



Vysoká škola DTI

**DIDAKTICKO-ODBOROVÉ SÚVISLOSTI
PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY
II.**

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie
KUCHÁRSKA KNIHA PRE ŽIVOT

9. ročník

Dubnica nad Váhom

2023

Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 07.06. 2023 schválila vydanie Zb01/2023 vedeckého zborníka z konferencie s medzinárodnou účasťou, dňa 17. októbra 2023 publikácia vznikla s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Editor: doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.

Recenzenti: dr.habil. Edit Bodonyi
Doc. PaedDr. Eva Dolinská, PhD.
Dr. Jakub Jerzy Czarkowski

Grafické spracovanie: PaedDr. Michal Kostelný

Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 17.10. 2023 v rámci projektu:

Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva (KEGA 001VŠDTI-4/2022)

Implementation of modern computer technologies in university student education (SAE26.10.2020SK)

Profesijná identita učiteľa experta v pedagogickej realite (IGA004DTI/2022)

Kolektív autorov v abecednom poradí:

ADAMEC Petr, BARNOVÁ Silvia, BELEŠOVÁ Mária, BILČÍK Alexander, BILČÍKOVÁ Jana, BLAŠČÍKOVÁ Monika, BOČKOVÁ Kateřina, ČEPELOVÁ Slávka, DOHNANSKÁ Monika, DUDEK Mieczyslaw, DURÁNYIK Réka, FIALOVÁ Jitka, GABRHELOVÁ Gabriela, GERŠICOVÁ Zuzana, HANULIAKOVÁ Jana, HARGAŠ Ján, HASAJOVÁ Lívia, HORÁČKOVÁ Marie, IVANIČOVÁ Eva, IŽOVÁ Katarína, JAKABOVÁ Silvia, JANDERKOVÁ Dita, KOSTELNÝ Michal, KRÁSNA Slávka, KRYŠTOF David, KULBAKA Jacek, LAJČIN Daniel, LERKA Marcin, LOBOTKOVÁ Alžbeta, MAČOVÁ Beáta, MAGDADIOVÁ Karolína Lina, MALYS Marek, MASÁRIKOVÁ Martina, MICHVOCÍKOVÁ Veronika, MIŠKELOVÁ Martina, MORAVCOVÁ Iveta, PASTERNAKOVÁ Lenka, PÁTEREKOVÁ Alžbeta, PECIAROVÁ Tatiana, PESTI Csilla, PORUBČANOVÁ Dáša, POŠTEKOVÁ Beáta, PECIAROVÁ Tatiana, RUMANOVÁ Ľudmila, SIROTOVÁ Mariana, SKRZEK Jowita, STEELE Lea, SZPAKOWSKI Miroslaw K., SZYMAŃSKI Piotr A., ŠČASNÁ Jana, ŠEBEŇ ZAŤKOVÁ Tímea, ŠIMEK Václav, TAMÁŠOVÁ Viola, VANČO Peter, ZEMÁNKOVÁ Katarína

Za obsahovú a jazykovú stránku štúdií zodpovedajú jednotliví autori.

Jazyk dokumentu: slovenský, český, maďarský, poľský, anglický

Vydala Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom, 2023

ISBN 978- 80-8222-048-6

EAN 9788802220486

OBSAH
ÚVOD

POZVANÉ PREDNÁŠKY

BUDOVANIE OSOBNOSTNÝCH A SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE.....	8
<i>doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.</i>	
EVALUATION OF UNDERGRADUATE TRAINING BY STUDENTS TEACHER STUDY PROGRAMS.....	16
<i>prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA</i>	
VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII	21
<i>doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.</i>	

I SEKCIA - SOFT SKILLS VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

ZRUČNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA OPTIKOU BUDÚCICH UČITEĽOV.....	28
<i>Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.</i>	
VYBRANÉ SOFT SKILLS KOMPETENCE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ A PRACOVNIC PODPORUJÍCÍ PREGRADUÁLNI PŘÍPRAVU BUDOUCÍCH UČITELŮ.....	34
<i>Mgr. David Kryštof, Ph.D. PCC, Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA</i>	
STRESOGÉNNE FAKTORY V PRÁCI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL.....	40
<i>Mgr. et Mgr. Peter Vančo, Ing. Katarína Zemánková</i>	

II SEKCIA - DIDAKTICKÁ ZODPOVEDNOSŤ ZA EDUKÁCIU VYSOKOŠKOLÁKOV

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ FORMATÍVNEHO VZDELÁVANIA A HODNOTENIA NA BÁZE POZITÍVNEJ PEDAGOGIKY.....	46
<i>prof. PhDr. Viola Tamášová, CSc.</i>	
VÝZVY A LIMITY DIDAKTICKEJ PRÁCE BUDÚCICH UČITEĽOV.....	58
<i>doc. Mgr. Mária Belešová, PhD., Mgr. Alžbeta Pátereková</i>	
EFEKTIVITA AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE TECHNICKÝCH PŘEDMĚTŮ NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH: VÝSLEDKY LONGITUDINÁLNÍ STUDIE.....	70
<i>PaedDr. Ing. Kateřina Bočková, PhD., MBA, Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Ing. Daniel Lajčín, PhD., DBA, LL.M</i>	
KLÍČOVÉ KOMPETENCE UČITEĽA ODBORNÝCH PREDMETOV.....	81
<i>PaedDr. Silvia Jakobová</i>	
PORADENSTVO A PODPORA NA VYSOKEJ ŠKOLE - OČAKÁVANIA A PREFERENCIE ŠTUDENTOV PRVÉHO ROČNÍKA.....	92
<i>PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.</i>	
PREGRADUÁLNI PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ KE ZVLÁDNÍ KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOSTI ŽÁKŮ.....	102
<i>Mgr. Petr Adamec, Ph.D. - Mgr. Dita Janderková, Ph.D.</i>	
TANÁRSZAKOS HALLGATÓK MINT KUTATÓK.....	110
<i>Dr. Csilla Pesti, PhD.</i>	
UDRŽATEĽNÁ INKLUZÍVNA EDUKÁCIA AKO KONCEPT MODERNEJ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV.....	116
<i>Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M, doc. PhDr. Slávka Čepelová, PhD.</i>	

PRVKY INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V TERCIÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA.....	121
<i>doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D., doc. Mgr. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA.</i>	
KOOPERATÍVNE UČENIE NA UPEVNENIE SLOVENSKEJ GRAMATIKY PRE BUDÚCICH UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE PRÍRODOVEDNÝCH VIED.....	127
<i>Mgr. Beáta Pošteková</i>	
PODPORA DIGITÁLNYCH KOMPETENCII UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV AKO PREDPOKLAD DIGITÁLNEJ TRANSFORMÁCIE ODBORNÉHO VZDELÁVANIA.....	133
<i>doc. PaedDr. Lívia Hasajová, PhD.</i>	
INSCENAČNÉ METÓDY – VÝCHODISKÁ A PRÍKLADY Z REALIZÁCIE VÝUČBY.....	140
<i>Ing. Tatiana Peciarová</i>	
DIGITÁLNE TECHNOLOGIE V PROCESE ROZVOJA DIGITÁLNEJ GRAMOTNOSTI UČITEĽOV.....	144
<i>PaedDr. Ľudmila Rumanová, PhD., Ing. Ján Hargaš, PhD.</i>	
AKTUÁLNY KONTEXT PERSONALIZOVANEJ EDUKÁCIE ODBORNÝCH PREDMETOV.....	152
<i>Mgr. Jana Ščasná</i>	
EXPERIENCIÁLNE VZDELÁVANIE V KONTEXTE PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV.....	155
<i>Mgr. Beáta Mačová, PaedDr. Martina Masáriková</i>	
PROBLEMS OF MANAGING ORGANIZATIONS AGAINST THE BACKGROUND OF EDUCATION, BUSINESS COMPUTERIZATION.....	162
<i>Mirosław K. Szpakowski, PhD, MBA, DBA</i>	
ZNACZENIE EMISJI GŁOSU W PRACY PRZYSZŁEGO PEDAGOGA.....	172
<i>Prof. dr hab. Mieczysław Dudek, Dr Piotr Arkadiusz Szymański</i>	
NAUCZYCIEL WSPOMAGAJACY W KLASIE INTEGRACYJNEJ NA PRZYKŁADZIE XCII LICEUM OGÓLNOKSZTALCACEGO Z ODDZIAŁAMI INTEGRACYJNYMI W WARSZAWIE.....	179
<i>Mieczysław Dudek, dr hab., Marcin Lerka, dr</i>	
NIEPEŁNOSPRAWNI I NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W POLSCE W XX W. WPROWADZENIE.....	189
<i>Jacek Kulbaka, Mieczysław Dudek</i>	
NAŚLADOWNICTWO WYBRANYCH ZACHOWAŃ INFLUENCERÓW W OPINIACH POLSKICH NASTOLATKÓW W WIEKU 13-17 LAT.....	196
<i>Jowita Skrzek</i>	
NAUCZANIE RELIGII DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ.....	208
<i>Mgr lic. Marek Małys</i>	
AKTIVIZUJÚCE METÓDY EDUKÁCIE ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL SEVERSKÝCH KRAJÍN.....	213
<i>Ing. Monika Blaščíková, MBA</i>	
AKCPETUJÚCE EDUKAČNÉ PROSTREDIE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE.....	219
<i>doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD., doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD., PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.</i>	
METODICKÉ ASPEKTY ODBORNEJ PRÍPRAVY PEDAGOGICKEJ PRAXE UČITEĽOV.....	225
<i>doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD., Iveta Moravcová</i>	
PERCEIVED PROFESSIONAL COMPETENCE TO APPLY DIDACTIC STRATEGIES FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE	233
<i>PaedDr. Karolína Lina Magdadiová, PaedDr. PhDr. Václav Šimek, PhD., doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.</i>	

III SEKCIA - PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV K ENVIRONMENTÁLNEJ ZODPOVEDNOSTI ZERO WASTE MANAGEMENT V CIRKULÁRNEJ EKONOMIKE AKO SÚČASŤ VZDELÁVANIA UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV.....	240
<i>doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D., doc. Mgr. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA., doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.</i>	
MOŽNOSTI VZDELÁVANIA UČITEĽOV V OBLASTI ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V KOTNEXTE POTREBY A ZODPOVEDNOSTI.....	247
<i>Ing. Katarína Ižová, PhD., Mgr. Monika Dohnanská, PhD.</i>	
PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV K ENVIRONMENTÁLNEJ ZODPOVEDNOSTI.....	254
<i>PaedDr. Eva Ivaničová</i>	
ODPADOVÉ HOSPODÁRSTVO AKO AKTUÁLNA TÉMA ODBOROVEJ DIDAKTIKY.....	264
<i>Mgr. Lea Steele</i>	
PŘÍKLADY APLIKACE ENVIRONMENTÁLNÍ EDUKACE PRO BUDOUCÍ UČITELE NA ÚZEMÍ ŠKOLNÍHO LESNÍHO PODNIKU MASARYKŮV LES KŘTINY.....	269
<i>Mgr. Martina Miškelová, doc. Ing. Jitka Fialová, MSc, Ph.D., Ing. Marie Horáčková, Ph.D.</i>	
A MENTALIZÁCIÓ ELMÉLETE A KÖTÖDÉSTŐL A TERMÉSZETES PEDAGÓGIA ELMÉLETÉIG.....	275
<i>Durányik Réka</i>	
POZITÍVNE A NEGATÍVNE VPLYVY IKT V EDUKAČNOM PROCESE.....	282
<i>PaedDr. Michal Kostelný, doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.</i>	
MOŽNOSTI ZARADENIA PRVKOV ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV EKONOMICKÝCH PREDMETOV.....	289
<i>doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD., Ing. Jana Bilčíková, PhD.</i>	
IV SEKCIA - ŠVOUČ	
KLÍČOVÉ A PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL SÚVISIACE S OBLASŤOU ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY.....	300
<i>Bc. Lenka Balážová</i>	
ENVIRONMENTÁLNE VYUČOVANIE A SPÔSOBY JEHO ZAČLENENIA DO VYUČOVANIA V SOŠ.....	300
<i>Amanda Ožvaldová</i>	
VPLYV TESTOVANIA VEDOMOSTÍ ŽIAKOV NA ÚROVEŇ ICH TVORIVOSTI.....	301
<i>Bc. Silvia Klenková Košťová</i>	
ANALÝZA POZORNOSTI ŽIAKOV POČAS ON-LINE VZDELÁVANIA ODBORNÝCH PREDMETOV.....	301
<i>Bc. Peter Lipták</i>	
MOŽNOSTI APLIKOVANIA FORMATÍVNEHO HODNOTENIA ŽIAKOV.....	302
<i>Bc. Eva Míkleová</i>	

ÚVOD

Vysokoškolská edukácia a príprava budúcich učiteľov je komplexný proces, ktorý zahŕňa teoretické poznatky, praktické skúsenosti a rozvoj osobnostných kompetencií. Študenti vysokej školy, ktorí sa pripravujú na povolanie učiteľa, musia získať široké spektrum znalostí a zručností, ktoré im umožnia úspešne vstúpiť do profesijného života. Stratégie práce vysokoškolských učiteľov sú zamerané okrem iného aj na podporu akademického a osobnostného rozvoja študentov. To zahŕňa aplikáciu rôznych výučbových metód, vrátane interaktívnych prednášok, diskusií, skupinovej práce a praktických aktivít, ktoré podporujú aktívne učenie. Vychádzajúc z aktuálnych trendov manažovania a vedenia edukácie je nevyhnutné, aby si študenti rozvíjali a získavali mäkké zručnosti. Soft skills (mäkké zručnosti) učiteľov, ako sú komunikačné schopnosti, empatia, flexibilita a schopnosť tímovej práce, sú rovnako dôležité ako ich odborné znalosti. Tie pomáhajú vytvárať pozitívne vzťahy so študentmi a efektívne riadiť študijnú skupinu.

Jednou z pretrvávajúcich otázok edukácie je problematika inklúzie a edukácie. Výzvy a limity didaktickej práce budúcich učiteľov zahŕňajú prispôbenie sa diverzite študentskej populácie, integráciu technológií do výučby a neustálu potrebu profesionálneho rozvoja v rýchlo sa meniacom vzdelávacom prostredí. Učitelia musia byť schopní riešiť tieto výzvy a obmedzenia. Vysokoškolský učiteľ hrá kľúčovú úlohu v inkluzívnej edukácii, kde je potrebný špecifický interakčný štýl, ktorý podporuje diverzitu a potreby všetkých študentov.

Vedecké podujatie bolo zamerané na vyvolanie a podporu diskusie pojednávajúcej o špecifikách a determinantoch edukačného procesu v prostredí vysokej školy.

Ambíciou podujatia bolo v rámci vedecko-teoretických východísk a praktických odporúčaní z edukačnej praxe reflektovať aktuálne potreby pregraduálnej edukácie. Cieľom konferencie bolo vytvoriť platformu na akademickú diskusiu odborníkov a mladých vedeckých bádateľov, ktorá bude prepájať vedecké skúmanie a inovatívne stratégie edukácie v podmienkach vysokého školstva. Konferencie sa aktívne zúčastnili odborníci zo Slovenska, Českej republiky, Maďarska a Poľska. Podujatie otvorila prorektorka VŠ DTI doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD. a rektor VŠ DTI prof. PaedDr. Tomáš Lengyelfalussy, PhD. S pozvanými prednáškami vystúpili doc. PaedDr. Istvan Szököl, PhD., prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD. a doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD. Publikované výstupy majú podobu vedeckých štúdií a odborných príspevkov v troch sekciách, ktoré sú zamerané na mäkké zručnosti vysokoškolských učiteľov, špecifiká didakticko-pedagogickej práce vysokoškolského učiteľa a na oblasť pregraduálnej prípravy učiteľov k environmentálnej zodpovednosti. Doplnením je štvrtá sekcia, v ktorej prezentovali študenti spracované práce v rámci študentskej vedeckej, odbornej a umeleckej činnosti.

Editorky



POZVANÉ PREDNÁŠKY

וזדכ

BUDOVANIE OSOBNOSTNÝCH A SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE

Zuzana Geršicová, SR

Anotácia: Príspevok, ktorý predkladáme je venovaný problematike rozvoja osobnostných a sociálnych kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. Tému osobnostného a sociálneho rozvoja sa kontinuálne venujeme už niekoľko rokov a to v teoretickej, praktickej aj empirickej rovine. Realizovali sme výskum v danej oblasti, ktorého čiastkové výsledky boli už publikované na konferenciách doma i v zahraničí. V teoretickej časti príspevku zameriavame svoju pozornosť na oblasť rozvoja osobnostných a sociálnych zručností v širšom kontexte. V aplikačnej rovine sa zameriavame na pripravenosť pedagógov stredných odborných škôl na zvládanie tejto náročnej úlohy a na podporu ich pregraduálnej prípravy primeranými metódami a stratégiami vyučovania tak, aby sa zabezpečil ich rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií. V empirickej časti sú prezentované výsledky výskumu, ktoré vychádzajú z realizácie experimentu a následného porovnania Pred testov a Post testov v oblasti posunu názorov v osobnostnej a sociálnej rovine u študentov učiteľstva v magisterskom stupni štúdia. V závere ponúkame návrh predmetov, do ktorých je možné tieto aktivity zaradiť aj s konkrétnymi témami uvedenými v informačných listoch.

Kľúčové slová: osobnostný a sociálny rozvoj, pregraduálna príprava, experiment

Úvod

Vytvorenie systému učenia sa kľúčovým kompetenciám je prioritou v odbornom vzdelávaní už niekoľko desaťročí. Prvé snahy o ucelený systém kľúčových kompetencií sa datuje na koniec 20. a začiatok 21. storočia, zlomovým je rok 2000, ktorý tvorí medzník v snahách o vytvorenie tohto systému. Vytvoriť funkčný model si však vyžaduje realizáciu rozsiahlych výskumov, ktoré sa zamerali hlavne na zistenie najdôležitejších vedomostí, zručností, schopností a postojov ako i hodnotového systému, ktoré sú hlavnou požiadavkou zo strany zamestnávateľov, a ktoré sú základnou požiadavkou pre jeho úspešné zvládanie pracovného procesu, ale na druhej strane, ktoré aj samotní zamestnanci považujú za dôležité na dosiahnutie svojej osobnej spokojnosti v živote. Kľúčovou úlohou pri tom má byť nezameriavať sa iba na konkrétne vedomosti a odborové zručnosti, ale hlavne na tie kompetencie, ktoré sú svojou povahou medziodborovo prenosné a ponúkajú tak základ pre ďalšie učenie a sebarealizáciu jedinca. Dôležité je pripomenúť, že úlohou školy nie je len žiakov vzdelávať, ale ich aj vychovávať. Žiak, ktorý disponuje žiaducimi sociálnymi kompetenciami a za podmienky minimalizácie vplyvu nežiaducich sociálnych a osobnostných faktorov, je schopný správať korektne v súlade s normami spoločnosti a stať sa jej platným členom (Határ a Rosinský, 2019). Za hlavný cieľ príspevku sme si v teoretickej časti určili opísať, analyzovať a kriticky zhodnotiť vzdelávacie systémy niektorých štátov Európy a prioritne Slovenska z pohľadu rozvoja kľúčových kompetencií, zamerali sme sa na spôsoby ich rozvíjania v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva a následne zrealizovať výskum formou experimentu na Vysokej škole DTI so študentami magisterského stupňa štúdia v odbore Učiteľstvo ekonomických predmetov. Hlavným cieľom realizovaného výskumu bolo experimentálne overiť názory študentov učiteľstva na riešenie výchovných situácií v školskom prostredí z hľadiska osobnostného a sociálneho rozvoja pred a po absolvovaní interaktívneho vyučovania a ich následné porovnanie. Zameraný bude na návrh stratégie v rámci magisterského študijného programu Učiteľstvo ekonomických predmetov, ktorý je tvorený sústavou povinných, povinne-voliteľných a výberových predmetov. Ponúkame možnosť ako do jednotlivých tém obsahu predmetu (uvedených v informačných listoch) zaradiť interaktívne formy vzdelávania zamerané na osobnostný a sociálny rozvoj v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Do úvahy by sme mali zobrať skutočnosť, že rozvoj kľúčových kompetencií u študentov učiteľstva v ich pregraduálnej príprave má výrazný dopad na ich odbornú pripravenosť pre výkon svojho povolania, kde budú postavení napríklad i do pozície triednych učiteľov, koordinátorov, prípadne výchovných poradcov a budú dôležitým činiteľom formovania názorov, postojov a hodnotových systémov mladej generácie.

Metodika práce v teoretickej časti pozostáva z literárnej rešerše, obsahovej analýzy textu, analyticko-syntetických metód, induktívno-deduktívnych postupov, komparácie a zovšeobecňovania. **Metodiku práce v empirickej časti** tvoril pedagogický experiment, dotazovanie pred testom a post testom (Geršicová, 2018), analýza, syntéza, komparácia, interpretácia a aplikácia v praktickej rovine.

Aktuálny medzinárodný kontext problematiky osobnostného a sociálneho rozvoja a rozvoja kľúčových kompetencií.

Človek sa v priebehu života neustále učí a zdokonaľuje v spôsoboch interakcie a komunikácie, musí zvládnuť a naučiť sa novým modelom správania. Je zahltený množstvom informácií, v ktorých sa snaží naučiť orientovať a rozlišovať ich užitočnosť pre svoj život. Nemalý podiel skúseností získame náhodne, teda spontánnym spôsobom. Tieto náhodné zručnosti však môžu byť pre náš život veľmi potrebné, napríklad pri riešení konfliktných situácií, sebazpoznaní a spoznávaní sveta okolo nás. Prioritou by malo pre nás byť, nenechať toto učenie sa iba na náhodu. Naším cieľom by malo byť zámerné učenie sa sociálnym zručnostiam a hľadanie možností, ako mať toto učenie pod kontrolou. Jednou z ciest je i osobnostný a sociálny rozvoj priamo v prostredí škôl. Pripravenosť na všedný život nie je iba súhrn vedomostí zo všeobecnovzdelávacích predmetov, ktoré mladým ľuďom otvárajú cestu k ďalšiemu štúdiu, ani primeraná odbornosť v príprave na ich budúcu profesiu, ale za dôležitú považujeme pomoc v oblasti životnej orientácie a účelného reagovania v rôznych životných situáciách. Ak problematiku osobnostného a sociálneho rozvoja hlbšie skúmame, nepochybne zistíme, že získavanie určitých životných kompetencií nám v porovnaní s vedomostnými, či odbornými kompetenciami v slovenskom školskom systéme zatiaľ uniká. Kompetencie a kľúčové kompetencie sú pri tom ústrednou témou školského vzdelávania nielen vo vzťahu k žiakom, k učiteľom a k edukačnému obsahu, ale zahŕňa aj vzdelávaciu politiku. Podrobnejšie napr. v prácach Bruine de Bruin a kol. (2012), Bruine de Bruin a Parker (2016), Del Missier a kol. (2012), Geisler a Allwood (2015, 2018), Diethelm a Dörge (2010). Wiek a kol. (2011) rozpracovali kľúčové kompetencie v oblasti udržateľnosti a referenčný rámec pre rozvoj akademických programov. Mesárošová a kol. (2009) dali do súvislosti kľúčové kompetencie pre znalostnú spoločnosť z hľadiska analýzy teoretických modelov a prístupov. Cydis (2014) riešil kompetencie budúcich učiteľov. Vačková (2013) sa zamerala na kompetencie študijného odboru učiteľstvo podľa hodnotenia študentov a absolventov. Emmerling a Boyatzis (2012) vymedzili kompetencie v emocionálnej a sociálnej inteligencii. Lemešová a kol. (2012) venovali pozornosť rozvoju sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. Rieckmann (2014) opísal vysokoškolské vzdelávanie zamerané na budúcnosť a vymedzil, ktoré kľúčové kompetencie by sa mali posilňovať prostredníctvom vysokoškolského vzdelávania. Strough a kol. (2015) riešil tému pochopenia životných vývojových zmien v rozhodovacích kompetenciách. Danej problematike sa venovali aj mnohí ďalší autori.

Európske tendencie sú v tejto oblasti výrazne inak ponímané ako v Slovenskej republike. Do odborného povedomia sa táto problematika u nás dostala práve zo zahraničných školských dokumentov, ktoré etablojú rozvoj osobnostných a sociálnych zručností pod názvom *personal and social education* (PSE) už približne od 80. rokov minulého storočia. Objavujú sa aj iné pomenovania, ako napríklad character education, life management, life skills development. Všetky však majú rovnaký základ, ktorý súvisí s rozvojom zručností súvisiacich s každodenným životom, s ponímaním samého seba a s vnímaním iných ľudí. Úvodné podnety na vytvorenie vlastného konceptu osobnostného a sociálneho rozvoja prišli na naše územie z Veľkej Británie (Valenta, 2013). Väčšina európskych krajín poníma túto problematiku vo svojich kurikulumných dokumentoch trochu inak.

Rozvoj osobnostnej a sociálnej stránky človeka je populárnou a často diskutovanou témou, avšak presné vymedzenie tohto pojmu nie je v odborných kruhoch jednotné a presne definované. K tomuto pojmu sa často používajú aj ekvivalenty ako rast, kultivácia, zrenie a pod. Za problematické až nemožné sa javí nájdenie určitého konsenzu pri definícii tohto pojmu vo všeobecnom chápaní, alebo aspoň jeho rámcové vymedzenie a ukotvenie základných atribútov (Kolář, Nehyba a Lazarová, 2011). V rámci pedagogickej rozpravy o význame pojmu osobnostného a sociálneho rozvoja zisťujeme, že pod tento pojem sa dá ukryť množstvo aktivít, kurzov a stretnutí, ktoré môžu byť určené v školskom prostredí pre žiakov základných a stredných škôl, pre zamestnancov v rámci profesijného rozvoja, pre seniorov ako sprievodné aktivity trávenia voľného času, prípadne matiek na materskej dovolenke alebo pre širokú verejnosť v rámci psychoterapeutických stretnutí a seminárov určených na zvýšenie sociálnej adaptácie v rôznom prostredí. Vzhľadom na zameranie nášho príspevku na učiteľov a žiakov v školskom prostredí, budeme v tejto kapitole používať pojem osobnostná

a sociálna výchova (OSV), ktorý pramení z britskej koncepcie *personal and social education (PSE)*. A to aj napriek tomu, že v našich prierezových témach pre primárne, nižšie sekundárne aj vyššie sekundárne vzdelávanie používa naša legislatíva pojem osobnostný a sociálny rozvoj (ŠPU, 2012). Stredné odborné školy vo svojich školských vzdelávacích programoch na internetových stránkach osobnostný a sociálny rozvoj uvádzajú ako súčasť prierezových tém a to i napriek tomu, že štátny vzdelávací program im vymedzuje iba rozvoj kľúčových a odborných kompetencií, ktorých súčasťou sú i sociálne a osobnostné predpoklady hlavne súvisiace s výkonom odbornej profesie a práce v tíme (ŠVP - ŠIOV, 2013). Vymedzením pojmu osobnostná a sociálna výchova sa zaoberá množstvo odborníkov z celého sveta, napr. Kalábiová (2014), Honsnejmanová (2012), Srb a kol. (2007c), Smetanová (2014), Bezděk a kol. (2008), Soják (2017), Sladová a kol. (2016), Michalová a Pešatová (2012), Reshetnikova (2018a,b), Fogelli a kol. (2018), O'Connor (2017), Jerzembek (2014), Dupri (2019), Varela Couto (2015), Schrijvers (2016), Safonova (2018), Kourmoussi (2018) a ďalší autori. Jedným z hlavných predstaviteľov na území Čiech a Slovenska je Valenta (2006, 2013), ktorý OSV definuje ako vedu, ktorá sa zaoberá rozvíjaním kľúčových kompetencií, čiže osobnostných a sociálnych zručností, ktoré súvisia s vnímaním samého seba, s formovaním medziľudských vzťahov a aktívnou tvorbou životných skúseností a vlastného života. V príručke osobnostnej a sociálnej výchovy od Gýmerskej a kol. (2009) sa o OSV píše ako o praktickej pedagogickej disciplíne, ktorej úlohou je rozvoj kľúčových kompetencií potrebných pre praktický život.

Jednotlivé okruhy OSV uvádzame pre lepšiu prehľadnosť v obrázku č. 1. Ich podrobnú špecifikáciu uvádza Barnová a kol. (2018).



Obrázok č. 1: Tematické okruhy OSV

Zdroj: Barnová a kol. (2018) - vlastné spracovanie

Osobnostnou a sociálnou výchovou sa v praktickej rovine na Slovensku zaoberá občianske združenie OZ Persona a Akadémia vzdelávania. V Českej republike je to občianske združenie Projekt Odyssea, z. s.

Stratégie designu študijného predmetu Modelovanie a riešenie výchovných situácií v odbornom vzdelávaní v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov odborných predmetov

Študijný predmet Modelovanie a riešenie výchovných situácií sa na VŠ DTI vyučuje na magisterskom stupni štúdia v prvom ročníku v letnom semestri. I napriek tomu si ho zapíše a v semestri absolvuje približne 2/3 študentov magisterského štúdia. Jeho rozsah je určený odporúčaným študijným plánom, konkrétne tromi kontaktnými hodinami za týždeň v priebehu jedného semestra. Predmet je v študijnom programe radený ako povinne voliteľný.

Predmet je realizovaný interakciou a rôznymi komunikačnými technikami medzi študentom a vyučujúcim a zároveň medzi študentmi navzájom. Študijný predmet sa výrazne približuje koncepcii sociálno-pedagogického výcviku. Bližšie o tejto forme vzdelávania sa možno dočítať v práci autorky Krásnej (2015).

Zámerom takto nami koncipovaného študijného predmetu je sprostredkovanie učenia metódami zážitku:

- dať študentom možnosť „na vlastnej koži“ si vyskúšať, či metódy, ktoré na kurze osobne realizujú formou zážitku a ich posúvajú aj vo vlastnom osobnostnom rozvoji – ako ľudí, ktorí sú členmi tímu (kolektívu) a samozrejme aj ako budúcich učiteľov;

- študentom ukázať cestu, ktorou by sa mohli so svojimi triednymi kolektívami uberať pri tvorbe priaznivej sociálnej klímy a vzájomných vzťahov, či v rámci nimi vyučovaných predmetov v odbornej profilácii a zároveň rozvíjať i žiacke sociálno-komunikačné zručnosti;
- u študentov zvýšiť záujem o aktivizujúce metódy a hlavne o metódu učenia sa zážitkom (experenciálne učenie) a tiež o metódy tvorivej dramatiky a zároveň ich informovať o možnosti ich pôsobenia na žiaka v školskom prostredí prípadne v mimoškolských aktivitách vyplňajúcich voľný čas.

Výskum názorových zmien študentov učiteľstva odborných predmetov ako súčasť budovania ich osobnostných a sociálnych kompetencií

V rámci našej výskumnej sondy sme si za cieľ stanovili zistiť, ako sa zmenia prvky skúmania v rovine osobnostného a sociálneho rozvoja u študentov učiteľstva pred a po realizácii kurzu Modelovanie a riešenie výchovných situácií v odbornom vzdelávaní. Tento kurz, ako už vyššie v predchádzajúcej časti článku opisujeme, absolvujú študenti magisterského štúdia učiteľských študijných odborov na VŠ DTI. Keďže ide o budúcich učiteľov odborných predmetov, ktorí budú pripravovať žiakov na ich budúce povolanie, ale i na komplexný vstup do reálneho života, našou úlohou v tomto kurze bolo poskytnúť im možnosť zažiť na vlastnej koži formou zážitkových metód ovplyvňovanie ich názorov a tak ovplyvniť ich osobnostný a sociálny potenciál. Hlavným cieľom bolo, aby následne tieto skúsenosti a poznatky preniesli do svojej pedagogickej praxe a realizovali rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií svojich žiakov čo najefektívnejšie. Vedľajším, i keď nie menej podstatným cieľom, bolo poskytnúť im námety a priblížiť im rôzne metodické postupy na realizáciu osobnostného a sociálneho rozvoja, či rozvoja kľúčových kompetencií žiakov.

Ciele výskumu sme stanovili nasledovne:

Cieľ 1: zistiť a porovnať názory študentov učiteľstva z hľadiska osobnostného rozvoja v pred teste a post teste z hľadiska premennej pedagogická prax.

Cieľ 2: zistiť a porovnať názory študentov učiteľstva z hľadiska sociálneho rozvoja v pred teste a post teste z hľadiska premennej pedagogická prax.

Ako **výskumný nástroj** bol použitý Pred test a Post test - totožné nástroje s 12 položkami obsahovali 2 komponenty osobnostný (sýtený 6 výrokmi) a sociálny (sýtený 6 výrokmi). Odpovede boli uvedené na Lickertova škále 1 = úplne súhlasím až 5 = úplne nesúhlasím. K zosúhlasneniu dochádza v dimenzii osobnostný rozvoj v prípade priblíženia sa stupňu 5 a v sociálnom rozvoji priblíženie sa stupňu 1. Na vyhodnotenie získaných dát sme použili **štatistické metódy výskumu**. A to konkrétne **frekvenčný výskyt** - zaradenie do tried na základe početnosti výskytu, **výberový párový t-test** – významnosť rozdielu medzi dvoma výberovými premennými v dvoch skupinách a **Chí-kvadrát** – pravdepodobné rozdelenie medzi dvoma dichotomickými premennými. Výpočty sme realizovali v štatistickom programe **Statistical Package for Social Science (SPSS)**.

Výskumný súbor tvorilo 267 respondentov, ktorých sociometrické rozvrstvenie uvádzame v tabuľke nižšie.

Premenná		Počet	Percentá
Pohlavie	ženy	170	63,67 %
	muži	97	36,33 %
Vek	do 35	167	62,55 %
	od 35	100	37,45 %
Rozsah	bez praxe	143	53,56 %
	s praxou	124	46,44 %

Zdroj tabuľky 1: vlastný výskum

Pre potreby tohto príspevku sme zvolili k prezentácii premennú dĺžka pedagogickej praxe. Niektoré z iných premenných už boli prezentované v iných vedeckých štúdiách zameraných na prezentáciu nami realizovaného výskumu. Pre porovnanie získaných dát sme vytvorili dve hypotézy.

Predpokladáme, že po absolvovaní interaktívneho vzdelávania respondentmi v predmete MaRVsVOV bude zistený:

H1 podľa premennej rozsah učiteľskej praxe zistiť štatisticky významný rozdiel v komponente osobnostného rozvoja aspoň v jednej položke.

H2 podľa premennej rozsah učiteľskej praxe zistiť štatisticky významný rozdiel v komponente sociálneho rozvoja aspoň v jednej položke.

Prvá hypotéza sa pre skupinu respondentov bez pedagogickej praxe potvrdila. Boli zistené štatisticky významné posuny v troch položkách, i keď iba jedna z nich bola smerom k zosúhlasneniu sa s výrokom. Pre skupinu respondentov s pedagogickou praxou sa potvrdila. Boli zistené štatisticky významné posuny v troch položkách, ale iba jedna z nich bola smerom k zosúhlasneniu sa s výrokom.

Bez pedagogickej praxe

	Pred test	Post test	t - test	rozdiel
2	3,601	3,175	4,246***	p < 0,001
5	2,811	2,616	2,124*	p < 0,05
7	2,790	3,077	2,954***	p < 0,001
8	3,224	3,224	0,00	
9	3,371	3,231	1,589	
12	2,713	2,720	0,081	

Zdroj tabuľky 2: vlastný výskum

S pedagogickou praxou

	Pred test	Post test	t - test	rozdiel
2	3,411	3,097	3,371***	p < 0,001
5	2,944	2,694	2,804***	p < 0,001
7	2,936	3,355	4,764***	p < 0,001
8	3,476	3,452	0,272	
9	3,452	3,323	1,548	
12	2,936	2,936	0,00	

Zdroj tabuľky 3: vlastný výskum

Hypotéza H2 sa pre skupinu respondentov bez pedagogickej praxe potvrdila. Boli zistené štatisticky významné posuny v troch položkách. Dve z nich smerovali k pozitívnemu zosúhlasneniu sa s výrokom. Pre skupinu respondentov s pedagogickou praxou sa potvrdila. Boli zistené štatisticky významné posuny v troch položkách. Dve z nich smerovali k pozitívnemu zosúhlasneniu sa s výrokom.

Bez pedagogickej praxe

	Pred test	Post test	t - test	rozdiel
1	2,070	1,993	1,064	
3	2,642	2,839	1,990*	p < 0,05
4	1,986	1,951	0,411	
6	2,140	1,916	2,901***	p < 0,001
10	3,154	2,965	1,893*	p < 0,10
11	2,546	2,580	0,362	

Zdroj tabuľky 4: vlastný výskum

S pedagogickou praxou

	Pred test	Post test	t - test	rozdiel
1	2,000	1,960	0,568	
3	2,750	3,081	3,363***	p < 0,001
4	1,790	1,798	0,120	
6	2,057	1,750	3,816***	p < 0,001

10	3,065	2,815	2,319*	p < 0,05
11	2,613	2,613	0,00	

Zdroj tabuľky 5: vlastný výskum

Závery výskumu a aplikácia zistení

Zistili sme názorový posun v skupine respondentov na základe premennej pedagogická prax. V rámci aplikácie sme navrhli stratégiu v rámci magisterského študijného programu Učiteľstvo ekonomických predmetov sústavu povinných, povinne-voliteľných a výberových predmetov, v rámci ktorých je možné do jednotlivých tém obsahu predmetu (uvedených v informačných listoch) zaradiť interaktívne formy vzdelávania zamerané na rozvoj osobnostných a sociálnych kompetencií v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov. Konkrétne išlo o povinné predmety: Aplikovaná pedagogická psychológia (10), Súčasné trendy vo vzdelávaní (9), Priebežná pedagogická prax (6), Súvislá pedagogická prax (7), Didaktika odborných predmetov pre učiteľstvo ekonomických predmetov (10). Povinne voliteľné predmety: Modelovanie a riešenie výchovných situácií v odbornom vzdelávaní (12), Kapitoly z andragogiky (6), Profesionálna etika učiteľa odborných predmetov (9). Výberové predmety: Sociálno-psychologický výcvik (12); Pedagogická interakcia a kooperácia (11) a Kritické myslenie (10). Číslo v zátvorke uvádza počet vyučovacích jednotiek, ktoré je možné v danom predmete odučiť práve inovatívnymi stratégiami a pomocou aktivizujúcich metód vzdelávania.

V rámci zistených a prezentovaných dát odporúčame zamerať sa v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov na prácu s mladými ľuďmi; nestereotypnú prácu, vyžadujúcu si neustále nové prístupy; rozvíjať schopnosť tvorivosti; v pregraduálnej príprave pripraviť na prácu prospešnú pre spoločnosť; počas štúdia získať jednu z kľúčových kompetencií a to kompetenciu učiť (sa) a naučiť. V rovine stredných odborných škôl sa zamerať na realizáciu triednických hodín, kontinuálne vzdelávanie učiteľov stredných odborných škôl, overenie efektívnosti zvolených metód v primeranom časovom odstupe. V rovine Vysokej školy DTI zvýšiť odbornú pripravenosť vysokoškolských učiteľov na interaktívne stratégie vzdelávania a získanie spätnej väzby od absolventov v praxi a zefektívnenie metód a postupov v pregraduálnej príprave.

Záver

Všeobecne sme dospeli k záveru, že ovplyvniť osobnostné črty a názory súvisiace s touto oblasťou študentov si bude vyžadovať ešte zásahy do štruktúry a zmeny stratégií v niektorých aktivitách realizovaných na kurze Modelovanie a riešenie výchovných situácií v odbornom vzdelávaní. Oblasť sociálneho rozvoja sa ukázala ako ľahšie ovplyvniteľná, čo ukazujú aj výsledky výskumu realizovaného v našej skupine respondentov. Výraznejší posun by sme mohli zaznamenať zapojením viacerých vyučovacích v rámci študijných predmetov, ktoré uvádzame v odporúčaníach pre prax. Komplexnejší prístup by mohol zabezpečiť budúcim učiteľom odborných predmetov i v rámci predmetu Odborová didaktika, ktorá, ako uvádzame v analýze, poskytuje široký priestor na realizáciu interaktívnych vyučovacích postupov.

Literatúra :

Barnová et al. (2018). *Školská pedagogika*. Dubnica nad Váhom: DTI. Dostupné na <http://www.dti.sk/data/files/file-1550735393-5c6e582152e51.pdf>

Bezděk, F. et al. (2008). *Interaktívny rozvoj kľúčových kompetencií. Metodika a aktivity v průřezových tématech osobnostní a sociální výchova a multikulturní výchova*. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM.

Bruine de Bruin, W., & Parker, A. M. (2016). Individual differences in decisionmaking competence in different age groups. In M. A. Toplak, & J. A. Weller (Eds.), *Individual Differences in Judgement and Decision- Making* (pp. 127-146). New York: Psychology Press.

Bruine de Bruin, W. Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2012). Explaining adult age differences in decision- making competence. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25(4), 352-360.

Cydis, C. (2014). Fostering competencies in future teachers: A competency-based approach to teacher education. *Creative Educations*, 5, 1148-1159. Dostupné na <https://www.scirp.org/journal/paperinformation.aspx?paperid=47801>

Del Missier, F., Mäntylä, T., & Bruin, W. B. (2012). Decision making competence, executive functioning, and general cognitive abilities. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25(4), 331-351.

- Diethelm, I., & Dörge, C. (2010). *From Context to Competencies. Key Competencies in the Knowledge Society*. Brisbane: Springer.
- Dupri, D., Candra, N., & Nazirun, N. (2019). Differences between teaching personal social responsibility model and cooperative learning model in improving students tolerance and responsibility. *Jurnal Pendidikan Jasmani dan Olahraga*, 4(1), 92-97.
- Emmerling, R. J., & Boyatzis, R. E. (2012). Emotional and social intelligence competencies: Cross cultural implications. *Cross Cultural Management*, 19(1), 4-18.
- Fogell, T. et al. (2018). *Ethos, Personal, Social and Health Education and Self-Esteem: Perceptions of Teachers and Students in Catholic and Common Secondary Schools*. Dostupné na <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10063377/1/Theresa%20Fogell%20THESIS.pdf>
- Geisler, M., & Allwood, C. M. (2018). Decision-making competence, social orientation, time style and perceived stress. *Frontiers in Psychology*, 9(440), 1-11.
- Geisler, M., & Allwood, C. M. (2015). Competence and quality in real-life decision making. *Plos one*, 10(11), e0142178. Dostupné na <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0142178>
- Geršicová, Z. (2018). Stratégie a metódy vyučovania v predmete modelovanie výchovných situácií ako súčasť multikultúrnej prípravy budúcich učiteľov. In *Pedagogica actualis X: otvorené cesty vo vzdelávaní v multikultúrnej škole* (pp. 83-92). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Gymerská, M., Kožuch, B., & Záškarová, V. (2009). *Ako riešiť konflikty a ostať priateľmi*. Bratislava: PERSONA.
- Határ, C., & Rosinský, R. (2019). *Social competences and unsuitable behaviour of pupils*. Slavonic Pedagogical Studies Journal, 8(1), 257-268.
- Honsnejmanová, I. (2012). *Osobnostní a sociální výchova*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická.
- Jerzembek, G. (2014). *Improving Health Education Practice in Secondary School: A Social Ecological Examination of Personal and Social Education Policy Implementation Processes and Practice in Welsh Secondary Schools*. Cardiff University. Dostupné na <http://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.633574>
- Kalábová, N. (2014). *Osobnostní a sociální výchova*. Praha: Raabe.
- Kolář, J., Nehyba, J., & Lazarová, B. (2011). *Osobnostně sociální rozvoj - o významu pojmu optikou pedagogického diskursu*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné na <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/kolarnehybalazarova.pdf>
- Kourmoussi, N. et al. (2018). Students' psychosocial empowerment with the 'Steps For Life' personal and social skills Greek elementary programme. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 535-549. doi:10.26822/iejee.2018541303
- Krásna, S. (2015). Sociálno-pedagogický výcvik ako jedna z inovatívnych foriem celoživotného vzdelávania učiteľov stredných odborných škôl. In J. Daněk, & M. Droščák (Eds.), *Pedagogica actualis VII* (pp. 198-210). Trnava: UCM.
- Lemešová, M., Sokolová, L., & Cabanová, K. (2012). Rozvoj sociálno-psychologických kompetencií v pregraduálnej príprave učiteľov. In *Sapere Aude 2012: vzdelávaní a dnešní spoločnosť 2* (pp. 596-604). Hradec Králové: Magnanimitas.
- Mesárošová, M., Mesároš, P., & Mesároš, F. (2009). Kľúčové kompetencie pre znalostnú spoločnosť. Analýza teoretických modelov a prístupov. *Ekonomika a manažment podniku*, 7(2), 5-22.
- Michalová, Z., & Pešatová, I. (2012). *Podpora osobnostní a sociální výchovy v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- O'Connor, P. J. (2017). *Illuminating the Place of Personal Values and Christian Beliefs in Teaching Sensitive and Controversial Issues in Personal Social Health Education (PSHE) in South East England: A Life History Approach*. Dostupné na <https://repository.canterbury.ac.uk/download/11ae2292f561af4468c8387751c92ff6ee8a0ef9c35279b63a2932ef21812eb6/14183350/O%27Connor%20EdD.pdf>
- Reshetnikova, E. V. (2018a). Personal motives for the realization of social education in the youth environment. *Современные исследования социальных проблем*, 2-4, 43-59. doi:10.12731/2077-1770-2018-2-4-43-59.
- Reshetnikova, E. V. (2018b). Personal motives for the realization of social education in the youth environment. *Современные Исследования Социальных Проблем*, 10(2-4), 43-59. doi:10.12731/2077-1770-2018-2-4-43-59.
- Rieckmann, M. (2012). Future- oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching an learnin? *Futures* 44(2), 127-135.

