčastější je situace spojená se školní klasifikací – průměrná hodnota = 2,18, hodnota škály 2 = vyskytují se málokdy.

Poté situace s interpersonálními vztahy žáků – průměrná hodnota = 2,03, hodnota škály 2 = vyskytují se málokdy.

Nejméně časté jsou dle našich respondentů situace ve vztazích učitel a žák – průměrná hodnota = 1,89, a ostatní situace spojené se školním prostředím – průměrná hodnota = 1,74, hodnota škály 1 – 2 = nevyskytují se vůbec nebo málokdy.

Hodnocení druhého testování bylo zaměřeno na intenzitu nepříjemných pocitů spojených s těmito situacemi a byly zjištěny následující výsledky:

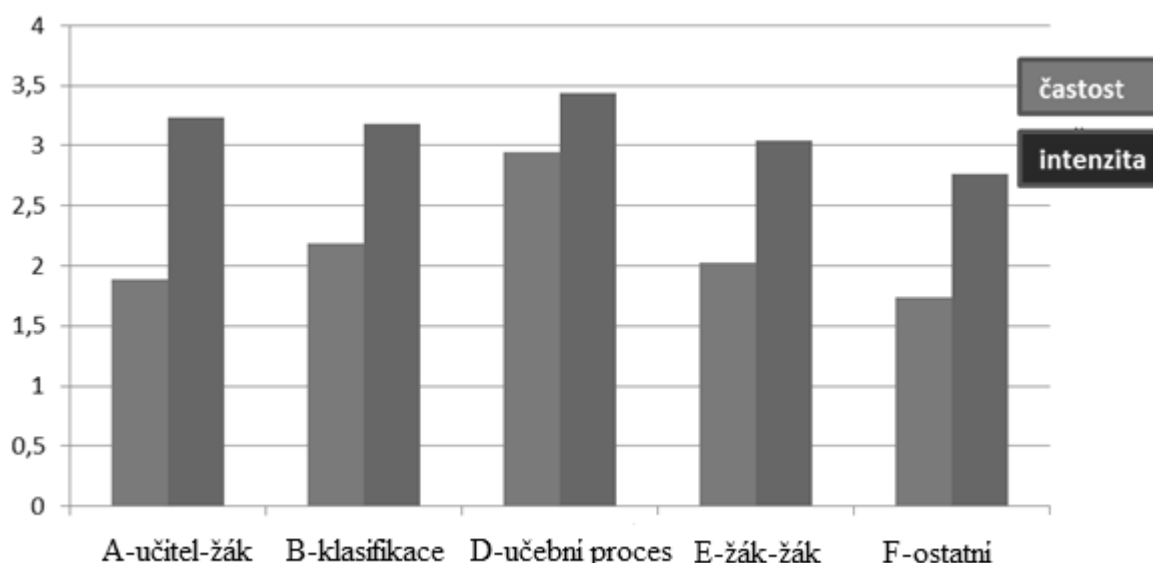
Za nejvíce nepříjemné respondenti označují situace spojené s podmínkami učebního procesu – průměrná hodnota = 3,43, hodnota škály 3 – 4 = středně – značně nepříjemné.

Následují situace ve vztazích učitel a žák – průměrná hodnota = 3,23, situace spojené se školní klasifikací – průměrná hodnota = 3,18, a situace spojené s interpersonálními vztahy žáků – průměrná hodnota = 3,04, hodnota škály 3 = středně nepříjemné.

Ostatní situace spojené se školním prostředím – průměrná hodnota = 2,76, hodnota škály 2 – 3 = slabě – středně nepříjemné. Porovnání četnosti a intenzity zátěžových situací poskytuje grafické vyjádření výsledků (Graf 1).

Graf 1.

Komparace četnosti a intenzity výskytu zátěžových situací



2.3 Diskuze

Výsledky pilotního výzkumného šetření se ve sledované četnosti výskytu stresových situací shodují se zjištěním, které uvádí ve své práci Urbanovská (2010) – nejčastěji se vyskytují zátěžové situace spojené s podmínkami učení a podáváním výkonu, druhé spojené se známkováním. Stejně stresory uvádí také Senka (1997).

Výsledky ve sledovaném hodnocení intenzity prožívaných zátěžových situací se shodují se zjištěním výzkumu u starších adolescentů Compas (1989).

Se zjištěním studie Urbanovská (2010) se výsledky liší pouze v pořadí umístění, kde autorka uvádí nejvyšší intenzitu v situacích vztah učitel-žák a na druhém místě situace spojené s učební činností. Studie Řehulkové a Řehulky (2001) uvádí stresy studijních činností na 5. místě, vztah učitel-žák, až na 7. místě, ale jako nejzávažnější hodnotí vrstevnické vztahy.

Při komparaci četnosti výskytu stresových situací týkající se interpersonálních vztahů (učitel-žák a žák-žák) a intenzity prožívání těchto situací je patrné, že intenzita prožívání je

mnohem výraznější než u situací, které se vyskytují ve školním prostředí častěji. Domníváme se, že tento výsledek podporuje i výsledek výzkumu Urbanovské (2010), kde byla zjištěna vyšší úroveň prožívaného stresu u dívek.

2.4 Limity studie

Na základě výsledků našeho šetření a ve srovnání s podobnými výzkumy lze usuzovat, že výsledky sledovaných proměnných mohou být částečně ovlivněné charakterem a typem školy a složením respondentů.

Specifičnost a zaměření střední zdravotnické školy může ovlivňovat aktuální školní klima a podmínky, ve kterých probíhá učební proces (navýšení teoretické výuky o praktickou část výuky v nemocničním zařízení a téměř genderově homogenní vzorek – 91 % dívek).

Také četnost sledovaného vzorku nám neumožňuje zjištěné závěry generalizovat, ale pro pilotní studii je zkoumaný počet respondentů dostačující.

Závěr

Cílem této pilotní studie bylo zmapovat a zhodnotit četnost a intenzitu prožívání u stresových situací v prostředí střední školy. Po shrnutí výsledků z dotazníkového šetření lze vyvodit následující závěry:

- Častost zátěžových situací v jednotlivých hodnocených dimenzích se pohybuje od vůbec ne po hranici občas – střed hodnotící škály.
- Jako nejčastější zátěžové situace jsou označeny situace spojené s podmínkami učebního procesu.
- Intenzita prožívání není vždy jednoznačně úměrná četnosti výskytu jednotlivých situací. V tomto kontextu nabývají interpersonální vztahy důležitého významu.
- Nejvíce nepříjemné jsou pro studenty situace spojené s podmínkami učebního procesu.
- Ačkoliv se situace učitel-žák vyskytují v četnosti výskytu až na čtvrtém místě, z hlediska prožívaného stresu jsou tyto situace evaluovány jako druhé nejintenzivněji prožívané.

Závěrů této studie bude využito jako podkladů pro rozsáhlejší výzkum zaměřený na hodnocení a zvládání zátěže u adolescentů.

Zdroje

- Farrell, A. D., Sullivan, T. N., Kliewer, W., Allison, K. W., Erwin, E. H., Meyer, A. L., & Esposito, L. (2006). Peer and school problems in the lives of urban adolescents: Frequency, difficulty, and relation to adjustment. *Journal of School Psychology*, vol. 44, issue 3, 169-190.
- Arsenio, W. F. (2014). Coping with Negative Emotions: Connections with Adolescents' Academic Performance and Stress. *The Journal of genetic psychology*, 01, 175/1: 76-90.
- Brown, S. L., Nobiling, B. D., Teufel, J., & Birch, D. A. (2011). Are Kids Too Busy? Early Adolescents' Perceptions of Discretionary Activities, Overscheduling, and Stress. *Journal of School Health*, 81: 574-580.
- Compas, B. E., Phares, V., & Ledoux, N. (1989). Stress and coping preventive interventions for children and adolescents. In Bond, L. A., & Compas, B. E. (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA: Sage.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Červená, V. (2015). *Zvládání zátěže u vysokoškolských studentů*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.
- Gilman, R., & Anderman, E. R. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal and academic functioning among older adolescents. *Journal of School Psychology*, vol. 44, issue 5, 375-391.
- Havlíňová, M. et al. (2006). *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola 2*. Praha: Portál.
- Kvintová, J. (2011). *Vybrané osobnostní charakteristiky a strategie zvládání stresu u vysokoškolských studentů ve vztahu k intersexuálním diferencím a studijnímu zaměření*. Disertační práce. Olomouc: Univerzita Palackého, Filozofická fakulta.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: Mc Graw-Hill.
- Lyons, M. D., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Van Horn, M. L. (2013). Mechanisms of change in adolescent life satisfaction: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, vol. 51, Issue 5, 587-598.
- Řehulka, E. (1987). *Otázky zatížení žáků*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- Řehulková, O., & Řehulka, E. (2001). Zátěžové situace u adolescentů a jejich percepce učitelů. In Řehulková, O., & Řehulka, E. (Eds.). *Psychologické otázky adolescence* (s. 120-128). Brno: PÚ AV ČR Brno a Nakladatelství Albert.
- Selye, H. (1966). *Život a stres*. Bratislava: Obzor.
- Senka, J. (1997). Výsledky skúmania zvládacích procesov vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* (s. 131-139). Bratislava: Ústav detskej psychológie a patopsychológie.

Slavíková, K., Blatný, M., & Kohoutek, T. (1996-2010). Osobnostní souvislosti zvládnání zátěže. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada psychologická (P) = Series psychologica = Annales psychologici* (s. 67-77). Brno: Masarykova univerzita.

Šimíčková-Čížková, J., & Kimplová, T. (2009). Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V. In *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.

Urbanovská, E. (2010). *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta.

Kontakt

Mgr. Kvetoslava Štěpánková

Katedra psychologie a patopsychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: kvetastep@seznam.cz

PhDr. Jana Kvintová, Ph.D.

Katedra psychologie a patopsychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: jana.kvintova@upol.cz

Sebaúčinnosť a sebaregulácia žiakov/štvudentov v kontexte ich akademického výkonu

Self-efficacy and self-regulation of pupils/students in the context of their academic achievement

Lucia Foglová, Marcela Verešová

Abstrakt

V príspevku centrujeme našu pozornosť na priblíženie konceptov sebaúčinnosti a sebaregulácie v prepojení na edukačnú realitu. Vychádzajúc z významných teórií v predmetnej problematike uvádzame prehľad výskumných zistení, ktoré podporujú priame spojenie sebaúčinnosti a sebaregulácie s pozitívnym akademickým výkonom žiaka/štvudenta, s jeho dosahovaním cieľov a očakávaných výsledkov vzdelávania, ako aj s ďalšími významnými premennými, ktoré sú významné pre prežívanie žiakovej/štvudentovej spokojnosti so sebou samým.

Kľúčové slová: sebaúčinnosť, sebaregulácia, skúsenosti, motivácia, akademický výkon, výsledky vzdelávania, učenie sa, žiak/štvudent.

Abstract

In the paper we focused on the self-efficacy concepts and self-regulation in connection to the educative reality. Based on the major theories we are summarize research findings that support correlation of the self-efficacy and self-regulation with academic achievement of pupils/students, with the study goals and intended learning outcomes, as well as other important variables which are important for the pupil's/student's satisfaction with himself.

Key words: self-efficacy, self-regulation, experience, motivation, academic achievement, learning outcomes, learning, pupil/student.

Úvod

V posledných desaťročiach zaznamenávame zvýšený záujem o aplikáciu poznatkov z oblasti self-psychoológie do edukačnej reality. Záujem odborníkov o teoretickú analýzu, výskum a aplikácie sa (okrem iných konštruktov v koncepte self) centruje na analýzu sebaúčinnosti (napríklad Weinberg a Gould, 1995, Pajares, 1996, Pintrich, 1999, Bandura, 1997, Hall, 1997, Zimmerman, 2000, Schunk a Pajares, 2002, Blatný, 2003, Zajacová, Lynch a Espenshade, 2005, Gore, Schallert, 2006, Hsieh, Sullivan, Guerra, 2007, Feltz, 2008, Papastergiou, Kornilova, Kornilov a Chumakova, 2009, Gillham a Tekinarslan, 2011, Barinková a Bobáková, 2012, Weber, Ruch, Littman-Ovadia, Lavy a Gai, 2013, Lee, Lee a Bong, 2014, a ďalší). Považujeme za významné nazerať na tento významný konštrukt nie len z pohľadu self psychoológie ale aj z pohľadu jeho aplikácie do edukačnej reality či pedagogického výskumu. Centrom záujmu pedagogiky je (popri iných kľúčových kategóriách) samotný objekt edukácie, ktorým je žiak/študent. V uvedenom kontexte považujeme za dôležité analyzovať a optimalizovať sebareguláciu, sebarealizáciu a sebaúčinnosť zo všetkých výskumne relevantných uhlov pohľadu, s cieľom poskytnúť každému žiakovi kvalitnú edukáciu, ktorá bude facilitovať jeho individuálne osobitosti učenia sa, či jeho osobnostné typologické charakteristiky, ktoré jeho edukáciu determinujú.

1 Sebaúčinnosť (Self-efficacy)

Sebaregulačné štruktúry osobnosti sú také vlastnosti osobnosti, prostredníctvom ktorých osobnosť usmerňuje a riadi vlastné subjektívne prežívanie a správanie smerujúce k uspokojovaniu vlastných potrieb, záujmov a zámerov, ako aj k sústredeniu sa na okolie, teda k aktivite orientovanej na pretváranie svojho okolia (Pjatková, Remetová, Novotná a Baginová, 2014). K najdôležitejším sebaregulačným vlastnostiam osobnosti patria: sebauvedomovanie, sebaúčinnosť, sebaopoznanie, svedomie, sebakritika a vôľa.

Sebauvedomovanie predchádza sebaúčinnosti a rozumieme ním vedomie vlastnej individuálnej existencie. Prejavuje sa v aktuálnom:

- poznání vlastného duševného života (prežívania a správania sa),
- v pripravenosti (vybaviť a použiť) vlastnú doterajšiu skúsenosť.

Jednotlivec je jedinečnou osobnosťou, ktorá zaberá isté miesto v priestore kde žije, a vstupuje do rozmanitých vzťahov s objektmi skutočnej reality, predovšetkým s ľuďmi. Je súčasne vnímajúcim i samým sebou vnímaným, poznáva okolitý svet i seba samého. Je bytosťou vedomej činnosti prežívajúcej sa ako predmet svojej činnosti. Individuálne skúsenosti človeka sa vekom hromadia a on si ich uvedomuje ako vlastnú skúsenosť, ktorú využíva v prospech zvládania rôznych okolností v živote.

Self-efficacy, sebaúčinnosť alebo vedomie vlastnej účinnosti, je dôležitým prvkom sebaregulačnej štruktúry človeka. Rozvíja sa na základe osobnej skúsenosti, z prežívania vlastných úspechov, ale tiež pri pozorovaní iných ľudí a následnej reflexii ich správania a jeho dôsledkov. Koncept sebaúčinnosti zaviedol do psychológie osobnosti Albert Bandura,

predstaviteľ sociálno-kognitívnej psychológie, ktorá na človeka nazerá, ako na proaktívneho činiteľa, ktorý sám reguluje svoje kognitívne procesy, motiváciu, činy a emócie, než ako na pasívnu entitu reagujúcu na svoje prostredie (Feltz et al., 2008).

V Bandurovom koncepte sebaúčinnosti patrí k jedným zo základných pilierov vnímania vlastnej sebaúčinnosti takzvané „mastery“, ktoré je spojené so zvládaním náročných úloh. Toto zvládanie podľa autora posilňuje sebadôveru, pôsobí pozitívne na zdravie a tak spätne i na výkon. Vnímanie vlastnej sebaúčinnosti sa dotýka hodnotení osobných schopností, je vnútornou individuálnou vierou v to, čo dokáže človek urobiť za určitých podmienok, s využitím svojich dispozícií a schopností. Avšak ak ľudia neveria, že dokážu dosahovať vytúžené výsledky svojou činnosťou, majú malú pohnútku konať. Z toho dôvodu je presvedčenie o účinnosti hlavným základom konania. Sebaúčinnosť je viacdimenzionálny konštrukt, ktorý je typický pre sociálno-kognitívny prístup a konceptualizáciu jednotlivca ako osobnosti cieľavedomej, proaktívnej, sebahodnotiacej a sebaregulačnej (Bandura, 1997).

Blatný (2003) uvádza, že ide o celkové presvedčenie o schopnosti vyrovnávať sa so životnými ťažkosťami a výzvami. Autorka Papastergiou (2010) popisuje sebaúčinnosť ako vieru v to, že osobnosť môže ovplyvniť svoje ľudské správanie, pričom je spojená so sebedomím (Weinberg a Gould, 1995), postojmi (Bandura, 1997), úzkosťou a motiváciou. Vzhľadom k tomu, že sebaúčinnosť sa dotýka toho, ako jedinec verí v to, že je schopný vykonávať úlohy, je podľa autorky úzko spojená aj so sebadôverou. Sebaúčinnosť podľa Wooda a Banduru (1989, In Tekinarslan, 2011) je viera v schopnosti mobilizovať motiváciu, kognitívne zdroje a akcie, ktoré musia spĺňať dané situačné nároky. Inými slovami, sebaúčinnosť môže byť považovaná za vieru vo vlastné schopnosti vykonať danú úlohu. Sebaúčinnosť je veľmi často spájaná s výkonmi súvisiacimi s prácou, učením a následným úspechom s ich vyriešením. Bong a Skaalvik (2003, In Barinková, K. 2012) obdobne definujú sebaúčinnosť ako vlastné presvedčenie o schopnosti realizovať a organizovať smerovanie vlastnej činnosti nevyhnutnej k produkcii daných dôsledkov.

Vysoká sebaúčinnosť má vplyv na redukciu negatívnych emočných stavov. Tento fakt potvrdili aj mnohé Bandurove výskumy, pomocou ktorých sa jemu a jeho kolegom podarilo zmenou sebaúčinnosti dosiahnuť žiadané modifikácie správania, napríklad u ľudí trpiacich fóbiami (Hall, 1997).

V školskom prostredí žiaci/študenti nadobúdajú nové vedomosti, zručnosti, návyky, formujú tak svoju osobnosť a nadväzujú sociálne kontakty. Vzhľadom k tomu, že približne od šiesteho roku až do ukončenia povinnej školskej dochádzky navštevujú povinne školu takmer všetky deti, a po ukončení deväťročnej povinnej školskej dochádzky študujú ďalej na stredných školách, a mnohé ďalej i na vysokých školách, sa domnievame, že škola je vhodným miestom na formovanie a rozvoj sebaúčinnosti mladého človeka. U žiakov/študentov sa sebaúčinnosť a jej rozvoj spája napríklad s problematikou zvládania nárokov a požiadaviek na učenie sa, dosahovania očakávaných výsledkov vzdelávania, ako aj so zastávaním sociálnych rolí, ktorých sú žiaci/študenti nositeľmi v prostredí školy.

2 Sebaúčinnosť a sebaregulácia v kontexte učebného/akademického výkonu a dosahovania očakávaných výsledkov vzdelávania u žiaka/študenta

Sebaúčinnosť v kontexte edukácie bola predmetom výskumného bádania viacerých odborníkov. Autori Bandura (1997), Pajares (1996) a Pintrich (1999) sa domnievali, že so sebaúčinnosťou sú nepriamo spojené výsledky vzdelávania, a to prostredníctvom stanovenia cieľov alebo regulácie intenzity stratégií, ktoré slúžia ako rozhodujúce vnútorné zdroje ich dosahovania.

Dosiahnutie úspechu dáva jedincovi pocit kontroly, ktorý Goleman (1997) považuje za základ k uspokojivému životu a dodáva, že ciele upevňovanie schopností posilňuje pocit samostatnosti a sebadôvery, človek je tak ochotný viac riskovať a stanovuje si náročnejšie ciele. Dosiahnutie úspechu uľahčuje aj vysporiadanie sa s budúcimi neúspechmi. Podobne, žiaci/študenti s nadaním, ktorí získavajú viac pozitívnych hodnotení, vykazujú väčšiu sebaúčinnosť a menšie obavy (Pajares a Johnson, 1996).

Sebaúčinnosť je motivačná zložka, ktorá sa zdá byť kľúčovo spojená s akademickým výkonom (Chemers, Hu a Garcia, 2001, Valentine, DuBois a Cooper, 2004, Zajacová, Lynch a Espenshade, 2005). Zimmerman (2000) tvrdí, že sebaúčinnosť študentov a ich sebadôvera pre učenie a výkon, sú kľúčové pre dosahovanie ich výsledkov vo vzdelávaní. Vysoký akademický výkon je spojený so zvýšenou sebadôverou a pravdepodobne povzbudzuje študentov, aby prijali väčšiu zodpovednosť za úspešné dokončenie úloh (Zimmerman a Kitsantas, 2005). Skúsenosti s úspechom či neúspechom sú spojené so silným alebo slabým prežívaním sebaúčinnosti, a sú najčastejšími ukazovateľom u skupiny vysokoškolákov (z pohľadu skupín patriacich do školského vzdelávania – poznámka autoriek) (Gore, 2006).

McIlroy, Pooleová, Ursavas a Moriartyová (2015) považujú na základe výsledkov výskumu sebaúčinnosť za najsilnejší prediktor výsledkov vzdelávania a jej priameho účinku na dosahovanie školského úspechu. Autori sa zhodli na jednotnom pomenovaní uvedeného javu – akademická sebaúčinnosť, a to z dôvodu širokého obsahu pojmu sebaúčinnosť a jej konkrétneho zamerania práve na edukáciu. Podrobne sa o tomto aspekte sebaúčinnosti zmieňujú vo svojej práci Schunk a Pajares (2002) a uvádzajú, že akademická sebaúčinnosť odráža žiaka/študenta a jeho vnímanie vlastných kompetencií vzhľadom na úlohy v akademickej/študijnej oblasti.

Počas školského roka možno zaznamenať isté výkyvy v sebaúčinnosti z dôvodu, že žiaci/študenti dostávajú počas štúdia nepretržitú spätnú väzbu na základe svojich výkonov. Študenti so slabšími dosiahnutými výsledkami majú menej sebadôvery ako študenti s lepšími študijnými výsledkami, ktorí majú vyššie sebavedomie a svojmu učeniu sa prikladajú vyššiu hodnotu (Zusho a Pintrich, 2003). Uvedené poukazuje na to, že motivačná orientácia osobnosti je spojená s jeho akademickou sebaúčinnosťou, ktorá je viazaná na výsledky vzdelávania.

Autori Dahl, Bals a Turi (2005), Kornilova, Kornilov a Chumakova (2009) sa zamerali na mediačné pôsobenie kognitívnych a metakognitívnych stratégií, riadenie zdrojov, implicitných teórií inteligencie, a dosiahnutie cieľa, pri vysvetľovaní odkazu medzi sebaúčinnosťou

a výsledkami vzdelávania. Autori využili sociálno-kognitívny rámec a predpokladali, že študenti so silnejšou akademickou sebaúčinnosťou by s väčšou pravdepodobnosťou používali kognitívne a metakognitívne stratégie a úspešne riadili svoje zdroje.

Na rozmanitosti ľudskej činnosti prostredníctvom sebaúčinnosti sa podieľajú štyri hlavné procesy: kognitívne, motivačné, afektívne a selektívne (Bandura, 1994). Sociálno-kognitívne teórie predpokladajú, že sebaúčinnosť je vysoko motivačná orientácia jednotlivca, charakteristická tým, že osobnosť čelí ťažkostiam tvárou v tvár, a tým zvyšuje svoju intencionalitu a dlhodobé plánovanie, a podporuje sebareguláciu a samoopravné akcie (Bandura, 2001). Podľa sociálno-kognitívnej teórie je sebaúčinnosť funkcia viery v širšom rámci samostatných teórií, ktoré určujú tak motiváciu ako aj výkon, čo nastoľuje nové možnosti výskumu v týchto oblastiach.

Tento trend vo výskume narastá hlavne v posledných rokoch, kde sa v štúdiách viacerých autorov (napríklad Greene, Miller, Crownson, Duke a Akey 2004, Pajares, 2006, Kennett a Keefer 2006, Klassen, Krawchuk a Rajani 2008, Lee, Lee a Bong 2014), začína objavovať významné rozšírenie počtu zdrojov, ktoré konštruujú akademickú sebaúčinnosť formujú. V niekoľkých metaanalýzach sa sebaúčinnosť preukázala spoľahlivým ukazovateľom motivácie výkonu v čase a v rôznych prostrediach (Bandura a Locke, 2003, Multon, Brown a Lent, 1991).

Pintrich, Smith, Garcia, a McKeachie (1993) uvádzajú komplexný sociálno-kognitívny rámec, ktorý obsahuje motivačné prvky, kognitívne a metakognitívne stratégie, rovnako ako stratégiu riadenia zdrojov. Napríklad študenti s vysokou sebaúčinnosťou, ktorí majú tendenciu byť vytrvalejší, tvrdo pracujúci, rozhodujúci sa pre ťažké úlohy, významnejšie využívajú sebaregulačné procesy, ako sú stanovovanie cieľov, sebahodnotenie, a sebakontrola (Zimmerman, 2000). Viacerí autori sa domnievajú, že študenti s vyššou sebaúčinnosťou sa dostávajú na vyššiu úroveň, pretože sa môžu účinnejšie vyrovnávať s kognitívnymi nárokmi (Lane a Lane, 2001), usilujú sa o orientáciu na majstrovské ciele (Hsieh, Sullivan, a Guerra, 2007), vnímajú svoje učenie sa ako úlohy/nároky, ktoré sú zaujímavé a cenné, a využívajú zmysluplné stratégie učenia sa (Greene, Miller, Crownson, Duke a Akey, 2004).

Sebaúčinnosť je pravdepodobne vyššia, keď pomocou sebaregulácie učiaci sa aktívne riadia svoje vnútorné a vonkajšie prostredie postupne podľa plánovaného harmonogramu pre štúdium, stanovujú si mieru potrebného úsilia, objasňujú zámery dosiahnutia cieľov, pričom je potrebné, aby vedeli koho požiadať o pomoc a usmernenie (Pintrich, 2004). Podobne aj Kennett a Keefer (2006) uvádzajú, že sebavedomí študenti majú tendenciu k viditeľne vyššej sebakontrola, keď pociťujú zlyhávanie, začínajú tvrdsie pracovať, nevzdávajú sa, ich hlavnými cieľmi sú učenie sa a získavanie lepších známok.

Podľa Barinkovej a Mesárošovej (2011) je dôležité zisťovať aj kompetencie, ktoré sú potrebné pre následný výkon, ako aj znalosti, ktoré môžu ovplyvniť prediktívnu silu sebaúčinnosti v oblasti výkonu. Vzťah sebaúčinnosti a výkonu bol podľa autoriek predmetom záujmu viacerých odborníkov (napríklad Bandura, 1997, Skaalvik, Skaalvik, 2004, Heggstad, Kanfer, 2005, Akama, 2006, Savia, 2008, Cheng, Chiou, 2010). Autorkám sa podarilo vo

výskume potvrdiť vzťah sebaúčinnosti k výkonu v úlohách s matematickým aj verbálnym zameraním u žien, a u mužov len v prípade výkonu v písomnom teste.

U študentov, ktorí sebaregulačné stratégie nevyužívajú alebo ich využívajú nedostatočne, uvedené nie je spôsobené tým, že by ich nepoznali, ale tým, že im nedôverujú a tak ich neuplatňujú pri začatí, priebehu či dokončení úloh (Klassen, Krawchuk a Rajani, 2008). V dôsledku toho, by mal učiteľ koučovať študentov pri rozvíjaní sebaregulačných stratégií učenia sa, pretože je to účinný mechanizmus pre zlepšenie sebaúčinnosti, motivácie a výkonu (Tuckman, 2003).

Na základe výskumov Pajaresa (2002, In Papastergiou, 2010) možno konštatovať, že sebaúčinnosť má vplyv aj na afektívne stavy ľudí, a má jasnú pozitívnu súvislosť s postojmi, motiváciou a vytrvalosťou, a negatívny vzťah s nevládaním stresu a úzkosťou. Autor uvádza, že jedinci s vysokou sebaúčinnosťou sú orientovaní smerom k pozitívne dokončeným úlohám, a majú väčší vnútorný záujem o dokončenie a vykonanie ťažších úloh a cítia sa pokojne pri riešení náročných úloh. To znamená, že osoba, ktorá verí, že je schopná vykonať náročnú úlohu, má vyššiu mieru sebavedomia a motivácie pri plnení úlohy, pozitívnejší postoj k úlohe a menej úzkosti pri jej naplňovaní.

Mnoho výskumníkov, ako napríklad Zimmerman a Schunk (2008), Hsieh, Sullivan, Sass, a Guerra (2012), sa domnievajú, že motivácia určuje, do akej miery študenti investujú do učebnej sebaregulácie, čo predpovedá ich neskoršie dosiahnutie vzdelávacích cieľov.

Podľa Zimmermana (1990, In Lee, Lee a Bong, 2014) sebaregulácia je silným prediktorom akademického úspechu. Uvedené predpokladá aktívne a systematické využitie vlastných procesov na dosiahnutie vzdelávacích cieľov. Dosahovanie učebných cieľov je podľa Pintricha (2000) a Zimmermana (2000, In Lee, Lee a Bong, 2014) charakterizované hlbokou kognitívnou a motivačnou činnosťou počas procesu učenia. Podľa Zimmermana a Schunka (2008, In Lee, Lee a Bong, 2014), žiaci/študenti vykonávajú učebnú sebareguláciu efektívnejšie, keď sú vysoko motivovaní. Lee, Lee a Bong (2014) sa domnievajú, že je viac než pravdepodobné, že plánovanie a monitorovanie cieľov pomáha upravovať a dosahovať regulačné postupy pri dosahovaní úloh.

Žiakom/študentom pomáha silná viera v ich vlastné kompetencie a prikladanie veľkého významu dosahovaniu vzdelávacích cieľov pri ich naplňaní. Lee, Lee a Bong (2014) tiež potvrdzujú spojitosť medzi vzdelávacími cieľmi, sebaúčinnosťou a sebareguláciou. Sebaúčinnosť ako mediátor pozitívne ovplyvňuje sebareguláciu a dosiahnutie očakávaných výsledkov vzdelávania. Popisujú vzťahy medzi sebaúčinnosťou, sebareguláciou, vzdelávacími cieľmi a následným úspechom.

Výskumníci Hidi a Renninger (2006), Pekrun, Goetz, Titz a Perry (2002), Sansone a Thoman (2005, In Lee, Lee a Bong, 2014) považujú aj záujem a úzkosť za motivačné konštrukty, ktoré ovplyvňujú sebaregulačné procesy. Podobne aj Boekaerts a Corno (2005, In Lee, Lee a Bong 2014) predpokladajú, že sebaregulačné procesy vyvolávajú afektívne reakcie študentov voči konkrétnym úlohám, čím nastáva významné kolísanie v ich emočných stavoch, a spúšťajú sa kvalitatívne odlišné kognitívne konštrukty, ktoré sú vyjadrené v cieľoch.

Vysoko sebaregulovaní študenti tiež pri dokončení cieľa využívajú doplnky pre prácu pomocou on-line výučbových problémov, dosahujú kontrolu nad materiálom a nevzdávajú sa pred dokončením úlohy a naplnení nimi stanoveného vzdelávacieho cieľa, viz Abar a Lokenová (2010, In Tekinarslan, 2011).

Záver

Naša teoretická štúdia je prierezom analýzy problematiky sebaúčinnosti primárne z pohľadu edukačnej reality, na ktorú nazerali v teoretickej i výskumnej rovine viacerí, predovšetkým zahraniční odborníci. Na základe prezentovaných poznatkov konštatujeme, že sebaúčinnosť, ako jeden z viacerých sebaregulačných komponentov osobnosti, významne prispieva k spokojnosti so sebou samým, zvyšuje sebavedomie osobnosti a prispieva k celkovej vysokej sebaregulácii. Domnievame sa, že sebaúčinnosť je významným mediátorom dosiahnutých výsledkov vzdelávania na strane žiakov/študentov, čo následne korešponduje so školskou úspešnosťou.

Zdroje

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Growing primacy of human agency in adaptation and change in the electronic era. *European Psychologist*, 2002, 7, 2-16.
- Babinčák, P. (2012). Subjektívna škála šťastia – overenie psychometrických vlastností. In *Zborník príspevkov z 15. ročníka medzinárodnej konferencie* (s. 252-257). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Barinková, K., & Vašková, M. (2012). Sebaúčinnosť a sebahodnotenie u vysokoškolských študentov. In *Sociálne procesy a osobnosť. Zborník príspevkov z 15. ročníka medzinárodnej konferencie* (s. 258-263). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Bobáková, M. (2012). Vybrané psychometrické vlastnosti škály emocionálnej sebaúčinnosti. In *Zborník príspevkov z 15. ročníka medzinárodnej konferencie* (s. 269-274). Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligencia, sebaobetie. Nové pohľady na tradičné témy psychologického výskumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR.

- Dahl, T. I., Bals, M., & Turi, A. L. (2005). Are students' beliefs about knowledge and learning associated with their reported use of learning strategies? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 257-273.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: The Psychology Press.
- Do-Hong Kima, Chuang Wang, Hyun Seon Ahnb, & Mimi Bong. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Journal of Learning and Individual Differences*, 38, 136-142.
- Feltz, D. et al. (2008). *Self-efficacy in sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gillham, J., Adams-Deutsch, Z., Werner, J., Reivich, K., Coulter-Heindl, V., Linkins, M. et al. (2011). Character strengths predict subjective well-being during adolescence. [online]. *The Journal of Positive Psychology*, 6, 31-44. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2010.536773>.
- Gore, P. A. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: Two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 2006, 14, 92-115.
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ*. Praha: Columbus.
- Green, K. C. (1998). *Campus computing 1998: The ninth annual survey of desktop computing and information technology in higher education*. Encino, CA: The Campus Computing Project.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crownson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., & Guerra, N. S. (2007). A closer look at college students: Self-efficacy and goal orientation. *Journal of Advanced Academics*, 18, 454-476.
- Hsieh, P., Sullivan, J. R., Sass, D. A., & Guerra, N. S. (2012). Undergraduate engineering students' beliefs, coping strategies, and academic performance: An evaluation of theoretical models. *Journal of Experimental Education*, 80, 196-218.
- Kennet, D. J., & Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychology*, 26, 441-457.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Kornilova, T. V., Kornilov, S. A., & Chumakova, M. A. (2009). Subjective evaluations of intelligence and academic self-concept predict academic achievement: Evidence from a selective student population. *Learning and Individual Differences*, 19, 596-608.
- Lane, J., Lane, A. M. (2001). Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality*, 29, 687-694.

- Lee, W., Lee, M., & Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 39*, 86-99.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist, 57*, 705-717.
- McIlroy, D., Poole, K., Ursavas, Ö. F., & Moriarty, A. (2015). Distal and proximal associates of academic performance at secondary level: A mediation model of personality and self-efficacy. *Learning and Individual Differences, 38* (2015), 1-9.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 18*, 30-38.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.). *Self-efficacy and adolescence* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy belief's in academic settings. *Review of Educational Research, 66*, 543-578.
- Papastergiou, M. (2010). Enhancing Physical Education and Sport Science students' self-efficacy and attitudes regarding Information and Communication Technologies through a computer literacy course. *Computers & Education, 54*, 298-308.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Technical report no. 91-B-004*. The Regents of the University of Michigan.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement, 53*, 801-813.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining selfregulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.
- Pjatková, M., Remetová, M., Novotná, R., & Baginová, R. (2014). *Koordinátor drogovej prevencie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.

- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25, 71-86.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.). *A volume in the educational psychology series* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Tekinarslan, E. (2011). Department of Computer Education and Technology, Abant Izzet Baysal University, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10, 37, 120-134.
- Valentine, J. C., Dubois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, 39, 111-133.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46, 677-706.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 200, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.
- Zuckerman, M., Gagne, M., & Nafshi, I. (2006). Pursuing academic interests: The role of implicit theories. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 2621-2631.
- Zusho, Z., & Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25, 1081-1094.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44, 430-437.
- Weber, M., Ruch, W., Littman-Ovadia, H., Lavy S., & Gai, O. (2013). Relationships among higher-order strengths factors, subjective well-being, and general self-efficacy – The case of Israeli adolescents. *Personality, Journal of Elsevier and Individual Differences*, 55, 322-327.

Kontakt

Mgr. Lucia Foglová

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

E-mail: fogloval@gmail.com

doc. PaedDr. Marcela Verešová, PhD.

Katedra pedagogickej a školskej psychológie

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 01 Nitra, Slovenská republika

E-mail: mveresova@ukf.sk

Východiska pro realizaci výzkumu hodnotového systému jedince

Basis for the research focused on value system of an individual

Adéla Antlová

Abstrakt

Text příspěvku se snaží odhalit význam pojmu hodnota a následně vytvořit jeho definici. Dále představuje stručný popis výzkumného nástroje určeného k výzkumu hodnot, kde nám jde hlavně o porozumění významu těchto hodnot.

Klíčová slova: hodnoty, definice hodnot, výzkumný nástroj, výzkum hodnot.

Abstract

The text of the paper tries to reveal the meaning of the term value and it gives us the definition of this term. Next it outlines the description of the research tool intended for the study of values, where we focus on the understanding of them.

Key words: values, definition of values, research tool, research in values.

Úvod příspěvku

Cílem tohoto příspěvku je představit výzkumný nástroj, pomocí něhož bude možné zkoumat hodnotový systém jedince. Tomu nutně předchází snaha o porozumění a vymezení pojmu hodnota, což není vůbec jednoduché, neboť každý autor nahlíží na problematiku hodnot svým způsobem. Dále je nutné poznamenat, že hodnotový systém jedince nelze nikdy poznat. Lze jen odkrývat jeho různé části, které jsou navíc velmi proměnlivé. Při konstrukci tohoto nástroje jsme vycházeli z konstruktivistického chápání utváření reality jedincem a aplikovali ho na problematiku hodnot. Důležitým východiskem je pro nás provázanost chování a hodnot jedince, na což upozorňoval například Rokeach. Při pokusu o pochopení pojmu hodnota se opíráme zejména o Brožíkův přístup, který zdůrazňuje jejich provázanost s hodnocením. Pro lepší proniknutí k významu jednotlivých hodnot dochází k jejich kontextualizaci, tedy přiřazení ke konkrétním situacím, které jedinec vnímá jako hodnotné.

Hodnoty, jako cíl i motiv každé naší aktivity, jsou klíčovým momentem v životě člověka. Mají tu moc svým působením směřovat vývoj jednotlivce i celé společnosti. Proto nesmí

hodnoty chybět v žádné diskuzi týkající se vzdělávání a výchovy, a to obzvláště v době, kdy vzrůstá svoboda jedince i jeho možnosti jak utvářet svůj život. Svobodný a zodpovědný jedinec je stav, kterého chceme na konci výchovy dosáhnout. Takový jedinec musí být schopen žít v souladu s přírodou a ostatními lidmi. Skutečnost však ukazuje, že aby toho byl jedinec schopen, potřebuje k tomu nějaká vodítka, a právě hodnoty jsou tím, co tomuto účelu může posloužit. Tedy alespoň do té doby, než dojde k jejich zvnitřnění.

V našem pohledu na hodnoty je důležitá zejména jejich provázanost s naším životem. Nevnímáme je jako nějaký vzdálený ideál, ale jako hierarchicky uspořádanou síť začínající jedincem a končící tím, co jedinec vnímá jako ideál. Hodnoty vznikají tím, jak jedinec hodnotí svoji zkušenost, a tudíž lze hodnoty pozorovat ve sledu: konkrétní situace – hodnocení objektu – abstraktní ideál. Tato koncepce vznikla jako syntéza Rokeachova a Brožíkova přístupu k hodnotám. Oba vycházejí od behaviorální složky hodnot. Pro Brožíka je to počátek hodnot, pro Rokeache spíše důsledek působení hodnot. V obou případech nás však behaviorální složka dovede ke zdroji – k hodnotám.

K tomu nám má pomoci design našeho výzkumného nástroje, který umožňuje studovat jednotlivé úrovně hodnotového systému jedinců, ale i jejich vzájemné vazby. Pro lepší proniknutí k významu jednotlivých hodnot dochází k jejich kontextualizaci, tedy přiřazení ke konkrétním situacím, které jedinec vnímá jako hodnotné. Navzdory tomu všemu je tento nástroj velmi jednoduchý, a to nejen co se týká sběru dat, ale i jejich vyhodnocení.

Hodnotový systém jedince je nejen komplexní, ale také proměnlivý. Od doby, co zakladatelé konstruktivismu změnili naše nazírání na utváření reality jedincem, musíme nahlížet i na hodnotový systém jedince jako na něco, co se vyvíjí s každou naší zkušeností.

Chceme-li tedy poznávat něčí hodnotový systém (záměrně je tu uvedeno poznávat, neboť tento proces je vždy neukončený, neboť ho nikdy nelze poznat úplně), musíme zkoumat jeho jednotlivé úrovně, ale i jejich vzájemnou provázanost i celkový dojem. To platí zejména, chceme-li s takto získanými daty dále pracovat, což je náš případ.

1 Definice pojmu hodnota

Výzkumník, který má v plánu pracovat s hodnotami, se ocitá před velkým problémem. Musí si ujasnit, co pro něj tento pojem znamená. A když se potom dále hlouběji noří do této problematiky, zjistí, že někteří autoři se shodují na tom, že pro každého jedince je chápání hodnot trochu jiné, neboť samotná podstata hodnocení je jedinečná pro každého z nás, neboť každé hodnocení je relativní. Například Cakirpaloglu nás ve své knize *Psychologie hodnot* (2009, s. 277) upozorňuje, že logický status pojmu hodnota není jasně definován, a pro jeho subjektivní povahu se jedná o hypotetický konstrukt. Podle Brožíka (2004, s. 47-52) je však nutné oddělit subjektivismus od relativismu, neboť v procesu poznání jde především o vztahy mezi různými proměnnými, spíše než subjektivnost tedy s hodnotami souvisí vztahovost. A vztahovost je to, co činí jakoukoli snahu po objektivnosti problematickou. Přesto však autor s odkazem na Gadamera vyzývá k tomu, abychom usilovali o poznání této vztahovosti, jež je podmínkou pro objevování alespoň té míry objektivnosti, jakou lze „v horizontě přirozeného

světa dosáhnout.“ Předtím, než se pustíme do vlastního definování tohoto pojmu, podívejme se alespoň na některé jeho definice.

Definovat pojem hodnota není jednoduché, neboť se různí autoři neshodují ani na takových základních charakteristikách tohoto pojmu, jako je jeho původ, zda jsou hodnoty omezeny pouze na člověka, nebo je lze vystopovat i u živočichů, či zda existují i nezávisle na nás. Otázek po povaze hodnot je mnohem více, a proto se tu jimi nebudeme dále zabývat. Navzdory všem nejasnostem, každý, kdo se chce hodnotami zabývat, si musí ujasnit, čím pro něj tento pojem je.

Definovat pojem hodnota se nejdříve pokusíme za pomoci psychologie, a to tak, že ho srovnáme s velmi blízkými pojmy postoj a přesvědčení (též víra, anglicky belief), o což se v minulosti pokusil především Milton Rokeach (1970), jenž v knize *Beliefs, Attitudes and Values* poukázal na jejich vzájemnou provázanost ale i rozdíly mezi nimi. Sám Rokeach poukázal na fakt, že mnozí autoři pojem hodnota a postoj nerozlišují.

Rokeach hovoří o systému přesvědčení (*belief system*) člověka, který nelze studovat jako jednotlivá přesvědčení, ale pouze jako jejich projev v chování člověka. Míra přesvědčení člověka o různých skutečnostech je proměnlivá, a více či méně centrální či okrajová.

Postoj je definován Rokeachem jako relativně stálé množství uspořádaných přesvědčení o nějakém předmětu nebo situaci, které jedince predisponuje k reakci určitým upřednostňovaným způsobem.