- Safonova, A. V. et al. (2018). Social education in the context of the principle of humanism in military high school. *Перспективы науки и образования*, 2, 236-240.
- Schrijvers, M. et al. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. In *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 16. doi:10.17239/l1esll-2016.16.04.01
- Sladová, J. et al. (2016). *Umělecká literatura v procesu osobnostní a sociální výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Smetanová, V. (2014). *Osobnostní a sociální výchova pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Soják, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'*. Praha: Grada.
- Srb, V. a kol. (2007). *Osobnostní a sociální výchova : vzdělávací programy pro učitele a žáky*. Praha: Projekt Odyssea.
- Strough, J., Parker, A. M., & Bruine de Bruin, W. (2015). Understanding life-span developmental changes in decision-making competence. In T. M. Hess, J. Strough, & C. E. Löckenhoff (Eds.), *Aging and Decision Making: Empirical and Applied Perspectives* (pp. 235-257). London: Elsevier.
- Štátny inštitút odborného vzdelávania. (2013). *Štátne vzdelávacie programy, Skupina študijných a učebných odborov - 62 Ekonomické vedy - 63, 64 Ekonomika a organizácia obchodu a služby I, II*. Dostupné na <https://siov.sk/vzdelavanie/odborne-vzdelavanie-a-priprava/skupina-odborov-626364/>
- Štátny pedagogický ústav. (2012). *Prierezové témy*. Dostupné na <https://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/svp-prvy-stupen-zs/prierezove-temy/>
- Váčková, K. (2013). Kompetencie študijného odboru učiteľstvo podľa hodnotenia študentov a absolventov. In *Psychológia (v) škole* (pp. 68-73). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Valenta, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: GRADA.
- Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.
- Varela Couto, M. (2015). Fer educació social des de la biblioteca pública: una experiència personal. Hacer educación social desde la biblioteca pública. *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 59, 85-94.
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218. Dostupné na <https://link.springer.com/article/10.1007/s11625-011-0132-6>

Summary: The article is focused on the issues of the development of teacher trainees' personal and social competences during their pre-gradual training. The author has dealt with the theme of personal and social development for on theoretical, practical and empirical levels several years. She, in cooperation with other researchers, carried out an investigation into this field, the partial results of which have already been published on conferences both in Slovakia and abroad. In its theoretical part, the focus is on the field of developing personal and social skills in a broader context. On the application level, the author focuses on vocational school teacher's preparedness for dealing with the above demanding task and on promoting their pre-gradual training by the application of appropriate teaching methods and strategies in order to ensure the development of their personal and social competences. In the empirical part, the research results of an experiment on the shift in the opinions of teacher trainees involved in master programmes in personal and social fields and a comparison of pre-tests and post-tests are presented. In the end, we offer a proposal of subjects in which these activities can be included with the specific topics listed in the information sheets.

Kontakt:

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.
 Vysoká škola DTI,
 Katedra školskej pedagogiky a psychológie,
 Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
 Tel.: +421915595791
 E-mail: gersicova@dti.sk

EVALUATION OF UNDERGRADUATE TRAINING BY STUDENTS TEACHER STUDY PROGRAMS

Lenka Pasternáková, SR

Annotation: The presented study deals with undergraduate preparation and its implementation by students of teacher study programs. Through the research we have carried out, we draw attention to the requirements expressed by the respondents in their statements. In the post, we also point to the analysis of the preparations for the lesson of the teaching students at the University of Prešov in Prešov. We refer to the research carried out in this area by other authors. We compare their findings with our findings.

Keywords: school, teacher, teaching profession, study, undergraduate training.

Introduction

School as an educational and educational institution is an integral part of every person's life, it is the first institution that everyone enters and fulfills many important functions. Schools and school facilities convey the social norms of society, participate in the integration of individuals into society and contribute to the overall development of individuals. In order for the socialization process to go in the right direction and bring the desired results, schools must ensure adequate conditions for the proper development of the child's personality and abilities. So what often appears as a problem at school naturally stems from the so-called of the relationship between teacher and pupil, teacher and parent, pupil and class, etc. The teacher has an important role in this context (Barnová, Krásna, Gabrhelová, Čepelová, 2020).

Theoretical starting points

If we talk about changing the philosophy of education, we must also deal with "old, generally accepted truths" in schools and evaluate new approaches and perspectives. They are as follows:

- Learning is an individual process. Students learn better when they learn on their own. That is why we have to turn educational institutions into educational workshops.
- Learning is a process of communication. If you want our children to be competent, strong and self-confident people, you need to think about relationships and invest in your relationships. This is the secret of a school culture that leaves no loser behind.
- Learning is based on motivation. Numerous studies have shown that significant restrictions, detailed prescriptions, and extensive monitoring significantly reduce pre-existing motivation to learn.
- Learning is relational. Whenever people meet people, there has to be a rethinking. In order to avoid educational pain, we must support motivation and team spirit, the joy of learning and cooperation (Černíková, Šnídrová, 2022).

A good teacher has many qualities that make him deserve such a name. One of the main characteristics of a good teacher is the ability to be a good communicator. A teacher must be able to communicate well with his students because communication is the main means by which he imparts his knowledge. Correct expression at the level of students' thinking will ensure a faster understanding of the new subject matter and will also ensure the maintenance of their attention (Gawryszewski, 2021). The teacher must know how to communicate with students of different grades and what demands he can demand from them. In addition, a teacher who feels confident in his field, is interested in his topic and has studied a lot of information about the given field, can lead the entire lesson in an interesting and effective way. In full-fledged communication, it is important to be able to correctly and engagingly provide basic and important information, which many students will remember from the explanation in class, and thus their home self-education will be a little easier (Porubčanová, Vojteková, 2015). Creating different activities can effectively arouse interest and maintain long-term attention. Any enrichment of the implementation of the lesson always meets with great interest from the students. Not only theory, but also practice is extremely important in the process of acquiring new knowledge. A good teacher can be defined as

someone who motivates his students to try their best and not to give up because of various obstacles, but to take them as new challenges to overcome. Each of us is gifted in a different area, that's why we encounter various obstacles during our life that can make us sad and torment us. When we always keep in mind that every obstacle can be overcome, if we try and improve in our field, our actions will also be more effective.

Analysis of undergraduate training in research

Generation Z includes the largest group of pupils and students affected by the crisis of educational interaction caused by measures against the spread of Covid-19. In addition, scientists consider this fact to be globally most affected by events such as the economic, climate and security crisis, the reorganization of traditions or digitization. Thanks to these factors, individuals move into the virtual world, where they focus primarily on their own interests. However, these factors also promote flexibility and responsibility. For this generation, the conditions of online education should be ideal, thanks to which the motivation for education could be increased. In this context, Černíková and Šnýdrová (2023) carried out research related to determining motivation in online education among Generation Z. This research was based on two questionnaire surveys (n = 336), in which elementary school students, high school students, and university students from Prague, Central Bohemia, South Bohemia, and Ústí Region participated in the years 2020 and 2021, belonging to generation Z according to their date of birth. research by Černíková and Šnýdrová (2023) was to evaluate the motivation and stimulation of representatives of generation Z towards education with an emphasis on their gender based on the following criteria: crisis situation, parents, teachers, importance of education, further education and online education preferences.

The aim of the research by Černíková and Šnýdrová (2023) was to evaluate the motivation and incentives for the education of generation Z with an emphasis on the form of education in a crisis situation with regard to their gender. Other experts also formulated the following research questions related to the educational process in their research:

- How does generation Z perceive the motivation and incentives for education from parents in the current social situation affected by the pandemic?
- How does generation Z perceive the motivation and incentives for education on the part of teachers as a result of the education crisis caused by the pandemic situation?
- How has the perception of the importance of education among Generation Z changed as a result of the pandemic situation?
- How has Generation Z's approach to non-formal education changed as a result of the pandemic situation?
- How do Generation Z's preferences for online learning compare to traditional learning?

In connection with the issue in question, we would also like to point out the research of Ištván (2022), who points out that the successful completion of undergraduate studies, i.e. obtaining a qualification for the performance of the teaching profession, is not the final, final stage of teacher formation, but only the beginning. This opinion is also held by Čepelová, Gabrhelová (2018). Undergraduate training enables future teachers to acquire knowledge, abilities and skills, primarily of a theoretical nature. It also refers to the research-confirmed statement that a good teacher devotes enough time to planning and formulating learning objectives, their organization and mutual relationship.

Ištván (2022, 2017, Hanuliaková, 2020) states that the research he carried out in 2022 through a content analysis of lesson preparations among students of the third year of bachelor's study programs in teaching (n=324) at the University of Prešov in Prešov demonstrated the reserves of the studied students in their ability to correctly formulate the specific goals of the lesson, to abstract, to find the educational meaning of the subject matter, to formulate goals for the development of students' critical thinking. We agree with the opinion that a properly formulated goal has not only an important regulatory function, but also a diagnostic function. It is therefore very important that the goal is measurable and specific enough so that not only the teacher but also the student knows what is expected of him and what he will be evaluated for. We consider the above to be very important, especially from the point of view of objectifying the assessment. At the same time, however, it is necessary to emphasize that by formulating the goal, we express what is important to us as teachers, what we will focus on

in the teaching process, what we will develop in students, which activities we will activate and what we will evaluate. From this point of view, our finding related to the levels of cognitive functions, to which the cognitive goals are aimed, is very negative. Despite the declared effort to stimulate students' activity, independence, critical or creative thinking, the educational intentions of students formulated in the form of educational goals, as well as the chosen teaching methods, do not indicate this. Ištvan (2022) specifically states that 92.95% of students formulated educational goals in their preparations for the lesson. Of these, 95.4% of the educational goals were formulated at the level of acceptance (e.g. the student can listen to the teacher's explanation, the opinion of a classmate), 68% at the level of reaction. At the higher levels of Krathwohl's taxonomy (appreciation of value, integration of value, incorporation of value into the character structure of the student's personality), educational goals were absent.

The recent situation caused by the pandemic has not been easy for any of us. The pandemic has affected the whole world, so it was necessary to take certain measures, whether in the private or public sector. It also affected education and, of course, the educational process itself (Veteška, Svobodová, Tureckiová, 2022). For the safety of pupils and students, as well as teachers, the crisis staff of the Ministry of Education ordered the transition to a distance form of education. At the beginning, many of us did not even realize what problems it would bring (Holúbeková, 2022).

The distance form of education has affected everyone who is getting an education. During the first wave of the pandemic, we considered distance learning as a "big plus". Which student would not take it that way, he had more free time for self-realization, he had more freedom. Summer semester for students, or the second half of the year for students, has never passed as quickly as during the first wave of the pandemic. However, a problem arose when this form of education continued. Many began to feel a reluctance to learn. The school was not what it used to be; many had no motivation. We began to realize that this kind of education induced by the social situation will never equal or come close to the classical one. As the title of the article suggests, we asked our respondents how they evaluate their studies, in which they are currently participating. We remind you that undergraduate teacher training represents the first stage in the process of lifelong learning and professional development of every teacher. Our respondents (n=318), students of Prešov University's teaching study programs in the third year of bachelor's studies, were asked through a questionnaire what motivated them to study the teaching profession.

Parents and family members influenced them the most, according to the answers they gave. This was the answer of a third of the respondents (34,49%). They were also largely influenced by their friends (27,18%). A fifth of the respondents (21,25%) had long wanted to become a teacher. 14,29% were influenced by their teacher in this regard. 2,79% of the respondents answered that they decided to study the teaching profession on the basis of their previous studies at primary or secondary school. According to their answers, respondents were most influenced by parents and family members (41,77%). They also marked the answers "old desire to become a teacher" (23,93%), "teacher's influence" (19,02%), "friends' influence" (12,27%) and "experience from previous studies in primary or secondary school". (3,07%). We also asked our respondents what, in their opinion, a teacher should be. A third of the respondents (33,45%) stated that the teacher should first of all be a partner for his students. More than a fifth of the respondents said that the teacher should mainly be an advisor to his students (22,65%). 20,91% of the respondents pointed out that the teacher should be an expert in his field and 18,82% of the respondents reminded that the teacher is also a role model for his students. For 4,18%, the personality of the teacher is a confidant. More than half of the respondents are aware of the demanding position of a teacher. As many as 51,92% of respondents chose this answer, of which 54,84% were male and 49,69% were female. A third of respondents perceive the teaching profession as a mission (30,31%), this is what 33,06% of male students and 28,22% of female students who took part in the survey that we conducted said. 17,77% of respondents drew attention to the reduced status of the teaching profession, which is very often discussed nowadays. 12,10% of respondents and up to 22,09% of female respondents drew attention to the reduced status of the teaching profession in their answers to this question.

Pedagogical and didactic skills of teachers belong to the key professional skills of teachers. It is necessary to pay increased attention to their development, not only in the framework of undergraduate teacher training, but also

in the area of their professional growth (Miština, Jurinová, Hrmo, 2018). Students per lesson, lead us to the opinion that the issue of specific educational goals and teaching methods.

Literatur :

- Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Čepelová, S. (2020). Inclusive education in Slovakia from the perspective of Education2030 Agenda. In EDULEARN20 Proceedings: 12th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 1-10). Valencia: IATED.
- Čepelová, S., & Gabrhelová, G. (2018). Výskum hodnotovej orientácie vysokoškolákov v podmienkach SR. In Socialium Actualis I (pp. 1-10). Brno: Tribun. ISBN 978-80-263-1441-7.
- Černíková, I., & Šnydrová, A. (2020). Motivace a stimulace ke vzdělávání kategorizace zástupců generace Z podle individuálního přístupu v době krize edukativní interakce. *Ekonomické Listy*, 11(1-2), 3–16.
- Gawryszewski, A. (2021). Špecifiká výchovy a vzdelávania v Európe. *Sociálna a duchovná revue: vedecký recenzovaný časopis*, 12(1), 68.
- Hanuliaková, J. (2020). Inovatívne stratégie aktivizujúceho vyučovania. Dubnica nad Váhom: DTI. ISBN 978-80-8222-006-6.
- Holúbeková, H. (2022). Post pandemická pedagogika. *Nové pravidlá vzdelávania*. Bratislava: Lifeology, s. r. o.
- Ištvan, I. (2017). Analýza záverečných prác frekventantov kurzu základy vysokoškolskej pedagogiky na Prešovskej univerzite. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 2(2), 83–90.
- Ištvan, I. (2022). Competencies of students of teacher study programs to plan a lesson in the context of developing student's critical thinking. In *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022* (pp. 50-58). Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Miština, J., Jurinová, J., Hrmo, R. et al. (2018). Design, development and implementation of e-learning course for secondary Technical and vocational school of electrical engineering in Slovakia. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 715, 915-925. ISSN 2194-5357.
- Porubčanová, D., & Vojteková, M. (2015). Intuition - the primary way in understanding of life-long learning. In *The Social Role of Adult Education in Central Europe* (pp. 1-10). Debrecen: University of Debrecen Department of Andragogy.
- Veteška, J., Svobodová, Z., & Tureckiová, M. (2022). *Školský management: konceptualizace a klíčové oblasti oboru*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Summary:

In connection with the analyzed issue related to the undergraduate preparation of students of teacher study programs, several experts note a problem in the immaturity of the students' personality, in establishing their personality values, e.g. moral, ethical, moral. Although it is possible to consider the student's personality as an adult from a psychological and civil point of view, the establishment of values, beliefs, worldview, and attitudes still requires a certain period of establishment and stabilization. In life, it is very important not to be afraid of new challenges and to quickly adapt to changes. Big changes, as well as small ones, can improve the students' approach to the lesson in a positive way. Therefore, the teacher should not be afraid to make such changes and thus adapt to the turbulent society. We live in a time that changes from day to day at a dizzying pace. Some teachers apply educational procedures, techniques and aids that they have acquired since their school days. For some, the fear of new innovative educational methods prevails, while for others, convenience, which prevents adaptation to the new needs of students, prevails. However, a good teacher is always looking for the latest possible ways to best and most effectively capture students' attention and convey new learning. On the part of the teacher, he should also be interested in getting to know his students, and thus know about their strengths and weaknesses. The teacher should help the student progress, not only in the field of learning, but also in the development of his personality. The teacher should help students think critically, shape their opinions and, last but not least, teach them self-criticism. If the student himself learns to perceive his own strengths and weaknesses, he will get a chance to know the other person as well.

A professional approach, adequate preparation for the lesson and an effort to best adapt the teaching style to effective education are the signs of a good teacher who has decided to perform his role for society as best as possible.

Kontakt:

prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Prešovská univerzita v Prešove

Fakulta humanitných a prírodných vied

Ústav pedagogiky, andragigiky a psychológie

Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov

Tel.: +421517570279

E-mail: lenka.pasternakova@unipo.sk



VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ V INKLUZÍVNEJ EDUKÁCII

Mariana Sirotová, SR

Anotácia: Inkluzívne vzdelávanie rezonuje v odbornej i laickej verejnosti. Vážnosť a opodstatnenosť problematiky neľahkého postavenia vysokoškolského učiteľa v inkluzívnom vzdelávaní nie je však až tak často diskutovanou témou ako inklúzia na nižších stupňoch vzdelávania. Problematika inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách je obsírna, a preto pozornosť venujeme najmä oblasti legislatívneho vymedzenia práce vysokoškolského učiteľa, predstaveniu trojdimenzionálneho modelu osobnosti vysokoškolského učiteľa a pozornosť venujeme inkluzívnemu vzdelávaniu na vysokých školách s identifikáciou elementárnych prekážok implementácie inkluzívneho vzdelávania.

Kľúčové slová: vysokoškolský učiteľ, inkluzívne vzdelávanie, trojdimenzionálny model osobnosti vysokoškolského učiteľa

Úvod

V Slovenskej republike vymedzuje pojem a prácu vysokoškolského učiteľa Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov (keďže neustále prichádza k novelizácii tohto zákona uvádzame jeho paragrafové znenia s účinnosťou zákona od 1.1.2023). V § 74 Zamestnanci vysokých škôl v odseku (1) sa uvádza „Na vysokých školách ako zamestnanci pôsobia vysokoškolskí učitelia, výskumní pracovníci, umeleckí pracovníci a ostatní zamestnanci“. V zákone je celý § 75 pomenovaný ako „Vysokoškolskí učitelia“ venovaný práci a pôsobení vysokoškolského učiteľa. V odseku (1) tohto paragrafu sa vymedzuje pôsobenie vysokoškolského učiteľa v jednotlivých funkčných zaradeniach nasledovne: „Vysokoškolskí učitelia pôsobia na funkčných miestach profesor, hosťujúci profesor, docent, odborný asistent, asistent a lektor“. Následne jednotlivé odseky definujú prácu a pracovné povinnosti v jednotlivých funkčných miestach. Čo majú spoločné všetky funkčné miesta? Na všetkých miestach sa deklaruje pedagogická a vedecká (technická či umelecká) tvorivá činnosť vysokoškolského učiteľa. Z toho vyplýva, že vysokoškolský učiteľ pracuje nielen pedagogicky, ale aj vedecky a výsledky svojej vedeckej činnosti pretavuje do edukačného procesu.

Trojdimenzionálny model osobnosti vysokoškolského učiteľa

Na vysokoškolského učiteľa sú kladené veľké nároky, ktoré sa odrzkadľujú aj v požiadavkách na jeho osobnosť. Na základe teoretickej analýzy, legislatívneho vymedzenia a analýzy reálnych pracovných činností vysokoškolského učiteľa sme v roku 2014 spracovali Trojdimenzionálny model osobnosti vysokoškolského učiteľa, ktorý je aplikovateľný aj vzhľadom na súčasné podmienky práce vysokoškolského učiteľa. Zostaviť model osobnosti akejkoľvek profesie je náročným procesom. Model osobnosti učiteľa musí zohľadňovať teoretické východiská a praktickú realizáciu činností profesie. Modelom vo všeobecnosti rozumieme určitý systém fyzikálnych alebo ideálnych vlastností objektov spĺňajúcich základné vzťahy, vlastnosti a zákony určitého systému. Model osobnosti učiteľa by teda mal zohľadňovať osobnostné charakteristiky a potrebné vzdelanie vzhľadom na špecifiká edukačného procesu, prostredia a edukačnej práce. Pri zostavovaní modelu sme vychádzali z teoretického poznania osobnosti učiteľa a špecifik edukačného procesu vysokých škôl. Vysoké školy sa v mnohom odlišujú od nižších stupňov vzdelávania. Nie je to iba vek vzdelávaných, ale aj organizačné členenie a formy vzdelávania, spôsoby edukačnej práce učiteľa a učebnej činnosti študentov. Vo vymenovávaní špecifik a vzájomných odlišností by sme mohli pokračovať i ďalej, no najzásadnejší rozdiel medzi prácou učiteľa nižšieho stupňa vzdelávania a vysokoškolským učiteľom je realizácia vedecko-výskumnej činnosti, čo potvrdzujú i mnohé definície osobnosti vysokoškolského učiteľa.

Model č. 1 - VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ

Pedagogická erudícia	➡ učiteľ
Odborná a vedecká erudícia	➡ vedec
Morálny profil	➡ človek

Prvou dimenziou je pedagogická erudícia vysokoškolského učiteľa. Pedagogická erudícia neznamena iba znalosť teórie či už všeobecnej pedagogiky, psychológie alebo vysokoškolskej pedagogiky a vysokoškolskej didaktiky, ale expertné využívanie stratégií a metód edukačnej práce pre kvalitnú realizáciu pedagogickej činnosti. Pedagogická kvalifikácia nie je legislatívne stanovenou podmienkou pre výkon povolania vysokoškolského učiteľa, ako pri učiteľoch na nižších stupňoch vzdelávania, ale jej opodstatnenosť vyplýva zo samotnej práce vysokoškolského učiteľa. Mnohé definície z teórie vysokoškolskej pedagogiky, ale aj súčasná legislatíva potvrdzujú, že neoddeliteľnou a hlavnou činnosťou vysokoškolského učiteľa je práve jeho edukačná činnosť, v ktorej by mal byť expertom.

Druhou dimenziou v osobnosti vysokoškolského učiteľa je odborná a vedecká erudícia. S. Gáliková - Tolnaiová (2007, s. 215) zdôrazňuje, že „vysokoškolský učiteľ nie je len učiteľom odovzdávajúcim vedomosti, nie je odovzdávajúcim nejakú učebnú „látku“, čo sa primárne deje na školách nižších typov, ale uvádza do problémov vedy, sprostredkováva problémy odboru, pričom sprostredkováva i tie, na ktorých pracuje on sám“. Vysokoškolský učiteľ teda nie je iba sprostredkovateľom hotových informácií, ale aj bádateľom, vedcom, ktorý tieto informácie hľadá, skúma. Ideálom v osobnosti vysokoškolského učiteľa je dosiahnutie optimálneho stupňa súladu kvalitnej vedecko-výskumnej činnosti s edukačnou činnosťou. Učiteľ, ktorý je súčasne výskumníkom, poskytuje svojim študentom nielen vedomosti, ktoré sám študoval, ale obohacuje ich aj tými, ku ktorým dospel svojou bádateľskou činnosťou. V rovnakých intenciách poukazuje na dôležitosť prepojenia vedecko-výskumnej a pedagogickej činnosti i V. Šucha (2010 s. 56), ktorý konštatuje, že „ kvalitný pedagogický proces si nemožno na magisterskom alebo doktorandskom stupni vzdelávania predstaviť bez toho, aby bol učiteľ aktívne zapojený do kvalitného výskumného procesu. Výskumné zručnosti sú kľúčom k zvyšovaniu pedagogickej kompetentnosti vysokoškolského učiteľa. Bez kvalitnej výskumnej aktivity nemožno pochopiť novodobé poznatky a pretransformovať ich do vzdelávacieho procesu“.

Poslednou, no nie menej významnou, dimenziou je morálny profil vysokoškolského učiteľa. Vysokoškolský učiteľ odráža svetonázor každého jednotlivca, jeho postoje, hodnotové orientácie, morálne kódexy a dlhodobé ciele. Na morálny profil učiteľa sa kladú opodstatnené nároky. Učiteľ by si mal uvedomovať a prijímať veľkú osobnú zodpovednosť, ktorá je vlastná edukačnému procesu. Osobnostné kvality, prejavujúce sa i v morálnom profile vysokoškolského učiteľa, zohrávajú dôležitú úlohu vo výchove a vzdelávaní študentov. Výchovnú činnosť vysokoškolský učiteľ realizuje predovšetkým v procese vzdelávania, využívajúc potencionálne možnosti vedeckých disciplín, ale aj počas komunikácie so študentmi mimo vyučovania. Vysoká škola by mala vytvárať také akademické prostredie, ktoré by rozvíjalo na jednej strane intelekt a na druhej strane osobnosť študenta, a v ktorom by dominovala akademická kultúra. Kultúra vzťahov, komunikácie a estetickosť akademického prostredia do veľkej miery ovplyvňujú samotných študentov. Výchovný vplyv prostredia a jeho komponentov potvrdzuje i V. Šucha (2010), ktorý charakterizuje univerzitné prostredie ako súbor aktivít, atmosféry, infraštruktúry, ktorý vo vzájomnej interakcii a synergii vytvára univerzitný étos. Všetky súčasti tvoriace univerzitné prostredie sú dôležité, a ak nefunguje jedna časť, býva častokrát ohrozený celý súbor. No najdôležitejším činiteľom univerzitného prostredia však vždy ostáva samotný učiteľ.

Inkluzívne vzdelávanie na vysokých školách

Čo je vlastne tak často diskutované inkluzívne vzdelávanie? V súčasnosti sa o ňom veľa diskutuje najmä v súvislosti s edukáciou na základných a stredných školách. Pozrime sa teda v krátkosti čo znamená tento pojem vo všeobecnosti: Inkluzívne vzdelávanie:

- UNESCO definuje ako flexibilný proces s cieľom tvoriť prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé vzdelávacie potreby každého jedinca bez výnimky,

- je založené na akceptovaní rôznorodosti,
- je garantované našou Ústavou a celým radom medzinárodných dohovorov o ľudských právach

Kevecká Marčeková konštatuje, že „najzásadnejšou zmenou oproti doterajšiemu stavu je fakt, že ideály sa stali vymáhateľným právom, už nie je vecou „dobrej vôle“ inštitúcií (štátu), či vytvoria primerané podmienky pre spoločné vzdelávanie, ale je to ich zákonná povinnosť. (Štátna školská inšpekcia).

Inkluzívne vzdelávanie je teda také edukačné prostredie, v ktorom sa heterogénnosť vníma ako „normalita“, realizuje sa v ňom edukačný proces, v ktorom bezpodmienečne akceptujeme špeciálne potreby všetkých detí a mládeže, a v školách vytvárame pre všetkých žiakov a študentov bez rozdielu také podmienky na vzdelávanie, ktoré im pomôžu prekonávať bariéry v učení a podporia rozvoj ich individuálneho potenciálu. Opodstatnenosť implementácie inkluzívneho vzdelávania v Slovenskej republike je deklarovaná vo viacerých dokumentoch. Dokument Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030 z roku 2021 spracovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky je v súčasnosti najaktuálnejším dokumentom, ktorý pojednáva o inklúzii v podmienkach slovenského vzdelávacieho systému. Dokument predstavuje základnú filozofiu inkluzívneho vzdelávania v materských školách, základných školách, stredných školách a vysokých školách v Slovenskej republike, v systéme poradenstva a prevencie aj so zameraním na raný vek a v celoživotnom vzdelávaní. To sa týka nielen škôl, ale aj iných výchovno-vzdelávacích zariadení; nielen formálneho, ale aj neformálneho vzdelávania. Zároveň vytyčuje základné oblasti a ich ciele, ktoré je potrebné naplniť. Hlavným cieľom je inkluzívny vzdelávací systém, ktorý poskytuje vzdelávanie naozaj všetkým deťom, žiakom, študentom, s rešpektovaním individuálnych osobitostí a rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb každého dieťaťa, žiaka alebo študenta a umožňujúci naplniť ich potenciál na najvyššiu možnú mieru. Problémom celého dokumentu je však absentovanie práve problematiky inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách, v dokumente sa síce vysoké školy spomínajú, a to najmä v úvode dokumentu, ale celé definovanie oblastí a cieľov je zamerané na materské a základné školy a sčasti adaptovateľné na stredné školy. Takže inkluzívne vzdelávanie na vysokých školách je vnímané skôr ako separátna oblasť inkluzívnej edukácie.

Inkluzívne vzdelávanie na vysokých školách

Koncepcia inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách by mala reflektovať všeobecnú koncepciu inklúzie. Táto všeobecná koncepcia inkluzívneho vzdelávania je skôr orientovaná na nižšie stupne vzdelávania, no práve z týchto prichádzajú študenti na vysoké školy, a preto je potrebné prispôbovať ich vzdelávanie štýlu, ktorým boli doposiaľ edukovaní. Tento prístup umožní nielen optimálnu adaptáciu na podmienky a systém vysokoškolského vzdelávania, ale aj zabezpečí kvalitné vzdelávanie študentov so špecifickými potrebami.

Tabuľka č. 1 – inkluzívne vzdelávanie na vysokých školách

Všeobecná koncepcia inklúzie (Hapalová, 2018)	Inklúzia na vysokých školách
inkluzívne vzdelávanie vychádza z predpokladu, že každé dieťa je jedinečné, má svoje silné aj slabšie stránky, teda aj jedinečné vzdelávacie potreby	inkluzívne vzdelávanie vychádza z predpokladu, že každý študent je individualitou, má svoje silné aj slabšie stránky, teda aj individuálne vzdelávacie potreby (nielen študent so špecifickými potrebami)
rôznorodosť detí v triede a v škole je vnímaná ako niečo prirodzené a normálne	rôznorodosť študentov v študijnej skupine a na vysokej škole je vnímaná ako niečo prirodzené a normálne, je súčasťou akademickej kultúry
cieľom inklúzie je pomôcť všetkým deťom naplniť svoj potenciál a dosiahnuť osobné maximum v prirodzenej skupine svojich rovesníkov	cieľom inklúzie je vytvoriť edukačné prostredie, v ktorom sa realizuje edukačný proces umožňujúci každému študentovi využiť svoj potenciál a dosiahnuť osobné maximum v prirodzenej skupine svojich kolegov študentov a učiteľov (obojstranne obohacujúci kolegiálny vzťah)
predpokladá, že sa špecifickým potrebám žiakov prispôbí samotný vzdelávací systém	edukačné prostredie a edukačný proces realizovaný na vysokej škole sa prispôbí potrebám všetkých študentov, teda aj študentov so špecifickými potrebami

od dieťaťa, resp. rodičov sa tak neočakáva, že budú prinášať riešenia a budú sa prispôbovať, ale naopak, očakáva sa od školy, že riešenie nájde a zrealizuje do praxe	od študenta so špecifickými potrebami sa neočakáva, že bude prichádzať s riešeniami na minimalizáciu bariér jeho vzdelávania, ale že mu ich poskytne učiteľ, podporný personál či vysoká škola
bremeno tak v prípade inkluzie leží na škole, resp. na štátnych orgánoch	zodpovednosť za inkluzívny prístup vo vzdelávaní nesie vysoká škola, resp. nadriadený štátny orgán

Študent so špecifickými potrebami na vysokej škole

V súčasnej legislatíve nachádzame zatiaľ proces integrácie študentov so špecifickými potrebami. Legislatívne vymedzenie stanovuje § 100 už spomínaného Zákona o vysokých školách „Podpora študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami“, ktorý v odseku stanovuje vysokej škole povinnosť vytvárať všeobecne prístupné akademické prostredie vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon, v odseku (2) vymedzuje študenta so špecifickými potrebami a v ďalších odsekoch stanovuje procesy, ktorými študent získava štatút študenta so špecifickými potrebami, stanovuje jeho práva, charakterizuje pôsobenie koordinátora pre študentov so špecifickými potrebami na univerzitnej a fakultnej úrovni a prácu špeciálnych pedagogických pracovísk na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami. Paragraf 100 je podrobnejšie rozpracovaný vo Vyhláške MŠVVŠ SR č. 458/2012 Z. z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami a metodickom usmernení MŠVVŠ SR pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách z roku 2021.

Čo však vyplýva z týchto dokumentov pre vysokoškolského učiteľa?

Vo všetkých dokumentoch sa deklaruje právo študenta so špecifickými potrebami na individuálny prístup vysokoškolských učiteľov, individuálne vzdelávacie postupy, najmä individuálnu výučbu vybraných predmetov pre študentov so zmyslovým postihnutím. A teraz vyvstáva ďalšia otázka, či sme my, vysokoškolskí učitelia, dostatočne vzdelaní a pripravení v oblasti vzdelávacích postupov pre študentov so špecifickými potrebami, ktorí sú v legislatíve definovaní v týchto základných kategóriách:

- študent so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím,
- študent s chronickým ochorením,
- študent so zdravotným oslabením,
- študent s psychickým ochorením,
- študent s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami,
- študent s poruchami učenia.

Pre ilustráciu v prezentovanej tabuľke č. 2 je uvedená štatistika druhov jednotlivých kategórií študentov so špecifickými potrebami na UCM v Trnave za ostatných 7 rokov. Je z nej zrejmé, že vysokoškolskí učitelia sa v rámci edukačného procesu stretávajú aj s rôznymi kategóriami hendikepov študentov.

Tabuľka č. 2 – štatistický prehľad študentov so špecifickými potrebami na UCM v Trnave

Kategória študenta so špecifickými potrebami	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
	/	/	/	/	/	/	/
	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
nevidiaci študent	3	0	1	1	1	1	2
slabozraký študent	8	1	1	1	2	2	1
študent s poruchami učenia	3	15	17	21	24	14	16
študent s telesným postihnutím dolných končatín	3	5	3	6	7	10	6

študent s telesným postihnutím horných končatín	2	1	2	2	1	1	5
študent s chronickým ochorením	2	2	1	2	1	4	5
študent so zdravotným oslabením	0	2	1	2	1	1	0
Študent s psychickým ochorením	0	1	1	2	3	3	2
Študent s autizmom pervazívnymi vývinovými poruchami	0	1	1	2	3	3	3
Sumár	21	28	28	39	43	39	40

Bohužiaľ, mnohí z vysokoškolských učiteľov, sa nevedelávajú ani v oblasti vysokoškolskej pedagogiky, či vysokoškolskej didaktiky, a už vôbec nedisponujú informáciami z oblasti špeciálnej či inkluzívnej pedagogiky. Preto je v súčasnosti dôležité, vzhľadom na stúpajúce percento študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách, začať venovať viac pozornosti práve vzdelávaniu v oblasti rozvoja pedagogickej erudície vysokoškolských učiteľov ako jednej zo základných dimenzií osobnosti učiteľa. Pre inkluzívnu edukáciu na vysokej škole sa ako najvhodnejšie javí využívať v edukačnom procese činnostné vyučovanie s využitím aktivizujúcich vyučovacích metód. Aktivizujúce vyučovacie metódy umožňujú vysokoškolskému učiteľovi implementáciu individuálneho prístupu k študentovi so špecifickými potrebami, vytváranie adekvátneho edukačného prostredia, v ktorom majú všetci študenti rovnaké podmienky a príležitosti pre svoj osobnostný rozvoj.

Elementárne prekážky inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách

V súčasnosti vyvstávajú do popredia štyri elementárne prekážky, ktoré nám bránia v implementácii inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách.

1. Prvou prekážkou je samotné nepochopenie koncepcie inklúzie. Vo vysokoškolskom vzdelávaní nemáme vytvárať špeciálne podmienky pre študentov so špecifickými potrebami, ale vytvárať optimálne podmienky pre progres všetkých študentov.
 2. Druhou prekážkou, ktorá bráni v implementácii inkluzívneho vzdelávania je samotná legislatíva. Je potrebné ju upraviť rovnako ako v prípade legislatívy pre nižšie stupne vzdelávania, napr. novela Zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov prostredníctvom zákona č. 136/2023 Z. z. účinného od 1.9.2023.
 3. Treťou prekážkou je nízke povedomie vysokoškolských učiteľov o inkluzívnom vzdelávaní a možnostiach tvorby optimálneho edukačného prostredia a adekvátnej realizácie edukačného procesu. A najmä absencia systému vzdelávania vysokoškolských učiteľov v oblasti rozvoja pedagogických kompetencií.
 4. Poslednou prekážkou je nedostatočná poradenská podpora pre vysokoškolských učiteľov a študentov. Potreba zintenzívnenia služieb špeciálnych pedagogických pracovísk na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami a psychologických poradní na vysokých školách.
- Eliminácia prekážok nie je jednoduchá, ale ani nerealizovateľná. Najdôležitejším faktorom v odstraňovaní prekážok je vysokoškolský učiteľ a jeho motivácia vytvárať edukačné prostredie a realizovať edukačný proces, tak aby sa v ňom rozvíjali osobnosti všetkých študentov bez rozdielu.

PodĎakovanie:

Príspevok bol spracovaný ako jeden z výstupov projektov KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Literatúra :

Hapalová, M. (2018). Inklúzia ako filozofia, ktorá ovplyvňuje každé dieťa. Učiteľské noviny. Retrieved October 28, 2020, from <https://www.ucn.sk/vzdelavanie/inkluzia-ako-filozofia-ktora-ovplyvnuje-kazde-dieta>

Kevecká Marčeková, K. (2020). Inkluzívne vzdelávanie doma a v zahraničí. Štátna školská inšpekcia. Retrieved from <https://www.ssi.sk/metodicke-materialy-pre-skoly/>

Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030. Retrieved from <https://www.minedu.sk/strategia-inkluzivneho-pristupu-vo-vychove-a-vzdelavani/>

Šucha, V. (2010). Aby univerzita mala dušu. Bratislava: VEDA.

Tolnaiová – Gáliková, S. (2007). Problém výchovy na prahu 21. storočia. Bratislava: IRIS.

Vyhláška MŠVVŠ SR č. 458/2012 Z. z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami a metodickom usmernení MŠVVŠ SR pre vytváranie podmienok na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách.

Summary:

Inclusive education resonates in the professional and lay public. However, the seriousness and validity of the issue of the difficult position of the university teacher in inclusive education is not as frequently discussed as inclusion at lower levels of education. The issue of inclusive education in higher education is extensive, and therefore we pay particular attention to the area of the legislative definition of the work of a university teacher, the introduction of a three-dimensional model of the personality of a university teacher, and attention to inclusive education in higher education with the identification of elementary obstacles to the implementation of inclusive education.

Kontakt:

doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda

Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava

Tel.: +421335565224

E-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

УЗДК



I. SEKCIA

**SOFT SKILLS VYSOKOŠKOLSKÉHO
UČITEĽA**

וזדכ

ZRUČNOSTI VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA OPTIKOU BUDÚCICH UČITEĽOV

Veronika Michvocíková, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia je teoreticko-empirického charakteru. Štúdia sa v teoretickej časti zaoberá definovaním učiteľa vo všeobecnosti. Rovnako sú charakterizované aj zručnosti potrebné pre realizáciu učiteľskej profesie, so zameraním sa na identifikovanie hlavne mäkkých zručností označovaných v medzinárodnej terminológii ako „soft skills“. Okrem toho je súčasťou teoretických charakteristík aj charakterizovanie vysokoškolského učiteľa a špecifikovanie pôsobenia učiteľa pôsobiaceho na vysokej škole. Empirická časť štúdie obsahuje výsledky vlastného empirického prieskumu, ktorý bol realizovaný kvalitatívnym spôsobom. Cieľom predkladaného textu je charakterizovať učiteľa a vysokoškolského učiteľa v súvislosti s vybranými vlastnosťami a zručnosťami nevyhnutnými pre vykonávanie uvedenej profesie. Na teoretické charakteristiky plynule nadväzuje empirická časť s cieľom priblížiť pohľad na vybrané zručnosti vysokoškolského učiteľa optikou budúcich učiteľov. Predkladaná štúdia je súčasťou riešenia projektu KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Kľúčové slová: edukačný proces, učiteľ, vysokoškolský učiteľ, zručnosti

Úvod

Učiteľ je neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu na všetkých úrovniach existujúceho vzdelávacieho systému. Jeho práca založená hlavne na odbornom pôsobení do veľkej miery ovplyvňuje nielen priebeh, ale aj výsledok výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného v prostredí školy. Z tohto dôvodu musí byť učiteľ predovšetkým odborníkom na oblasť, ktorú vyučuje. Okrem toho by mal odborník realizujúci edukačný proces disponovať aj ďalšími zručnosťami determinujúcimi odbornú edukačnú činnosť. Uvedené zručnosti získava učiteľ už počas svojej odbornej prípravy na realizáciu učiteľskej profesie, ktorá je zabezpečovaná prostredníctvom vysokoškolského vzdelávania. Vo vysokoškolskom vzdelávaní budúcich učiteľov má nezanedbateľné postavenie vysokoškolský učiteľ. Vysokoškolský učiteľ svojim edukačným pôsobením môže determinovať rozvoj niektorých zručností aj u vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov participujúcich na vysokoškolskom edukačnom procese. Hlavným cieľom našej štúdie je preto analyzovať, ktoré zručnosti v práci vysokoškolského učiteľa považujú za dôležité budúci učelia.

UČITEĽ

V súvislosti so zameraním nášho skúmania sa v predkladaných teoretických charakteristikách sústreďujeme na definovanie učiteľa. Učiteľa môžeme považovať za rozhodujúci činiteľ vo vyučovaní. Je to osoba, ktorá by mala dôkladne ovládať svoj odbor. Odbornosť učiteľa vyplýva z dobrej pedagogickej prípravy smerujúcej k efektívnemu plneniu svojich úloh. Úlohou učiteľa je hlavne vzdelávať, vychovávať a rozvíjať osobnosť žiakov (Turek, 2002). Z uvedeného vyplýva, že učiteľ je považovaný za neodmysliteľnú súčasť edukačného procesu. Pre adekvátne vykonávanie učiteľskej profesie je bez najmenších pochybností nevyhnutná odborná príprava. Práve kvalitná príprava na realizáciu učiteľskej profesie je predpokladom toho, že pôsobenie učiteľa smerom k žiakom bude založené na množstve odborných poznatkov. V tejto súvislosti ďalej doplníme, že učiteľ je „hlavný organizátor a realizátor výchovy a vzdelávania“ (Petlák 2008, s. 7). Na základe uvedeného môžeme opätovne skonštatovať dôležitosť pôsobenia učiteľa v edukačnom procese. Za hlavný cieľ činnosti učiteľa považujeme hlavne organizovanie výchovno-vzdelávacieho procesu, ako aj jeho následnú realizáciu. Povolanie učiteľa patrí k náročnejším, keďže učiteľ musí počas svojej práce pôsobiť celou svojou osobnosťou (Holeček, 2014). V súčasnosti sa realizácia učiteľskej profesie stáva ešte oveľa náročnejšou, nakoľko učiteľ musí byť flexibilný a svoju činnosť prispôsobuje rozmanitému spektru situácií, ktorých sa na základe svojho postavenia v edukačnom procese stáva súčasťou. Na profesiu učiteľa sú tak kladené vysoké nároky. Z tohto dôvodu by mal mať učiteľ rozvinuté zručnosti nevyhnutné pre vykonávanie učiteľskej profesie.

Zručnosti v práci učiteľa

Zručnosti sú často považované za súčasť kompetencií človeka. Z tohto dôvodu sa zameriavame na charakterizovanie kompetencií človeka. „Kompetencie môžu byť definované ako poznatky, zručnosti a postoje, ktoré vyplývajú z konania určitej osoby“ (Sollárová-Rovňanová-Heinzová, 2022 s. 49) Okrem toho môžeme kompetenciou taktiež chápať oprávnenie, ako aj pôsobenie osoby vzhľadom ku konkrétnej úlohe či aktivite, za ktorú daná osoba nesie zodpovednosť (Schmidt-Schmidt, 2021). Kompetencia v širokom slova zmysle zahŕňa okrem zručností aj súhrn postojov a poznatkov konkrétneho človeka.

Pri podrobnejšom definovaní kompetencií a zručností upozorňujeme na už čiastočne naznačené rozdiely v ponímaní vyššie uvedených pojmov. Matulčíková (2016, s. 8) uvádza rozlišovanie medzi pojmom kompetencia – competence a schopnosť – skill. „V prípadoch, že sa rozlišuje medzi termínom „competence“ a „skill“, ponúka sa aspekt hierarchického postavenia. Pojem spôsobilosť (dovednosť, skill) a schopnosť (ability) sa používajú v kontexte konkretizácie jednotlivých kompetencií.“ Ak sa sústredíme na rozlíšenie kompetencií a zručností, tak za zručnosť považujeme konkretizáciu kompetencie. Okrem toho zdôrazňujeme chápanie kompetencií ako súhrn vedomostí zručností a postojov. Zručnosti považujeme za praktické schopnosti človeka aplikovať nadobudnuté vedomosti pri riešení problémov a rôznych úloh (Beková-Grajcár, 2012). Zručnosťou preto chápeme najmä schopnosť človeka využívať poznatky a vedomosti vo svojich aktivitách, ako aj ich praktickú aplikáciu pri realizovaní spoločenských interakcií.

Podrobnejším charakterizovaním zručností v súvislosti s ich rozlišovaním pri realizácii konkrétnej profesie upozorňujeme na nasledujúcu klasifikáciu zručností (Beková-Grajcár, 2012):

- 1) Tvrdé zručnosti (hard skills) – sú chápané najčastejšie ako technické alebo administratívne zručnosti, ktoré sú priamo prepojené s konkrétnym povoláním. Tieto zručnosti preto charakterizujeme ako odborné a profesijné. V porovnaní s mäkkými zručnosťami sú jednoduchšie merateľné.
- 2) Mäkké zručnosti (soft skills) – uvedenými zručnosťami chápeme individuálne personálne a interpersonálne zručnosti. Tieto zručnosti sú však v porovnaní s tvrdými zručnosťami ťažšie merateľné, nakoľko ide o individuálne zručnosti využiteľné aj bežnom živote, nielen v profesionálnej oblasti. Tieto zručnosti však sú však podľa nášho názoru veľmi dobre využiteľné práve v pracovnej oblasti, obzvlášť v práci učiteľa.

Na základe uvedeného môžeme skonštatovať, že v práci učiteľa sú dôležité tvrdé zručnosti, rovnako aj mäkké zručnosti. Práve mäkké zručnosti by mali podľa nášho názoru v uvedenej profesii adekvátne dopĺňať využívanie tvrdých zručností. Nielen odborné poznatky, ale hlavne individuálne vlastnosti a schopnosti učiteľa determinujú jeho odborné pôsobenie v rámci edukačného procesu. Z tohto dôvodu sa zameriavame na podrobnejšie definovanie mäkkých zručností.

Mäkké zručnosti („soft skills“)

V odbornej literatúre sa často stretávame s využívaním anglického označenia pre mäkké zručnosti. Mäkké zručnosti sa v anglickej terminológii označujú ako „soft skills.“ Všeobecným charakterizovaním mäkkých zručností („soft skills“) hovoríme o schopnostiach jednotlivca, ktoré napomáhajú k tomu, aby sa človek mohol stať tvorcom svojho vlastného individuálneho subjektívneho života. Využívanie uvedených schopností by malo smerovať k tomu, aby jedinec dokázal porozumieť sám sebe, pochopiť zmysel svojho života. Toto uvedenie si podmieňuje realizovanie spoločenských interakcií (Vykoopilová-Zítková, 2021). Ak uvedené schopnosti jedinca napomáhajú k prežívaniu vlastného individuálneho subjektívneho života, tak je dôležité ich ďalšie analyzovanie aj v oblasti profesionálneho života človeka, ktorý považujeme za neoddeliteľnú súčasť práve spomínaného individuálneho života. Rovnako poukazujeme na význam mäkkých zručností pri vyrovnávaní sa so zmenami, ktoré so sebou prináša spoločenský vývoj (Mühleisen-Oberhuber, 2008).

V 21. storočí sú spravidla za kľúčové mäkké zručnosti považované kritické myslenie, kreativita a riešenie problémov (Ganajová-Sotáková-Siváková, 2016, s. 55). Uvedené mäkké zručnosti síce môžeme považovať za dôležité zo všeobecného hľadiska, no na strane druhej je nevyhnutné zamyslieť sa aj nad ďalšími schopnosťami človeka potrebnými rovnako pre prežívanie individuálneho života, ako aj pre profesionálne pôsobenie.

Podrobnejšou konkretizáciou mäkkých zručností dopĺňame vyššie uvedené „soft skills“ nasledovne (Čapek, 2020):

- tímová práca,
- komunikačné schopnosti,
- adaptácia na nové podmienky,
- schopnosť učiť sa,
- vyjednávanie,
- flexibilita,
- kritické myslenie,
- logické myslenie,
- hodnotiace schopnosti.

Uvedené zručnosti považujeme za dôležité aj v učiteľskej profesii. Učiteľ, ktorý chce adekvátne organizovať, a následne aj riadiť výchovno-vzdelávací proces, by si mal uvedomovať význam a dôležitosť „soft skills“, a taktiež iniciatívne pracovať na ich neustálom rozvíjaní. Uvedenie si aplikovania konkrétnych zručností v konkrétnych činnostiach spojených s pregraduálnou prípravou môžeme považovať za predpoklad ich aplikovania v práci budúceho učiteľa.

VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEĽ

Odborné pôsobenie učiteľa je v rámci existujúceho výchovno-vzdelávacieho systému možné na niekoľkých úrovniach. Naše ďalšie analýzy zameriavame na definovanie vysokoškolského učiteľa. Práca vysokoškolského učiteľa je prácou duševnou, pričom sa predpokladá odborná kompetentnosť a neustále zvyšovanie odborných poznatkov, sociálna kompetentnosť a tiež schopnosť ich rozvíjať, spôsobilosť vo vedeckom bádání, s čím súvisí schopnosť zvládať poznatky aj ďalších vedných odborov, schopnosť nielen tvoriť, ale aj prezentovať výsledky tvorivej činnosti a tiež schopnosť odovzdať výsledky vedy študentom tak, aby ich pochopili a tak, aby boli inšpirujúce pre ich ďalší rozvoj (Kravčáková-Lukáčová-Búgelová, 2011, s. 73). Podľa Nováka (2022, s. 68) „vysokoškolský učiteľ má dokonale ovládať predmety, ktoré učí, z obsahovej stránky, ale dôležité je tiež, aby poznal ciele, zásady, metódy, organizačné formy vyučovania na vysokej škole a využíval vhodné didaktické pomôcky.“ Vysokoškolský učiteľ je považovaný za odborníka v oblasti, v ktorej pôsobí. Okrem toho sú v práci vysokoškolského učiteľa podstatné aj ďalšie schopnosti, z ktorých zdôrazňujeme hlavne význam mäkkých zručností.

Edukačný proces na vysokej škole

Proces vzdelávania na vysokej škole sa vyznačuje nielen svojimi špecifickými organizačnými formami, ale aj špecifickým charakterom. Ako uvádza Sirotová (2014, s. 120) „vo vysokoškolskom vzdelávaní sa otvára priestor pre ovplyvňovanie vzťahov k študentom, k vlastnej osobnosti, jej rozvoju, ľuďom a prostrediu“. Proces vzdelávania na vysokej škole tak poskytuje priestor pre väčšiu interakciu medzi vysokoškolským učiteľom a vysokoškolským študentom. Uvedená autorka taktiež zdôrazňuje skutočnosť, že vysokoškolský učiteľ sa môže podieľať na formovaní hodnotovej orientácie, postojov, ako aj svetonázoru vysokoškolských študentov (Sirotová, 2014). Vysokoškolský učiteľ tak predstavuje dôležitú časť edukačného procesu realizovaného na vysokej škole. Keďže ide o odborníka, ktorý svojím pôsobením môže ovplyvňovať formovanie hodnôt, postojov a názorov vysokoškolských študentov, tak je nevyhnutné opätovné zdôraznenie už spomínanej požiadavky na neustály rozvoj nielen poznatkov, ale hlavne mäkkých zručností využiteľných v interakcii s vysokoškolským študentom.

Mäkké zručnosti („soft skills“) v práci vysokoškolského učiteľa – empirický prieskum

V práci vysokoškolského učiteľa sú dôležité viaceré zručnosti. Cieľom empirickej časti štúdie bolo zmapovať pohľad budúcich učiteľov na zručnosti vysokoškolského učiteľa. Mäkké zručnosti, ktoré využíva vo svojom pôsobení vysokoškolský učiteľ, a ktoré dokážu identifikovať práve budúci učelia, môžu byť predpokladom ich následného využívania pri realizácii učiteľskej profesie v budúcnosti. Z tohto dôvodu je potrebné, aby sa hlavne vysokoškolský študent – budúci učiteľ zamyslel nad tým, akým spôsobom je možné využívať mäkké zručnosti v odbornom edukačnom pôsobení. Aj napriek tomu, že vysokoškolský edukačný proces sa charakterom svojho priebehu, ako aj jednotlivými organizačnými formami výučby, a v neposlednom rade spôsobom interakcie medzi

učiteľom a študentom odlišuje od edukačného procesu realizovaného na iných stupňoch vzdelávacieho systému, tak dôležitosť mäkkých zručností a ich využitia je rovnako nezanedbateľná aj u vysokoškolského učiteľa.

V súvislosti so zameraním nášho skúmania sa sústreďujeme na identifikovanie vybraných mäkkých zručností v práci vysokoškolského učiteľa. Na základe vyššie uvedených teoretických charakteristík považujeme za vybrané mäkké zručnosti tímovú prácu, komunikačné schopnosti, adaptáciu na nové podmienky, schopnosť učiť sa, vyjednávanie, flexibilitu, kritické myslenie, logické myslenie, hodnotiace schopnosti.

Na získavanie údajov bol využitý pološtruktúrovaný rozhovor. V rámci prieskumu sme oslovili 10 vysokoškolských študentov študujúcich študijný odbor učiteľstvo a pedagogické vedy na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave v bakalárskom a magisterskom stupni štúdia.

Zaznamenané výsledky nášho skúmania poukazujú na nevyhnutné prepojenie práce vysokoškolského učiteľa s využívaním hlavne dvoch mäkkých zručností. Informanti nášho prieskumu identifikovali v súvislosti s efektívnou prácou vysokoškolského učiteľa význam komunikačných zručností a hodnotiacich schopností.

Komunikačné zručnosti v práci vysokoškolského učiteľa sa spájajú najmä s odbornou terminológiou a jej využívaním. R3: „*Učiteľ na vysokej škole musí vedieť používať odborné výrazy, a vedieť ich význam samozrejme.*“, R6: „*Ak sa nevie prednášajúci vyjadrovať, tak prednáška je pre mňa nezaujímavá a nudná...*“ Požiadavka komunikovania vysokoškolského učiteľa prostredníctvom odborných výrazov predpokladá aj ovládanie ich významu. Oslovení vysokoškolskí študenti rovnako zdôraznili aj význam samotného komunikovania vo všeobecnosti. R4: „*Určite je potrebné, aby s nami vysokoškolskí učelia komunikovali.*“

Hodnotiace schopnosti v práci vysokoškolského učiteľa vyplývajú podľa nášho názoru z potreby študentov získať hodnotenie z jednotlivých predmetov. Vysokoškolskí študenti zdôrazňujú hlavne požiadavku na objektivitu. R6: „*Niekedy mám pocit, že hodnotenie niektorých pedagógov nie je objektívne.*“ Kritériá hodnotenia by podľa názoru účastníkov nášho prieskumu mali byť jednoznačne stanovené. R3: „*Vysokoškolský učiteľ musí byť schopný jednoznačne povedať, čo od nás očakáva, ako nás bude hodnotiť, a čo všetko máme vedieť.*“ V neposlednom rade zdôrazňujeme prostredníctvom zaznamenaných odpovedí požiadavku na odbornosť spojenú s kvalitou hodnotenia. R7: „*Ten kto učí, vysoká škola, stredná alebo hoci kde inde musí vedieť hodnotiť vedomosti druhých*“

Diskusia

Profesia učiteľa v súčasnosti patrí k jednej z najnáročnejších. Učiteľ je považovaný za odborníka organizujúceho a realizujúceho proces výchovy a vzdelávania hlavne v prostredí školy. Ak chápeme učiteľa ako odborníka zodpovedného za priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu v prostredí školy, tak k predpokladom determinujúcim adekvátnu realizáciu spomenutého procesu patrí bez najmenších pochybností pregraduálna príprava, na základe ktorej úspešného absolvovania si budúci učiteľ postupne osvojuje, a následne aj rozvíja zručnosti, ktoré sú nevyhnutné pre vykonávanie učiteľskej profesie. Počas pregraduálnej prípravy realizovanej v prostredí vysokej školy prichádza vysokoškolský študent do kontaktu s vysokoškolským učiteľom. Vysokoškolský učiteľ dokáže svojim edukačným pôsobením do určitej miery ovplyvňovať formovanie postojov a názorov vysokoškolského študenta. Vysokoškolský študent zároveň dokáže identifikovať jednotlivé činnosti vysokoškolského učiteľa, ktorých vzorec správania si taktiež môže osvojiť. Z uvedeného vyplýva, že vysokoškolský študent – budúci učiteľ si rozvíja v rámci interakcie s vysokoškolským učiteľom aj predpoklady pre vykonávanie učiteľskej profesie v budúcnosti. Preto sme sa zamerali na identifikovanie dôležitosti mäkkých zručností v práci vysokoškolského učiteľa optikou budúceho učiteľa. Predpokladáme, že práve tie „soft skills“ v práci vysokoškolského učiteľa, ktoré zdôrazňovali budúci učelia - oslovení účastníci nášho prieskumu, budú aplikovať v budúcnosti v práci učiteľa. Z analyzovaných mäkkých zručností zdôrazňovali naši respondenti hlavne význam komunikačných zručností a hodnotiacich schopností. Pre učiteľa je podľa nášho názoru dôležité, aby vedel komunikovať obsah vzdelávania prostredníctvom odborných výrazov. Okrem toho sa podstatným stáva aj využívanie adekvátnych komunikačných prostriedkov v súvislosti s komunikačnou situáciou. Edukačný proces nie je založený iba na komunikovaní obsahu vzdelávania. Komunikácia v prostredí školy často súvisí aj s riešením otázok ohľadom organizácie štúdie, vyjasňovaním nejasností a nezrovnalostí, a v neposlednom rade aj s riešením vzniknutých problémových situácií. Vysokoškolskí študenti – budúci učelia by sa preto mali zamerať v rámci svojho budúceho profesijného pôsobenia hlavne na dôraz rozvíjania svojich komunikačných zručností, ktorých požiadavku reflektovali aj v práci vysokoškolského učiteľa.

Okrem komunikačných zručností zdôrazňovali oslovení vysokoškolskí študenti aj nevyhnutnosť aplikovania hodnotiacich schopností v práci vysokoškolského učiteľa. Pre vysokoškolského študenta je dôležité poznať vopred podmienky udelenia hodnotenia z jednotlivých predmetov. Rovnako podstatnou sa v súvislosti s hodnotením stáva aj požiadavka na objektivitu. Môžeme skonštatovať, že vnímanie aplikovania nielen hodnotiacich schopností, ale aj vyššie uvádzaných komunikačných zručností v práci vysokoškolského učiteľa by mali budúci učitelia následne uplatňovať aj v svojom budúcom profesijnom pôsobení.

Záver

Za významný predpoklad vykonávania každej jednej profesie považujeme hlavne aktívnu participáciu zaangažovaného jedinca. Aktívna participácia jedinca na vykonávaní konkrétnej profesie je determinovaná najmä individuálnymi zručnosťami a ich aplikáciou v konkrétnych činnostiach. Rôzne profesie si vyžadujú rôznu mieru a rozmanité spektrum využívaných zručností. Z tohto dôvodu sme sa v predkladanej štúdiu zamerali na identifikovanie zručností, ktoré vo svojej práci využíva vysokoškolský učiteľ.

Predkladateľ text pozostával z teoretickej a z empirickej časti. V teoretickej časti sme charakterizovali učiteľa ako organizátora, a zároveň aj realizátora výchovno-vzdelávacieho procesu v prostredí školy. Z teoretického uhla pohľadu sme taktiež priblížili zručnosti vo všeobecnosti, ako aj klasifikáciu zručností na tvrdé a mäkké s následným podrobnejším charakterizovaním mäkkých zručností. Za významné mäkké zručnosti považujeme hlavne tímovú prácu, komunikačné schopnosti, adaptáciu na nové podmienky, schopnosť učiť sa, vyjednávanie, flexibilitu, kritické myslenie, logické myslenie, hodnotiace schopnosti. Okrem toho sme charakterizovali podstatu vysokoškolského edukačného procesu so zdôraznením práce vysokoškolského učiteľa. Vysokoškolského učiteľa na základe svojho odborného pôsobenia môže ovplyvňovať formovanie postojov a názor vysokoškolských študentov. Svojím pôsobením a využívaním zručností zároveň vytvára hlavne pre budúcich učiteľov vzor realizácie učiteľskej profesie. Aj preto môžu budúci učitelia viac reflektovať najmä na využívanie komunikačných zručností a hodnotiacich schopností v práci učiteľa.

Keďže považujeme skúmanie zručností vysokoškolského učiteľa za aktuálnu otázku v súčasnej pedagogickej teórii, tak navrhujeme aj ďalšie skúmanie uvedenej problematiky. Podľa nášho názoru by bolo potrebné zamerať sa na sebareflexiu vysokoškolského učiteľa v súvislosti s využívaním mäkkých zručností v edukačnej činnosti. Za vhodný prvotný spôsob ďalšieho skúmania spomenutej oblasti môžeme považovať krátky dotazníkový prieskum, ktorého výsledky by mohli slúžiť ako predpoklad navrhnutia možností rozvíjania „soft skills“ u vysokoškolských učiteľov.

PodĎakovanie

Predkladateľ text bol spracovaný ako jeden z výstupov projektu KEGA 004UCM-4/2022 "Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni".

Literatúra :

Beková, L., & Grajčár, Š. (2012). Zručnosti pre riadenie vlastnej vzdelávacej a profesijnej dráhy a ich rozvoj v sektore vzdelávania. Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, centrum Euroguidance. ISBN 978-80-89517-06-0.

Čapek, R. (2020). Uč jako umělec: Malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách. Jan Melvil Publishing. ISBN 978-80-7555-105-4.

Ganajová, M., Sotáková, I., & Siváková, M. (2016). Vzdelávanie v 21. stor. Založené na kompetenciách. Pedagogická Revue, 63(1-2), 43-70. ISSN: 1335-1982.

Holeček, V. (2014). Psychologie v učitelství praxi. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3704-1.

Kravčáková, G., Lukáčová, J., & Búgelová, T. (2011). Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. ISBN 978-80-7097-927-3.

Matulčíková, M. (2016). Klíčové kompetence žiakov vo všeobecnom vzdelávaní – súčasné trendy vo vybranom zahraničí. In Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, PEADAGOGICA, 28, 5-20. ISBN 978-80-223-4274-2.

Mühleisen, S., & Oberhuber, N. (2008). Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi. Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-2662-5.

Novák, J. et al. (2022). Rozvoj pedagogických kompetencií vysokoškolských učiteľov. EKONÓM. ISBN 978-80-225-4947-9.

Petlák, E. (2008). Pedagogicko-didaktická práca učiteľa. Grin Verlag. ISBN 978-3-640-13529-5.

Schmidt, Z., & Schmidt, P. (2021). Kompetencia verzus kompetentnosť. Pedagogika, 12(1), 43-53. ISSN 43-53.

Siroťová, M. (2014). Vysokoškolský učiteľ v edukačnom procese. UCM. ISBN 978-80-8105-563-8.

Sollárová, E., Rovňanová, L., & Heinzová, Z. (2022). Líderstvo v škole – prístupy, požiadavky, príprava. Bellianum. ISBN 978-80-557-1980-1.

Vykoupilová, H., & Zitková, H. (2021). Připravte děti na život. Rozvoj soft skills pro každého. BizBooks. ISBN 978-80-265-1022-2.

Summary:

The presented study has theoretical-empirical character. The theoretical part of the study deals with defining a teacher in general. It also characterizes the skills necessary for the realization of the teaching profession, focusing on the identification of mainly soft skills, referred to in international terminology as soft skills. In addition, the theoretical characteristics also include the characterisation of the university teacher and the specification of the teacher's work at the university. The empirical part of the study contains the results of the actual empirical research, which was conducted in a qualitative survey. The aim of the present text is to characterize the teacher and university teacher in terms of the characteristics and skills necessary for the exercise of the mentioned profession. The theoretical characteristics are smoothly followed by an empirical part in order to present a view of the skills of the university teacher by the view of future teachers. The present study is part of the KEGA project 004UCM-4/2022 Promoting students' health and well-being through inclusive education at tertiary level.

Kontakt:

Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave,
Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
Tel.: +421 033 5565 285
E-mail: veronika.michvocikova@ucm.sk



VYBRANÉ SOFT SKILLS KOMPETENCE AKADEMICKÝCH PRACOVNÍKŮ A PRACOVNIC PODPORUJÍCÍ PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVU BUDOUCÍCH UČITELŮ A UČITELEK

David Kryštof, CZ - Petr Adamec, CZ

Anotácia: Cílem tohoto příspěvku je poukázat na rozvíjení soft skills budoucích učitelů v prostředí středního odborného školství skrze akademické pracovníky na jednotlivých pracovištích. Učitelé působící na středních odborných školách přichází z řady různých oborů a přístup akademických pracovníků ovlivní i jejich následný pedagogický styl. Proto je více než užitečné sledovat a rozvíjet soft skills kompetence všech akademických pracovníků (nejen těch na pedagogických fakultách), protože i ti připravují budoucí učitele na své povolání. Na základě zpracovaných kompetenčních modelů akademických pracovníků Mendelovy univerzity v Brně jsme vybrali konkrétní soft skills kompetence, u kterých vnímáme, že by je akademičtí pracovníci v kontaktu se studenty měli používat. Na základě učení nápodobou se jedná o rozvoj kompetencí, které budoucí učitelé mohou následně využít i při výkonu svého povolání.

Klíčové slová: pregraduální příprava, kompetence, akademický pracovník/pracovnice

Úvod

Vývoj v akademické oblasti je stále složitější, mnohostrannější a velmi náročný na znalosti a dovednosti (srov. Winter et al., 2017; Linquist, 2018). Strategický záměr Ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021 vybírá jako prioritních šest strategických cílů, které jsou podrobně rozpracovány na úroveň konkrétních opatření. Na dosažení pokroku v těchto oblastech jsou přednostně zaměřeny strategické kapacity na národní i institucionální (univerzitní) úrovni. Jedním z očekávaných opatření na úrovni vysokých škol je například, aby všichni pracovníci, pro které je to relevantní, měli přístup k odborné podpoře pro svoji vzdělávací činnost a průběžně své kompetence rozvíjeli a aktualizovali (Strategický, 2020). Problematikou kompetencí se zabývá dlouhodobě např. Veteška a Tureckiová (2020).

Obzvláště významný je tento požadavek u vyučujících na počátku kariéry a u těch, kteří poprvé používají nové vzdělávací technologie nebo postupy, popřípadě inovují obsah a organizaci studijních předmětů či programů. Obvykle se jedná o studenty doktorského studia. Rozvoj pedagogických kompetencí pracovníků (Trabalíková & Hrebeňarová, 2022) může být navázán na jejich hodnocení, popřípadě kariérní postup, a u relevantních skupin může být stanoven i jako povinnost.

Mendelova univerzita v Brně připravuje nejen specialisty v různých zemědělských a lesnických oborech, ale i v oblasti pedagogiky, konkrétně učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Je nutno konstatovat, že řada studentů přichází s kvalifikací z jiných fakult. V případě středoškolského odborného vzdělávání jsou velmi často učiteli lidé, kteří absolvovali jiný obor než čistě pedagogiku (Bilčík & Balážová, 2021). Zde vnímáme to, že nejen vysokoškolští pedagogové na pedagogických fakultách rozvíjejí pedagogické kompetence, ale i vysokoškolští pedagogové na jiných oborech. Tam ovšem nemluvíme o intencionálním působení, ale spíše o bezděčném (srov. Lukavský, 2023). Tento způsob rozvíjení soft skills kompetencí budoucích učitelů středního odborného vzdělávání je nutno sledovat (Pecina & Marinič, 2021). Například skrze kompetence akademických pracovníků.

Kompetence akademických pracovníků jsou velmi různé a nejsou nijak standardizované. Často vychází ze strategických dokumentů jednotlivých univerzit. Tento příspěvek pojednává o přehledu kompetencí akademických pracovníků a následně o vybraných kompetencích, které lze označit jako soft skills kompetence, které by měly být akademickými pracovníky používány při kontaktu se studenty. Studenti se pak na základě nápodoby (Scruton, 2022) mohou učit, jak dané soft skills kompetence mohou využívat samostatně.

Tvorba a ověřování kompetenčních modelů na Mendelově univerzitě v Brně

Ocenění HR Award je dnes považováno za mezinárodní standard v oblasti řízení a rozvoje lidských zdrojů ve vědě a výzkumu. Instituce, která chce ocenění HR Award získat, se musí přihlásit k principům zakotveným v *Evropské chartě pro výzkumné pracovníky*, což je soubor obecných zásad a požadavků, které upřesňují odpovědnosti a práva výzkumných pracovníků a jejich zaměstnavatelů (Horizont, 2018). Mendelova univerzita v Brně se přihlásila k těmto principům zakotveným v Evropské chartě pro výzkumné pracovníky a Kodexu chování pro přijímání výzkumných pracovníků (Evropská komise, 2006). V roce 2021 byl v prostředí univerzity realizován dílčí projekt Institucionálního plánu zaměřený na kariérní rozvoj zaměstnanců. Jeho cílem bylo navrhnout systém pro podporu vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. V rámci činnosti jsme se inspirovali příklady z jiných zahraničních univerzit, kde lze sledovat zajímavé trendy v oblasti vzdělávání. Aktivity projektu byly zaměřeny hlavně na skupinu akademických pracovníků včetně doktorandů. Jednou z činností byl návrh a ověření kompetenčních modelů pro druhy pracovníků. Ti byli rozděleni dle metodiky HR Award na skupiny R1, R2, R3 a R4, kdy R1 představuje Ph.D. studenty a R4 profesory. Ke sběru dat bylo využito dvou dotazníků a ověřování pomocí metody 270° zpětné vazby. První dotazník představoval formu sebeevaluace a respondenti jím hodnotili své vlastní kompetence. Druhý dotazník byl rozeslán vybraným hodnotitelům z řad kolegů, nadřízených apod. Kompetence byly hodnoceny na procentické škále, která byla kategorizována po desítkách, přičemž kategorie byly označeny čísly 1-11 (srov. Adamec & Kryštof, 2021 a 2022).

Přehled kompetencí akademických pracovníků

Pro zpracování kompetenčních modelů jsme využili inspiraci na zahraničních univerzitách. Cílem bylo získat postřehy a inspirativní příklady dobré praxe z oblasti systému rozvoje pracovníků na jiných akademických pracovištích. Kritérium výběru jednotlivých pracovišť bylo zvoleno na základě ratingu vysokých škol a univerzit hlavního zaměření na zemědělství a lesnictví a regionu (zúženo na Evropu). Tento výběr byl zvolen na základě podobnosti oborů s Mendelovou univerzitou v Brně. Využili jsme rating QS v oblasti zemědělství a lesnictví (Agriculture&Forestry) a Shanghai Ranking se zaměřením na zemědělství (Agriculture Sciences) a přírodní vědy (Earth Sciences). Pro stručnou analýzu jsme vybrali celkově 10 zahraničních univerzit a vysokých škol. Pro srovnání byly vybrány následující univerzity a vědecká pracoviště (v abecedním pořadí): Aarhus University, ETH Zurich, Ghent University, Norwegian University of Life Sciences, Paris-Saclay University, Swedish University of Agricultural Sciences, University of Copenhagen, University of Hohenheim, University of Reading a Wageningen University.

Na základě výše uvedeného jsme zpracovali tyto okruhy kompetencí:

- Oborové znalosti
- Odpovědné chování k vědě a instituci
- Schopnost kritického myšlení
- Výzkumná etika
- Komunikační dovednosti
- Vedení výzkumu a výzkumného týmu
- Vědecko-výzkumná spolupráce
- Osobní efektivita
- Výuka

Oblast oborových znalostí zahrnuje tyto kompetence: Současné vědecké poznání; Metodologie; Multidisciplinarita; Networking. Oblast odpovědné chování k vědě a instituci zahrnuje kompetence: Odpovědný výzkum; Výzkumná integrita; Integrita s univerzitou; Odpovědnost k univerzitě. Oblast kompetencí schopnosti kritického myšlení zahrnují kompetence: Schopnost vhledu; Experimentování; Interpretování dat; Navržení výzkumného programu. Oblast výzkumná etika potom kompetence: Znalost o odpovědném výzkumu; Etické rozhodování; Morální odvaha. Nejširší oblast kompetencí komunikačních dovedností zahrnuje tyto kompetence: Otevřená komunikace; Prezentační dovednosti; Písemná komunikace; Příprava grantových návrhů; Komunikace s širokou veřejností; Komunikace v cizím jazyce. Oblast kompetencí vedení výzkumu a výzkumného týmu zahrnuje tyto kompetence: Plánování a organizování; Vedení lidí; Spolupráce; Řešení problémů; Řešení konfliktů.

Oblast vědecko-výzkumné spolupráce zahrnuje tyto kompetence: Otevřenost ke spolupráci; Spolupráce; Integrace. Oblast osobní efektivity zahrnuje kompetence: Odolnost a vytrvalost; Iniciativa; Sebereflexe; Práce s časem. Poslední oblastí je výuka, ta zahrnuje tyto kompetence: Příprava výuky; Realizace výuky; Hodnocení výuky; Vedení kvalifikačních prací.

Je nutno zmínit, že nelze uvádět pro všechny kategorie zaměstnanců (R1-R4) stejnou úroveň kompetencí. Dokonce některé kompetence u vybrané kategorie akademických pracovníků ani nejsou zahrnuty. Typickým příkladem je rozdíl u R1 (doktorandi) a R4 (profesoři) v oblasti vedení výzkumných týmů.

Vybrané soft skills kompetence akademických pracovníků a pracovníků

Pro potřeby tohoto příspěvku jsme vymezili soft skills kompetence, které projevují (případně by měli projevovat) akademičtí pracovníci a pracovníci při kontaktu se studenty a studentkami. Jak jsme uvedli, pracujeme s myšlenkou bezděčného působení a učení se nápodobou.

Vybranými soft skills kompetencemi jsou:

- Podnikavost
- Otevřená komunikace
- Prezentační dovednosti
- Písemná komunikace
- Komunikace s širokou veřejností
- Komunikace v cizím jazyce
- Odolnost a vytrvalost
- Iniciativa
- Sebereflexe
- Práce s časem

Co si pod jednotlivými kompetencemi představit přibližuje následující tabulka (Tabulka 1). Jedná se o popis kompetencí pro kategorii zaměstnanců R4 (senior researcher – profesor).

Podnikavost	Hledá příležitosti a možnosti pro rozvoj komerčních nápadů, je ochoten/a zdravě riskovat.
Otevřená komunikace	Komunikuje asertivně, dokáže formulovat své požadavky slušným a respektujícím způsobem. Efektivně se zapojuje do komunikace tváří v tvář s jedním či více lidmi s jiným zájmem výzkumu. Projevuje schopnosti ve verbální i neverbální komunikaci, otevřeně naslouchá.
Prezentační dovednosti	Prezentuje výzkum na konferencích jasně a srozumitelně. Mentoruje doktorandy v oblasti prezentačních dovedností propojené s širší vědeckou perspektivou Dokáže se přizpůsobit publiku. Poskytuje kritickou reflexi prezentací svým kolegům/členům týmu a studentům.
Písemná komunikace	Dokáže psát recenze článků a odborné literatury; připravit rukopis k publikaci. Připravit odpovědi na dotazy a kritiky redaktorů týkající se předložených rukopisů. Píše stylisticky a gramaticky správně.
Komunikace s širokou veřejností	Dokáže popularizovat laickým posluchačům svůj výzkum. Vysvětlovat širší souvislosti vlastního výzkumu. Účastní se akcí pro veřejnost a různé komunitní skupiny.
Komunikace v cizím jazyce	Komunikuje a prezentuje v cizím jazyce, především anglicky, na odborných setkáních (např. konferencích). Dokáže psát odborné texty v cizím jazyce.
Odolnost a vytrvalost	Zvládá efektivně pracovat pod časovým tlakem.

	Efektivně se vyrovnává se stresem. Zaměřuje se na dosahování vytyčených cílů navzdory překážkám, nezdarům, opozici či rozptýlení.
Iniciativa	Aktivně vyhledává příležitosti ke zlepšování a růstu ve své profesi. Je schopen rychle identifikovat a aktivně řešit problémy.
Sebereflexe	Kriticky hodnotí vlastní chování a postoje a je otevřený zpětné vazbě od ostatních. Je schopen se učit ze zpětné vazby a vítá ji jako cestu ke svému růstu.
Práce s časem	Stanovuje reálné termíny plnění úkolů. Dodržuje termíny plnění konkrétních úkolů, aktivit či prací.

Tabulka 1. Vybrané soft skills kompetence

Jsme si vědomi toho, že výčet soft skills kompetencí by mohl být doplněn o některé z dalších. Námi vybrané prezentují to, co mohou akademičtí pracovníci během interakce se studenty projevovat. Úroveň kompetencí je potřeba přizpůsobit kategorii zaměstnance (R1-R4). Na druhou stranu bychom ovšem měli brát to, že působení vysokoškolských pedagogů na budoucí učitele je bez ohledu na to, do jaké kategorie patří.

Závěr

Pro každého učitele je počátek kariéry náročný. A to nejen v prostředí střední odborné školy, ale i na univerzitní půdě. Neustále rostoucí tlak nutí lidi vynikat v řadě oblastí a dovedností, zejména těch kontextuálních (Matthews et al., 2014; Ragupathi, 2021). Diskuse o kompetencích akademických pracovníků – zejména pedagogických nebo výzkumných probíhají už řadu let a nové požadavky se objevují neustále nejen v České republice (Barnová et al., 2020; Deaker et al., 2016). V akademickém světě nabývají na popularitě aktivity zaměřené na rozvoj kompetencí u studentů doktorského studia anebo začínajících vědeckých pracovníků potřebné k řízení vlastní práce, kariérnímu postupu v akademické sféře, sdílení zkušeností anebo pedagogických dovednostech (Skakni et al., 2022; Popkochev et al. 2019). To, že se o těchto kompetencích hovoří je velmi užitečné, protože právě tito akademičtí pracovníci následně rozvíjejí i budoucí učitele a svou (ne)kompetentností jim jdou příkladem. Na mnoha univerzitách probíhají procesy zaměřené na hodnocení kvality doktorských studijních programů právě s ohledem na zvyšování kompetencí studentů (Verderame et al. 2018; Lopez, 2021). Strategický záměr Ministerstva školství České republiky se všemi těmito aspekty počítá, stanovuje trendy a jednotlivé vysoké školy na tato doporučení reagují ve svých strategických záměrech a uskutečňují opatření ke zvýšení kompetencí akademických pracovníků počínaje doktorandy. Ty zahrnují i soft skills, což je velmi užitečné.

Cílem tohoto příspěvku bylo poukázat na rozvíjení soft skills budoucích učitelů v prostředí středního odborného školství. Tito učitelé přichází z řady různých oborů a přístup akademických pracovníků ovlivní i jejich následný pedagogický styl. Proto je více než užitečné sledovat a rozvíjet soft skills kompetence všech akademických pracovníků (nejen těch na pedagogických fakultách), protože i ti připravují budoucí učitele na své povolání.

Literatura :

Adamec, P., & Kryštof, D. (2021). Zpráva o realizaci dílčího projektu Institucionálního plánu MENDELU 2021 - Rozvoj strategického řízení lidských zdrojů na MENDELU v oblasti kariérního rozvoje zaměstnanců. Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Adamec, P., & Kryštof, D. (2022). Current topics of professional development of academic staff in the mirror of the assessment of their pedagogical competencies. In J. Kříž & Z. Svobodová (Eds.), *Adult Education 2021 – In Diverse Learning Environments* (pp. 67-79). Prague: Czech Andragogy Society.

Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Čepelová, S. (2020). Inclusive education in Slovakia from the perspective of Education2030 Agenda. In *EDULEARN20 Proceedings: 12th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4463-). Valencia: IATED. ISBN 978-84-09-17979-4.

Bilčík, A., & Balážová, J. (2021). Na ceste ku kvalite a inklúzii v strednej škole. Tým nad Vltavou: Nová Forma.

Deaker, L., Stein, S. J., & Spiller, D. (2016). You can't teach me: exploring academic resistance to teaching development. *International Journal for Academic Development*, 21(4), 299-311. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1129967>

- Evropská komise. (2006). Evropská charta pro výzkumné pracovníky. Kodex chování pro přijímání výzkumných pracovníků. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lindquist, S. (2018). Academic Development: A Space, But Is It an Identity?. In C. Bossu & N. Brown (Eds.), *Professional and Support Staff in Higher Education*. University Development and Administration (pp. 1-). Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6858-4_18
- Lopez, D. (2021). Designing Training Activities for a New PhD Program in Engineering Education. *IEEE Frontiers in Education Conference*, 1-5. <https://doi.org/10.1109/FIE49875.2021.9637153>
- Lukavský, J. (2023). Produktivní kultura vyučování a učení v didaktických kazuistikách. *Pedagogika*, 73(2), 291-304. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&an=172787073&scope=site>
- Matthews, K. E., Lodge, J. M., & Bosanquet, A. (2014). Early career academic perceptions, attitudes and professional development activities: questioning the teaching and research gap to further academic development. *International Journal for Academic Development*, 19(2), 112-124. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2012.724421>
- Pecina, P., & Marinič, P. (2021). DIDACTICS IN VOCATIONAL EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC - CURRENT SITUATION AND PERSPECTIVES. *Lifelong Learning / Celoživotní Vzdělávání*, 11(2), 147-171. <https://doi.org/10.11118/lifele20211102147>
- Popkochev, T., & Popkochev, A. (2019). The Preparation of PhD Students in Pedagogy: Legal Dimensions and Satisfaction. *Strategies for Policy in Science and Education*, 27(6), 618-636.
- Ragupathi, K. (2021). Desired characteristics of continuing professional development for holistic academic development. *International Journal for Academic Development*. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2021.20074847879>
- Scruton, R. (2022). Význam společné kultury. *SALVE*, (2), 77-93. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&an=158178871&scope=site>
- Skakni, I., Maggiori, C., Masdonati, J., & Akkermans, J. (2022). Ready for careers within and beyond academia? Assessing career competencies amongst junior researchers. *Higher Education Research & Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2120855>
- Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. (2020). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.
- Trabalíková, J., & Hrebeňárová, L. (2022). A vision of establishing a comprehensive system of university teacher education at university – a systematic search for answers. In *EDULEARN22 Proceedings* (pp. 4116-4123). <https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.0988>
- Verderame, M., Freedman, V., Kozłowski, L., & McCormack, W. (2018). Point of View: Competency-based assessment for the training of PhD students and early-career scientists. *eLife*. <https://doi.org/10.7554/eLife.34801>
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost.
- Winter, J., Turner, R., Spowart, L., Muneer, R., & Kneale, P. (2017). Evaluating academic development in the higher education sector: academic developers' reflections on using a toolkit resource. *Higher Education Research & Development*, 36(7), 1503-1514. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1325351>

Summary:

The aim of this contribution was to point out the development of soft skills of future teachers in the environment of secondary vocational education. These teachers come from a number of different disciplines, and the approach of the academic staff will also influence their subsequent teaching style. Therefore, it is more than useful to monitor and develop the soft skills competencies of all academic staff (not only those at the faculties of education), because they also prepare future teachers for their profession. Based on the processed competency models of academic staff at Mendel University in Brno, we have selected specific soft skills competencies that we feel should be used by academic staff in contact with students. Based on learning by imitation, this is the development of competencies that future teachers can subsequently use in the performance of their profession.

Kontakt:

Mgr. David Kryštof, Ph.D., PCC
Institut celoživotního vzdělávání,
Mendelova univerzita v Brně,
Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika
Tel.: +420 545 136 020
E-mail: david.krystof@mendelu.cz
ORCID: 0000-0003-2996-9942

Mgr. Petr Adamec, Ph.D., MBA
Institut celoživotního vzdělávání,
Mendelova univerzita v Brně,
Zemědělská 5, 613 00 Brno, Česká republika
Tel.: +420 545 135 220
E-mail: petr.adamec@mendelu.cz
ORCID: 0000-0002-7887-5363



STRESOGÉNNÉ FAKTORY V PRÁCI UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Peter Vančo, SR - Katarína Zemánková, SR

Anotácia: Príspevok prezentuje relevantné fakty aktuálnej pedagogickej reality, ktorými sú stres a syndróm vyhorenia u učiteľov stredných odborných škôl. Podrobnejšie rozoberáme faktory vplývajúce na vznik a rozvoj syndrómu vyhorenia, stresu v práci učiteľa. Prezentujeme výsledky výskumnej práce, ktorej cieľom bolo zistiť mieru odolnosti stredoškolských učiteľov vo vzťahu k rôznym stresorom. Na stanovenie úrovne stresu a syndrómu vyhorenia sme použili dotazník stresu a syndrómu vyhorenia.

Kľúčové slová: stres, stresory, syndróm vyhorenia

Úvod

Učiteľská profesia patrí k základným témam v odborných diskusiách spájaných s odbornosťou, fundovanosťou učiteľa a jeho poňatím ako odborníka, ktorý vytvára priaznivé a podnetné podmienky uľahčujúce proces učenia. V súvislosti s týmito otázkami čoraz častejšie narastajú aj otázky s každodenným fenoménom, ktorým je učiteľský stres. Stres v práci učiteľov spolu so záťažovými situáciami nie je ničím neobvyklým, a v pedagogickej realite vedie často k prejavom tzv. syndrómu vyhorenia. Vysoké pracovné vyťaženie a pôsobenie rôznorodých stresogénnych faktorov vplýva na psychicko-somatické zdravie učiteľa, čo v konečnom dôsledku má sugestívny účinok aj na samotných žiakov.