„An attitude is a relatively enduring organization of beliefs around an object or situation predisposing one to respond in some preferential manner.“ (Rokeach, 1970, s. 112)

Hodnotu definuje Rokeach jako typ přesvědčení, které je umístěno v centru systému přesvědčení jedince, jenž jedinci říká, jak se má nebo nemá chovat, nebo o které cílové stavy existence má či nemá jedinec usilovat.

Value is „a type of belief, centrally located within one’s total belief system, about how we ought or ought not to behave, or about some end-state of existence worth or not worth attaining“ (Rokeach, 1970, s. 124).

Rokeach tedy stojí v opozici proti autorům, kteří pojmy hodnota a postoj ztotožňují, takže podle nich má člověk tolik hodnot, kolik je předmětů, k nimž zaujímá nějaký postoj či vztah. Podle Rokeache je naopak hodnota vztažena jen k abstraktním ideálům a ideálním způsobům chování. Množství hodnot je tedy v porovnání s postoji mnohem menší. Navíc mají hodnoty podle této definice zásadní vliv na chování jedince. Když Rokeach hovoří o hodnotách, tak klade důraz na jejich abstraktní podobu, a opravdu většinou člověk volí abstraktní hodnoty, jako je svoboda, láska, zdraví, apod., když uvádí výčet nejdůležitějších hodnot. Mají hodnoty opravdu jen abstraktní podobu? Co potom znamená, když někdo označí za hodnotu svého domácího mazlíčka? Ten může být pro jedince symbolem abstraktních hodnot jako je přátelství, láska, společnost, nebo čehokoli jiného, ale všechny tyto abstraktní hodnoty jsou vyjádřeny konkrétním objektem. Kromě toho, pokud uvádíme abstraktní podobu hodnot, opravdový význam, původ této abstraktní podoby lze spatřit pouze v její konkrétní podobě.

Proto v našem pojetí nebudeme klást důraz ani na abstraktnost ani na konkrétnost hodnot, ale spíše na jejich vzájemné provázání, tedy nemožnost odtrhnutí jednoho od druhého.

Spíše než co hodnotíme, tedy objekt našeho hodnocení, je spíše zajímavý obsah našeho hodnocení, a jak se tento obsah našeho hodnocení proměňuje. To, že je pro nás něco hodnotnější než něco jiného, znamená, že s tím máme dobrou minulou zkušenost, a proto z toho máme radost či uspokojení. Pokud budeme postupovat od naší nejvýznamnější hodnoty směrem ke stále méně významným hodnotám, ucítíme sami na sobě, jak se intenzita našeho prožitku zmenšuje. Věc, situace, člověk, abstraktní pojem, prostě cokoli, co člověk hodnotí na základě minulé zkušenosti, je spojeno s určitou mírou citů. S hodnotami máme většinou spojeny jen pozitivní city, ale neexistuje zcela pozitivní hodnota, jako neexistuje zcela pozitivní zkušenost jedince. Hodnoty v sobě tedy vždy nesou i část negativní zkušenosti. Podle poměru pozitivní a negativní zkušenosti potom zařazujeme určitou hodnotu do systému všech hodnot. Také Cakirpaloglu (2009, s. 277) upozorňuje, že hodnoty „*představují přesvědčení o špatném a nežádoucím*“.

S Rokeachovým pojetím hodnoty jako přesvědčení souhlasí například Cakirpaloglu (2009, s. 277) nebo Schwartz (2015, s. 3). Podle Schwartz (2015, s. 3) jsou hodnoty centrálním prvkem sebepojetí jedince. Podle Cakirpaloglu (2009, s. 277) představuje hodnota „*specifickou psychickou kategorii, která tvoří poměrně stabilní, trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka*“. Schwartz hodnotu chápe spíše jako součást subjektu než objektu. „*value is in the eye of the beholder, not in the object of perception*“ (Schwartz, 2015, s. 3) a označuje je za motivační konstrukty, které vyjadřují, co jedinec považuje za důležité, a teprve na základě svých hodnot jedinec považuje různé objekty, situace, události, osoby jako více či méně hodnotné. S tímto souhlasí i Cakirpaloglu (2009, S. 323), když definuje hodnoty jako „*obecné, poměrně stabilní determinanty nebo regulátory specifického vztahu jedince vůči objektům vlastního prožívání; hodnoty jsou nejčastěji reprezentovány konkrétními postoji*“. Zároveň však Schwartz (2015, s. 3) označuje hodnoty za „*žádoucí, trans-situační cíle*“ („*desirable, trans-situational goals*“), jež nám udávají směr. Tímto však naznačuje také zaměřenost na objekt.

Již z těchto několika definic jasně vidíme, jak rozporuplné je chápání hodnot psychology. Snad nám tedy k lepšímu porozumění pomůže axiologické nahlížení na tuto problematiku, tak jak ji ve své knize Hodnotenie a hodnoty odkrývá Vladimír Brožík. Hodnoty jsou podle něho především důsledkem aktivity člověka, (ale nejen člověka, působí zde i přírodní procesy, které zasahují do lidské činnosti), v níž se dostává do vztahů s reáliemi, tedy podmínkami či následky této činnosti, s prostředky, předměty nebo s okolnostmi, které tuto činnost jen provází Brožík (2004, s. 82-84). Brožík zde vychází z Várossovy definice hodnoty, v níž je hodnota viděna jako „*kvalita funkcie, meraná, (zistovaná) adekvátnou normou*“. Podle Városse je „*hodnotu treba vidieť a prijímať vo vzťahových štruktúrach, v akých v ľudskej praxi skutočne existuje*“. Brožík tuto funkci, která je předmětem hodnocení, vysvětluje jako vyjádření vztahu dvou i více proměnných, přičemž hodnocení je měření kvality konkrétní funkce. Teprve zprostředkovaně se hodnocení dotýká proměnných veličin. Hodnota tedy není

vlastností objektu, ale to, co pro nás znamená určitá námi vytvořená vlastnost, která existuje v určitém kontextu. To, že něco je hodnotné znamená, že to pro někoho má nějaký význam. Tento význam však nenáleží tomuto objektu, nýbrž je výsledkem vztahu. Takto se např. hračka, která leží v uklizeném pokoji, stane odpadkem pro matku, ale pro syna zůstává hračkou. V hodnotovém systému syna by tedy hračka byla na mnohem významnějším místě než u jeho matky. Je však tato hračka pro matku vůbec hodnotou? Nebo je nehodnotou? Něco jako nehodnota neexistuje. Vše má pro člověka určitou hodnotu. I hračka, která teď překáží, je s matkou spojena nějakou vzpomínkou. Proto tedy může matka zaváhat, jestli hračku vyhodí. Když nás zajímá něčí hodnotový žebříček, tak se neptáme na celý systém jedince. Nesledujeme, čím pro jedince jsou všechny objekty, se kterými se kdy setkal. Budeme se ptát pouze na ty nejvýznamnější, nejhodnotnější objekty.

Pro snazší pochopení si zkusme poznatky z předchozího přístupu aplikovat na konkrétní příklad. Dejme tomu, že někdo nám sdělí, že jeho hodnotou je rodina. Podle Brožíkovy teorie by tedy šlo o sumu hodnocení všech funkčních vztahů k jednotlivým členům rodiny, které vznikají v konkrétních aktivitách, v různých kontextech. Hodnota rodina by se potom skládala z toho, co pro jedince znamenají jednotliví členové rodiny na základě minulých zkušeností, tedy čím pro jedince ve skutečnosti jednotliví členové jsou, např. jakým otcem je jedinci jeho otec, jakou matkou jeho matka... Takže na základě všech aktivit mezi subjektem a objektem dochází k hodnocení tohoto vztahu (jednotlivé každodenní zážitky, společné chvíle), přičemž nesmíme opomenout kontext (za jakých podmínek se tyto aktivity odehrávaly). A teprve zprostředkovaně subjekt hodnotí i objekt (konkrétního člena rodiny). Přitom bude jedinec srovnávat každou aktivitu s dřívějšími zkušenostmi, a podle toho pro něj bude tato aktivita hodnotnější či méně hodnotná (př. výlet s rodičem do lesa bude hodnocen jako hodnotný či méně hodnotný v porovnání s jinými zážitky). Každá aktivita, při níž tedy jedinec vstoupí do vztahu s rodičem, bude jedincem hodnocena a projeví se v následném hodnocení rodiče. Z tohoto příkladu je patrné, jak málo vypovídající je slovo „rodina“, pokud ho někdo uvede jako svoji hodnotu. Mnohem zajímavější je příběh, který se za tímto slovem skrývá.

V čem se tedy všichni zmiňovaní autoři zabývající se hodnotami shodují? Za prvé, a to je asi stěžejní, nikdo z nich nepovažuje hodnoty za objekt hodnocení, ale za něco, co je vlastní subjektu hodnocení [je to jeho konstrukt (Schwartz), centrální přesvědčení (Rokeach), psychická kategorie tvořící strukturu osobnosti (Cakirpaloglu), výtvar jedince (Brožík)], a na základě čehož subjekt objekty hodnotí (podle Brožíka však až zprostředkovaně). Všichni autoři se též shodují na velmi těsném vztahu mezi hodnotami a chováním. Například Brožík zdůrazňuje zodpovědné chování řízené svobodným hodnocením.

Tyto znaky hodnot považujeme za stěžejní i my. Vzhledem k tomu, že chování je s hodnotami v těsném spojení, bude pro nás ve výzkumu hodnot klíčové. Kromě toho je třeba zdůraznit, že hodnoty nelze odtrhnout od pojmu hodnocení, a nad hodnocením nelze uvažovat, pokud zároveň nevezmeme v úvahu emoce, což ve své definici hodnot zdůrazňuje i Schwartz (2015, s. 1).

Naše definice by tedy mohla vypadat takto:

Hodnota je výsledek hodnocení vztahu k různým objektům (i abstraktním), které se neustále utváří vzájemnou interakcí v určitém kontextu. Každý objekt je pro nás více hodnotný, čím více se nám pojí s pozitivními city. Formuje se tím, jak prožíváme zkušenost, a projevuje se v našem chování. Nevylučujeme však, že v budoucnu bude tato definice mírně upravována.

2 Metodologie

Vznik hodnot, tak, jak ho popisuje Brožík (2004), je velmi složitý proces. Jedinec v podstatě hodnotí každou svoji zkušenost, každou svoji aktivitu, při které vstupuje do vztahu s okolím, a na základě vztahů s okolními předměty, lidmi, objekty, v těchto konkrétních aktivitách si utváří jejich hodnocení (tedy hodnocení i vztahů, i objektů). Tento proces je nesmírně složitý a komplexní, proto je síť hodnot velmi bohatá. Například hodnota rodina se skládá z hodnocení několika členů rodiny a nespočetně množství aktivit (situací) spojených s těmito členy rodiny. Přesto výzkumník často potřebuje alespoň poodhalit část této složité sítě. Jak tedy co nejlépe proniknout k individuálnímu, implicitnímu významu určité hodnoty jedince? Hlavně je důležité nazírat na každou hodnotu ve třech úrovních, o nichž jsme již hovořili. Hodnoty se utváří v konkrétních situacích, v nichž vstupujeme do vztahů s různými objekty (konkrétními i abstraktními) a na základě těchto vztahů tyto objekty hodnotíme. Hodnoty lze tedy označit konkrétním či abstraktním pojmem, ale pochopit je můžeme jedinečně na základě pochopení příběhu jedince. To je v praxi nemožné, ale odhalováním alespoň klíčových situací, které se k určité hodnotě pojí, se můžeme alespoň částečně jejich významu přiblížit.

V první úrovni tedy nahlížíme na hodnotu jako na abstraktní pojem, např. svoboda, zdraví, láska, rodina. Jde o nejabstraktnější podobu našich preferovaných hodnot, jež je příčinou i cílem našeho chování. Patří sem hodnoty, které jsou jedincem nebo společností (popř. jedincem i společností) považovány za žádoucí cílový stav, ke kterému je třeba směřovat. I hodnoty na této úrovni, jakkoli vzdálené jedinci se nám mohou zdát, jsou přesto pouze výsledkem interakce jedince s prostředím. Proto je význam každé hodnoty, každého jedince specifický.

V druhé vidíme hodnotu konkrétněji, jako určité objekty, osoby, aktivity, situace, charakteristiky apod., např. možnost volby, nebýt vázán na pomoc druhých, láska ke svým dětem, matka. Už tu nejde o pouhý abstraktní pojem, ale o poodhalení jedincova vztahu k prostředí. Účastník výzkumu nám zde odhaluje objekty, se kterými vstoupil do vztahu, a které vztahy (zprostředkovaně i objekty) vnímá jako hodnotné.

Ve třetí úrovni nevidíme hodnoty samotné, ale situace, které se na utváření hodnot podílely. Jsou to situace, které jedinec považuje za velmi významné, a které jedinec s určitou hodnotou spojuje. Nelze poznat všechny situace, které se na formování určité hodnoty podílely. Lze však získat alespoň základní orientaci ve významu určité hodnoty. Bez tohoto poodhalení budeme hodnotu posuzovat pouze na základě naší vlastní zkušenosti, přiřadíme té hodnotě náš význam, a tím můžeme její obsah zcela změnit.

Výzkumník získá obraz určité hodnoty, když si propojí tyto tři úrovně.

Při sběru dat postupujeme od abstraktní úrovně hodnot, takže nejdříve získáme od účastníků výzkumu deset nejdůležitějších hodnot. Zde je velmi důležité, aby účastníci výzkumu chápali, co to je hodnota. Je nutné specifikovat, jak bude tento termín jedincům předložen. Jak jsme již dříve uvedli, může se stát, že někdo uvede ve výčtu svých hodnot zcela konkrétní objekt. S tím musí výzkumník počítat v následující části. Tou je, přiřadit ke každé z těchto hodnot konkrétní objekt, osobu, situaci apod. Pokud už ji účastník uvedl v první fázi, zde pouze opíše. V poslední fázi jedinec doplní každou hodnotu konkrétní zážitkem. Účastník výzkumu je požádán, aby vybral (přítomné či minulé či opakované) situace, které považuje za velmi hodnotné, a které se mu v souvislosti s touto hodnotou vybaví.

Studenti tak odhalují své hodnoty na třech úrovních, což výzkumníkovi přináší řadu výhod. Hlavní výhodou je, že výzkumník získává mnohem srozumitelnější obraz důležitých hodnot jedince. Díky přiřazení konkrétních situací je například mnohem lépe zachyceno, co si pod určitou hodnotou student představuje, co ta hodnota vlastně pro něho znamená, výzkumník lépe chápe implicitní význam abstraktních hodnot. Důležitý je i celkový dojem, jakýsi vhled do zkoumané osoby, který tento nástroj umožňuje.

Závěr příspěvku

V tomto článku jsme se pokusili o vymezení pojmu hodnota, přičemž jsme se opírali zejména o Brožíkův přístup k hodnotám. Hodnotu tedy chápeme jako výsledek hodnocení subjektu okolní reality ne přímo, ale zprostředkovaně v závislosti na vztahu k objektům této reality, přičemž nemáme na mysli pouze hmotné objekty, ale i abstraktní entity. Jedinec zprostředkovaně hodnotí i objekty tohoto vztahu, takže se tyto objekty stávají pro jedince hodnotami. Od Rokeachova přístupu k hodnotám se tedy vzdalujeme především tím, že hodnotou nemusí být pouze abstraktní entita, ale i zcela konkrétní předmět. Navíc Rokeach hovoří pouze o malém množství hodnot jedince, kdežto v našem pojetí je hodnot tolik, kolik vztahů má jedinec k objektům skutečnosti. Souhlasíme však s Rokeachovým tvrzením, že je jen několik abstraktních hodnot, které jsou opravdu klíčové v životě jedince. Jen několik klíčových abstraktních hodnot je pro jedince cílem či zdrojem jeho chování.

V procesu utváření hodnot je velmi důležité, v jakém kontextu jedinec prožívá vztah k určitému objektu, neboť kontext se zásadně podílí na podobě tohoto vztahu. Z výše uvedeného vyplývá, že formování hodnotového systému jedince je velmi složitý proces, a proto ho výzkumník nemůže nikdy zcela pochopit.

Naším výzkumným nástrojem však lze přispět k lepšímu pochopení deseti nejdůležitějších hodnot jedince, neboť jsou alespoň částečně kontextualizovány. Přestože tímto způsobem odkrýváme pouze nepatrný zlomek v porovnání s kompletním hodnotovým systémem jedince, tak považujeme pochopení těchto pár hodnot za velmi cenné vzhledem k tomu, že pouze malá část hodnotového systému jedince má na jeho chování zásadní vliv. Což se budeme v budoucnu snažit prokázat.

Zdroje

Brožík, V. (2004). *Hodnotenie a hodnoty*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Çakırpaloğlu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Rokeach, M. (1970). *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers

Schwartz, S. H. (2015). Basic individual values: Sources and consequences. In D. Sander, & T. Brosch (Eds.), *Handbook of value*. Oxford: UK, Oxford University Press.

Kontakt

Mgr. Adéla Antlová

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: adela.antlova01@upol.cz

Sociálne aspekty výchovno-vzdelávacieho procesu v kontexte inkluzívnej edukácie

Social aspects of the educational process in the context of inclusive education

Eva Lörinczová

Abstrakt

Problematika inkluzívnej edukácie je v súčasnosti často diskutovanou témou. Pozornosť sa orientuje hlavne na umiestnenie, akademické kompetencie žiakov a otázky socializácie, participácie sú často na okraji týchto diskusií. Sústredíme sa na sociálne zručnosti žiakov 9. ročníkov bežných základných škôl, ktorí sa nachádzajú v tranzitnom období školovania. Sociálne zručnosti v našom ponímaní predstavujú súbor kompetencií potrebných na bežnú komunikáciu v kolektíve, schopnosť vcítiť sa do pocitov iných ľudí, či vedieť ovládať svoje prejavy alebo riešiť konfliktné situácie. Preto cieľom príspevku je načrtnúť problematiku sociálnej dimenzie výchovno-vzdelávacieho procesu a poukázať na mieru ovládania jednotlivých sociálnych zručností u žiakov bežných základných škôl prostredníctvom posudzovacej škály, ktorú sme preložili, doplnili a adaptovali (pilotná verzia) na naše pomery z pôvodnej anglickej verzie F. M. Greshama a S. N. Elliotta (1990), G. M. Wagnild a H. M. Young (1993).

Kľúčová slova: sociálne zručnosti, socializácia, školské prejavy, inkluzívna edukácia.

Abstract

The issue of inclusive education of the often-discussed topic. Attention is focused mainly on location, academic competencies of students and issues of socialization, participation is often on the periphery of these discussions. We focus on pupils' social skills Grade 9 regular primary schools, who are in a transit period of schooling. Social skills in our understanding are a set of competences needed for the normal communication with others, the ability to empathize with other people's feelings, and know to control their symptoms or resolve conflict situations. Therefore the aim of this paper is to outline the problems of the social dimension of the educational process and to highlight the degree of control the individual social skills

among pupils regular primary schools through the discretionary range which we translated, completed and adapted (pilot version) in our conditions from the original English version of FM Gresham and SN Elliott (1990), GM Wagnild HM and Young (1993).

Key words: social skills, socialization, school behaviors, inclusive education.

Úvod

Negatívne javy v dnešnej spoločnosti pôsobia na deti a žiakov bez regionálnych rozdielov a dlhodobo. Jedinou inštitúciou, ktorou môže štát plošne a dlhodobo pôsobiť proti týmto javom, je škola. V koncepcii výchovy a vzdelávania Milénium sa uvádza potreba vyučovania nových kompetencií, konkrétne intra- a inter-personálnych zručností, z čoho vyplýva posun ťažiska z kognitívnych na sociálne a emocionálne kompetencie. Preto pozornosť upriamujeme v prvom rade na istú časť problematiky inkluzívneho vzdelávania, ktorej sa nevenuje až taká pozornosť ako napríklad problému vyučovacích techník. Je to doména participácie, socializácie žiakov znevýhodnených, resp. žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v podmienkach bežnej školy. Na utváranie vzťahov v kolektíve s cieľom zvýšiť mieru a úspešnosť participácie všetkých žiakov i žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ďalej už len ŠVVP) v podmienkach bežnej školy je potrebné sa venovať otázkam sociálnych zručností. Súhlasíme s názorom E. Lisej (2010), že vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné spolu s kognitívnymi schopnosťami detí a mládeže rozvíjať vo väčšej miere i sociálne schopnosti a zručnosti. Úspech v pracovnom a osobnom živote každého človeka je podmienený i jeho sociálnymi kompetenciami. Sociálne zručnosti môžeme dokonca považovať pre život človeka a jeho fungovanie v spoločnosti za dôležitejšie ako klasicky chápanú inteligenciu, ktorá reprezentuje skôr akademické schopnosti. Tento pojem môžeme vnímať ako synonymum iných pojmov, ako napríklad emocionálna kompetencia a emočná inteligencia¹, sociálna kompetencia a sociálna inteligencia². Ľ. Kročanová (2012) považuje sociálne zručnosti za kľúčový faktor determinujúci úspešnosť sociálnej integrácie. Prítomné sociálne zručnosti ovplyvňujú, ako je dieťa prijímané vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú.

¹ L. E. Shapiro (1998) popisuje emočné vlastnosti, ktoré sú dôležité pre dosiahnutie úspechu ako napríklad vcítanie, vyjadrovanie a porozumenie pocitov, ovládanie nálady, nezávislosť, prispôsobivosť, obľúbenosť, schopnosť riešiť medziľudské problémy, vytrvalosť, priateľskosť, láskavosť a úctu.

² Podľa M. Dobeša a D. Fedákovej (2006) je sociálna kompetencia tým, čo človeku pomáha zvládať a ovplyvňovať jeho sociálny svet. Považuje sa za konštrukt, ktorý obsahuje schopnosť integrovať myslenie, emócie a správanie na efektívne vyrovnávanie sa s požiadavkami a pravidlami sociálneho prostredia. Súčasný výskum autorov tohto fenoménu sa zaoberá schopnosťou vytvárať a udržiavať vzťahy, úspešným riešením sociálnych problémov, efektívnou komunikáciou v sociálnych vzťahoch v rôznych situáciách, schopnosťou rozhodovania sa alebo konštruktívnym riešením konfliktov, či efektívnym uplatňovaním základných sociálnych zručností.

1 Sociálne zručnosti ako hlavný indikátor sociálneho aspektu inkluzívnej edukácie

Sociálne zručnosti ovplyvňujú žiakov v ich správaní voči ostatným členom skupiny. Pre školský úspech sú dôležité napríklad schopnosť počúvať, dodržiavať školský poriadok, pravidlá v triede, rešpektovanie pokynov učiteľa, schopnosť požiadať o pomoc, spolupracovať s druhými v triede alebo ovládanie temperamentových vlastností v konfliktných situáciách.

Ľ. Kročanová (2003, 2012) považuje sociálne zručnosti za kľúčový faktor determinujúci úspešnosť sociálnej integrácie. Prítomné sociálne zručnosti ovplyvňujú, ako je dieťa prijímané vrstovníkmi, ako sa k nemu správajú a ako ho rešpektujú. Štúdie má autorka zamerané hlavne na deti sluchovo postihnuté, ale sme toho názoru, že aj u iných druhoch znevýhodnenia hrajú sociálne zručnosti ústrednú úlohu v participácii žiakov v sociálnej skupine. Sociálna interakcia znevýhodnených žiakov s intaktnými ako základná miera úspešnosti sociálnej integrácie súvisí s vekom, s pohlavím, s interindividuálnymi rozdielmi detí, ktoré sa prejavujú v sociálnej a jazykovej kompetencii, vo vývinovej úrovni hrových zručností, vo verbálnych schopnostiach, v skúsenosti zo sociálnych kontaktov, v prispôsobení sa sociálnym pravidlám a konvenciám intaktných rovesníkov, v stupni osvojenia si metód hry platných v rovesníckej skupine, v účasti na aktivitách skupiny rovesníkov, v ponímaní seba ako súčasti bežnej rovesníckej skupiny. Ďalej schopnosť intaktných žiakov podieľať sa na včlenení žiakov so ŠVVP ovplyvňuje:

- sociálna vnímavosť,
- sociálne zručnosti,
- sociálna skúsenosť rovesníkov bez znevýhodnenia,
- verbálne schopnosti,
- motivácia,
- intuícia.

N. J. Patrik (2011) definuje sociálne zručnosti ako schopnosti, ktoré využívame pri styku s inými ľuďmi v spoločnosti. Sú založené na sociálnych normách našej spoločnosti a hovoria nám, aké správanie a postoje sa považujú za normálne a prijateľné v určitých spoločenských situáciách. Dôležité sú i preto, pretože nám dovoľujú komunikovať medzi sebou s určitou predvídateľnosťou, tj. môžeme lepšie rozumieť jeden druhému a vzájomne si rozumieť. Ľudia s rozvinutými sociálnymi zručnosťami sú v spoločnosti považovaní za schopných a úspešných. Ostatní ich majú väčšinou radi, zatiaľ čo ľudia, ktorí sociálne zručnosti neovládajú, sú považovaní za neschopných. Zlyhanie v učení sociálnych zručností vedie k izolácii, k pocitu samoty, k frustrácii, pocitu odmietnutia a k malému sebedomiu. Sociálne zručnosti sú pre spoločnosť dôležité, pretože im zaisťujú poriadok, predvídateľnosť a prenášajú spoločenskú morálku, hodnoty, motívy, sociálne role, jazyk a symboly z generácie na generáciu. Všetky tieto postoje a správanie sú v spoločnosti považované za základne prvky pre prežitie. Skladajú sa z troch prvkov:

- sociálne prijímanie, ktoré sa týka spôsobu, akým vnímame reč a hlasovú moduláciu, reč tela, oční kontakt, postoje, gesta a iné kultúrne prejavy doprevádzajúce každé nám adresované sociálne zdieľanie,

- vnútorné spracovanie, ktoré sa týka našej vlastnej interpretácie predávaného odkazu s cieľom poznať a zvládnuť naše vlastné emócie a reakcie,
- sociálny výstup, ktorý predstavuje našu reakciu na prijaté zdieľanie vyjadrujúce vlastné slová, zafarbenie hlasu, reč tela, očný kontakt, postoj, gestá a kultúrne správanie.

Z toho vyplýva, že sociálne zručnosti sú budované na predpoklade prítomnosti ďalších osôb získavané rozvíjané prostredníctvom sociálneho učenia. Žiak má možnosť rozvíjať svoje sociálne zručnosti za podpory a vedenia svojich učiteľov alebo vychovávateľov, no významnú úlohu zohrávajú i vrstovníci, spolužiaci, ktorí žiakovi umožňujú tieto sociálne zručnosti skúšať, potvrdzovať, zdokonaľovať alebo upresňovať. Ako sme načrtli, tak základnými formami sociálneho učenia sú podľa E. Sollárovej (2008) posilňovanie a napodobňovanie. Priame posilňovanie sa realizuje na základe utvárania podmienených spojov, ktoré sú založené na odmene za žiaduce správanie a trest za nesprávne, nežiaduce správanie. Pri učení jedinca formou odmeny sa správanie, ktoré sa odmeňuje, upevňuje, fixuje, napríklad pochválime dieťa za jeho pomoc inému dieťaťu, čím podmienime, že v podobnej situácii bude dieťa podobne konať aj bez odmeny. Pri učení trestom sa odúča správaniu, ktoré sa sociálne trestá, napríklad ak sa bitkárské prejavy žiaka nestretávajú s obdivom a uznaním, ale naopak, s odmietaním zo strany kamarátov či spolužiakov, naučí sa postupne svoje tendencie k takémuto správaniu kontrolovať, ovládať. V tomto kontexte má veľký význam i tzv. sekundárne posilnenie, ktoré spevňujúcu hodnou získava prostredníctvom asociovania so zdrojom primárneho posilnenia, za ktoré možno považovať pochvalu, obdiv, sympatiu, lásku a podobne. Pri napodobňovaní, ide o predpoklad, že deti sa učia nejakému správaniu aj vtedy, keď napodobňujú také správanie, ktoré je odmeňované. Stačí teda, aby dieťa videlo, že tento druh správania niekoho iného odmeňuje. Teória sociálneho učenia tvrdí, že značná časť významného učenia prebieha zástupne, čo znamená, že ľudia sa často učia jednoducho pozorovaním, ako to robia tí druhí.

Podobne autorky I. Gillernová, L. Krejčová (2012) vymedzujú sociálne zručnosti ako učením získané predpoklady pre adekvátnu sociálnu interakciu a komunikáciu. Dôležité sociálne zručnosti sa vzťahujú k procesom sebaopoznávania a poznávania druhých, komunikácii, zvládanie konfliktov a náročných životných situácií a my ešte dopĺňame i sebakontrolu, sebaopoznávanie, sebareflexiu alebo empatiu, akceptáciu druhých, toleranciu, poznávanie druhých, medzilidskú komunikáciu a veľa ďalších. Podľa S. B. Daragad, V. Lakshmi (2013) sú sociálne zručnosti zručnosťami používané v komunikácii s inými pomocou verbálnej i neverbálnej komunikácie a hrajú pilotnú rolu v prvých rokoch dieťaťa a súčasne ho utvárajú počas celého života.

F. M. Gresham (2011) ich definuje ako schopnosť adaptívneho, naučeného a spoločensky akceptovateľného správania, ktoré umožňuje efektívne sa vysporiadať s požiadavkami a výzvami každodenného života. Sociálne zručnosti hrajú významnú rolu v rodinnom živote, školskom úspechu, ale i v budúcom profesijnom a osobnom živote všeobecne. Osvojené sociálne zručnosti sú dôležité na vytváranie kladných väzieb a dobrých vzťahov, na prijatie sociálnych noriem a pravidiel, zodpovednosti na pomoc druhým ľuďom.

1.1 Úspešnosť sociálnej inklúzie v školskom prostredí

So zameraním sa na žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania sú v Štátnom vzdelávacom programe (ďalej už len ŠVP) definované aj ciele výchovy. Podľa nového školského zákona¹ je ŠVP hierarchicky najvyšším cieľovoprogramovým projektom vzdelávania, ktorý zahŕňa rámcový model absolventa, rámcový učebný plán školského stupňa a jeho rámcové učebné osnovy, všeobecné ciele a požiadavky, ktoré sa vzťahujú na obsah výchovy a vzdelávania a kľúčové kompetencie (spôsobilosti) ako hlavné nástroje vyváženého rozvoja osobnosti.

Z radu kompetencií si vyberáme tie, ktoré sa týkajú prevažne výchovného charakteru a sú pre naše potreby kľúčové:

- kompetencia riešiť problémy - žiak uplatňuje pri riešení problémov vhodné metódy založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení; je otvorený pri riešení problémov k získavaniu a využívaniu rôznych i inovatívnych postupov, vie formulovať argumenty a dôkazy na obhájenie svojich výsledkov; dokáže spoznávať pri jednotlivých riešeniach ich klady a zápory a uvedomuje si aj potrebu zvažovať úrovně rizika; má predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie konfliktov; uvedomuje si kompetencie, občianske základné humanistické hodnoty, zmysel národného kultúrneho dedičstva, uplatňuje a ochraňuje princípy demokracie; vyvážene rozumie svojim osobným záujmom v spojení so záujmami širšej skupiny i spoločnosti; uvedomuje si svoje práva v kontexte so zodpovedným prístupom k svojim povinnostiam, prispieva k naplneniu práv iných; je otvorený kultúrnej a etnickej rôznorodosti; má predpoklady zainteresovane sledovať a posudzovať udalosti a vývoj verejného života a zaujímať k nim stanoviská, aktívne podporuje udržateľnosť kvality životného prostredia;
- kompetencie sociálne a personálne – dokáže na primeranej úrovni reflektovať vlastnú identitu a budovať si vlastnú samostatnosť, nezávislosť ako člen celku; vie si svoje ciele a priority stanoviť v súlade so svojimi reálnymi schopnosťami, záujmami a potrebami; žiak si osvojí základné postupy efektívnej spolupráce v skupine, vie si uvedomiť svoju zodpovednosť v tíme, kde dokáže tvorivo prispievať k dosahovaniu spoločných cieľov; dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania a uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medzosobných vzťahoch.

Z uvedeného možno vyvodiť záver, že žiak by mal ovládať svoje emócie, vedieť riešiť konflikty alebo poznať seba samého a iné. Ako uvádza P. Kmeť (2010) škola by sa mala podieľať na kultivácii osobnosti smerujúcej k hľadaniu ľudskej identity v meniacom sa svete. Formovanie jedinca pomocou procesov výchovy a vzdelávania individua sú vždy viazané na konkrétny obsah vyjadrený v školskom kurikule.

¹ Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní.

2 Miera ovládania sociálnych zručností a prejavy žiakov v školskom prostredí

Výskumné šetrenie, ktoré sa uskutočnilo v rozmedzí september 2015 – november 2015, sa metodologicky opieralo o kvantitatívnu výskumnú stratégiu. Bol uskutočnený výber respondentov na podklade dostupného výberu. Táto fáza prebehla v októbri 2015, kde bolo respondentom administrovaný dotazník Sociálny aspekt inkluzívneho vzdelávania. Administrácia dotazníka a zber dát prebiehal cez sprostredkované osoby na učiteľov, vychovávateľov.

Do výskumného súboru bolo vybraných celkom 109 žiakov 9. ročníka bežných základných škôl. Respondenti boli zoradení do 2 skupín. Prvú skupinu tvorili žiaci intaktní (83) a druhú skupinu žiaci so ŠVVP (22, najčastejšie poruchy učenia a žiak s ADHD).

V ďalšej fáze výskumu od októbra 2015 – november 2015 prebiehalo kódovanie získaných dát a vytvorenie dátovej matice určenej k ďalšiemu spracovaniu pomocou programu Microsoft Excel a STATISTICA.

2.1 Použité metódy

Ako výskumnú metódu sme použili upravený dotazník Sociálny aspekt inkluzívneho vzdelávania, kde sme zisťovali mieru sociálnych zručností, školského správania a reziliencie. Vychádzali sme z týchto nástrojov:

Škála Social skills rating systém SSRS psychológov F. M. Greshama a S. N. Elliotta (1990) je používaný a uznávaný nástroj na niekoľko osobných charakteristických vlastností. Škála je zameraná na sociálne zručnosti, problémové správanie a akademické kompetencie. Škálu vyplňajú žiaci (sociálne zručnosti), učitelia (sociálne zručnosti, problémové správanie, akademické kompetencie) a rodičia (sociálne zručnosti, problémové správanie). Nástroj je určený pre deti a žiakov od 5 – 18 rokov, ktoré sa prejavujú v problémovom správaní. V našom prípade sme sa zaoberali len sociálnymi zručnosťami, ktoré vyplňali žiaci. Pôvodná škála (sociálne zručnosti – žiaci) obsahuje 40 položiek rovnomerne rozdelených do subkategórií kooperácia, sebakontrola, asertivita, empatia. My sme si položky prispôbili na veku primerané zadania (14. a 15. roční žiaci) a zostavili upravenú kategóriu sociálnych zručností, ktorá obsahuje 4 položky na subkategóriu kooperácia ($\alpha = .53$), asertivita ($\alpha = .758$) a 5 položiek na empatia ($\alpha = .618$). Žiaci odpovedajú v pôvodnej verzii na trojstupňovej škále od nikdy (0), niekedy (1), vždy (2) a súčasne aj ako je to správanie pre nich dôležité, tj. nie je to dôležité (0), je to dôležité (1) a je to absolútne dôležité (2). My sme použili často používanú Likertovu škálu od 1 – 5, kde na jednom póle (1) je nepriaznivý znak miery sociálnych zručností a na druhom póle (5) je nepriaznivý znak miery sociálnych zručností.

Škálový dotazník školského správania podľa A. Mezeru (1999, 2000) obsahuje pôvodne 46 položiek, indikátorov individuálneho správania, ktoré sú učiteľom hodnotené na päťstupňovej škále. Jednotlivé položky majú podobu otázok, ktorých úroveň a kvalitu posudzuje učiteľ subjektívne vzhľadom na aktuálne vyskytujúce sa prejavy v správaní sledovaného žiaka. Jednotlivé položky relatívne objektívne zachytávajú pozorovateľné prejavy

individuálneho alebo skupinového správania žiaka, interakcie medzi žiakom a spolužiakmi v triede na jednej strane a učiteľom na druhej strane. Na základe analýzy problematiky výukových a výchovných problémov žiakov v základných a špeciálnych školách, ktorá sa uskutočnila v roku 1991, sa ukázalo, že školské činnosti a správanie neprispôsobivých žiakov ako určitý súbor sa prejavila predovšetkým v položkách schopnosť žiaka pochopiť a vniknúť (vhlád) do problémovej situácie, tvorivosť, pozornosť, impulzivita, vôľová sebakontrola, samostatnosť, aktivita, sociabilita, negativizmus alebo aj emočná labilita. My sme sa zaoberali len subkategóriami sociabilita, negativizmus a emočná labilita. Nami upravená verzia obsahuje subkategórie sociability, ktorá obsahuje 3 položky ($\alpha = .605$), emočná labilita, ktorej zostáva pôvodných 6 položiek ($\alpha = .755$) a negativizmus s 5 položkami ($\alpha = .712$). Formuláciu pôvodných položiek v subkategóriách sme pozmenili, pretože našim zámerom bolo, aby škálu vyplňali žiaci a nie učitelia. Z toho dôvodu sme každú položku upravili na vekovo primeranú úroveň (14. a 15. roční). Pôvodnú škálu odpovedí, Likertovu škálu sme ponechali.

Resilience Scale od G. Vagnild a H. Young (1993) je odvodená z literatúry o reziliencii a obsahuje päť komponentov: duševná vyrovnanosť, vytrvalosť, spoliehanie sa na seba, zmysluplnosť a existenciálna osamelosť. Respondenti mali pôvodne odpovedať na 7 stupňovej škále od 1 – 7, kde 1, 2, 3, 4 predstavuje škálu od silne nesúhlasím až po 4, 5, 6, 7 silne súhlasím. My sme sa zamerali na subkategórie vyrovnanosť a zmysluplnosť, pretože odrážajú vlastný obraz o sebe. Z toho dôvodu predpokladáme relevantné odpovede, ktoré sú vo vzťahu s porozumením seba samého v sociálnej skupine a tak isto so zmysluplnosťou v kontexte mať kladný vzťah k sebe samému. Pôvodné položky sme upravili a vybrali sme z nich po 5 položiek v subkategórii vyrovnanosť ($\alpha = .770$) i v subkategórii zmysluplnosť ($\alpha = .664$). Škálu sme zmenili na 5-stupňovú, ako sme uviedli i v predchádzajúcich nástrojoch.

2.2 Ciele a výsledky výskumného šetrenia

V našom texte sme sa zamerali hlavne na sociálne zručnosti, ktoré dopomáhajú sa lepšie a rýchlejšie adaptovať napr. na nové prostredie. Žiaci vedia efektívnejšie riešiť konflikty, vedia sa vcítiť do pocitov druhých, ale zároveň si vedia presadiť svoj názor bez agresívneho donucovania a veľa ďalších. Z toho nám vyplynul aj náš prvý cieľ:

Zistiť, či sociálne zručnosti (kooperácia, asertivita, empatia) budú pozitívne hodnotiť skôr intaktní žiaci ako žiaci so ŠVVP.

Tab. 1.

Výsledky kategórie sociálnych zručností

Sociálne zručnosti	R	N = 105	AM	SD	SEP	df	t	p < 0,05
<i>Kooperácia</i>	intaktní ž.	83	15,12	2,510	,276	103	,124	,902
	ž. so ŠVVP	22	15,05	2,572	,548			
<i>Asertivita</i>	intaktní ž.	83	14,42	3,254	,357		1,643	,104
	ž. so ŠVVP	22	13,14	3,299	,703			
<i>Empatia</i>	intaktní ž.	83	18,35	3,651	,401		2,231	,028
	ž. so ŠVVP	22	16,45	3,082	,657			

Sociálne zručnosti	R	Mo	Me	Min	Max
<i>Kooperácia</i>	intaktní ž.	4	4	5	19
	ž. so ŠVVP	4	4	12	20
<i>Asertivita</i>	intaktní ž.	4	4	4	20
	ž. so ŠVVP	3	3	6	19
<i>Empatia</i>	intaktní ž.	4	4	7	25
	ž. so ŠVVP	4	4	10	21

Legenda: *R* – respondenti, *AM* – priemer v %, *t* – 2výberový t-test, *SD* – štandardná deviácia, *SEP* – štandardná chyba priemeru, *Mo* – modus, *Me* – medián, *Min/Max* (kooperácia) – 1/20, *Min/Max* (asertivita) – 1/20, *Min/Max* (empatia) – 1/25.

Z výsledkov, uvedených v Tab. 1, nám vyplynulo, že hodnoty sociálnych zručností kooperácia a asertivita u žiakov intaktných a žiakov so ŠVVP nedosahujú štatisticky významný rozdiel. V tomto prípade sa prejavujú pozitívne ladené priateľské vzťahy, ktoré podporujú spoluprácu medzi spolužiakmi i možnosť presadiť si svoj názor bez pocitu krivdy, či neakceptovania takéhoto prejavu. Na druhej sa nám preukázala štatisticky významná rozdielnosť v subkategórií empatia medzi žiakmi intaktnými a žiakmi so ŠVVP. Práve v období končiacej školskej dochádzky na základnej škole a narastajúcim vekom môžeme predpokladať, že žiaci potrebujú čoraz viac cítiť uznanie, pocit dôležitosti, ochrany, lásky (práve i z prejavov opačného pohlavia). I podľa K. Zborťekovej (2012) sú zdravotne postihnutí žiaci v dennom kontakte so svojimi intaktnými spolužiakmi opakovane konfrontovaní s pocitom osamelosti, prejavov ľahostajnosti či dokonca odmietania. Nedostatočné sociálne začlenenie môžeme vnímať ako závažný problém, ktorý môže komplikovať formovanie identity jedinca. Štúdia S. Pavri a R. Luftiga (2000) poukazujú tiež na fakt, že začlenenie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej školy nezaručuje sociálne prijatie a rozvíjanie pozitívnych sociálnych vzťahov v triede. Autori uvádzajú vo výsledkoch skúmania, že žiaci

s poruchami učenia vykazujú viac pocitov osamelosti než ich rovesníci. Boli i menej populárni a viac kontroverzní v ich sociálnom postavení než ich intaktní rovesníci. Vysvetlenie tohto faktu môžeme brať z pohľadu, že žiaci so ŠVVP pociťujú osamelosť. I z toho dôvodu sa nepodieľajú na spoločných aktivitách a prejavujú nedostatočné sociálne kompetencie.

Ďalej sme sa venovali i školskému prejavu, ktorý posudzovali sami žiaci. Zamerali sme sa v prvom rade na také subkategórie, ktoré priamo súvisia so začleňovaním, participáciou žiakov do sociálnej skupiny. Z týchto informácií sme formulovali náš druhý cieľ:

Zistiť, či prejavy negatívneho školského správania sa budú vyskytovať skôr u žiakov so ŠVVP ako u žiakov intaktných.

Tab. 2.

Výsledky hodnoty školského správania

Školské správanie	R	N = 105	AM	SD	SEP	df	t	p < 0,05
<i>Sociabilita</i>	intaktní ž.	83	11,65	2,559	,281	103	,851	,397
	ž. so ŠVVP	22	11,14	2,356	,502			
<i>Emočná labilita</i>	intaktní ž.	83	18,73	4,472	,491		-,313	,755
	ž. so ŠVVP	22	19,09	5,690	1,213			
<i>Negativizmus</i>	intaktní ž.	83	18,90	3,597	,395		-,264	,792
	ž. so ŠVVP	22	19,14	3,968	,846			

Školské správanie	R	Mo	Me	Min	Max
<i>Sociabilita</i>	intaktní ž.	5	4	5	15
	ž. so ŠVVP	4	4	7	15
<i>Emočná labilita</i>	intaktní ž.	3	3	8	30
	ž. so ŠVVP	4	3	6	26
<i>Negativizmus</i>	intaktní ž.	4	4	7	25
	ž. so ŠVVP	5	4	9	24

Legenda: R – respondenti, AM – priemer v %, t – 2výberový t-test, SD – štandardná deviácia, SEP – štandardná chyba priemeru, Mo – modus, Me – medián, Min/Max (sociabilita) – 1/15, Min/Max (negativizmus) – 1/25, Min/Max (emočná labilita) – 1/30.

Z výsledkov uvedených v Tab. 2, môžeme na prvý pohľad vidieť, že žiadna štatistická významná rozdielnosť sa nepotvrdila, teda že žiaci so ŠVVP sa prejavujú negatívnejšie v školskom správaní ako žiaci intaktní. Znova môžeme predpokladať, že respondenti sa v sociálnej skupine, tj. v školskej triede prejavujú rovnako, nikto z triedy nepovažuje svoj

prejav za odmietavý, neprispôsobivý. Respondenti sa zhodli i v preberaní zodpovednosti za svoje neúspechy v škole a neobviňujú ostatných, resp. učiteľa. Štatistický údaj modus, nám naznačuje v subkategórii sociabilita, že žiaci intaktní častejšie volili hodnotu vždy sa tak správam a žiaci so ŠVVP častejšie volili hodnotu zriedka sa tak správam. Opačné hodnotenie je v subkategóriách emočná labilita a negativizmus, kde pozitívnejšie hodnotili žiaci so ŠVVP.

A v neposlednom rade sme venovali i otázkam reziliencie, kde sme zaradili vyrovnanosť a zmyslupnosť. V tomto kontexte sme si stanovili tretí cieľ.

Zistiť, či hodnota vyrovnanosti a zmyslupnosti bude pozitívnejšie hodnotená žiakmi intaktnými ako žiakmi so ŠVVP.

Tab. 3.

Výsledky hodnoty reziliencie

Reziliencia	R	N = 105	AM	SD	SEP	Df	t	p < 0,05
Vyrovnanosť	intaktní ž.	83	16,37	3,618	,397	103	1,550	,124
	ž. so ŠVVP	22	14,91	5,004	1,067			
Zmyslupnosť	intaktní ž.	83	18,57	3,905	,429		,927	,356
	ž. so ŠVVP	22	17,73	3,210	,684			

Reziliencia	R	Mo	Me	Min	Max
Vyrovnanosť	intaktní ž.	3	3	10	24
	ž. so ŠVVP	4	3	5	25
Zmyslupnosť	intaktní ž.	5	4	7	25
	ž. so ŠVVP	3	4	12	24

Legenda: R – respondenti, AM – priemer v %, t – 2výberový t-test, SD – štandardná deviácia, SEP – štandardná chyba priemeru, Mo – modus, Me – medián, Min/Max (vyrovnanosť) – 1/25, Min/Max (zmyslupnosť) – 1/25.

Z výsledkov uvedených v Tab. 3, môžeme na prvý pohľad vidieť, že žiadna štatisticky významná rozdielnosť medzi žiakmi intaktnými a žiakmi so ŠVVP nie je. Keďže vychádzame z vyššie uvedených teoretických východísk, nemôžeme údaje považovať za konečné. Do úvahy berieme aj nevyrovnaný počet respondentov v jednotlivých skupinách. Ak sa pozrieme na štatistický údaj priemeru reziliencie, tak možno konštatovať, že isté rozdiely medzi týmito skupinami existujú. Vidíme, že priemer vyrovnanosti žiakov intaktných je vyšší ako žiakov so ŠVVP a tak isto i pri subkategórii zmyslupnosť. E. Komárik (2012) uvádza, že žiaci, ktorí prejavujú rezilientné správanie sú psychicky zdatnejší, silnejší a disponujú i pozitívnymi osobnostnými kompetenciami, čo je dôležité zisťovať tak u žiakov intaktných i žiakov so ŠVVP.

Záver

Pri práci s pojmami socializácia, participácia v súvislosti o osobami s postihnutím musíme klásť dôraz nie len na konkrétnu diagnózu, zdravotný stav jedinca ale aj na sociálny význam postihnutia (v našom prípade znevýhodnenia). Ako uvádza K. Pančocha (2013) nie je ľahké vymedziť pojem participácia, ale môžeme ho využiť pre hodnotenie úspešnosti inkluzívnych aktivít. V tomto príspevku sme sa zamerali v prvom rade na sociálne zručnosti, školské správanie a rezilienciu ako predpoklad úspešnej sociálnej inklúzie. Zamerali sme sa na zistenia v tranzitnom období školovania u žiakov 9. ročníkov základných škôl. Na základe vyššie uvedených informácií môžeme len konštatovať, že väčšina z hodnôt (okrem empatie) sú vnímané rovnako pozitívne u intaktných žiakov ako u žiakov so ŠVVP. Podobné zistenia prezentovala i K. Balátová (2013), kde tiež v závere príspevku autorka konštatuje, že hodnoty prosociálnosti a individuálnosti, ktoré je dobré v inkluzívnej škole v edukačnom procese čo najviac rozvíjať sú rovnako hodnotené ako dôležité, prípad. nedôležité ako u adolescentov s poruchami správania, tak u tých, ktorí poruchy správania nemajú.

Zdroje

- Balátová, K. (2013). Postoje a hodnoty adolescentů s poruchami chování jako bariéry inkluze. In Slepíčková, L., & Pančocha, K., *Aktéři školní inkluze* (s. 77-99). Brno: MU.
- Daragad, S. B., & Lakshmi, V. (2013). Social Skills and Behavior of School Children In Dharwad District. [online]. *IOSR Journal Of Humanities And Social Science*, 14, 49-51. Available from <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol14-issue3/G01434951.pdf?id=6705>.
- Dobeš, M., & Fedáková, D. (2006). *Akí sme: Program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov*. Košice: Spoločenskovedný ústav SAV.
- Gillernová, I., Krejčová, L., et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing.
- Gresham, F. M. (2011). Social behavior assessment and intervention: Observations and impressions. [online]. *School Psychology Review*, (June). Available from <https://www.questia.com/read/1G1-262495766/social-behavioral-assessment-and-intervention-observations>.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating systems*. [online]. Available from http://overlake.virtual-space.net/SLP/SSRS_locked.pdf.
- Kmeť, P. (2010). *Súčasne premeny školského kurikula na Slovensku*. [online]. Dostupné z http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Chovanec1/pdf_doc/100.pdf
- Komárik, E. et al. (2010). *Kontexty reziliencie*. [online]. Dostupné z http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf.
- Kročanová, Ľ. (2003). *Osobnostné a sociálne determinanty dieťaťa s postihnutím v integrovanom prostredí*. Bratislava: Výsk. ústav detskej psychológie a patopsychológie.

- Kročánová, L. (2012). Sociálne zručnosti detí so sluchovým postihnutím v bežnej materskej škole. *Efeta*, 2, XXII., 16-20.
- Lisá, E. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál.
- Mezera, A. (1999, 2000). *Škálový dotazník školského správania žiaka – Škála rizikového správania žiaka*. Brno: Psychodiagnostika, s.r.o., Bratislava: Psychodiagnostika a.s.
- Pančocha, K. (2013). Participace jako aktivní účast člověka s postižením ve společnosti. In H. Ošlejšková, M. Vítková, et al., *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální* (s. 13-23). Brno: MU.
- Pavri, S., Luftig, S. (2000). The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom? [online]. *Preventing School Failure*. Available from <http://www.readingrockets.org/article/5855/>.
- Patrick, N. J., (2011). *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál.
- Shapiro, L. E. (1998). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.
- Sollárová, E. (2008) Socializácia. In T. Kollárik et al., *Sociálna psychológia* (s. 168-180). Bratislava: Polygrafické stredisko UK.
- Zákon č. 245/2008. Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon). [online]. [cit. 2015-05-20]. Available from http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf.
- Zborteková, K. (2012). Sociálna inklúzia žiakov so sluchovým postihnutím a možnosti jej podpory. In V. Lechta, *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie* (s. 260 – 272). Bratislava: IRIS.
- Wagnild, G. M., & Heather, M. Y. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. [online]. *Preventing School Failure*. Available from <http://www.resiliencescale.com/wp-content/uploads/2014/06/Wagnild-Young-psychom-R.pdf>.

Príspevok prezentuje čiastkové výsledky riešenia univerzitnej grantovej agentúry UGA 09/V/2015: *Sociálne zručnosti ako základné východisko socializácie v kontexte inkluzívneho vzdelávania*.

Kontakt

Mgr. Eva Lörinczová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Dražovská 4, 949 74 Nitra, Slovenská republika

E-mail: eva.lorinczova@ukf.sk

The occurrence of students' aggressive behaviour towards teachers in primary and secondary vocational schools

Výskyt agresívneho správania žiakov voči učiteľom na základných a stredných odborných školách

Jana Ratkovská

Abstract

This paper shall focus on students' aggressive behaviour towards teachers that occurs increasingly often in the school environment. Aggressive behaviour may be manifested in several forms. This paper presents findings of the research conducted in 2015 focused on identifying the forms of aggressive behaviour among the students. Attention will be paid to a statistically significant difference between students' aggression towards teachers in primary schools and in secondary vocational schools. The tool used during the research was a questionnaire of our own design. The results indicate high incidence of aggressive behaviour among students. Furthermore, the research discusses possible solutions and ways of preventing aggressive behaviour through the work of social pedagogues and school psychologists.

Key words: students' aggressive behaviour towards teachers, school, prevention, social pedagogue, school psychologist.

Abstrakt

Príspevok je zameraný na agresívne správanie žiakov voči učiteľom, ktorý sa vyskytuje v školskom prostredí čoraz častejšie. Agresívne správanie môže byť uskutočnené viacerými formami. V príspevku približujeme výskum, ktorý sme realizovali v roku 2015 zameraný na identifikovanie foriem agresívneho správania žiakov. Zamerali sme sa tiež na štatisticky významný rozdiel agresie žiakov voči učiteľom na základných a stredných odborných školách. Výskumným nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie. Výsledky poukázali na vysoký výskyt agresívneho správania žiakov. Vo výskume sme sa tiež zamerali na možnosti riešenia a prevencie agresívneho správania odbornými zamestnancami škôl – sociálnych pedagógov a školských psychológov.

Kľúčové slová: agresívne správanie žiakov voči učiteľom, škola, prevencia, sociálny pedagóg, školský psychológ.

Introduction

Violence and aggression in the school environment are seen as a serious social problem. Abroad, the issue of aggressive behaviour became a subject of investigation in the 1990s. Results of various researches indicate an ever increasing incidence of this phenomenon. Problems in the relationship teacher-student are aggravating. Such behaviour may interfere with the class management and teaching process. The issue of aggressive behaviour in school environment receives significant attention in several social-pedagogical, sociological and psychological scientific disciplines. Disciplines studying this phenomenon and simultaneously focusing on solving and effectively preventing the issue are especially important.

1.1 The issue of students' aggressive behaviour towards teachers

Scientific literature often presents studies of aggressive behaviour in the school environment focused on bullying; i.e., an activity of a long-term and repeated aggressive behaviour of the students among themselves characterized by strength disparity between the aggressor and the victim, with the intention to hurt or gain dominance. L. Lovaš (2010, p. 123) also draws attention to aggressive behaviour in other relationships existing in the school environment. Despite the fact that the issue of aggressive behaviour of the students towards teachers has been explored since 1990s in Finland (Kivivuori, 1997) and Great Britain (Terry, 1998; Pervin – Turner, 1998), it is not receiving sufficient attention in comparison with bullying, even though aggression towards teachers presents a serious problem. The consequences not only affect the actors of aggression, i.e. the teachers and the students, but also influence the overall atmosphere in the class and present a violation of generally applicable school rules and principles.

The student bullying of teachers has been referred to by various terms such as:

- „bullying“ (Terry, 1998; De Wet, 2010; Kauppi – Pörhölä, 2012),
- „teacher targeted bullying“ (Pervin – Turner, 1998),
- „violence against teacher“ (Dzuka – Dalbert, 2007; Chen – Astor, 2009; Wilson et al., 2011; Türküm, 2011; Mooij, 2011),
- „bullying and harassment of teachers“ (Benefield, 2004),
- „educator targeted bullying“ (Matsui, 2005; De Wet, 2010).

In Slovakia, the issue of students' aggressive behaviour towards teachers is addressed in particular by the authors: I. Emmerová (2010), L. Lovaš (2008), J. Džuka (2007) and E. Gajdošová (2005). Research results indicate that manifestation of students' aggressive behaviour towards teachers is generally on the rise, in particular among 2nd stage primary school and secondary vocational school students, and it takes on various forms (Kariková – Oravcová, 2011, p. 204). Š. Matula – A. Čulíková (2008, p. 23) described the most frequent challenging educational situations in the class that the teachers may be faced with in their practice: conspiracy of the class against the teacher, repeated rejection, ignoring and failing to comply with the instructions, long-term collective hostile behaviour of the students, public vulgar defamation, verbal and physical aggression, students' resistance against several

solutions offered by the teacher (dialogue, bad mark, etc.). In escalated cases, aggressive behaviour of a group or even a whole class may occur.

In a qualitative study, C. DeWet (2010) defines the following risk factors in the development of students' aggressive behaviour towards the teachers:

Tab. 1.

Risk Factors for Educator targeted bullying – ETB (De Wet, 2010)

Themes		Sub-themes
Individual risk factors on micro system level: Learners' and educators' characteristics and behaviour, as well as the impact of the home environment on ETB	Perpetrators of ETB	<ul style="list-style-type: none"> • Arrogant • Insolent • Hooligans • Disloyal towards their schools • Negative attitude toward schoolwork • Demographics (age and gender)
	Home milieu (parents)	<ul style="list-style-type: none"> • Unwillingness to discipline their children • Apathy of parents toward their children's education • Negative parent-child relations • Parents are disrespectful • Parents' aggressive attitudes towards educators
	Educators (victims of ETB)	<ul style="list-style-type: none"> • Disciplinary • Easily provoked • Unpopular • Demographics (age and gender)
Institutional risk factors on meso system level: Teaching and learning milieu	Absence of a culture of teaching and learning Classroom practices	<ul style="list-style-type: none"> • Conflicting work ethics of the victims and their colleagues • Colleagues do not act as role models
	Disciplinary strategies	<ul style="list-style-type: none"> • Learners target educators who are too strict • Different views of what constitute misbehaviour • Unwillingness of colleagues to implement existing codes of conduct • The lack of appropriate, easy to implement disciplinary strategies • Difficult to suspend or expel perpetrators – perpetuates ETB
Societal risk factors on macro system level	Societal factors	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of positive values in the community • Disregard for authority figures

In terms of examining the relationship problem in the school environment, the causes of aggressive behaviour may be characterized as follows (Adamík Šimegová, 2011, pp. 12-13):

- a. *Causes related to the school as a system*, where factors such as school and its overall climate, organization, tolerance of aggression, specified rules and principles against this issue, specified and implemented processes and solutions, etc., have to be taken into account.
- b. *Causes related to the class as a system* characterized by the relations between classmates, relationship dynamics, classroom climate, classroom structure, students' position, etc.
- c. *Causes related to the personality of the actor of aggressive behaviour*, where factors as genetic predispositions, personal qualities, emotional disorders, etc. have to be taken into consideration.
- d. *Causes originating in the educational and family environment* – these are particularly characteristic for the family structure, emotional relationships in the family, etc.
- e. *Unidentified causes leading to aggressive behaviour of the students* – causes that are difficult to identify and underlying causes.

1.2 Tackling the issue and preventing students' aggressive behaviour towards the teachers

E. Smiková – A. Kopányiová (2013, p. 62) propose a concept of steps for the teachers that should help them analyse the problem situation:

- analysis of the situation of inappropriate behaviour (identification, occurrence, factors, significance),
- analysis of personal understanding of the situations (perception of the situation from several aspects),
- discussion about the issue of violence and aggression within the classroom,
- selection of proposals and alternative solutions for the teacher and the student.

The teacher must stay calm during the whole time because an opposite reaction may lead to inappropriate reactions on the side of the students (making fun of the teacher and increasing the position of the aggressor) that make the situation even more difficult. The teacher must express his/her disapproval with such behaviour or, in case of a serious offence, consult it with the school headmaster, class teacher and other competent experts. It is also recommended to have a face to face dialogue with the aggressive student (Tholtová et al., 2000, p. 20).

When it comes to prevention, the teacher should cooperate with professional employees, such as social pedagogues and school psychologists, who are familiar with the issue and with diagnostic, methodological and preventive methods. The occurrence of aggressive behaviour towards the teachers is growing rapidly. School environment therefore requires supporting services and the presence of experts. Social pedagogue is considered an erudite professional

employee in terms of social, educational and preventive activities within the school environment.

2 Empirical findings

The subject of the research targeted the issue of students' aggressive behaviour towards primary school and secondary vocational school teachers in the region of Banská Bystrica. The aim is – identify and analyse forms aggressive behaviour of students and possible solutions and prevention. We were interested how the teachers perceive students' aggression towards them. Attention was also paid to possible solutions and ways of prevention in cooperation with school professional employees dealing with the issue of aggressive behaviour in the school environment, i.e. social pedagogues and school psychologists.

Basic research group comprised of primary school teachers (2nd stage primary school), secondary vocational school teachers and school professional employees (social pedagogue, school psychologist) in the region of Banská Bystrica. The research was conducted in two research groups. The research was attended by 164 teachers and 37 professional employees. First group comprised of the teachers. The group was statistically confirmed to be representative ($p = 1.66$). It means that the composition of the research group corresponds to the composition of the basic group, thus the data may be generalised. The total number of teachers in primary and secondary vocational schools in Banská Bystrica region has been obtained from the data on the number and composition of teachers in schools published by the The Institute of Information and Prognoses of Education.

By means of a binomial test, we found that the number of teachers who faced aggressive behaviour ($n = 148$ respondents) is higher than the number of teachers who did not experience aggressive behaviour ($n = 16$ respondents). Thus, it may be concluded that only 9.7 % of the teachers didn't experience any form of aggressive behaviour against them.

The most common form of students' aggressive behaviour towards the teachers has been deliberate ignoring and failing to comply with instructions as indicated by 70.7 % of the teachers. These data correspond with the results of the research conducted by K. Pervin – A. Turner (1998, p. 5) who identified verbal attacks and ignorance (71 %) as the most common forms of students' aggressive behaviour towards teachers.

Statistically significant difference between the forms of students' aggressive behaviour towards teachers based on the school type has been found in six forms of aggressive behaviour by means of Kruskal-Wallis test. Results are presented in Table 2.

Tab. 2.

Difference in the forms of aggressive behaviour based on the school type

Forms of aggression	P-value (0.05≥)	Mean Rank	
		Primary school	Secondary vocational school
Deliberate damage and destruction of property in the presence of the teacher	0.030	85.52	74.99
Ironic remarks	0.041	78.35	92.84
Insults	0.010	79.01	91.19
Enforcement of an activity against the teacher's will	0.025	81.50	84.99
Other	0.036	80.90	86.48
None	0.048	80.11	88.46

Table 2 indicates that there is a statistically significant difference in the forms of aggressive behaviour described by the primary school and secondary vocational school teachers as follows: deliberate damage and destruction of property in the presence of the teacher, ironic remarks, insults, enforcement of activity against the teacher's will, other and none of the above. Aggressive forms of behaviour towards the teachers are more common in secondary schools. Higher occurrence of aggressive behaviour in primary schools has been reported only in the case of deliberate damage and destruction of property. The results of the research by I. Emmerová (2013, s. 6) indicate difference when it comes to students insulting the teachers, which corresponds with our results of the comparison of aggressive behaviour in primary and secondary schools. The author further notes that there is a difference in the way how the teachers perceive aggressive behaviour, while the number of teachers who perceive this issue is lower in primary schools.

69.5% of the teachers tried to solve aggressive behaviour by individual dialogue with the student. We believe that this is the most appropriate first step to take. 58.5% of the teachers included in the research tried to warn the students about their violation of the school rules. 37.8% of the teachers indicated they contacted the parents, which is also a good solution. Cooperation of the family and the school is very important in dealing with conflict situations between the student and the teacher. 20.01% of the teachers indicated they tried to solve the situation by means of school sanctions and in open answer they specified concrete solutions: warning, bad mark, note into the class book, admonition, suspended expulsion, lower mark in conduct. 22.6% of the teachers dealt with the problem by informing the school headmaster.

According to several answers, the identified cause was in fact on the side of the teacher. The authors Klimešová and Tůmová (2008, p. 28) define the following causes in their research: low authority of the teacher, boredom in education, testing the teacher, students'

need to show off, insufficient cooperation with the parents, teacher's inability to work with the dynamics of the class. According to the students, the teachers deserve their aggressive behaviour.

Furthermore, our research aimed to ascertain what activities are used by school professionals when dealing with the issue of students' aggressive behaviour towards the teachers. 100 % of the school professionals employ individual work with the aggressive student. 94,59 % of the professionals discuss the problem with the teacher. Dialogue with the student and sociometry are also among the most common activities and are performed by 91.89% of the school professionals. 37.83% of the school professionals implement prevention in the form of preventive programme called „The way to an emotional maturity“ and discussions. Preventive activities are comprised of dialogues and group activities with the students focused on aggression and violence.

There are various possibilities of cooperation with school professionals. They provide the teachers and the students with methods to effectively and impartially determine the cause of the problem and, when the causes are known, to solve the particular situation.

Conclusion

Based on the performed research, it may be concluded that students' aggressive behaviour towards the teachers presents a serious problem occurring in the school environment. It is perceived not only by the teachers as the direct actors of the situation but also by professional employees who can precisely, impartially and by means of diagnostic methods define the form of such negative phenomenon. The most common forms of students' aggressive behaviour reported by the teachers were deliberate ignoring and failing to comply with instructions. This form of aggressive behaviour hinders the course of the lesson. Such circumstances cause that the teacher is not able to work with the students and meet his/her educational objectives due to the student's ignorance that disrupts the course of the lesson and work in the class. Ironic remarks were the second most common form of students' aggressive behaviour. Raised voice, gross verbal insults and vulgar gestures are serious forms of aggression. The students' status does not allow them such manifestations of emotion. Therefore, the introduction of the programme called „The way to emotional maturity“ by professional employees, as well as other preventive activities done with the students as a group are highly appreciated. Based on the results, we suggest to seek the opinion on students' aggressive behaviour towards teachers from the viewpoint of the students themselves and to establish what behaviour they consider aggressive and why they behave in such way.

Aggressive behaviour is a behaviour problem that occurs in the school environment. Possible solutions and prevention are offered by social pedagogues and school psychologists who provide supporting social-pedagogical, diagnostic and psychological services. Professional employee can impartially assess the severity of the situation and employ appropriate methods to solve these problems.

Resources

- Adamík Šimegová, M. (2011). Inštitucionálne a sociálne aspekty šikanovania v školskom prostredí. In M. Adamík Šimegová, & B. Kováčová (Eds.), *Šikanovanie v prostredí školy* (s. 11-25). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2009). Students' Reports of Violence against Teachers in Taiwanese Schools. *Journal of School Violence*, vol. 8, 2-17.
- De Wet, C. (2010). Victims of Educator – Targeted Bullying: a Qualitative Study. South African. *Journal of Educatio*, vol. 30, 189-201.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student Violence against Teachers. *Journal of European Psychologist*, vol. 12, 253-260.
- Emmerová, I. (2010). Agresívne správanie žiakov – prevencia a riešenie v školskom prostredí. In *Mládež a spoločnosť*, roč. XV, č. 1, 48-63.
- Emmerová, I. (2013). Agresivita a šikanovanie u žiakov základných a stredných škôl. *Vychovávateľ*, roč. 61, č. 6-7, 2-7.
- Gajdošová, E. et al. (2005). *Spoločne proti násiliu za bránami škôl*. Nitra: UKF.
- Garrett, L. The Student Bullying of Teachers. In *University College Cork*, 19-40. Available from http://www.academia.edu/7655959/The_Student_Bullying_of_Teachers_An_Exploration_of_the_Nature_of_the_Phenomenon_and_the_Ways_in_which_it_is_Experienced_by_Teachers
- Kariková, S., & Oravcová, J. (2011). *Psychológia v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagóg.
- Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). School Teachers Bullied by their Students: Teachers' Attributions and how they Share their Experiences. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, 1059-1068.
- Kivivuori, J. (1997). *Harassment and Violence towards Teachers*. Helsinki: National Research Institute of Legal Policy.
- Klimešová, M., & Tůmová, A. (2011). Šikana učiteľů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. *e-Pedagogium*, č. 3, 20-35.
- Lovaš, L. (2009). Učiteľ ako objekt agresie v škole. [online]. In *Psychológia v škole* (s. 26-31). Košice: UPJŠ.
Dostupné z http://unibook.upjs.sk/image/data/Nahlady/CD_zbornik%20prispevkov-pracovno odb.%20seminara.pdf
- Lovaš, L. (2010). *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar.
- Matsui, J. (2005). *Bullying in the Workplace. A Survey of Ontario's Elementary and Secondary School Teachers and Education Workers*. Ontario: English Catholic Teachers' Associaton.
- Matula, Š., & Čulíková, A. (2008). *Cesta k tolerancii III*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Mooij, T. (2010). *Secondary School Teachers' Personal and School Characteristics, Experience of Violence and Perceived Violence Motives*. Radboud University Nijmegen.

- Pervin, K., & Turner, A. (1998). A Study of Bullying of Teachers by Pupils in an Inner London School. *Journal of Pastoral Care*, vol. 16(4), 4-10.
- Smiková, E., & Kopányiová, A. (2013). *Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Tholtová, J., Žuffová, M., & Sučáková, A. (2000). *Násilie v škole. Praktická príručka pre učiteľa*. Nižná: OZ ICM Orava.
- Terry, A. (1998). Teachers as Targets of Bullying by their Pupils: A Study to Investigate Incidence. *British Journal of Education Psychology*, vol. 68, 255-269.
- Türküm, A. S. (2011). Social Supports Preferred by the Teachers when Facing School Violence. *Children and Youth Services Review*, vol. 33, 644-650.
- Wilson, C. M. et al. (2011). Violence against Teachers: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 26, 2353-2371.

Contact

PhDr. Jana Ratkovská

Department of Pedagogy

Faculty of Education, Matej Bel University in Banská Bystrica

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovak Republic

E-mail: jana.ratkovska@umb.sk

Sekce 5
Aktuální otázky speciální pedagogiky

Úskalí výběru alternativní a augmentativní komunikace u jedinců s poruchou autistického spektra

Pitfalls selection of alternative and augmentative communication in individuals with autism spectrum disorder

Lucie Schwarzová

Abstrakt

Příspěvek pojednává o způsobech komunikace jedinců s poruchami autistického spektra, pro jejich diagnostikování je nutné splnění diagnostické triády. V klinickém obrazu jedince se tak musí objevit narušení v oblasti komunikace, představitivosti a sociálního chování. Jedinci s poruchou autistického spektra využívají systému alternativní a augmentativní komunikace. Vzhledem jak k jedinečnosti každého jedince, tak k širokému spektru komunikačních systémů sloužících k umožnění aktivní komunikace jsme se zaměřili na vzájemné prolínání těchto dvou proměnných. Pomocí dotazníků, následně zpracovaných do grafů, jsme zkoumali, která porucha autistického spektra se vyskytuje mezi žáky školního věku nejčastěji a jaký typ komunikace tyto jedinci využívají k aktivnímu dorozumívání.

Klíčová slova: komunikace, alternativní a augmentativní komunikace, poruchy autistického spektra, komunikační systémy.

Abstract

The paper discusses the ways of communication of persons with autism spectrum disorders, their diagnosis need to meet the diagnostic triad. The clinical picture of the individual must appear disruptions in communication, imagination and social behavior. Individuals with autism spectrum disorder use system of augmentative and alternative communication. Due to the uniqueness of each individual and to a wide range of communications systems used to enable active communication, we focused on the interpenetration of these two variables. Through questionnaires processed into graphs we examined which autism spectrum disorders are found among school age pupils most often and what type of communication is used for active communication by these.

Key words: communication, alternative and augmentative communication, autism spectrum disorder, communication systems.

Úvod

Komunikaci můžeme považovat za jednu z nejdůležitějších životních potřeb podílejících se na utváření a rozvoji každého člověka. Ve společnosti se můžeme setkat s jedinci, pro něž je verbální komunikace buď omezena působením nejrůznějších příčin, nebo zcela znemožněna vadou či poruchou. Vzhledem k tomu, že nelze nekomunikovat, jsou pro jedince se zdravotním postižením určeny systémy alternativní a augmentativní komunikace (Klenková, 2006).

Cílem alternativní a augmentativní komunikace je dle Pastierikové (2013) umožnění komunikace jedincům s narušenou komunikační schopností. Jak vyplývá z diagnostické triády autismu, je právě u těchto poruch v různé míře narušena komunikace verbální i neverbální. Osoby s poruchou autistického spektra řadíme mezi jedince s narušenou komunikační schopností.

1 Teoretické ukotvení

Abychom lépe pochopili teoretický základ výzkumného šetření, budeme se nejprve zabývat teoretickými ukotvením jednotlivých termínů.

1.1 Alternativní a augmentativní komunikace

Termín komunikace pochází z latinského slova *comunicatio*, které překládáme *sdělování* či *spojování*. Komunikovat dle Janovcové (2003, s. 15) znamená „sdílet a dávat“. Komunikaci vymezujeme jako výměnu informací mezi dvěma a více osobami či skupinami. Dvořák (2007, s. 85) za komunikaci považuje „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, zejména prostřednictvím jazyka*“. V průběhu jazykové výměny komunikanti využívají výrazové prostředky, které můžeme na základě jejich povahy rozdělit jak na slovní výrazové prostředky, zahrnující mluvené i psané, tak neslovní výrazové prostředky. Mezi neverbální výrazové prostředky zahrnujeme gestiku, mimiku, haptiku, proxemiku, posturiku, kynestetiku a pohledy.

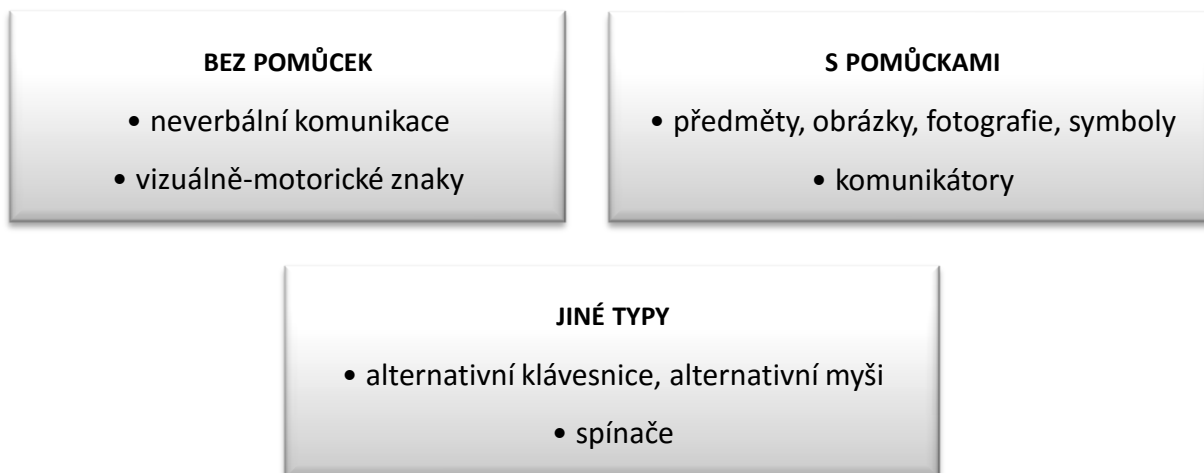
Ve společnosti se setkáváme s jedinci s narušenou komunikační schopností, která je dle Lechty (2003, s. 17) narušena tehdy, „*když některá rovina jeho jazykových projevů (případně i několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru*“. Osoby s tímto narušením mohou využívat k vyjádření každodenních komunikačních potřeb systémy alternativní a augmentativní komunikace. Problematikou alternativní a augmentativní komunikace se zabývá Americká asociace pro řeč a sluch (American Apeech and Hearing Association) založena v roce 1989. Asociace sdružuje audiologické lékaře, klinické logopedy a studenty těchto oblastí. (Mesibov, Shea, 2009)

Augmentativní a alternativní komunikaci definuje Laudová (2003, s. 561) jako „*oblast klinické praxe, která se pokouší kompenzovat, po určité době, nebo trvale projevy poruchy a postižení u osob se závažnými expresivními komunikačními poruchami, tj. se závažným postižením řeči, jazyka a psaní*“. Cílem systémů je využít všech komunikačních schopností

jedince s postižením tak, aby docházelo ke kompenzaci narušené funkce. Systémy augmentativní komunikace podporují komunikační schopnosti osob s postižením, která je ale nedostatečná pro funkční komunikaci. Naopak systémy alternativní komunikace využíváme k náhradě řeči mluvené, (Laudová, 2003). Klasifikaci systémů představuje obrázek 1.

Obr. 1.

Klasifikace systémů AAK (Janovcová, 2003)



V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali otázkou, jaký druh alternativní a augmentativní komunikace jedinci využívají nejčastěji. Proto v následujícím textu přiblížíme některé komunikační systémy.

Piktogramy definuje Klenková (2006) jako zjednodušené vyobrazení reálných předmětů, činností, vlastností. Piktogramy jsou určeny nejen pro osoby s narušenou komunikační schopností, ale i pro jedince bez postižení, protože jsou umístěny e ve veřejném prostranství a budovách, tedy na takových místech, kde by verbální komunikace nemusela vést k souladu. Piktogramy se používají k vytváření návodů, zákazů, instrukcí či k usnadnění orientace v širokém prostředí, a to bez vazby na řeč. Jednotlivé symboly můžeme upravovat a vytvářet z nich komunikační tabulky či deníky. Při zavádění piktogramů je nezbytné začít od jednoduchých, známých předmětů, kdy postupně přecházíme ke spojování symbolů a vytváření řady obrázků připomínajících větu, ovšem bez zachování gramatických pravidel jazyka (Janovcová, 2003).

Komunikační systém známý pod zkratkou VOKS, neboli výměnný obrázkový komunikační systém, jehož autorkou je Margita Knapcová (2006), je založen na využívání vizuálních symbolů, stejně jako komunikace s využitím piktogramů. Rozdíl můžeme spatřit ve využívání symbolů - při komunikaci s využitím VOKS klient na obrázky neukazuje, ale přinese je rovnou komunikačnímu partnerovi. Nad symboly VOKS se nachází hůlkovým písmem jejich název, pro

případ, že by se klient v budoucnu učil číst metodou globálního čtení, nebo pro komunikačního partnera, který nemusí chápat význam symbolu.

Při výuce globálního čtení se dle Janovcové (2003) klienti učí vnímat slovo jako známou jednotku řeči. Při výuce se metodicky postupuje od celku k jednotlivostem, což je opačný postup než při běžně využívané analyticko-syntetické metodě. Tato metoda se může využívat až v okamžiku, kdy aktivní slovník klienta čítá 50 slov. Podkladem pro výuku této metody je učebnice První čtení, představující soubor obrázků s textem z mnoha oblastí života dítěte.

Komunikační systém Makaton je postaven na znacích a symbolech, podporujících mluvený jazyk, protože znaky a symboly Makatonu se znakují souběžně s mluvenou řečí. Znaky komunikačního systému Makaton pocházejí ze znakového jazyka neslyšících. Základní rámec systému vytváří asi 350 znaků rozčleněných do osmi stupňů a přídavného slovníku. Příručka Makaton Language Programm Manual je základem pro osvojování tohoto komunikačního systému. K dosažení účelné komunikace je nezbytné obeznámit jak budoucí uživatele, tak osob nacházejících se v jejich blízkosti (Kubová, 1996).

1.2 Poruchy autistického spektra

Poruchy autistického spektra řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy představující nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Označení pervazivní můžeme vykládat jako všepřonikající, což znamená, že narušení vývoje dítěte je hluboké a mnohsměrné. Termín poruchy autistického spektra můžeme dle Thorové (2012) považovat za adekvátnější vzhledem ke specifickým deficitům a abnormálnímu chování, které posazujeme spíše za různorodé než všepřonikající.

Autismus, jedno z nejzávažnějších poruch mentálního vývoje, má kořeny v řeckém slově *autos* překládané jako *sám* a přípony *-ismus* udávající *směr* či *orientaci*. (Thorová, 2012). Autismus vymezují Průcha, Walterová, Mareš (in Pastieriková, 2013, s. 9) jako „*vývojovou poruchu, která se projevuje neschopností komunikovat a navazovat kontakty s okolím; postižený vyjadřuje svá přání a potřeby s těžkostmi a nechápe, že mu ostatní nerozumějí - uzavírá se do vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost*“. Mezi znaky autismu řadíme omezené zájmy a stereotypní způsoby chování. Jedinci s poruchou špatně snáší změny, ulpívají na zvláštních předmětech a činnostech nefunkční povahy. Narušení spatřujeme v oblasti komunikace, protože jedinec s autismem nekomunikuje vůbec, nebo jen bezobsažně opakuje slova či věty. V oblasti hry chybí spontánnost, tvořivost a zájem o děti a dospělé. Doprovodným jevem autismu mohou být problémy v chování, například výbuchy vzteku, agrese, sebepoškozování. Dítě tak reaguje na změnu, dožaduje se avšak pouze bezpečí ve zmateném okolním světě. Přestože u jedinců s pervazivními vývojovými poruchami nacházíme postižení mozkových funkcí, jsou schopni sociální interakce, komunikace i fantazie. Potíže nastávají v okamžiku vyhodnocování informací, protože osoby s poruchou vyhodnocují informace rozdílným způsobem. Jedinec s pervazivní vývojovou poruchou vnímá, prožívá a chová se odlišným způsobem než většinová populace (Thorová, 2012).

Ačkoli je variabilita symptomů postižení velmi rozmanitá, je pro diagnostikování poruchy nutné splnění podmínky výskytu projevů ve třech oblastech, které Thorová (2012) označuje jako diagnostickou triádu, do níž řadí obtíže v komunikaci, představitosti a sociálním chování. Pro diagnostikování autismu musí chování jedince vykazovat šest z celkových dvanácti kritérií pro diagnostikování autismu. Vyjma splnění těchto kritérií musí dojít k projevům postižení do tří let věku dítěte. (Říhová, 2011)

Mezinárodní klasifikace nemocí v rámci své 10. revize řadí pervazivní vývojové poruchy mezi poruchy psychického vývoje. Základem těchto poruch je počátek v kojeneckém věku nebo v dětství, opoždění či postižení vývojových funkcí vztahujících se k biologickému zrání centrálního nervového systému a konstantnímu průběhu bez zhoršování stavu a přechodného zmizení příznaků, (<http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>). Mezi pervazivní vývojové poruchy nacházející se pod kódem F84 řadíme:

- dětský autismus (F84.0),
- atypický autismus (F84.1),
- Rettův syndrom (F84.2),
- jinou dezintegrační porucha v dětství (F84.3),
- hyperaktivní porucha sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4),
- Aspergerův syndrom (F84.5),
- jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8),
- pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (F 84.9).

Americká psychiatrická asociace v rámci svého Diagnosticko-statického manuálu (1994) vymezuje pět kategorií poruch. Manuál neobsahuje diagnózy hyperaktivní porucha s mentální retardací a stereotypními pohyby ani atypický autismus, (Jelínková, 2008). Smith, Segal, Hutman, (2015) k nejčastěji se vyskytujícím poruchám řadí autismus, Aspergerův syndrom, pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná. Dle autorů mají uvedené poruchy mnoho společných symptomů, odlišují se však v závažnosti a důsledcích, kdy za nejzávažnější považujeme klasický autismus. Na Aspergerův syndrom bývá nahlíženo jako na mírnější formu, někdy označovanou jako vysokofunkční autismus.

2 Cíl a metodologie výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaký typ alternativní a augmentativní komunikace je u dětí s poruchou autistického spektra nejčastěji využíváný. Takto zaměřený výzkum měl kvantitativní charakter. Pro volbu výzkumného vzorku jsme použili záměrný výběr, během kterého byli osloveni pedagogičtí pracovní a zákonní zástupci dětí s poruchou autistického spektra na Moravě, především pak v Olomouckém kraji. Jako hlavní výzkumnou metodu jsme použili dotazník o dvou položkách. První otázka byla výběrová, oproti tomu druhá byla výčtová. Celkem se dotazníkové šetření aktivně zúčastnilo 50 respondentů z celkového počtu 72 oslovených jedinců. Návratnost dotazníků činí 69,4 %.

V jednotlivých sloupcích grafu je uvedena relativní četnost vyjádřená v procentech, která nám dle Chrásky (2007) poskytuje informaci o tom, jaká hodnota z celkového počtu připadá na danou kategorii.

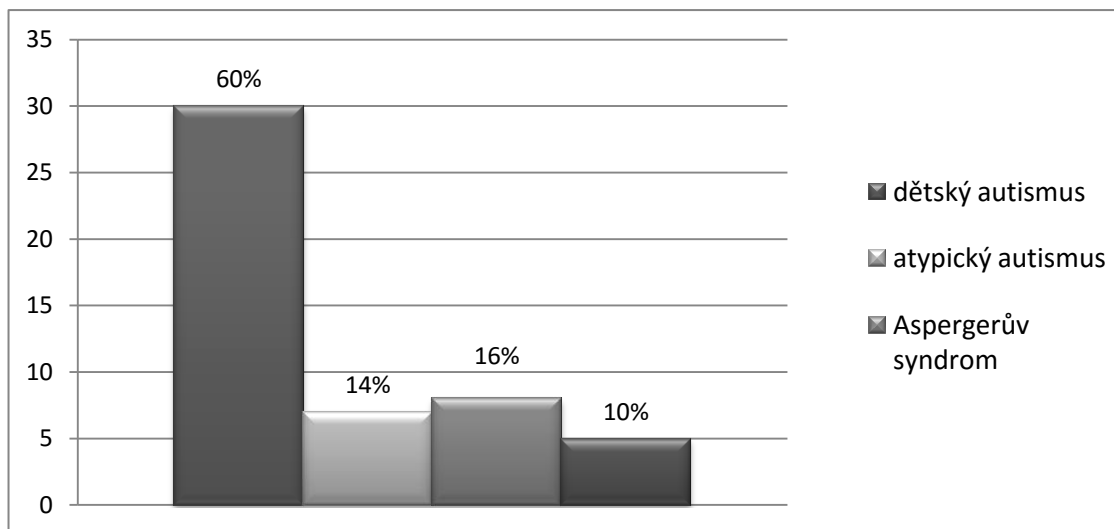
2.1 Interpretace výzkumného šetření

Výzkumné šetření proběhlo v rámci škol, školských zařízení a organizací určených pro žáky se zdravotním postižením nebo ve školách, kde jsou žáci s poruchou autistického spektra integrováni. Dotazník zodpovídali pedagogičtí pracovníci nebo zákonní zástupci dětí s poruchou autistického spektra.

První položka dotazníku byla uzavřená a výběrová. Respondenti měli vybrat, ze 4 možností, jaký typ poruchy byl dítěti diagnostikován. Vyhodnocení této otázky je znázorněno v níže uvedeném Grafu 1, kde sledujeme za nejčastěji vyskytovanou poruchou, pro účely našeho šetření, dětský autismus, který byl diagnostikován u 30 dětí, což je 60 %. Centrum Autismus Spectrum Resource však poukazuje na fakt, že 20 % lidí s poruchou autistického spektra má diagnostikován klasický autismus (Smith, Segal, Hutman, 2015). Z grafu dále můžeme vidět, že atypický autismus je diagnostikován u sedmi dětí, Aspergerův syndrom je stanoven u osmi dětí a autistickými rysy trpí deset procent dětí

Graf 1.