Učiteľská profesia sa zaraďuje medzi rizikové povolania, v ktorých je prítomný výskyt syndrómu vyhorenia. Výsledky niektorých výskumov zaoberajúcich sa výskytom vyhorenia v učiteľskej profesii ukazujú, že faktory stresu učiteľov na pracovisku majú priame spojenie s organizáciou a procesmi práce, rovnako aj s podmienkami a prostredím práce (Fijałkowska – Klim-Klimaszewska, 2013).

Na Slovensku bol v roku 2021 realizovaný prieskum pod názvom *Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021*, ktorý zorganizoval Inštitút duševného zdravia a pozitívnej edukácie Konvalinka. Do tohto prieskumu sa zapojilo **1756 učiteľov v časovom horizonte apríl – máj 2021**. Získané výsledky boli prezentované na online medzinárodnej konferencii školských psychológov pod názvom *Líder ako aktér zmeny v edukácii*. Výsledky tohto prieskumu preukázali, že duševné zdravie a wellbeing sú pre učiteľov kľúčové témy. Posledné roky v školstve priniesli kvôli covidovej pandémie dištančné vzdelávanie, a s tým súvisiace neustále zmeny v školstve. Uvedený prieskum ukázal, že až 65,9 % učiteľov pociťuje viac stresu ako v predchádzajúcich školských rokoch pred pandemiou. Realizovaný prieskum priniesol aj zistenia, že viac ako 95 % učiteľov pociťuje vo svojej práci stres v nejakej intenzite. Strednú mieru stresu pociťuje 40 % učiteľov a vysokú mieru stresu pociťuje 20 % učiteľov. Takmer polovica učiteľov zvažovala odchod z profesie. Ako dôvody svoju odchodu zvažovali učitelia zo všetkých krajov rovnomerne. Medzi hlavné dôvody učitelia vo veľkej miere uvádzali neustále zmeny v školstve, psychické vyčerpanie, pracovné preťaženie, hľadanie rovnováhy medzi prácou a súkromím, prílišná administratíva, nízky plat a nedostatok uznania a rešpektu (Đuríková, 2021).

Stres v profesii učiteľa

Učiteľská profesia vo všeobecnosti patrí medzi záťažové povolania, v ktorom je učiteľ vystavovaný stresovým situáciám počas celej jeho učiteľskej dráhy. Pre porozumenie širších súvislostí týkajúcich sa skúmanej problematiky považujeme za nevyhnutné v kapitole teoreticky vysvetliť poňatie stresu z psychologickéh perspektívy.

Pracovná záťaž a stres, s ktorými sa učitelia vo svojej práci každodenne stretávajú je predmetom záujmu mnohých odborníkov už niekoľko desiatok rokov. Mnohé štúdie odhalili procesy, príčiny a následky záťažových situácií, no aj napriek tomu nachádzame množstvo nezrovnalostí v názoroch a neprebádaných oblastí.

Pre stres existuje množstvo definícií. Termín stres z etymologického hľadiska pochádza z latinského výrazu „strictus“, čo v doslovnom preklade znamená „pritiahnutý“, „napätý“ alebo „napnutý“. U nás zdomácnel od 70.

rokov, kedy kanadský lekár s európskymi koreňmi János Hugo Bruno *Hans* Selye, ako znie jeho celé meno, uviedol výraz „stres“ do našej terminológie v roku 1936, keď posielal svoj článok do časopisu *Nature* (Kiss, 2016). Jeden z najznámejších výskumov zameraných na poznanie najzťažujúcejších stresorov v práci učiteľa uskutočnili Kyriacou a Sutcliffe (1978), ktorí faktorovou analýzou zistili štyri primárne zdroje učiteľského stresu, ktorými sú nevyhovujúce pracovné podmienky, časový tlak na učiteľa, negatívny mravný základ školy a nevhodné správanie žiakov. Rovnako aj Brown a Ralph (1998) zistili, že medzi najzťažujúcejšie stresory v práci učiteľa patrí časový tlak a konflikty medzi kolegami. Svoje zistenia doplnili aj o ďalšie stresory ako špecifická charakteristika práce (výskum, písanie, učenie, byrokracia, výbory) a očakávania (svoje očakávania, očakávania druhých) (Enache – Călin, 2014).

Pracovné preťaženie je jedným z častých stresorov. Rovnako tak súťaživosť a snaha podať čo najlepší výkon. Naopak patria tu aj stresory súvisiace s pracovnou nevyťaženosťou čo znamená nezamestnanosť, stereotypné a bezperspektívne zamestnanie. Chronické stresory označujú skôr pretrvávajúce rozpory medzi tým čo chceme a je nám dané, ale aj medzi tým, čo musíme a chceli by sme. Stresory súvisiaci s nedostatkom peňazí, zadlženosťou, zaobstaraním nehnuteľnosti. Povahu stresoru majú aj podmienky v ktorých žijeme, nezdravé prostredie, hluk a ďalšie opakujúce sa škodlivé faktory. Problémy vo vzťahoch, či už v oblasti profesijnej alebo v rodine sú tiež významným zdrojom stresu. Rovnako tak pôsobia nehody a hádky, odlúčenie, napätá atmosféra, negatívna kritika, ale niekedy dokonca aj pochvaly, požiadavky ostatných, zodpovednosť za rodinu alebo za druhých v zamestnaní.

Vo veľkom množstve našich aj zahraničných výskumov zameraných na pracovnú záťaž v práci učiteľa ukazujú, že učiteľia záťaž spojenú s výkonom svojho povolania považujú za silnú či extrémnu a rozhodne vyššiu, ako je ich psychická záťaž mimo školy. Práve veľmi angažovaní učiteľia často krát trpia chronickým stresom a objavujú sa u nich zdravotné ťažkosti (Urdziková – Kordošová, 2016).

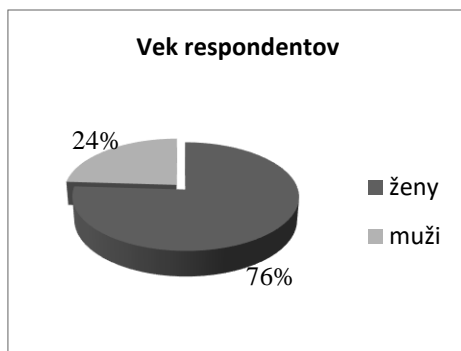
V prostredí školy pôsobí na učiteľov viacero rôznorodých stresogénnych faktorov, ktoré spôsobujú pocity napätia a ich potrebu zvládnutia. Vnímanie stresogénnych faktorov ako aj ich posudzovanie je individuálne, nakoľko to závisí na celkovej osobnosti daného jedinca, jeho predchádzajúcich skúseností, a tiež aj mieru intenzity, ktorú k danej situácii prisudzuje. Zámerom kapitoly je špecifikovať faktory, ktoré vplývajú na rozhodovanie učiteľov zmeniť povolanie aj z hľadiska prípadného formulovania opatrení, ktoré by mali ambíciu fluktuáciu vyučujúcich znížiť.

Existuje mnoho faktorov, ktoré určitým spôsobom viac či menej ovplyvňujú záťaž učiteľov. Medzi také faktory patrí predovšetkým nízke spoločenské ohodnotenie pedagogickej práce spolu s neprimeranými platovými podmienkami a absenciou možnosti adekvátneho profesijného rastu učiteľov. Ďalším determinantom sú samotní žiaci s negatívnym postojom k učeniu, škole a vôbec k školským povinnostiam, čím výrazne narúšajú vyučovací proces. Nezaujímam niektorých rodičov, nedostatočná, resp. žiadna spolupráca rodiny a školy sú tiež jednou z dôležitých príčin vplývajúcich na úspešnosť pedagogickej práce. Situácia je o to náročnejšia, ak navyše dochádza aj ku konfliktom na pracovisku. Medzi kolegami sa niekedy prejavuje nedostatok empatie, chýba vzájomná pomoc a podpora. Okrem uvedených vonkajších faktorov, vplývajúcich na záťaž a stres učiteľov, existuje aj množstvo iných, ktoré súvisia najmä s osobnosťou. Ide o osobnostné a tiež biologické vlastnosti, rôzne návyky a tiež sociálne aspekty (Vančíková, 2011).

Výskumná súbor

Výber výskumného súboru bol zámerný, nakoľko sme oslovili učiteľov vybraných stredných škôl, zároveň sme poprosili respondentov o ďalšie zdieľanie medzi kolegami, čím nadobudol podobu snehovej gule. Respondenti vyplnili dotazník online dotazník, kde bola zachovaná ich anonymita. Zber údajov prebiehal v mesiacoch január – február 2023 prostredníctvom platformy Google Formulare.

Celkovo sa do výskumu zapojilo 104 respondentov, z toho 79 žien a 25 mužov. Percentuálne vyjadrenie zapojených respondentov z hľadiska pohlavia je znázornené na Grafe 1.



Graf 1 Percentuálne zastúpenie respondentov z hľadiska pohlavia

Na stanovenie úrovne stresu a syndrómu vyhorenia sme použili dotazník stresu a syndrómu vyhorenia, ktorý vytvorili psychológovia Henning a Keller (1996). Sebapozudzovací dotazník určuje do akej miery sú centrálné psychofyzické funkcie respondenta zasiahnuté stresom a tiež to, ako významná je respondentova celková náchylnosť k stresu a syndrómu vyhorenia.

Dotazník pozostáva z 24 výrokov, ktoré sú rozdelené do štyroch dimenzií: kognitívna, emocionálna, telesná a sociálna.

Kognitívna dimenzia predstavuje negatívny obraz vlastných schopností a jej úroveň zisťujeme v položkách 1, 5, 9, 13, 17, 21.

Emocionálna dimenzia zisťuje pocity sklúčenosti, bezmocnosti, nervozity či nedostatok uznania pomocou položiek 2, 6, 10, 14, 18 a 22.

Telesná dimenzia overuje príznaky v prejavoch na vegetatívnej úrovni cez položky 3, 7, 11, 15, 19, 23.

Sociálna dimenzia zisťuje úbytok angažovanosti a motivácie prostredníctvom položiek 4, 8, 12, 16, 20, 24.

Respondent sa k jednotlivým položkám vyjadruje pomocou 5-stupňovej škály: Nikdy, Zriedka, Niekedy, Často, Vždy.

Výsledky sa vyjadrujú jednak ako doménové skóre (skóre jednotlivých rovín) a tiež ako celkové skóre, ktoré získame súčtom bodov zo všetkých štyroch rovín. Celkové skóre vyjadruje celkovú mieru náchylnosti k stresu až syndrómu vyhorenia. Maximálna možná hodnota celkového skóre môže byť 96 bodov, minimálna 0 bodov. Vyššie skóre znamená väčšiu náchylnosť k stresu či až k syndrómu vyhorenia. Dotazník je validný a reliabilný. Dotazník od autorov Henning a Keller (1996) sme doplnili o položku zisťujúcu pohlavie respondentov.

Výskumné zistenia znázorňujeme v prehľadnej Tabuľke 1, z ktorej možno konštatovať, že stres a syndróm vyhorenia sa v našej výskumnej vzorke prejavuje najviac v telesnej (7,66), ktorá sa prejavuje výrazným poklesom energie, chronickou únavou, celkovou telesnou slabosťou, rýchlejšou únavnosťou a náchylnosťou k chorobám. Zmeny v telesnej oblasti prispievajú k zhoršeniu nálady, poklesu výkonnosti a tým aj k znižovaniu sebadôvery (Morovicsová, 2016).

Druhá rovina, ktorá sa v našej výskumnej vzorke prejavila bola citová rovina (6,845), pre ktorú sú typické symptómy ako sklúčenosť, bezmocnosť, sebaľútosť, popudlivosť, podráždenosť, nervozitu a pocit nedostatku uznania. O niečo menej sa prejavuje u výskumnej vzorky kognitívna rovina (5,709), ktorá sa prejavuje negatívnym obrazom svojich vlastných schopností, prejavy sebaľútosťi, psychické vyčerpanie, strata záujmu o dianie v škole, a pod. Poslednou dimenziou je sociálna rovina (4,845), ktorá sa prejavuje úbytkom angažovanosti v učiteľskej profesii, nedostatočnou prípravou na vyučovanie, celkový útlm sociability, nechufť k vykonávaniu profesie, postupné narastanie konfliktov nielen medzi pedagogickým zborom, ale aj žiakmi. Celkové skóre všetkých dimenzií predstavuje 25,059, čo znamená existenciu, prítomnosť stresu v celej výskumnej vzorke.

Pri porovnaní výskytu javov možno konštatovať, že úroveň odolnosti stresu a syndrómu vyhorenia boli zistené významné rozdiely v telesnej a v citovej dimenzii, ktoré by signifikante korelovali s výskumnou vzorkou.

Kognitívna dimenzia	Výsledok	Celkový výsledok	Celkové skóre vo všetkých dimenziách
Položka č. 1	1,291	5,709	25,059
Položka č. 5	0,971		
Položka č. 9	0,330		
Položka č. 13	1,068		
Položka č. 17	1,243		
Položka č. 21	0,806		
Citová dimenzia	Výsledok	Celkový výsledok	
Položka č. 2	1,301	6,845	
Položka č. 6	1,010		
Položka č. 10	1,136		
Položka č. 14	1,369		
Položka č. 18	1,369		
Položka č. 22	0,660		
Telesná dimenzia	Výsledok	Celkový výsledok	
Položka č. 3	1,777	7,66	
Položka č. 7	1,194		
Položka č. 11	1,049		
Položka č. 15	1,194		
Položka č. 19	1,252		
Položka č. 23	1,194		
Sociálna dimenzia	Výsledok	Celkový výsledok	
Položka č. 4	1,068	4,845	
Položka č. 8	0,670		
Položka č. 12	0,951		
Položka č. 16	0,903		
Položka č. 20	0,942		
Položka č. 24	0,311		

Tabuľka 1 Prehľad jednotlivých dimenzií úrovne stresu a syndrómu vyhorenia komplexne

Na Slovensku sa realizujú mnohé výskumy zamerané na syndróm vyhorenia v kontexte typu školy, veku respondenta, dĺžky pedagogickej praxe, ako aj v miere spokojnosti v pedagogickom kolektíve.

Výskum Kolibárovej (2012) preukázal, že pri vzorke 94 respondentov bola zistená celková miera vyhorenia priemerne 25,66, čo možno považovať za stav nie problematický, ale s varovnými signálmi. Najvyššiu mieru vyhorenia možno badať u učiteľov gymnázií. Výsledky potvrdili, že výskyt vyhorenia stúpa aj s vekom a rokmi prežitými v učiteľskej profesii.

Podľa Synákovej (2015) faktory spôsobujúce vyhorenia sú najmä nedostatky v riadení a štruktúre organizácii, nedostatočné priestory, nepríjemný hluk, nepríjemné osvetlenie a zlá pracovná klíma. V súčasnosti je to aj nepríjemný počet problémových žiakov, narušená komunikácia a kooperácia v učiteľskom zbore a nedostatok vzájomnej podpory.

Záver z výskumu

V príspevku sme sa venovali faktom aktuálnej pedagogickej reality učiteľov stredných odborných škôl, ktorým sú stres a syndróm vyhorenia. Z hľadiska verifikácie prezentovaný výsledok považujeme za zaujímavý, nakoľko

sa v ňom preukázali významné zistenia týkajúce sa odolnosti stresu a syndrómu vyhorenia u učiteľov stredných odborných škôl. Aj napriek skutočnosti, že výskum sa realizoval iba na konkrétnej výskumnej súbore učiteľov stredných škôl, celkové skóre všetkých dimenzií potvrdilo existenciu, prítomnosť stresu v celej výskumnej vzorke. Výskumné zistenia môžu poslúžiť na ďalšie skúmanie.

Literatúra

- Abiola, T., & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano. *BMC Research Notes*, 4(1), 509-512. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-4-509>
- American Psychological Association. (2022). Resiliencia. Retrieved May 10, 2022, from <https://www.apa.org/search?query=resiliencia>
- Barna, D. (2021). Učiteľ strednej odbornej školy z pohľadu reziliencie. In *Juvenilia Paedagogica 2021. Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* (pp. 12-16). Trnavská univerzita v Trnave: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-568-0248-9.
- Barnová, S., & Gabrhelová, G. (2017). *Resilience in Schools*. Ste-Con, GmbH. ISBN 978-3-945862-18-6.
- Đuríková, K. (2021). Teacher Wellbeing Index Slovakia 2021. Retrieved May 10, 2022, from https://eduworld.sk/files/upload/Teacher_wellbeing_index_Slovakia_2021_20210531_090646.pdf
- Enache, R., & Čálin, M. (2014). Teacher's Personality and the Burnout Syndrome. *Journal of Experiential Psychotherapy*, 17(3), 47-55. ISSN 2359-7607.
- Fijałkowska, A., & Klim-Klimaszewska, A. (2013). Comparative analysis of burnout syndrome among teachers in Poland and Slovakia. In *Študent na ceste k praxi II. Zborník príspevkov zo Študentskej vedeckej medzinárodnej konferencie v odbore špeciálna pedagogika a liečebná pedagogika* (pp. 53-60). Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0840-5.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2015). Resilience: některé novější koncepce psychické odolnosti. *Československá Psychologie*, 59, 444-451. ISSN 0009-062X.
- Kiss, L. (2016). Považské korene otca pojmu stres, Hansa Selyeho (1907 – 1982). *Pediatrica pre prax*, 1(4), 176-177. ISSN 1339-4231.
- Kyriacou, C. (2011). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 52(3), 227-228. ISSN 2044-8325.
- Szabo, S., Tache, Y., & Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: a retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the editor of *nature*. *Stress. The International Journal on the Biology of Stress*, 15(5), 472-478. <https://doi.org/10.3109/10253890.2012.710919>
- Urdziková, J., & Kordošová, M. (2016). Systémy riadenia a ich vplyv na manažment BOZP – pracovný stres, rizikové správanie, pracovné podmienky a ich dopady na BOZP. II. etapa: Riadenie psychosociálnych rizikových faktorov zamestnancov pracujúcich v oblasti školstva. Retrieved August 3, 2022, from https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2016/Urdzikova/2016_vu_systemy_riadenia_a_bozp_ii_etapa.pdf

Summary: The work presents the relevant facts of the current pedagogical reality, which are stress and burnout among teachers of secondary vocational schools. At the theoretical level, we discuss different perspectives on the given issue. We also specify the determinants that influence teachers' decisions about changing the teaching profession.

Kontakt:

Mgr. et Mgr. Peter Vančo
Ing. Mgr. Katarína Zemánková
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: p.vanco@feston.sk
E-mail: zemankova.katarina@gmail.sk



II. SEKCIA

DIDAKTICKÁ ZODPOVEDNOSŤ ZA EDUKÁCIU VYSOKOŠKOLÁKOV

וזדכ

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ FORMATÍVNEHO VZDELÁVANIA A HODNOTENIA NA BÁZE POZITÍVNEJ PEDAGOGIKY

Viola Tamášová, SR

Anotácia: Autorka teoretickej štúdie čerpá z myšlienky, že pozitívna psychológia a pedagogika vychádzajú z požiadavky, že školy musia pripraviť žiaka pre život, čím sa stávajú kľúčovým východiskom súčasnej edukácie. Tieto požiadavky na školy iniciujú vytvorenie pozitívneho modelu takej školy, ktorá podporuje prednosti a potenciality jednotlivcov. Škola, ktorá svoju pozornosť orientuje od riešenia a korigovania negatívnych javov smerom k podpore a rozvoju najlepších kvalít učiteľov, žiakov, všetkých aktérov školského života, ale aj školy ako inštitúcie, ktorá podporuje a rozvíja pozitívne stránky a vlastnosti osobnosti žiakov a podporuje formatívne vzdelávanie a hodnotenie. V štúdiu autorka kriticky komparuje teoretické východiská spracovanej problematiky.

Kľúčové slová: pozitívna pedagogika a psychológia, formatívne vzdelávanie a hodnotenie, motivácia

Úvod

Zlepšovanie a zefektívňovanie edukácie je cieľom každej modernej pedagogickej koncepcie. Značný vplyv inovácií v rámci edukačného procesu majú prvky moderných a alternatívnych koncepcií. V súčasnosti sa pedagogická prax orientuje do značnej miery na aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie do edukačného procesu a na pozitívny prístup k edukácii, ktoré podporujú a rozvíjajú osobnosť žiakov a podporujú jeho formatívne vzdelávanie.

1 Zdroj pozitívnej edukácie - pozitívna psychológia

Pozitívna psychológia je veda zaoberajúca sa štúdiom pozitívnych emócií ako je radosť, šťastie, láska, nádej, kladných životných zážitkov a skúseností (ide o optimálne prežívanie – flow) . Výskumne sa orientuje na skúmanie pozitívnych individuálnych vlastností a črt osobnosti (optimizmus, zvedavosť, zmysel pre humor). I keď sú jej začiatky v druhej polovici 20. storočia, rozmach vedeckého bádania a záujem o pozitívne stránky človeka a spoločnosti prichádzajú začiatkom 21. storočia, kedy aj vzniká Centrum pozitívnej psychológie. V zahraničí vznikla Medzinárodná asociácia pozitívnej psychológie – International Positive Psychology Association IPPA. Jej hlavným poslaním je podporovať determinanty a faktory, ktoré umožňujú jednotlivcom, komunitám, spoločnosti prosperovať (Seligman, 2002, Peterson, 2006, Csikszentmihalyi, 2014). Výskumne sa pozitívnej psychológii, ľudskému šťastiu, príprave človeka pre prežívanie lepšieho života v budúcnosti venujú vo svojich štúdiách Seligman 2002, 2005, Csikszentmihalyi, 2014, Trčková, 2016, Gajdošová - Bisaki, 2015, Hanuliaková - Porubčanová, 2019 a i.).

Významnú úlohu zohrávajú pozitívne emócie, ktoré slúžia ako ukazovatele prosperovania alebo optimálneho blahobytu, šťastného života a objektívneho šťastia človeka. Pozitívne emócie v dlhodobej perspektíve je potrebné zušľachťovať nielen ako konečný stav človeka, ale aj ako prostriedok na dosiahnutie rastu a zlepšenia kvality života človeka počas života. Pozitívna psychológia a pozitívna edukácia sa prednostne orientujú na kladné stránky osobnosti, na jej možnosti, potenciality a zameriavajú sa na štúdium pozitívnych oblastí ľudského života. V školskom prostredí ide o kladné stránky žiakovej osobnosti, kultivovanie pozitívnych možností žiaka, zlepšovanie motivačného potenciálu. Do centra pozornosti sa dostal výskum pozitívnych individuálnych vlastností a črty osobnosti, ako sú optimizmus, zvedavosť, resiliencia, coping, zmysel pre humor. Seligman a kol. (2005) podčiarkujú, že ide o podporovanie optimálneho fungovania ľudskej bytosti, ako aj viery a nádeje, že to bude úspešné. Podľa Trčkovej (2016, s. 2 -3) „ je snahou pozitívnej psychológie smerovať až ku kladným hodnotám (zmysel pozitívneho prežívania, životná spokojnosť)..... prostredníctvom toho, čo je v živote človeka zdravé a funkčné, možno posilniť schopnosť zvládať ťažké a konfliktné situácie.“ Pozitívna psychológia sa výskumne, ale aj prakticky venuje oblastiam kvality života, osobnej pohody (well-being) a otázkam pozitívnych emócií, emocionálnej inteligencii, mentálnemu zdraviu pod vplyvom školskej i rodinnej edukácie (Tamášová-Kušnieriková, 2018, Szobiová, 2018, Furlong, 2018, Petrušlyté, 2018, Sanchez - Núñez, García - Rubio, & et al. 2020) a optimálneho prežívania - flourishin (Huppert, & So, 2011).

Prečo je potrebné aplikovať prvky pozitívnej psychológie do edukačnej praxe? Autori, Smitha Ruckmani & Balachandra, (2015), Zelina (2016), Vendel (2018), Gajdošová (2018), Roľková (2018), Furlong (2018) upozorňujú najmä na budovanie odolnosti voči krízam, záťažiam, konfliktom, manipuláciám, dôležitosti poskytovania rád a postupov, ako prekonať negatívne správy a podnety zo sveta, ale aj osobné krízy a stresy. Pozitívna psychológia sa zameriava na salutogénu, na psychické sily v človeku, ktoré pomáhajú ku šťastiu a seberealizácii. Škola by mala byť miestom, ktoré podporuje zdravý životný štýl a rozvoj fyzického, ale aj psychického zdravia žiakov.

Đuriš (2014) uvádza, napr. že, súčasný stav hodnotenia výsledkov učebnej činnosti je spätý s niekoľkými problémami, ktoré môžu u žiakov vyvolávať stres:

- **hodnotenie sa zameriava na nedostatky a nevedomosti, ktorými žiak disponuje a tým menej na jeho silné stránky,**
- **pri hodnotení sa často nezohľadňujú rozdiely v osobnosti žiakov,**
- **často sa pri hodnotení porovnávajú výkony žiakov, čím sa demotivujú slabší, ale stále schopní žiaci,**
- **požiadavky na žiakov sa často utvárajú obsahom a nie činnosťou, ktorú majú žiaci na konci učenia preukázať.**

Ak by sa malo hodnotenie zlepšiť, žiaci by mali vopred vedieť, čo sa od nich očakáva a čo sa bude pri hodnotení posudzovať, pretože v opačnom prípade nie je žiak dostatočne motivovaný, lebo nemá predstavu o požiadavkách. Hodnotiť u žiakov by sa mala aj miera logického myslenia, tvorivého a hodnotiaceho myslenia, a nielen pamäťové poznatky. Hodnotenie by malo byť informačne bohaté, aby bolo pre žiaka jasné, v ktorej oblasti sa má zlepšiť. Dôležitou súčasťou, ktorá následne dokáže silno motivovať žiaka je, keď ho učiteľ pri hodnotení aj pochváli, povzbudí, vyjadrí dôveru a naznačí, že na svojich slabších stránkach je možné pracovať a napredovať.

Škola, ktorá využíva model pozitívnej edukácie a formatívneho vzdelávania sa opiera o model spokojného života podľa Seligmána - P.E.R.M.A (2002, 2005, 2011), ktorý je určený týmito determinantmi:

P – (positive emotions) – pozitívne emócie: škola rozvíja, kultivuje a sústreďuje sa na prežívanie čo najviac pozitívnych emócií, akými sú radosť, hrdosť, vďačnosť, údiv, záujem, zvedavosť, láska, nádej, vyrovnanosť – vnútorný pokoj. Najmä v súčasnej pandemickej dobe s Covidom 19, keď je stres každodennou súčasťou rodinného aj školského života, je prežívaný vnútorný pokoj žiakov veľmi dôležitý.

E – (engagement)- zaujatosť činnosťou: škola podporuje a hľadá záujmy detí, podporuje ich hlboký a úprimný záujem o činnosti, ktoré môžu prerásť do profesionálneho zamerania, povolania. Škola pracuje so silnými stránkami detí, podporuje ich zvedavosť, záujem o učivo, a život v škole. Musí dôjsť k premene od nezájmu žiakov o učivo, k zaujatiu o školské aktivity a život v škole.

R – (positive relationship)- pozitívne vzťahy: škola je inštitúcia, v ktorej sú interakcie na mnohých úrovniach každodennou súčasťou. Ich kvalita je nevyhnutnou podmienkou pre bezpečnú emocionálnu a sociálnu klímu a atmosféru, ktorú intenzívne vnímajú a hodnotia žiaci, učitelia a ostatní pracovníci školy. Škola podporuje a kladie dôraz na dobré a hodnotné vzťahy v škole. Opiera sa o hodnoty, ktoré sú školou zadané a dodržiavané. O tieto hodnoty sa opierajú vzájomné vzťahy vo všetkých rovinách komunikácie (učitelia, žiaci, vedenie, rodičia) a slúžia aj ako morálny kompas spoločnej existencie. Škola sa pri výchove a vzdelávaní žiakov zameriava na formatívny a podporujúci prístup.

M – (meaning) – zmysel: škola, prostredie, vzťahy, život, budúcnosť musí dávať všetkým zainteresovaným zmysel, musí ukazovať zmysel a učiť žiakov, aby malo zmysel to, čo robia. Žiaci musia vnímať a chápať opodstatnenosť a zmysluplnosť vykonávaných činností.

A – (accomplishment) – úspech: žiaci, učitelia, rodičia musia zažívať väčšie či menšie úspechy, čo podporuje ich ďalší rast a rozvoj. Každý žiak v triede chce a musí zažiť úspech v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti. Uspokojenie potrieb žiakov v škole sa orientuje predovšetkým na dosahovanie pozitívnych výsledkov pri preverovaní získaných vedomostí. V kontexte spokojného života žiaka musí škola apelovať na uspokojovanie potrieb, ktorými sú napr. bezpečie, patriť niekam, seberealizácia, sebadôvera, sebaúcta, ktoré nie sú dôležité len pre obdobie školo povinosti, ale aj pre ďalší život.

Zo Seligmanových téz pozitívnej psychológie vychádza aj model Sociálno-emocionálneho zdravia Furlonga a kol. (2014), a tiež Furlonga (2016), ktorí uvádzajú, že je potrebné sa zaoberať silnými stránkami osobnosti a tým, v čom skutočne spočíva význam ľudského života. Práve Furlongov koncept covitality vychádza z týchto

postulátov a je výsledkom systematickej práce v tejto oblasti so zámerom, nájsť súvislosť medzi silnými stránkami osobnosti a well-beingom človeka (Boman et al, 2017). Furlong et al. (2014) pri tvorbe koncepcie sa zámerne orientovali na školskú populáciu s cieľom, diagnostifikovať úroveň sociálno-emocionálneho zdravia v období detstva a adolescencie. Výsledky ich práce vytvárajú možnosti pre účinnú intervenciu jednak v oblasti sociálnej a psychologickkej prevencie ako aj osobnostného rozvoja.

1. 2 Pozitívna edukácia podporujúca potenciality žiakov vs. formatívne vzdelávanie a hodnotenie

Pojmy ako šťastie, pohoda, láska, priateľstvo, radosť, pozitívne myslenie, spolupráca, dôvera, optimizmus, pokora, nadšenie, záujem, tvorivosť, odolnosť, altruizmus, empatia, odpúšťanie, spiritualita, zmysel života sa iba sporadicky dostávajú do každodennej edukačnej činnosti učiteľa a učebnej činnosti žiaka. Učitelia sú v rámci vyučovacej činnosti mnohokrát orientovaní primárne na sprostredkovanie čo najväčšieho obsahu učiva, jeho preverovanie a hodnotenie kvality zvládnutia žiakmi. Menej priestoru vytvárajú na podporu a rozvoj emócií, ktoré budú žiakov sprevádzať celý život a s ktorými sa musia naučiť pracovať. Jedným z dôvodov, prečo učitelia venujú minimálnu, alebo žiadnu pozornosť emóciám vo vyučovaní podľa Hanulikaovej a Porubčanovej (2019) je pravdepodobne ich nepripravenosť, resp. neschopnosť projektovať vyučovaciu jednotku tak, aby mohol učiteľ pracovať so žiakovými emóciami, emóciami triedy ako kolektívu a aj so sociálnou dimenziou triedneho prostredia. Pozitívne vzdelávanie v rámci formatívneho vzdelávania má svoje potenciality, ktorých hlavnou ideou je wellbeing žiakov, ktorý podporuje ich vzdelávanie a rozvíja ich ako dobrých ľudí a občanov. Dobrá škola nie je zameraná len na to, aby žiaci dosiahli akademický potenciál, ale zaciľuje sa tiež na rozvíjanie žiackych osobností ako starostlivých, zodpovedných a v konečnom dôsledku ako produktívnych a platných členov v spoločnosti a v živote. Ako uvádza Vendel (2018), je dôležitý aj spôsob, ako sa v škole zaobchádza so žiakom ako s jednotlivcom. Je správne, ak žiaci majú dostatok príležitostí prevziať zodpovednosť a zúčastniť sa na dianí školy. Žiaci veľa získavajú aj z príležitostí, v ktorých sa učitelia aj žiaci podieľajú na spoločných aktivitách tak, aby sa mohli lepšie poznať a naučiť sa oceňovať kladné vlastnosti jeden druhého. V kontexte pozitívnej psychológie je možné pozitívnu a formatívnu edukáciu definovať ako vzdelávanie pre tradičné životné zručnosti a edukáciu k šťastnému človeku. Pozitívne vzdelávanie je založené na najlepších výučbových stratégiách s cieľom, pomôcť žiakom dosiahnuť najlepšie vzdelávacie výsledky, ktoré podporujú bezpečnosť a well-being žiakov.

V učiteľských kolektívoch sa často diskutuje o tom, či by sa školy mali snažiť o vysokú úroveň výkonu žiakov, alebo o to, aby boli príjemným miestom pre žiakov. Dá sa to považovať za zbytočný rozpor. Žiaci majú sklon pracovať lepšie a naučiť sa viac vtedy, ak majú zo školských zážitkov potešenie a radosť. Platí to však aj obrátene, ak sa im v škole „darí“, je pravdepodobné, že sa v nej budú cítiť spokojne. Treba však rešpektovať jeden významný aspekt, a to, že žiaci sa líšia svojím školským potenciálom a výkonom.

V škole prospievajú najmä žiaci s dobrými schopnosťami, sociálne zrelé, svedomité a atraktívne. Tí žiaci, ktorí uvedené vlastnosti nemajú, získavajú v škole menej zážitkov úspechu. Preto je dôležité, aby boli žiaci hodnotení a odmeňovaní za to, čo vedú a neboli trestaní za to, že iní žiaci dosahujú ešte vyššiu úroveň vedomostí v porovnaní s nimi.

Významné je si tiež položiť otázku, ako ovplyvňuje dobrá edukácia dieťa individuálne? Ako môže plniť ochrannú funkciu? Výskumy detí s určitými psychickými rizikami zdôrazňujú, že pri eliminácii účinkov stresu a nešťastia sú dôležité dva typy skúseností, uvádza Vendel (2018). Jednak sú to harmonické, príjemné osobné vzťahy a jednak je to zážitok úspechu ktorý vedie k pocitu sebadôvery a osobnej výkonnosti žiaka. Škola poskytuje príležitosti pre nadviazanie priateľských vzťahov medzi žiakmi, ale umožňuje aj utvárať dosť odlišné vzťahy, a to tie, ktoré si žiaci vytvárajú k dospelým (iným než rodičom), ktorých majú radi a rešpektujú ich. Dieťa potrebuje byť rešpektované a k tomu mať zážitok z úspechu, čo je pre neho silným motívom. Dokáže sa lepšie vysporiadať so stresom, získať sebadôveru, ale potrebuje k tomu aj sociálnu oporu, v čom je práve škola dôležitým pomocníkom.

1. 3 Myšlienky a východiská prístupov k stratégiám

Myšlienky a východiská pozitívneho prístupu školy, výchovy a vzdelávania rozdelil Zelina (2016) do nasledovných oblastí:

- *Kognitívny rozvoj žiaka* – žiak by mal mať radosť z myslenia, objavovania nových poznatkov z učenia a riešenia problémov. Na základe princípov pozitívnej psychológie by mal žiak oceňovať význam poznania, oceňovať

vzdelanie a vzdelávanie. -Viesť žiakov k láske k poznaniu a vedeniu je možné prostredníctvom problémových úloh, heuristických metód, projektového vyučovania, uplatňovaním stratégií metakognície a autoregulatívneho učenia. Škola sa orientuje na múdrosť žiaka, túžbu po poznaní, vnímanie osobnej zdatnosti (self - efficacy), schopnosť klásť si ciele (goal setting), nádej, optimistický spôsob chápania životného diania, optimizmus a životnú pohodu.

- *Potencionality pre život* – pozitívny postoj k vzdelávaniu je nevyhnutnou podmienkou celoživotného vzdelávania, postoj k rekvalifikácii v rámci pracovných príležitostí – Závěry Rady EU z 8. júna 2020 – Reskilling a Upskilling, zvyšovanie si kvalifikácie samoštúdiom, doplnujúcim štúdiom, ale aj v kontexte informálneho a neformálneho vzdelávania.

- *Pozitívne emócie* – žiak má rád školu, učenie, teší sa do školy a má dobré pocity z toho, čo sa učí, dobre sa cíti medzi spolužiakmi, musí cítiť, že učiteľovi na ňom záleží, komplexne chápe klímu školy a triedy pozitívne, aj napriek výskytu zlyhania, sklamaní, strachu a napätia. Žiak vie realizovať kladné sebaoceňovanie a v škole dokáže prežívať vrcholné emocionálne a životné zážitky, emocionálnu tvorivosť, subjektívnu emocionálnu pohodu. Emocionálna výchova sa realizuje stratégiami inscenačných, situačných metód, tvorivou dramatikou, arte terapeutickými postupmi. Pozitívne emócie v triede nie sú spojené so zábavou, ale príjemné prežívanie v škole má byť spojené s nárokmi na učenie.

- *Potencionality pre život* – vedieť verbalizovať vlastné city a emócie v rodinných väzbách, v partnerských vzťahoch, v rôznych rolách napr. rodiča, partnera, kolegu. Úprimná a otvorená verbalizácia emócií môže predstavovať prevenciu voči výskytu sociálno-patologických javov, ale aj voči agresívnemu správaniu.

- *Pozitívna motivácia* – žiak je vedený k zmyslu života, k všeľudským hodnotám, pozitívnym cieľom, osvojeniu si hodnôt vzťahu k školským hodnotám. Opakom je vyhorenie, nechúť učiť sa, rezignácia, ľahostajnosť, nezáujem, agresia, absencia viery a presvedčenia v hodnoty.

- *Potencionality pre život* – vytvorenie si postojov a interiorizácia hodnôt vo vzťahu k vlastnej osobe, hodnôt vo vzťahu k morálnym aspektom, k pravidlám života, k spoločnosti.

- *Pozitívna socializácia* – u žiakov sú posilňované tie stránky osobnosti, ktoré vytvárajú produktívne medziľudské vzťahy, solidaritu, spoluprácu, toleranciu, pomoc, charitu, aby v triede a v škole bola pozitívna atmosféra a klíma, ktorá sa dosahuje podporou empatie, kvalitnými vzťahmi. Pozitívna školská a triedna klíma vedie k prevencii kriminality, znižuje neochotu spolupracovať, znižuje šikanovanie, diskrimináciu, nenávisť, egoizmus, podporuje schopnosť tolerovať a vedie k pokore človeka.

- *Potencionality pre život* – vedieť pracovať v rámci sociálnych zručností pri zvládaní a riešení náročných situácií a úloh, rozvíjať vlastné vedomosti a zručnosti v rámci psychohygieny. Vedieť reflektovať na pracovné príležitosti, prispôsobenie sa pracovnému trhu, aktívne občianstvo, aktívne zapájanie sa v dobrovoľníckych činnostiach, participovať na charite a rozvíjať vlastné prosociálne správanie.

- *Autoregulácia* – žiaci sa učia samostatnosti, sebariadeniu, disciplíne, zodpovednosti, aby mali chuť učiť sa, - viesť žiakov k tomu, aby to, čo vedia urobiť sami, urobili samostatne, - učia sa ovládať svoje myslenie (sústredenosť, pozornosť, vytrvalosť, ovládať svoje emócie, strach, zlosť, zlú náladu), ovládať svoje správanie (psychomotorická kontrola).

- *Potencionality pre život* – žiaci si vedia určiť poradie životných a pracovných cieľov, denný režim, rozloženie činností v čase, - viesť človeka k životnej sebadisciplíne.

Pozitívne psychologické intervencie zahŕňajú rozhodovanie, zručnosti pri riešení problémov, relaxáciu a tvorivý brainstorming. Používanie týchto poznatkov v pozitívnom a formatívnom vzdelávaní a hodnotení zlepšuje duševné zdravie a spokojnosť so životom, znižuje depresiu a úzkosť a zlepšuje akademický úspech a tvorivé myslenie, eliminuje stres žiakov. Prínos pozitívnej psychológie v rámci pedagogickej činnosti je najmä v prístupoch a stratégiách, ktoré docenujú humanistické vyučovanie.

Zásady pozitívnej edukácie predstavujú predovšetkým: – zabezpečenie pozitívnej klímy školy a kultúry školy, ale patrí sem aj pozitívna rodinná klíma, životná klíma (Greškovičová & Maršičová, 2018, Tamášová & Kušnieriková, 2018; Ikhart & Szobiová, 2018), - rešpektovanie pozitívnych hodnôt, - pozitívne aplikovanie vedomostí v živote s akcentom na kvalitné vzdelávanie, - aplikovanie stratégií podporujúce kritické, hodnotiace myslenie a sebahodnotenie, - tvorenie produktívnych interakcií, vzťahy učiteľa k žiakom založené na empatii,

akceptovaní každého jednotlivca, - motivovanie k učeniu okrem klasických metód aj prostredníctvom zaujímavých úloh, - metódou vzťahových rámcov a kauzálnych atribúcií, - zdôrazňovanie sebareflexie, sebahodnotenia, sebakontroly, sebariadenie žiaka s využitím programov autoregulatívneho učenia, programy poznania seba, sociálno-psychologické programy, programy kultivácie charakteru, - emocionálne prežívanie klímy v triede, v škole, zisťovať ju a pozitívne meniť, hodnotiť prežívanie žiakov učebných a výchovných činností, učiť žiakov vyjadrovať emócie, city a ovládať ich najmä v záťažových situáciách, komunikovať otvorene, kreatívne a sústrediť sa na racionálnu komunikáciu, ale aj na komunikáciu citov, emócií a prežívania (Zelina, 2016).

Aj v rodine je potrebné vytvárať pozitívny prístup rodičov k deťom, pretože formujú ich sociálno-emocionálne zdravie. Rodina pôsobí na dieťa svojou súdržnosťou, pestuje jeho sebavedomie, sebaúčinnosť, optimizmus, životnú zaangażovanosť (optimizmus, nadšenie aj vďačnosť). Harmónia a spokojnosť v rodine sú podľa výskumov Smitha Ruckmani & Balachandra (2015) kľúčovými faktormi, ktoré pozitívne podmieňujú mentálne zdravie adolescentov. Emocionálny well-being je výrazný protektívny faktor pred rozvojom duševných problémov, resp. problémov s mentálnym zdravím. Veda a výskum v pozitívnej psychológii, na ktorých je založené pozitívne vzdelávanie, jasne ukazujú, že identifikácia silných stránok človeka a zameranie sa na rozvíjanie schopnosti kultivovať a využívať tieto silné stránky (skôr než na "korekciu" chýb) vedie k väčšiemu blahu a lepším akademickým a sociálnym výsledkom. Pozitívny prístup v edukácii pomáha žiakovi vybudovať si dôveru pri vzdelávaní, pri rozvíjaní intelektuálnych schopností žiakov a charakteru, pri rozvíjaní afektívnej stránky osobnosti. Investovanie do pozitívnej edukácie a do formatívneho vzdelávania na úrovni celej školskej komunity v školskom i mimoškolskom prostredí má za následok pomôcť žiakovi, aby sa stal lepšou verziou samého seba ako jednotlivca a ako súčasťou komunity.

Výsledky bádania a vedeckej literatúry naznačujú, že pozitívne psychologické intervencie podporujú u žiakov intenzívny vzťah ku škole, alebo školskému zariadeniu. Aby aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie v edukačnej praxi bolo dostupné a prakticky realizovateľné, vedenie školy musí na širšej úrovni, resp. v širšom školskom kontexte prijať a rozvíjať teóriu pozitívnej edukácie. Pri aplikovaní daných prvkov do edukačného procesu môže riaditeľ školy ako navrhuje Gajdošová (2018) začať najskôr v kooperácii s pedagogickými a odbornými pracovníkmi, predovšetkým školskými psychológmi. Podľa Gajdošovej & Bisaki (2015) a Slezáčkovej (2014) vstup pozitívnej psychológie do školy a budovanie tzv. pozitívneho modelu školy podporujúceho sily, prednosti, potenciality jedincov, iniciuje aj výraznú zmenu v školskej psychológii a v práci školského psychológa, najmä reorientáciu od riešenia negatívnych javov v školách smerom k rozvíjaniu najlepších kvalít školy ako inštitúcie a ľudí v nej. Pri aplikácii pozitívnej psychológie v škole ide o nový pohľad na výchovu, na vzdelávanie, seba, svet a seba v ňom.

V súlade s cieľmi edukácie pre budúcnosť je potrebné, aby človek budúcnosti bol nielen výkonný, ale aj šťastný. Ciele edukácie sa musia orientovať na prípravu človeka, ktorý bude flexibilný, schopný reflektovať na nové podnety a výzvy, pripravený riešiť konflikty, znalý cudzích jazykov a pripravený na život mimo jemu blízkej komunity. Jedna z predikcií ktorú možno dosiahnuť je skutočnosť, že pozitívne a zároveň formatívne vzdelávanie zvyšuje školskú úspešnosť žiakov a zvyšuje kvalitu života žiakov v školskom i mimoškolskom prostredí. Zdravie človeka, včítane detí a mládeže sa dostalo do štátnej školskej politiky i politiky zdravia Slovenskej republiky prostredníctvom dokumentu: Strategický rámec v oblasti zdravia do roku 2030. Vychádza z toho, že zdravie je základným ľudským právom, je kľúčom k spoločenskému rozvoju a plný rozvoj zdravia je možný len v zdravie podporujúcom prostredí, rodinnom, pracovnom, či školskom.

2 Motivácia ako súčasť formatívneho vzdelávania a hodnotenia

Na žiakov má silný formatívny vplyv učiteľ. Jeho komunikácia, postoje, očakávania, aspirácie, ciele aj vzťahy k žiakovi samotným, môžu do veľkej miery ovplyvniť ich postoje i samotné učebné výsledky. Popri pedagogicko-didaktickej, metodologickej pripravenosti učiteľa pre výkon svojej profesie, sa čoraz častejšie akcentujú jeho personálne a psychosociálne predpoklady. Zdôrazňuje sa tiež, aj že základným predpokladom úspechu pedagogicko-didaktickej práce učiteľa je jeho motivácia, ako aj schopnosť podporovať vnútornú motiváciu žiakov a udržiavať trvalý záujem žiakov počas celého priebehu edukačného procesu. Preto je dôležité, aby učiteľ motivácii venoval náležitú pozornosť a neustále zdokonaľoval svoje vedomosti práve v oblasti motivácie (Petlák a kol., 2006, 2011, Matúšová, 2019). Motivácia je súborom pohnútok, ktoré vyvolávajú aktivitu organizmu a

určujú jej zameranie. Je to vnútorná hnacia sila, ktorá ženie k uspokojeniu nenaplnených potrieb. Hovorí sa, že dobrá motivácia je zárukou úspechu a vo vzťahu k edukácii, že „dobrá motivácia je polovica úspechu práce učiteľa a učenia sa žiaka“ uvádza E. Petlák (2019). Problematika motivácie je veľmi zložitá, nakoľko je kľúčom k pochopeniu psychiky človeka a k jeho porozumeniu. Je možné ju zaradiť medzi zložky psychickej regulácie človeka, ktorá zabezpečuje fungovanie učenia, aktivizuje kognitívne procesy a motorické systémy k dosahovaniu požadovaných vytýčených cieľov. Fenomén motivácie bol vždy chápaný a zároveň vysvetľovaný odlišne, čoho dôkazom je množstvo teórií o motivácii.

Motivácia je vnútorný stav organizmu, ktorý ho aktivuje reagovať určitým spôsobom na určité podnety. To znamená, aby sa človek správal určitým spôsobom, vybral si ciele a zvolil prostriedky na ich dosiahnutie (Matúšová, 2019). Na druhej strane, ide o systém stavov a procesov sebariadenia, ktoré aktivizujú človeka a usmerňujú ho prostredníctvom vytvárania zámerov a stanovených cieľov.

Odborníci rozlišujú pojem motivácia a pojem motivovanie. Motivácia je stav, ktorého príčiny, prejavy a výsledky u človeka skúma všeobecná psychológia. Motivovanie je proces, v ktorom sa preukazuje využitie zákonitostí motivácie pri stimulovaní alebo inhibovaní motívov osobnosti k dosiahnutiu určitého správania v učení (učebnej činnosti) a vzdelávaní. Motivovanie predstavuje činnosti na podporu niečej motivácie (napr. povzbudenie chuti do učenia). Sebamotivovanie označuje proces motivovania seba samého. Motivovanie je významnou súčasťou práce v tých profesiách, v ktorých ťažisko práce predstavuje kontakt, spolupráca a ovplyvňovanie ľudí (napr. učiteľia a lektori vzdelávania, psychológovia, kariérni poradcovia, sociálni pracovníci, obchodníci, manažéri, kouči, kňazi). Uvedené javy sú teoretickým základom a možnosťami ich aplikácie v procese klasického aj formatívneho vzdelávania.

Je potrebné zdôrazniť, že motiváciu nemožno zužovať len na druhy motivácie, ktoré sa viažu na vonkajšie podnety (napr. pôsobenie učiteľa na žiakov, lektora na účastníkov vzdelávania, vyučovacie metódy a organizačné formy vzdelávania relevantné osobitostiam cieľovej skupiny, vekovým špecifikám účastníkov vzdelávania, ich očakávaniam, životným cieľom a postojom), ale aj na vnútorné stavy a procesy aktivizujúce a energetizujúce jednotlivca v procese učenia sa a vzdelávania. Hodnota dosiahnutého vzdelania získava na význame a jednoznačne rastie. Investície do vzdelávania sa považujú za najperspektívnejšie a najefektívnejšie. Vzdelávanie je tzv. inštrumentálnou hodnotou, ktorá umožňuje získať kompetenciu a kvalifikáciu (rekvalifikáciu), uplatniť sa na trhu práce, znížiť nezamestnanosť a získať zamestnanie, rozvinúť schopnosť orientovať sa v súčasnom svete a v jeho procesoch, utvárať si vlastný názor a postoje, vyberať z ponúkaných alternatív v živote a na pracovisku, a posilniť stratifikáciu svojho miesta v spoločnosti (Veteška & Kursch, 2021). Vzdelávanie podporuje osobnú samostatnosť, nezávislosť a zvyšuje vlastnú obranyschopnosť pred manipuláciou. Úroveň dosiahnutého vzdelania ovplyvňuje spôsob začleňovania sa do spoločenského, pracovného a rodinného života. Pre mnohých ľudí vzdelávanie predstavuje zmysel a hodnotu samo osebe.

3 Uplatňovanie pozitívnej psychológie v edukačnej praxi

Na uplatňovanie pozitívnej psychológie do pedagogickej praxe je potrebné sa pozeráť cez uspokojovanie potrieb žiakov. Uplatňovanie prvkov a efektov pozitívnej psychológie v pedagogickej praxi ukazuje podľa Zelinu (2018) na to, že: - sebadisciplína, vnútorná motivácia, ktorú najmä pozitívna psychológia zdôrazňuje, je dvakrát lepším prediktorom výkonov, uplatnenia a úspechov v živote, ako IQ a EQ, - šťastní mladí ľudia v adolescencii, ako ukazujú longitudinálne výskumy, majú v dospelosti vyššie príjmy, - angažovanosť a zmyslupnosť činností, ktoré akceptuje pozitívna psychológia, sú najlepšou prevenciou voči depresiám, - pozitívne prežívanie a zmyslupnosť bytia podporuje životnú spokojnosť a pozitívne pôsobí na učebný proces, a to najmä na kreatívne učenie. Na základe pozitívnej psychológie je potrebné v edukačnom procese rešpektovať princípy, ktoré pozitívne pôsobia v edukačnej realite a transformovať ich do každodenného života. Základnou didaktickou zásadou je spojenie teórie s praxou, a preto je potrebné vyzdvihovať princípy pozitívnej edukácie, spolu s formatívnym vzdelávaním a hodnotením, ktoré je možné transformovať do každodenného života žiaka a učiteľa (Huppert, F., & So, T., 2011)

3. 1 Úspešnosť osobnosti vo vzdelávaní

Otázkami motivácie a motivovania žiakov k vzdelávaniu je potrebné sa zaoberať pri hľadaní odpovede na otázku, prečo žiaci s rovnakými (merateľnými) schopnosťami dosahujú rozličnú výkonovú úroveň. Predpokladá sa, že preto, lebo sú inak (rozdielne) motivovaní. To vyžaduje, aby sa pri realizácii vzdelávania hľadali a nachádzali účinné spôsoby ako žiakov priviesť k „optimálnej úrovni motivácie.“ Pritom sa odporúča, aby sa aktivity počas vyučovania žiakov, ale aj vzdelávania dospelých zamerali na riešenie úloh, riešenie problému, osobné skúsenosti a potrebu dosiahnuť úspech. Práve na tom stavia aj formatívne vzdelávanie. Učebnú motiváciu napr. u dospelých, ktorá je z istého uhla pohľadu iná ako u žiakov, či študentov, charakterizuje Bontonová (2015, s. 97) ako „dynamickú, individuálne jedinečnú charakteristiku účastníkov vzdelávania, ktorá tvorí súčasť komplexu *postojovo-motivačno-hodnotovej zložky*, ako aj súčasť jedinečného celku osobnosti dospelého.“ V poznatkovo orientovanej osobnosti sa vynoril nový jav a pojem – *úspešnosť osobnosti*. Psychologické prístupy k úspešnosti osobnosti vo vzdelávaní zohľadňujú osobnostné determinanty úspešnosti v súčinnosti s vplyvmi prostredia. Osobnostné determinanty sú zložky a vzťahy systému osobnosti (osobnostný potenciál). Spoločenskými determinantami sú školská politika vzdelávania, vízie, stratégie a praktické opatrenia v programoch a v obsahu vzdelávania. Osobnosť (žiaka ZŠ, SŠ, ale aj dospelého) môže mať vo vzťahu k učeniu *pozitívnu motiváciu k učeniu* alebo *negatívnu motiváciu k učeniu*. Za pozitívnu motiváciu sa považuje taký stav motivácie, ktorý vyvoláva uvedomenie si kladných dôsledkov učenia. Pozitívna motivácia je založená na poznaniach a zvedavosti, túžbe po vedomostiach, vyniknutí v triede, skupine, na láske k vyučovaciemu predmetu atď. Pri negatívnej motivácii si učitelia uvedomujú nepríjemné následky, ktoré môžu nastať, ak sa nebudú učiť, alebo ak svoje študijné úsilie nebudú smerovať tam, kam by si to učiteľ (lektor), či rodič želal. S motiváciou učenia sa súvisí aj motív úspechu a motív vyhnutia sa neúspechu, ktoré súvisia s teóriou výkonovej motivácie.

Z hľadiska efektívnej motivácie je pre učiteľov, manažérov a lektorov vzdelávania nevyhnutné oboznámiť sa a poznať hlavné motivačné faktory, ktoré pôsobia na žiakov, ale aj dospelých študujúcich, a vedieť ich využiť v prospech vzdelávania. Zdroje individuálnej učebnej motivácie je možné členiť na viaceré druhy, uvádza Matúšová (2019), ako je napríklad:

1. vonkajšia motivácia (požiadavky učiteľa, školy, rodiča, zamestnávateľa),
2. vnútorná motivácia (záujem, túžba, chcenie žiaka, učiaceho sa),
3. motivácia na základe povesti (vynikajúca reputácia školy, organizácie, učiteľského zboru, prednášateľa, lektora),
4. motivácia na základe výkonu (vlastné dosiahnuté úspechy, školská úspešnosť, vzdelanie a nároky spojené s učením sa, či štúdiom),

Úspech a neúspech je psychologický jav, ktorý sa spája s úrovňou motivácie a aspirácie (očakávanie úspechu alebo neúspechu). Môže sa hodnotiť objektívne, ale významnejšie je ich subjektívne hodnotenie. Je nutné porovnať, aký je rozdiel medzi skutočným výkonom a pôvodnou úrovňou aspirácie. Úspech a neúspech predstavuje u účastníkov vzdelávania najmä zážitkový stav s (bezprostredným) dynamizujúcim motivačným a emocionálnym vplyvom na správanie človeka. Poňatie vlastnej úspešnosti sa utvára v doterajšom a aktuálnom procese psychických zážitkov úspechu a neúspechu, ich posudzovania v kontexte náročnosti riešenia požadovaných úloh, hodnotenia rebríčkov úspešnosti v skupinách, v triede a zvyšovania vlastných aspirácií.

Kritériá hodnotenia výsledkov učenia sa žiakov, či vzdelávania dospelých, súvisia s kontrolou vzdelávacej činnosti, výkonmi učiteľov, lektorov a vzdelávateľov, výkonmi žiakov, či iných účastníkov vzdelávania, ako aj s efektívnosťou vyučovania a vzdelávania. Východiskom pre stanovenie kritérií úspešnosti je určenie cieľa edukácie, vzdelávacej aktivity či programu (Matúšová, 2019). Pri určení cieľa vzdelávania je nevyhnutné určiť, čo sa má prostredníctvom vzdelávania dosiahnuť (osvojenie poznatkov, formovanie zručností a postojov, praktická zručnosť a pod.).

Predvídanie úspechov vo vzdelávaní sa zameriava na poznanie inteligencie, intelektových schopností, kognitívneho štýlu osobnosti, motivácie osobnosti (záujmov, postojov a hodnotovej orientácie) a poznanie vlastností osobnosti. Nezanedbateľným zdrojom je aj poznanie, analyzovanie, porovnávanie a hodnotenie výkonov v priebehu učenia sa a vzdelávania subjektu a konštatovanie, či subjekt bol vždy úspešný, či jeho výkon napredoval, stagnoval alebo klesal, v ktorých situáciách a za akých podmienok.

Úspešnosť vo vzdelávaní sa spája so psychologickými determinantami a platí rovnako pre žiakov ako aj dospelých:

1. *Motívy učenia sa a vzdelávania*: Úspešní žiaci/študenti sa vo vzdelávaní viac riadia motívmi osobnostného rozvoja a osobnými (prestížnymi) cieľmi.
2. *S úspešnosťou súvisia záujmové preferencie*: Záujmová orientácia úspešných študujúcich sa viac orientuje na vzdialenejšie životné ciele, u neúspešných má viaceré znaky existenčnej zameranosti.
3. *Priebeh a výsledky vzdelávania veľmi významne ovplyvňuje spôsobilosť učiť sa (návyky a postoje k učeniu sa a vzdelávaniu sa)*. U neúspešných sú postoje k štúdiu významne negatívnejšie v kognitívnej, emočnej a činnostnej zložke. Pre učenie nie sú priaznivé okolnosti, ako napr. nedostatok vytrvalosti, nesvedomitá tvorba zadaní a písania prác, nesústavné a neplánovité učenie sa, psychická labilita a nervozita, učenie sa pod vplyvom nálad a momentálnych psychických stavov, časová tieseň, ťažkosti pochopiť náročnejšie texty, ťažkosti v písomnom vyjadrovaní, nedostatočná sústredenosť, nedostatok koncentrácie pozornosti, vôľa, chuti k učeniu sa.
4. Výkon v učení významne ovplyvňuje adaptácia. Úspešní študujúci nie sú počas edukácie pod vplyvom osobnej (zdravotnej, emocionálnej) a sociálnej adaptácie. Neúspešných študujúcich ovplyvňuje vo vzdelávaní prispôsobovanie sa (adaptácia) v rodine, zdravotná a emocionálna adaptácia a i. (Machalová, cit. podľa Matúšová, 2019).

Aktuálnou metódou v práci učiteľa – manažéra, je *formatívne vzdelávanie a hodnotenie*, ako proces, ktorý sa postupne implementuje do viacerých oblastí, či už ide o hodnotenie tých, ktorí sa vzdelávajú alebo hodnotenie učiacich sa v procese vlastného sebahodnotenia alebo hodnotenie projektov, tímových prác a prác jednotlivcov. Hlavným cieľom formatívneho hodnotenia, uvádzajú Laufková, V. (2017), Starý, K. & Laufková, V. et al. (2016), je zdokonaľovať, rozvíjať a získavať nové profesijné kompetencie potrebné na riadenie a hodnotenie vyučovacieho procesu inovatívnymi formami a metódami. V európskych krajinách sa formatívnemu hodnoteniu venuje značná pozornosť (Bell-Cowie, 2001, Frey, N. & Fisher, D., 2011, William, D., 2015), zatiaľ čo na Slovensku je informácií nedostatok. V praxi sa najčastejšie využíva hodnotenie, keď sú žiaci zaradení do klasifikačných stupňov (Szarka, 2017). Avšak, formatívne hodnotenie je zamerané na priebežnú identifikáciu predovšetkým oblastí, ktoré vyžadujú nejaké zlepšenie a následné rozhodnutie o ďalšom priebehu výučby (Tóthová, Kostrub, & Ferková, 2017, Marks, 2022).

Funkciu motivácie žiakov k učeniu plnia rôzne, a teda nielen pozitívne, motivačné činitele. Tieto činitele majú rôzny efekt na žiakov a na ich celkovú úspešnosť v učebnom procese. Mnohokrát je učenie žiakov usmerňované strachom, čo môže byť zo zlej známky, z trestu rodiča, učiteľa, alebo povinnosťou, či potrebou, dosiahnuť úspech, prestíž a odmenu. Pri vnútornej motivácii je žiak motivovaný samotnou činnosťou, teda má záujem o učivo, je motivovaný túžbou po poznaní, a pod. Pri vonkajšej motivácii ide žiakovi o pochvalu zo strany rodiča alebo pre zlepšenie prospechu. Keďže základom aktívnej a tvorivej činnosti žiakov na vyučovaní, ako aj ich úspešnosti je to, na základe akej motivácie k nej pristupujú, prvoradou úlohou učiteľa je vzbudiť a udržať u žiakov skutočný záujem o poznávaciu skutočnosť a vypestovať u nich túžbu trvale sa vzdelávať. Navodenie a udržanie vnútornej motivácie nie je jednoduchou úlohou. Možnosti navodenia a udržania vnútornej motivácie žiakov ponúka učiteľom moderná didaktika prostredníctvom vstupných a priebežných motivačných metód, aktivizujúcich metód, metód diferencovaného vyučovania, ktoré umožňujú transformovať vzdelávací obsah vzhľadom na vekové a individuálne osobitosti žiakov a motivovať všetkých žiakov nie strachom z neúspechu, ale túžbou po úspechu (Petty, 2002), a v tom je zabudovaná požiadavka formatívneho vzdelávania, resp. formatívny prístup. Na problematiku vzťahu výchovno-vzdelávacieho procesu a učebnej motivácie žiakov je potrebné sa pozerať z dvoch hľadísk, uvádzajú Petlák a kol. (2019), ktoré sa navzájom prelínajú:

- Problém využívania motivačných činiteľov na uľahčovanie učenia sa, na získavanie poznatkov. Autori sem zaradili využívanie motivačných činiteľov učiteľom na vyučovaní, organizovanie učebnej činnosti, využívanie obsahu, metód a foriem na vyučovaní a pôsobenie na sociálnu klímu v triede. Dôležitým faktom je, aby učitelia dokázali využívať motivačné činitele v čo najväčšej jednote s potrebami a záujmami žiakov.
- Problém ovplyvňovania motivačnej sféry žiakov, rozvoj úrovne motivácie u žiakov, formovanie nových motívov. Z hľadiska stratégií formovania pozitívneho vzťahu k učebnej činnosti je významná pozitívna motivácia, pozitívny vzťah žiaka k priebehu učebnej činnosti, záujem o obsah, pochopenie súvislosti, schopnosť aplikovať poznatky

v iných učebných situáciách, potreba poznávať, dopátrať sa k výsledku, vyriešiť samostatne úlohu a hľadať možnosti riešenia problémov. Na to, aby sa pozitívna motivácia zabezpečila je potrebné zbaviť hodiny výučby stereotypu, nudy a vyhýbať sa nezaujímavým činnostiam (Petlák a spol., 2006, 2011). Motiváciu k učeniu ovplyvňuje aj spôsob interakcie medzi žiakmi. Takáto interakcia môže mať tri podoby a to: spolupráce, súťaženia alebo individualizmu. Vendel (2005) uvádza, že spolupráca medzi žiakmi vzniká, keď sa jedná o zložité učenie. Táto forma však môže niekedy sklúzať do situácie, keď dvaja-traja najšikovnejší robia prácu celej skupiny. Vtedy nastáva situácia, keď oni získavajú, zatiaľ čo ostatní žiaci v skupine sa „len vezú“ bez želaného efektu. Pri zostavení skupiny, ktorá má spolupracovať, je často prospešné rovnaké zastúpenie oboch pohlaví. Nerovnováha sa mnohokrát ukázala ako nevýhodná. Preto sa dá vo všeobecnosti povedať, že pre veľmi nespelych a introvertných žiakov je prospešnejšie individuálne učenie práve z dôvodu, že v skupine sa nevedia dostatočne prejavovať. Individuálne učenie je učenie, kedy sa žiaci učia samostatne a sú hodnotení len za svoje výkony. Pri správnom prístupe a poskytnutí potrebného času a primeraného vysvetlenia, dokáže väčšina žiakov splniť ciele. Vendel (2005) pripomína, že keď učiteľ dá žiakovi pocítiť, že mu verí a verí, že sa môže zlepšiť, pre žiaka sa to stáva istým záväzkom. Petlák (2006) v súvislosti s motiváciou hovorí o magickom kruhu, kde úspech plodí úspech a neúspech vedie k neúspechu.

3. 2. Hodnotenie

Hodnotenie meria hĺbku a šírku vedomostí a spôsobilostí. Niekedy je kritizované za to, že je nepresné a nespoľahlivé a deformuje vyučovanie aj učebné osnovy. Taktiež si treba uvedomiť, že výsledky hodnotenia nie sú vždy dobrou, či vhodnou predpoveďou budúceho výkonu. Napriek tomu ich učitelia aj spoločnosť potrebujú. Správne realizované hodnotenie inšpiruje, motivuje a dáva spätnú väzbu, ktorá je dôležitá napr. pre nasmerovanie rýchlej korekcie, či pomoci v prípade potreby. Môže však tiež spôsobiť, že sa bude prehliadať to, čo sa nedá ľahko ohodnotiť. Hodnotenie môže slúžiť pre rozličné účely. Môžu sa ním klasifikovať výkony žiakov, pomáhať pri konkurzných procesoch na pracovné pozície, posudzovať efektívnosť kurzov, učiteľov, lektorov, koučov, a môže poskytovať učiacim sa cieľ. Týka sa to hlavne hodnotenia výučby, či kurzu, ktoré má obsahovať, čo žiak/učiaci sa dospeli dosiahli. Učitelia najčastejšie využívajú *priebežné – formatívne* hodnotenie, ktoré prebieha počas výučby/kurzu a posudzuje, či a koľko sa žiak naučil. Presne určuje aj učebné problémy žiaka, čo môže využiť učiteľ na poskytnutie pomoci. Keďže sumatívne a formatívne hodnotenie majú veľmi odlišné ciele, sú realizované odlišnými metódami.

3. 2. 1 Sebahodnotenie

Hodnotenie žiakov sa stále viac stáva humanisticky orientované (Szarka, K. 2017), je zamerané na rozvoj schopnosti sebahodnotenia. Žiak porovnáva rozvoj svojich zručností so sebou samým v určenom čase. Pri hodnotení je vhodné zamerať sa na kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú stránku osobnosti, čím sa hodnotenie žiaka stáva komplexné. Učiteľ pri hodnotení uprednostňuje kladné a pozitívne stránky žiaka a neustále ho povzbudzuje k zlepšovaniu. Zmysel sebahodnotenia spočíva v tom, aby si žiaci svoje výkony v učení dokázali sami ohodnotiť a zároveň dokázali svoje vlastné sily a schopnosti reálne posúdiť. Sebahodnotenie môže byť implicitné, keď žiak hodnotí svoje výsledky sám pre seba, prehodnocuje čo sa mu podarilo a čo nie a explicitné, keď sa môže sebahodnotenie realizovať mimo triedy medzi učiteľom a žiakom, prípadne pred kolektívom celej triedy, pričom každý žiak hodnotí sám seba verejne.

Pri sebahodnotení je podľa Tomáškovej (2015) dôležitou úlohou učiteľa navodiť klímu a priestor pre žiakov v triede a to tak, že napríklad počas vyučovania poskytne žiakom postupy riešenia jednotlivých úloh, v závere poskytne informácie o správnosti riešenia úloh, používa testy, ktoré neznámkuje a tým preveruje iba vedomosti žiakov, hodnotiace kritériá vysloví vopred a upovedomí žiakov o daných kritériách hodnotenia, v prípade zlého riešenia úloh nedáva hneď zlé hodnotenie, ale poskytne žiakom priestor na opravu, čím vlastne u žiaka podporí uvedomenie si, čo je správne a požaduje od žiakov hodnotenie vlastných výkonov.

Záver

Systematické hodnotenie a sebahodnotenie práce je tak jedným z hlavných nástrojov autonómie školy, je východiskom pre zostavenie výročných správ, školského vzdelávacieho programu, aktualizácie cieľov ďalšieho

rozvoja a pod., rozhodne by sa nemalo stať formálnou záležitosťou. Naopak, vďaka tímovej spolupráci pri jej realizácii by malo byť dôležitým nástrojom, bez ktorého je iba ťažko predstaviteľné riadenie kvality v škole. Poznaním svojich slabých a silných stránok je možné sa posunúť dopredu. Formatívne hodnotenie je dlhodobá, zodpovedná a náročná činnosť. Ciele sebahodnotenia, ale aj metódy a formy si určuje škola samotná. To umožňuje jej autoreguláciu a manažovanie zvnútra. Využitím sebahodnotenia sa však zvyšuje aj kvalita poskytovaného vzdelávania, uvádzajú Spilková, V. 2012, Braunová 2013, Straková, J. - Slavík, J. 2013, Marks, I. 2014, 2022, Tamášová, 2022, Preto bude zaujímavé a v súčasnosti aj aktuálne : - skúmať niektoré otázky formatívneho hodnotenia a motivácie žiakov, - posúdiť, aká je pedagogická príprava budúcich učiteľov, - aké inovácie sa presadili v praxi, či učitelia odborných predmetov používajú hodnotiace metódy, ktoré podporujú učebný proces žiakov a metakognitívny rozvoj, za účelom ich zámerného a cieľavedomého plánovania osobného pokroku; - bude potrebné na úrovni stredných škôl rozšíriť poznanie o formatívnom hodnotení ako jednom zo súčasných trendov v oblasti hodnotenia na SŠ, - vysvetliť a zdôrazniť jeho prínos pre žiakov, učiteľov, majstrov odbornej výchovy, inštruktorov, a pre školu, ako takú, a tiež pre strediská praktického vyučovania. V neposlednom rade bude potrebné analyzovať, či učitelia používajú vhodné učebné stratégie a či u generácie nového už rozbehnutého tisícročia, v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, naozaj hodnotia to, čo bude potrebné v budúcnosti, v nadväznosti na požiadavky trhu práce na Slovensku a v zahraničí.

Štúdia je súčasťou výstupu riešenia projektu IGP č. 3/2021-M, „Manažérske kompetencie a inovácie vo vzdelávaní v dobe post-COVID-19“ (Managerial competencies and innovations in education in post-COVID-19 –VŠEAM v Bratislave a projektu KEGA č. 002VŠDTI-4/2024 s názvom Profesionálna identita učiteľa – experta.

LITERATÚRA

- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science Education*, 85(5), 536–553.
- Boman, P., Furlong, M. J., Shochet, I., Lilles, E., & Jones, C. (2017). The Effect of Covitality on Well-Being and Depression in Australian High School Adolescents. *Clinical Psychiatry*, 3(2).
- Bontová, A. (2015). Vzdelávacie motívy dospelých vo vzťahu k efektom vzdelávania. In M. Krystoň (Ed.), *Vzdelávanie dospelých a ich andragogické pôsobenie* (pp. 95-112). Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1008-2.
- Braunová, J. (2013). Model sebahodnotenia práce školy. *Manažment v Praxi*, 7/2013.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Clermont: Clermont Graduate University, USA, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9988-8>
- Diener, E. (2000). Subjective Well-being. *The Science of Happiness and a Proposal for a National Index*. *American Psychologist*, 55(1), 63-73.
- Frey, N., & Fisher, D. (2011). *Feedback and feed forward. Principal Leadership*. Reston: National Association of Secondary School Principals.
- Furlong, M. J. (2018). A comment on school safety and mental wellness, including covitality. In E. Gajdošová et al. (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (pp. 12-18). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Furlong, M. J. (2016). *Social Emotional Health Surveys. Research Summary*. Santa Barbara, USA: University of Santa Barbara. Retrieved from <http://www.michaelfurlong.info/sehs-study-table-july-2016.pdf>
- Furlong, M. J., You, S., Renshaw, T. L., O'Malley, M. D., & Rebelez, J. (2014). Covitality: A synergistic Conception of Adolescent Mental Health. In *Handbook of Positive Psychology in Schools (Second edition)*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Gajdošová, E., & Bisaki, V. (2015). Rola školského psychológa v kontexte pozitívnej psychológie. *Školský Psychológ/Školní Psycholog*, 16(2).
- Gajdošová, E. (2018). Social-emotional health as an important quality school indicator. In E. Gajdošová et al. (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (pp. 245-253). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Greškovičová, K., & Marčíšová, V. (2018). Family atmosphere and resilience from adolescent's point of view. In E. Gajdošová et al. (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (pp. 56-63). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Hanuliaková, J., & Porubčanová, D. (2019). Positive education and potentialities for the future. In J. Veteška (Ed.), *Adult Education 2018 – Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence* (pp. 495-502). Prague: CzAS and Charles University. ISBN 978-80-906894-4-2.

- Huppert, F., & So, T. (2011). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861.
- Chmelíková, M. (2003). Hodnotenie, sebahodnotenie, autoevalvácia v školách. *Pedagogické Rozhľadý*, 4/2003.
- Ikhart, P., & Szobiová, E. (2018). Parenting Styles and Mental Health of Adolescents. In E. Gajdošová et al. (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (pp. 64-78). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Laufková, V. (2017). Formatívni hodnocení v zahraničí a v České republice. *E-Pedagogium*, 17(1), 89-99. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.008>
- Machalová, M. (2015). Politika vzdelávania dospelých a riešenie problémov ľudí. Retrieved from <https://www.prohuman.sk>
- Marks, I. (2014). Formative (Classroom) Assessment Techniques. *Acta Technologica Dubnicae*, 4(1), 46-50. ISSN 1338-3965.
- Marks, I. (2022). Formative Assessment in Teacher Practice. In V. Tamášová et al. (Eds.), *Innovation in Current Educational Practice and Its Management* (pp. 145-157). London: STS Science Centre, Ltd in coedition with Ostrava: KEY Publishing, s.r.o. ISBN 978-1-908235-20-6.
- Matúšová, S. (2019). Motivácie a bariéry vo vzdelávaní dospelých. In V. Prusáková & S. Matúšová (Eds.), *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých* (pp. 93-106). Bratislava: VŠEMVS. ISBN 978-80-89654-49-9.
- Petlák, E. et al. (2006). *Pedagogicko-didaktické požiadavky motivácie žiakov do učebnej činnosti*. Nitra: Pedagogická fakulta v Nitre. ISBN 80-8094-008-8.
- Petlák, E. et al. (2011). *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8925-662-4.
- Petlák, E. (2019). *Motivácia v edukačnom procese*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-571-0150-5.
- Peterson, C. (2006). *A Primer in Positive Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Petrulyté, A. (2018). Adolescents' social emotional health and empathy from the perspective of positive psychology. In E. Gajdošová et al. (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Petty, G. (2002). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-070-7.
- Roľková, H. (2018). Life skills development as an opportunity for an optimal increasing of wellbeing of generation "Z." In E. Gajdošová et al. (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (pp. 1-). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Sanchez Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., & Latorre, J. M. (2020). Assessment of Emotional Intelligence in the Family. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6255. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176255>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-being – and How to Achieve Them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Smitha Ruckmani, V., & Balachandra, A. (2015). A Study on Emotional Intelligence, Family Environment, Mental Health Problems & Pro-Social Behavior. *Journal of Psychosocial Research*, 10(2), 305-317.
- Spilková, V. (2012). Výzvy, ktoré prinášajú osobnostne rozvíjajúce pojetí vzdelávania pro školu, učiteľa a vzdelávaciu politiku. In Helus, Z.-Kratochvílová, J. & H. - Lukášová (Eds.), *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení* (pp. 44-70). Praha: Asociace Waldorfských Škol. ISBN 978-905222-0-6.
- Slezáčková, A. (2014). *Průvodce Pozitivní Psychologií: Nové Přístupy, Aktuální Poznatky, Praktické Aplikace*. Praha: Grada.
- Szarka, K. (2017). *Súčasné trendy školského hodnotenia. Koncepcia rozvíjajúceho hodnotenia*. Komárom: Kompres. ISBN 978-963-12-9692-1.
- Szobiová, E. (2018). The relationships of emotional intelligence, social-emotional health and creativity of adolescents. In E. Gajdošová (Ed.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie* (pp. 104-114). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Starý, K., & Laufková, V. et al. (2016). *Formatívni hodnocení ve výuce*. Praha: Portál.
- Straková, J., & Slavík, J. (2013). (Formatívni) hodnotení – aktuální téma. *Pedagogika*, 63(3), 277-284.

- Tamášová, V. et al. (2022). Innovation in Current Educational Practice and Its Management. London: STS Science Centre, Ltd in coedition with Ostrava: KEY Publishing, s.r.o. ISBN 978-1-908235-20-6.
- Tamášová, V., & Kušnieriková, Z. (2018). Emotionality in the Family as an Important Factor of Secondary School Students's Wellbeing. In E. Gajdošová (Ed.), Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie (pp. 32-48). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Tomášková, J. (2015). Inovatívne Spôsoby Hodnotenia Žiakov v Predmete Slovenský Jazyk a Literatúra. Bratislava: Metodicko – Pedagogické Centrum. ISBN 978-80-565-0379-9.
- Tóthová, R., Kostrub, D., & Ferková, Š. (2017). Žiak, Učiteľ a Výučba. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-61-0.
- Trčková, J. (2016). PCA a Pozitívni Psychologie. Socioterapia. Psychoterapia, 3(6). Retrieved from http://www.socioterapia.sk/wp-content/uploads/2016/09/Socioterapia_3_2016_w-1.pdf
- Vendel, Š. (2005). Pedagogická Psychológia a Prax Vzdelávania. Ružomberok: PdF KU. ISBN 80-8-084-035-0.
- Vendel, Š. (2018). Role of Schools in the Mental Health Care of Pupils. In E. Gajdošová et al. (Eds.), Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie (pp. 239-244). Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-7-9.
- Veteška, J., & Kursch, M. et al. (2021). Adult Education 2020 – Reflection, Reality and Potential of the Virtual World. Prague: CzAS. ISBN 978-80-907809-8-9 (pdf).
- William, D. (2015). Embedding Formative Assessment. Learning Sciences International. ISBN 1941112293.
- Zelina, M. (2018). Psychoedukácia. Aplikovaná Pedagogická Psychológia. Dubnica n/Váhom: Vysoká škola DTI.
- Zelina. (ed.) (2016). Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte. Brno: Tribun.

SUMMARY

Formative assessment is a long-term, responsible and demanding activity, which – provided it becomes a school philosophy – makes sense and continuously brings demonstrable results. The goals of self-assessment, but also the methods and forms, are determined by the school itself. This allows its self-regulation and management from within. The use of self-assessment though also increases the quality of education.

Kontakt:

prof. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: tamasova@dti.sk

VÝZVY A LIMITY DIDAKTICKEJ PRÁCE BUDÚCICH UČITEĽOV

Mária Belešová, SR - Alžbeta Pátareková, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoreticko-empirického charakteru sa zaoberá výzvami a limitami budúcej (a zároveň aj súčasnej) práce učiteľov. Na učiteľov sa neustále zvyšujú nároky. V dôsledku rozmanitejšej žiackej populácie v kombinácii s rýchlym rozvojom technológií sa zaznamenáva väčší tlak na učiteľskú profesiu. Po období určitej profesionálnej autonómie v druhej polovici 20. storočia, keď sa zaviedla vysokoškolská príprava a zvýšil sa spoločenský status učiteľa, začína od 70-tych rokov 20. storočia obdobie deprofesionalizácie, inými slovami – krízy učiteľskej profesie. Cieľom štúdie je poukázať na teoretické východiská, ktoré prezentujú medzinárodné štúdie, ktorých cieľom je monitorovať pracovné prostredie a podmienky učiteľov. V empirickej časti prezentujeme výskumné dáta nadobudnuté osobným interview s učiteľmi primárneho vzdelávania. Zisťovali sme, či je učiteľstvo náročným povoláním a čo vo svojom povolaní považujú za najviac stresujúce. Vytvorili sme významové kategórie, kde uvádzame autentické výroky učiteľov. Konštatujeme, že na základe odpovedí učiteľov je táto práca veľmi náročná najmä zo psychického hľadiska a učiteľia málokedy dokážu selektovať svoj pracovný čas s osobným životom.

Kľúčové slová: učiteľstvo, pozícia súčasných učiteľov, kríza učiteľskej profesie, stresujúce faktory ako výzva, interview, učiteľstvo ako full-time job

Úvod

Učiteľská práca je verejnou aktivitou a jej zvláštnosť je v skutočnosti, že učiteľia pracujú s deťmi a mladými ľuďmi, ktorí sú pre ich rodičov a ďalších príbuzných citovo veľmi blízke, snažia sa o ich šťastie, životnú perspektívu a uplatnenie. Preto často kriticky a možno aj zaujato sledujú prácu učiteľov, ale v záujme vyššej autority školy a učiteľov je potrebné voči nim prejaviť viac objektívnosti, angažovanosti a odborného rešpektu. V nadväznosti na uvedené konštatovanie je nevyhnutné prijať názor, že učiteľ je vysokoškolsky vzdelaný, kvalifikovaný odborník pre procesy výchovy a vzdelávania. Dokonale ovláda vedné odbory, ktoré vyučuje didakticky pretransformované do jednotlivých vyučovacích predmetov, pozná súvislosti pedagogiky a psychológie ako východiská pre kvalitnú pedagogicko-psychologickú pripravenosť pre prácu s deťmi a mládežou s predpokladom výrazného osobnostného prejavu a vzoru, konštatuje Danek (2011).

Správa Eurydice „*Profesia učiteľa v Európe: prístup, kariérny postup a podpora*“ prispieva k súboru dôkazov, ktoré môžu pomôcť pri tvorbe politiky pri poskytovaní účinnej podpory učiteľom, zvyšovaní ich odbornosti a zlepšovaní ich postavenia. Správa uvádza hlavné úlohy na národnej úrovni v oblasti ponuky a dopytu po učiteľoch a spôsoby, akými ich vzdelávacie systémy riešia prostredníctvom plánovania. Skúma požiadavky na to, aby sa niekto stal učiteľom, prijímanie a pracovné podmienky aj perspektívu odborného rozvoja a podpory. Ozrejmuje príležitosti na rozvoj kariéry učiteľov, a to z hľadiska hierarchického postupu aj diverzifikácie úloh, ale tiež definíciu a využitie rámca kompetencií učiteľa.

Aj podľa Odborového zväzu školstva (2023) škrtý vo verejných rozpočtoch, nízke platy, nedostatočná podpora pedagogických i akademických zamestnancov, či pokles prestíže učiteľského povolania vedú k tomu, že o profesiu učiteľstva je čoraz nižší záujem a že mnoho európskych štátov v súčasnosti bojuje s nedostatkom učiteľov. Prilákatie nových záujemcov a udržanie existujúcich pedagogických a odborných zamestnancov sú najväčšie výzvy, ktorým vzdelávacie systémy v súčasnosti čelia. Dokonca na jednej z najvýznamnejších konferencií OECD k vzdelávacím reformám „škola zajtrajška“ konanej v roku 2000, kde bolo spracovaných šesť možných scenárov vývoja dnešných škôl, bol jeden z nich označený ako kolaps školy v dôsledku rozkladu učiteľskej profesie (Kotásek, 2003).

Kompetentnosť vykonávať profesiu učiteľa

V roku 2009 bol prijatý zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Podľa tohto zákona sa pedagogický zamestnanec chápe ako fyzická osoba, ktorá vykonáva pedagogickú činnosť.

Pedagogickú činnosť definuje ako súbor pracovných činností vykonávaných priamou výchovno-vzdelávacou činnosťou, ktorou sa uskutočňuje školský vzdelávací program a ostatnými činnosťami s ňou súvisiacimi. Tieto ďalšie činnosti by mal ustanoviť zamestnávateľ v pracovnom poriadku. Predmetný zákon bližšie nešpecifikuje jednotlivé činnosti. Stručne sa k nim vyjadruje pri charakteristike jednotlivých kariérových stupňov a pozícií. Tento zákon mali doplniť profesijné štandardy, ktoré by konkrétne opisovali kompetencie pedagogických zamestnancov vo vzťahu k

jednotlivým kariérovým stupňom a pozíciám. Tento predpis bol zrušený predpisom 138/2019 Z. z.

Pre pregraduálnu prípravu (aj podľa Hanuliakovej, 2021) sú dôležité najmä kompetencie začínajúceho pedagóga, pretože práve tie by mali slúžiť ku koncipovaniu učiteľských študijných programov predovšetkým v oblasti ich odbornej, pedagogickej a psychologickkej prípravy. Avšak aj systém profesijných kompetencií učiteľov by mal mať komplexnejší charakter a reflektovať aktuálne potreby pedagogickej praxe. Dnešný učiteľ musí podľa Šuťákovcej a Ferencovej (2011) okrem štandardných činností súvisiacich s plánovaním, realizáciou a hodnotením výchovno-vzdelávacej činnosti vykonávať celý rad ďalších, súvisiacich s vypracovaním a realizáciou školského vzdelávacieho programu. Mal by participovať na vytváraní koncepcie školy, podieľať sa na procese evalvácie a autoevalvácie školy, aplikovať kompetenčný model rozvoja žiaka vo svojom predmete, neustále sa vzdelávať a rozvíjať, využívať moderné didaktické prostriedky, plniť rolu poradcu vo vzťahu k žiakom i rodičom, podporovať procesy učenia sa žiakov, spolupracovať s ostatnými učiteľmi atď. O týchto činnostiach píšeme preto, že je to jeden z možných prístupov k vytváraniu modelov profesijných kompetencií a profesijných štandardov, ktorý sa uplatňuje v teórii a praxi.

Problematikou kompetentnosti vykonávať profesiu učiteľa sa zaoberajú mnohí autori na Slovensku i v zahraničí. Hutly (2008) na základe výskumu regionálnej prípravy učiteľov v Austrálii definuje profesijné kompetencie, ku ktorým by mala pregraduálna príprava učiteľov smerovať. Začínajúci učiteľ by mal podľa Dyrtrtovej a Krhutovej (2009):

- byť dobre pripravený na plánovanie a organizáciu diania v triede,
- mať dobrý profesijný znalostný základ, ktorý by mal využívať k uľahčeniu učenia žiaka,
- vedieť využívať metódy kontroly a vhodné stratégie vedenia žiakov v procese učenia,
- vedieť vytvoriť tvorivú atmosféru a byť schopný efektívne komunikovať i s partnermi školy,
- byť pripravený udržať si profesionálny image, tzn. profesionálne sa rozvíjať, a tomu zodpovedajúcim spôsobom sa správať a vystupovať,
- byť schopný sebauvedomenia a sebahodnotenia, aj prostredníctvom druhých, napr. kolegov učiteľov.