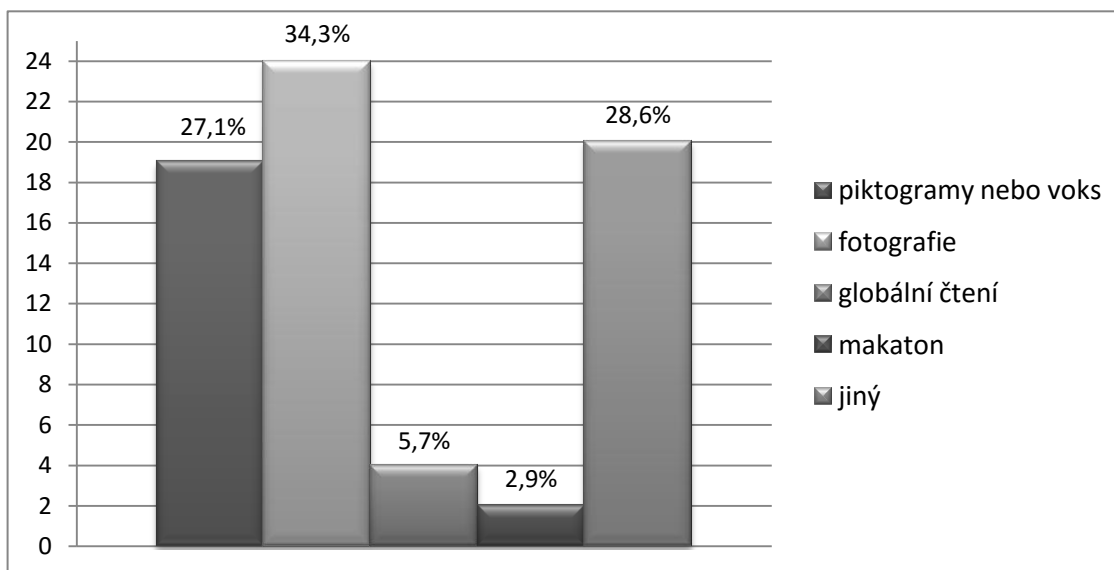
Typ poruchy autistického spektra



Graf 2 poskytuje zjištěné informace vztahující se k nejčastěji používanému typu alternativní a augmentativní komunikace u jedinců s poruchou autistického spektra. Oproti předcházející otázce se jedná o položku výčtovou. Musíme brát na zřetel možnost respondentů vybrat více odpovědí. V reakcích na tuto otázku jsme získali sedmdesát odpovědí, protože 20 z 50 zúčastněných respondentů zvolili dvě možnosti.

Graf 2.

Typ AAK u jedinců s PAS

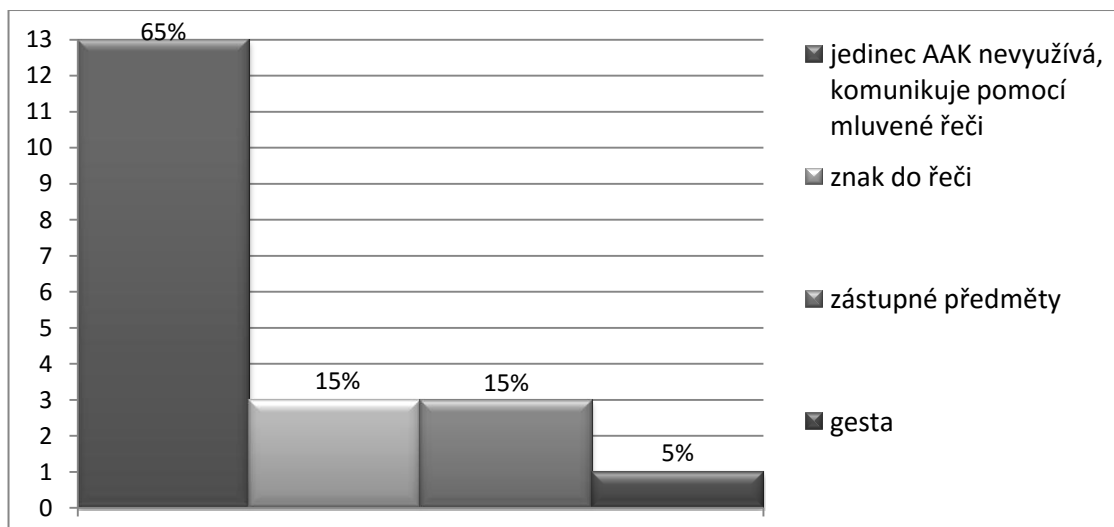


Jak vyplývá z výše uvedeného Grafu 2, prostřednictvím piktogramů či VOKS komunikuje 20 dětí. Fotografie využívá ke komunikaci 24 jedinců, což je asi 34 % odpovídajících. Prostřednictvím Makatonu komunikují dva jedinci. Metodu globální čtení využívají čtyři žáci. Jiný způsob komunikace využívá k aktivnímu dorozumívání 21 dětí.

Jelikož dvacet dotazovaných uvedlo další typ alternativní a augmentativní komunikace, který rozebereme v Grafu 3. Třináct respondentů uvedlo, že jednotlivec s poruchou nevyužívá systémy alternativní a augmentativní komunikace, protože jeho verbální komunikace je dostatečně účinná. Znak do řeči uvedli 3 dotazovaní, stejnou četnost získaly zástupné předměty. Komunikaci za pomoci gest zvolil jeden odpovídající.

Graf 3.

Jiný typ AAK



2.1.1 Druh alternativní a augmentativní komunikace v souvislosti s typem alternativní a augmentativní komunikace

Abychom mohli výsledky výzkumného šetření účelně využít pro praxi, vyhodnotíme jaký druh alternativní a augmentativní komunikace využívají jedinci s jednotlivými kategoriemi autistických poruch.

Nejčastěji využívaným komunikačním systémem pro jedince s dětským autismem jsou fotografie, které zvolilo 20 respondentů. Nejčastější kombinací systému je v tomto případě VOKS nebo piktogramy, to v 9 případech.

Jedinci s atypickým autismem nejčastěji využívají ke komunikaci VOKS nebo piktogramy a globální čtení.

V reakcích týkajících se jedinců s Aspergerovým syndromem spatřujeme jednotvárnost odpovědí, protože všech 8 z 8 odpovídajících nezvolilo žádný typ alternativní a augmentativní komunikace, protože tito jedinci využívají ke komunikaci verbální řeč. V této kategorii se potvrdilo tvrzení Thorové (2012) považující řeč jedinců s Aspergerovým syndromem za nejméně narušenou v porovnání s ostatními kategoriemi poruch autistického spektra, neboť disponují bohatou pasivní slovní zásobou, avšak obtíže nastávají v situacích vyžadujících praktické využití komunikace.

Nejčastěji využívaný druh alternativní a augmentativní komunikace, u jedinců s autistickými rysy, není v rámci tohoto šetření možné specifikovat, protože každý jeden z odpovídajících uvedl rozličný komunikační systém.

Dle Janovcové (2010) se v okamžiku navazování komunikace nejčastěji používají reálné předměty, fotografie a obrázky. V zahraničí se dle Šarounové (2014) u jedinců s poruchami autistického spektra nejčastěji používá metoda PECS (Picture Exchange Communication System), v České republice známý pod názvem Výměnný obrázkový komunikační systém, který se dle Bočkové (2011) nejčastěji využívá v praxi u těchto dětí společně s piktogramy.

Při výběru některého ze systémů alternativní a augmentativní komunikace pro jedince s poruchou autistického spektra je důležité vycházet z jeho individuálních schopností a možností a systémy pro něj individuálně modifikovat. Komunikační systémy by měly být vytvářeny přímo na míru jednotlivým osobnostem se zdravotním postižením. V podstatě, ale musíme vždy respektovat zásady jednotlivých komunikačních systémů. Při nastavování komunikace musíme brát zřetel na prognózu postižení i jedincovy fyzické schopnosti a dovednosti.

Závěr

Výsledky výzkumného šetření vypovídají o nejčastěji využívaném typu alternativní a augmentativní komunikace u jedinců s poruchou autistického spektra na území Moravy, především pak v Olomouckém kraji. Získané informace mohou být nápomocny především učitelům a asistentům, kteří pracují s jedinci s autistickou poruchou a snaží se pro ně připravit nejrůznější výukové pomůcky a materiály. Metody alternativní a augmentativní komunikace

Ize dle Šarounové et al. (2014) využívat jak k dorozumívání, tak k porozumění a orientaci v okolním děním.

Závěrem můžeme konstatovat, že systémy alternativní a augmentativní komunikace jsou modifikovány dle možností a schopností jedince s poruchou autistického spektra, kterému pomáhají k co nejefektivnějšímu vyjádření a do jisté míry i k interakci s okolní společností.

Závěr tohoto příspěvku věnujeme citátu Vermeulena, který uvádí Jelínková (2008, s. 9): „*Autismus není nemoc, je to jiný způsob myšlení.*“ Pokusme se tedy pomoci těmto jedincům poznat a pochopit okolní svět.

Zdroje

- Bočková, B. (2011). *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Janovcová, Z. (2010). *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínková, M. (2008). *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- Knapcová, M. (2006). *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Kubová, L. (1996). *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce postižených dětí*. Praha: Tech-Market.
- Laudová, L. (2003). *Alternativní a augmentativní komunikace*. In Škodová, E., Jedlička, I., *Klinická logopedie* (s. 561-577). Praha: Portál.
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Mesibov, G. B., & Shea, V. (2009). *The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice*. [online]. Dostupné z <http://link.springer.com/article/10.1007/s10803-009-0901-6#page-1>
- Pastieriková, L. (2013). *Poruchy autistického spektra*. Olomouc: UP.
- Schwarzová, L. (2015). *Odras systémů AAK do vytváření pomůcek pro žáky s poruchou autistického spektra*. Magisterská práce. Olomouc: PdF UP.
- Smith, M., Segal, J., & Hutman, T. (2015). *Autism Spectrum Disorders*. [online]. Dostupné z <http://www.helpguide.org/articles/autism/autism-spectrum-disorders.htm>
- Šarounová, J. (2014). *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2012). *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál.

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. (2014). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. [online].

Dostupné z <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F80-F89.html>

Kontakt

Mgr. Lucie Schwarzová

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: luckaschwarzova@email.cz

Uplatnění hudby ve skupinové logopedické terapii u klientů s dysartrií v produktivním věku

Using music in group speech therapy process of working age clients with dysarthria

Karolína Janštová

Abstrakt

Práce pojednává o realizaci skupinových logopedických terapií u klientů v produktivním věku, kterým byla diagnostikována získaná dysartrie. Cíleně jsme se zaměřili na zmírnění komunikačních obtíží s využitím hudby a hudebních nástrojů při terapeutických činnostech, které jsme se zároveň snažili rozšířit a časově navýšit. Případná zlepšení či zhoršení, kterých klienti v pozorovaných oblastech dosáhli, jsme testovali diagnostickým materiálem – Testem 3F, jež jsme použili před zahájením skupinových setkání a následně po třech měsících spolupráce.

Klíčová slova: skupinová logopedická terapie, narušená komunikační schopnost, získaná dysartrie, uplatnění hudby, Test 3F – Dysartrický profil.

Abstract

This thesis deals of group logopedic therapies of clients in productive age, who were diagnosed with Acquired Dysarthria. We concentrated directly on the moderation of communicative disorders with the usage of music and musical instruments during therapeutic activities, which we tried to make wider in content and increase in terms of time. We tested the possible improvement or deterioration which was achieved by the clients by the diagnostic material – the Test 3F (Dysarthria profile), which we used before the beginning of the group meetings and subsequently after three months.

Key words: group speech therapy, communication disorders, dysarthria, music, Test 3F – Dysarthria Profile.

1 Úvod, předmět příspěvku

O tom, že má hudba léčivé účinky, nacházíme první zmínky již v Bibli, a to ve spojení s Davidem a jeho hrou na harfu, která úspěšně léčí z depresí krále Saula (1 Sam 16,23). Jelikož i my se domníváme, že využití hudby může mít opravdu léčebný charakter, rozhodli jsme se aplikovat hudební prvky do logopedických terapií. Jeden z pádných důvodů pro výběr zmíněné problematiky byl časový nedostatek logopedické péče poskytovaný klinickým logopedem pro klienty rehabilitačního ústavu společně se snahou logopedické terapie obsahově rozšířit a časově navýšit. V zařízení jsme realizovali jedenkrát týdně v tříměsíčním časovém rozmezí hodinovou skupinovou logopedickou terapii se čtyřmi klienty, kterým byla diagnostikována získaná dysartrie.

1.1 Teoretické ukotvení

Příspěvek vychází z probádaných teoretických poznatků, jež dle Love (2009) a Neubauera (2000) zahrnují narušení motorické realizace řeči (Motor Speech Disorders) a pod které spadá celá širší terminologie dysartrií s etiologií a patofyziologií. Je žádoucí neopomenout také otázku prevence, prognózy a diferenciální diagnostiky, kterou považujeme ve vztahu k získané dysartrii za důležitou.

Autoři Neubauer (2011), Lechta (1990), Klenková (2006), Cséfalvay (2003) uvádějí, že **včasně zahájení terapeutického procesu** u osoby se získanou dysartrií zahrnuje komplexní efektivnost péče, která již v počátku stimuluje narušené funkce a snaží se o jejich obnovu. Mezi terapeutické metody, které jsme i my při skupinových logopedických terapiích využívali, patřily především relaxační metody, dechová a fonační cvičení, posílení orofaciálního svalstva, rytmizačně – pohybová cvičení, artikulační cvičení a nácvik prozodie. Při skupinových setkáních jsme např. pracovali tak, abychom v hojně míře propojovali pohyb s rytmem, který jsme produkovali skrze hudební melodie v krokovém tempu (andante), v rychlejším rytmu (allegro vivace) a v ohnivém vzrušujícím tempu (con fuoco).

Rytmus je vhodné spojit s pohybem formou ťukání, bouchání, dotýkání se, kývání ze strany na stranu aj. V běžné praxi logoped využívá například bzučák nebo metronom. My jsme rytmus využívali s pomocí afrického djembe, přes něž jsme také dávali pokyn ke zdůraznění určité hlásky. Při práci s přefukovanou píšťalou a saxofonem jsme se snažili ovlivňovat plynulost řeči – názorná melodie simulovala řečový projev konkrétního klienta.

Vycházeli jsme také z názoru Saunders (2010), která tvrdí, že rytmickou strukturu je u osob s dysartrií výhodné aplikovat také skrze známé písně. Zpěvem se rytmus v řeči upevňuje a projev se stává srozumitelnějším.

Při využití hudebních nástrojů a hudby během logopedických skupinových terapií jsme vycházeli z poznatků, které se vztahují k lidskému mozku a emocím, které hudba prokazatelně v každém jedinci vyvolává. Čechová (2013) píše o *účincích hudby* v průběhu staletí, kdy každý hudební sloh přinášel jiné výrazové možnosti, rozvíjely se jiné hudební žánry a na hudebním poli vznikaly známé a úspěšné skladby, které zasahují naše nitra i dnes. V rámci terapií jsme

aplikovali renesanční hudbu, barokní hudbu, klasicistní hudbu, hudbu romantismu, romantické skladby, klasickou hudbu, gregoriánské chorály a soudobou moderní hudbu. Hudební nástroje jsme využili tak, aby jejich aplikace byla účelná a odpovídala individuálním potřebám zúčastněných klientů. Během společných setkání jsme saxofon využívali především k poslechu při relaxačních činnostech. Vybrali jsme písně různých hudebních stylů a záměrně jsme pozorovali spontánní reakce a projevy zúčastněných klientů. Po poslechu jsme diskutovali o navozených pocitech, myšlenkách a asociacích s těmi klienty, kteří o diskuzi projevíli zájem. Gerlichová (2014) zaznamenává, že v případě **vhodně zvolené hudby**, kterou terapeut preluduje na hudební nástroj, může docházet k **adekvátnímu způsobu dýchání**, které je samovolné a přirozené.

S přefukovanou píšťalou (koncovkou) jsme záměrně pracovali při **dechových a fonačních cvičeních**. Výhodou práce s koncovkou byla **okamžitá slyšitelná zpětná kontrola** vyvozeného zvuku na základě poslechu, na kterou upozorňují Frič, Kučera (2014). Škála využití afrických djembe bubnů je tak pestrá, že logopedická cvičení mohla být individuálně modifikována a upravována tak, aby vyhovovala potřebám klienta. V rámci terapií jsme africké djembe aplikovali při nácviku oromotoriky za účelem rytmizace slov a důrazu, popř. při upozornění (silnějším úderu) na hlásky, u kterých je nutná elevace jazyka. Při cvičeních se objevovala soutěživost, snaha a nezpochybnitelné emoce, které doprovázel hlasitý smích či bouřlivé povzbuzování ostatních kolegů ve skupině.

1.2 Metodologie

Během realizace projektu jsme využili diagnostický materiál, který nabízí **Test 3F (Dysartrický profil)**. Aplikovali jsme jej celkem dvakrát, před zahájením skupinových setkání a následně po třech měsících práce. Po srovnání výsledků jsme zjistili případná zlepšení či zhoršení v oblastech faciokineze, fonorespirace a fonetiky. V oblasti faciokineze jsme sledovali oblast rtů, čelist a jazyk. Při fonorespiraci jsme podle Testu 3F hodnotili respiraci, respiraci při fonaci a samotnou fonaci. V rámci fonetiky jsme diagnostikovali artikulaci, prozódii a celkovou srozumitelnost řeči. (Roubíčková et al., 2011)

Po celou dobu společných setkávání jsme využívali možnosti **zúčastněného pozorování**, kterým jsme dle Švaříčka, Šedové (2007) schopni detailně popsat reakce klientů, jejich chování, aktivitu či námi stanovený určitý jev. Při popisu respondentů v diplomové práci zachycujeme a popisujeme jejich projevy ve skupině, které nám umožnily pochopit sledovaný jev v celé jeho šíři. **Narativní případové studie** nám umožnily získaná data formulovat a sepsat tak, abychom z nich mohli definovat případná zjištění a určit závěry výzkumného šetření.

1.3 Hlavní cíl a parciální cíle

Hlavní cíl práce jsme shledávali ve zmírnění komunikačních obtíží při využití hudby a hudebních nástrojů se zaměřením na **rytmizačně pohybová cvičení, artikulační cvičení, dechová a fonační cvičení a při nácviku modulačních faktorů řeči**. Po dobu společných

skupinových setkání klienti hudbu nejen pasivně vnímali, ale také ji aktivně tvořili či spoluvytvářeli za pomoci následujících hudebních nástrojů: saxofon, africké djembe a přefukovaná píšťala. Cíl práce spočíval také v rozšíření a doplnění logopedických cvičení, která klienti v rehabilitačním ústavu již absolvují s klinickou logopedkou. Při **stanovení výzkumných otázek** jsme se zaměřili na následující oblasti:

1. individuální spontánní projevy klientů, spontánní projevy klientů ve skupině;
2. komunikace – verbální a neverbální rovina, obsahová i formální stránka řeči, modulační faktory řeči, artikulační obratnost, porozumění řeči;
3. dovednosti/možnosti jemné a hrubé motoriky ve spojení s rytmizačními cviky;
4. dechové a fonační schopnosti klientů;
5. orofaciální oblast (schopnosti a omezení);
6. hudba – vnímání hudebních prostředků, aktivní činnost, poslech hudby, projevy při hudebních melodiích, preference hudebních stylů, vztah k hudebním nástrojům, emoce;
7. koverbální chování klientů v průběhu aplikovaných cvičení;
8. motivace klientů (vnitřní, vnější).

2 Ukázka vybraného respondenta – narativní případová studie

Považujeme za vhodné předložit výsledky zkoumání alespoň jednoho z klientů, který se pravidelně účastnil skupinových logopedických terapií.

2.1 Muž, 27 let (dg. kombinovaná dysartrie)

Sedmadvacetiletý automechanik, jehož vášní je cyklistika, se před rokem zúčastnil cyklistického závodu (120 km), během kterého se těžce zranil. Zbývalo mu pár metrů do cíle, když nešťastně zavravoral a upadl. Tříštivě si zlomil šestý a sedmý obratel hrudní páteře¹, obě ruce v zápěstí, klíční kost. Následkem pádu došlo k poranění mozku, jehož důsledkem bylo hemoragické krvácení. Muž byl nalezen v bezvědomí, se známkami somnolence. Panu Martinovi byla na místě provedena tracheostomie, při níž došlo k poškození levé hlasivky, následně byl vrtulníkem převezen do FN Brno.

Bezmála čtvrt roku nemluvil, nepoznával věci ani lidi okolo sebe. Horní končetiny byly jeho jediným hybným nástrojem až ve chvíli úplné rekonvalescence po zmíněných zlomeninách. Pan Martin je ženatý, bezdětný. Velmi kladně hodnotí přístup své partnerky k úrazu, který prodělal. Na dobu, kterou strávil na Spinální jednotce při FN v Brně, si nepamatuje. Přítomnost své ženy začal vnímat až po měsíci, v době, kdy byl převezen na rehabilitační oddělení a začal postupně rehabilitovat na lůžku. Tehdy byl schopen krátké koncentrace

¹ Obratel Th6 je šestý obratel hrudní části páteře. Při jeho poškození může docházet k poruchám trávení, k žaludečním potížím a k pálení žáhy. Obratel TH7 je sedmým obratlem hrudní páteře, který ovlivňuje dvanácterník, slinivku břišní, slezinu, žaludek a ústa.

pozornosti, komunikoval pouze tichým hlasem, nesrozumitelnost stěžovala obtížná motorická koordinace v oblasti orofaciálního svalstva.

Martin si uvědomoval odkázanost na lůžko, nedokázal se smířit s myšlenkou, že po zbytek života bude potřebovat pomoc druhé osoby. Nedokázal si představit, že se samostatně nenají, neobstará si základní hygienické potřeby, nedorozumí se s ostatními lidmi. V dubnu roku 2014 byl převezen do rehabilitačního ústavu. Pociťoval touhu po cvičení, sílu, nabuzení a především disponoval obrovskou dávkou naděje a energie. Za svůj hlavní cíl si stanovil zlepšení motoriky v oblasti dolních končetin. Martin konstatuje, že z rehabilitačního ústavu si přeje odejít o berlích. Narušenou komunikační schopnost v květnu 2014 nepokládá v rámci rehabilitace za primární, ačkoli mu zde byla klinickým logopedem diagnostikována **kombinovaná (smíšená) dysartrie**. Odborná lékařská zpráva týkající se jeho zdravotního stavu obsahovala následující: **centrální spastická paraparéza dolních končetin s neurogením močovým měchýřem a rectem na podkladě inkompletní míšní léze**. Dle jeho slov slyší, že mluví příliš potichu a zdouhavě, dále udává, že srozumitelnost mluvního projevu je zhoršena vlivem nesprávné a nedokonalé artikulace. Uvědomuje si, že při projevu vypadá jinak než před nehodou. Avšak s naprostou jistotou konstatuje, že pohyb mu zajistí samostatnost. Je odhodlaný rehabilitovat, zlepšovat se, touží po výsledcích.

Navázání kontaktu, první setkání

Do místnosti, která je určena k realizaci skupinových logopedických terapií pro klienty rehabilitačního ústavu, přicházíme asi o třicet minut dříve. Místnost je velká, akusticky vyhovující, dostatečně osvětlená, neboť disponuje několika velkými okny. V neposlední řadě je místnost bezbariérová s možností použití sociálního zařízení. Po příchodu a převlečení se do pracovního oděvu se věnujeme přestavbě židlí ve zmíněné místnosti tak, abychom vytvořili prostor pro seskupení klientů do kruhu. Zároveň připravujeme hudební nástroje, mezi které patří saxofon a africké djembe. Tyto typy hudebních nástrojů jsme pro první setkání s klienty zvolili záměrně. Vsadili jsme na nevšednost, nápadnost a diametrální odlišnost.

Velké posuvné dveře se otevřely asi o patnáct minut dříve, než mělo první setkání začít. Na vozíku přijíždí muž mladšího věku, kterého doprovází výrazný parfém. Na sobě má pohodlné sportovní oblečení, na nohou tenisky. Po příjezdu do místnosti naváže útržkovitý zrakový kontakt a spontánně se usmívá. Pozdraví s náznakem ostychu a věnuje se prohlížení hudebních nástrojů, které jsme v místnosti vystavili do stojanů.

Při prohlížení nástrojů se nervózně rozhlíží po místnosti a častěji si odkašlává. Komentuje: „A to budeme jako zpívat?“ Odvětime: „Chcete? Jakou posloucháte hudbu?“ Muž se rázem rozpovídá. Popisuje nám hudební styly, které mu imponují, a zvláště zmiňuje negativní postoj k příliš hlučné hudbě „diskotékového“ typu. Jeho řečový projev je nápadný ztíženou artikulací a narušeným koverbálním chováním. Hlas pana Martina je tišší, sedíme na židli blízko něj tak, abychom byli v jeho úrovni, se snahou o nenarušení osobní zóny klienta a udržováním zrakového kontaktu. Do projevu nevstupujeme, zdá se, že muž má o komunikaci zájem. Jeho monolog nedobrovolně končí při příchodu ostatních klientů. Během společné diskuse se nás

klient směle doptává na osobní údaje, jako je věk, rodinný status, děti, bydliště. Nečeká na dokončení odpovědi na položené otázky, během doptávání se je neklidný a zřejmě nervózní. Zrakový kontakt již navazuje spíše sporadicky, jeho projev doprovází častý smích bez zadaného podnětu. Velmi jej upoutal saxofon, snaží se navázat konverzaci na toto téma i po ukončení prvního setkání. Odchází se slovy, že příště určitě přijde.

Popis projevů klienta při skupinových logopedických terapiích

Z pozorování a spontánních projevů klienta můžeme usuzovat, že prvotní nejistota a obavy z přítomnosti cizí osoby opadly v poměrně rychlém časovém sledu. Po druhém skupinovém setkání muž působil uvolněně, bez napětí. Zrakový kontakt již navazoval kvalitně. Ve vztahu *terapeut x klient* bylo nutné nastavení mantinelů a potřebných hranic, jelikož ze strany klienta bylo patrné osobní zaujetí pro terapeuta. Signálním momentem bylo kladné hodnocení jarních šatů terapeuta, nošení malých pozorných dárků, neefektivní přílišná snaha a motivace, která se projevovala během aplikovaných cvičení.

Klientův přístup a aktivita v rámci společných setkávání byla tedy výrazně ovlivněna osobním postojem a individuálním zaujetím. Ve skupině se projevoval spontánně, často rozpoutával debaty, vyrušoval svým smíchem, snažil se docílit pozornosti. K ostatním klientům si vztah nevytvořil, komunikoval výhradně s terapeutem. Své osobní úspěchy měl potřebu sdělovat ihned, s očekáváním pochvaly, hodnocení. Kritiku přijímal velmi negativně, často se uzavřel a byl pasivní. V rámci aplikovaných cvičení se aktivně účastnil bez významných obtíží, ovšem s častým komentováním.

Z hudebních nástrojů mu nejvíce imponoval saxofon, který toužil mít postavený blízko sebe. Při hře terapeuta na saxofon klient často zavíral oči, jeho hlava byla uvolněně svěšena směrem dolů, ruce byly volně položeny na klíně. Po doznění skladby téměř vždy vyžadoval ticho (okřikoval ostatní klienty, snažil se o zacpání ušních boltců). Aplikovanou hudbu toužil slyšet znovu, byť po uplynutí patnácti minut. Na názvy písní a melodií se často doptával, po prvním měsíci setkávání si na skupinová setkání přinášel malý papírový bloček s prosbou o napsání názvů písní, které v den terapie budeme aplikovat.

Při použití přefukované píšťaly byla zřetelná snaha o dominanci ve skupině. Jeho výkony byly ovlivněny touhou být lepší než ostatní. Při slyšitelném úspěchu byl radostný, aktivní. Při neúspěchu v porovnání s ostatními klienty byl apatický, oploštělý a pasivní.

Africké djembe klient přijal velmi pozitivně, jelikož během rytmických cvičení účastníci pracovali ve dvojicích např. tak, že první z dvojice zadal zabubnováním rytmus, který měl druhý klient korektně zopakovat. Při těchto úkonech cítil pan Martin možnost zazářit, „být lepší“ než ostatní, upoutat pozornost. Při jeho aktivní účasti šlo především o snahu zavděčit se terapeutovi.

Klient se zúčastnil všech setkání. Ze závěrů pozorování nejlépe reagoval na relaxační skladby (Enya – May it be, Enya – Only time, Vangelis – Conquest of Paradise, Aventura – El Malo, R. Kelly – I Believe I can fly, Roxette – Vulnerable, Marika Gombitová – Vyznanie, Karel Svoboda – Do věží, J. S. Bach - Air), upřednostňoval poslech spíše pomalých, rytmických písní,

jejichž melodie byly bez výrazných a náhlých změn. Vůči moderním písním zaujal spíše negativní postoj, který obhajoval slovy, že ho z moderní hudby bolí hlava. Klasický repertoár odmítal z důvodu asociací na své prarodiče, se kterými se delší dobu neviděl. Tyto písně v něm evokovaly vzpomínky na domov a rodinu, která mu schází.

Z pozorování

Rytmizačně pohybová cvičení

Veškerá aplikovaná cvičení, při kterých bylo potřebné zapojit pohyb, zvládal velmi dobře. Spolupracoval ochotně, bez pozornostních výkyvů či narušování kolektivu. Snažil se o nastolení ticha a příjemné atmosféry (okřikl ostatní, ke kolegům byl nápomocný například tím, že jim podal hudební nástroj). Cítil se sebejistě zřejmě proto, že jeho horní končetiny vykonávaly chtěné, cílené pohyby. Po úrazu zůstaly jeho ruce intaktní, bez omezení hybnosti. Ve skupině patřil v rámci rytmizačně pohybových cvičení mezi klienty s lepšími výsledky. Během skupinových logopedických terapií se často sám na tato cvičení doptával a těšil se na jejich aplikaci, z čehož můžeme vyvozovat zájem o tyto činnosti, motivaci a jejich oblibu. Suverénní vystupování projevoval při práci s africkými bubny. Zadaný rytmus dokázal zabubnováním bezchybně zopakovat, a to i bez vizuální kontroly. Jeho motivace vzrostla při zadání rytmu účastníkem terapie. Jelikož pan Martin postupem času věděl, že v těchto cvičeních ve skupině dominuje, velmi rád tímto faktem argumentoval vše, co se mu v jiných cvičeních nedařilo. Z osobního dojmu vidíme velké pozitivum v tom, že rytmizačně pohybová cvičení mohla být realizována ve skupině. V konkrétním případě klienta byla práce ve skupině velkým přínosem z toho důvodu, že ostatní členové se pro něj stali motivací k podání lepších výsledků.

Artikulační cvičení

Postoj klienta k různým druhům artikulačních cvičení byl negativně ovlivněn jeho přístupem. Uvědomoval si, že jeho artikulace je hůře srozumitelná, nepociťoval zlepšení ani náznak úspěchu. Pracoval spíše pasivně. Cviky prováděl na 50 %, během cvičení pozoroval ostatní klienty, se kterými se zřejmě porovnával. Osvědčilo se využití vhodné motivace klienta, která jeho výkon podpořila. Častokrát stačilo kladné slovní hodnocení či připomenutí zlepšení nebo ocenění snahy. Bohužel uvedené typy slovní motivace klientův výkon ovlivnily jen na několik málo minut. Pokud jsme se artikulačním cvičením při skupinové logopedické terapii věnovali po cvičeních, ve kterých klient zažil úspěch, byl viditelně aktivnější a snaživější. Jeho artikulace byla nepřesná, snad největší problémy mu dělala výslovnost hlásek, při kterých je podstatná korektní elevace jazyka. Registrovali jsme také neadekvátní výslovnost exploziv a frikativ.

Dechová a fonační cvičení

Ze subjektivního pozorování můžeme usuzovat, že projevená aktivita klienta při dechových a fonačních cvičeních byla daleko větší s využitím přefukované píšťaly. Sám se o zmíněný hudební nástroj zajímal, vyptával se na něj. Při práci s píšťalou byl koncentrovaný, trpělivý a výrazně zaujatý. Nerad pracoval s píšťalou jako poslední ve skupině, práci rád zahajoval s domněním, že ostatním klientům předvede „správnost dýchání“.

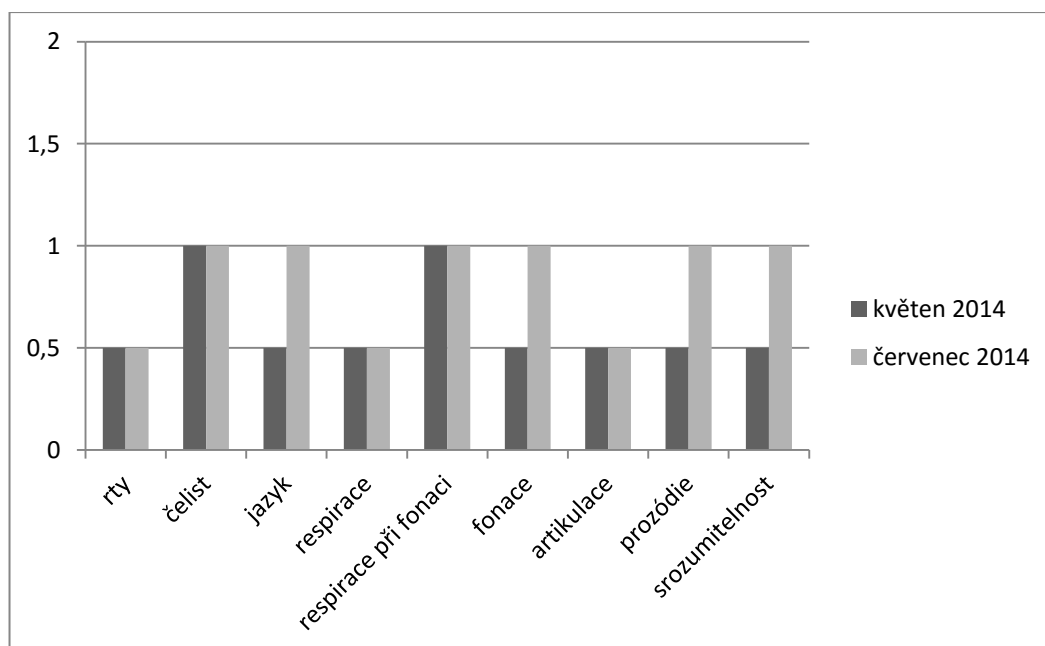
Ačkoli u klienta došlo následkem úrazu k poranění hlasivky, jeho hlas byl dyšný a slabý, přesto pracoval zodpovědně s cílem zlepšit se. V těchto cvičeních jsme neregistrovali demotivaci klienta, únavu či potřebu ohodnocení. Pracoval samostatně s osobním zaujetím i přes častou hlasovou vyčerpanost a únavu.

Nácvik větné intonace

Prozodické faktory řeči jsme nacvičovali např. s využitím různých hudebních melodií, jejichž celky se snažili klienti správně zopakovat. Posléze jsme aplikovali graficky znázorněné části slov. V těchto cvičeních jsme kladli důraz na expresi ve skupině, která dělala panu Martinovi problém, zřejmě z toho důvodu, že opět pociťoval negativní dopad získané dysartrie, která nápadně zasahovala i modulační faktory řeči. Jeho řeč byla monotónní, tempo řeči pomalé, frázování spíše kratšího charakteru. Schopnost projevit se ve skupině s uvědoměním si svých nedostatků opět negativně ovlivňovala klientův výkon. V projevech pana Martina scházela spontánnost. Z výsledků pozorování se můžeme domnívat, že byl spíše sevřený, nervózní a nejistý.

Graf 1.

Výsledný graf klienta (květen 2014 x červenec 2014)



Vyhodnocení dat

Klient se v žádném ze zkoumaných úkonů nezhoršil. Mírné zlepšení pozorujeme v oblasti jazyka fonace, prozódie a celkové srozumitelnosti řeči. Ve zbylých pěti zkoumaných oblastech zůstal jeho výsledek stejný, zlepšení nebylo zpozorováno (**stejný výsledek 5x, zlepšení 4x**).

2.2 Interpretace výsledků prezentovaného klienta

Zlepšení obratnosti jazyka přisuzujeme různým druhům artikulačních cvičení, která jsme v rámci skupiny aplikovali především s využitím modifikovaných oromotorických cviků. Muž nejlépe pracoval při poslechu hudby, při kterém terapeut dané cviky předváděl a jeho úkolem bylo daný cvik korektně napodobit (jako např. protruze a elevace jazyka). Velmi pozitivně přijímal relaxační hudbu, kterou jsme při artikulačních cvičeních využívali, domníváme se, že hudební tóny jej stimulovaly natolik, že dokázal pracovat klidněji a koncentrovaněji. Pokud jsme se snažili o zpomalení tempa řeči s využitím afrického djembe, kterým byl zadán rytmus, klient se slyšitelně zlepšoval. **Mírné zlepšení ve schopnosti fonace** může vyplývat z nácvičky síly hlasu, který jsme nacvičovali s využitím přefukované píšťaly. Síla výdechového proudu byla po třech měsících společných setkávání intenzivnější. Ke koordinaci dýchání mohly také přispět relaxační písně, při kterých jsme s klienty nacvičovali fyziologický průběh dýchání. Při využití skladby J. S. Bacha – Air bylo zřejmé svalové uvolnění v orofaciální oblasti, během poslechu skladby G. F. Händela byl klient mnohem méně soustředěný. Nácvička **prozodických faktorů** řeči jsme nacvičovali např. při obměnách hudebních melodií, podle kterých klienti vytvářeli imaginární věty. Zdálo se, že mírně upraveno bylo tempo řeči, jelikož při napodobování větných vzorů byl i řečový projev plynulejší. Celková **srozumitelnost řeči** klienta značila zlepšení o 0,5 bodu. Domníváme se, že na uvedeném výsledku se podílí zdokonalení motoriky rtů, schopnosti fonace a plynulejší tempo řeči, jež zahrnuje prozódie.

Závěrem si myslíme, že k aktuálnímu zdravotnímu obrazu ve smyslu získané dysartrie přispěla vhodná motivace, kterou projevoval také při individuálních logopedických terapiích s klinickým logopedem. Jeho výkon mohl být pozměněn také vlivem průběhu vyvolávajícího onemocnění.

Závěr, shrnutí poznatků

Z výsledků zkoumání lze vyhodnotit, že ve vztahu k hudebním nástrojům klienti (2 klienti ze 4) kladně reagovali na práci s **přefukovanou píšťalou**, jejíž uplatnění považujeme při nácvičce fonačních a dechových cvičeních za velmi pozitivní vzhledem k možnosti okamžité zpětné sluchové kontroly a jednoduchosti použití. Ohledně **afrického djembe** zastáváme názor, že při využití ve skupinové logopedické terapii u klientů se získanou dysartrií se stalo velmi vhodným terapeutickým prostředkem kvůli mimořádné modifikaci využití s neomezenou možností improvizace. Jeho pozitivní účinky sledujeme při rytmizačních cvičeních, kdy dochází k propojení sluchové percepce, motoriky horních končetin a mluvních orgánů, konkrétně např. artikulace. Orientačně můžeme také říci, že využití afrického bubnu mohlo přispět ke

zdokonalení v oblasti prozodie (3 klienti ze 4), jelikož co se zvuku týče, djembe umožňuje zahrát úderné i tiché tóny, které mohou korespondovat s intenzitou hlasu (ve směru < či >). K poslechu, kterým jsme se snažili navodit pocity zklidnění tak, abychom snížili tělesné napětí, jsme kromě audio písni využili saxofon. Subjektivně můžeme zhodnotit, že písně, které byly v místnosti hrány živě za pomoci saxofonu, vzbuzovaly u klientů větší zájem. Ovšem nahrané skladby, které jsme pouštěli skrze CD-přehrávač za totožným účelem, dokázaly u klientů ve skupině navodit klidnější atmosféru s celkovým uvolněním, které jsme pozorovali např. ve výrazu obličeje, ve svalovém tonu celého těla aj. Domníváme se tedy, že **saxofon**, který byl použit jako terapeutický prostředek, se mohl stát vzhledem k terapii rušivým elementem. Pokud bychom jej využili s jiným cílem, např. při zvýšení tělesného napětí nebo při snaze zlepšit koncentraci pozornosti, jeho aplikace by byla zřejmě na místě. Nelze však obecně říci, že na všechny klienty by saxofon takto působil. Při shrnutí výsledků nelze nezmínit také skutečnost, že šlo pouze o čtyřčlennou skupinu klientů, u které jsme vyzorovali určité reakce na různé terapeutické činnosti s uplatněním hudby. Pokud bychom pracovali s více skupinami, ve složení jedinců se získanou dysartrií a nejlépe pak se stejným typem a v delším časovém úseku, věříme, že výsledky zkoumání by byly validnější a disponovaly by vyšší hodnotou reliability. Domníváme se, že hudební nástroje se mohou stát vhodnými prostředky při logopedické terapii, jelikož vzbuzení zájmu probíhá téměř automaticky. I v případě, kdy se klient aktivně v dané chvíli neúčastní, hudební rytmus je jeho tělem vnímán a on se rozhodně nestává netečným. I kdyby se jednalo při využití hudebních prvků v logopedických terapiích o pouhé zpestření a změnu stálého programu, pak tento fakt můžeme považovat za hodnotný. K osobě se získanou dysartrií bychom měli přistupovat komplexně, rozvíjeny by měly být všechny poškozené funkce a podporována by měla být zejména osobnostní stránka člověka.

Zdroje

- Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona. Ekumenický překlad.* (1985). Praha: Ekumenická rada církví v Československu.
- Cséfalvai, Z. (2003). Diagnostika dysartrie. In V. Lechta et al., *Diagnostika narušené komunikační schopnosti* (s. 237-327). Praha: Portál.
- Čechová, B. (2013). Jak na nás působí hudba. Klasika uklidňuje. Ale jaká? In *Psychologie dnes* (s. 22-26). Praha: Portál.
- Gerlichová, M. (2014). *Muzikoterapie v praxi: Příběhy muzikoterapeutických cest.* Praha: Grada.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie.* Praha: Grada.

- Lechta, V. et al. (1990). *Logopedické repetitórium. Teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Love, R. J., & Webb, W. G. (2009). *Mozek a řeč*. Praha: Portál.
- Neubauer, K. (2000). *Péče o osoby se vzniklou poruchou řeči – dysartrií*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzita Komenského.
- Neubauer, K. (2011). Terapie dysartrie. In Lechta, V. et al., *Terapie narušené komunikační schopnosti* (s. 283-332). Praha: Portál.
- Roubíčková, J. et al. (2001). *Test 3F. Dysartrický profil*. Praha: Galén.
- Saunders, V. (2010). A critical review of the effect of singing on intelligibility and other speech characteristics in adults with dysarthria. [online].
Dostupné z <http://www.uwo.ca/fhs/lwm/ebp/reviews/2009-10/Saunders.pdf>
- Švaříček, R.; Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál

Kontakt

Mgr. Karolína Janštová

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci (externí doktorandka)

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

Speciálněpedagogické centrum pro žáky s vadami řeči a zraku (speciální pedagog – logoped)

Základní škola Opava, Havlíčkova 1

Havlíčkova 1, 746 01 Opava, Česká republika

E-mail: karolinajanstova@seznam.cz

Aspekty ontogeneze řeči u dětí z bilingvního prostředí

The aspects of bilingual child-language ontogeny

Andrea Buiová

Abstrakt

Hlavním cílem příspěvku Aspekty ontogeneze řeči u dětí z bilingvního prostředí je seznámení s designem připravovaného výzkumu. Dle Hartla a Hartlové (2009) je bilingvismus definován jako schopnost člověka hovořit plyně dvěma jazyky. Hlavním cílem práce je pomocí kvalitativního přístupu analyzovat ontogenezi řeči u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí. Pro svou práci jsem si vybrala jazyk český a anglický. Práce bude obsahovat podrobné zpracování kazuistik, zaměřených na ontogenezi řeči u bilingvních dětí a jejich následnou komparaci s dětmi monolingvními. Na kazuistiky bude navazovat komparace dílčích schopností, které jsou nezbytné pro vývoj řeči, pomocí testů popřípadě jejich vhodné modifikace.

Klíčová slova: ontogeneze řeči, bilingvismus, druhy bilingvismu, monolingvismus, stádia osvojování řeči, metody nabývání dvojjazyčnosti.

Abstract

The main aim of this contribution called The aspects of bilingual child-language ontogeny is to present the design of a research, which is being developed. Hartl and Hartlová (2009) define bilingualism as a person's ability to fluently speak in two languages. The main purpose of the work is a quality research assessment of an analysis of bilingual child-language ontogeny. I have chosen to conduct my research with children from Czech-and-English environment. The work will contain detailed casuistry, focused on bilingual-children language ontogeny, which it will later compare to monolingual children. Following the casuistry, individual skills, necessary for language development will be compared using tests or their suitable modifications.

Key words: language ontogeny, bilingualism, types of bilingualism, monolingualism, language acquisition levels, methods of bilingualism acquisitions.

Úvod příspěvku

Příspěvek se zabývá aktuálním tématem bilingvismu, a to z pohledu logopedie. V současnosti stále přibývá těch, kteří plynule ovládají dva, či více jazyků (European Commission, 2006). Nehovoříme zde pouze o dospělých nebo studentech, ale stále častěji i o dětech, které se dostávají do blízkého kontaktu s dvěma jazyky hned po narození, či ve velice raném věku. Také stávající situace uprchlíků přicházejících do Evropy naznačuje, že se stále častěji budeme (nejenom jako učitelé ve školách) setkávat s lidmi, kteří jsou bilingvní – tedy hovoří dvěma nebo více jazyky. Pro osvětlení situace slouží tabulka, ukazující zvyšující se počet cizinců na různých typech škol v České republice. Je třeba zmínit, že tyto počty nemusejí být zcela přesné. Školská terminologie používá pojem „žák s odlišným mateřským jazykem“, kam spadají tři typy cizinců – občané EU, azylanti a žadatelé o azyl a tzv. občané třetích zemí (Zákon č. 561/2004, § 20). Ne všichni bilingvní žáci, kteří mohou mít obdobné potíže, však budou spadat do jedné z těchto kategorií. Je proto pravděpodobné, že skutečné číslo je vyšší.

Tab. 1.

Studující cizinci ve školních letech 2003/04 – 2013/14

Ukazatel	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Mateřské školy	3 252	3 244	3 213	2 811	3 078	3 535	3 963	4 233	4 714	5 434	6 307
Základní školy	12 973	12 113	12 279	12 504	12 963	13 583	13 839	14 109	14 315	14 551	15 109
Střední školy	3 584	4 250	4 940	5 615	6 314	7 134	7 900	8 458	8 852	9 024	9 147
Konzervatoře	74	82	93	112	110	131	118	136	151	169	185
Vyšší odborné školy	385	353	313	304	321	307	349	426	464	510	547
Vysoké školy	13 079	17 082	20 898	23 877	27 053	30 141	34 466	37 541	38 782	39 599	40 836

Zdroj: Český statistický úřad, 2014.

Již dlouhou dobu velké množství mateřských škol nabízí dětem výuku druhého jazyka – většinu angličtiny, postupuje tak v souladu s myšlenkami Národního plánu výuky cizích jazyků (MŠMT ČR, 2005). Znalost více jazyků je také velice žádaná na pracovním trhu, umožňuje nám snadněji cestovat, poznávat nové kultury (European Commission, 2015). V neposlední řadě je třeba zmínit zájem logopedů o problematiku bilingvismu ve spojitosti s vývojem řeči a narušenou komunikační schopností. Napovrch vyplouvají nové otázky jako například zdali se bilingvismus podílí na vzniku narušené komunikační schopnosti, jakým způsobem úspěšně integrovat dítě hovořící jiným jazykem do škol, či přináší-li bilingvismus i nějaké nevýhody.

1 Pojem bilingvismus a ontogeneze řeči

Na úvod je třeba vymezit dva stěžejní pojmy výzkumu, a to bilingvismus a ontogenezi řeči. Bilingvismus má mnoho různých definic, jako vhodná se jeví definice od Hartla, Hartlové (2009), kteří popisují bilingvního člověka, jako člověka, který dokáže hovořit plynule dvěma jazyky. Jeho opakem je tedy člověk monolingvní. Kerekrétiová (2010) definuje vývoj řeči jako přirozený proces osvojování si porozumění, vyjadřování a používání komunikačních

schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách v rámci ontogeneze člověka. Vývoj této schopnosti patří v rámci ontogeneze člověka k těm, které mají nejprudší průběh. Z časového hlediska jde o proces, jehož zárodky se dají vystopovat už v období intrauterinního vývoje dítěte, a který končí až smrtí jedince. I když se komunikační schopnost člověka vyvíjí a zdokonaluje po celý život, nejdůležitějším je období asi do 6. roku života, s těžištěm do 3. – 4. roku (Lechta, 2008).

Dosavadní výzkumy a poznatky z oblasti bilingvismu se zabývaly mnoha různými oblastmi. Inspirací nám mohou být například studie srovnávající slovní zásobu (Fernández, Oller a Person in Bialystok, 2004) v angličtině a španělštině. Vědci se shodují na tom, že znalost obou jazyků nebývá vyrovnaná, vždy existuje jeden jazyk, který je pro člověka dominantní. Zajímavá je například jedna z posledních studií Bialystoka (2011) o tom, že mozek bilingvního člověka mnohem lépe odolává Alzheimerově chorobě než mozek monolingvní. Výzkum Hardinga, Rileyho (2008) prokazuje, že v typické dvojjazyčné rodině, kde každý rodič mluví na dítě jiným jazykem, je pravděpodobnost, že z 80 až 90 % bude komunikovat s matkou v jejím jazyce a z 80 až 90 % s otcem v jeho jazyce. Zbýlých asi 20 % budou tvořit smíšené výrazy.

Je třeba zmínit, že v současnosti neexistuje ucelená publikace, která by se zabývala bilingvismem, v níž by jedním z jazyků byla právě čeština. V rámci současných výzkumů se dbá hlavně na výběr zkoumané skupiny respondentů, který by měl přihlížet co nejpečlivěji ke kontextu získání obou jazyků. Srovnajme například dítě, jehož rodiče jsou rodilými mluvčími odlišných jazyků a dítě, které se ve věku pěti let přestěhuje se svými rodiči do jiného jazykového prostředí, které je cizí jak jemu, tak jeho rodičům.

2 Cíle výzkumu

Výzkum hledá odpověď na otázku, jaké odlišnosti doprovázejí řečový vývoj dítěte z bilingvního prostředí. Východiskem je zde tvrzení Anderssona a Cunningham-Andersson (2011), že řečový vývoj dítěte, které je vychovávané v situaci dvojjazyčné rodiny se dvěma rodiči s dvěma různými jazyky, se bude lišit od řečového vývoje dítěte v situaci, kdy na dítě doma působí pouze jeden jazyk a s jazykem druhým se setkává na veřejnosti, například ve školním prostředí. Hlavním cílem výzkumu je pomocí kvalitativního přístupu analyzovat ontogenezi řeči u dětí vyrůstajících v bilingvním prostředí – česko-anglickém. Volba druhého jazyka - angličtiny byla záměrná. Bylo zde přihlíženo především k možnostem získávání dat od respondentů a také k dostupnosti literatury. Mezi dílčí cíle patří identifikaci a následná analýza odlišností vycházejících z komparace různých dílčích schopností dětí bilingvních a monolingvních.

2.1 Výzkumný soubor

Co se týká výzkumného souboru, v současnosti je výzkum ve fázi oslovování rodičů, původně bylo v plánu zabývat se pouze bilingvismem přirozeným, tedy situací kdy se dítě učí oběma jazykům současně. Bohužel se nezdařilo nalézt potřebný počet tohoto typu

respondentů. Tudíž došlo ke změně – nejprve budou osloveni rodiče, bude zjištěno, jakým způsobem se jejich děti naučily druhému jazyku a na základě toho budou vytvořeny jednotlivé kategorie. Výzkumný soubor budou tvořit dvě skupiny. První skupina bude tvořena dětmi bilingvními – uživatele českého a anglického jazyka (kategorizace dle způsobu osvojení jazyka) a druhou skupinu budou tvořit stejně staré děti, ale monolingvní. Mezi těmito dvěma skupinami následně dojde ke komparaci dílčích schopností, které jsou nezbytné pro vývoj řeči.

2.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou rozděleny pro větší přehlednost do dvou kategorií. První se týká hlavního cíle výzkumu – tedy aspektů ontogeneze. A druhá dílčích cílů. V budoucnu není vyloučeno pozměnění některých výzkumných otázek, podle toho, jak se bude celý výzkum vyvíjet, jedná se tedy o určitý nástin možností. Později se tyto výzkumné otázky podrobněji rozpracované objeví v rozhoru s rodiči dítěte.

Aspekty ontogeneze

- Jakou metodou nabyly děti dvojjazyčnosti?
- Jaká byla první slova dítěte a kdy se objevila?
- Dosahovalo dítě jednotlivých vývojových mezníků ve stejném věku jako ostatní děti?
- Jaký jazyk dítě preferovalo při pojmenování předmětů?
- Odlišuje se vývoj řeči u bilingvních a monolingvních dětí?
- Podle jakého jazyka dítě začalo skloňovat, časovat atd.?
- Prolínaly nebo prolínají se u dítěte ve slovním projevu oba jazyky?
- Jaký jazyk dítě při komunikaci preferuje?
- Střídá dítě mezi jazykovými kódy podle situace, prostředí nebo dle osob se kterými hovoří?

Analýza dílčích schopností

- Jakých výsledků dosahují bilingvní děti v testu fonemického sluchu?
- Liší se slovní zásoba bilingvních a monolingvních dětí?
- Ovlivňuje bilingvismus porozumění dětí českému jazyku?
- Jakých výsledků dosahují děti ve zkoušce rytmické reprodukce?

2.3 Výzkumné metody

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, je zde zvolena metoda kazuistik, která nejlépe odpovídá potřebám výzkumu. Ke každému bilingvnímu respondentovi, bude vytvořena podrobná kazuistika, která bude popisovat ontogenezi řeči jedince s důrazem na jednotlivá vývojová období. Chybět by neměly ani informace o rodině dítěte, způsobu a době osvojování si druhého jazyka a postoji rodičů k bilingvistu. Informace pro tvorbu kazuistik budou získávány pomocí rozhovorů s rodiči dětí. Prozatím budou otázky rozhovoru členěny do třech okruhů – stádia osvojování řeči, preference jazyka a prolínání češtiny a angličtiny.

Další výzkumné metody se vztahují k jednotlivým dílčím schopnostem bilingvních dětí, které budou porovnávány se schopnostmi dětí monolingvních. Tato část výzkumu bude velice obtížná. Většina vyšetření a zkoušek je totiž přímo pro konkrétní věkovou skupinu, nebo není pro české prostředí standardizována. Tento fakt, proto velice ztěžuje vhodný výběr respondentů a nejspíše bude důvodem pro vlastní modifikaci testů. Z dostupných testů budou využity:

- **Vyšetření fonemického sluchu u předškolních dětí** – Škodová, Michek, Moravcová 1995 – jedná se o obrázkový test určený k vyšetření fonemického slyšení (tj. rozlišování distinktivních rysů hlásek) u dětí předškolního věku. Slova v tomto testu se liší svou znělostí – neznělostí, kontinuálností – nekontinuálností, nosovostí – nenosovostí a kompaktností – difuzností. Test slouží současně i k nácviku fonemického rozlišování. Bez toho, aby se dítě naučilo poslouchat, vydělovat a diferencovat zvuky řeči, nemůže správně vyslovovat obzvláště znělé a neznělé hlásky a sykavky. V testu je celkem šedesát dvojic slov, která jsou rozdělena do čtyř částí – subtestů, vždy po patnácti dvojicích. Dvojice slov se od sebe liší vždy jen jedním distinktivním rysem.
- **Vyšetření slovní zásoby** – Peabody picture vocabulary test – v tomto testu má dítě za úkol vybrat jeden ze čtveřice obrázků, který vyšetřující slovně označí.
- **Zkouška rytmické reprodukce Z. Žlaba** – zkouška se provádí s pomocí bzučáku, kdy děti napodobují rytmickou předlohu. Zkoušce předchází zácvik. Při vlastní zkoušce mají děti maximálně tři pokusy. Získané body se vyhodnocují.
- **Vyšetření porozumění, gramatiky** – modifikace testu opakování vět podle Grimové, či dětský Token test atd. Zkouška opakování vět je zkouška, ve které mají děti zopakovat větu po vyšetřujícím. Jedná se o soubor deseti vět se vzrůstající náročností v gramatice, které má dítě zopakovat přesně tak jak je slyšelo. Soubor tvoří následujících deset vět, které jsou různě obtížné: „Je to koťátko milé? Jirka nabízí dětem čokoládu. Dnes je pěkné počasí. Martin byl včera u své tety. Píchneš se do prstu. Pes byl přivázaný na řetězu. Nešlápni do kaluže. Maminka má hodně praní, žehlení a vaření. Hraje si s Maruščinou panenkou. Raději bych měl velké auto.“ Experimentální formou dětského Token testu se může vyšetřit porozumění gramatické stránce řeči.

Závěr příspěvku

Od výzkumu se očekává, že poskytne komplexní vhled do problematiky bilingvismu i ontogeneze obou jazyků – jak češtiny, tak angličtiny. V teoretické části výzkumu je plánováno představit oba jazyky, jejich ontogenezi a specifika. Dále bude následovat vymezení bilingvismu, jeho druhům, přístupu a názorům na bilingvní výchovu a představení dosavadních studií. V praktické části, jak bylo zmíněno výše, budou uvedeny kazuistiky, zaměřené na ontogenezi řeči u bilingvních dětí s cílem identifikovat její specifika a jejich následné srovnání

s dětmi monolingvními. Na kazuistiku bude navazovat podrobná komparace jednotlivých dílčích schopností, které jsou nezbytné pro vývoj řeči.

Jedním z vedlejších výstupů výzkumu je také podpoření názorů, že bilingvismus pozitivně ovlivňuje vývoj řeči a pokud osvojování druhého jazyka probíhá za určitých podmínek, není třeba se o vývoj řeči u dítěte obávat. Jak uvádí Plichtová (1991) dříve převládal názor, že bilingvismus negativně ovlivňuje intelektuální vývoj dítěte. Další výzkumy však dokázaly, že bilingvismus může pozitivně ovlivnit poznávací schopnosti:

- větší vědomí arbitrárnosti jazyka (mezi znakem a řečí není přímá souvislost),
- větší schopnost kreativního myšlení, lingvistická a kognitivní kreativita.

Časté důvody pro bilingvální výchovu uvádí také Hoffman (1991):

- umožnit jedinci komunikaci s ostatními (monolingvními) členy rodiny,
- umožnit jedinci komunikovat s ostatními jazykovými skupinami,
- usnadnit jedinci školní docházku (jazykové vzdělání) a jeho budoucí profesní uplatnění,
- rozvoj osobnosti jedince, jeho všeobecného, kulturního a sociálního přehledu.

Jak bylo psáno v úvodu tohoto příspěvku, bylo jeho cílem seznámit s designem připravovaného výzkumu. Téma bilingvismu je tolik rozsáhlé, že nebude možné se všem jeho oblastem naplno věnovat. Proto je zde vzhledem k zaměření autorky, zvolen užší logopedický pohled na věc. Těžištěm výzkumu je zájem o ontogenezi řeči u dětí ovládajících češtinu a angličtinu a nadále srovnání jejich schopností, které jsou důležité pro osvojování si jazyka, se stejně starými dětmi monolingvními. Výsledky výzkumu budou dále komparovány s dosavadními výzkumy. Bohužel není velké množství prací, které by se dopodrobna zabývaly právě češtinou a angličtinou. Do budoucna toto téma nabízí mnoho možností dalšího zkoumání.

Zdroje

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Cunningham, U. (2011). *Growing up with two languages*. London: Routledge.

Český statistický úřad. (2015). *Vzdělávání – datové údaje*. [online].

Dostupné z https://www.czso.cz/documents/11292/32508273/c04R41_2013.pdf/30bcc57e-4190-46f2-86f8-045b7079b101?version=1.0

European commission. (2006). *Europeans and their Language*. [online]. Dostupné z http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

European commission. (2015). *Study on Foreign Language Proficiency and Employability*. [online]. Dostupné z http://ec.europa.eu/languages/news/2016/0226-foreign-language-proficiency-employability_en.htm

- Harding-Esch, E., Riley, P., & Scholl, L. (2008). *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hoffmann, CH. (1991). *An introduction to bilingualism*. London: Routledge.
- Kerekrétiová, A. (2010). *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě.
- Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
- MŠMT. (2005). *Národní plán výuky cizích jazyků*. [online].
Dostupné z http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf
- Plichtová, J. (1991). *Bilingvizmus a etnická identita*. Československá psychologie. Praha: Akademia.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In *Sbírka zákonů České republiky*. [online]. Dostupné z <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast1>

Kontakt

Mgr. Andrea Buiová

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: aja.buiova@seznam.cz

Aspekty liečebnopedagogickej intervencie v kontexte nízkoprahových zariadení pre deti a mládež

Aspects of therapeutic pedagogical intervention in the context of low-threshold programs for children and youth

Simona Vojtová

Abstrakt

Cieľom príspevku je priblížiť realizovaný kvalitatívny výskum, ktorý prebiehal v jednom z nízkoprahových zariadení pre deti a mládež. Prezentuje výskumné zistenia spočívajúce v analýze individuálnej liečebnopedagogickej práce. Vychádzajúc z teórie sa zaoberá špecifikami nízkoprahových programov pre deti a mládež, využiteľnosťou arteterapie ako spôsobu práce v nízkoprahovom zariadení, a problematikou narušenej vzťahovej väzby v kontexte cieľovej skupiny. Našimi výskumnými metódami boli neštruktúrované pozorovanie, neštruktúrovaný a pološtruktúrovaný rozhovor, obsahová analýza výtvarných produktov a terénnych záznamov. Ako doplnok sme použili Inventár rodičovského a rovesníckeho pripútania (Inventory of Parent and Peer Attachment, IPPA).

Kľúčové slová: arteterapia, vzťahová väzba, poruchy vzťahovej väzby, nízkoprahové programy pre deti a mládež.

Abstract

The aim of the article is to introduce the qualitative research, which was realized in one of the low-threshold organization for children and youth. It presents research findings consisting in the analysis of individual therapeutic pedagogical intervention. Based on the theory deals with specifics of low-threshold programs for children and youth, usefulness of art therapy as a way to work in low-threshold facilities, and the issue of disturbed attachment in the context of the target group. Our research methods were unstructured observation, unstructured and semi-structured interviews, content analysis of art products and field recordings. As a supplement we used to Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA).

Key words: art therapy, attachment, disturbed attachment, low-threshold programs for children and youth.

Úvod

V súčasnosti sa o nízkoprahových programoch pre deti a mládež (NPDM) môžeme dočítať v mnohých odborných publikáciách. Priestor v nich je venovaný najmä histórii práce s cieľovou skupinou, fungovaniu organizácii zriaďujúcej NPDM a špecifikám práce s cieľovou skupinou. V kontexte liečebnopedagogickej praxe či využitia expresívnych terapií v práci s klientmi už nachádzame odborných informácií menej, v rámci kvalitatívneho či kvantitatívneho výskumu len zriedka. Na základe našich skúseností a praxe sme sa pokúsili rozšíriť túto problematiku nielen o výskum v oblasti arteterapie, ale aj o možné súvislosti s konceptom narušenej vzťahovej väzby.

Príspevok popisuje priebeh a výsledky kvalitatívneho výskumu realizovaného v rámci našej diplomovej práce. V súčasnosti pracujeme na širšom rozpracovaní práce, ktorá sa venuje analýze ďalších prípadových štúdií v kontexte prevencie rizikového správania, ako aj narušenej vzťahovej väzby.

1 Teoretické zakotvenie výskumu

Pre zdravý vývin človeka je dôležité, aby boli jeho špecifické fyzické aj psychické potreby primerane uspokojované. Naplnenie týchto potrieb sa odráža v spôsobe vytvárania vzťahov jednotlivca k blízkym osobám. V ranom veku je takýmto vzťahom najmä vzťah dieťaťa k matke, vzťahovej osobe. Vzťahová väzba vzniká na základe emocionálnej skúsenosti, preto sa vzťahovou osobou nemusia stať iba biologickí rodičia dieťaťa (Brisch, 2010). Je vedecky dokázané, že vplyvom vzťahovej väzby sa vytvárajú vnútorné pracovné modely ovplyvňujúce vytváranie vzťahov s druhými (Hašto, 2005). Od kvality prvotných vzťahov sa odvíja nielen schopnosť vytvárať vzťahy v neskorších obdobiach, ale aj zdravý psychický vývin človeka (Parkes, 1991; Bowlby, 2010; Brisch, 2011).

Dôsledkom neistej vzťahovej väzby býva nižšia psychická odolnosť voči záťaži, častejší výskyt psychických porúch, nedostatky v pamäťových schopnostiach, v riešení intrapersonálnych a interpersonálnych problémov, v schopnosti vcítiť sa do druhých a vnímať vlastné pocity. Negatívne môže zasiahnuť aj rečový vývin, vytrvalosť, flexibilitu či tímové schopnosti (Brisch, 2011). Poruchy vzťahovej väzby vznikajú najčastejšie dôsledkom opakujúcich sa skúseností z odlúčenia od vzťahovej osoby, náhleho odlúčenia bez privykania si k druhej osobe alebo traumatizácie spôsobenej vzťahovou osobou (deprivácia dieťaťa, emočné, telesné zanedbávanie). Takýmto rizikovým prostredím býva najčastejšie agresívne či zanedbávajúce rodinné prostredie (Hašto, 2005).

Jedným z vývinových zmien obdobia staršieho školského veku je osamostatňovanie sa dieťaťa od rodičov. Nezvládnutie môže na strane rodičov spôsobiť nechcenie vzdať sa role autority a prijať náročnejšiu rovnocennejšiu rolu. Dieťa ešte nie je zrelé chápať neistotu rodičov, preto dochádza medzi rodičmi a dieťaťom k častým konfliktom (Langmeier, Krejčířová, 2006). Tisovičová (2007) hovorí, že dieťa môže hľadať toto chýbajúce uznanie

a zázemie v skupinách s vysokým rizikom asociálnych a antisociálnych porúch správania. U citlivejších detí býva v tomto kontexte riziko neurotických porúch správania.

V Nízkoprahových zariadeniach pre deti a mládež sa stretávame s klientmi, ktorých Šandor (2005, s. 13-14) popisuje ako „*deti a mládež, ktorí sa ocitli v obtiažnej životnej situácii alebo sú ohrození, a ktorí nevyhľadávajú štandardné formy inštitucionalizovanej pomoci a starostlivosti*“. Deti, nachádzajúce sa v ťažkej životnej situácii (zanedbávanie, zneužívanie, šikanovanie), zväčša žijúce v nepriaznivom rodinnom či sociálnom prostredí. Tráviace väčšinu voľného času mimo domova, a to na ulici, v herni či bare, zdržujúce sa v skupinách rovesníkov. Takto si čiastočne saturujú emocionálne a sociálne potreby, ktoré im mnohokrát vo vlastnej rodine chýbajú. Podľa European Foundation for Street Children Worldwide (EFSCW) sú najčastejšími dôvodmi takéhoto trávenia času na ulici:

- nedostatočné emocionálne väzby v rodine,
- nedostatočne orientovaná spoločnosť na potreby detí,
- násilie v rodine,
- nízky rodinný príjem (EFSCW, 2004).

Za hlavný cieľ NPDM je považovaná prevencia sociálno-patologických javov, ide o deviantné správanie, zneužívanie psychoaktívnych látok, rasizmus a iné. Ďalším cieľmi môžu byť napr. podpora v úspešnom zvládaní životných úloh a sociálnych nárokov (Klíma, Jedlička, 2004), minimalizácia rizík (harm reduction) (Šandor, 2005).

Asociálne až agresívne správanie týchto detí je podľa Slayton (2012) dôsledkom negatívnych kultúrnych a rodinných vplyvov, taktiež možným dôsledkom neúspešného vytvorenia vzťahovej väzby v rodinnom prostredí. Väzby si vytvárajú zvyčajne v subkultúrach (napr. v pouličných gangoch). Ide skôr o dezorganizovanú vzťahovú väzbu, každý člen skupiny funguje podľa svojich vlastných pravidiel, ktoré často bývajú v rozpore s ostatnými. Vplyv narušenej vzťahovej väzby, ako aj zažitej traumy sa odráža v tvorivej práci týchto klientov. Nielen preto má arteterapia v práci s cieľovou skupinou široké uplatnenie. Medzi výhody arteterapie podľa Košťálovej, Andrášikovej (2014) patrí hlavne jej komunikačná a abreaktívna funkcia. Ďalej pomáha zapojiť skupinu do zmysluplného, prosociálneho zážitku, a tým umožňuje doceliť zmenu v sociálnom systéme skupiny. Pomáha stimulovať rozprávanie o ich životných príbehoch a poskytuje tzv. kontajner pre to čo bolo aj nebolo povedané, pomáha pri hľadaní a nachádzaní individuálneho potenciálu (Slayton, 2012). „*Ciele Nízkoprahových programov pre deti a mládež (NPDM) sú v mnohom podobné cieľom terapie u klientov s narušenou vzťahovou väzbou, ako aj cieľom arteterapie. Všetky tri spája ich hlavný cieľ, a to nadviazanie kontaktu s klientom a posilnenie vzťahu medzi terapeutom/pracovníkom a klientom. Všetky tri pokladajú vzťah ako základ úspechu v práci s klientom*“ (Vojtová, 2015, s. 57).

2 Metodológia

Realizovaný kvalitatívny výskum pozostával z analýzy individuálnych liečbopedagogických stretnutí s klientkou navštevujúcou nízkoprahové zariadenie pre deti a mládež sídliače v Bratislave. Cieľom nášho výskumu bolo „zistiť účinnosť liečbopedagogického arteterapeutického programu pre dieťa s podozrením narušenej vzťahovej väzby“ (Vojtová, 2015, s. 65).

Výskumnú vzorku tvorila klientka, ktorá bola vybraná na základe anamnézy, ako aj na jej vlastnom záujme zúčastňovať sa nami navrhnutých stretnutí. Klientka v čase realizácie výskumu dosiahla štrnásť rokov. Liečbopedagogický program prebiehal sedem mesiacov, frekvencia stretnutí bola raz do týždňa, s trvaním približne šesťdesiat minút jedno stretnutie. Cieľom programu bolo „vytvorenie atmosféry dôvery a bezpečia, rozvoj sebapoznania, podpora sebaobrazu a vlastných zdrojov, rozvoj sociálnych zručností, relaxácia a harmonizácia osobnosti“ (Vojtová, 2015, s. 67). V nasledujúcej tabuľke (Tab. 1) môžete vidieť témy jednotlivých stretnutí realizovaného programu.

Tab. 1.

Témy jednotlivých stretnutí

Číslo stretnutia	Názov témy	Číslo stretnutia	Názov témy
1.	Ako sa cítim	12.	Modelovanie scény
2.	Mandala	13.	Kooperatívna muzikomaľba
3.	Miesto iba pre mňa	14.	Autoportrét s využitím krabičky
4.	Obraz z prírodného materiálu, Kresba troch stromov (Corboz)	15.	Imaginatívna cesta Dúha
5.	Rozhovor	16.	Dýchacie cvičenie, Imaginácia strom
6.	Dom z hliny	17.	Sumarizujúci rozhovor, Relaxačné cvičenie (ruky), Obkresľovanie telesnej schémy
7.	Narodeniny, Ideálna narodeninová oslava	18.	Relaxačné cvičenie (ruky, nohy), Maľba telesnej schémy
8.	Maľba emócií, Koláž páči/nepáči	19.	Relaxačné cvičenie (chrbát, brucho), Maľba telesnej schémy
9.	Muzikomaľba, Imaginatívna cesta Čo je pre mňa dobré	20.	Relaxačné cvičenie (krk, hlava, tvár), Maľba telesnej schémy
10.	Rozhovor	21.	Obraz našich stretnutí
11.	Ako ma vnímajú druhí		

Ako výskumné metódy sme použili neštruktúrované pozorovanie, neštruktúrovaný a pološtruktúrovaný rozhovor, obsahovú analýzu výtvarných produktov a terénnych záznamov. Pri neštruktúrovanom pozorovaní sme sa zamerali na správanie počas liečebnopedagogických stretnutí a na správanie pozorované počas bežnej prevádzky klubu. Pri metóde rozhovoru sme sa zameriavali na pocity, názory, postoje a hodnoty klientky. Zvolili sme neštruktúrovaný rozhovor s výnimkou rozhovoru po ukončení výtvarnej tvorby, kedy sme využili pološtruktúrovaný rozhovor s vopred stanovenými obsahovým rámcom. Pri obsahovej analýze výtvarných produktov sme sa zameriavali na charakteristické znaky vo výtvarnom prejave klientky a na jej vlastnú interpretáciu. Pri analýze terénnych záznamov sme sa zameriavali na správanie klientky počas klubu popisované inými pracovníkmi. Zvolili sme spätné zaznamenávanie stretnutí, v ktorom sme popisovali reakcie a prežívanie klientky pred, počas a po stretnutí. Zápis bol okódovaný otvoreným kódovaním, z neho bolo vyvedených 17 kategórii popisujúcich najčastejšie sa vyskytujúce správanie klientky. Vytvorili sme tému Správanie (A, B). Kategórie sme rozdelili na rizikové správanie (A) a správanie popisujúce prospech (B). Vytvorili dve tabuľky s rovnakými kategóriami správania, zaznamenávajúce častosť výskytu daného správania na konkrétnom stretnutí a počas klubu resp. v inom prostredí. Kategórie sme zaradili do štyroch skupín:

- sociálne fungovanie (A,B1 – A,B4),
- vyjadrenie svojho názoru a potrieb (A,B5 – A,B9),
- sebaobraz (A,B10 – A,B13),
- telesné prežívanie (A,B14 – A,B17).

Vytvorili sme tému Výtvarný prejav (C), do ktorej sme zaradili 6 kategórii a tému Vzťahová väzba (D) zahŕňajúcu 1 kategóriu.

Ako doplnok sme použili Inventár rodičovského a rovesníckeho pripútania (Inventory of Parent and Peer Attachment; Armsden, Greenberg). Inventár sme vyhodnotili percentuálnym podielom a porovnali s výsledkami kvalitatívnej časti práce.

3 Výsledky

Z našich zistení vyplynulo, že liečebnopedagogický arteterapeutický program bol v kontexte témy Správanie (A, B) prospešný v kategóriách: vyjadrenie svojho názoru a potrieb (8:30), sebaobraz (4:5), kde prvé číslo znamená počet výskytu rizikového správania a druhé číslo počet výskytu správania popisujúceho prospech. Postupné zlepšovanie nastalo aj v kategóriách sociálne fungovanie (12:8). Na kategórie týkajúce sa telesného prežívania arteterapia nemala dostatočný efekt (7:2), avšak sa zameriavajú skôr na častosť výskytu rizikového správania.

Tab. 2.

Pomer rizikového správania k správaniu popisujúcemu prospech

	Celkový pomer výskytu správania	Pomer výskytu správania od 1. – 7. stretnutia	Pomer výskytu správania od 8. – 21. stretnutia
Sociálne fungovanie	16:8	4:0	12:8
Vyjadrenie svojho názoru a potrieb	21:37	13:7	8:30
Sebaobraz	9:6	5:1	4:5
Prežívanie	7:2	0:0	7:2

Pri téme Výtvarný prejav (C) sme zaznamenali častot výskytu charakteristických prvkov výtvarného prejavu vo výtvarných produktoch klientky. Pri kategórii Farby sme zaznamenali častý výskyt žltej (C1) a čiernej (C2), špeciálny význam modrej (C3) a ružovej (C4). Pri kategórii Spôsob práce sme zaznamenali Silný prítlak (C5), Presné vyfarbovanie (C6), Sústredenost' pri práci (C7), Potreba vymaľovať obrázok (C8), Potreba zaplniť priestor (C9). Pri kategórii Výber materiálov sme zistili preferenciu hliny (C10) a prstových farieb (C11). Kategórie Charakteristiky správania odrážajúce sa vo výtvarnom prejave (C12 – C15) a Prvky výtvarného prejavu naznačujúce riziko (C16 – C19), pokladáme za najdôležitejšie nakoľko majú diagnostický potenciál a dokladujú charakteristické prvky správania vyskytujúce sa aj navonok. Charakteristiky správania odrážajúce sa vo výtvarnom prejave (C12 – C15):

- Nespokojnosť s dielom (C12);
- Stránenie sa druhým (C13);
- Nerozhodnosť v tom čo sa jej páči/nepáči (C14);
- So všetkým súhlasí (C15).

Prvky výtvarného prejavu naznačujúce riziko (C16 – C19):

- Nedostupné bezpečné miesto (C16);
- Priestor ohrozujúci bezpečné miesto (C17);
- Potreba vymedzenia hraníc (C18);
- Chýbajúca časť obrazu seba (C19).

Posledná kategória s názvom Obsah výtvarných produktov – Myš (C20), Slnko (C21), Dážď (C22), Dúha (C23) popisuje objekty často vyskytujúce sa v tvorbe klientky, ktoré predstavujú obraz seba samej alebo prostredia v ktorom sa nachádza.

Zistenia týkajúce sa témy Vzťahová väzba (D) potvrdzujú narušené vzťahy s okolím, nakoľko výroky klientky odrážajú negatívny vzťah k matke, prísne trestajúci a nerešpektujúci postoj rodičov či nedostatok porozumenia vo vzťahu s vrstovníkmi. Obsahuje taktiež Spomienky na rané detstvo v súvislosti s prianím vrátiť sa do obdobia, keď žila s pestúnkou. Naša analýza reflexie stretnutí dokladuje prebiehajúce ťažkosti pri nadväzovaní terapeutického vzťahu počas programu. Výsledky sme porovnali s výsledkami Inventáru rodičovského a rovesníckeho

pripútania (IPPA) a zistili sme zhodu v škálach rodičovského pripútania. Všetky tri dimenzie (dôvera, komunikácia, odcudzenie) vyjadrujú nižšie percento podielu pre matku ako pre otca, a to v dimenzii dôvera (52%) a komunikácia (42,2%), a vyššie percento podielu v dimenzii odcudzenie (63,3%).

Na základe výsledkov výskumu sme sa rozhodli aj pre porovnanie charakteristických znakov správania/prežívania klientov s narušenou vzťahovou väzbou a klientkou nízkoprahového zariadenia. Nasledujúca tabuľka (Tab. 3) poukazuje taktiež na prítomnosť znakov narušenej vzťahovej väzby u klientky.

Tab. 3.

Porovnanie charakteristických znakov klientov s narušenou vzťahovou väzbou a klientkou nízkoprahového zariadenia

Klienti s narušenou vzťahovou väzbou	Klientka nízkoprahového zariadenia
menej odolní psychickej záťaži, ťažko riešia problémy (Brisch, 2010)	predpokladaná depresia u klientky, psychosomatické prejavy, riešenie situácie ubližovaním si
nemajú veľa priateľov, nie sú radi v skupinách (Brisch, 2010)	nedostatok porozumenia vo vzťahu s vrstovníkmi, vyhýbanie sa kontaktu, nedôvera vo vzťahu k druhým
schopnosti vcítiť sa do druhých a vnímať svoje vlastné pocity (Brisch, 2010)	neschopnosť vyjadriť svoje emócie, nevie čo sa jej páči/nepáči
neschopnosť regulovať svoje emočné stavy (Karaszová, 2010)	náladu popisuje univerzálnou odpoveďou „dobre“ alebo sa odpovedi vyhýba, neschopnosť vyjadrenia názoru, neschopnosť rozhodovania
neadekvátne reagovanie na požiadavky sociálneho života (Teicher et al., 2003)	neprimerané sociálne zručnosti, chýbajúca asertivita
narušenie komunikácie so vzťahovou osobou (Adamová, Halama, 2009)	narušené vzťahy s okolím, negatívny vzťah k matke, nízke percento podielu pre matku ako pre otca v škálach rodičovského pripútania
odolnosť voči vytváraniu vzťahu s terapeutom vplyvom nedostatku dôvery (Levy, Orlans, 2000, In Bademci, 2015)	ťažkosti pri nadväzovaní terapeutického vzťahu počas programu, nedôvera – problém so zatvorením očí

4 Diskusia

Priestor, v ktorom bol program realizovaný, nebol dostatočne priestranný. Nebolo však možné zvoliť inú miestnosť a pri jej prestavbe sme sa stretli s viacerými problémami. Nakoľko poznáme aj iné nízkoprahové zariadenia predpokladáme, že realizácia v miestnosti priamo určenej na program by bola takmer v každom z nich nemožná, hlavne kvôli získavaní klientov pre individuálne stretnutia, nakoľko je ťažké získať ich dôveru. V niektorých nízkoprahových

zariadeniach sú individuálne stretnutia nemožné či už pre nedostatok priestorov, ale hlavne pre vysoký počet klientov a nízky počet kompetentných pracovníkov. Myslíme si však, že tento dlhodobý proces je možné časom v každom zo zariadení posunúť na úroveň realizovateľnosti.

Domnievame sa, že pri použití Inventáru rodičovského a rovesníckeho pripútania (IPPA) sme mohli použiť inventár pred aj po programe. Myslíme si, že by výsledky v kategórii rovesníci boli odlišné po programe než pred začatím programu, a to v prospech dimenzie dôvery a komunikácie. Usudzujeme to vzhľadom na pozorovanie vytvárania vzťahov s deťmi v klube, ako aj z rozhovorov s klientkou popisujúcich nové kamarátske vzťahy v jej živote.

Nakoľko sme v štúdiu odbornej literatúry nenachádzali dostatočné množstvo publikácií venujúcich sa dôsledkom narušenej vzťahovej väzby v rôznych kultúrach a rovnako aj venujúcich sa vplyvu arteterapie u týchto klientov, nevieme dostatočne posúdiť možnosť ovplyviteľnosti výsledkov výskumu vzhľadom na tento fakt. Avšak špecifickosť tohto prípadu je tá, že klientka sa narodila na Slovensku a do svojich piatich rokov bola vychovávaná v tradíciách slovenskej kultúry.

Z vyššie uvedeného vyplývajú naše odporúčaním pre prax, a to dbať na vhodnú priestranú miestnosť pre skvalitnenie priebehu stretnutí, postaviť program na dlhobnejšej intervencii, pri využití Inventáru rodičovského a rovesníckeho pripútania (IPPA) dbať na použitie na začiatku aj na konci programu, a širšie rozpracovať problematiku práce s klientmi s narušenou vzťahovou väzbou, ktorí pochádzajú z rôznych kultúr.

Záver

Záverom môžeme tvrdiť, že arteterapia má diagnostický potenciál pri zisťovaní alebo potvrdzovaní narušenej vzťahovej väzby a má pozitívny účinok na sekundárne dôsledky narušenej vzťahovej väzby.

Realizovaný výskum poukazuje na prítomnosť znakov narušenej vzťahovej väzby u klientky, avšak dané nemožno zovšeobecniť na cieľovú skupinu nízkoprahových zariadení. Charakteristické prvky správania/prežívania a znaky kresby sú individuálnymi znakmi, a preto ich taktiež nemožno zovšeobecniť na cieľovú skupinu. V rámci našej dizertačnej práce by sme chceli túto problematiku rozpracovať širšie a analyzovať ďalšie prípadové štúdie.

Zdroje

- Adamová, L., & Halama P. (2009). *Vzťahová väzba a religiozita*. Bratislava: SAP
- Andrášiková, K. et al. (2014). *Preventívne programy v práci s mládežou. Metodická príručka*. Bratislava: OZ Mládež ulice.
- Bademci, H. et al. (2015). Attachment intervention through peer-based interaction: Working with Istanbul's street boys in a university setting. *Children and Youth Services Review*, 49, 20-31.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba. Teorie kvality raných vzťahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.
- Brisch, K. H. (2010). *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstve a v prvých rokoch života. Edukačný program pre rodičov SAFE*. Trenčín: Vydavateľstvo F.
- Brisch, K. H. (2011). *Poruchy vzťahovej väzby*. Praha: Portál.
- Cairns, K. (2013). *Bezpečná väzba medzi náhradnými rodičmi a dieťaťom*. Praha: Portál.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- EFSCW. (2004). *Report on the Symposium on Street children and youth as a priority of the EU's social inclusion policy for the new Member States in Central and Eastern Europe*. [online]. Dostupné z http://childhub.org/sites/default/files/library/attachments/3_100_EN_original.pdf
- Hašto, J. (2005). *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín: Vydavateľstvo F.
- Hardy, M. et al. (2011). *Sociálna patológia rodiny. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety.
- Chang, M. (2013). *Exploring Natural Materials in Art Therapy: Investigating Transformative Changes Through Creative Expression With Natural Materials*. New York: Hofstra University.
- Karaszová, K. (2010). Psychotraumatológia a vzťahová väzba: Ako uniesť dobré pocity. *Psychiatria-psychoterapia-psychosomatika*, 17, č. 1, 80-83.
- Košťálová, E., & Andrášiková, K. (2014). „Kto som a aké je moje miesto v rodine“ – Identita a vzťahová väzba v rodine u dieťaťa/klienta nízkoprahového programu pre deti a mládež. Inštitút vzdelávania v arteterapií pri OZ Terra Therapeutica: Intervencia umením – arteterapia v procese socializácie, reedukácie, výchovy a liečby.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Parkes, C. M., Stevenson-Hinde, J., & Marris, P. (1991). *Attachment across the life cycle*. London: Routledge.
- Savage, J. (2014). The association between attachment, parental bonds and physically aggressive and violent behavior: A comprehensive review. *Aggression and Violent Behavior*, 19, 164-178.
- Slayton, S. C. (2012). Building community as social action: An art therapy group with adolescent males. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 179-185.

- Šandor, J. (2005). Nízkoprahové programy pre deti a mládež. In *NPDM. Úvod do problematiky* (s. 13-19). Bratislava: Nadácia mládeže Slovenska.
- Teicher, M. H. et al. (2003). The neurobiological consequences of early stress and childhood maltreatment. In *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 27, 33-44.
- Tisovičová, A. (2007). *Poruchy správania a ich klasifikácie*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Vojtová, S. (2015). *Arteterapia u klientov s narušenou vzťahovou väzbou*. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK.

Kontakt

Mgr. Simona Vojtová

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: simona.vojtova@gmail.com

Sekce 6 (první blok)

Volný čas a edukace napříč generacemi

Ageismus jako výzkumný problém a předmět andragogické edukace

Ageism as the research problem and the subject of the andragogic education

Hana Vavříková

Abstrakt

Tento příspěvek představuje ageismus jako předmět výzkumu i andragogické edukace. V české společnosti stále existují faktory a situace, které negativně ovlivňují vztahy v rodině, které mají negativní dopad na mezigenerační vzájemnost a vytvářejí prostor pro ageismus. Andragogická edukace je jedním z nástrojů prevence ageismu v české společnosti.

Klíčová slova: ageismus, rodina, senior, mezigenerační vztahy, andragogická edukace, prevence ageismu.

Abstract

This paper presents the ageism as a research topic and the subject of the andragogic education. In the Czech society, there are many situations that have negatively affect on the family relationships, have negative impacton intergenerational reciprocity and they give space to ageism. Andragogical education is one of the tools to prevent ageism in the Czech society.