Podľa Sejčovej (2023) sa učiteľská profesia musí vyznačovať okrem iného súborom znalostí a zručností, ktorý presahuje znalosti laických osôb, má mať vysokú úroveň dôvery v jednotlivých pracovníkov profesie, vysokú sociálnu prestíž a vysoký ekonomický status profesionálov, čo učelia nie veľmi spĺňajú. Je to preto, že mnohí ľudia vykonávajú učiteľské povolanie bez príslušnej kvalifikácie, tiež nie je presne vymedzené, čo tvorí súbor profesijných znalostí pre výkon učiteľského povolania, požiadavky na vysokoškolskú prípravu sú odlišné (napr. na rôznych fakultách).

Doyle (1990 in Švec, 2015) identifikoval päť paradigiem, na ktorých spočívajú návrhy pregraduálneho štúdia učiteľstva:

1. Absolvent ako dobrý zamestnanec – dôraz je kladený na výcvik a socializáciu pre vyučovaciu prácu tak, ako reálne existuje v súčasnej praxi. Príprava sa sústreďuje na odborné spôsobilosti vyučovať a spočíva najmä na terénnej skúsenosti u cvičného učiteľa.
2. Absolvent ako docent/mladší profesor – podľa tejto paradigmy sú základom efektívneho učiteľstva poznatky v jadrových disciplínach programu univerziténeho vzdelávania. Dôraz je na štúdiu fundamentálnych teoretických disciplín (psychológie, sociológie, histórie a filozofie). Obhajcovia tohto stanoviska spochybňujú podstatu pedagogických kurzov na katedrách pedagogiky a učiteľské vzdelávanie chcú mať v rukách predstaviteľov akademických disciplín (akademický model).
3. Absolvent ako inovátor – podľa tejto paradigmy by učiteľské vzdelávanie malo byť zdrojom obnovy a novátorstva v praxi škôl. Podľa tejto paradigmy by sa mal vykonávať klinický výcvik v pedagogickom

laboratórnem prostredí. Toto hľadisko je rozšírené medzi sociálnymi a behaviorálnymi vedcami a výskumníkmi a učiteľmi didaktiky.

4. Absolvent ako reflektívny profesionál – podľa tejto paradigmy učiteľská edukácia by mala rozvíjať reflexívne spôsobilosti pozorovať, analyzovať, interpretovať a tvoriť rozhodnutia. Mali by byť schopní skúmať vlastné i cudzie

vyučovanie a kriticky uvažovať o učiteľskej práci a mali by mať spôsobilosti realizovať akčný výskum a skúmať deje v triede a v škole. Tohto stanoviska sa pridriavajú hlavne univerzitní učitelia s orientáciou na kvalitatívno-humanitnú metodológiu.

5. Absolvent ako plne funkčná psychicky zrelá osobnosť – podľa tejto paradigmy je učiteľské vzdelávanie najlepšie vtedy, keď facilituje osobnostný rozvoj kandidáta učiteľstva. Dôraz je kladený na sebaopoznanie, objasňovanie hodnôt, objavovanie vlastného osobného významu a vlastného štýlu vo vyučovaní. Tento názor najčastejšie zastávajú špecialisti vo vývinovej a poradenskej psychológii.

Uvedené koncepčné rámce by sa podľa Šveca (2015) nemali chápať ako absolútne kategórie poňatia učiteľského vzdelávania, umožňujú skôr znázorniť komplikovanosť rozhodnutí o obsahu štúdia odboru učiteľstvo. Na Slovensku, podobne ako vo viacerých krajinách Európskej únie, sa pregraduálne vzdelávanie učiteľov realizuje prostredníctvom paralelného modelu, často označovaného ako integrovaný alebo súbežný model. Ide o spojenie viacerých druhov prípravy na učiteľské povolanie. Študent sa počas vysokoškolskej prípravy stretáva jednak s predmetmi spoločného (všeobecného) základu, s predmetmi jednotlivých aprobácií a predmetmi predstavujúcimi pedagogicko-psychologickú prípravu na učiteľské povolanie (Sirotová, 2015).

Učiteľstvo v spektre štatistik

TALIS je medzinárodná štúdia, ktorej cieľom je monitorovať pracovné prostredie a podmienky učiteľov a riaditeľov škôl, vplyv vzdelávacej politiky na prácu učiteľov a vyučovanie (napr. hodnotenie práce učiteľov, kvalifikačné požiadavky a pracovné povinnosti učiteľov, metódy vyučovania, postoje učiteľov, a pod.). Realizátorom štúdie TALIS je Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD), ktorá organizuje štúdiu v pravidelných šesť ročných cykloch. Slovenská republika participuje na štúdiu od jej prvej realizácie v roku 2008, kedy sa jej zúčastnilo aj ďalších 23 krajín. V druhom cykle štúdie v roku 2013 sa do štúdie zapojilo 34 krajín vrátane Slovenskej republiky, pre cyklus TALIS 2018 potvrdilo účasť 49 krajín vrátane SR. Základnú výskumnú vzorku tvoria všetky osoby pravidelne a samostatne vyučujúce žiakov 2. stupňa ZŠ a zodpovedajúcich ročníkov osemročných gymnázií (ISCED 2), teda nielen učitelia. Výskumným nástrojom štúdie TALIS sú dotazníky pre učiteľov a riaditeľov škôl, ktoré boli v prvom cykle štúdie administrované v papierovej forme, od druhého cyklu – TALIS 2013 – Slovenská republika využíva výhradne online formu distribúcie dotazníkov.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM – pozn. v súčasnosti je tento ústav premenovaný na NIVAM, t. j. Národný inštitút vzdelávania a mládeže) zverejnil výsledky spomínanej štúdie, do ktorej sa spolu zapojilo až 260 000 pedagógov z 31 krajín OECD a tiež 17 ďalších krajín a regiónov sveta. Z týchto čísel vyplýva, že sa do výskumu zároveň zapojilo 23 členských krajín EÚ.

Štúdiu TALIS 2018 realizoval NÚCEM v období od 30.4.2018 do 11.5.2018 a spočívala vo vyplnení školského dotazníka riaditeľom školy a učiteľských dotazníkov vybranými učiteľmi. Takmer vo všetkých zúčastnených krajinách tvoria väčšinu učiteľov ženy. Na Slovensku tomu nie je inak, pretože patríme medzi tie krajiny, ktoré sa môžu pýšiť s najväčším podielom žien – učiteľiek. Až 82 % všetkých učiteľov na Slovensku tvoria ženy, kým v priemere krajín OECD je to 68 %. V krajinách OECD zapojených do štúdie TALIS je priemerný vek učiteľov 44 rokov, pričom podobne je to aj na Slovensku. Priemerný vek riaditeľov škôl v krajinách OECD je však vyšší – 52 rokov.

Na Slovensku chýbajú mladí učitelia. Podľa NÚCEM je v porovnaní s priemerom krajín OECD na Slovensku nižší podiel učiteľov do 30 rokov (SR 8,2 %, OECD 11,1 %) a vyšší podiel učiteľov vo veku 30 – 49 rokov (SR 58,7 %, OECD 54,5 %). V slovenských školách sa za uplynulých 10 rokov od roku 2008 zaznamenal významný pokles podielu mladých učiteľov vo veku do 30 rokov – takmer o 8 percentuálnych bodov. Od roku 2013 je však tento pokles miernejší a predstavuje 3 percentuálne body.

Vyučovanie nie je len o memorovaní, či diktovaní poznámok a skúšaní pri tabuli a písaní písomiek. Okrem toho vyučovanie sprevádza ďalšie aktivity. V rámci krajín OECD učitelia uvádzajú, že v priemere 78,1 % času stráveného v triede venujú skutočnému vyučovaniu a vzdelávaniu (SR 80 %), pričom zostávajúci čas v triede trávia udržiavaním poriadku v triede (OECD 13,4 %, SR 12,1 %) a administratívnou prácou (OECD 8 %, SR 7,1 %). Na Slovensku sa od roku 2008 znížil čas (o takmer 3 percentuálne body), ktorý učitelia počas bežnej vyučovacej hodiny venujú skutočnému vyučovaniu a vzdelávaniu. V priemere krajín OECD a tiež na Slovensku učitelia uviedli, že najdôležitejšou motiváciou pri rozhodovaní stať sa učiteľom bolo, že povolanie učiteľa im umožnilo ovplyvniť vývin detí a mládeže 92,3 % (SR 93,2 %) a povolanie učiteľa im umožnilo prispievať spoločnosti niečím hodnotným 88,2 % (SR 92,3 %).

Na Slovensku pracuje 15,8 % začínajúcich učiteľov. Významne viac ich pracuje v školách umiestnených v mestách (o 7,2 percentuálneho bodu) ako na vidieku. Významne viac ich vyučuje v súkromne riadených školách (o 5,5 percentuálneho bodu) v porovnaní so štátom riadenými školami. Začínajúci učitelia v rámci krajín OECD a aj SR sú vo všeobecnosti spokojnejší so svojím výberom povolania a s učiteľskou profesiou ako skúsenejší učitelia. Ako spoločnosť vníma povolania učiteľa? Na Slovensku učitelia vnímajú svoje povolanie z pohľadu verejnosti skôr negatívne, kým v zahraničí sa cítia učitelia viac ocenení. Len 4,5 % našich učiteľov si myslí, že práca učiteľa je spoločnosťou ocenená (v roku 2013 si to mysleli 4 % učiteľov). V krajinách OECD si to myslí v priemere 25,8 % učiteľov.

Podľa TASR (Tlačová agentúra Slovenskej republiky) učitelia a odborní pedagogickí pracovníci tvoria 5,4 % všetkých zamestnancov. Z celkového počtu 2 188 636 zamestnancov je 117 700 učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov. Vyplýva to zo štatistík Sčítania obyvateľov domov a bytov (SODB) 2021. Z celkového počtu učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov je 97 411 žien a 20 289 mužov. Ženy predstavujú podiel 82,8 % učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov, muži 17,2 %. Z hľadiska ekonomických vekových skupín je v produktívnom veku (15 – 64 rokov) 114 014 učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov, teda 96,9 %. V poproduktívnom veku (65 a viac rokov) pracuje ešte 3 686 (3,1 %) učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov. Z celkového počtu učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov má 81,5 % (95 872) ukončené vysokoškolské vzdelanie. Oproti roku 2011 klesol celkový počet učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov zo 119 693 na 117 700, teda o 1993, čo predstavuje pokles o 1,7 %. Najvyšší počet i podiel učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov zo všetkých zamestnancov je v Prešovskom kraji (19 209 a 6,7 %), na druhej strane, najnižší počet učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov zo všetkých zamestnancov je v Trenčianskom kraji – 11 088, čo predstavuje 4,4 %.

Z hľadiska vekovej štruktúry pracuje najviac učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov v poproduktívnom veku v Bratislavskom kraji (1 312), čo predstavuje podiel 35,6 % zo všetkých učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov v poproduktívnom veku v SR. Najviac vysokoškolsky vzdelaných učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov je v Prešovskom kraji (16 261) a najmenej v Trenčianskom kraji (8 808). Z celkového počtu vysokoškolsky vzdelaných učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov pracuje v Prešovskom kraji 17 % a v Trenčianskom kraji 9,2 %. Najvyšší počet učiteľov a odborných pedagogických pracovníkov je v okrese Prešov (4 856), najnižší v okrese Medzilaborce (265).

Limity práce učiteľov

Vysoké nároky na profesiu učiteľa sú spôsobené prudkou expanziou poznania, rozvoja vedy a techniky, premenami detskej populácie, nárokmi rodičov a pod., pričom neexistujú podporné opatrenia alebo zvýhodnenia v oblasti sociálnej alebo zdravotnej.

Vonkajšie prejavy limitov učiteľskej profesie sú (Kosová, 2009):

- starnutie učiteľských zborov,
- feminizácia povolania,
- nízke platové ohodnotenie v porovnaní s profesiami vyžadujúcimi vysokoškolskú kvalifikáciu,
- neatraktivnosť profesie,
- znižujúci sa záujem o učiteľské štúdium,
- zvyšovanie odchodov z profesie osobitne mladších vekových kategórií,

- nemožnosť kariérneho rastu, keď prevažná väčšina učiteľov strávi celú kariéru v tej istej pozícii.

Menované prejavy sú v hlbokom vzťahu k vnútorným znakom krízy, ktoré sú závažnejšie, pretože zasahujú osobnosť učiteľa, a tým zvnútra krízu ešte prehľbujú a bránia zmene. Sú to napr. rezignácia, bezmocnosť až vyhorenie (z extrémneho pribúdania nových poznatkov, zo stresujúceho tempa vyučovania, z ďalšieho zamestnania), beznádej (žiadne proklamované zmeny, byrokratické prekážky inováciám), nepripravenosť učiteľov na individualizáciu edukácie (bezradnosť pri riešení špecifických edukačných problémov žiakov, zvyšovanie sociálnej, multikultúrnej, špeciálno-pedagogickej heterogenity žiactva), vnútorná neschopnosť prijať zmenu, predovšetkým vlastnú, ako nutnú súčasť svojej profesie, neistota pred stratou zamestnania (rušenie škôl, pokles žiackej populácie) a pod.

To podľa Kosovej (2009) kladie na učiteľov paradoxne omnoho väčšie nároky ako na profesionálov v iných, aj prestížnejších profesiách. Učiteľ musí zvládnuť predovšetkým sám seba, pretože je vystavený pôsobeniu nepríjemných skutočností a dilem, napr.: stresujúcim vonkajším faktorom – množstvo povinností, učiva, nedostatok času, podceňovanie povolania zvonku; neúspechom žiakov ako stálej súčasti povolania aj napriek veľkému pedagogickému úsiliu; dilemám pedagogického vzťah k žiakovi – potreba odstupu, posúdenie potrieb žiaka bez ohľadu na vlastné pocity, ale zároveň facilitujúceho vzťahu, založeného na vcítení, vyžadujúceho blízkosť, odklon od posudzovania, potreba autority, ale zároveň túžba byť žiakmi prijímaný a milovaný; svojim vlastným nedostatočnosťami – subjektívnym chybám a preferenciám, obmedzenosti vlastných schopností, v ktorých ho môžu žiaci predstihnúť a pod. Učitelia si často neuvedomujú, že ich sebapoňatie a sebaregulácia má na praktický výkon učiteľského povolania značný vplyv. Opisovaným dilemám sa učiteľ nemôže vyhnúť, ich riešeniam sa nedá vopred naučiť, môže ich len spracovávať, aby nestratil vlastnú integritu.

Empirické dáta

Kým predmetom teoretických východísk bolo priblíženie profesie učiteľa, vo výskumnej časti prezentujeme dáta nadobudnuté osobným interview s učiteľmi primárneho vzdelávania. Zisťovali sme, či je učiteľstvo náročným povolaním a čo vo svojom povolaní považujú za najviac stresujúce. Vytvorili sme významové kategórie, v ktorých uvádzame autentické výroky učiteľov. Výskum bol realizovaný kvalitatívnou metódou prostredníctvom pološtruktúrovaného interview s využitím analytickej metódy otvoreného kódovania. Učitelia boli ako výskumné subjekty označení kódmi U1 – U6, keďže účasť vo výskume nám odsúhlasilo sedem učiteľov.

Výber výskumnej vzorky bol zámerný a vopred naplánovaný. Oslovili sme takých participantov, ktorí pracujú v škole ako triedni učitelia na prvom stupni viac ako 10 rokov a následne sme oslovovali začínajúcich učiteľov – pre výraznejší kontrast v názoroch, prístupe k učiteľstvu a vnímaniu jeho problematiky a náročnosti. Výskumu sa zúčastnilo sedem participantov zo Žilinského, Bratislavského a Košického kraja. Zber dát vykonávala Pátareková (2022).

Na základe rozhovorov s výskumnými subjektami sme získali vyjadrenia a informácie, ktoré sme doslovným prepisom zaznamenali následne analyzovali a skúmali. V nasledujúcej časti interpretujeme päť významových kategórií, ktoré sme prostredníctvom zrealizovaného interview považovali za najdôležitejšie pre ciele tohto príspevku.

A. Učiteľ = druhý rodič

Náplň práce učiteľa nespočíva len vo vzdelávaní žiakov a odovzdávaní informácií. Ich pracovný čas nekončí odchodom zo školských brán. Pre ľudí vo všeobecnosti je budovanie vzťahov mimovoľným procesom, ktorý prebieha medzi dvomi alebo viacerými osobami. Vzťah učiteľ – žiak nie je výnimkou. Aj keby učiteľ veľmi chcel, nie je možné udržiavať si taký odstup od žiakov, ktorý by zabezpečil čisto profesijný vzťah. Žiaci v škole trávia množstvo času, bohužiaľ, často aj viac ako doma so svojimi rodičmi. Na základe týchto skutočností učiteľom nie je cudzia veta: „Učiteľ nikdy nebude bezdetný, hoc by svoje nemal žiadne.“ Keďže učiteľ často nevie „vypnúť“ hlavu z myšlienok na svojich žiakov, ako to uvádza U3: „*Nevypínam, reálne vypínam, keď sú asi prázdniny.*“ Kooperácia s rodičmi, rozhovor so žiakmi, časté riešenie veľmi osobných problémov a situácií, robí z učiteľa v niektorých prípadoch člena rodiny žiakov. Pravdou je, že sa čas na čas sami cítia ako rodičia, spomína to aj U1:

„Nie sme len učiteľia, sme aj rodičia, pretože riešime často veci, ktoré nemajú nič spoločné s vyučovaním, ale v podstate ich vychovávame. Ako sme si už na seba zvykli, ja na deti a deti na mňa, už sme si zvykli, už vedia, čo od nich vyžadujem, ja viem ako ich môžem brať, presne ich poznám, podľa ich individuálnych schopností každého jedného.“ Taktiež U1 v rozhovore uviedol, že cíti veľmi často potrebu vychovávať žiakov k morálnym hodnotám, čo by malo byť prácou rodičov. Niekedy úlohu smerovania žiakov správnou cestou, ukazovanie hodnôt a učenie morálnym návykom preberá na seba: „Myslím si, že mám dosť dobré hodnoty a hodnotový rebríček, snažím sa tým deťom to vštepovať.“

Podobné vyjadrenie uviedol aj U3, ktorý hovorí, že tých pár hodín, ktoré z práce unavení rodičia strávia so svojimi ratolesťami, nestačí na hodnotnú výchovu, preto berie za svoju úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese okrem učenia aj „...vychovávať deti, pretože tie deti ešte reálne potrebujú vychovávanie...“. U4. uvádza, že sa často cíti ako rodič žiakov, pretože za svoju povinnosť považuje aj „zodpovednosť za bezpečnosť detí aj ich vzdelanie“. Ďalej uviedol, „obedujem s deťmi“, čo medzi ním a jeho žiakmi utužuje vzťahy a dostáva ich na veľmi osobnú úroveň. Niekedy má pocit, ako keby boli rodina. Subjekt si uvedomuje, aký má „vplyv na formovanie osobnosti“, preto je vo svojom prístupe veľmi opatrný. Priblížil nám aj svoju príjemnú skúsenosť, „napríklad koncom minulého školského roka (chlapec chodieval k psychologičke) mi rodičia napísali mail, že na sedení za bezpečné miesto okrem domova označil našu triedu. A ak by sa niečo zlé dialo, tak okrem rodičov som to bola ja, koho označil, že by išiel za ním“, čo U4 dojalo a prinútilo uvedomiť si, že niekedy žiak vníma svojho učiteľa skutočne ako člena rodiny. U6 má vplyvom dlhoročnej praxe vo vzťahu k žiakom jasno. Uvedomuje si, ako málo času trávia rodičia so svojimi deťmi a niekedy im jednoducho nedokážu ukázať smer, ktorý by mali v živote nasledovať. Preto sa dnes snaží prebrať dôležitú úlohu facilitátora na seba a usiluje sa „urobiť z dieťaťa človeka – plnohodnotného, ktorý sa dokáže zorientovať v živote okolo seba, nielen v učebnici, no i v prostredí, v ktorom sa bude pohybovať. Mať okolo seba priateľov a nezamerať sa len na svoje ego a prospechárstvo.“

B. Náplň práce učiteľa

V spoločnosti prevládajú mylné názory o náplni práce učiteľa. Osobne sme boli niekoľkokrát svedkami rozhovoru, kedy bola profesia učiteľa spochybňovaná a argumentovaná slovami „veď čo tí učiteľia stále chcú, za to ničnerobenie by som bol za plat, aký majú, vďačný“. Tento názor nadobúda spoločnosť zrejme vlastnými skúsenosťami, keďže dominuje prevažne medzi staršou generáciou. Je pravda, že postupom času sa učiteľskej profesie dostáva stále menej úcty a vážnosti. V minulosti bol učiteľ vážena osoba so striktno ohraničenou náplňou práce, kontakty a vzťahy učiteľ – žiak boli omnoho menej osobné, rodič považoval učiteľa za autoritu, nech sa dialo čokoľvek a medzi žiakmi učiteľ vzbudzoval rešpekt. Náplň práce učiteľa je často omnoho náročnejšia a obširnejšia, ako je to uvádzané v legislatívnej charakteristike povolania učiteľa primárneho vzdelávania. U1 uvádza, aké povinnosti ho v práci nemiňajú: „Učiteľské povolanie je veľmi náročné, či už sa rieši šikana alebo komunikácia s rodičmi.“ Ďalej U1 hovorí, že súčasťou jeho profesie je neustála príprava, ktorá si vyžaduje množstvo času. Pri príprave jednotlivých aktivít sa zameriava na to, aby mali žiaci dostatočnú motiváciu. „Snažím sa im urobiť tie hodiny zaujímavé“. Následne opisuje, čo rieši ako triedny učiteľ po skončení jeho pracovnej doby, teda vo svojom voľnom čase. „Vybavujem triednu agendu a potom testy buď stihnem v škole, alebo keď nestihnem, tak si to beriem domov, napríklad aj teraz, ešte ma čakajú testy z angličtiny opravovať, ... si beriem domov prácu, testy, diktáty a podobne.“ Učiteľ pracuje aj v čase letných prázdnin žiakov „posledné dva augustové týždne do školy, chystá sa trieda, materiálne vybavenie, všetko sa zariaďuje“. U1 ďalej opisuje zapojenie sa do projektu „Krabica plná lásky“. „Odovzdali sme to dôchodcom, písali sme im listy.“ Učiteľia nielen vzdelávajú ale aj vychovávajú. U1 si uvedomuje svoj vplyv na žiakov a snaží sa ho využiť: „Dokážem ich ovplyvniť na inú cestu, že je to naozaj. Sme takým facilitátorom a kdeže si o sebe myslím, že mám dosť dobré hodnoty a hodnotový rebríček, snažím sa to tým deťom vštepovať.“ Práca so žiakmi v škole nie je jediná, dôležitú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese zohrávajú ich rodičia. Tí prácu učiteľov sledujú niekedy až príliš pozorne a zasahujú do nej. U2 preto opisuje, ako sa vyhnúť nepríjemnostiam vo vzťahu s rodičmi a odporúča umožniť rodičom náhľad do diania a oboznámenie s priebehom výučby hneď v jej počiatkoch „Proste treba s rodičmi komunikovať a doslova im všetko povedať, ako to v škole prebieha, aby boli v obraze. Alebo napríklad ja učím aj angličtinu, a veľmi ich hneď zaujíma v prvom/druhom ročníku, že prečo, ako sa učia tú angličtinu, no tak im v prvom rade musím vysvetliť, že slovenčina sa učí v prvom ročníku deväť hodín, a angličtina iba jednu hodinu, takže koľko sa naučia

za tú hodinu, a že sa učia materinský jazyk cez počúvanie, rozprávanie, hravým spôsobom, že sa učí tak, aby boli rodičia v obraze. Treba s nimi veľmi komunikovať a budú za to rodičia vďační“. U2 opisuje priebeh pracovných činností za posledný večer: „Stahovala som si rôzne prezentácie zo zborovne.sk, no a ešte som štvrtákov pripravovala na angličtinu, súťaž, na anglický maratón, no a musela som im pripraviť teórie, z teórie také témy, opravujem previerky“. U3 zabezpečuje „uzatváranie známok na vysvedčení, prípravu na vyučovanie, aby mali na prvom stupni zmeny činností, rôzne aktivity. Deti radi pracujú v skupinách, vo dvojiciach, proste aby to všetko bolo tak, ako to má byť, aby deti mali z toho nejaký zážitok, a aby si z tej hodiny niečo odniesli, aby sa niečo naučili.“ Súčasťou práce učiteľa je zabezpečiť v triede poriadok a vytvoriť harmonické prostredie. U3 uvádza, že náplňou jeho práce je okrem prípravy na vyučovacie aktivity a opravovanie previerok aj „vymýšľanie zasadacieho poriadku“. Vplyvom rýchleho napredovania, školských reforiem a zvyšujúcich sa nárokov je nevyhnutné „dovzdelávanie učiteľov“, ako uviedol U3. Podobné pracovné povinnosti opisuje aj U4: „Každý deň je potrebné pripraviť v škole alebo v triede pomôcky, ktoré budeme potrebovať, zabezpečiť aktivity pre všetky deti. Taktiež vybaviť administratívu – triedna kniha, dochádzka, odpisovanie rodičom atď.“ Okrem toho hovorí, že veľkú časť roboty si nesie domov. „V škole riešim skôr veci spojené s administratívou a pomoci ostatným, organizovaním, riešim rozpis suplovaní a čo je treba, pomáhám pani riaditeľke.“ U4 zároveň uvádza, že keďže v škole neprebíha hodnotenie pomocou známok, je pre neho náročné, časovo aj psychicky „dať každému žiakovi spätnú väzbu“. Okrem „pripravovania pomôcok, zakladania učebných materiálov“ za svoj osobný cieľ považuje „zefektívnenie výchovno-vzdelávacieho procesu“. „Tiež ako prvostupniarska učiteľka trávim väčšinu doobedí s deťmi neustále. Obedujem s nimi, musím ich mať stále na očiach aj počas prestávok, prezúvania sa. Riešime situácie, ktoré medzi deťmi vznikajú.“ U5 podľa vyjadrení absolvuje totožný výkon v práci a dodáva, že „podľa sezóny vystrihujem nástenky“.

V systéme výchovy a vzdelávania sa musel U6 naučiť „selektovať pre deti aj seba veci, ktoré nám v tomto školskom systéme vyhovujú“. Ďalej pokračuje, že v rámci náplne svojej práce sa snaží „urobiť z dieťaťa človeka, plnohodnotného, ktorý sa dokáže zorientovať v živote okolo seba, nielen v učebnici, no i v prostredí, v ktorom sa bude pohybovať. Mať okolo seba priateľov a nezamerať sa len na svoje ego a prospechárstvo.“ Začínajúci učiteľ U7 opisuje svoje každodenné činnosti veľmi obsérne. „Som začínajúci učiteľ, tak si musím prípravy napláňovať, napláňujem si celý týždeň, potom podľa plánov tvorím celý ten deň. Tá príprava je od napísania, respektíve od vymyslenia nejakej aktivity, cez napísanie prípravy a doladenie metód, cieľov, všetko to musí spolu súvisieť, až po pomôcky a všetko si to človek musí premyslieť tak, aby splnil daný cieľ. Treba sa pripraviť na ten ďalší deň, aspoň si to premyslieť, pohľadať či nejaké pomôcky sú, lebo niekedy človek čerpá z niečoho, čo už má, ale nejakým spôsobom to upraví, inovuje, pretože všetko sa inovuje, upravuje a stále treba študovať, vzdelávať sa, okrem toho, že sa pripravuje na tú výučbu, študovať aj nejaké nové veci, dokumenty. Ja neviem, stále sa niečo inovuje, takže učiteľ má naozaj stále čo robiť. No a, samozrejme, opravovanie testov, alebo trebárs na prvom stupni máme testy, diktáty, cvičenia, ktoré zaberú teda dosť veľa času. Také ohodnotenie jediného diktátu zaberie skutočne veľa času.“

C. Full-time job

Povolanie učiteľa má množstvo nevýhod, ktoré samotný učiteľ nevie vždy ovplyvniť. Jednou z nich je aj skutočnosť, že výchovno-vzdelávacia činnosť je práca na plný úväzok. V porovnaní s inými zamestnaniami, kde zamestnanec začína približne o 8:00 a prácu ukončuje bezpodmienečne o 16:00, nemajú učitelia takú výhodu. Svoju robotu v podobe neopravených testov či slohových prác častokrát nosia domov, kde pokračujú až do neskorých hodín. Nevyhnú sa tomu ani učitelia s dlhoročnou praxou. Len málokto učiteľ vie od práce skutočne „vypnúť“. Osobné vzťahy so žiakmi, ktoré sa nedajú len tak „zahodiť za hlavu“ v prípade naskytnutia sa problému v triede, núti učiteľa zamýšľať sa nad jeho riešením a mnohokrát mu nedajú spať. Svoje o tom vie aj U1. „Kedy končím? Je to nevyspytateľné. Pripravujem sa neustále, časové ohraničenie nemám vôbec žiadne, časové, možno tak cez víkend. Nevypínam alebo vypínam až večer, keď si líham do postele. Aj teraz je veľa hodín a ešte stále nad tým sedím (smiech), ale možno to je tak, lebo som začínajúci pedagóg, takže možno práve preto to mám takto, že nemám zatiaľ hranice.“ U1 ďalej hovorí: „Testy buď stihnem v škole, alebo keď nestihnem, tak si to beriem domov, napríklad aj teraz, ešte ma čakajú testy z angličtiny opravovať.“ Momentálne berie ako výhodu to, že ešte nemá rodinu, ale práca mu „berie veľmi veľa času. Je to také mierne mínus, že učiteľ naozaj nikdy nekončí.“

Je to práca, ktorá sa nekončí tým, že zatvorím školskú bránu, že zavriem dvere na škole a koniec. Nie, vtedy veru nekončím.“ Rovnaký názor má aj U2, ktorý sa vyjadril, že „v podstate je to profesia na celý čas, dajme tomu okrem prázdnin. Moja práca nie je nejak ohraničená, pracujem podľa potreby, pracujem aj popoludní doma. Pripravujem sa aj poobede, mimo pracovnej doby.“ U3 opisuje časové rozpätie svojej práce nasledovne: „Od svojej práce nevypínam. Reálne vypínam, keď sú prázdnin, aj to niekedy nie, lebo ešte rozmýšľam nad deťmi, ako by som riešila nejaké ich spory v triede.“ Taktiež potvrdila, že prácu vníma ako časovo náročnú. „Samozrejme, pracujem mimo svojho pracovného času.“ Následne opisuje svoj denný režim takto: „Ja ako učiteľ o šiestej ráno už pracujem. Ešte pracujem aj cestou z vlaku naspäť a v škole. Prídem domov a robím mnoho povinností, ktoré sú do školy a ešte aj cez víkend. Ja nerobím 7,5 hodiny, robím omnoho viac.“ U4 opisuje svoj „problém“, ktorý spočíva v neschopnosti sústrediť sa na tvorbu príprav v škole, na základe čoho si musí prácu nosiť aj domov. U5 sa vyjadril, že „sú aj dni, kedy sa mi vypnúť nepodarí, keď má dieťa problém, neviem od práce vypnúť“. U7 nevie, či sa začínajúci učiteľ dokáže niekedy od svojej práce odpútať a zastáva názor, že „začínajúci učiteľ pracuje aj mimo svojho pracovného času, pokiaľ to naozaj robí tak, že tá práca ho baví a naplňa a robí to pre tie deti. Tak taký učiteľ nikdy nevypína. Nikdy. Stále je čo robiť a stále sa niečo nájde.“

D. Stresové faktory

Ako všetci ľudia, aj učiteľia vo svojom zamestnaní musia čeliť situáciám a okolnostiam, ktoré im spôsobujú psychickú nepohodu a stres. Ľudia vnímajú okolie a dianie rozličným spôsobom, a teda to, čo spôsobuje stres jednému, nemusí byť automaticky vnímané ako stresujúce pre druhého človeka. To platí aj medzi učiteľmi. Spúšťače stresu sú podmienené viacerými okolnosťami. Učiteľ s dlhoročnou praxou, širším obzorom, a tým aj bohatšími skúsenosťami, vie veci vnímať s väčším nadhľadom ako učiteľ začínajúci.

Začínajúci učiteľ U1 hovorí o svojich stresových situáciách, ktoré vznikajú napríklad počas prestávok a ktoré si vyžadujú hneď aktuálne riešenie a veľakrát sa nedá na to pripraviť. Za stresujúcu považuje komunikáciu s rodičmi žiakov: „Áno, ja som sa stretla s tým, že rodičia, že je to veľakrát náročné s nimi komunikovať, a potom, vtedy si poviem, že niekedy je to stres.“

U2 sa aj napriek dlhoročnej praxe nevyhne stresu. Jeho spúšťačom sú však iné faktory. „Keď sa zbytočnosť nafukujú a robia sa z maličkostí kadejaké aféry a konflikty a intrigy, toto neznášam na pracovisku, to ma vie veľmi rozrušiť a mi to uberá z mojich psychických síl.“ V niektorých triedach bežných škôl sa nachádzajú aj integrovaní žiaci. Ich inklúzia môže byť pre učiteľov náročná a stresujúca. To opisuje U3. „Premýšľanie, ako by som riešila nejaké ich spory v triede, alebo teda integrovaní žiaci sú tiež v triede. Aj ja mám takých a tiež nad nimi treba rozmýšľať, a vôbec, každý deň je pre mňa ako učiteľa v adaptačnej praxi stresujúci.“ Ďalej U3 uvádza, že „najnáročnejšia je práca s rodičmi a hneď potom hodnotenie žiaka. To je v podstate dosť náročné, hlavne pri metódach, kde sú napríklad otvorené otázky, aby si to zachovalo takú tú objektivitu.“ U3 zastáva názor, že „učiteľstvo je jednoznačne stresujúce povolanie už len tým, že musí čeliť rôznym útokom od žiakov, aby vlastne podbúrali jeho autoritu, alebo teda skôr podkopali jeho autoritu, alebo zo strany rodičov.“ Taktiež je pre neho stresujúci fakt, že vplyvom rýchlo meniaceho sa systému v škole, učebným syllabom a obsahu vzdelávania „sa musí často dovozdelávať“. Ďalším faktorom stresu je čas. „Večne je to, že niektorá z nás alebo niektorá z kolegýň niečo nestíha, vkuse sa niečo nestíha, vkuse sa maká na 110 %, takže podľa mňa najmä taký časový stres je tam častý“. U4 uvádza, že pre neho je stresujúca „predovšetkým komunikácia s rodičmi. Častokrát je to náročnejšie ako samotné vyučovanie.“ Tiež je pre neho náročné riešiť konflikty medzi žiakmi, ktoré však mnohokrát neostávajú len pri žiakoch. „Stále riešime situácie, ktoré vznikajú medzi deťmi.“ Ďalej hovorí, že učiteľ nemôže upustiť od pozornosti a musí mať úplný dozor nad žiakmi. „Musíš byť stále v strehu, máš zodpovednosť, aby sa deťom nič nestalo. Požiadavky a správanie vedia byť stresujúce.“

Pre U5 je náročné „individuálne a citlivo riešiť konflikty medzi žiakmi“. „Stresujúce situácie môžu nastať napríklad na nejakých výletoch, exkurziách alebo pri školských úrazoch.“ „Riešenie výchovných problémov a šikany“ je stresujúce podľa slov U6. Vyjadril sa nasledovne: „STRES = „prepnutí rodičia“, ktorí vyžadujú od školy, či svojich detí výkony, ktorých nie sú schopné.“

E. Hotline učiteľ

Mnohí učitelia nám v rozličných rozhovoroch opisovali situácie, v ktorých ostali zaskočení reakciami rodičov, otázkami pri náhodných stretnutiach v obchode a telefonátmi v neskorých nočných hodinách ohľadom domácej úlohy svojho dieťaťa na zajtrajší deň. U1 opisuje, že „cez víkend si fakt poviem, že v piatok, že dnes nejdem nič robiť. V piatok si to poviem, ale o 23:00 mi príde mail od rodiča.“ Podobné chvíle vráti učiteľa minimálne v myšlienkach späť do práce. „Áno, ja som sa stretla s tým, že rodičia mi volali cez piatky, sviatky, v nedeľu. Je to veľakrát náročné s nimi komunikovať.“ U2 hovorí, že počas svojej didaktickej praxe si už zvykol, aký prístup zaujať voči rodičom prvákov tak, aby mu telefón nezvonil vo večerných hodinách: „Veľmi dôležité je hneď na prvých rodičovských združeníach, keď sú deti v prvom ročníku, začať s rodičmi komunikovať a všetko im spoločne na triednických rodičovských schôdzkach vysvetliť, inak vás budú bombardovať smskami, nájdú si vás aj na facebooku.“ U6 je s rodičmi žiakov v kontakte stále, už si na to rokmi zvykol, takže občas pracujeme s rodičmi aj počas večerov, či víkendu“.

Diskusia

Každodenne vykonávané a žiaduce profesijné činnosti učiteľa majú trojaké zameranie – na žiaka, na edukačný proces a na seba samého. Prioritne sú orientované na žiaka s cieľom dosiahnuť jeho kvalitatívny rast a rozvoj. Ďalej smerujú k zvyšovaniu kvality obsahu a priebehu edukačného procesu, prostredníctvom ktorého sa tento rozvoj dosahuje. Zmyslom je taká individualizácia tohto procesu, aby mal na každého žiaka pozitívny formatívny vplyv, aby žiak mal z každej jeho súčasti optimálny osobný profit. A v neposlednom rade sú zacielené na vlastnú osobnosť učiteľa s cieľom stáleho sebazdokonaľovania ako profesionála, čiže podľa Kasáčovej (2002) v personálnej, odbornej a etickej dimenzii jeho profesionality, smerujúcej k dosahovaniu profesionálnej zodpovednosti. Takto smerované profesijné činnosti tvoria cyklus štyroch bázových druhov učiteľových aktivít. Realizujú sa ako:

- edukačné diagnostikovanie, ktoré zahŕňa zisťovanie, rozpoznávanie, vyhodnotenie a interpretáciu východiskového stavu subjektov zúčastnených v procesoch vzdelávania a vychovávaní, ako aj podmienok, faktorov a príčin edukačných situácií a dôsledkov (Porubčanová, Zapletal, 2022),
- edukačné rozhodovanie, ktoré predstavuje zložitý, na teoretických a kontextových znalostiach založený myšlienkový proces, obsahujúci plánovanie primeraných a pre dieťa rozvojových edukačných cieľov, optimálnu didaktickú transformáciu im zodpovedajúceho obsahu vzdelávania, účelný výber edukačných stratégií, metód, úloh, foriem a ďalších prostriedkov, ktoré spolu zabezpečia čo najvyššie edukačné efekty,
- edukačné konanie, ktoré je praktickou aplikáciou premyslených edukačných rozhodnutí, ale aj intuitívneho profesijného vhľadu a improvizácie pri reagovaní v neustálom prúde situácií a predstavuje konkrétne edukačné intervencie, teda komunikáciu, praktické aktivity s následnou tvorbou vzťahov k jednotlivým žiakom a všetkým aktérom edukácie vrátane seba samého a vlastného edukačného štýlu,
- edukačné evalvovanie, ktoré znamená reflexiu, hodnotenie a interpretáciu edukačných výstupov vo všetkých súvislostiach, teda nielen výkonov žiakov, výsledkov a dlhodobých efektov edukácie, ale aj jej priebehu a procesov, programov, stratégií, modelov a koncepcií učiteľov, školy, vzdelávacieho systému a ich determinantov, vrátane sebareflexie vlastných myšlienok, teórií, činov a preferovaných hodnôt, krátkodobých i dlhodobých východísk a efektov vlastného edukačného rozhodovania, konania a hodnotenia.

Uvedené profesijné činnosti nápadne pripomínajú tzv. cyklus zmeny alebo teóriu transformačných zmien v edukácii. Učiteľská profesia je založená na tom istom princípe. Jej zmyslom je každodenne pripravovať a dosahovať zmenu žiaka a žiackej komunity, premyslene chystať zmenu človeka a budúcej spoločnosti, pripravovať ľudí na zmeny, ktoré dnes ešte nemusia byť zreteľné.

Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku informoval, že dňa 15.5.2023 spustil Európsky odborársky výbor pre vzdelávanie (ETUCE) kampaň na podporu učiteľskej profesie. ETUCE, ktorého zakladajúcim členom je aj Odborový zväz školstva, reprezentuje vyše 11 miliónov pedagogických, odborných a nepedagogických zamestnancov v 51 krajinách. Kampaň má názov *Making Teaching Attractive (Ako zatriaktivniť učiteľské povolanie)*. Hlavnou myšlienkou kampane je vzdelávanie ako kľúč k našej budúcnosti. Kampaň nadväzuje na dokument s názvom *Raising the Status and Improving the Attractiveness of the Teaching profession*

(*Zvyšovanie statusu a zlepšovanie učiteľskej profesie*), ktorý členské organizácie ETUCE prijali na konferencii v Liège v roku 2022.

Základom kampane je týchto desať kľúčových požiadaviek:

1. Podpora profesijnej autonómie.
2. Adekvátne a konkurencieschopné platy.
3. Podpora začínajúcich učiteľov.
4. Zabezpečenie kvalitného profesijného rozvoja.
5. Uplatňovanie zásad rovnosti a rôznorodosti.
6. Bezpečné a zdravé pracovné podmienky.
7. Rovnováha medzi pracovným a súkromným životom.
8. Budovanie demokratickej kultúry na školách.
9. Podpora sociálneho dialógu.
10. Uznanie, rešpekt a zlepšovanie postavenia učiteľov v spoločnosti.

Veríme, že táto celoeurópska odborárska aktivita pomôže upriamiť pozornosť na dôležitosť učiteľov a ostatných pedagogických a odborných zamestnancov a prinúti politikov hľadať spôsoby na zvýšenie záujmu mladých ľudí o prácu v školstve.

Záver

Súčasná orientácia vzdelávacej politiky a zmeny v koncepcii vzdelávania výrazne zvyšujú zodpovednosť učiteľa za výchovu a vzdelávanie detí (žiakov) a ich rozvoj. Učiteľ je vnímaný ako odborník, ktorý uľahčuje procesy rozvoja a učenia, vytvára priaznivé a stimulujúce podmienky pre rozvoj, organizuje situácie, v ktorých sa žiaci učia. To však predpokladá kompetencie potrebné na úspešné zvládnutie učiteľského povolania. Na základe výskumných dát sme predložili niekoľko kľúčových zistení, ktoré vyplývajú priamo zo skúseností začínajúcich učiteľov (1 rok didaktickej praxe), rovnako i učiteľov expertov (až 40 rokov didaktickej praxe). Ich názory by nemali byť odstrašujúce, práve naopak. Hoci sú v mnohých prípadoch limitujúce a profesiu učiteľa istým spôsobom dehonestujú, mali by sa stať výzvou pre budúcich učiteľov. Práve tí by sa mali zamyslieť nad výroky skúsených učiteľov a (ne)nechať sa inšpirovať ich skúsenosťami, zážitkami, prácou učiteľa ako takou, častokrát zasahujúcou aj osobný život.

Ako uvádza Belešová (2022), učiteľ je predovšetkým človek so všeobecne ľudskou problematikou a záťažou jeho bežného života sa kombinujú so záťažou náročného učiteľského povolania. To, ako učiteľ zvláda svoje problémy, má vplyv na jeho emočný stav a správanie k ľuďom, emočnú klímu v osobných vzťahoch, školskej triede i v jeho rodine. Pri hodnotení učiteľského povolania verejnosť často vidí v postavení učiteľov len výhody (status, dlhú dovolenku a podobne) a pripisuje im zodpovednosť za chyby vo výchove detí (aj keď ich pôvod nesúvisí so školou). Belešová (2023) ďalej konštatuje, že povolanie učiteľa je v mnohých ohľadoch ťažké a psychicky náročné. Okrem množstva povinností, ktoré sa naňho kladú, je z mnohých strán pod tlakom. Kriticky ho hodnotí zamestnávateľ, kolegovia, rodičia detí, ktoré učí, a, samozrejme, samotní žiaci.