Key words: ageism, family, senior, intergenerational relationships, adult education, prevention of ageism.

Úvod

Cílem tohoto příspěvku je představit edukaci dospělých jako jeden z nástrojů prevence ageismu v české společnosti. V rámci tohoto příspěvku je ageismus vnímán jako „*věková diskriminace a ideologie, která je založena na sdíleném přesvědčení o kvalitativní nerovnosti jednotlivých fází lidského životního cyklu, a která se projevuje skrze proces systematické, symbolické i reálné stereotypizace a diskriminace osob a skupin na základě jejich chronologického věku a/nebo na jejich příslušnosti k určité generaci*“ (Vidovičová, 2008, s. 113).

Cílem tohoto příspěvku je charakterizovat některé zdroje ageismu v mikrosociálním prostředí české společnosti, na základě realizovaného výzkumu popsat vybrané projevy ageismu a jeho dopady na život českých rodin nastíní obsah andragogického edukačního programu, jehož úkolem je prevence ageismu.

1 Psychosociální východiska ageismu v mikrosociálním prostředí rodiny

Z pohledu jedince je rodina společenstvím, které svým členům poskytuje lásku, zázemí i pomoc, z pohledu společnosti je rodina „nejdůležitější společenskou skupinou a institucí s hlavními funkcemi reprodukce, výchovy, socializace a přenosu kulturních vzorů“ (Petrušek, 1996, s. 940). Podle Hroncové (2010) představuje rodina jednu z forem společenské mikrostruktury. I proto v sobě odráží všechny proměny společnosti. Devadesátá léta 20. století přinesla liberalizaci, která v české společnosti vedla k posunu hodnot a větší individualizaci. Tu lze vnímat pozitivně, protože vede k vzestupu osobní svobody, současně však individualizace vede k narušení integrity rodiny, protože oslabuje pocit zodpovědnosti jedince vůči druhým, byť by blízkým lidem. Podle Singly (2001, s. 10) „je dnešní rodina prostorem, jenž slouží především jednotlivcům“. Zásah do mezigenerační solidarity představuje například takzvané „odkládání dospělosti,“ kdy dospělí a zdraví jedinci žijící v domácnostech svých rodičů, čerpají v rodině tu péči, která byla dříve směřována k dětem, nemocným a nesoběstačným jedincům (Macková, 2011). Podle Sýkorové (2007) nebo Vágnerové (2008) budí tato duální potřebnost tenzi; zejména tehdy, kdy vedle dospělých dětí pomoc a péči čerpají i zástupci seniorské generace. Proměnu hodnot potvrzuje i Vidovičová (2008, s. 34), podle níž je „Česká republika jednou z těch, ve kterých existují největší rozdíly v hodnotách mladých lidí a seniorů“. O proměně hodnotových postojů rodiny svědčí i data z výzkumů EVS. Zatímco v roce 1991 souhlasilo 81 % dospělých občanů s výrokem, že „děti musí své rodiče ctít a vážit si jich bez ohledu na jejich přednosti a nedostatky“, pak v roce 2008 s tímto výrokem souhlasilo o 16 % dospělých obyvatel ČR méně. Ale i další data EVS výzkumů svědčí o sílícím prosazování individuálních zájmů; což může mít v budoucnosti negativní dopad na funkčnost rodiny i podobu rodinné solidarity.

Vedle uvedeného je však možné zmínit i další zdroje konfliktů a ageismu v rodině. Rajmicová (2007) nebo Sýkorová (2007) hovoří o diskrepanci v náhledu na kontakt seniorů a jejich dospělých dětí. Zejména ve výpovědích dospělých dětí byly detekovány určité nesrovnalosti. Dospělí totiž deklarují, že si se svými rodiči chodí popovídat „jen tak,“ ale podle Sýkorové (2007) se převážná část těchto kontaktů uskutečňuje v rámci rodinných výročí a společenských událostí. Podle Sýkorové (2007) sice senioři touží po kontaktu se svými dospělými dětmi, ale na kvalitu tohoto vztahu mají jen zanedbatelný vliv. Jsou to totiž dospělé děti, které ovlivňují podobu těchto kontaktů a jejich případnou nedostatečnost ospravedlňují svými pracovními povinnostmi i potřebou péče poskytované svým, i dospělým dětem. Vztahy seniorů a jejich dospělých dětí jsou dnes, podle Sýkorové (2007), postaveny na kompromisu. Ten je funkční potud, pokud jsou senioři samostatní, pokud jejich aktivity směřují i mimo jejich rodinu, pokud čerpají podporu i z vnějšího sociálního prostředí. Asymetrii v mezigeneračních

rodinných vztazích iniciuje nemoc seniorů, jejich demence či osamělost; tedy ty faktory, které úzce souvisejí s narůstajícím věkem. Proto je v tomto příspěvku pozornost zaměřena na osmou vývojovou fázi rodiny. Podle Duvall (1977) se jedná o rodinu v období vrcholné dospělosti, kdy prvá generace dětí má již dospívající či dospělé děti a generace stárnoucích prarodičů je ve starobním důchodu. Toto vývojové období rodiny je typické feminizací mezigeneračních vztahů.

Tento jev má své zákonité příčiny. V české seniorské populaci existuje taková převaha žen, že Šipr (1997, s. 15) hovoří o stáří jako o „syndromu vdov“. A feminizace na straně druhé generace je dána celou řadou faktorů. Svou úlohu zde hraje tradiční uspořádání rolí v rodině, kdy *„ženy fundamentálně přijímají svou zodpovědnost za štěstí a pohodu svých blízkých příbuzných, tedy i péči o nemohoucí seniory“* (Rubášová, 2005, s. 46). Feminizace vztahů může mít podle Hamanové - Marhánkové (2008) své kořeny v dětství, kdy se dívky ztotožňují se svou matkou a pozvolna na sebe přejímají její ženské role. Ono ztotožnění se s matkou pak podle Brody (1985, s. 81) postupuje *„i v době vlastního mateřství, kdy mnohé ženy začnou pociťovat svůj dluh vůči vlastní matce“* a snaží se jí vrátit tu péči, kterou do nich matka investovala v jejich dětství. I z uvedených důvodů to bývá často stárnoucí matka, která v případě svých problémů zaměří svou pozornost na dceru. Tato situace je přirozená i proto, že podle mnoha autorů je vztah matky a dcery nejsilnějším vztahem v životě člověka. Tannen (2006, s. 17) uvádí, že *„vztah mezi matkou a dcerou je matkou všech dalších vztahů“*, Streep (2009, s. 114) mu dává přívlastek *„jedinečný“* a Pešková (1998, s. 118) jej chápe jako *„historický průsečík všech vztahů“*. Ale někteří autoři (Manningová, Lambová, 2003) upozorňují, že i tento vztah se vlivem různých faktorů může proměnit ve vztah plný tenzí a ageistických projevů. Jedním ze zdrojů těchto negativních projevů může být například osamělost, která způsobí, že se matka stane na své dceři psychicky závislá. Touží být se svou dcerou častěji, vyžaduje její přítomnost a svou dceru svým stavem vydírá. Podle Nováka (2008) představuje taková *„závislá láska“* zásah do dceřiny intimity a autonomie.

Podle Vágnerové (2008) může tato situace u dospělé dcery vzbudit ambivalentní pocity či dokonce pocity nenávisli. Podle Tošnerové (2002) nebo Nováka (2008) může být takto vynucená blízkost i nástrojem útisku a ubližování. Tato vynucená důvěrnost mění i komunikaci. Vzájemně vyřčená slova mohou aktérům této dyády ublížit daleko více, než slova kohokoliv jiného (Tannen, 2006). Na druhou stranu však psychologové upozorňují, že *„takzvané trestající mlčení může druhému ublížit, protože je prvkem interpersonální agrese“* (Matějček, 2002, s. 15).

Tošnerová (2002) nebo Haškovcová (2010) pak upozorňují na další zdroje ageismu. Do osobních vztahů se může negativně promítnout aspekt péče poskytované ve společné domácnosti. Vytvoření osobního prostoru pro dalšího jedinca zasahuje do původního prostorového řešení domácnosti, narušuje komfort členů rodiny a mění jejich zvyklosti. Veselá (2003) nebo Svobodová (2010) sdílí názor Baker (1983), která tvrdí, že *„společné bydlení vynucené negativní sociální situací, může být velmi zatěžující a ve svých důsledcích může vést k vypětí některých rodinných vztahů“* a ovlivnit i míru úcty a respektu pociťované dospělými

jedinci vůči jejich stárnoucím rodičům. Mladí respondenti výzkumu Trusinové (2014) deklarovali, že svůj negativní postoj k seniorům získali právě z chování svých rodičů vůči jejich vlastním rodičům. Tošnerová popsala (2002 a) situace, v nichž se dospělé dcery dopouštěly zneužívání nebo zanedbávání seniorů a upozornila na devalvaci seniorů; například v těch situacích, kdy se rodina rozhodne ukončit poskytování rodinné péče a umístit seniora do domova pro seniory. Podle Haškovcové (2010) nebývá mnohdy senior k dané diskuzi vůbec přizván a v praxi se lze setkat se situacemi, kdy rodina učiní dané rozhodnutí bez jeho vědomí či souhlasu.

2 Ageismus jako výzkumné téma

Hlavním cílem zde představovaného výzkumu byla identifikaci témat, která budou zahrnuta do obsahu připravovaného edukačního programu, jehož cílem je prevence ageismu. Dílčí cíle výzkumu měly za úkol analyzovat příčiny ageismu v rodině, identifikovat podobu ageismu v rodině, prozkoumat, jak se ageismus promítá do rodinné komunikace, zjistit, zda existují generačně preferované rozdíly hodnot a zjistit, zda existují rozdíly ve vnímání kvality interpersonálního vztahu ve zvolené dyádě.

2.1 Volba průzkumné perspektivy

Při přípravě daného výzkumu bylo vycházeno z předpokladu, že ageismus může mít dopad na osobní prožitek, na vztah aktérů ageismu i na kvalitu života českých rodin, že členové zvolené rodinné dyády mohou vnímat jednotlivé aspekty ageismu odlišně a přikládat jim různý význam. Proto výzkumná perspektiva vychází z interpretativního paradigmatu, kde základní metodu poznání sociální skutečnosti představuje porozumění a interpreta interpretace. Urban (2011, s. 38) uvádí, že *„stoupenci tohoto paradigmatu chápou sociální realitu jako konstrukt vznikající v mysli jedinců a právě interpretativní paradigma jim nabízí vhodný prostor ke zkoumání, jak se tato individuálně proměnlivá realita vytváří a jak ji lidé definují a interpretují“*. Ze zvoleného paradigmatu vychází fenomenologická metodologie daného výzkumu. Podle Kubátové (2009, s. 100) *„zkoumá fenomenologie podobu životního světa a vzájemné porozumění si subjektů tohoto světa na základě interpretace“*. Vzhledem k dílčímu záměru výzkumu zkoumat osobní názor zástupců českých rodin na ageismus a zkušenost s ním, byla jako výzkumná perspektiva zvolena interpretativní fenomenologická analýza (IPA), která výzkumníku umožňuje proniknout do prožívání a zkušenosti jedinců s daným fenoménem i s jeho přesahem do jejich každodenního života (Kubátová, 2009).

2.2 Volba výzkumných metod

Sběr dat byl v daném výzkumu postaven na metodě dotazování. Sběr dat od respondentek, studentek třetího ročníku gymnázia byl realizován metodou focus group, sběr dat metodou částečně strukturovaných individuálních hloubkových rozhovorů byl využit u respondentek z dyády dospělá dcera a stárnoucí matka. Témata přijatá na základě analýzy dat byla následně

diskutována. Prezentovaná data byla v diskusi doplněna odbornou literaturou (teoretická transferibilita) a expresemi respondentů. Sběr dat doplnila metoda zúčastněného pozorování, jejímž výstupem jsou reflektující poznámky (Hendl, 2008, s. 198). Pro dokreslení názorů jednotlivých generací v rodině byl proveden výzkum preferovaných hodnot. Generačně podmíněná preference hodnot byla představena prostřednictvím grafů.

2.3 Volba výzkumného vzorku

Formulace výzkumného problému a feminizace rodinných vztahů ve zvolené vývojové fázi rodiny zdůvodnila záměrný výběr respondentů, zástupců ženské populace. V úvodní části výzkumu byli respondenty studentky gymnázia. V hlavní části výzkumu byli respondenty zástupci dyády matka a dcera, v osmé vývojové fázi rodiny (Duvall, 1977); tedy dcera v období vrcholné dospělosti a matka v období stáří.

Základním kritériem výběru výzkumného vzorku byla homogenita; kdy vybraní respondenti měli zkušenost s daným fenoménem. V souladu s etikou výzkumu a požadavky Zákona č. 101/2000 Sb. byli respondenti označeni znaky R1 – R12.

3 Výsledky realizovaného výzkumu

Na základě analýzy dat získaných výzkumem bylo k diskusi přijato pět nadřazených okruhů, a to: *zdroje ageismu, podoba ageismu, prolínání ageismu do komunikace, generační rozdíl vnímání hodnot a generačně rozdílné vnímání vztahu v dyádě*. V rámci těchto okruhů pak byla diskutována takzvaná „klíčová témata“, např. *vývojové schizma, privace, despekt, hodnoty či odcizení*. Vzhledem k prostorové dotaci tohoto příspěvku jsou v níže uvedených okruzích představena pouze některá klíčová témata.

3.1 Příčiny ageismu ve zvolené dyadické relaci a v rodině

Výzkum potvrdil existenci ageismu v mikrosociálním prostředí českých rodin. Data získaná výzkumem jsou v souladu s názory odborníků (Birgitt, 2009, Fingerman 1996), že ageismus má zdroje jak uvnitř, tak i vně systému rodiny. Mnoho rodinných problémů navíc sahá hluboko do minulosti a tak je těžké detekovat jejich faktický zdroj. I proto byly mnohdy respondenty deklarovány zástupné zdroje problémů a mnohdy se tyto zdroje problémů manifestovaly i jako jejich projevy. Fingerman (1996, s. 595) nazvala tyto zdroje problémů v rodině pojmem „**vývojové schizma**“. Některé respondentky však uváděly jako zdroj problémů **privaci**. V rámci daného výzkumu byl pojem „privace“ chápán jako „*situace, při níž byla, v některé z vývojových fází rodiny, narušena emoční vazba mezi matkou a dítětem*“ (Břicháček, 1999, s. 22). Další skupina problémů je spojena se současným životem rodiny. Z dat získaných výzkumem vyplynulo, že řada rodinných problémů má své zdroje právě v dyádě matka-dcera; bez ohledu na to, ve které vývojové fázi rodiny předmětný problém vznikl. Z výzkumu vyplývá, že tenze v dané dyádě mohou mít celou řadu příčin. Jedna z respondentek shrnula otázku tenzí v dané

dyádě následovně: *zdrojem problémů může být v podstatě všechno možné, od maličkostí až po dědictví, jestliže je mamka unavená a babka má chuť se hádat.* (R – studentka gymnázia)

Reflektující poznámka: Mnohé mladistvé respondentky se ve svých výpovědích přiklonily na stranu matky a za zdroj rodinných problémů označily svou babičku. Podle Labusové (2008, s. 68) je to proto, že: „*děti odchované mediálními technologiemi nedokážou docenit moudrost, kterou v sobě může skrývat negramotné stáří*“.

3.2 Podoba ageismu v české rodině

Podle dat z realizovaného výzkumu má ageismus v českých rodinách nejčastěji charakter verbální dehonestace. Některé seniorky však hovořily i o emočním nátlaku či horentních ekonomických požadavcích ze strany svých dospělých dětí. Výzkum identifikoval v českých rodinách *pasivní formy ageismu*. Ty se manifestují generačním odcizením a generační distancí. Takzvané *aktivní formy ageismu*, pro něž jsou typické různé formy týrání či zanedbávání seniorů, a které jsou součástí syndromu EAN (Kalvach, 2004, Koval, 2001), nebyly v rámci daného výzkumu detekovány.

Reflektující poznámka: Přitom ve skupině respondentek byla jedna ze seniorek objektem domácí agrese.

3.3 Promítání ageismu do komunikace v rodině

Výzkum ukázal, že se osobní problémy promítají i do nedostatečného mezigeneračního kontaktu a do nízké úrovně mezigenerační komunikace i narace. Pojem „mezigenerační narace“ je zde chápán ve smyslu takzvaných *grandmothers thesis* (Sterling, 1997), které se v tradiční společnosti podílely na transmissi tradice, na sdílení mezigeneračních hodnot i rodinné vzájemnosti. Zejména adolescenti se o seniorech vyjadřovali s **despektem**. Jeho zdrojem může být podle Trusinové (2014) pohrdání seniory i „*pokřivený názor jedné generace na generace další a povýšení tohoto názoru na jedinou pravdu, která nám brání v poznání pravé skutečnosti*“ (Jirásková 2005, s. 26) či „*rozpad vícegenerační rodiny a úpadek autority seniorů*“ (Zavázalová, 2001, s. 51).

Reflektující poznámka: Některé mladistvé respondentky hovořily o svých babičkách prostřednictvím zájmena ona a ve své řeči nepoužívaly žádná substantiva označující osobnost babičky.

3.4 Rozdíl v generačním pojetí hodnot

Daný výzkum poukázal i na generačně odlišné přístupy k sociálním změnám a hodnotám. Navzdory hodnotovým posunům senioři stále vyznávají tradiční **hodnoty**, mezi něž patří spolehlivost, ohleduplnost, pokora, laskavost či pracovitost. Senioři přistupují k sociálním změnám rigidně, těžce se vzdávají svého stabilizovaného životního stylu a nové situace ve společnosti mnohdy vnímají jako cizorodé vůči těm hodnotám, které interiorizovali dříve.

Naproti tomu generace dospělých dětí a adolescentů vyznávají především liberální hodnoty osobní svobody a nezávislosti a zejména adolescenti jsou vůči posunům ve společnosti velmi vstřícní. Podle Saka et alesárové (2012, s. 45) je to „*právě tento diferenciovaný přístup generací, který vyvolává v českých rodinách disonanci a napětí a přispívá k mezigenerační diferenciaci a konfliktům*“.

3.5 Rozdíl ve vnímání kvality interpersonálního vztahu v dyádě

Výpovědi respondentů ukázaly na asymetrii ve zvolené dyádě. Dospělé respondentky hodnotily vztah se svou matkou daleko kritičtěji než respondentky – seniorky a pro vyjádření svých osobních názorů volily daleko pregnantnější pojmy, než respondentky – seniorky. Z výzkumu vyplynulo, že se ageismus v českých rodinách podílí na mezigeneračním odcizení. To přispívá k izolaci jednotlivých generací v rodině i k omezení přímého kontaktu. Podle Balogové (2006, s. 75) vede tato situace k tomu, že „*v době nemoci či hospitalizace seniorů o ně nikdo z rodiny nejeví zájem*“. Podle Sýkorové (2004 a) jsou navíc mezigenerační kontakty plné ambivalence; tu tvoří směs blízkosti, lásky a porozumění a zároveň i směs zlosti, nespokojenosti a pocitu povinnosti. Rozhovory se seniorkami pak potvrdily názory psychologů (Novák, 2008), podle nichž seniorky problémy se svými dospělými dětmi často popírají nebo marginalizují a podle nichž „*se senioři stydí za to, že s nimi špatně zacházejí jejich vlastní potomci*“ (Vodáčková, 2002, s. 294). Možná ze strachu z prezentace těchto problémů, vyznívaly první odpovědi seniorek na otázku, co je příčinou problémů mezi nimi a jejich dospělými dětmi v tom smyslu, že mezi nimi [členy dyády] problémy v podstatě nejsou, a když jsou, tak nemá smysl o nich mluvit (R) nebo, že problémy jsou dneska všude a není důvod je rozebírat (R).

Reflektující poznámka: Nebylo tedy překvapující, že jedna ze seniorek v podstatě přiznala obavu z negativního jednání vůči své osobě, když řekla: je lépe o nich [problémech] raději nemluvit, nebo si to někdo přečte a pak bude ještě hůř.

4 Ageismus jako předmět andragogické edukace

Poznatky získané přípravou výzkumu budou využity k přípravě andragogického edukačního programu, jehož cílem je prevence ageismu. Edukační program vychází z konceptu integrální andragogiky a jeho dílčími úrovněmi jsou péče, výchova a vzdělávání (Jochmann, 1992). Daný edukační program bude zařazen do programu U3V na PdF OSU. Součástí jeho obsahu budou dílčí témata vážící se k ageismu, včetně axiologizace osobnosti.

4.1 Axiologizace osobnosti

Průcha a Veteška (2012, s. 42) chápou „*kultivaci osobnosti na základě hodnotových orientací jako jeden z hlavních cílů andragogické edukace*“. Cílem axiologické edukace je vést dospělé jedince k pochopení podstaty základních hodnot. A to jak hodnot tradičních, jakými jsou podle Akkera, Halmana a Moora (1993) slušnost, poslušnost, pracovitost, spořivost,

pravda, dobro, krása, láska nebo práce, tak také hodnot prosociálních, mezi něž patří demokracie, humanita nebo úcta ke stáří. Přímým výstupem prosociální edukace je podle Roche-Olivara (1992) poskytnutí fyzické pomoci nebo služby, darování, půjčení či rozdělení se, poskytnutí rady a vysvětlení, povzbuzení a potěcha smutných lidí, i pozitivní hodnocení druhých lidí s cílem posilnit jejich sebeúctu. Patří sem i pozorné naslouchání druhému, snaha o pochopení druhých, pochopení citů druhých lidí (empatie). Výsledkem interiorizace prosociálních hodnot je podle Roche-Olivara (1992) solidarita, která vyjadřuje účast při neštěstích druhých, snaha o zmírnění osobnostních protikladů cestou dorozumění a dohody ve skupině, hledání toho, co jedince spojuje, vytváření atmosféry interpersonálního porozumění a svornosti. Nepřímý výstup prosociální edukace pak podle Roche-Olivara (1992) vede jak k osobnostnímu růstu a morálnímu posílení edukovaného jedince, tak k tendenci prosociální jednání napodobovat. A vedlejším produktem tohoto jednání bývá i prospěch jednajícího. A to i přesto, že ten nebyl prvotním motivem daného jednání. Dané chování směřuje k pozitivním interpersonálním vztahům, je zaměřeno na spolupráci, na schopnost dialogu, rozvíjí schopnost realizovat společenské cíle bez očekávání okamžité odměny. Nováková (2006, s. 12) za prosociální chování považuje takové chování, které je realizováno ve prospěch druhého, a které nevyplývá z povinnosti; takové chování, které neočekává protislužby nebo vnější odměny; takové chování, které podporuje reciprocitu a také takové chování, které nenarušuje identitu toho subjektu, který se prosociálně chová.

Podle Korcové (2009) má stávající hodnotová edukace respektovat vztah mezi třemi základními typy výchovného působení. Prvý typ hodnotové edukace představuje *tradiční výchovné působení*, jehož základem je *mrav* a jehož základními hodnotami jsou úcta, věrnost, slušnost, ohleduplnost, čestnost či trpělivost. Žádoucím výsledkem této hodnotové edukace je vytvoření takových mravních zábran, které budou jedincem interiorizovány a sehrají pozitivní úlohu v jeho osobním i společenském životě. Druhý typ hodnotové edukace lze označit jako *liberální*. Její základní hodnotu představuje svoboda individua. Tato edukace nabízí prostor pro rozvoj individuálního sebevědomí, odvahy a odolnosti, avšak krajní liberální pojetí této edukace dává jedinci absolutní volnost a neurčuje mu žádná morální omezení. Třetí typ hodnotové edukace představuje *humanizující přístup*.

Ten před ostatními hodnotami (kulturními, sociálními, národními) akcentuje hodnotu lidství, tolerance, solidarity a respektu. Předpokládá zdárný průběh sociálně žádané individualizace a zrání osobnosti. Místo vytváření mravních zábran vytváří tento typ edukace prostor pro mravní poznání a následnou mravní volbu člověka.

4.2 Východiska axiologizace dospělých

Hodnotová edukace je nedílnou součástí edukace dětí a mladistvých. Na poli axiologizace dospělých se jí zabýval například Beck (2005). Podle uvedeného autora by takzvaná *Nová etika* měla směřovat ke kooperativnímu a altruistickému individualismu. Premisou této *etiky* „se stává přemýšlet o sobě a žít pro druhé“ (Beck a Beck-Gernsheim, 2005, s. 212). Podle týmu výzkumníků z USA vedeného Plunkettem (1993) by axiologizace dospělých měla být

postavena na následujících hodnotách: čestnost, zodpovědnost, ohleduplnost, oddanost, vytrvalost, expresivnost a zdravé sebevědomí (Kohoutek, 2006, s. 21). A každá prosociální edukace by jistě měla ctít Kantův kategorický imperativ, který žádá „*Jednej jen podle té maximy (zásady), od níž můžeš zároveň chtít, aby se stala obecným zákonem*“ (Kant, 1990, s. 83).

Závěr

Představený výzkum potvrdil existenci takových názorů na stáří, které i v mikrosociálním prostředí české společnosti podporují ageismus. Tyto stereotypní a diskriminující přístupy však nezmění jen zákonná opatření. Úspěšnost prevence ageismu je závislá na vnímání etiky a morálky, na preferenci humanitních hodnot i na prosociálním smýšlení české společnosti. I proto má hodnotová edukace takový význam.

Zdroje

- Akker, P., Loek Halman, L., & de Moor, R. (1993). Primary relations in Western societies. In Ester, P., Halman, L., & de Moor, R. (Eds.), *The Individualizing Society: Value Change in Europe and North America*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Baker, M. (1993). Families in Canadian Society. An Introduction. [online]. In *ANALÝZA: Mezigenerační výpomoc a poskytování péče seniorům*. Dostupné z <http://www.demografie.info/?czdetailclanku &artclID=571>
- Balogová, B. (2006). Osamelost jako důsledek ageizmu a násilia na senioroch. In *Zborník referátov: Psychosociálne a zdravotné aspekty nekvality života* (s. 62-78). Dostupné z <http://www.ff.unipo.sk/...ad/index.htm>
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2005). *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: SAGE Publications.
- Birgitt, K. S., Fingerman, K. L., & Almeida, D. M. (2005). Age Differences and Reactions to Interpersonal Tensions: A Daily Diary Study. *Psychology and Aging*, vol. 20, no. 2, 330-340.
- Brody, M. E. (1985). Parent Care as a Normative Family Stress. [online]. *The Gerontologist*, 25(1), 19-29. Dostupné z <http://academic.research.microsoft.com/Author/305440.as>
- Břicháček, V. (1999). Raný vztah matky s dítětem. *Psychologie dnes*, roč. 5, č. 1, 22-23.
- Duvall, E. (1977). *Marriage and family development*. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- European Values Study (EVS)*. [online]. Dostupné z <http://www.europeanvaluesstudy.eu/>
- Fingerman, K. L., (1996). Sources of Tension in the Aging Mother and Adult Daughter Relationship. *Psychology and Aging*, vol. 11., no. 4, 591-606.
- Fingerman, K. L. (2003). *Mothers and Their Adult Daughters; Mixed Emotions, Enduring Bonds*. Amherst, NY: Prometheus Books.

- Hasmanová-Marhánková, J. (2008). Gender a péče o stárnoucí rodiče. [online]. *Socioweb*, č. 11, s. 9. Dostupné z <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata &shw=317&lst=113>.
- Haškovcová, H. (2010). *Fenomén stáří*. Praha: Havlíček Brain Team.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hroncová, J. (2010). *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica.
- Jirásková, V. et al. (2005). *Mezigenerační porozumění a komunikace*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Jochmann, V. (1992). Výchova dospělých. Andragogika. In *Varia sociologica et andragogica*, s. 11-22. Olomouc: UP.
- Kalvach, Z. et al. (2004). *Geriatric a gerontologie*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Kant, I. (1990). *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda.
- Kohoutek, R. (2006). *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU – ICV.
- Korcová, K. (2009). Hodnoty, diagnostika a sebereflexe. [online]. Brno. Dostupné z http://www.fce.vutbr.cz/SPV/huv/doplňujícíStudium/09_hodnoty_diagnostika_sebereflexe.doc
- Koval, Š. (2001). *Týranie starých ľudí*. Košice: Posit.
- Kubátová, H. (2009). *Sociologie*. Olomouc: FF Univerzity Palackého.
- Labusová, E. (2008). *Proč dnešní děti odmítají autority?* [online]. Dostupné z <http://www.evalabusova.cz/clanky/autority.php>
- Macková, A. (2011). Prodlužující se soužití s rodiči jako odkládání dospělosti? *Sociální studia*, č. 4, 13-28.
- Manning, W. D., & Lamb, K. A. Adolescent Well-Being in Cohabiting, Married, and Single Parent Families. *Journal of Marriage and Family*, 65(4), 876-893. DOI:10.1111/j.1741-3737.2003.00876.x.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002). *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.
- Matoušek, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, SLON.
- Novák, T. (2008). *Vztah matky a dcery*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Nováková, M. et al. (2006). *Učíme etickou výchovu*. Praha: Luxpress.
- Pešková, J. (1998). *Role vědomí v dějinách a jiné eseje*. Praha: Lidové noviny.
- Petrusek, M. (1996). *Velký sociologický slovník. Sv. 2, P – T*. Praha: Karolinum.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Rajmicová, K. (2002). Vztahy a soužití generací v rodině. In *Děti, mládež a rodiny v období transformace* (s. 70-77). Brno: Barrister&Principal.
- Roche-Olivar, R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Rubášová, M. (2005). Solidarita v rodině: Genderové role v péči o závislé osoby. In Jeřábek, H., *Rodinná péče o staré lidi* (s. 142-148). Praha: CESES FSV UK.

- Sak P., & Kolesárová, K. (2012). *Sociologie stáří a seniorů*. Praha: Grada publishing.
- Singly, de, F. (1999). *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Sterling, S. (1997). *The grandmother stories: oral tradition and the transmission of culture*. Thesis/dissertation: English. B. Ed. University of British Columbia.
- Streep, P. (2009). *Mean Mothers: Overcoming the Legacy of Hurt*. NY: Harper Collins Publishers.
- Svobodová, K. (2010). Demografické stárnutí a životní podmínky seniorů v České republice. *Demografie*, roč. 52, č. 4, 185-194.
- Sýkorová, D. et al. (2004). *Autonomie ve stáří. Strategie jejího zachování*. Boskovice: ALBERT.
- Sýkorová, D. (2004a). K sociálním sítím seniorů: Senioři v rodině. *Sociální práce/Sociální práce, Časopis pro teorii, praxi a vzdělávání v sociální práci*, č. 2, 73-84.
- Sýkorová, D. (2007). *Autonomie ve stáří. Kapitoly z gerontosociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Šipr, K. (1997). *Jak zdravě stárnout*. Rosice: Gloria.
- Tannen, D. (2006). *Co to máš zase na sobě?* Brno: Zoner Press.
- Tošnerová, T. (2002). *Ageismus (průvodce stereotypy a mýty o stáří)*. Praha: Ambulance pro poruchy paměti, Ústav lékařské etiky 3. LF UK a FNKV.
- Tošnerová, T. (2002a). *Špatné zacházení se seniory a násilí v rodině (průvodce pro zdravotníky a profesionální pečovatele)*. Praha: Ambulance pro poruchy paměti, Ústav lékařské etiky 3. LF UK.
- Trusinová, R. (2014). *Ageismus mezi mladými lidmi a seniory v České republice: Jací jsou a co proti sobě mají?* Dizertační práce. Praha: FSV UK.
- Trusinová, R. (2014a). „No two ageisms are the same: testing measurement invariance in ageism experience across Europe.“ *International Journal of Social Research Methodology*, 17(6), 659-667.
- Urban, L. (2011). *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada Publishing.
- Vagnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie II*. Praha: Karolinum.
- Veselá, J. (2003). *Sociální služby poskytované seniorům v domácnosti*. Praha: VUPSV.
- Vidovicová, L. (2005). *Věková diskriminace – ageismus: úvod do teorie a výskyt diskriminačních přístupů ve vybraných oblastech s důrazem na pracovní trh*. (Spoluautor empirického výzkumu: Rabušic, L.). Praha, Brno: VÚPSV.
- Vidovicová, L. (2008). *Stárnutí, věk a diskriminace – nové souvislosti*. Brno: MU.
- Vodáčková, D. (2002). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů. In Sbíрка zákonů České republiky, 2000, částka 32, s. 1521-1532.
- Zavázalová, H. (2001). *Vybrané kapitoly ze sociální gerontologie*. Praha: Karolinum.

Kontakt

PhDr. Hana Vavříková

Katedra andragogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (externí doktorandka)

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: vavrik.ova@seznam.cz

Sekce 6 (druhý blok)

Vliv filosofických konceptů a ideologií ve výchově

Lesní mateřské školy jako alternativa předškolního vzdělávání – historicko-srovnávací studie

Forest kindergartens as an alternative way of preschool education – comparative-historical study

Vendula Soběslavská

Abstrakt

Lesní mateřské školy (LMŠ) představují alternativní proud v předškolním vzdělávání. Historicko-srovnávací charakter výzkumu je zaměřen na vznik a šíření LMŠ. Srovnání konceptu LMŠ, jejich forem a historického vývoje je nahlíženo optikou transnacionální dimenze vývoje hnutí LMŠ. Pro zachycení vývoje hnutí LMŠ je přizpůsoben a použit výzkumný rámec dle S.Tarrowa. Uvedená analýza pro oblast Německa je příkladem pro popis vzniku a šíření hnutí LMŠ.

Klíčová slova: lesní mateřské školy, předškolní vzdělávání, historicko-srovnávací výzkum, hnutí lesních mateřských škol, německé lesní mateřské školy.

Abstract

Forest kindergartens (FK) represent an alternative stream of the preschool education. A comparative-historical approach in the research is aimed at the origin and diffusion of the FK-movement. The comparison of the concept of FKs, their forms and the way of historical development focuses at the transnational dimension of this movement. Sidney Tarrow's frame of transnational diffusion is adopted and applied to describe the development of FK-movement. The analysis of German FKs is an example of this description.

Key words: forest kindergartens, preschool education, comparative-historical research, forest kindergarten movement, German forest kindergartens.

1 Teoretická východiska

Lesní mateřské školy (LMŠ) se v současné době dostávají do popředí zájmu veřejnosti v České republice obzvláště s ohledem na problematiku ukotvení těchto škol do jejího legislativního rámce. O tom, že tento alternativní typ předškolního vzdělávání začíná být oblíbený, svědčí mj. i rostoucí počet lesních mateřských škol: od roku 2010, kdy Asociace lesních mateřských škol vznikla, eviduje již 115 členských organizací. Abychom lépe rozuměli tomuto fenoménu, je nevyhnutelné upřít pozornost na kořeny a cesty šíření tohoto sociálně-pedagogického jevu. **Historický výzkum** představuje důležitý prostředek pro porozumění soudobému dění, přináší objasnění uspořádání současného světa tím, že odkazuje na historický vývoj zkoumáním původu aktuálního fenoménu ve vzdělávání (McCulloch, Richardson, 2000).

Nahlížení současné situace v českém prostředí vyžaduje nejen národní dimenzi, nýbrž pro hlubší pochopení dnešního stavu v České republice je vhodné lesní mateřské školy posuzovat též v kontextu nadnárodním, tedy v **transnacionální dimenzi**. Právě transnacionální trend ve výzkumu historie vzdělávání se zejména pro snazší pochopení sociálního chování v globalizovaném světě v posledních desetiletích prosazuje čím dál ve větší míře (Yeah et al., 2003).

Vznik, šíření lesních mateřských škol, jejich oblíbenost a aktivismus odpovídá **šíření sociálního hnutí**. Počátky hnutí lesních mateřských škol můžeme najít v Evropě, kde vznikají v polovině minulého století ve Skandinávii ve shodě a souladu s tamním životním stylem *friluftsliv* – tradičním pobýváním ve volné přírodě. Současně jsou ale kořeny lesních mateřských škol vázány na sílu environmentálního hnutí konce šedesátých a počátku sedmdesátých let 20. století, potažmo na environmentální vzdělávání a vznik tzv. nature centres v USA (Sobel, 2014, s. 232). Dnes mají oba směry lesních mateřských škol své podoby a v současném globalizovaném světě se postupně propojují, a obohacují. Vznikají národní i nadnárodní platformy lesních mateřských škol pro setkávání a sdílení zkušeností.

Pojem **lesní mateřská škola** vychází z německého *Waldkindergarten*, a doposud v české pedagogické literatuře není plně zakotven. Dle manuálu Ministerstva životního prostředí (Vošahlíková, 2012, s. 11) je možné lesní mateřské školy považovat za alternativní předškolní zařízení, přičemž většina programu probíhá venku „za každého počasí“. Kapuciánová (2010, s. 44) ve své práci předkládá podrobnější definici LMŠ: „*Lesní mateřská škola je formou předškolního zařízení, v jehož programu se většina aktivit odehrává venku, děti si hrají a učí se za každého počasí v lese, v krajině, v prostředí, které bylo po staletí pro vývoj dítěte přirozeným. Práce s dětmi je propojována s ročními obdobími. Prostřednictvím osobních zkušeností a zážitků se děti seznamují s přírodními zákony, učí se vzájemné spolupráci, rozvíjejí pozorovací schopnosti, vnímání vlastního těla a rozvíjejí sebedůvěru. V lesních mateřských školách nechybí činnosti výtvarné ani činnosti zaměřené na jemnou motoriku, rozvoj řeči a školní připravenost.*“

Při definování lesní mateřské školy se uvádějí jako klíčové i další charakteristické prvky, mj. vzájemná důvěra mezi pedagogem a dětmi (Knight, 2009, s. 16), dobrá komunikace

s komunitou a s rodiči (Vošahlíková, 2012, s. 12). Dále je pro LMŠ typické zázemí, které lze vyhřívat. Při nepříznivém počasí jsou děti adekvátně vybaveny vhodným oblečením.

Organizačně existují dva typy lesních mateřských škol: samostatné lesní mateřské školy nebo lesní třídy při mateřské škole (Vošahlíková, 2012, s. 12).

V zahraniční literatuře se setkáváme s termíny *Waldkindergarten* (Häfner, 2002, Miklitz, 2004, Warmbold, 2002), *nature/outdoor pre-school* (Robertson, 2008), *forest/nature kindergarten* (Williams-Siegfredsen, 2012), *l'école maternelle et enfantine en foret, le jardin d'enfants dans la nature* (Kiener, 2004, Wauquiez, 2008). V české literatuře nacházíme nejčastěji termín *lesní mateřská škola* (Vošahlíková, 2012, Kapuciánová, 2010).

2 Cíle výzkumu

V naší studii se zaměříme na lesní mateřské školy jako alternativu předškolního vzdělávání v přírodním prostředí. Zajímá nás fenomén lesních mateřských škol, jak z hlediska vzniku a historie, tak i dnešního stavu. Práce vede k objasnění aktuálního stavu tohoto společenského fenoménu v České republice. Práce dále poukazuje na spojitosti a rozdílnosti této formy předškolní výchovy, jak se vyskytují celosvětově.

Výzkumný problém

Naším výzkumným problémem je deskripce vzniku a šíření lesních mateřských škol ve světě, včetně jejich přenosu do České republiky.

Práce vede k ucelenému popsání kořenů lesních mateřských škol, jejich lokálnímu a transnacionálnímu (globálnímu) šíření a následné adaptaci v daném národním kontextu. Jedná se o **historické objasnění současného stavu a zasazení do globálního kontextu**. Neméně podstatné je i srovnání dílčích odlišností, které mohou v praxi vést k obohacení vlastních programů, školních plánů či koncepcí lesních mateřských škol v České republice.

Hlavní cíl – popsání vzniku a šíření myšlenky *lesní mateřské školy* ve světě, a posléze i u nás; popsat podobu, formy a pedagogické přístupy uplatňované v lesních mateřských školách, a jejich srovnání. Vytvořit mapu lesních mateřských škol.

Vedlejší cíle – představení *lesní mateřské školy* jako ve světě fungujícího konceptu výchovně-vzdělávacího procesu, který může být v ideálním případě zařazen do školského systému i u nás v České republice.

Výzkumné otázky:

- Výzkumná otázka 1: *Kde vznikly a jak se šíří lesní mateřské školy?*
- Výzkumná otázka 2: *Jaké jsou důvody vzniku lesních mateřských škol?*
- Výzkumná otázka 3: *Co ovlivňuje zaměření LMŠ v různých státech?*

3 Metodologický postup

Pro zachycení vzniku a šíření myšlenek lesních mateřských škol byla zvolena **metoda historicko-srovnávací**. Přesněji se jedná o komparativní historický výzkum více časových období, který má porovnávat data o procesech/dějích v delším časovém období na více místech (Hendl, 2005, s. 135). V historickém výzkumu jde o proces systematického popisu a přezkoumávání minulých událostí nebo kombinací událostí s cílem podat zprávu o tom, co se v minulosti stalo. Jde o odhalení a přiblížení komplexní nuance, osobností, kultury, názorů, které ovlivňovaly minulost a mají vliv na současnost. Zajímá nás vyhledávání a ověřování fakt, rekonstrukce událostí (Hendl, 2005, s. 135). Při vypracování výzkumného textu pracujeme s primárními i sekundárními dokumenty. Při výzkumu nedávné minulosti se opíráme o záznamy rozhovorů s účastníky historické události.

Historicko-srovnávací přístup je interdisciplinární záležitostí: v našem případě se jedná o historii, sociologii a pedagogiku. Podle Scholze (2009) je k systematicky podloženému srovnávání třeba adekvátního vymezení a volby zkoumaných jevů a celků, v rámci nichž analýza daného fenoménu probíhá. Jevem v našem kontextu rozumíme fenomén *lesních mateřských škol*. Jedná se o zjištění údajů, které se vztahují na historickou událost - vznik prvních lesních mateřských škol. Kde a kdy v jednotlivých státech - celcích LMŠ vznikaly. Současně se ptáme na důvody vzniku LMŠ. Pojmeme celek rozumíme území „národní společnosti“/státu. Časové vymezení se pro účely této studie rovná časovému období od vzniku prvních LMŠ až do současnosti. Srovnání probíhá v bodě vzniku, v mezidobí (pokud je k doložení) a v současnosti – nárůst v daném celku. V perspektivě *srovnání* nás zajímá současně vznik a nárůst LMŠ v různých celcích – státech. V perspektivě *srovnání* jde také o pojetí koncepce lesních mateřských škol, resp. pedagogického přístupu, důvodů vzniku LMŠ a podob těchto školek.

Vzhledem k tomu, že lesní mateřské školy chápeme jako hnutí, přistupujeme k jejich zkoumání z hlediska sociálních **teorií o šíření/difúzi sociálních hnutí**. Dle dosavadního poznání lze předpokládat, že se hnutí lesních mateřských škol šíří **transnacionálně** – v nadnárodní dimenzi. Jde o přenos globální, nezahrnuje pouze přenos v Evropě, ale i do USA, Asie či na Nový Zéland. V dnešní době existují LMŠ již na všech kontinentech.

Jednotkou výzkumné analýzy při studiu fenoménu lesních mateřských škol rozumíme *sociální hnutí*. Definice sociálních hnutí se liší v rámci různých teoretických přístupů, nicméně spojuje je snaha obsáhnout kolektivní, ne nutně politický charakter hnutí a odlišit jej od podobných aktérů zastávajících zájmy ostatních skupin, jež si sami definují, a pomocí kterých se snaží vstupovat do politických procesů.

Diani (srovnej Vráblíková, 2007, s. 226) předkládá vymezení, které vyvinul na základě různých paradigmat studia protestní politiky. Uváděná charakteristika je opřena o tři hlavní aspekty sociálního hnutí (1) *sítě neformálních interakcí*, (2) *sdílená identita*, (3) *zapojení v kulturních a politických konfliktech*. Definice sociálních hnutí dle vymezení Dianiho (2000, 160) zní: „*Sociální hnutí je sítě neformálních interakcí mezi pluralitou individuů, skupin nebo*

organizací angažovaných v politických nebo kulturních konfliktech na základě sdílené kolektivní identity.“

Domníváme se, že pro lesní mateřské školy, jak jsou z dostupných zdrojů v České republice a v zahraničí poznatelné, jsou tyto aspekty sociálního hnutí odpovídající, a jsou v souladu s výše popsanou definicí sociálních hnutí. Nacházíme tak možnost aplikovat teorii šíření sociálního hnutí na vznik a šíření LMŠ.

Při postupu zkoumání takto formulované podoby sociálního hnutí je nutné si dále zvolit schéma, díky kterému je možno zachytit přenos, potažmo šíření tohoto hnutí. Tarrow (2011) uvádí možnosti zkoumání sociálních hnutí zařazením výzkumného rámce, který je pro naše účely následovně přizpůsoben:

Výzkumné schéma

A Kontext – **B** Organizace – **C** Identita – **D** Aktéři – **E** Formy protestů

Srovnání dle výše jmenovaného schématu nám pomůže zachytit transnacionální šíření hnutí LMŠ v daných celcích.

Zdroje dat

Jako zdroje dat nám slouží publikace, odborná literatura, dotazníky online pro aktéry, asociace a vedoucí školek. Dále pak elitní interview pro kontaktování aktérů v České republice a pro zjišťování informací o přenosu do ČR. Používáme i webové stránky asociací a sociální sítě zahraničních i domácích LMŠ.

4 Analýza zjištěných údajů na příkladu oblasti Německa

Výzkumné schéma jako konceptuální východisko zkoumání sociálních hnutí je aplikováno na studium konkrétního případu hnutí lesních mateřských škol. Toto výzkumné schéma objasňuje, proč a jak hnutí lesních mateřských škol v daných celcích vzniká, kteří aktéři jej tvořili či tvoří, jaké volí strategie k dosažení svých cílů a jak formulují svoji identitu; uvádíme příklad vývoje hnutí LMŠ v Německé spolkové republice.

4.1 Kontext

4.1.1 Historický kontext Německo

Při studiu kořenů lesních mateřských škol je v oblasti Německa nutné poukázat na Fröbelovy myšlenky. Friedrich Fröbel (1782-1852) je označován jako zakladatel tzv. *Kindergarten*, zařízení rané a předškolní péče o děti. V češtině odpovídá termín *mateřská škola*. Ovšem v doslovném překladu se jednalo o tzv. *zahrádky pro děti*, což samo naznačuje jeho orientaci na důležitost přírodního prostředí v rámci pedagogické práce. První *Kindergarten* byla založena v roce 1840 v Blankenburgu. Fröbelova práce byla ovlivněna též

jeho návštěvami ve Švýcarsku u pedagoga Pestalozziho. Fröbelovy *Kindergarten* byly po jeho vzoru od poloviny 20. století rozvíjeny i v dalších zemích. Knight (2009, s. 62) uvádí dokonce Fröbelovu filosofii jako jednu z prvních inspirací a výchozích podnětů, které ovlivnily vývoj a pedagogický přístup lesních mateřských škol.

Podle předsedkyně Asociace přírodních a lesních mateřských škol (dále BVNW) v Německu Schulte-Ostermannové (2015) jsou historicky LMŠ v Německu spjaty s hnutím za ochranu životního prostředí již z počátku 19. století, následně s hnutím za životní prostředí od 90. let 19. století do 40. let 20. století, hnutím za ochranu životního prostředí od 70. do 80. let 20. století a společenským protestním hnutím 1967/68, které bylo již spojené s rodičovskými iniciativami a znamenalo pedagogický průlom.

Wiesbadenská lesní mateřská škola

První soukromou LMŠ (nejrozšířenější je v německém prostředí termín *Waldkindergarten*, současně se používají též termíny *Naturkindergarten* a *Wanderkindergarten* (Miklitz 2004, s. 14)) založila v roce 1968 Ursula Subeová ve Wiesbadenu a provozovala ji celých třicet let. Její LMŠ používala termínu *Laufkindergarten* (Warmbold 2002, s. 80). Tato vystudovaná herečka začala pravidelně chodit do lesa na dopoledne s dětmi z okolí, které se nedostaly do klasických školek. S úřady byla v kontaktu od samého počátku jara roku 1968, ale protože sama Ursula Subeová neměla pedagogické vzdělání, nebylo možné čerpat finanční podporu od státu a tak veškeré finanční prostředky na provoz byly z příspěvků rodičů. Úřady se ale k myšlence lesní mateřské školy nestavěly zamítavě, a školka fungovala, nicméně bez oficiálního povolení. Všichni, co měli zájem na tom, aby školka fungovala, se snažili o této iniciativě co nejméně šířit, tak aby se nezvyšoval zájem veřejnosti. O existenci dánských lesních mateřských škol Ursula Subeová nevěděla (Miklitz, 2004, s. 15). Z těchto důvodů také pravděpodobně nedošlo k dalšímu šíření myšlenky lesní mateřské školy a nebyly na základě tohoto prototypu LMŠ zakládány další iniciativy.

To se změnilo teprve až s koncem osmdesátých let, kdy došlo k výměně referentů na úřadě a nově nebylo možné školku provozovat bez dohledu a právního zaštitění. Poté co odborníci navštívili školku, shledali, že Ursula Subeová odvádí dobrou práci, a rozhodli se, že škola dostane oficiální povolení k provozu. Počet dětí ve skupině byl stanoven na patnáct a Ursula Subeová musela mít vždy u sebe při provozu školky mobilní telefon. V roce 1998 předala vedení a provoz této první LMŠ v Německu své nástupkyni (Schede, 2000, s. 9).

Lesní mateřské školy jako re-import?

Dříve než představíme rozšíření hnutí lesních mateřských škol let devadesátých ve Spolkové republice Německo, je třeba ukázat na jistou historickou spojitost tohoto hnutí s vývojem v Dánsku, kde byl od osvětenství až do roku 1945 silný vliv německé pedagogiky. Po druhé světové válce došlo k přetrhání těchto vazeb na Německo a můžeme mluvit spíše o napojení na americký výzkum, který v letech padesátých dosáhl mezinárodního uznání. Čteme-li o počátcích hnutí LMŠ v Německu v devadesátých letech, nalezneme většinou odkazy, které

dokumentují objevení a převzetí dánského modelu jako vzoru LMŠ, které bylo s nadšením přijímáno (Schede 2000, s. 9, Warmbold, 2002, s. 80, Miklitz, 2004, s. 15). Warmboldová (2002, s. 78) se domnívá, že toto přijetí a šíření hnutí nemusí být vysvětlováno jako nehistorické, a tím také jako „něco nového“, ale snaží se poukázat na dřívější 200letou tradici a intelektuální vliv a kulturní ovlivňování obou zemí, jako na důležitý odkaz a spojení. Vzhledem k tomu, že můžeme obecně vycházet z vlivu reformní pedagogiky a tím také Fröbelovy pedagogiky, není tím nápadná koncepční blízkost pedagogiky LMŠ už tolik překvapivá. Velmi rychlé přijetí a rozšíření hnutí LMŠ v Německu lze tedy vysvětlit tak, že přírodní a reformní pedagogické představy navazují na vlastní tradici. Warmbold to ještě vysvětluje explicitněji, když uvádí, že většina pedagogů z LMŠ popisuje, že se ničím zvláštním od klasických školek neodlišují, „*jen jsou prostě v lese*“ (Warmbold, 2002, s. 79).

Hnutí německých mateřských škol v 90. letech jako výraz uvědomování si změn životního prostředí

Hnutí lesních mateřských škol v Německu v devadesátých letech se formuje na základě celospolečenských změn a jejich uvědomování. Během sedmdesátých let vznikají v Německu nová společenská seskupení, která vycházejí ze studentského hnutí roku 1968. Snahou těchto seskupení bylo poukázat veřejnosti na ničení životního prostředí a principiální neobnovitelnost přírodních zdrojů. Došlo ke sjednocování občanských iniciativ a následnému vzniku politických stran, které nabízejí a uskutečňují podporu pro diskusi v otázkách životního prostředí. Konfrontace názorů jednotlivých stran s cílem najít cestu pro dosažení celospolečenských cílů jsou součástí těchto snah. Veřejná debata o otázkách životního prostředí jde ruku v ruce s tím, jak si ceníme přírody jako základu pro naše vlastní životy. Nemůžeme tedy spojovat hnutí LMŠ s konkrétním programem některé politické strany, ikdyž se zároveň nedá přehlédnout, že převážně všechny LMŠ v Německu vycházejí z rodičovských iniciativ, zakotvených v tradici občanských iniciativ (Warmbold, 2002, s. 80).

Vznik německých lesních mateřských škol v 90. letech

V dostupné literatuře se jako počátek hnutí LMŠ v Německu uvádí rok 1991, kdy tehdy budoucí vychovatelky Kerstin Jepsenová a Petra Jägerová z Flensburgu objevily v odborném pedagogickém časopise článek o dánských lesních mateřských školách (Schede, 2000, s. 9). Pedagogický koncept, který byl v článku prezentován, odpovídal jejich alternativním představám a byly jím nadšeny. Podařilo se jim se spojit s jejich dánskými kolegy a absolvovaly návštěvu, což vyústilo ve vypracování první veřejně známé pedagogické koncepce LMŠ (*Laufkindergarten* – model lesní mateřské školy Ursuly Subeové nepřesáhl hranice regionu a neznaly jej tou dobou). Kerstin Jepsenová a Petra Jägerová založily spolek a zažádaly úřady ve spolkové zemi Schleswig-Holstein o uznání a mohly v květnu roku 1993 začít oficiálně pracovat. Jednalo se tedy o první státem uznávanou LMŠ. Flensburgská LMŠ byla veřejnosti otevřená a tak se díky návštěvám podařilo šířit myšlenku školy tohoto typu dále. V Lübecku

byla založena LMŠ v roce 1994. Současně začala fungovat také školka v Berglenu – první ve spolkové zemi Baden-Württemberg (Miklitz, 2004, s. 15).

4.1.2 Kontext předškolního vzdělávání v Německu

Do systému předškolního vzdělávání ve Spolkové republice Německo spadají státní i nestátní instituce, poskytující služby péče o děti a mládež. Vedle mateřských škol existují i další instituce a formy péče v předškolním věku, ale jejich počet je výrazně nižší.

- Mateřské školy a předškolní třídy pro děti s určitými druhy a stupni postižení.
- Jesle (Kinderkrippe) – pro děti ve věku od 0 do 3 let.
- Chůva (Tagesmütter) – péče o děti věku 0-3 let. Skupinky 4 – 5 dětí u chůvy – doma.
- Centrum denní péče o děti (Kita) – pro děti od 3-6 let.
- Mateřská škola (Kindergarten).

Většina zařízení má věkově smíšené skupiny. 96 % čtyřletých dětí je zapsáno do předškolního vzdělávání, což je v zemích EU nadprůměr, přesto je v zařízeních nedostatek míst. LMŠ v Německé spolkové republice jsou nejčastěji provozovány jako **Kita** – centrum denní péče o děti. Současně fungují tzv. lesní třídy při mateřských školách.

4.2 Organizace

V roce 1996 byla založena pracovní skupina *Bundesarbeitskreis der Naturkindergärten in Deutschland*, v roce 2000 pak Svaz/Asociace lesních mateřských škol *Bundesverband der Natur-und Waldkindergärten in Deutschland e.V.* (BVNW). V rámci německých spolkových zemí existují také jednotlivé spolkové svazy, např. *Landesverband der Wald und Naturkindergärten NRW e.V.*

4.2.1 Typy LMŠ

V oblasti Německa vznikly nejprve tzv. *samostatné LMŠ*, které jsou dnes hojně rozšířené. V návaznosti na oblibu samostatných LMŠ přebraly klasické mateřské školy také koncept pobytu dětí ve venkovním prostředí a nabízejí *lesní týdny* či *lesní dny* (dle BVNW). Jako jeden z typů LMŠ organizují mateřské školy také *lesní projekty* (Miklitz, 2004, s. 16; Vošahlíková, 2012, s. 14).

4.2.2 Počty LMŠ

Následující tabulka ukazuje přehledně výskyt od prvních rodičovských iniciativ až po strmý nárůst počtu LMŠ v oblasti Německé spolkové republiky. Potvrzuje tendenci zakládání LMŠ jako jednoznačně stoupající.

Tab. 1.

Německo – výskyt a nárůst

Německo Rok	Samostatné LMŠ	Jiné formy LMŠ	Počet LMŠ v Německu celkem
1968 Wiesbaden	1		
1993 Flensburg	1		
1994 Lübeck	1		
1994 Berglen	1		
1995 (dle Ostermann)	20		
2003 (dle Pommereau)	300		
2005 (dle Miklitz)	500		
2007 (Uzel)	700		
2009 (Vošahlíková)	1000		
2015 (BVNW)	1500	500 lesních tříd (dle Egle)	2000

4.3 Identita (charakter a činnost LMŠ)

Činnost

Hnutí LMŠ v oblasti Německa je velmi aktivní. Jednotlivé LMŠ jsou sdruženy v Asociaci přírodních a lesních mateřských škol *Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland* (BVNW). Asociace se zasazuje o právo dětí na vzdělávání v přírodě a o právo dětí na neporušenou a nezatíženou přírodu jako základu života dalších generací. Asociace má formulované své **cíle** následově (dle BVNW):

- a. Zajišťovat přírodním a lesním mateřským školám na státní a na zemské úrovni stálé místo na poli vzdělávání.
- b. Pomáhat etablovat práci pedagogů s dětmi v přírodním prostředí v mateřských školách i v základních školách jako hodnotu ve vzdělávání.

Dále se Asociace mj. zasazuje o propojování a posilování iniciativ LMŠ na státní i zemské úrovni.

Charakter LMŠ

Warmboldová uvádí, že většina pedagogů z LMŠ popisuje, že se ničím zvláštním od klasických školek neodlišují, „*jen jsou prostě v lese*“ (Warmbold 2002, s. 79). Obecně se dá říci, že LMŠ v Německu nejsou vyhraněné jedním pedagogickým směrem, existuje totiž široká škála přístupu v německých LMŠ, jak uvádí Ostermannová (sociálně-ekologický, situačně

orientovaný, inkluze, Reggio-, Waldorf-, Montessori- LMŠ orientované na přírodu, les a životní prostředí). Švédskou inspiraci LMŠ – koncept Skogsmulle v Bavorsku šířila Anita Egle.

4.4 Aktéři a transnacionální šíření myšlenky LMŠ

Aktéři

- *Ursula Subeová* – zakladatelka první LMŠ v Německu, ve Wiesbadenu.
- *Petra Jägerová, Kerstin Jebsonová* – vychovatelky, které v roce 1991 podnikly návštěvu dánských LMŠ. Dva roky poté založily LMŠ ve Flensburgu. Jägerová dodnes tuto školku vede, současně radí při zakládání nových LMŠ po celém světě.
- *Ute Schulte Ostermannová* – předsedkyně Asociace přírodních a lesních mateřských škol v Německu.
- *Anita Egle* – přenesla koncept Skogsmulle ze Švédska do Bavorska.

Transnacionální šíření LMŠ

Tab. 2.

Transnacionální šíření LMŠ v oblasti Německo

Aktér	Rok	Výchozí oblast	Oblast difúze
Petra Jägerová, Kerstin Jebsonová	1993	Dánsko, Kodaň	Flensburg, Německo
Anita Egle	1989	Švédsko	Německo, Bavorsko
	1996	Německo	Švýcarsko
	2002	Německo	Lucembursko
Myung-Hwang Lee	2008	Německo	Jižní Korea
Vošahlíková Tereza	2009	Německo	Česká republika
Koichiro Uchida	2011	Německo	Japonsko

4.5 Německo – shrnutí analýzy

Výzkumná otázka 1: Kde vznikly a jak se šíří LMŠ?

První německá LMŠ vznikla jako soukromá iniciativa roku 1968. Bez vědomí existence této wiesbadenské iniciativy byla v roce 1993 založena LMŠ ve Flensburgu poté, co se vychovatelky Petra Jägerová a Kerstin Jebsonová nechaly inspirovat dánskými LMŠ.

V dnešní době existuje ve Spolkové republice Německo na 1500 LMŠ a 500 lesních tříd v klasických mateřských školách. Velká většina LMŠ jsou členy Asociace lesních a přírodních mateřských škol (na 1500 členů). Z Německa byl koncept přenesen do mnoha okolních zemí, mj. i do České republiky, ale za zkušenostmi jezdí do Německa např. i učitelé LMŠ z daleké Jižní Korei.

Výzkumná otázka 2: Jaké jsou důvody vzniku lesních mateřských škol?

První LMŠ v oblasti Německa vznikla nejprve jako soukromá iniciativa, další LMŠ později jako inspirace z Dánska přenesením pedagogického konceptu. Od 70. let 20. století se začíná formovat uskupení občanských iniciativ zaměřených na celospolečenské změny. V letech 90. se objevuje spojení s uvědomováním si odpovědnosti za změny životního prostředí. LMŠ jsou zakládány převážně jako rodičovské iniciativy a jsou nositeli hodnot uvědomování si těchto změn.

Výzkumná otázka 3: Co ovlivňuje zaměření LMŠ v různých státech?

V oblasti Německa nelze mluvit o zaměření, které by v převažující míře ukotvovalo pedagogické směřování tamních LMŠ. LMŠ v Německu jsou inspirovány nejrůznějšími pedagogickými směry a ani v rámci BVNW neexistuje jednotná pedagogická koncepce pro LMŠ. Jsou otevřeny nejrůznějším alternativním pedagogickým směrům, ze kterých čerpají.

Závěry výzkumu

Připravovaná závěrečná analýza bude deskripcí rozdílů mezi sledovanými celky – státy. Srovnání v čase vzniku a šíření LMŠ doplněné o srovnání uplatňovaných pedagogických přístupů. Součástí závěrů bude vymezení LMŠ v systému vzdělávání a zhodnocení pozice LMŠ.

Zdroje

- Asociace německých přírodních a lesních mateřských škol. Bundesverband der Natur- und Waldkindergärten in Deutschland.* [online]. Dostupné z <http://bvnw.de/>
- Egle, A. (2012). *Waldmulle bekam 2011 Besuch aus Schweden.* [online]. Dostupné z <http://www.neuburg-schrobenhausen.bund-naturschutz.de/kinder-jugend.html>
- Egle, A. (2013). *Waldkindergarten – Forest Kindergarten in Germany.* [online]. Dostupné z <http://creativestartlearning.co.uk/early-years-outdoors/waldkindergarten-forest-kindergarten-in-germany/>
- Diani, M. (2000). The concept of Social Movement. In Nash, K. (Ed.), *Readings in Contemporary Political Sociology* (p. 155-176). Oxford: Blackwell Publisher.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum.* Praha: Portál.
- Häfner, P. (2002). *Natur- und Waldkindergärten in Deutschland – eine Alternative zum Regelkindergarten in der vorschulischen Erziehung.* Dizertační práce. [online]. Heidelberg: Universität Heidelberg. Dostupné z http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/volltexte/2003/3135/pdf/Doktorarbeit_Peter_Haefner.pdf

- Kapuciánová, M. (2010). *Lesní mateřské školy. Outdoor preschools*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Kiener, S. (2004). *Fördert das Spielen in der Natur: Kindergärten in der Natur – Kindergärten in die Natur?* [online]. Fribourg: Universität Fribourg. Dostupné z <http://www.waldkindergarten.ch/downloads/lizenziatsarbeitkindergaertenindernatur.pdf>
- Knight, S. (2009). *Forest Schools and Outdoor Learning in early Years*. London: Sage Publications.
- McCulloch, G., & Richardson, W. (2000). *Historical research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Pommereau, de I. (2003). *All outdoors, all the time*. [online]. Dostupné z <http://www.csmonitor.com/2003/0513/p16s01-lecl.html>.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2004). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
- Robertson, J. (2008). *I ur och skur – „rain or shine“: Swedish Forest School*. [online] Dostupné z http://www.friluftsframjandet.se/c/document_library/get_file?folderId=39265&name=DLFE-5521.pdf
- Schede, H.-G. (2000). *Der Waldkindergarten auf einen Blick*. Freiburg: Herder Verlag.
- Scholz, M. (2009). Komparativní přístup v historiografii a transnacionální historická problematika. *Sociální studia*, č. 1, 60-82.
- Schulte-Ostermann, U. (2015). *Gestern und heute. Waldkindergärten in Deutschland*. Přednáška u příležitosti česko-německého semináře Lesní mateřské školy – podmínky zakládání a provozu. 2. 11. 2015, Ministerstvo životního prostředí.
- Sobel, D. (2014). Learning to Walk between the Raindrops: The Value of Nature Preschools and Forest Kindergartens. *Children, Youth and Environments*, 24(2).
- Tarrow, S. (2011). *Power in Movement*. New York: Cambridge University Press.
- Uzel, V. (2010). *Uvádění lesních mateřských škol do České republiky*. [online]. Dostupné z http://is.muni.cz/www/208695/D1/Uvadeni_LMS.pdf
- Vráblíková, K. (2007). Jak zkoumat sociální hnutí? Aktivismus ženských skupin v ČR. *Politologický časopis – Czech Journal of Political Science*, 3, 224-246.
- Yeoh, B., Lay, K. P. Y., Charney, M. W., & Tong, C. K. (2003). *Approaching Transnationalism. Studies on Transnational Societies, Multicultural Contacts, and Imaginings of Home*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Vošahlíková, T. (2012). *Ekoškoly a lesní mateřské školy*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.
- Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky*. [online]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/strategie-vzdelavani-pro-udrzitelny-rozvoj-ceske-republiky>

Vzdělávání v předškolních zařízeních v Německu, Holandsku a Švédsku. Příklad dobré praxe.
[online].

Dostupné z <http://www.alfahs.cz/images/dokumenty/prirucka-vzdelana-reditelka.pdf>

Warmbold, W. (2002). *Kulturpädagogik im Waldkindergarten. Eine Untersuchung zur elementaren kulturellen Bildung und asthetischen Praxis*. Diplomová práce. München: Grin Verlag.

Wauquiez, S. (2008). *Les enfants des bois: pourquoi et comment sortir en nature avec de jeunes enfants*. Norderstedt: BoD-Books on Demand France.

Williams-Siegfredsen, J. (2012). *Understanding the Danish forest school approach*. London: Routledge.

Kontakt

Mgr. Vendula Soběslavská

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita v Brně

Poříčí 31, 603 00 Brno, Česká republika

E-mail: sobeslavska.vendula@gmail.com

Návrh dotazníku v kontextu výzkumu pedagogických aspektů camphillu

Outline of the questionnaire in the context of research pedagogical aspects of Camphill

Šárka Klímová

Abstrakt

Příspěvek seznamuje s výzkumnou oblastí disertační práce autorky, jejímž tématem je hnutí Camphill. Definuje klíčové pojmy a poskytuje stručný vhled do současného stavu poznání problematiky v České republice. Dále seznamuje s tvorbou výzkumného nástroje, který bude využit pro dosažení jednoho ze stanovených cílů disertační práce.

Klíčová slova: komunita Camphill, anthroposofie, léčebná pedagogika, Karl König, dotazník.

Abstract

The article introduces the area of authores's research in the frame of dissertation thesis. The topic of thesis is the Camphill movement. Authoress defines key words and gives a brief view into the current state of knowledge about Camphill Movement in the Czech Republic. The article introduces also the creation of a research tool that will be used to achieve one of the main aims of the dissertation.

Key words: Camphill community, anthroposophy, curative education, Karl König, questionnaire.

Úvod

Nedaleko tereziánského Památníku národního utrpení se nachází malá obec s názvem České Kopisty. V jejím středu stojí rozlehlý statek, v němž od roku 2003 funguje svým zaměřením jedinečná – a v České republice doposud také jediná – komunita, nesoucí ve svém jméně označení CAMPHILL. Zrakem široké české veřejnosti zatím víceméně nespátřena, žije v *Camphillu na soutoku* skupina lidí, kteří vědomě pokračují v duchovním odkazu Karla Königa, jenž před více než 75 lety stál na skotském venkově u zrodu koncepce anthroposofického společenství, které se vyvinulo v léčebně pedagogickou komunitu pro děti, dospělé i seniory s mentálním postižením. Když se hlavní principy komunity rozšířily ze Skotska do dalších zemí,

vžilo se pro ně označení Camphill podle názvu usedlosti, v níž byl v roce 1940 otevřen první komunitní dům. Dnes tvoří hnutí Camphill téměř 120 komunit nacházejících se ve 25 zemích a aktivně (ať už z pozice pečujícího anebo toho, o koho je pečováno) se na jeho chodu podílí zhruba 10 000 lidí. Hnutí Camphill proniklo díky komunitě v Českých Kopistech i do České republiky. Nabízí nejen alternativu v oblasti možností péče o jedince s mentálním postižením, ale především nám v duchu anthroposofického pojetí člověka připomíná, že jsme si všichni – bez ohledu na náš zdravotní stav, věk, náboženství, pohlaví – či jakýkoli jiný aspekt, na jehož základě jsme zvyklí se porovnávat či hodnotit – rovnocenné a zcela jedinečné lidské bytosti, které si zaslouží být plně respektovány.

Povědomí o existenci hnutí Camphill je v České republice i přes více než deset let úspěšně fungující komunitu velmi malé. S tím zřejmě souvisí i současný stav poznání problematiky. V česky psané literatuře se doposud objevilo jen velmi málo zmínek o hnutí Camphill, popřípadě o způsobu práce tohoto typu komunity. Výčet publikací se omezuje na dvoje skripta M. Valenty (1994 a 1995) z 90. let, které popisují setkání autora s komunitami camphill v Nizozemí a v Německu a rovněž v publikaci M. Valenty a O. Krejčířové (1997) Psychopedie je zmínka o těchto společenstvích. Jedinou publikací, zmiňující mimo stručného představení léčebné pedagogiky a hnutí Camphill také českou komunitu¹, je Průvodce českou anthroposofií Radomila Hradila (2002). Z této skutečnosti vychází jeden z cílů disertační práce. Tím je komplexní přehled vzniku a vývoje hnutí v mezinárodním kontextu a analýza jeho současného stavu se zaměřením na aktuální problémy každého ze sedmi regionů, do nichž jsou v současnosti komunity dle geografického umístění členěny.

Vlastní zkušenosti z času stráveného v jedné ze zahraničních komunit Camphill mne přivedli k rozhodnutí, zaměřit se ve své disertaci zejména na pedagogické aspekty těchto komunit, neboť je vnímám jako v naší zemi dosud neobjevený potenciální zdroj inspirace pro oblast pedagogického, speciálně pedagogického i sociálně pedagogického působení. Z tohoto přesvědčení vychází druhý cíl disertační práce. Tím je analýza vybraných pedagogických aspektů komunit a zhodnocení jejich možného využití v českých vzdělávacích institucích. Pedagogické aspekty na úrovni mezilidských vztahů, ale i způsobů práce komunit, se netýkají pouze těch společenství, která jsou určena dětské populaci. I v camphillech pro dospělé lidi se speciálními potřebami můžeme vidět pedagogické, respektive sociálně pedagogické jevy, které mohou být podnětem pro jiná zařízení určená této cílové skupině.

Cílem tohoto příspěvku je seznámení s řešenou oblastí, tj. komunitou camphill a současně s tvorbou jednoho z výzkumných nástrojů, a to dotazníku. Ten byl vytvořen pro potřeby předvýzkumu, jehož účelem je získání dat, vztahujících se k výše zmíněnému druhému cíli disertační práce.

¹ V době vydání knihy však ještě nebyla komunita otevřena klientům.

1 Camphill, místo realizace léčebné pedagogiky, jako oblast výzkumu

Camphill je dnes širokou veřejností přijatým označením komunity, která pracuje na základech léčebné pedagogiky¹ a organizačně stojí na sdílení života a práce dobrovolníků s dětmi, dospělými či seniory s mentálním postižením. Při jakékoli snaze o analýzu a následné utřídění poznatků o této komunitě, je třeba rozlišovat mezi Camphillem, který v roce 1940 slavnostně otevřel rakouský lékař Karl König jako nový domov pro skupinu židovských emigrantů a několik dětí se speciálními potřebami, které přijali pod svou střechu a společenstvím, v němž se měl o několik let později protnout trojčlenný společenský řád Rudolfa Steinera, vycházející z anthroposofie², duchovní impuls Moravských bratří a Komenského představa „všeobecné pansofické školy“. V 60. letech se (mnohdy takřka nezávisle) na prvním Camphillu rozšířilo hnutí Camphill po celém světě jako určitý antroposoficko-léčebně-pedagogický impuls způsobu života, který je v současnosti spíše léčebně pedagogickou alternativou k běžným institucím pro jedince s mentálním postižením.

Tak jako v průběhu své existence procházelo a stále prochází přirozenými změnami celé hnutí Camphill, procházejí změnami i jednotlivé komunity. Ty se liší na základě délky existence, pojetí společenství (přímý odkaz na tradici Königa vs. moderní pojetí společenství) i cílové skupiny, pro niž je společenství určeno (některé komunity mají charakter rezidenční školy a jsou určeny pro děti a dospívající, další jsou tzv. tréninkovým centrem s biodynamickým hospodářstvím a dílnami různého zaměření pro dospívající, kteří již ukončili školu. Posledním druhem jsou komunity zaměřené na péči o seniory). V klíčových aspektech, které jsou dle mého názoru určující pro označení společenství názvem Camphill, se ale po celou dobu existence všechny komunity shodovaly a shodují i v 21. století. Jako tyto aspekty vnímám: anthroposofické pojetí člověka, z něž vychází sdílení života a práce na pozadí vzájemného respektu každé individuality a léčebnou pedagogiku jako hlavní náplň komunity.

Principy léčebné pedagogiky

Léčebná pedagogika jako zlatá nit prochází veškerým životem a prací ve společenství camphill. Mezi čtyři hlavní principy léčebně pedagogické práce patří: výchova a vzdělávání v nejširším pojetí, smysluplná práce a řemesla, terapeutický přístup a péče. (Hart, N., Monteux, A., 2004)

Výchova a vzdělávání v nejširším pojetí – učební plán ve školách, které fungují v rámci těchto komunit, jenž jsou zacíleny na děti a mládež, vychází z kurikula svobodné waldorfské školy a je přizpůsoben potřebám a schopnostem žáků se speciálními potřebami. Cílem vzdělávání na školách v camphillech je tudíž stejně jako ve waldorfských školách harmonický rozvoj dítěte v oblastech rozumu, citu i vůle. V komunitách určených dospělým jedincům jsou výchova

¹ Léčebná pedagogika vznikla v roce 1924 ve Švýcarsku na základě spolupráce lékařky Ity Wegmanové s Rudolfem Steinerem. V zahraniční literatuře je označována jako *curative education* či *Heilpädagogik*.

² Anthroposofie je duchovní věda vytvořena Rudolfem Steinerem na počátku 20. století, z jejíhož chápání člověka a světa vychází nejen léčebná pedagogika, ale také waldorfská pedagogika, biodynamické zemědělství, eurytmie, Obec křesťanů, aj.

a vzdělávání zaměřeny na pokračující učení a vývoj. Zejména je podporován nepřetržitý rozvoj individuálních zájmů každého jedince.

Spoluodpovědnost ve smysluplné práci¹ či řemeslech² stimuluje neurologické a kognitivní procesy a podporuje u všech zúčastněných rovněž rozvoj motorických schopností. V řemeslných aktivitách jde také o propojení procesu tvůrčí činnosti s užitečným a rovněž estetickým výsledkem, což působí u účastníků těchto aktivit jednoznačně jako motivační faktor.

Terapeutický přístup obsahuje dva rozdílné aspekty. První z nich je zaměřen individuálně na každého jedince. Vychází z jeho lékařských a terapeutických potřeb a směřuje k harmonizaci konstituční a vývojové nevyrovnanosti postiženého člověka, která se specifickým způsobem projevuje na fyzické či psychické úrovni jedince. Druhý aspekt se zaměřuje na společné soužití celé komunity a jeho smyslem je vytváření a udržování harmonického a podpůrného rámce všech aktivit. To by mělo vést k pozitivnímu a příjemnému životnímu i pracovnímu prostředí pro všechny členy společenství. V praxi se tento přístup projevuje například v pečlivém utváření estetického prostředí, důrazem na zdravé stravovací návyky a kvalitu potravin, apod.

Péče – vychází z poskytnutí bezpečného, uspořádaného a estetického domova, který podporuje sociální a emocionální vývoj každého člena domácnosti. Běžné denní úkoly jsou sdíleny na základě individuálních možností každého jedince a jejich smysluplné vykonávání vede k pocitu sounáležitosti. Terapeutická kvalita života v domě je podpořena rytmem, který je postaven na vyváženém střídání aktivity a zklidnění, stejně jako střídání společných aktivit s činnostmi individuálními.

2 Tvorba výzkumného nástroje – dotazník

K naplnění cílů disertační práce bude využito kvalitativního výzkumu, jehož součástí budou standardní metody vědeckého přístupu (běžné historiografické metody, např. heuristická a rešeršní analýza, vnější a vnitřní kritika pramenů, obsahová analýza primárních a sekundárních pramenů), pozorování, rozhovory a dotazování.

Jednou z metod stanovených pro dosažení cíle, který je zaměřen na analyzování vybraných pedagogických aspektů komunit a zhodnocení jejich možného využití v českých vzdělávacích institucích, je dotazník kvalitativního charakteru. Pro potřeby šetření byl vytvořen nestandardizovaný dotazník. Při jeho sestavování jsme vycházeli z *Metodologie věd o výchově* (Švec et al., 2009).

¹ Myšlena například péče o zahradu, o domácnost, zemědělské aktivity.

² Častými tzv. workshopy jsou v komunitách: textilní dílna, dílna na výrobu svíček, pletení košíků, dílna pro práci se dřevem, dílna pro práci s kovy, aj.

Cíl dotazníkového šetření a výzkumné otázky

Cílem dotazníkového šetření je zmapování názorů a postojů respondentů k dané oblasti zkoumání. Šetření by mělo přinést odpovědi na tyto výzkumné otázky: Jakým způsobem vnímají respondenti vybrané pedagogické aspekty komunit? Co ovlivňuje kvalitu pedagogických aspektů komunit?

Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazník je určen pracovníkům a dobrovolníkům, kteří žijí, popřípadě jen pracují v komunitách hnutí Camphill (skotský region, severoamerický region, středoevropský region, anglicko-welšský region, severoevropský region, jihoafrický region, irský region). Patří mezi ně sociální pracovníci, eurytmisté, učitelé, vedoucí dílen a workshopů, terapeuti různého zaměření, studenti, aj.

Administrování dotazníku

Dotazníky budou distribuovány elektronicky do center hnutí Camphill, tj. sedmi regionů a rovněž budou dostupné na webu Camphill Research Network¹, který je mezinárodním informačním kanálem výzkumných šetření v oblasti hnutí Camphill.

Design dotazníku

V úvodu dotazníku jsou obsaženy vstupní identifikační informace, které vysvětlují respondentům význam dotazníku a popisují, jak bude naloženo se získanými daty. V úvodu jsou také obsaženy instrukce k požadované formě odpovědí.

Střední část dotazníku je tvořena 29 položkami, které jsou rozděleny do tří částí. První část (označena A) obsahuje populační položky a skládá se z 12 položek, které se týkají věku, pohlaví, národnosti, vzdělání, délky jejich působení v hnutí Camphill, názvu a délky působení v současné komunitě, pozic v komunitě, motivací pro vstup do hnutí. Jedna položka se také zaměřuje na zjištění toho, jestli respondent žije v komunitě anebo v ní jen pracuje a žije vně společenství.

Další dvě části střední části dotazníku (B, C) obsahují věcné položky. Část B se skládá z 10 položek, které se zaměřují na pedagogické aspekty, týkající se oblasti mezilidských vztahů ve společenství. Je členěna na dva okruhy. Prvním z nich je *soužití s druhými lidmi*. Položky v této oblasti se zaměřují na to, jestli respondenti vnímají při svém životě/práci v komunitě pro-sociální chování, altruismus, působení pozitivních modelů, nepřímé výchovné působení skrze prostředí. Poslední položka umožňuje respondentům doplnit další aspekt nebo aspekty, týkající se soužití s druhými lidmi v komunitě. Druhým okruhem části B je *pomoc a podpora*. V této oblasti se nacházejí položky zaměřené na tyto pedagogické aspekty: pojetí hodnocení a sebehodnocení jedince i skupiny, vzájemná pomoc lidí žijících v komunitě, možné působení

¹ Viz *Camphill Research Network: Researching Community, Communicating Research*. [online]. Dostupné z <http://www.camphillresearch.com>

komunity jako prevence rizikových faktorů. Poslední položka opět umožňuje respondentům doplnit další aspekt nebo aspekty, týkající se dané oblasti.

Třetí část dotazníku (C) obsahuje 7 položek, zaměřených na specifické způsoby práce komunit. Položky v této části se dotýkají prvků demokratičnosti a volby v komunitě, sociální učení, zkušenostní učení, kooperativní způsoby práce a spolupráce, sociální funkce festivalů a jiných kulturních akcí komunit, zaměření primárně na proces a až sekundárně na výkon. I v této části se v závěru nachází položka umožňující respondentovi doplnění.

V závěrečné části dotazníku se nachází poděkování respondentovi za spolupráci.

V rámci dotazníku budou sledovány následující proměnné: věk, pohlaví, národnost, vzdělání.

Druhy dotazníkových položek

V první části dotazníku jsou využity uzavřené, polouzavřené, otevřené položky.

Položky uvedené v druhé a třetí části dotazníku jsou názorové a mají charakter přímých specifických otázek. Všechny položky v těchto částech mají podobu předurčené otázky k otázce s uzavřenou odpovědí – ať respondenti zvolí odpověď *ano* nebo *ne*, vždy následuje požadavek o zdůvodnění vybrané odpovědi. U všech položek je přidána ještě třetí alternativa v podobě možnosti *nevím*.

Pilotní výzkum

Navržený výzkumný nástroj je samozřejmě potřeba empiricky ověřit. Proto bude uskutečněn pilotní výzkum, jehož se zúčastní 30 respondentů. V rámci pilotního výzkumu bude získán prvotní pohled na názory pracovníků camphillu. Budou ověřena kritéria kvality nástroje a odhaleny jeho případné nedostatky. Na základě získaných výsledků bude dotazník upraven, aby mohl být použit v dalším výzkumu v rámci disertační práce.

Závěr

Cílem první části příspěvku bylo seznámení s oblastí řešenou v disertační práci. Tou je společenství camphill, respektive celé hnutí. Hnutí Camphill je s Českou republikou od počátku spjato. Zakladatel první komunity, Karl König, měl pracovní i osobní vazby na naší zemi již ve 30. letech, obdivoval se Karlštejnu jako hradu, předjímajícímu trojčlennost komunity, která vznikla pod názvem Camphill o několik století později a za jednu z hvězd, které září nad hnutím Camphill, považoval Jana Amose Komenského.

Druhá část příspěvku představuje tvorbu jednoho z výzkumných nástrojů, který bude využit pro dosažení jednoho ze stanovených cílů disertační práce, a to dotazníku. Kritéria jeho kvality budou ověřena v pilotním výzkumu, na jehož základě bude výzkumný nástroj upraven a využit v dalším šetření. Možným rizikem, zejména v oblasti objektivity, je skutečnost, že je jazykem

výzkumného nástroje angličtina. Navržený dotazník je v současnosti ověřován, a proto není součástí tohoto příspěvku.

V rámci šetření budou dodržena etická pravidla.

Zdroje

Hart, N., Monteux, A. (2004). An Introduction to Camphill Communities and the BA in Curative Education. *Scottish Journal of Residential Child Care*, vol. 3, No 1., 67-74.

Hradil, R. (2002). *Průvodce českou anthroposofií*. Hranice: Fabula.

Švec, Š. et al. (2009). *Metodologie věd o výchově (Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu)*. Brno: Paido.

Valenta, M. (1995). *Camphillské hnutí a německý výchovně vzdělávací systém (Péče o mentálně postižené v zahraničí II.)*. Olomouc: UP.

Valenta, M. (1994). *Péče o mentálně postižené v zahraničí (Holandsko a camphillské hnutí)*. Olomouc: UP.

Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie – kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr.

Příspěvek vznikl v rámci projektu IGA č. 43416011.

Kontakt

Mgr. Šárka Klímová

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: klimova.sar@gmail.com

Funkcia kurikula v procese implementácie ideológie do edukácie

Curriculum and its function in a process of implementation of ideology to education

Soňa Dobrocká

Abstrakt

Príspevok prezentuje možnosti a spôsoby implementácie ideológie do obsahu a procesu edukácie. Opisuje proces implementácie ideológie do kurikula na viacerých úrovniach: od implementácie spoločenského ideového diskurzu do obsahu edukácie na úrovni projektového kurikula až po ideologickú indoktrináciu na úrovni jednotlivca. Označuje články vzdelávacieho systému, ktoré formujú ideový diskurz výchovy a vzdelávania, a definuje formy, resp. typy kurikula, na úrovni ktorých dochádza k implementácii tohto ideového diskurzu. Poukazuje na koreláciu medzi článkami vzdelávacieho systému a formami kurikula ako na faktor, od ktorého sa odvíja jeden z možných prístupov výskumu ideológie v edukácii.

Klíčová slova: kurikulum, ideológia, edukácia, výchova a vzdelávanie, indoktrinácia.

Abstract

The paper presents the possibilities and the ways of implementation of ideology into the content and a process of education. It describes the process of implementation of ideology into curriculum on different levels: from the implementation of social discourse into content of so-called project curriculum to ideological indoctrination on an individual level. It defines the elements of education system that form current educational discourse and the types of curriculum through which the discourse is implemented into education. Referring to the correlation between elements of education system and types of curriculum it suggests one possible approach to research of ideology in education.

Key words: curriculum, ideology, education, indoctrination.

Úvod

Ideológia môže označovať súbor ideálov, hodnôt a vzorcov myslenia určitého spoločenstva. Môže byť predmetom kritiky či uznania, ale aj systémom, ktorým sa riadi jednotlivec či celá spoločnosť, buď z donútenia, z vlastného presvedčenia, ale aj z pocitu, že toto presvedčenie je jeho vlastné. V určitom význame je ideológia javom, ktorého vplyvu sa nevyhne žiadna ľudská aktivita.¹ Ľudia každej doby sa riadia komplexom myšlienok o svete, ktoré nazývajú realitou. Realita každého človeka je jedinečná; existujú však konštanty myslenia, ktoré zdieľajú ľudia žijúci v rovnakom alebo príbuznom spoločenstve. Tieto špecifiká sa začnú zreteľne javiť až v momente, keď konfrontujeme zmienené „vzorce myslenia“ s hodnotovými, kultúrnymi, náboženskými či politickými špecifikami iného spoločenstva. Aj vtedy však človek intuitívne inklinuje k subjektivite – chápe paradigmu vlastného spoločenstva ako normu a špecifiká „cudzieho“ spoločenstva ako odchýlku. V európskom geopolitickom priestore je v súčasnosti otázka postoja k inakosti opäť jednou z aktuálnych tém, a to napriek tomu, že skúsenosť z posledných desaťročí nás učí inakosť „programovo“ rešpektovať. V pedagogickom diskurze sa táto idea presadzuje ako idea humanizácie a demokratizácie vzdelávania, ako multikultúrny princíp. Ide o jeden z mnohých dôkazov zámerného systematického formovania hodnotového systému žiakov – budúcich občanov a platných členov spoločnosti – prostredníctvom edukácie. Aký veľký je však jej potenciál vzhľadom na formovanie svetonázoru žiakov? Do akej miery tento potenciál reflektuje edukačná politika? Aké ciele sa snaží presadzovať v školách ako v inštitúciách, ktoré majú podiel na formovaní nielen vzdelanostnej, ale aj morálnej úrovne spoločnosti? Vážnosť nastolených otázok nás núti nezotrvať len v rovine úvah, ale usilovať sa hľadať odpovede aj cestou odbornej reflexie naznačenej problematiky, ktorej abstraktnosť však determinuje zvýšenú úroveň náročnosti jej odborného spracovania už vo fáze hľadania teoretických východísk ďalšieho skúmania.