Literatúra:

Belešová, M. (2022). *Primárne vzdelávanie v teórii a v praxi* (2. vyd.). Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-5209-3.

Belešová, M. (2023). *Škola nie je výchovný tábor*. Bratislava: GRADA Slovakia s.r.o. ISBN 978-80-8090-505-7.

Danek, J. (2011). *Učiteľ – odborník pre výchovu a vzdelávanie*. In *Aktuálne otázky pedagogiky* (s. 21-32). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3121-0.

Doyle, W. (1990). *Themes in teacher education research*. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education: A Project of Association of Teacher Education* (pp. 3-24). New York: Macmillan.

Dyrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

Hanuliaková, J. (2021). *Pregraduálna didaktická príprava budúcich učiteľov na prácu s pravidlami v edukačnom prostredí. Týn nad Vltavou: Nová Forma*. ISBN 978-80-7612-326-7.

Hutly, H. (2008). *Teachers' work: Beginning Teachers Conceptions of Competence*. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.

- Kasáčová, B. (2002). Učiteľ – profesia a príprava. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela. ISBN 80-8055-702-0.
- Kotásek, J. (2003). Modely školy budoucnosti. Pedagogická Reueve, 55(1), 5-20.
- Kosová, B. (2009). Profesionalizácia učiteľskej profesie. In B. Kasáčová & M. Cabanová (Eds.), Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii: Teória, výskum, vývoj (s. 9-20). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-814-0.
- Odborový zväz pracovníkov školstva a vedy na Slovensku. (2023). Štartuje celoeurópska kampaň na zatraktívnenie učiteľskej profesie. Získané z <https://www.ozskolstva.sk/sk/Aktuality/udalosti-oznamy/startuje-celoeuroopska-kampan-na-zatraktivnenie-ucitelskej-profesie.alej>.
- Páterecková, A. (2022). Učiteľstvo primárneho vzdelávania a jeho úskalia [Diplomová práca, Univerzita Komenského]. Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského.
- Porubčanová, D., & Zapletal, L. (2019). Pedagogická diagnostika. Týn nad Vltavou: Nová forma. ISBN 978-80-7612-396-0.
- Sejčová, L. (2023). Manažment triedy a osobnosť učiteľa. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-223-5567-4.
- Siroťová, M. (2015). Pedagogická prax v pregraduálnej príprave učiteľov. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-8105-648-2.
- Šuťáková, V., & Ferencová, J. (2011). Didaktické kompetencie v kontexte pregraduálnej prípravy učiteľa. In Aktuálne otázky pedagogiky (s. 86-102). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3121-0.
- Švec, Š. (2015). Modely absolventa programu iniciálneho vzdelávania učiteľov. In Š. Švec (Ed.), Slovenská encyklopédia edukológie (s. 454-457). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-3747-2.
- TALIS. (2018). Medzinárodná štúdia o vyučovaní a vzdelávaní (Teaching and Learning International Survey). Získané z <https://www2.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/talis/o-merani-talis>.
- TASR, Pravda. (2023). Máme deň učiteľov, na Slovensku pracuje 117-tisíc pedagógov. Získané z <https://spravy.pravda.sk/domace/clanok/661846-mame-den-ucitelov-na-slovensku-poracuje-117-tisic-pedagogov/>.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Summary:

The presented study of a theoretical-empirical nature deals with the challenges and limits of the future (as well as current) work of teachers. Demands on teachers are constantly increasing. As a result of a more diverse student population combined with the rapid development of technology, there is a greater pressure on the teaching profession. After a period of certain professional autonomy in the second half of the 20th century, when higher education was introduced and the social status of teachers increased, a period of deprofessionalization, in other words, a crisis of the teaching profession, begins in the 1970s. The aim of the study was to point out the theoretical starting points presented by international studies which aim to monitor the working environment and conditions of teachers. In the empirical part, we presented research data acquired through personal interviews with primary education teachers. We found out whether teaching is a demanding profession and what they consider the most stressful in their profession. We have created meaningful categories where we present the authentic statements of teachers with different lengths of experience. We conclude that, based on the answers of the teachers, this work is very demanding, especially from a psychological point of view, and teachers are rarely able to select their working time with their personal life. We are convinced that there will be new challenges and limits in the work of future teachers. We also believe that young graduates will learn from the statements of experienced teachers.

Kontakt:

doc. Mgr. Mária Belešová, PhD.
Pedagogická fakulta UK
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
Tel.: +421 2 9015 9273
E-mail: belesova@fedu.uniba.sk

Mgr. Alžbeta Pátareková
absolventka Pedagogickej fakulty UK
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Račianska 59, 813 34 Bratislava
E-mail: alzbetka.paterekova@gmail.com



EFEKTIVITA AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE TECHNICKÝCH PŘEDMĚTŮ NA STŘEDNÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH: VÝSLEDKY LONGITUDINÁLNÍ STUDIE

Kateřina Bočková, CZ - Daniel Lajčin, SR

Anotácia: Primárním cílem předkládaného příspěvku je prostřednictvím pedagogického výzkumu s využitím pedagogického experimentu prokázat efektivitu aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů na středních odborných školách v kontextu realizace longitudinální studie. Efektivita aktivizačních metod výuky je prokazována v předmětu Integrovaný záchranný systém (IZS) vyučovaný v oboru Bezpečnostně právní činnost (kód 68-42-M/01), který je realizovaný na Střední škole XY. Ke zpracování pedagogického výzkumu bylo využito pedagogického experimentu, polostrukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření. Pedagogický experiment probíhal po dobu tří sledovaných let. Jsou jimi školní roky 2019/2020, 2020/2021 a 2021/2022. Pedagogický experiment probíhal bez ohledu na realizaci výuky prezenční či online formou.

Klíčové slova: odborné předměty, střední odborné učiliště, efektivita výuky, aktivizační metody výuky

Úvod

Práce s aktivizačními metodami je v dnešní vyspělé době jistě naprostou nutností, což v mnohém deklaruje dlouholetá praxe učitelů technických předmětů na mnoha středních odborných školách a potvrzují četné vědecké studie, např. Tusupbekova et al. (2019), Yagafarova a Kamennaya (2019) nebo Stanislavovna a Radjabova (2022). Aktivizační metody výuky nejen vhodně doplňují vzdělávací proces, ale především upoutají pozornost žáků a vtáhnou je do hodiny. Zavedením těchto výukových metod se následně dosáhne toho, že žáci začnou výuku vnímat jinak a přestanou chtít získávat nové poznatky pouze klasickým pasivním způsobem.

Za předpokladu vhodného využití a správného načasování aplikace aktivizačních metod je výuka atraktivnější, příjemnější a srozumitelnější (Baumert a kol., 2010). Tento přístup by měl zajistit zvýšenou motivaci žáků pro učivo probírané v technických předmětech. V praxi to však představuje mimo jiné zvýšenou časovou náročnost na přípravu adekvátních argumentů vedoucích ke zmíněné zvýšené motivaci žáků a samozřejmě zvýšenou časovou náročnost na přípravu učitele na vyučovací jednotku (Abdulloyeva, 2020). Vedlejší, přesto neopomenutelným důvodem pro implementaci aktivizačních metod do výuky technických předmětů je skutečnost, že v rámci takto koncipovaného vzdělávání dochází k situacím, kdy se žák stává partnerem učitele. V důsledku těchto situací může dojít ke zvýšení sebevědomí žáků, může se objevit tzv. pocit úspěchu, který je pro každého teenagera velmi důležitý. Takové okamžiky mohou výrazně pozitivně ovlivnit další osobnostní růst žáků.

Hlavním výstupem předkládaného příspěvku je demonstrovat, že samotná implementace aktivizačních metod do výuky technických předmětů zvýší efektivitu vzdělávání a úroveň znalostí žáků středních odborných škol.

I když je publikováno mnoho pozitivních recenzí a je identifikováno nespočet pozitiv pro aktivizační metody, např. Tazhikenova (2012) nebo Schegoleva et al. (2018), stále existuje poměrně silná skupina učitelů, kteří ve své praxi nadále preferují prezenční výuku (Settineri, 2022, Them a kol., 2003).

Současný stav výzkumu aktivizačních metod výuky v ČR

Předmětem zájmu našeho výzkumu jsou aktivizační metody výuky v práci učitelů technických předmětů na středních odborných školách. V dané oblasti zkoumání publikovali své výzkumy především Pecina a Svoboda (2015), kteří ve svém výzkumu zjišťovali, jaké výukové metody tvořivé výuky používají učitelé technických odborných předmětů (mimo praktické vyučování) na středních odborných školách a jaké poznatky o vybraných metodách mají.

Dále v České republice byly realizovány výzkumy aplikace aktivizačních metod výuky a jejich evaluace a validace především v rámci zpracovávání diplomových prací. Je možné tak získat další relativně aktuální baterii informací. V oblasti rozvoje technické tvořivosti prostřednictvím projektové výuky publikoval práci Novotný (2006) a Zuckerstein a kol. (2010). Wasserburger (2010) provedl výzkum na středních odborných školách ve Vyškově a

vybraných školách v Brně. Tučková (2011) zjišťovala, zda učitelé odborných předmětů používají metody tvořivého vyučování. Hrabalová (2011) zjišťovala, jak jsou v práci učitelů odborných předmětů zastoupeny komplexní výukové metody (frontální výuka, partnerská výuka, skupinová a kooperativní výuka, brainstorming, projektová výuka, výuka podporovaná počítačem).

Mezi další výzkumy realizované v rámci zpracování diplomových prací potvrzující účinnost, úspěšnost a efektivitu aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů na středních odborných školách patří výzkumy Kratinohové (2015), Zúbkové (2021) či Štěpánové (2022).

Materiál a metody

Primárním cílem předkládaného příspěvku je prostřednictvím pedagogického výzkumu s využitím pedagogického experimentu prokázat efektivitu aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů na středních odborných školách v kontextu realizace longitudinální studie.

Efektivita aktivizačních metod výuky je prokazována v předmětu Integrovaný záchranný systém (IZS) vyučovaný v oboru Bezpečnostně právní činnost (kód 68-42-M/01), který je realizovaný na Střední škole XY.

Předmět Integrovaný záchranný systém je vyučován ve 2. ročníku (2 hodiny týdně), ve 3. ročníku (1 hodina týdně) a ve 4. ročníku (2 hodiny týdně) výše zmiňovaného oboru. V každém ročníku jsou otevírány tři třídy, předmět vyučují dva učitelé, přičemž do námi realizovaného pedagogického výzkumu bude vstupovat pouze jeden učitel analyzovaného předmětu. Jedná se o maturitní obor.

Objektem výzkumu jsou žáci, kteří ve školním roce 2019/2020 byli žáky 2. ročníku, dále vyučující analyzovaného předmětu. Pedagogický experiment je realizován ve třech po sobě jdoucích letech, a to ve školním roce 2019/2020, 2020/2021 a 2021/2022.

V souvislostech zpracovaných v teoretické části příspěvku chápeme **efektivitu aktivizačních metod výuky jako pozitivní rozdíl ve znalostech žáků způsobený implementací aktivizačních metod do výuky oproti znalostem žáků, kteří i nadále setrvávají ve výuce s využitím standardní frontální výuky a výkladové metody bez cílené aktivizace**. Tímto pozitivním rozdílem vnímáme vyšší průměrné hodnocení žáků na konci sledovaného období oproti průměrnému hodnocení žáků na začátku sledovaného období.

V rámci našeho výzkumu vycházíme tedy z předpokladu **P: Implementace aktivizačních metod výuky a jejich cílená aplikace má v dlouhodobém hledisku pozitivní vliv na znalosti žáků technických předmětů na středních odborných školách, což se objektivně projevuje v jejich výsledcích a hodnocení.**

Vyslovujeme tyto hypotézy:

Hypotéza H1: Průměrné hodnocení žáků v předmětu IZS na konci 1. pololetí školního roku 2019/2020, jejichž výuka byla realizována s využitím aktivizačních metod, bude vyšší než průměrné hodnocení žáků, jejichž výuka byla realizována frontálním způsobem bez aktivizace.

Hypotéza H2: Průměrné hodnocení žáků v předmětu IZS na konci školního roku 2021/2022, jejichž výuka byla realizována s využitím aktivizačních metod, bude vyšší než průměrné hodnocení žáků, jejichž výuka byla realizována frontálním způsobem bez aktivizace.

Hypotéza H3: Průměrné hodnocení žáků v předmětu IZS na konci 1. pololetí školního roku 2019/2020, jejichž výuka byla realizována s využitím aktivizačních metod, bude nižší než jejich průměrné hodnocení na konci 1. pololetí školního roku 2021/2022.

Hypotéza H4: Aplikace aktivizačních metod výuky i během online výuky v období lockdownu a karantén z důvodu pandemie onemocnění COVID-19 má pozitivní vliv na atraktivnost takto realizované výuky.

Pokusíme se nalézt i odpovědi na tyto klíčové otázky:

KO1: Která z aktivizačních metod nejvíce vyhovuje jak učitelům, tak i žákům?

KO2: Jak žáci subjektivně hodnotí aplikaci aktivizačních metod ve výuce?

KO3: Jsou žáci při aplikaci aktivizačních metod výuky více vtaženi do výuky, jsou více motivovaní, shledávají výuku zajímavější?

KO4: Má aplikace aktivizačních metod výuky pozitivní vliv na klima třídy?

KO5: Osvojí si žáci při aplikaci aktivizačních metod výuky učivo rychleji a snadněji?

KO6: Je možné aktivizační metody bez výhrad aplikovat i v rámci online výuky?

Cílem práce však není, a ani nemůže být, podat detailní až vyčerpávající rozbor týkající se implementace a aplikace aktivizačních metod výuky, neboť takový cíl by dalece přesahoval požadovaný rozsah předkládané práce.

Naší snahou je závěry předkládané práce formulovat tak, aby nebyly pouze a jen akademickými úvahami, ale především praktickými analýzami a výstupy schopné samostatného života.

Ke zpracování pedagogického výzkumu v rámci analytické části práce jakožto výchozí základny pro komparaci s výstupy dostupných výzkumů, a to jak českých, tak zahraničních, směrem k formulaci reálných a realizovatelných návrhů a doporučení pro implementaci a aplikaci aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů na středních odborných školách, bylo využito **pedagogického experimentu, polostrukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření.**

Pedagogický experiment probíhal po dobu tří sledovaných let. Jsou jimi školní roky 2019/2020, 2020/2021 a 2021/2022.

Pedagogický experiment probíhal bez ohledu na realizaci výuky prezenční či online formou.

Experimentální skupinou se stala třída 2.A (v dalších sledovaných letech 3.A a 4.A), kdy po dohodě s vyučujícím byla do výuky předmětu IZS cíleně implementována aktivizace, bylo v každé hodině bez ohledu na formu výuky použito aktivizačních metod výuky.

Byly použity tyto aktivizační metody výuky:

- hraní rolí,
- brainstorming,
- práce ve skupinách,
- myšlenkové mapy,
- simulace,
- praktické předvedení,
- řízená diskuse,
- případová studie,
- exkurze.

Kontrolní skupinou byla třída 2.B (v dalších sledovaných letech 3.B a 4.B). Ve výuce kontrolní skupiny nebyly využity aktivizační metody výuky, byla zde realizovaná frontální výuka s využitím výkladové metody.

Jak experimentální, tak kontrolní skupinu vyučuje stejný vyučující. Třídou 2.C vyučuje jiný vyučující. Pro pedagogický experiment jsme cíleně volili třídy se stejným vyučujícím, a to z důvodu předpokladu objektivity při hodnocení znalostí žáků a z důvodu stejného přístupu k realizaci výuky v obou třídách.

Žáci o zařazení do experimentu nebyli informováni, úkolem učitele bylo pouze žáky v experimentální skupině informovat o tom, že právě realizují aktivizaci výuky.

V rámci osobního setkání v červnu 2019 byla prodiskutována realizace pedagogického experimentu, byly identifikovány metody aktivizace, které budou v rámci experimentální výuky použity. Tyto metody byly následně do výuky aplikovány po dobu tří sledovaných let.

Výzkumník po dohodě s vyučujícím uskutečňoval minimálně 1x měsíčně hospitace jak v experimentální, tak testovací skupině, s využitím **pozorování** kontroloval jak využití aktivizačních metod výuky u experimentální skupiny (četnost jejich aplikace, typ aktivizační metody, didaktické pomůcky k aplikaci dané aktivizační metody, studijní podklady, schopnost aplikovat aktivizační metody výuky v online výuce, odlišnost v aplikaci aktivizačních metod v prezenční a online výuce), tak motivaci žáků se vzdělávat (zaujatost žáků učivem a výkladem učitele) a koncentraci žáků během výuky (klima třídy, vyrušování žáků) jak u experimentální, tak kontrolní skupiny. Tyto hospitace byly uskutečňovány i během období lockdownu a karantén, tedy v době online výuky. Celkem bylo ve sledovaném období uskutečněno 29 hospitací jak v experimentální, tak kontrolní skupině.

Polostrukturovaný rozhovor byl realizován s vyučujícím předmětu IZS. Jedná se o muže, věk 46 let. Původním vzděláním záchranář, absolvent VOŠ v oboru Diplomovaný zdravotnický záchranář. 8 let působil jako záchranář ve Zdravotnické záchranné službě hl. m. Prahy, posléze po vážném pracovním úrazu vedoucím ke snížené pohybové schopnosti působil 7 let na dispečinku Zdravotnické záchranné služby hl. m. Prahy, 11 let již vyučuje problematiku první pomoci, záchranářství či ISZ. Je absolventem VŠ DTI ve studijním programu Učitelství technických předmětů.

Úvodní setkání se uskutečnilo v červnu 2019. Díky osobní flexibilitě, proaktivitě a sklonu k inovacím, které jsou danému vyučujícímu více než vlastní, jsme se dohodli na realizaci pedagogického experimentu. Byly identifikovány aktivizační metody výuky, které byly následně implementovány do výuky předmětu ISZ ve 2. ročníku analyzované střední odborné školy, a to po dobu následujících tří let, tedy jak v případě experimentální skupiny, tak kontrolní skupiny byla sledovaným obdobím doba od začátku 2. ročníku do maturity.

Polostrukturovaný rozhovor se uskutečnil v dubnu 2022, tedy v období začátku maturitních zkoušek jak u experimentální skupiny, tak u kontrolní skupiny. Polostrukturovaný rozhovor se odehrál v prostorách budovy analyzované školy 24.4.2022, trval 90 minut. Celý rozhovor byl zaznamenán na diktafon v mobilním telefonu.

Poté byly odpovědi učitele analyzovány s využitím kódování. Kódovali jsme do těchto oblastí:

- Demografické údaje.
- Dřívější použití aktivizačních metod výuky.
- Současná aplikace zvolených aktivizačních metod výuky
- Náročnost přípravy na výuku.
- Aplikace aktivizačních metod v online výuce.
- Reakce žáků na výuku s využitím aktivizačních metod výuky.
- Výsledky vzdělávání při aplikaci aktivizačních metod výuky.
- Klima třídy v experimentální skupině.
- Doporučení.

Dotazníkové šetření bylo provedeno mezi žáky experimentální skupiny. Obě analyzované skupiny byly sledovány po dobu tří let, dotazníkové šetření bylo realizováno při ukončení 4. ročníku studia před nástupem na maturitní zkoušky. Dotazníkové šetření bylo realizováno v období březen - duben 2022, evaluováno v rámci výzkumu bylo v měsících červen - srpen 2022.

Cílem dotazníkového šetření mezi žáky experimentální skupiny bylo zjistit, zda učitel využíval ve výuce ISZ aktivizačních metod výuky, pokud ano, o jaké metody se jednalo a jak subjektivně využití těchto metod ve výuce hodnotí sami žáci.

K naplnění cíle výzkumu jsme se rozhodli zkoumat jak pohled učitele, tak pohled žáků, neboť teprve určitý soulad mezi žákem a učitelem může tvořit celek, který ve výsledku tvoří samotnou dokonalost celého procesu.

Dotazník obsahuje 33 otázek otevřeného i uzavřeného typu.

Otázky jsme koncipovali tak, aby korelovaly s oblastmi kódování výsledků rozhovoru s učitelem analyzovaného předmětu.

Ke zpracování dotazníků žáky je třeba časového limitu 20 minut.

Výše uvedeným způsobem zodpovíme klíčové otázky. Jednotlivé klíčové otázky jsou zodpovězeny s využitím výstupů pozorování (hospitace), rozhovoru s vyučujícím a dotazníkového šetření mezi žáky experimentální skupiny.

U experimentální i kontrolní skupiny jsme dále zkoumali dosažené znalosti žáků, které byly projektovány do školního hodnocení, tedy známkování. Zkoumali jsme a následně komparovali a statisticky vyhodnocovali výsledné hodnocení předmětu v pololetí a na konci školního roku. Toto hodnocení nám předložil vyučující zkoumaného předmětu.

Vzhledem ke skutečnosti, že experimentální i kontrolní skupinu učil stejný vyučující, mohli jsme pracovat s premisou, že **hodnocení dosažených znalostí v obou zkoumaných skupinách jsou objektivní a srovnatelná.**

K evaluaci výsledků výzkumu projektovaných do evaluace hypotéz využíváme matematicko-statistických metod u námi zvolených proměnných, které jsou nejen zpracovány, ale i analyzovány prostřednictvím statistického programu SPSS Statistics 22.0. Primárně využíváme aritmetický průměr, kontingenčních tabulek a test dobré shody.

K finální komparaci je opět využito informačních zdrojů. Tentokrát se objektem sekundární analýzy dat staly výsledky českých a zahraničních výzkumů řešící stejnou či podobnou problematiku.

Pro potřeby námi realizovaného pedagogického výzkumu bylo třeba zvolit takový vzorek respondentů, který měl ochotu spolupracovat a bylo možné určité komparace zjištěných výstupů v čase.

Efektivita aktivizačních metod výuky je prokazována v předmětu IZS vyučovaného v oboru Bezpečnostně právní činnost (kód 68-42-M/01) realizovaného na Střední škole XY.

Počet žáků experimentální i kontrolní skupiny se po dobu sledovaného období neměnil. Experimentální skupinu tvořilo 18 žáků, z toho 12 dívek, kontrolní skupinu tvořilo 17 žáků, z toho 10 dívek.

Evaluace klíčových otázek

Evaluace klíčových otázek byla provedena s využitím výstupů dotazníkového šetření mezi žáky experimentální skupiny, pozorování (hospitací) ve výuce experimentální i kontrolní skupiny výzkumníkem a výstupů rozhovoru s vyučujícím v rámci pedagogického experimentu.

KO1: Která z aktivizačních metod nejvíce vyhovuje jak učitelům, tak i žákům? Pozitivní ohlas v rámci identifikace nejvhodnějších aktivizačních metod výuky zaznamenal brainstorming, exkurze, simulace a praktické předvedení. Vyučujícímu se osvědčily výukové metody odborně nazvané jako řízená diskuse nebo problémové metody, kam lze zařadit ve výuce aplikované testy, pracovní listy a případové studie. A samozřejmě využívání videí a nucení žáků k prezentaci či mluvě před skupinou. Tuto volbu učitele v podstatě žáci experimentální skupiny potvrdili.

KO2: Jak žáci subjektivně hodnotí aplikaci aktivizačních metod ve výuce? Žáci subjektivně hodnotí aplikaci aktivizačních metod velmi pozitivně. Vyzdvihují především exkurze, simulace a hraní rolí. Vyučující potvrzuje, že tyto metody jsou pro výuku analyzovaného předmětu v podstatě nezbytností.

Sami žáci uvádí, že byli aktivizační výukou zaujati, i když toto v podstatě potvrdily pouze dívky, které spíše identifikovaly a zaznamenaly změnu v systému výuky analyzovaného předmětu směrem k aktivizaci. Dokonce uvádí, že díky aktivizaci absorbovaly více informací a jejich domácí příprava na zkoušení či písemky a testy byla jednodušší a kratší.

Žáci potvrzují aplikaci aktivizačních metod výuky i v online výuce a hodnotí ji velmi pozitivně, označují ji jako „zábavnější“.

KO3: Jsou žáci při aplikaci aktivizačních metod výuky více vtaženi do výuky, jsou více motivovaní, sledávají výuku zajímavější? Ano, žáci reagují na aktivizační metody spíše pozitivně, vykazují větší pozornost ve výuce, a to jak prezenční, tak online výuce. Toto potvrzuje nejen vyučující, ale i sami žáci.

KO4: Má aplikace aktivizačních metod výuky pozitivní vliv na klima třídy? Klima třídy pravděpodobně nesouvisí s aplikací konkrétních metod výuky. Koreluje spíše s osobností učitele a jeho schopností sjednat si klid, pořádek, pozornost a budit přirozený respekt, avšak beze strachu pociťovaného na straně žáků s vyučujícím otevřeně komunikovat.

KO5: Osvojí si žáci při aplikaci aktivizačních metod výuky učivo rychleji a snadněji? Ano, vyučující analyzovaného předmětu potvrzuje, že si žáci díky aktivizaci osvojí učivo snadněji a je lépe fixováno.

Dále hodnocení předmětu jak na vysvědčení, tak během školního roku ve všech třech sledovaných letech, kdy byl realizován pedagogický experiment, potvrzuje, že žáci experimentální skupiny, tedy třída, kde byla aplikována výuka s využitím aktivizačních metod, dosahovala lepšího školního hodnocení, tedy lepší školní úspěšnosti. Lepší školní úspěšnost je patrná především v době online výuky, kdy aktivizace pravděpodobně jednoznačně vedla k osvojení si hlubších a lépe fixovaných znalostí nebo možná více motivovala žáky k zodpovědnější domácí přípravě na testy, pětiminutovky a kontrolní práce.

KO6: Je možné aktivizační metody bez výhrad aplikovat i v rámci online výuky? Ano, jednoznačně to možné je. Žáci během online výuky v experimentální skupině díky aktivizaci dosahovali lepších školních výsledků a lepší fixace učiva než žáci v kontrolní skupině. Navíc takto koncipovanou výuku označovali jako zábavnější.

V experimentální skupině byly v období online výuky aplikovány především případové studie, testy a pracovní listy, tedy v podstatě problémové metody, jako podklad k seznámení se se studovanou problematikou bylo často a s úspěchem využito videa.

Z evaluace klíčových otázek jednoznačně plyne, že v experimentální skupině, jak během prezenční, tak online výuky, byly aplikovány především případové studie, testy a pracovní listy, tedy v podstatě problémové metody, jako podklad k seznámení se se studovanou problematikou bylo často a s úspěchem využito videa a powerpointových prezentací, přičemž studijní materiály byly žákům předsunuty pro domácí přípravu.

Evaluace hypotéz

Využili jsme matematicko-statistických metod, jmenovitě kontingenčních tabulek, aritmetického průměru a testu dobré shody.

K evaluaci hypotézy H1 využijeme kontingenčních tabulek a komparujeme kontrolní a experimentální skupinu. Výstup komparace je uveden v Tabulce 1, ze které je evidentní, že statistická významnost je nízká, proto není možné potvrdit asociaci mezi komparovanými skupinami. K podrobnější evaluaci hypotézy H1 není třeba využívat testu dobré shody, využijeme aritmetického průměru jako jedné z metod deskriptivní statistiky.

Tabulka 1. Evaluace hypotézy H1 s využitím komparace sledovaných proměnných u kontrolní a experimentální skupiny

Statistic	Value	Sig. (2-tailed)
Pearson Chi-Square	,64	,888
Likelihood Ratio	,65	,886
Linear-by-linear	,15	,700

(Zdroj: vlastní)

H1 přijímáme.

K evaluaci hypotézy H2 využijeme kontingenčních tabulek a komparujeme kontrolní a experimentální skupinu. Výstup komparace je uveden v Tabulce 2, ze které je evidentní, že statistická významnost je nízká (nižší než u hypotézy H1), proto není možné potvrdit asociaci mezi komparovanými skupinami. K podrobnější evaluaci hypotézy H2 není třeba využívat testu dobré shody, využijeme aritmetického průměru jako jedné z metod deskriptivní statistiky.

Tabulka 2. Evaluace hypotézy H2 s využitím komparace sledovaných proměnných u kontrolní a experimentální skupiny

Statistic	Value	Sig. (2tailed)
Pearson Chi-Square	,54	,910
Likelihood Ratio	,55	,909
Linear by linear association	,39	,531

(Zdroj: vlastní)

H2 přijímáme.

H3 zamítáme, protože experimentální skupina, jejíž výuka byla realizována aktivizačně, dosáhla nižší aritmetický průměr, tedy lepší hodnocení v 1. pololetí školního roku 2019/2020, a to $M=2,111111$ oproti konci školního roku 2021/2022, kdy dosáhla vyššího aritmetického průměru, tedy horšího hodnocení ($M = 2,277778$).

K evaluaci hypotézy H3 využijeme kontingenční tabulky, kdy budeme komparovat sledované hodnoty, tedy konec 1. pololetí školního roku 2019/2020 a konec školního roku 2021/2022 společně pro kontrolní a experimentální skupinu (Tabulka 3).

Konstatujeme, že předložená hypotéza H3 je statisticky významná a dá se asociovat na celou populaci a sledované proměnné. Statistická významnost a závislost je vysoká ($p=0,000$).

Tabulka 3. Evaluace hypotézy H3 s využitím komparace sledovaných proměnných u kontrolní a experimentální skupiny společně

Statistic	Value	df	Sig. 2-tailed
Pearson Chi-Square	45,08	9	,000
Likelihood Ratio	31,42	9	,000
Linear-by-linear Association	15,23	1	,000

(Zdroj: vlastní)

Připouštíme, že zamítnutím hypotézy H3 dochází k faktu, že není potvrzen předpoklad P výzkumu. Tedy bychom mohli a měli formulovat tvrzení, že implementací aktivizačních metod výuky nedochází k navýšení znalostí žáků v předmětu IZS, což se projevuje ve vyšším průměrném hodnocení předmětu.

Nicméně v této souvislosti dále uvádíme a dokládáme, že při formulaci hypotézy H3 došlo k zásadní chybě. Jako sledované proměnné hypotézy H3 jsme uvedli průměrné hodnocení předmětu na relativním začátku pedagogického experimentu, tedy v 1. pololetí 2. ročníku, tedy v 1. pololetí školního roku 2019/2020 a na relativním konci pedagogického experimentu, tedy ve 2. pololetí 4. ročníku, tedy ve 2. pololetí školního roku 2021/2022. Nicméně konstatujeme, že jako druhá sledovaná proměnná měl být uveden konec pedagogického experimentu průměrné hodnocení předmětu IZS na konci 1. pololetí 4. ročníku, tedy na konci 1. pololetí školního roku 2021/2022.

Jednoznačným důvodem je realizace maturitních zkoušek v období únor – květen 2022, kdy ve 2. pololetí maturitního ročníku jednoznačně klesá morálka, docházka a motivace žáků plnit na 100% úkoly zadané v jednotlivých předmětech, neboť absolutní koncentrace je upřena na plnění úkolů souvisejících s úspěšným složením maturitní zkoušky. Přestože předmět ISZ je maturitním předmětem, ve 2. pololetí jsou obsahem předmětu relativně okrajová témata zásadně nezasahující do témat a obsahu maturitní zkoušky z daného předmětu. Proto u kontrolní i experimentální skupiny dochází k relativně prudkému zhoršení průměrného hodnocení předmětu na konci 2. pololetí 4. ročníku, tedy školního roku 2021/2022.

Uvědomujeme si i skutečnost, že během 2. pololetí 4. ročníku nebylo realizováno pozorování výuky, nebylo zodpovědně kontrolováno, zda byly skutečně do výuky zařazeny zvolené a analyzované aktivizační metody výuky. Skutečně toto pololetí je vesměs u všech předmětů a na většině středních škol považováno za maturitní pololetí s absolutní orientací na plnění úkolů souvisejících se složením maturitní zkoušky. Na tuto skutečnost nebyl při formulaci předpokladu a cíle výzkumu a z toho plynoucích hypotéz brán zřetel a stává se zásadním limitem námi realizovaného výzkumu.

Hypotézu H4 přijímáme.

Online výuka byla realizována po dobu 3 pololetí. Zahájena byla ve 2. pololetí 2. ročníku školního roku 2019/2020, ukončena byla na konci 2. pololetí 3. ročníku, tedy školního roku 2020/2021. Rozdíl v aritmetickém průměru činí 0,222223 a je tedy zásadní. Tedy můžeme konstatovat, že v období realizaci online výuky měla aplikace aktivizačních metod pozitivní vliv na získání znalostí problematiky předmětu IZS a tedy i hodnocení předmětu na konci 3. ročníku bylo vyšší než hodnocení předmětu ve 2. pololetí 2. ročníku.

V rámci komparovaných dat experimentální skupiny nám vyšla statistická významnost na úrovni ($p=0,151$), což není statistický význam. Nemůžeme konstatovat, že zjištěné informace jsou statisticky významné. Zároveň konstatujeme, že z uvedených důvodů statistické signifikance nelze tuto hypotézu zobecnit na celou populaci. Toto potvrzuje i hodnocení s využitím aritmetického průměru, neboť po dobu online výuky došlo i ke zlepšení hodnocení předmětu u kontrolní skupiny. I když toto zlepšení není tak markantní jako u skupiny experimentální. Rozdíl v aritmetickém průměru je pouze 0,117647.

Můžeme se tedy domnívat, že na zlepšení hodnocení předmětu po ukončení realizace online výuky nemá vliv aplikace aktivizačních metod výuky, ale spíše samotná forma výuky. Potvrzení tohoto předpokladu však není cílem a předmětem našeho výzkumu, a může být předmětem dalšího zkoumání či jiných pedagogických experimentů.

K evaluaci hypotézy H4 jsme využili kontingenčních tabulek, kdy jsme komparovali sledované hodnoty, tedy hodnocení předmětu na konci 1. pololetí školního roku 2019/2020 a na konci školního roku 2020/2021 společně pro kontrolní a experimentální skupinu (Tabulka 4).

Tabulka 4. Evaluace hypotézy H4 s využitím komparace sledovaných proměnných u kontrolní a experimentální skupiny společně.

Statistic	Value	df	Sig. (2-tailed)
Pearson Chi-Square	20,33	9	,016
Likelihood Ratio	21,62	9	,010
Linear-by-linear assoc.	7,40	1	,007

(Zdroj: vlastní)

Hypotéza H1, H2 a H4 byly jednoznačně potvrzeny, avšak ne pro celou populaci, nicméně pouze a jen pro sledovanou skupinu pedagogického experimentu, tedy žáky Střední školy XY studující předmět Integrovaný záchranný systém (IZS) vyučovaný v oboru Bezpečnostně právní činnost (kód 68-42-M/01).

Přestože hypotéza H3 tak, jak byla formulovaná, nebyla potvrzena, identifikovali jsme při její formulaci zásadní chybu, která se stala limitem výzkumu. Po odstranění chyby můžeme tvrdit, že i tato hypotéza H3 byla potvrzena, nicméně opět jen pro sledovanou skupinu pedagogického experimentu, tedy žáky Střední školy XY studující předmět Integrovaný záchranný systém (IZS) vyučovaný v oboru Bezpečnostně právní činnost (kód 68-42-M/01).

V kontextu výše uvedeného můžeme tedy tvrdit, že u žáků Střední školy XY studující předmět Integrovaný záchranný systém (IZS) vyučovaný v oboru Bezpečnostně právní činnost (kód 68-42-M/01) došlo k prokázání efektivity aplikace aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů, kdy s využitím matematicko-statistických metod jsme prokázali efektivitu ve zlepšení průměrného hodnocení analyzovaného předmětu na konci pedagogického experimentu oproti hodnocení na začátku pedagogického experimentu.

Prokázali jsme tedy potvrzení předpokladu a naplnění cíle našeho výzkumu.

Komparace teorie a praxe

Efektivita je fenomén současnosti ve všech oblastech lidského konání (Dytrová a kol., 2008). V oblasti vzdělávání představuje pojem složitý a značně obsáhlý (Dostál, Macháčková, 2005). V české literatuře věnující se edukaci je tento pojem navíc relativně nový (Chvál, 2010).

Situace v odborné literatuře o efektivitě výuky a výukových metodách je velmi špatná (Maňák, Janík, 2009). Tuto skutečnost se podařilo potvrdit také v případě efektivity aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů na středních odborných školách. V odborné literatuře nebylo možné nalézt odpovědi na námi formulované klíčové otázky, předpoklady či hypotézy.

Přestože jsme s určitými limity prokázali efektivitu aplikace aktivizačních metod výuky, nemáme k dispozici dostatek podkladů pro komparaci našich zjištění s výsledky jiných studií a výzkumů.

Efektivitou výukových metod na středních odborných školách se zabývá několik závěrečných prací, které potvrzují náš předpoklad a to, že aktivizační metody výuky zvyšují efektivitu výuky vyjádřenou zlepšením znalostí vyjádřeným vyšším hodnocením konkrétního předmětu (lepší známkou na vysvědčení). Mezi tyto závěrečné práce s tímto potvrzujícím závěrem řadíme práci Uvázlové (2010), která je zaměřena na efektivitu terénní výuky ve výuce zeměpisu na gymnáziu. Terénní výuka patří mezi aktivizační metody, můžeme tedy závěry potvrzující efektivitu terénní výuky komparovat s našimi závěry.

Většina závěrečných prací a dostupných výzkumů a studií je vždy orientovaná na jednu konkrétní aktivizační metodu výuky, zatímco my jsme se orientovali na prokázání efektivity celé škály aktivizačních metod jako celek.

Při sekundární analýze informačních zdrojů zaměřených na aplikaci výukových videí ve výuce a jejich efektivitu jsme narazili na vědecký článek Havránkové (2021), který popisuje nám dosud neznámý pojem „model převrácené třídy“. Zásadním tématem tohoto modelu je implementace digitálních nástrojů do školské výuky. Výzkum Havránkové (2021) vychází z předpokladu potvrzeného mnoha výzkumy a studiemi, například Abbot

(2003), Fu (2013) či Hernandez (2017), že tyto technologie mají především skutečný potenciál zásadním způsobem zvýšit kvalitu a efektivitu výuky každého oboru, což tvrdí i Wang (2015) [31]. Tyto digitální nástroje jsou schopné nejen zvýšit zájem žáků o probírané téma, ale i zajistit jejich aktivní zapojení se do výuky, zlepšit jejich studijní výsledky a motivovat je k dalšímu zájmu o obor i mimo školní prostředí. Nejlepší formou výuky využívající digitální nástroje, tedy nejen videa, ale i prezentace, je model převrácené třídy (Havránková, 2001).

Cílem kapitoly nebylo provést detailní komparaci teorie a praxe, to ani není možné, spíše se s využitím sekundární analýzy infomačních zdrojů jak českých, tak zahraničních, zaměřit na evaluaci námi vysloveného předpokladu, že využití aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů na středních odborných školách je efektivní s důrazem na identifikaci konkrétních prvků výuky, jejichž implementace efektivitu výuky jednoznačně zvyšuje.

Závěr

„Vynikající učitelé vždy se spoluprací žáků v určité míře počítali, i když obecně tomu tak nebylo a není dosud“ (Maňák, 1998).

Aktivizační metody výuky se do popředí zájmu škol a učitelů dostaly až v období reformní pedagogiky na začátku 20. století jakožto reakce na řešení tehdejší strnulé koncepce vzdělávání, která žákům přisoudila roli pasivního příjemce sdělovaných informací. Nicméně v dnešní době jsou aktivizační metody a jejich aplikace na vzestupu. Důvody jsou nejen pedagogické a psychologické, ale zejména společenské. Současná společnost je označovaná jako moderní společnost vědění, znalostní, informační, jejímž výrazným znakem je obrovský nárůst informací, v níž informace, znalosti, jsou hlavní hnací silou jejího rozvoje.

Tato „exploze informací“ vyvíjí tlak na školu, aby nárůst poznatků zvládla dosud převládajícími postupy, tj. ukládáním do paměti. Tuto záplavu informací si však žák již nemůže tímto způsobem osvojit, protože se stávají balastem, který nemá žádné využití, jen žáky přetěžuje a znechucuje. Je naprosto nezbytné hledat nové cesty, vést žáka k aktivitě, pomáhat mu informace třídit a využívat. V této souvislosti se hovoří o potřebě nové kultury vyučování a učení (Maňák, 2018). A právě zde se dostávají do popředí aktivizační metody výuky a aktivita žáků. *„Aktivitou žáků se rozumí zvýšená, intenzivní činnost, a to jednak na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek a životních potřeb, jednak na základě uvědomělého úsilí“ (Spousta, Maňák, 1999, s. 25).*

Avšak aktivita žáků sama o sobě není cílem vzdělávání. Aktivizace žáků ve vzdělávacím procesu znamená zaměření na růst jejich kompetencí, na rozvoj a zdokonalování žákovi osobnosti. Taková aktivita je realizována samostatnou prací žáků, kdy žák, sice pod dohledem učitele, ale postupně víc bez cizí pomoci, zvládá výchovně-vzdělávací situace s cílem relativně úplného osvobození od přímého vedení a ovlivňování.

„Aktivizační metody výuky by právem měly mít významné uplatnění ve výchovně-vzdělávací práci školy, protože se neomezují jen na kognitivní oblast, ale umožňují „spojení hlavy, srdce a ruky“ (Maňák, 2018).

Zapojovat žáky do aktivní účasti ve výuce je ovšem pro učitele náročné, protože aktivitu nelze vyvolat direktivními zásahy a pokyny, ale je třeba hledat možnosti, jak žáky podněcovat, inspirovat, motivovat a citlivě usměrňovat k hledání jejich vlastní cesty.

Je třeba také počítat s tím, že i aktivizační metody výuky mají své limity a úskalí.

Primárním cílem předkládané práce bylo prostřednictvím pedagogického výzkumu s využitím pedagogického experimentu prokázat efektivitu aktivizačních metod výuky ve výuce technických předmětů na středních odborných školách. Tohoto cíle bylo dosaženo.

Literatúra :

Abbott, C. (2007). E-inclusion: Learning difficulties and digital technologies (Vol. 15). Bristol: Futurelab.