1 Teoretické východiská výskumu ideológie v edukácii

Počiatky snahy o systematickú odbornú reflexiu vplyvu spoločenského ideového diskurzu na edukáciu siahajú do sedemdesiatych rokov dvadsiateho storočia, kedy v USA začalo pôsobiť hnutie teoretikov tzv. rekonceptualizmu zamerané na edukačnú skúsenosť, a to aj v širších politických, kultúrnych a historických súvislostiach.² V Európe, a to najmä v krajinách, ktoré v minulom storočí tvorili súčasť bývalého sovietskeho bloku, sa však priestor pre obdobnú diskusiu začal utvárať až koncom dvadsiateho storočia. V oblasti výskumu problematiky vplyvu ideológie na edukáciu sa najskôr objavil historicky prístup zameraný na analýzu a kritiku vzdelávania predošlých období; neskôr sa prejavili výskumné tendencie

¹ Tvrdenie platí najmä v prípade, ak vnímame pojem ideológia v jeho širšom význame ako *koherentný súbor pravidiel, ktorými sa riadi hodnotový systém jednotlivca alebo väčšej skupiny ľudí*. Podrobnejšie spracovanie problematiky definície termínu ideológia je predmetom osobitnej kapitoly textu *Od ideológie k edukácii: význam odbornej reflexie problematiky vplyvu ideológie na hudobnú výchovu* (Dobrocká, 2014, s. 1896-1897).

² Pozri Pinar, 2004.

konfrontujúce aktuálny stav vzdelávania s minulosťou a s nástupom 21. storočia dospel výskum i k reflexii tzv. skrytého kurikula v aktuálnom pedagogickom diskurze.

Sociológia výchovy definuje *skryté kurikulum* vo všeobecnosti ako obsah vzdelávania, ktorý obvykle nie je explicitne vyjadrený v dokumentoch formálneho kurikula (v učebniciach, učebných osnovách a pod.) a teda je pomerne ťažko postihnuteľný. Zahŕňa étos a klímu školy, sociálnu štruktúru triedy, vzťahy medzi aktérmi vzdelávania, pravidlá správania sa v rámci školy či implicitný obsah učebníc a učiteľovho výkladu (Kalhous – Obst, s. 133). Proti takto vymedzenému chápaniu skrytého kurikula sa vymedzuje napríklad sociológ Lukáš Bomba, ktorý rozlišuje individualistický a holistický prístup k výskumu skrytého kurikula. Individualistickým nazýva prístup, ktorý nekoliduje vymedzením skrytého kurikula v zmysle, v akom ho chápe sociológia výchovy. Individualistický prístup skúma skryté kurikulum ako integrálnu súčasť každodenného procesu socializácie pod vplyvom konania jednotlivcov. Skryté kurikulum sa v tomto prípade rekonštruje z jednotlivých aktov, ktoré formujú štruktúry. Z pohľadu metodologického holizmu má skryté kurikulum vopred formu štruktúry či obsahu, „*ktoré si aktéri osvojujú a stávajú sa jeho súčasťou*“ (Bomba, 2014, s. 41). Prístupy sa podľa Bombu navzájom nevylučujú: v oboch prípadoch existuje viacero metodologických postupov, medzi ktorými možno voliť predovšetkým v závislosti od výskumného terénu. Vplyv ideológie na edukáciu možno teda v zásade skúmať v dvoch rovinách edukačnej reality: (1.) v edukačnom procese (v takomto prípade pôjde o výskum skrytého kurikula v jeho užšom zmysle, ako ho vymedzuje sociológia výchovy), alebo (2.) v obsahu edukácie, a to prostredníctvom štúdia dokumentov formálneho kurikula.¹

2 Interakcia medzi obsahom formálneho kurikula a článkami vzdelávacieho systému

Pojem formálne kurikulum vo všeobecnosti označuje široké spektrum javov súvisiacich s formálnym vzdelávaním, tj. organizáciu edukácie, jej obsah, zakotvený v kurikulumných dokumentoch, vyučovacie metódy, prípravu učiteľa a skúsenosti žiaka, ako aj spôsoby a nástroje evaluácie. Tieto javy formujú koncepcnú, projektovú, realizačnú, výsledkovú a efektovú formu kurikula (Průcha, 2002, s. 246). Koncepcná forma kurikula vychádza zo spoločenského konsenzu predstáv o charaktere a cieľoch formálneho vzdelávania. V poňatí amerického pedagóga Allana Galtthorna možno vnímať tento súbor predstáv ako tzv. *odporučené kurikulum* (Kalhous, Obst, 2009, s. 139). Formálnym vyjadrením odporučeného kurikula je koncepcia národného kurikula – väčšinou vo forme oficiálnych dokumentov štátnej školskej politiky. Všeobecná, záväzná platnosť týchto dokumentov ich však posúva do roviny predpísaného kurikula: „odporučené“ sociálne, ekonomické a politické ciele sa stávajú

¹ Charakter pramennej základne v druhom z uvedených prípadov by mal zohľadňovať požiadavku zachovania čo najvyššej možnej miery objektivity. Sekundárne pramene – odhliadnuc od ich odbornej kvality – nemožno vnímať oddelene od politických a ideových okolností obdobia ich vzniku (Krpala, 2014, s. 21). Výskum ideológie v obsahu edukácie by mal byť preto postavený na práci s primárnymi prameňmi, pretože ich obsah nie je zaťažovaný implementáciou postojov, hodnôt a názorov ďalších autorov, ktorí ich spracovali v rámci vlastného výskumu.

oficiálnym štátnym edukačným ideovým diskurzom. Na úrovni koncepčného a projektového kurikula následne dochádza k jednosmernej transmisii stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov: všeobecné ciele výchovy a vzdelávania formulované v oficiálnych dokumentoch štátnej vzdelávacej politiky sa stávajú imperatívom kurikulárnych dokumentov na nižších úrovniach predpísaného kurikula (učebných plánov a osnov v rámci štátnych a školských vzdelávacích programov, ktoré konkretizujú stanovené všeobecné ciele výchovy a vzdelávania), ako aj dokumentov podporného kurikula (učebných pomôcok). Prostredníctvom dokumentov podporného kurikula sa predpísaný obsah vzdelávania premieta do edukačnej reality a dostáva sa priamo k žiakovi.

Na doposiaľ spomenutých úrovniach zasahuje do kreovania obsahu edukácie vrátane definovania jej sociálno-afektívnych cieľov (1.) spoločnosť, (2.) predstavitelia štátneho aparátu, (3) zástupcovia vedeckej obce – pedagógovia spolupodieľajúci sa na tvorbe štátnych vzdelávacích programov a učebných pomôcok a (4.) učitelia, či už v procese zostavovania školských vzdelávacích programov, alebo priamo v edukačnom procese. Edukačný proces zahŕňa na jednej strane prezentáciu učiva učiteľom a na druhej strane osvojenie si prezentovaného učiva žiakom. Počas prezentácie učiva učiteľ vedome i nevedome rozhoduje o tom, aký obsah (vrátane ideologického obsahu) žiakom odovzdá a v akom ideologickom kontexte im ho odovzdá. V tom istom momente sa rozhodne o tom, či učiteľ bude obsah prezentovať, a teda či kurikulum nadobudne *realizačnú formu*, alebo ostane iba v projektovej forme (tj. vo forme obsahu niektorého z dokumentov predpísaného alebo podporného kurikula bez prezentovania učiteľom). V prípade, že učiteľ obsah prezentuje a žiak si prezentovaný obsah osvojí, kurikulum sa bude realizovať i v *rezultátovej forme*. Rezultátová forma kurikula bude ďalej existovať vo vedomí žiaka a aj v dlhodobom časovom horizonte sa bude môcť premietnuť v jeho zmýšľaní, rozhodovaní či konaní, v jeho postojoch, kultúrnych a politických orientáciách. Takýto prejav bude prezentáciou *efektivej formy* kurikula, ktorá sa okrem iného premietne aj do oblasti predstáv o formálnom vzdelávaní a opätovne tak bude vplývať na výslednú podobu formálneho kurikula.

Tab. 1.

Proces implementácie ideológie do kurikula prostredníctvom jednotlivých článkov vzdelávacieho systému (vlastný návrh)

→ KONCEPČNÁ FORMA KURIKULA →	→ PROJEKTOVÁ FORMA KURIKULA →			→ RELIZAČNÁ FORMA KURIKULA →	→ REZULTÁTOVÁ FORMA KURIKULA →	→ EFEKTOVÁ FORMA KURIKULA →	
ODPORUČENÉ KURIKULUM	PREDPÍSANÉ KURIKULUM		PODPORNÉ KURIKULUM	REALIZOVANÉ KURIKULUM	OSVOJENÉ KURIKULUM		
Spoločenský konsenzus predstáv o charaktere, obsahu, princípoch a cieľoch formálneho vzdelávania	Legislatívne dokumenty (právne predpisy)		Učebné pomôcky (učebnice, metodické príručky...)	Prezentované učivo	Osvojený obsah edukácie	Postoje, hodnoty, kultúrna a politická orientácia absolventov (resp. žiakov)	
	Vzdelávacie programy – štátne (učebné plány, učebné osnovy...)	Školské vzdeláv. programy					
SPOLOČNOSŤ	ŠTÁTNY APARÁT	PEDAGÓGOVIA	UČITELIA	PEDAGÓGOVIA	UČITELIA	ŽIACI	SPOLOČNOSŤ

3 Dokumenty formálneho kurikula ako pramenná báza výskumu ideológie v edukácii

Pri výskume vplyvu ideológie na výchovu a vzdelávanie na systémovej úrovni (napr. v rámci výskumu národného kurikula) je nevyhnutné zvoliť holistický prístup a všímať si predovšetkým odporúčené, predpísané a podporné kurikulum, tzn. kurikulum v koncepcnej a v projektovej forme. Realizačnú, výsledkovú a efektívnu formu možno skúmať iba na konkrétnej vzorke jednotlivcov a skupín. Tieto tri formy kurikula sú však podriadené jeho koncepcnej a projektovej forme (resp. sa od nich odvíjajú rešpektujúc stanovené princípy), preto možno predpokladať, že závery výskumu koncepcnej a projektovej formy kurikula sa budú týkať aj jeho ďalších foriem. Inými slovami, jednotlivé nižšie články reťazca *štát – vedci (pedagógovia) – odborníci (učitelia) – žiaci* majú možnosť zasiahnuť do obsahu oficiálneho národného kurikula v zmysle jeho modifikácie či redukcie až na tzv. nulové kurikulum (Kalhous, Obst, 2009, s. 133), no je potrebné brať do úvahy, že možnosti na polemiku s obsahom výchovy a vzdelávania sa s každým nižším článkom organizácie systému vzdelávania zužujú.

3.1 Analýza dokumentov formálneho kurikula metódou zakotvenej teórie

Dokumenty formálneho kurikula v procese skúmania vplyvu ideológie na edukáciu nadobúdajú funkciu primárnych prameňov, čím umožňujú pristupovať k problému *ex post facto*. Tento prístup však pri nevhodne zvolenej metodike práce so sebou nesie riziko, že zamýšľaný výskum neprinesie originálne zistenia a jeho výsledky budú prezentované ako konštatovania v prospech hypotézy prameniacej z dobovej ideologickej paradigmy, v prospech stereotypnej, či v horšom prípade sprofanovanej predstavy o skúmanom období. Jednou z metód analýzy obsahu kurikulárnych dokumentov, prostredníctvom ktorej možno predísť takýmto výsledkom, je analýza dát metódou zakotvenej teórie. Zakotvená teória totiž nie je *a priori* generovaná a testovaná, ale induktívne odvodzovaná v procese skúmania javu. Prvá fáza analýzy dokumentov touto metódou spočíva v identifikácii *ideových konceptov*, tj. obsahu, ktorý sleduje sociálne či afektívne ciele výchovy a vzdelávania. Ideové koncepty sú na základe vzájomných súvislostí zaradené do kategórií. V ďalšej fáze sú pozorované vzťahy medzi ideovými konceptmi a ideovými kategóriami a identifikované dominujúce témy *ideových diskurzov*. Vzťahy medzi ideovými konceptmi, na základe ktorých sú zaraďované do kategórií, a ktoré určujú podstatné znaky jednotlivých ideových diskurzov, poukazujú na systematickosť, ucelenosť a vzájomnú vyhranenosť ideových diskurzov - na znaky, ktoré sú pre ideológiu určujúce.¹ Intenzita zastúpenia ideových kategórií je zisťovaná prostredníctvom analýzy početnosti výskytu prislúchajúcich ideových konceptov. Týmto spôsobom možno v obsahu formálneho kurikula nielen dešifrovať ideológiu s jej charakteristickými znakmi a určiť, prostredníctvom akých tém sa realizuje jej vplyv, ale tiež určiť intenzitu tohto vplyvu.

Záver

O mylnosti predstavy vzdelávacích inštitúcií, ktorých úlohou by bolo výhradne jednosmerné poskytovanie vecných, nepochybniteľných informácií, snáď nie je potrebné diskutovať – takáto škola by nebola výchovnou ani vzdelávacou inštitúciou, len ústavom transmisie poznatkov. Pokiaľ však ostane úlohou školy vzdelávať a vychovávať, bude nevyhnutne dochádzať k prieniku ideových diskurzov do edukácie na úrovni spoločnosti, štátneho aparátu, reprezentantov vedeckej pedagogickej obce, odborníkov vykonávajúcich učiteľskú profesiu, i na úrovni samotných žiakov. To, či bude tento vplyv pozitívny alebo negatívny, možno konštatovať jedine na základe analýzy a dešifrovania ideových diskurzov – či už aktuálnych, minulých, alebo znova sa objavujúcich v novom historickom kontexte. Ich kritická reflexia a neustále prehodnocovanie by preto mali byť súčasťou práce každého, kto vstupuje do kreovania jednotlivých foriem kurikula – vrátane kurikula osvojeného a efektového. Táto aktivita by mala byť motivovaná uvedomením si existencie a významu javu označovaného ako *efektové kurikulum*, pretože práve efektové kurikulum vo forme postojov, kultúrnej a politickej orientácie niekdajších žiakov a študentov sa na globálnej úrovni spolupodieľa na stave a smerovaní spoločnosti. Kritiku aktuálneho stavu „dezinformačnej

¹ Pozri Dobrocká, 2014, s. 1897.

spoločnosti“ v prepojení s nami pertraktovanou problematikou nachádzame v tvrdení Konrada Paula Liessmanna (2008, s. 35): „Okolnosť, že sa niekdajšie centrá vedenia, univerzity, obracajú na poradenské firmy a nechávajú sa s ich pomocou reformovať a reštrukturovať, nesvedčí iba o úbohom prispôbovaní sa všeovládajúcemu jazyku „couchingu, controllingu a monitoringu“, ale aj o zaslepenosti ideológiu, ktorej kritická demontáž kedysi patrila k úlohám spoločenskovedných odborov.“ Na jeho výroku nie je alarmujúci iba fakt, že v reprezentatívnej oblasti vzdelávania detekuje prítomnosť schematickeho uvažovania, ktoré sa nezdráha nazvať ideológiu. Zásadný význam má v ňom i slovo, ktoré možno paradoxne ľahko prehliadnuť. Je ním slovo zaslepenosť. Poplatnosť ideológii sa totiž neprejavuje iba proaktívnym správaním, ale aj v odmietaní kritického uvažovania, prehliadaním reálnych problémov a výziev, ktorým vo svojej dobe čelíme.

Zdroje

- Bomba, L. (2013). Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. [online]. *Pedagogická orientace*, 23(3), 27-47.
Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/101>
- Dobrocká, S. (2014). Od ideológie k edukácii: význam odbornej reflexie problematiky vplyvu ideológie na hudobnú výchovu. In *MMK 2014* (s. 1896-1902). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Krpala, K. (2014). Oficiálna interpretácia epochy socializmu na Slovensku. Platí tu uzákonená ideologická doktrína? *Studia Politica Slovaca*, VII(2), 20-34.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Pinar, W. F. Farewell and Celebrate. (1998). In Pinar, W. F. (Ed.), *Contemporary Curriculum Discourses* (xi-xx, 70, dotlač). New York: Peter Lang.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Príspevok bol vytvorený v rámci projektu *Ideológia ako kurikulumný problém učebníc po roku 1939* financovaného zo zdrojov grantového programu Univerzitetnej grantovej agentúry Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Kontakt

Mgr. Soňa Dobrocká

Katedra hudby

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Trieda A. Hlinku, 949 01 Nitra, Slovenská republika

E-mail: sonadobrocka@mail.com

Sekce 7

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech zahraničních studentů

Teacher's information technology should be trained further according to its subject

Qianjun Tang

Abstract

In the current primary and secondary schools, about the education informatization of hardware is basic configuration in place, but for the application is not as neat as the configuration of hardware. For the routine use of teaching media, classroom teachers have no big difficulty in operation, are more willing to use these equipment and instruments in his class. Through investigation and study of some schools and found some problems, there are mainly two aspects: one is for some use of simplification and simplification of the informationization teaching equipment, did not play out these smart devices many applicable functions, in most cases only as a tool to display, display platform, didn't find out the interaction function; it is in use process reflected the teaching features of discipline, is the use of the same, the same routine, in fact, different disciplines have their own unique features, should be given due consideration in the application of informatization teaching equipment subject characteristics, the characteristics of the subject into the corresponding information technology. According to the above situation, the author suggests a new round of teachers' information technology skills training, improve training will focus on technical skills, in-depth excavation of the instrument equipment and advanced intelligent functions; In addition, in the process of training for different disciplines separately, according to the discipline characteristic to develop information technology skills and the characteristics of the specific subject depth integration training.

Key words: ICT; teacher training; subject; application.

Introduction

ICT (Information Communication Technology) has recently gained a groundswell of interest. It is a significant research area for many scholars around the globe. Their nature has highly changed the face of education over the last few decades. IT is developing with even faster than Moore's law, especially in recent decades years. The development of IT has promoted the drastic change on nearly all industries such as military, economy, industry, agriculture, medical treatment, etc. IT as the microcomputer, Internet, distance education,

network curriculum, virtual schools, and so on have entered the area of instruction to do teachers and students a favor.

The basic situation of ICT in education in China

In the current education environment, almost all of the schools are configured with a certain number and certain level of modern teaching media, from primary school to the university, from rural to urban, from poor area to rich area, there are no exception. For example, a typical multimedia classroom in the layout of the traditional teaching media, projector, multimedia computer, sound amplification system (the microphone, power amplifier, speakers, etc.), curtain, etc.; Often configuration in the basic education has a video display, for the purpose of teachers pen demonstration operation and student work, etc.; At present in some economically underdeveloped villages and towns school, some in the classroom still retains the CRT color TV set is used to broadcast some teaching video program (Tang Qianjun, 2015).

In addition to the traditional teaching media, primary and secondary schools in the city have configured in a certain scale of modern teaching equipment, even in the rural primary and secondary schools in phasing out traditional teaching media, to replace some of the intelligent terminal equipment for the modern. In recent years is perhaps the most talked about smart whiteboard, since it is almost one of the standard configurations of multimedia classroom now. In addition, is some intelligent terminal equipment, such as smart phone, tablet, etc. (Tang Qianjun, 2014). Current conditions better in some areas and school construction of the 'cloud' class, electronic schoolbag, '1:1' experimental classes of teaching and other forms of modern teaching class.

The advantage of the ICT

Due to the rapid development of information technology has brought great changes to the way the study. Information technology to spread knowledge in the networked form and applications has strong timeliness and frontier. Learning is no longer limited to the teaching material content, more personalized way to acquire knowledge, time and truly achieve the „people-oriented“, become an important part of the establishment of the study-oriented society. Information technology created the flattening of the interactive education platform across space and time, eliminate the distance between people all over the world. New learning from the traditional pyramid structure into a decentralized network, they are the improvisation of target information communication at any time, make the education integration with the world (Zhang Yan, Zhang Yantong, 2015).

Represented by the Internet information technology for micro mobile learning, learning, learning, and a series of digital learning constantly emerging, become people according to their own needs created by the human social system, opened up a variety of channels of education. These channels so that people can realize synchronous and asynchronous communication between, and constantly to eliminate the people and the distance education

environment, 'stimulate the educators to develop a new learning environment design' (Lawrence Erlbaum Associates,2002). Multiple interactions, resource sharing, independent exploration, co-operative learning and has the characteristics such as intelligence, high-speeding, hyperlinked learner's empathy with the objective world all change process, provides people with „technology, environment and people“ harmonious education living space, make the person the life essence in the education of life itself.

The related policies

Education Informatization Strategic Plan (2011-2020) points out 'By 2020 the basic realization of education modernization, form a learning society, building effective sharing covering the digital instructional resource for all types of education at all levels and the public service platform' (Ministry of Education of China, 2012). In July 2013, Beijing university, tsinghua university and other 12 „985 project“ universities work together to build the open courses online sharing platform, the purpose is to promote large-scale online education (edx.Schools, 2013). Recently issued by the ministry of education on the implementation of the national primary and secondary school teachers' information technology application ability improve engineering's opinion“, start the national primary and secondary school teachers' information technology application ability of engineering. Plan to be completed by the end of 2017 national more than ten millions primary and secondary schools (including kindergartens) teachers training a new round of ascension, to carry out the measurement of the information technology application ability, with a review of the promotion, arouse teachers' continuous learning motivation, teachers' active application mechanism, promote each teacher in the classroom teaching and effective application of information technology in daily work (National Center for Educational Technology, 2013). Furthermore, Ministry of Education of China made some policies and documents, such as Standard for teachers' competences of IT, IT's Standard for teachers' training, Project of enhance teachers' competences of IT in application.

1 Problem fields and research goals

In order to improve the effectiveness of in-service teachers' information technology ability training and pertinence, the writer repeatedly in-depth surveyed primary school and lower-secondary school of Leshan and around. In our survey, found some problems. There are **a number of teaching equipment utilization rate is not high**, some even disposal shelf, also some covered with thick grey layer. These devices are used often in the public class or during leadership's inspection. When asked why not use these teaching equipment, some teachers will not use them, some teachers are also thought to use these devices very troublesome. Especially some experienced teachers to use fewer of this modern teaching equipment. I think the reasons behind this phenomenon are that they will not operate the equipment, or the operation is not very skilled.

However, on the other hand, in some related training, but we can see a different state- **they had little interest in the trainings**. China's ministry of education launched national training programs since 2011, hereinafter referred to as "National Training". Among them, the information technology as a kingdom also projects the main training content. And China since 2014, the ministry of education launched a new wave of information technology application ability improve engineering training program. The country's ten millions primary and secondary school teachers, at the end of 2017 before must take part in the information technology ability centered over 50 hours and more than 30 hours of network remote training, and needs assessment by the relevant certification. In some of the information technology ability training, experts, scholars and teachers in the above interpretation of the various application concept, demonstrate the various operating skills; But the following students listless, and sleepy.

Compared the above two paragraphs of description, teachers can't work on one side, or operating rusty; On the other side's in casual in related training. Behind this seemingly contradictory phenomenon, why on earth?

The goal of this study is to explore how to improve primary and secondary school teachers' information technology application ability. Under the environment in the kingdom of the ministry of education, is to use relevant countries on the project, to focus on training and school-based in-service teacher training, online learning and offline application of combining the compound training. Then, the key question now is how to improve the training effect? Can know from the phenomenon of the above analysis, some teachers for training lose interest, lead to not learn new knowledge, new skills, not operating skill still not, get back on their own teaching cannot apply some of the new teaching mode and means. So, **the focus of my research is to improve teachers' learning interest during the training**.

2 Methods and empirical studies

At the beginning of this research, there were several questions above that relate to the current discussion regarding the use of information and communication technologies in education. With regard to the above questions, the most appropriate approach to exploration seems to be qualitative methodology that helps us to understand the nature of the phenomenon (Martin Skutil, 2014). So, **in this study mainly adopted the method of interview research**.

This interview time starts from the middle of December 2014 to 2015 in early January at the schools of Leshan and its around, such as Muchuan county Huangdan school, Muchuan county experimental primary school, Shawan primary school, Leshan Shuikou lower-secondary school, Leshan teacher college affiliated elementary school, JingYan county Yancheng elementary school, Qianwei county Yujin primary school, Meishan city No. 1 primary school, Danling lower-secondary school, Wutongqiao district Youjun lower-secondary school, Wutongqiao district Yanmatou primary school. Interview object mainly is a school information technology teachers, the school principal, vice principal in charge of information

technology, the guidance director, etc. Interviews were conducted eight, teachers participate in a total of more than 70. (Tang Qianjun, 2015).

After we arrived at various primary and secondary schools, of course, first of all, is a visit to know about the school's information technology infrastructure construction situation, mainly the hardware configuration and the construction of teaching resources. Interview location is in the school's principal office or the dean's office. **Our interview is mainly centered on the presupposition of the following four aspects:**

1. Your ability to understand promote engineering? To turn over in the classroom, some new teaching methods such as micro course, also need what technology to support these teaching methods?
2. The teacher in the classroom instruction to the operation of the teaching media use whether to have difficulty? Know that classroom interaction technology, namely, computer, electronic whiteboards information push technology and intelligent mobile phone?
3. If the school recommendation information technology ability training for you, what are you want to learn skills?
4. Before that you participated in which information technology skills training, what is harvest? Do you have what opinions and Suggestions on the training (Tang Qianjun, 2015)?

The analysis and processing of the data obtained used a constant comparison method, which is based on the constant comparison of the responses obtained in the interviews, searching for differences and similarities or matches (Švaříček, Šedřová, 2007). This method is suitable for the analysis of the selected research and most closely matches the intent to compare respondents' answers and therefore create a more general opinion on the question.

Like in any qualitative study – **Ethical principles**, we can also find limitations in this one that arise from the nature of the research survey. The biggest drawback is of course the personality of the statements. Although there were efforts to select a representative sample of respondents, their testimonies projected personal involvement in working with ICT as well as a comprehensive innovative approach to education, which belongs to the group of teachers. The impossibility to generalize the results to a broader population of teachers is also seen as a limitation, although the data obtained provide an interesting basis for further, possibly quantitative study. With regard to the possible identification of respondents, only the first names of the respondents were used (Martin Skutil, 2014).

3 Research results

In the interview, we learned that **they all cherish every training opportunity, and had high expectations**. For some of the new teaching concept and teaching mode they were very interested in, and hoped to be able to apply to their teaching process. But at the same time they also showed some difficult emotions, because some of the new teaching mode of information technology skills it takes to they don't. For some traditional teaching media basic

operations they do not exist any difficulty, they don't want to use because they think don't have the necessary, also feel trouble. For a new round of 'project of enhance competency of IT' training, they hope to learn some applicable skills, best can be applied to which the new teaching mode. For ever participated in some related training, they feel experts theory too much, too deep, specific teaching theory is difficult to apply into their work; They are very like typical cases, especially the typical cases of first-line teachers'; Learned in the training of the knowledge and skills back to their jobs after the no used in teaching practice, so soon forget the learned knowledge skills.

Without exception, they all agree with the positive role of information technology in education. Use new and advanced information technology, can be in the abstraction of knowledge and build a bridge between students' thinking of iconicity, optimizing classroom structure, reform the old education, in teaching methods to enable knowledge to multi-level and multi-angle, intuitive image display in front of students, greatly improve the learning efficiency. Information technology, the use of modern teaching means, not only stimulated the students' interest in learning, and can increase the density of the classroom, improve the classroom capacity, causes the student to obtain the best learning results. In training students' interest, the breakthrough teaching difficulty, to adapt to the new curriculum reform has very obvious advantages. In summary, **teachers were very positive about the value of the ICT in education.**

On the other hand, they are more concentrated about the following problems: they are for some new media operation very unfamiliar, such as some intelligent terminal equipment, almost all of them can't work; For smart whiteboard, such teaching equipment is often used as display devices, there is no application its proper interaction function; Part of the training of their participation is so broad, sending the participant information technology skills vary widely, and the content of the training content always consider all aspects of information technology is involved, the result is the pertinence is not strong; They each time with confidence to participate in training, but due to lack of interest in the content of the training, so the training of the middle and late absence will often occur, They like most is the analysis of typical teaching cases, and hope experts can provide high quality teaching resources to them, rather than speak many profound theories.

Conclusions

Through the above analysis, I think that in the future of information technology application ability training, should from the following several aspects to improve the effectiveness of training.

1. **Divided teachers according their teaching disciplines.** China's school education from primary school began to be points by different teachers in teaching task, so in addition to the general knowledge in the training, should arrange teachers of different subjects, respectively in different classes or study groups. Especially in some special subject software training, should do more. Because of this, they are learning the skills

of all their own skills they need to teach subjects, learning interest and learning effect will be better.

2. **In-depth understand teachers' needs before every training.** Before every training, should be deeply into going to the participation of teachers, understand their basic situation, understand their short board where information technology skills, understand their knowledge of what the most interest, to know what information they need technical skills.
3. **All skills in training must be in lined with teachers' needs.** The participation of teachers should as the theme of the training content. Only if a teacher training content accord with the participation of need, so that the approaches of training can capture their interest, just have more appeal.
4. **Highlight application and weaken theories.** All learning skills are for the application in the teaching practice, the application is the end-result of the training. In training should be as much as possible provide a typical teaching case, information technology application specific case, for teachers can be used in their daily teaching. Some advanced, modern theory and primary and secondary school teachers may have a certain distance, but teaching case application in their hand.

Resources

Jonassen, D. H., & Land, M. S. *Theoretical Foundations of Learning Environments [Z]*. Lawrence Erlbaum Associates, 2002. edx.Schools, dx.Schools [EB/OL]. [2013-08-10]. Available from <https://www.edx.org/schools>

Skutil, M. (2014). ICT as One of the Teaching Methods at Primary School from a Teacher's point of view. *Problems of Education in the 21st Century*, Vol. 61, 105-112.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tang, Q. (2014). Ethnic Areas of Sichuan Province Physical Teachers in Middle School Information Technology Current Situation and Construction. *China Adult Education*, April 2014.

Tang, Q. (2015). An Analysis of the Applied Ability and Training Needs in IT Field for Teachers in the Primary and Secondary Schools. *Journal of Leshan Normal University*, February 2015, Vol. 30, No. 2.

Zhang, Y., & Zhang, Y. (2015). *The Usage of IT in the education. Education of Beijing*. (2015.10)

This paper was written as part of a specific research project of The second batch of education reform pilot project in Sichuan province, 2015 - 2018. In-depth integrate modern educational technology into education of primary school and secondary school-example pilot of Shawan district of Leshan city, Sichuan Province.

Contact

Qianjun Tang

Leshan Normal University, Leshan City, Sichuan Province, China

Department of Mathematics

Faculty of Education, Palacký University Olomouc


Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic

E-mail: qianjun.tang01@upol.cz

Sekce 8
Posterová sekce

Odborné kompetence začínajícího učitele cizího jazyka

Zuzana Sassiková

ÚVOD	METODY	VÝSTUPY	ZÁVĚRY
<p>Začínající učitel cizího jazyka (novice teacher, beginning teacher)</p> <ul style="list-style-type: none">Absolvent požadovaného vysokoškolského vzdělání v rámci pedagogických věd se zaměřením na specializaci ve vybraném cizím jazyce;Pedagogicky způsobilý, avšak nezkušený;Prvních pět let učitelské praxe;Období profesního startu a adaptace. <p>(Průcha, 2002)</p> <p>Během studia by měl student c. j. získat:</p> <p>Kompetence učitele cizího jazyka</p> <ul style="list-style-type: none">Komunikativní;Lingvistická;Sociokulturní a interkulturní;Literárněvědná;Lingvodidaktická. <p>(Hanušová, 2005)</p> <p>V praxi však musí začínající učitel navíc upevňovat tyto dovednosti:</p> <ul style="list-style-type: none">Dovednosti projektivní;Dovednosti realizační;Dovednosti diagnostické;Dovednosti intelektuální;Dovednosti psychomotorické;Dovednosti sociálně komunikativní. <p>(Maňák, 1992)</p> <p>Vedle výborné znalosti cizího jazyka je neméně důležitá schopnost dosažené vědomosti předávat žákům a podněcovat je k aktivnímu přístupu k učení se daného cizího jazyka.</p> <p>(Newby, 2003)</p>	<p>Výzkumný problém: Jaký je vztah mezi získáváním odborných kompetencí během studia a jejich využitím v pedagogickém procesu?</p> <p>Forma: Kvantitativní</p> <p>Hypotézy: H: Mezi úrovní odborné kompetence začínajícího učitele cizího jazyka a jeho dovednosti předat získané znalosti žákům je pozitivní vztah.</p> <p><i>Pozn.: Tato hypotéza bude následně rozdělena na subhypotézy týkající se jednotlivých odborných kompetencí zmíněných dříve.</i></p> <p>Metody:</p> <p>Pozorování přímé/nepřímé (styl učení, metodika, způsob interakce se žáky, způsob vysvětlování látky, rozsah používání c. j. v hodině, apod.).</p> <p>Dotazník (hodnota pregraduální přípravy v procesu výuky).</p> <p>Rozhovor (studenti/absolventi, komparace studentova očekávání s pedagogickou realitou).</p> <p>Obsahová analýza textu (písemné vyjádření respondentů k tématu vztahu mezi jejich pregraduální přípravou a výkonem profese).</p> <p>Didaktický test – zjišťování úrovně získaných znalostí u žáků.</p> <p>Analýza dosažených výsledků během studia – u absolventa požadovaného vysokoškolského vzdělání.</p>	<p>Výzkumný soubor:</p> <p>Začínající učitelé oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ v kombinaci, kteří ne déle než před pěti lety absolvovali pregraduální studium (bakalářské a navazující magisterské) na PdF UPOL a nyní učí na plný úvazek na některé ze základních škol v rámci ČR.</p> <p>Průběh výzkumu:</p>  <p>Předpokládaný výstup: Doplnění a inovace profilu absolventa oboru cizí jazyk</p> <p>Začínající učitel a tedy absolvent oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ v kombinaci by měl mít v rámci svého oboru osvojeny požadované jazykové kompetence v takové míře, aby byl schopen své znalosti předat svým žákům a integrovat získané poznatky do vzdělávacího obsahu daného předmětu.</p>	<p>Předpokládaný přínos výzkumu:</p> <p>Předpokládám, že komunikační kompetence absolventů oboru Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ v kombinaci je poměrně vysoká. Je možné, že se ale nedaří tyto kompetence uplatňovat v pedagogickém procesu do té míry, jaká by byla potřeba. V takovém případě výsledky výzkumu poslouží k charakterizaci případných problémů a poskytnou důležité materiály pro následný návrh řešení.</p> <p>ZDROJE</p> <p>Hanušová, S. (2005). <i>Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka</i>. Brno: MSD.</p> <p>Maňák, J. et al. (1992). <i>Profesionální praktika z pedagogiky</i>. Brno: MU.</p> <p>Newby, D. (2003). <i>Mediating between theory and practice in the context of different learning cultures and languages</i>. Graz: Council of Europe.</p> <p>Průcha, J. (2002). <i>Učitel. Současné poznatky o profesi</i>. Praha: Portál.</p>

Kontakt

Mgr. Zuzana Sassiková

Ústav cizích jazyků

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: zuzana.sassikova@seznam.cz

Vybrané životní aspekty osob s mentálním postižením a stres pracovníků v prostředí chráněného bydlení

Jana Kasáčková, Martina Hubištová

ÚVOD

Příspěvek se zabývá vybranými životními aspekty v prostředí chráněného bydlení u uživatelů s mentálním postižením (MP) v kontextu s prožíváním a dopady v oblasti stresu na pracovníky zaměstnané v této službě, z Olomouckého a Zlínského kraje. Jednotlivé aspekty mají vliv na životní spokojenost odrážející se v kvalitě života každého jedince s proměnlivostí v čase a se získanými zkušenostmi. Cílem bylo zjistit míru spokojenosti v jednotlivých oblastech života osob s MP v komparaci s intaktní populací a ohledem na sociodemografické prvky. Při procesu osvojování si nových zkušeností a dovedností u osob s MP, hrají nepostradatelnou roli pracovníci (pracovník v sociálních službách, sociální pracovník), kteří ovlivňují úspěšnost procesu integrace osob s MP do společnosti. Poskytování podpory a pomoci těmto jedincům je velmi náročnou prací, která vyžaduje určité schopnosti a dovednosti. To potvrzují i mnozí autoři (např. Michálek et al., 2011), kteří popisují vysoké nároky kladené na zaměstnance, jež mohou být příčinou stresu. Cílem bylo zjistit jednotlivé strategie pro zvládání stresu u daných pracovníků.

Výsledky dílčího výzkumu byly získány za podpory studentského grantu IGA_PdF_2015_003 Percepce subjektivního dopadu zdravotního postižení/přítomnosti chronického onemocnění a pojetí zdravotního uvědomění a gramotnosti na Univerzitě Palackého v Olomouci. Aplikované dotazníky byly vyhodnoceny psychologem.

METODY

Hlavní metodou pro sběr dat u uživatelů s mentálním postižením byl Dotazník životní spokojenosti (DŽS) v českém překladu Rodného, Rodné (2001), obsahující 10 oblastí se 7bodovou škálou, kdy jsou otázky

hodnoceny od *velmi nespokojen* = 1, po *velmi spokojen* = 7. Celkový hrubý skóre každé oblasti je převeden dle věku probanda na standardní skóre, tzv. *staninovou normu*. Data byla vyhodnocena kvantitativně. Soubor probandů byl tvořen **50 uživateli s MP z chráněných bydlení**, kteří byli vybráni metodou prostého záměrného (účelového) výběru, kdy dle Miovského (2009) vybíráme potenciační účastníky výzkumu, splňující určité kritérium, s podmínkou souhlasu v případě jejich začlenění. Vyplnění dotazníků oproti průměrně uváděné délce 5–10 min. bylo u nás testovaných probandů prodlouženo na 15–20 min. Sběr dat byl realizován v období 02/2015–04/2015.

Pro výzkum u pracovníků v chráněném bydlení byl použit dotazník „Strategie zvládání stresu“ SVF 78 od Jankeho, Erdmannové (2003) v českém překladu Švancary. Dotazník zachycuje postupy, kterých se využívá při zpracování stresu. Obsahuje celkem 13 subtestů, které rozdělují do skupin na:

- POZ1 (strategie přehodnocení a devalvace, subtest 1+2),
- POZ2 (strategie odklonu, subtest 3+4),
- POZ3 (strategie kontroly, subtest 5+6+7),
- NEG (negativní strategie, subtest 10+11).

Výzkumu se zúčastnilo **32 respondentů ve věku od 20 do 64 let**. Celkový čas pro vyplnění dotazníku byl 10–15 min. Vyplňování dotazníku nesmělo být přerušeno, jinak by nebylo možné část dotazníku interpretovat.

VÝSTUPY

DŽS jsme využili k diferenciaci získaných dat v jednotlivých oblastech života osob s mentálním postižením v komparaci s intaktní normou (německá populace).

U mužské populace s MP výsledky ukázaly, že jsou v nás testovaných oblastech v porovnání s intaktní populací zcela v normě a nevykazují výrazné odchylky:

- nad horní hranici normy je **oblast produktivity** – více spokojenosti v zaměstnání vykazují muži mladší do 35, uvádí mj. finanční ohodnocení, vztahy na pracovišti;
- nižší spokojenost u mužů starších, kdy příčinou může být zdravotní stav, unavitelnost, příp. ztráta motivace;
- oblast nezávislosti** vyšší u mužů věkově mladších – větší svoboda volby, volného pohybu, samostatnosti se rozhodovat.

U žen s MP bylo vypořováváno:

- nadmíra spokojenosti v oblasti **volného času**;
- v jednotlivých oblastech ženy starší umírněnější než-li ženy mladší. Hledají nové možnosti a chtějí získávat nové zkušenosti;
- vzrůst v **oblasti nezávislosti** – mladší ženy vnímají zřetelně možnost svobodné volby pro výběr zaměstnání, volnočasových aktivit, zdravotní pomoci, výběru přátel, samostatného pohybu.

Pro dotazník SVF 78, vztahující se k pracovníkům, z něhož uvádíme výsledky, je patrné, že **ženy** (všechny věkové kategorie dohromady) se *neodchylují v žádě ze strategií od normy*. Při bližším zkoumání jednotlivých věkových kategorií bylo zjištěno, že pouze ženy ve věku 20–34 let jsou mírně pod normou v **subtestu 11 – Perseverance**. Janke, Erdmannová (2003) chápou tento subtest jako *neschopnost myšlenkově se odpoutat od prožívaných zátěží*. Negativní představy a myšlenky o zátěžové situaci se neustále vnucují a zabírají kapacitu myšlení jedince ve značné míře a na dlouhou dobu.

Výsledky u **mužů** (všechny věkové kategorie dohromady) se odchylují od normy v **subtestu 4 – Náhradní uspokojení** a **POZ 2 (Strategie odklonu)**. Subtest 4 zahrnuje tendenci k *jednání zaměřeného na kladné city*, které nejsou kompatibilní se stresem. Můžeme říci, že respondenti (muži), kteří se zúčastnili výzkumu, mají *vyšší tendence k sebezpečením vnějšími odměnami* – např.

dobré jídlo, koupě něčeho pěkného apod. **POZ 2 – Strategie odklonu** – tento okruh subtestů zahrnuje tendence jednání, které jsou orientované na *odklon od stresující události a/nebo na příklon k alternativním situacím / stavům / aktivitám*.

ZÁVĚRY

Osoby s MP z chráněných bydlení vykazují **vyšší míru spokojenosti v jednotlivých oblastech života v porovnání s intaktní populací**. Byly vypořovány limity v oblasti srovnávání s populací v ČR, kdy úroveň životní spokojenosti může být odvíjena od socioekonomické situace apod. Při procesu integrace osob s MP do společnosti hraje **důležitou roli pracovník**, jeho motivace k práci, empatie apod. jsou úzce propojeny. Pracovník se velmi intenzivně zabývá daným uživatelem, snaží se posílovat své vlastní kompetence a zároveň nezapomíná na odměnu za dobře odvedený pracovní výkon. Pracovníci hledají cesty k *odklonu stresujících událostí, které ženy snášejí o něco lépe nežli muži*, kteří mají vyšší tendenci hledat při zátěžové situaci oporu u jiných lidí, vyhýbají se zátěžovým situacím a inklinují k náhradnímu uspokojení pozitivně směřovaného.

ZDROJE

Fahrenberg, J., Myrtek, M., Schumacher, J., & Brähler, E. (2001). *Dotazník životní spokojenosti*. Praha: Testcentrum.
Janke, W., & Erdmannová, G. (2003). *Strategie zvládání stresu – SVF 78*. Praha: Testcentrum.
Michálek, J. et al. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: GRADA Publishing.

Kontakt

Mgr. Jana Kasáčková

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: jana.kasackova@gmail.com

Mgr. Martina Hubištová

Ústav speciálněpedagogických studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: hubistova.m@seznam.cz

Editoři:

Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.

**Aktuální problémy pedagogiky
ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XI.**

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

Určeno pro účastníky konference

Online verze sborníku je dostupná z www.pedagogikadsp.cz

Výkonná redaktorka Mgr. Emilie Petříková

Odpovědná redaktorka Mgr. Jana Kreiselová

Technická redakce Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

Vydala a vyrobila Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

www.e-shop.upol.cz

[vup\(at\)upol.cz](mailto:vup(at)upol.cz)

1. vydání

Olomouc 2016

Edice – Sborník

ISBN 978-80-244-4990-6 (CD)

ISBN 978-80-244-4989-0 (online)

Neprodejná publikace

VUP 2015/805, 806

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.