Abdulloyeva, M. S. (2020). Interactive Forms of Training as a Method Activization at Secondary Schools. *Мировая наука*, (4 (37)), 10-13.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., ... & Tsai, Y. M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American educational research journal*, 47(1), 133-180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>

- Chvál, M. (2010). Možnosti aplikace Malmquistova indexu ve vzdělávání. In Sborník příspěvků XII. konference ČAPV: Profese učitele a současná společnost.
- Dostál, J. & Macháčková, P. (2005). The system concept of the educational process and the possibility of measuring its effectiveness. System approaches. [cit. 6.3.2023]. Available from http://mict.upol.cz/systemove_pojeti_edukacniho_procesu_a_moznosti_mereni_jeho_efektivnosti.pdf.
- Dytrtová, R. et al. (2008). Efektivita výuky na vysoké škole. [cit. 6.10.2023]. Available from <http://everest.natur.cuni.cz/konference/2008/prispevek/dytrtova.pdf>.
- Fu, J. (2013). Complexity of ICT in education: A critical literature review and its implications. *International Journal of education and Development using ICT*, 9(1), 112-125.
- Havránková, T. (2001). Formát výuky převrácené třídy v on-line prostředí v hodinách hospodářské angličtiny na vysoké škole. *ACC JOURNAL*, Vol. 27, No. 3, p. 88-101. <https://doi.org/10.15240/tul/004/2021-3-009>
- Hernandez, R. M. (2017). Impact of ICT on Education: Challenges and Perspectives. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 5(1), 337-347.
- Hrabalová, E. (2011). Problematika využití komplexních metod ve výuce odborných předmětů. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Kratinohová, Z. (2015). Aktivizační metody ve výuce odborného předmětu na středních školách. Bakalářská práce. Praha: České vysoké učení technické v Praze
- Maňák, J. & Janík, T. (2009). Teaching quality and effectiveness: Methodological approaches. In *Teaching research - thematic areas, research approaches and methods*. Brno: Paido. 2009.
- Maňák, J. (1998). Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. Brno: Masarykova univerzita.
- Maňák, J. (2018). Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 1(1), 40-53. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.149>
- Novotný, J. (2006). Projektové a problémové úlohy a jejich využití v technické výchově na ZŠ. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.
- Pecina, P. & Svoboda, I. (2015). Aspects of learning in the didactics of professional subjects and practical teaching in the context of teaching methods. *Lifelong Learning*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, Vol. 5. No. 2, p. 172-200. <https://doi.org/10.11118/lifele20150502172>
- Schegoleva, I., Butova, S., Ivanova, L., & Korbukova, N. (2018). The student as Co-organizer of the educational process. In *EDULEARN18 Proceedings* (pp. 8940-8948). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2018.2092>
- Settineri, S. (2022). From Frontal Lesson to Other Forms of Teaching. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 10(2).
- Spousta, V., Maňák J. (1999). Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků. *Pedagogická orientace*, 9(4), 104-106.
- Stanislavovna, U., & Radjabova, S. (2022). Features in the activation of educational and cognitive activity in teaching nature. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(3), 255-259.
- Štěpánová, J. (2022). Aktivizační metody při online vzdělávání. Diplomová práce. Brno: Mendelova univerzita.
- Tazhikenova, S. (2012). Interactive methods of teaching as an innovation in education. *Актуальні проблеми економіки*, 135(9), 500-506.
- Them, C., Schulc, E., Roner, A., & Behrens, J. (2003). Comparison of frontal teaching versus problem-oriented learning at the school of healthcare and nursing: nursing neurological patients. *International journal of medical informatics*, 71(2-3), 117-124. [https://doi.org/10.1016/S1386-5056\(03\)00096-0](https://doi.org/10.1016/S1386-5056(03)00096-0)
- Tučková, R. (2011). Rozvoj tvořivosti žáků ve výuce odborných předmětů. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.
- Tusupbekova, E. K., Tusupbekov, E. T., & Nurzhanova, K. K. (2019). Innovative Methods for Activation of Cognitive Activity of Students of Technical Universities. *Вопросы педагогики*, (6-2), 9-13.
- Uvzlová, L. Efektivita metod terénní výuky geografie. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědná fakulta. 2010.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249-294. <https://doi.org/10.3102/00346543063003249>

Wasserburger, J. (2015). Aktivizační metody ve výuce odborných technických předmětů na středních školách. Rigorózní práce. Brno: Masarykova univerzita.

Yagafarova, K., & Kamennaya, E. (2019). Activation of the cognitive activity of students of a technical university through the individualization of education. In SHS Web of Conferences (Vol. 69, p. 00133). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900133>

Zúbková, V. (2021). Výukové metody využívané v odborných zdravotnických předmětech a jejich přizpůsobení Generaci Z. Diplomová práce. Brno: Masarykova univerzita.

Zukerstein, J., Novotný, J., & Černý, J. (2010). Technical studies and the needs of the region. Edukacja-Technika-Informatyka, 1(1), 162-164.

Summary: Working with the activation methods in today's advanced times is certainly an absolute necessity, which is in many ways declared by the long-term practice of teachers of technical subjects in many secondary schools. Activation teaching methods not only complement the educational process appropriately, but above all attract the attention of pupils and draw them into the lesson. The primary aim of the presented paper is to demonstrate the effectiveness of activation teaching methods in the teaching of technical subjects at secondary vocational schools through pedagogical research using a pedagogical experiment. The effectiveness of activation teaching methods is demonstrated in the subject Integrated Rescue System taught in the field of Security and Legal Activities (code 68-42-M/01), which is implemented at XY Secondary School. The object of the research are pupils who were 2nd year pupils in the 2019/2020 school year, as well as teachers of the analyzed subject. The pedagogical experiment was implemented during three consecutive years, namely in the school year 2019/2020, 2020/2021 and 2021/2022. As a part of the conducted longitudinal study, we are based on the assumption that the implementation of activation teaching methods and their targeted application has a long-term positive effect on pupils' knowledge of technical subjects at secondary vocational schools, which is objectively reflected in their results and evaluations. Both qualitative and quantitative pedagogical research was used. Qualitative pedagogical research was carried out using a semi-structured interview with open questions. Observation was also used. The quantitative part of the pedagogical research was carried out using a standardized questionnaire. The longitudinal study proved that the effectiveness of the application of activation teaching methods in the teaching of technical subjects was proven, where, using mathematical-statistical methods, we demonstrated the effectiveness in improving the average evaluation of the analyzed subject at the end of the pedagogical experiment compared to the evaluation at the beginning of the pedagogical experiment.

Kontakt:

PaedDr. Ing. Kateřina Bočková, Ph.D., MBA

Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Ing. Daniel Lajčin, PhD., DBA, LL.M

Vysoká škola DTI

Katedra manažmentu a ekonómie

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421905692227

E-mail: bockova@dti.sk

lajcin@dupres.sk

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE UČITEĽA ODBORNÝCH PREDMETOV

Silvia Jakobová, SR

Anotácia: Učiteľ odborných predmetov je kľúčovým činiteľom v teoretickej odbornej príprave žiakov pre budúcu profesiu v študovanom odbore a podľa nášho názoru spoločne s učiteľmi praktického vyučovania tvoria učiteľia odborných predmetov základný pilier v celom procese odbornej prípravy žiakov najmä v stredných odborných školách. Rozvoj osobnosti učiteľa odborných predmetov predpokladá plánovaný celoživotný proces, zameraný na túto, na trhu práce špecifickú cieľovú skupinu a predpokladá kvalitnejší výkon učiteľskej profesie v procese prípravy vysoko kvalifikovanej pracovnej sily na existujúci i budúci trh práce. V príspevku zameriavame pozornosť na analýzu kľúčových kompetencií učiteľa odborných predmetov a ich komparáciu.

Kľúčové slová: kompetencie učiteľa, učiteľské, personálne komeptencie, učiteľ odborných predmetov.

Úvod

Aktuálny trh práce vyžaduje široký súbor kompetencií a zvyšovanie úrovne kľúčových kompetencií je celospoločenskou témou aj v európskom vzdelávacom priestore. Kľúčovú úlohu zohrávajú znalosti, zručnosti a postoje vo vzťahu k inováciám, produktivite a konkurencieschopnosť európskeho priestoru, ako i v rámci neho. Priamy vplyv na široký súbor kompetencií a zvyšovanie úrovne kľúčových kompetencií majú faktory ako globalizácia, dynamické inovácie, meniaci sa podoba a požiadavky trhu práce, rozvoj nových technológií a požiadavka operatívne reagovať na nepredvídateľné situácie v spoločnosti, či už ekonomické, pandemické, energetické, alebo iné. Kritické myslenie, rôzne typy gramotnosti, vysoká úroveň komunikačných zručností, digitálne zručnosti, schopnosť reagovať na dynamické inovácie a mnohé ďalšie kompetencie sa postupne stali nevyhnutnosťou pre úspešný každodenný život, či už profesijný, študijný, alebo osobný. Európska komisia (2019) prijala odporúčanie ôsmich kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie v roku 2018 a v citovanom prameni k nim uvádza aj príklady dobrej praxe. Avšak na dosiahnutie týchto ambiciózných cieľov je potrebné mať pripravených učiteľov a lektorov, ktorým má byť umožnené medzidisciplinárne učenie, ako i významne priechodnejšia a lepšia spolupráca s podnikmi a zamestnávateľmi a mali by byť prijaté opatrenia smerujúce k vytváraniu poradných a konzultačných sietí pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl.

Kompetencie učiteľa

Podobne ako je to v prípade iných profesií, aj učiteľia musia pre výkon svojej profesie a v záujme dosahovania vopred jasne vymedzených výchovno-vzdelávacích cieľov disponovať istou sadou kompetencií, ktoré vychádzajú z požiadaviek, ktoré sú na pedagogických zamestnancov kladené zo strany spoločnosti, ale i školy, žiakov, ich rodín a okolia školy. Existuje mnoho dokumentov, kde je načrtnuté, čo sa od učiteľov očakáva. Podľa UNESCO (2015) by učiteľia mali:

- byť pripravení podporovať žiakov v učení,
- používať širokú škálu pedagogických a didaktických stratégií a postupov,
- prispôsobovať výučbu aktuálnemu kontextu, špecifikám prostredia, v ktorom sa škola nachádza, osobitostiam žiakov a pod.,
- vhodne voľiť vzdelávací obsah s cieľom rozvoja kompetencií,
- využívať digitálne technológie a moderné didaktické pomôcky,
- rozumieť diverzite a rešpektovať ju,
- uplatňovať inkluzívny prístup,
- spolupodieľať sa na tvorbe bezpečného a tolerantného, inkluzívneho školského prostredia,
- podporovať sebavedomie a rozvíjať autonómiu žiakov,
- poznať svojich žiakov a ich rodiny,
- udržiavať dobré vzťahy a blízky kontakt s rodinami žiakov a okolím školy,
- rozvíjať kompetencie žiakov potrebné k pokojnému spolunažívaniu s inými,
- byť schopní pracovať v tíme a vystupovať v záujme školy,

- chrániť a zvyšovať kvalitu životného prostredia,
- neustále sa vzdelávať a profesijne sa rozvíjať.

Z vyššie uvedených očakávaní (požadovaných učiteľských kompetencií), ktorých zoznam nemôžeme považovať za plne vyčerpávajúci, je zrejme, že je ich potrebné istým spôsobom kategorizovať a zdefinovať pojem kľúčové kompetencie.

Učiteľské kompetencie

Vďaka učiteľským kompetenciám by učители mali byť schopní vykonávať komplexnú činnosť s ľahkosťou, precízne a mali sa dokázať ľahko adaptovať na meniace sa okolnosti. Podľa dokumentu Európskej únie (2013), učiteľské kompetencie zahŕňajú vedomosti, zručnosti a postoje, pričom tieto tri dimenzie musia byť integrované a koherentne zmobilizované tak, aby jedinec dokázal v istom momente vhodne reagovať a aby táto reakcia bola adekvátna danému kontextu (TKOM, 2018). K týmto trom dimenziám môžeme doplniť ďalšie faktory, a to hodnotový systém toho ktorého učiteľa, jeho osobnostné vlastnosti, odbornú pripravenosť, predchádzajúce skúsenosti a pod. a v súlade s Barnovou et al. (2019) kompetencie učiteľa definovať ako kombináciu vedomostí, zručností, postojov, hodnôt a osobných charakteristík, ktoré umožňujú učiteľovi konať v danej situácii profesionálne a primerane kontextu. TKOM (2018) delí kompetencie na *špecifické* (plánovanie, manažment triedy, hodnotenie žiakov, inkluzívny prístup, komunitná práca), ktoré sú typické pre učiteľské povolanie, a na *prierezové* (cross-curricular), ktoré sú potrebné pre všetky profesijné oblasti (schopnosť sebareflexie, profesijný rast, práca s digitálnymi technológiami, komunikácia, dodržiavanie etických princípov). Rotport (2008) uvádza 7 základných kompetencií učiteľa odborných predmetov: odborovo predmetové, didaktické a psychodidaktické, všeobecno-pedagogické, diagnostické a intervenčné, sociálne, psychosociálne a komunikatívne, manažérske a normatívne a napokon kompetencie profesijne a osobnostne kultivujúce.

Citovaný univerzitný zdroj (2023) uvádza sedem dôležitých mäkkých zručností učiteľov ako komunikácia, time management, vodcovské zručnosti, silná pracovná etika, schopnosť riešiť problémy, vysoká emocionálna inteligencia a znalosti a adaptabilita potrebné na využitie rôznych spôsobov a metód výučby. Myslíme si, že sa rovnako týkajú aj učiteľov odborných predmetov.

- 1) *Komunikácia* — verbálna, neverbálna a písomná komunikácia sú základom práce každého pedagóga, teda to platí aj pre učiteľov odborných predmetov. Jasná komunikácia umožňuje dozvedieť sa o žiakoch, ako sa učia a aké problémy majú alebo čo ich najviac motivuje, umožňuje viesť dialóg s rodičmi a rodinami, produktívnejšie zdieľať informácie s kolegami a vytvárať viac inkluzívne prostredie pre učiacich sa z rôznych prostredí.
- 2) *Time Management* – učители očakávajú, že učitelia sa dokončia svoje úlohy načas, takže je dôležité, aby učители aj u seba modelovali rovnaké zručnosti. Efektívny manažment času pomôže zabezpečiť, aby učiteľ odborných predmetov svoje úlohy (hodnotenie prác, vyučovací čas, obsah predmetu, termíny klasifikácie, stretnutia s rodičmi...) dokončil včas a v súlade s učebným plánom, rozvrhom hodín a školským rokom.
- 3) *Vodcovské zručnosti* – prejavujú sa predovšetkým v oblasti manažmentu školy (v prípade vedúcich pedagogických zamestnancov), v rámci riadenia predmetových komisií a manažmentu triedy. Učители sú lídrami pre svojich žiakov, takže každý učiteľ - a týka sa to aj učiteľov odborných predmetov - potrebuje silné vodcovské schopnosti, aby udržal učiacich sa organizovaných, angažovaných s cieľom, aby včas a dobre plnili úlohy a zároveň preukazovali úctivý postoj k učiteľom, rodičom i rovesníkom.
- 4) *Silná pracovná etika učiteľov odborných predmetov* – od učiteľov možno očakávať, že budú znášať veľké pracovné zaťaženie. Je nevyhnutné mať silnú pracovnú etiku, ktorá pomôže zvládať požiadavky tejto práce. Okrem toho je dôležité dodržiavať etické princípy práce učiteľa – zachovávať mlčanlivosť o informáciách, ktoré sa dozvedel pri svojej práci, dodržiavať edukačnú korektnosť vo vzťahu k žiakom, rodičom žiakov, nadriadeným, iným učiteľom a podobne.
- 5) *Riešenie problémov* sa týka rôznych oblastí od neočakávaných technických problémov až po šikanovanie a konflikty medzi žiakmi. Nielen učители odborných predmetov sú často konfrontovaní s neplánovanými situáciami, ktoré je potrebné vyriešiť, aby vzdelávanie mohlo pokračovať. Preto potrebujú silné zručnosti na riešenie problémov.

- 6) *Emocionálna inteligencia* – dotýka sa schopnosti človeka porozumieť, analyzovať a riadiť svoje vlastné emocionálne reakcie. Emocionálna inteligencia je rozhodujúca pre učiteľov (aj učiteľov odborných predmetov), ktorí si potrebujú zachovať profesionalitu a preukázať vodcovstvo, aj keď sú vystavení vysokému tlaku a stresu (univerzitný zdroj, 2023).
- 7) *Rôznorodosť vyučovacích metód a rôznorodosť vyučovacích režimov* – učiteľia – aj učiteľia odborných predmetov – potrebujú schopnosť flexibilne sa adaptovať a využívať rôzne vyučovacie metódy, aby uspokojili rôznorodé potreby žiakov. Ide o škálu zahŕňajúcu rovnako tradičné metódy vyučovania, ako i metódy inovatívne. Pedagógovia by mali poznať a rozvíjať vyučovacie stratégie, ktoré sú prispôsobené rôznorodosti vyučovacích režimov – vis a vis, on-line, vyučovanie v praxi, exkurzie a podobne.

Rovnaký zdroj (univerzitný zdroj, 2023) uvádza tzv. tvrdé zručnosti učiteľov, ktoré je možné aplikovať aj na učiteľov odborných predmetov. Príklady dôležitých tvrdých zručností, ktoré si učiteľia môžu rozvíjať a zdokonaľovať, zahŕňajú počítačové zručnosti a technologické kompetencie, zručnosti v riadení triedy, administratívne zručnosti, písanie, gramatické zručnosti a dôkladná znalosť jazyka a pochopenie učebných osnov.

- a) Počítačové a technologické zručnosti – počítače a iné technológie zohrávajú čoraz väčšiu úlohu vo vzdelávaní, technologická zdatnosť je pre učiteľov v akomkoľvek predmete už nevyhnutná, či už z pohľadu profesionálneho alebo v kontexte osobného života.
- b) Vedenie triedy/manažment triedy – aj učiteľia odborných predmetov sú zodpovední za riadenie správania žiakov v triede, v škole, na školských akciách a podobne. Zručnosti riadenia triedy sú nevyhnutné na udržanie inkluzívneho, bezpečného a príjemného prostredia, ktoré podporuje učenie všetkých učiacich sa.
- c) Administratívne zručnosti zahŕňajú zručnosti ako strategické myslenie, silná organizácia a riadenie času, schopnosť efektívne riadiť a zároveň jasne komunikovať. Tieto typy zručností sú užitočné aj pre učiteľov odborných predmetov.
- d) Zručnosť písania a dokonalá znalosť gramatiky sa týkajú aj učiteľov odborných predmetov, ktoré nevyužívajú len v priamej edukačnej praxi, ale aj na iné bežné účely, ako je posielanie e-mailov rodičom, žiakom, kolegom, oprava úloh, zdieľanie ukážok na tabuli, tvorba žiadostí o granty o granty alebo iné financovanie a pod.
- e) Kurikulárne znalosti – aj pre učiteľov odborných predmetov je nevyhnutné, aby mali rozsiahle a hlboké znalosti o svojich učebných osnovách, aby mohli viesť zmysluplné diskusie a pomôcť študentom učiť sa a naučiť sa (Univerzitný zdroj, 2023).

Z pohľadu prezentovanej problematiky je zaujímavé aj vyššie uvedené delenie učiteľských kompetencií na špecifické a prierezové, ktoré uvádza TKOM (2013):

1) *Špecifické kompetencie:*

- a) Plánovanie: schopnosť plánovať, organizovať a inovovať výchovno-vzdelávací proces, kontrolovať a hodnotiť realizáciu plánu – diagnostika výchovno-vzdelávacích potrieb žiakov a prispôsobenie vyučovacieho procesu ich osobitostiam, tvorivé riešenie problémov, zmysluplné a efektívne využívanie didaktickej techniky a pomôcok, využívanie aktivizujúcich metód vyučovania, využívanie medzipredmetových vzťahov a predchádzajúcich vedomostí, zručností a skúseností žiakov a pod.
- b) Manažment triedy: schopnosť použiť rozmanité stratégie pri riadení triedy, ktoré podporujú učenie sa žiakov – vytváranie edukačného prostredia založeného na vzájomnej dôvere, podpora skupinovej dynamiky a konštruktívneho riešenia problémov a konfliktov v rámci skupín, prispôsobenie vyučovania aktuálnemu kontextu a podpora vnútornej motivácie žiakov, vytvorenie vhodného a atraktívneho fyzického prostredia pre žiakov.
- c) Hodnotenie: schopnosť hodnotiť tak, aby bolo možné vyjadriť pokrok a zvýšiť kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu ako z pohľadu učiteľa, tak na strane žiakov – hodnotenie vykonávať na základe vopred stanovených kritérií, uplatňovať formatívne i sumatívne hodnotenie, využívanie rôznych metód, stratégií a nástrojov hodnotenia a ich prispôbovanie aktuálnemu kontextu a osobitostiam žiakov, zaznamenávanie a poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby, informovanie rodičov o procese a výsledkoch hodnotenia.
- d) Inkluzívny prístup: rešpektovanie diverzity s dôrazom na zaručenie rovnosti všetkým žiakom – vnímanie diverzity ako pozitívneho a prínosného javu, prevencia výskytu exklúzie a diskriminácie, zabezpečenie rovnosti príležitostí pre všetkých žiakov, rešpektovanie osobitostí a špeciálnych výchovno-vzdelávacích

potrieb žiakov pri všetkých činnostiach, odstraňovanie bariér učenia sa, podpora autonómneho učenia, poskytovanie odborných služieb žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

e) Komunitná práca: schopnosť vytvárať efektívne vzťahy s rodinami žiakov, spolupracovať s kolegami a okolím školy – aktívna participácia na živote školy, v rozhodovacích procesoch, spolupráca v rámci pedagogického zboru (zdieľanie poznatkov, skúseností, príkladov dobrej praxe, informácií o žiakoch), schopnosť pracovať v kolektíve, schopnosť požiadať o pomoc, participácia v projektoch, participácia na tvorbe inkluzívneho školského prostredia, vytváranie pozitívnych vzťahov s okolím školy.

2) *Prierezové kompetencie*

a) Sebareflexia a profesijný rozvoj: schopnosť vykonávať sebareflexiu v kontexte svojej výchovno-vzdelávacej činnosti a neustála participácia na aktivitách celoživotného vzdelávania – získavanie spätnej väzby o kvalite svojej práce, vytvorenie systému pre zdieľanie príkladov dobrej praxe s kolegami, identifikácia svojich vzdelávacích potrieb, vytvorenie plánu profesijného rozvoja, účasť na aktivitách ďalšieho vzdelávania, schopnosť riadiť sebvzdelávanie, sebareflexia, participácia vo výskumných projektoch, práca na inováciách, samoštúdium.

b) Digitálne technológie: schopnosť vhodne si zvoliť digitálne technológie, ktoré majú byť použité, pracovať so sociálnymi sieťami, komunikovať a zdieľať vedomosti prostredníctvom digitálnych technológií – voľba vhodných digitálnych technológií z hľadiska stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov, kontextu a dostupných zdrojov, využívanie digitálnych technológií pre potreby riadeného i autonómneho učenia, komunikácie so žiakmi, rodinami žiakov a okolím školy, rozvíjanie digitálnych zručností žiakov, dodržiavanie zásad bezpečnosti práce s informáciami a ochrany dát, dodržiavanie etikety.

c) Komunikácia: schopnosť komunikovať so žiakmi, ich rodinami, s kolegami, vedením školy a ostatnými členmi školskej komunity – efektívne zdieľanie informácií, myšlienok, formulácia problémov a návrh riešení ústnou i písomnou formou, schopnosť komunikovať so všetkými členmi školskej komunity, schopnosť vyhľadávať, používať a integrovať informácie, schopnosť prispôbiť verbálnu a nonverbálnu komunikáciu aktuálnej situácii.

d) Dodržiavanie etických zásad: dodržiavanie etických princípov a preberanie profesionálnej zodpovednosti za výsledky žiakov, ako i za zvyšovanie kvality výchovno-vzdelávacieho procesu – pozitívny prístup ku všetkým žiakom, vytrvalosť a obetavosť, náročnosť voči žiakom, kladenie primeraných požiadaviek na žiakov a podpora pri napĺňaní ich potenciálu, podpora well-beingu žiakov v súlade s platnou legislatívou a etickými zásadami, robenie etických rozhodnutí.

Špecifické kompetencie učiteľov odborných predmetov

Učitelia odborných predmetov sú verejnosťou vnímaní ako profesionáli v oblasti výchovy a vzdelávania, ktorí pripravujú žiakov na výkon istej profesie, čo znamená, že sú prepojení s nejakou konkrétnou odbornou oblasťou. S tým súvisia aj odlišné požiadavky na kompetencie učiteľov odborných predmetov v porovnaní s pedagógmi na iných typoch škôl. Ako uvádzajú Nurhadi a Loyau (2017), učitelia odborných predmetov musia v 21. storočí reagovať na meniace sa požiadavky v nasledujúcich 8 oblastiach, na základe ktorých následne vytvorili kompetenčný profil (štandard) učiteľa odborných predmetov:

- 1) technologický pokrok v priemysle,
- 2) nové generácie žiakov,
- 3) zmena paradigmy vzdelávania,
- 4) kultúrne zmeny,
- 5) vývoj na pracovnom trhu,
- 6) internacionalizácia,
- 7) zmena politických priorít,
- 8) organizačné zmeny.

Učiteľov odborných predmetov a oblasti ich ďalšieho vzdelávania sa špecificky dotýkajú predovšetkým technologický pokrok v oblasti priemyslu a vývoj na pracovnom trhu, na ktoré musia v rámci svojej edukačnej praxe v záujme zamestnateľnosti svojich žiakov v budúcnosti flexibilne reagovať.

Personálne kompetencie učiteľa odborných predmetov

Pod pojmom personálne kompetencie sa zvyčajne chápu učiteľove osobnostné vlastnosti a jeho potenciál, v rámci predloženej dizertačnej práce sa ale usilujeme o ich širšie uchopenie a hľadanie súvislostí s ďalšími javmi. K personálnym kompetenciám patria napr. aj záujem vzdelávať sa, sebareflexia, otvorenosť inováciám a zmenám, flexibilita, sebamotivácia alebo vnútorná motivácia. Napríklad motivovaní učitelia s väčšou pravdepodobnosťou prevezmú iniciatívu vo svojom ďalšom vzdelávaní alebo vo svojej práci, stanovujú si ciele a konajú podľa plánu sebarozvoja a podobne (La Cara et al., 2023). Už teraz je zrejmé, že učitelia v budúcich rokoch budú potrebovať väčšiu flexibilitu, prispôsobivosť a odolnosť, otvorenosť voči zmenám, uplatňovať kritické myslenie, budú musieť dokázať prispôbiť správanie potrebám tímu, zvládať neistotu a nájsť pozitíva aj v menej priaznivej situácii.

Rozvoj kritického myslenia je dnes jedným z najdôležitejších cieľov vzdelávania na všetkých úrovniach, píše Oner Gunal-Aggul (2021). Aby budúci učitelia podporili kritické myslenie svojich žiakov, musia najskôr oni dokázať kriticky myslieť. Preto by kritické myslenie malo byť základným aspektom prípravy učiteľov. Napriek svojej dôležitosti však kritické myslenie nie je systematicky začleňované do programov vzdelávania učiteľov.

K personálnym kompetenciám zaraďujeme aj emocionálnu inteligenciu učiteľa, resp. jeho sociálno-emocionálne kompetencie, ktoré by sme v istom kontexte mohli považovať aj za samostatnú kategóriu. Úloha učiteľov vo vzdelávaní si vyžaduje mnoho rôznych schopností, ale základnou schopnosťou súčasného sveta je emocionálna inteligencia. Ako píše La Cara et al. (2023), emocionálne aspekty vo vyučovacom procese ovplyvňujú celkovo výkon učiacich sa. Emocionálna inteligencia učiteľa sa dokonca v odbornej literatúre (napr. Brust Nemet & Velki, 2016; Fiorilli et al., 2017) spája aj s proinklúznym prístupom učiteľov k vzdelávaniu, s rozvojom hodnotovej orientácie žiakov a ich schopnosti pozitívne vnímať diverzitu, rešpektovať osobitosti jednotlivcov v kolektíve, nakoľko emocionálna inteligencia je spájaná aj so schopnosťou učiteľov poskytovať dodatočnú podporu žiakom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami.

Avšak predtým, ako pedagógovia začnú zvládať emócie učiacich, musí byť ich emocionálny život založený tak, aby pozitívne ovplyvnil ich školský výkon. Pedagógovia by mali najskôr analyzovať svoje emocionálne zručnosti a až potom pristúpiť k rozširovaniu emocionálnej gramotnosti svojich žiakov. Ako píše Barložek (2013), ktorá preskúmala vzťah medzi úrovňou emocionálnej inteligencie učiteľov a tým, akým spôsobom ich hodnotia študenti, výsledky naznačujú, že tí učitelia, ktorí vykazujú vyššiu úroveň emocionálnej inteligencie, získavajú oveľa vyššie skóre v dotazníkoch vyplnených študentmi v porovnaní s tými učiteľmi, u ktorých bola dotazníkmi zistená nízka úroveň emocionálnej inteligencie. Podľa Lobotkovej (2023) v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu zohráva najvýznamnejšiu úlohu kvalita vzťahu medzi učiteľom a žiakom. Táto kvalita ovplyvňuje nielen prípravu učiteľov na vyučovanie, proces vyučovania a učenia sa žiakov, ale v najväčšej miere ovplyvňuje samotný priebeh vyučovania vytváraním emocionálnej klímy triedy, ktorá by mala byť prospešná pre učenie sa žiakov a vyučovanie učiteľa.

Interpersonálne kompetencie učiteľa odborných predmetov

V prípade interpersonálnych kompetencií môžeme hovoriť o istých osobnostných charakteristikách, vedomostiach, schopnostiach a zručnostiach, ktoré sa špecificky týkajú rôznych procesov a medziludských vzťahov v prostredí školy, vytvárania sociálnej klímy založenej na vzájomnej dôvere, na schopnosti empatie vo vzťahu ku kolegom, žiakom a iným členom školskej komunity, ale ovplyvňujú aj vnímanie a rozloženie osobnej ako i kolektívnej zodpovednosti, rolu vzorov, deľbu práce a angažovanosť (Englefield et al., 2019; Brundiers & Wiek, 2017; Simonović, 2021). Sociálne kompetencie sú súborom zručností, napr. sociálne uvedomenie, vzťahové zručnosti a zodpovedné rozhodovanie. Toto sú „mäkké zručnosti“, ktoré sú potrebné v práci učiteľa (nielen) odborných predmetov. Prostredníctvom sociálnych kompetencií dokáže učiteľ napríklad spoluvytvárať priaznivú sociálnu klímu triedy i školy, prostredníctvom prosociálnych kompetencií dokáže konať v prospech priaznivej socializácie nielen žiakov, ale aj učiteľov v škole v rámci vyučovania i v mimovyučovacom čase. Zrelé komunikačné kompetencie umožňujú učiteľovi prostredníctvom sociálnej i pedagogickej komunikácie uplatňovať efektívne spôsoby komunikácie so žiakmi, s kolegami, vďaka nim dokáže budovať a rozvíjať spoluprácu s rodičmi a ostatnými sociálnymi partnermi školy.

Medzi interpersonálne kompetencie zaraďujeme aj prosociálne kompetencie učiteľa. Aby pedagóg dokázal učiach sa viesť k prosociálnemu správaniu sa nielen v prostredí školy, sám učiteľ musí týmito postupmi a stratégiami oplývať. Prosociálne správanie zahŕňa povzbudzovanie učiach sa, aktívne počúvanie, individuálna pomoc žiakom, uistenie sa, že všetci sú zapojení, urovnávanie nezhôd a zdieľanie pozitívnych príkladov dobrej praxe (Goldstein, 1999). Súčasťou interpersonálnych kompetencií učiteľa sú aj multikultúrne kompetencie, ktoré súvisia s pozitívnym vnímaním diverzity ako niečoho prínosného pre školský kolektív. Podľa citovaných autorov sú tri dimenzie multikultúrnej učiteľskej kompetencie: postoje, vedomosti a zručnosti. Multikultúrne povedomie vo vyučovaní je definované ako tri dynamické a nepretržité procesy odzrkadľujúce povedomie učiteľov o:

- a) seba a iných ako kultúrnych bytostiach,
- b) ich postojoch a predsudkoch a
- c) potrebe vytvárať kultúrne citlivé vzdelávacie prostredie pre všetkých učiach sa.

Multikultúrne vyučovacie poznatky zachytávajú vedomosti učiteľov o kultúrne citlivej pedagogike a vzdelávacích stratégiách týkajúcich sa rôznorodých populácií, hlavných sociohistorických a súčasných sociálno-politických skutočností a kultúrnej dynamiky (napr. etnická identita, rodová socializácia atď.), nakoľko vyskytujúce sa rozdiely môžu výrazne ovplyvniť edukačnú klímu a prácu v rámci skupiny. Multikultúrne učiteľské zručnosti sú definované ako schopnosť učiteľov:

- a) aktívne vyberať, rozvíjať, implementovať a hodnotiť stratégie, ktoré uľahčujú akademický úspech a osobný rozvoj všetkých študentov,
- b) vybrať a implementovať kultúrne citlivé stratégie manažmentu správania a citlivo vykonávať zásahy,
- c) podieľať sa na priebežnej kontrole a hodnotení školských politík, postupov a praktík s ohľadom na kultúrnu rozmanitosť (Ronfeldt & Truwit, 2023).

Existuje predpoklad, že každý učiteľ, ktorého súčasťou osobnostnej výbavy je aj tento kompetenčný register, dokáže týmto zručnostiam naučiť aj svojich žiakov.

(Seba)edukačné kompetencie učiteľa

Edukačné a sebaedukačné kompetencie učiteľa navzájom úzko súvisia, ide o dve vzájomne prepojené oblasti, ktoré sú k úspešnému výkonu učiteľskej profesie nevyhnutné. K tomu, aby učiteľ mohol vzdelávať (edukovať), musí sa sám neustále zdokonaľovať a participovať na rôznych aktivitách celoživotného vzdelávania ako súčasť svojho profesijného rozvoja. V tejto súvislosti sa zvyčajne spomínajú pedagogické a psychologické kompetencie pedagogických zamestnancov, ktoré zahŕňajú poznatky z oblastí všeobecných princípov, zákonitostí, cieľov a výstupov výchovy a vzdelávania, faktorov ovplyvňujúcich školskú úspešnosť žiakov, schopnosť v praxi uplatňovať poznatky a voliť si také formy a metódy výučby, ktoré zodpovedajú špecifickým okolnostiam. Významu pedagogických a psychologických kompetencií sa venujú napr. Liakopoulou (2011), Voss a Kunter (2013) alebo Tapani a Salonen (2019).

Dytrtová a Krhútová (2009) vymedzili kompetencie, ktoré sa vzťahujú k plánovaniu a príprave výučby odborných predmetov nasledovne:

- kompetencie plánovania, organizovania a realizácie vyučovania,
- diagnostické kompetencie a kompetencie hodnotenia žiakov,
- kompetencie sebahodnotenia (sebereflexie) učiteľa odborných predmetov,
- odborné kompetencie (obsah vyučovania odboru),
- ďalšie kompetencie (prezentačné, výchovné, manažérske vo vzťahu k manažmentu triedy, kompetencie riešenia problémov a ďalšie).

Sebaedukácia je proces edukácie vlastným úsilím najmä čítaním a neformálnym štúdiom (Paterson, 2020). Sebaedukáciu ponímame širšie ako seba vzdelávanie – to je zamerané na kognitívnu stránku, edukácia sa tiež zvyčajne vzťahuje na niečo širšie alebo dlhodobejšie. Učenie sa je vysoko osobný proces a škála predmetov, ktoré sa treba učiť, je široká. Preto je ťažké poskytnúť presný súbor krokov pre seba vzdelávanie, každý učiach sa má inú stratégiu. Zjavným prvým krokom k učeniu sa niečoho nového je výber zručnosti alebo predmetu. Dôležité je zvoliť si zmysluplné vzdelávacie ciele, hľadať učebné zdroje a určiť si učebnú stratégiu. Tento prístup k sebaedukácii je orientovaný na cieľ.

Karlen et al. (2020) predstavili východiská k profesijným kompetenciám učiteľov v samoregulovanom učení z hľadiska prístupu k integrácii kompetencií učiteľov ako samoregulovaných žiakov a ako agentov samoregulovaného učenia holistickým spôsobom. Citovaní autori tvrdia, že kompetencie v samoregulovanom učení sú dôležitým predpokladom úspechu v škole i mimo nej. Učelia zohrávajú kľúčovú úlohu aj pri rozvoji samoregulovaného učenia učiacich sa. V súčasnosti chýba integračný a holistický rámec, ktorý spája tieto dva dôležité aspekty s ohľadom na odborné kompetencie učiteľov. Integračný prístup pritom umožňuje diferencované analýzy konkrétnych aspektov kompetencií a vytvára možnosť hlboko pochopiť dôvody, prečo učelia podporujú alebo nepropagujú samoregulované učenie vo svojich triedach.

Digitálne kompetencie učiteľa

Rapídny rozvoj digitálnych technológií priniesol nové požiadavky na prácu pedagogických zamestnancov, ale aj ich pregraduálnu prípravu, ktoré sa pod vplyvom pandémie COVID-19 ešte znásobili. Využitie digitálnych technológií sa nestalo len modernou a atraktívnou alternatívou k tradičným metódam vyučovania, naopak, v kontexte dištančnej výučby počas prerušenia prevádzky škôl sa stalo nevyhnutnosťou (pozri napr. Barnová, Krásna, Gabrhelová, 2020; Barnová, 2021, Barnová, Krásna, Gabrhelová, & Dušek, 2021). V tomto kontexte sa do popredia záujmu výskumu, ale i programov ďalšieho vzdelávania dostali digitálne kompetencie učiteľov (Barnová, Krásna, Gabrhelová, & Hasajová, 2021), ktorým sa na Slovensku podrobnejšie venuje napr. Hasajová (2023). Hasajová (2023) vyzdvihuje prepojenosť medzi digitálnou kompetenciou a digitálnou gramotnosťou. V súlade s definíciou UNESCO (2018) môžeme digitálnu gramotnosť charakterizovať ako schopnosť zaistiť si prístup k informáciám v digitálnom prostredí, schopnosť pracovať, narábať s nimi, porozumieť im, spájať ich, komunikovať v digitálnom prostredí, dostupné informácie kriticky zhodnotiť, ale taktiež vytvárať digitálny obsah, a to bezpečne a vhodne v rôznych sférach pracovného i osobného života.

Z hľadiska digitálnych kompetencií učiteľa citujeme Brestenskú et al. (2020), ktorí sa venovali (aj kreatívnym) digitálnym kompetenciám učiteľa z hľadiska digitálneho vzdelávacieho prostredia, inovatívnych vzdelávacích aktivít a experimentálnych cvičení, zameraných na rozvíjanie digitálnych kompetencií učiteľov. Citovaní autori konštatujú, že v dnešnej spoločnosti sa od nových generácií vyžaduje pokročilá úroveň digitálnej kompetencie, pretože sa neustále transformujú, učebné návyky učiacich sa zmenili, ich potreby a okolnosti už nie sú rovnaké ako pred desiatimi rokmi, a preto je nevyhnutné, aby sa školy naučili poskytovať vzdelávaciu, didaktickú a bezpečnú reakciu na digitálne prostredie. Na dosiahnutie tohto cieľa je potrebné, aby učiteľ s aktualizovanou odbornou prípravou a určitým stupňom digitálnej kompetencie vykonával vyučovací a vzdelávací proces a podporoval u učiacich sa získavanie kľúčových kompetencií. Digitálne kompetencie citovaní autori definujú ako súbor zručností, kompetencií, vedomostí a postojov, ktoré musia mať učelia, aby mohli kriticky, dynamicky a kreatívne využívať informačné a komunikačné technológie vo svojich triedach.

Ako konštatujú citovaní autori, príprava učiteľov pre využívanie digitálnych technológií, či už ide o pregraduálne alebo kontinuálne vzdelávanie, je nevyhnutná pre úspech vzdelávacieho systému. Brestenská et al. (2020) uvádzajú tieto súčasti digitálnych kompetencií učiteľa:

- Počítačová a informačná gramotnosť - učiteľ by mal vedieť ako identifikovať, organizovať, získavať, ukladať a analyzovať informácie a digitálny obsah a zhodnotiť jeho účel.
- Komunikácia a vypracovanie - táto kompetencia znamená, že učiteľ musí ovládať komunikáciu v digitálnom prostredí, zdieľať zdroje a nástroje, interagovať a byť súčasťou komunit na sociálnych sieťach.
- Tvorba digitálneho obsahu - v tejto kompetencii musí učiteľ vedieť vytvárať a upravovať nový obsah, prepájať a prerábať predchádzajúce poznatky a obsah, robiť umelecké produkcie, vytvárať multimediálny obsah a ovládať počítačové programovanie.
- Bezpečnosť je základná a kľúčová digitálna zručnosť a pozostáva z osobnej ochrany, ochrany údajov, ochrany digitálnej identity a používania zabezpečenia.
- Riešenie problémov - táto kompetencia je zameraná na schopnosť identifikovať potreby a digitálne zdroje a tiež na rozhodovanie pri výbere digitálnych zdrojov.

Citovaní autori tiež ponúkajú riešenie, ako zlepšiť digitálne zručnosti učiteľov. V prvom rade odporúčajú mať pozitívny vzťah k digitálnym technológiám, šikovne využívať digitálne technológie v rámci svojich činností, napr. textový editor, e-mail a prehliadanie internetu. Odporúčajú učiteľom osvojiť si návyk plánovať kurikulum

integrujúce digitálne technológie, neustále vyhodnocovať používanie digitálnych technológií a využívať technológie v triede pri vyučovaní vždy, keď je to možné a zmysluplné. V súčasnosti majú učitelia pri práci v triedach mnoho výhod, pretože existuje široká škála digitálnych nástrojov, ktoré pomáhajú učiteľovi vyučovať a hodnotiť žiakov agilným a efektívnym spôsobom. Medzi didakticky najprínosnejšie profesionálne nástroje, ktoré slúžia ako veľká pomoc učiteľovi pri príprave na hodiny Brestenská et al. (2020) zaraďujú Additio, ktoré má sériu funkcií na uľahčenie mnohých úloh, ktoré učiteľ vykonáva pri príprave a vyučovaní svojich hodín, ako napríklad:

- učiteľský zápisník, ktorý umožňuje spravovať skupiny študentov a ich poznámky praktickým a jednoduchým spôsobom,
- plánovač hodín,
- kalendár a plány, ktoré je možné zobrazit' s týždenným alebo mesačným zobrazením.
- import a export údajov zo súborov vytvorených v tabuľke Microsoft Excel,
- zdieľanie s ostatnými učiteľmi, rodinami a učiacimi sa – systém poznámok, kalendárov, udalostí a ďalších údajov je možné zdieľať s ostatnými učiteľmi pomocou aplikácie (Brestenská et al., 2020).

V súvislosti s digitálnymi kompetenciami učiteľov považujeme za potrebné stručne spomenúť aj európsku iniciatívu ECDL/ICDL (European Computer Driving Licence (Európsky vodičský preukaz na počítače)/International Computer Driving Licence (Medzinárodný vodičský preukaz na počítače). Ide certifikačný systém pracujúci so štandardizovaným nástrojom overujúcim úroveň aktuálnych digitálnych kompetencií jedinca, pričom tieto kompetencie aj vyhodnocuje a úspešní uchádzači získajú certifikát s celosvetovou platnosťou.

Odborné a profesijné kompetencie učiteľa odborných predmetov

Odborné a profesijné kompetencie taktiež predstavujú pomerne rozsiahlu oblasť, počnúc orientovaním sa v školskom systéme, znalosťou štandardov, stratégií, platnej legislatívy, cez oblasť realizácie výchovno-vzdelávacieho procesu a manažovanie vlastných vzdelávacích aktivít, až po vysokú odbornosť v oblasti, ktorú konkrétny pedagóg vyučuje (Call, 2018). Nessipbayeva (2012) uvádza nasledujúce odborné a profesijné kompetencie učiteľov:

1) Vodcovstvo

- a) učitelia so vodcami v triede – manažment triedy, čerpanie z vhodných údajov na vytvorenie učebných a učebných plánov, udržiavanie bezpečnej a usporiadanej triedy, ktorá uľahčuje učenie sa, pozitívne riadenie správania žiakov, efektívna komunikácia k deeskalovaniu rušivých alebo nebezpečných momentov a foriem správania sa,
- b) učitelia preukazujú vodcovstvo v škole tým, že sa zapájajú do spoločných a kolegiálnych odborných vzdelávacích aktivít, identifikujú charakteristiky alebo kritické prvky školy, ponúkajú plán zlepšenia,
- c) Učitelia regulujú svoje učenie sa tým, že participujú na aktivitách profesionálneho rozvoja a rastu a rozvíjaním profesionálnych vzťahov a sietí,
- d) učitelia preukazujú vysoké etické štandardy.

2) Tvorba rešpektujúceho prostredia pre rôznorodú populáciu žiakov

- a) učitelia spoluvytvárajú prostredie, v ktorom má každý žiak vzťah so starostlivými dospelými prostredníctvom udržiavanie pozitívneho a výchovného vzdelávacieho prostredia,
- b) učitelia prijímajú rozmanitosť v školskej komunite a vo svete tým, že používajú materiály alebo lekcie, ktoré pôsobia proti stereotypom a uznávajú prínos všetkých kultúr, ako i začlenením rôznych uhlov pohľadu do výučby a pochopením vplyvu diverzity a plánovania,
- c) učitelia pristupujú k učiacim sa ako k jednotlivcom udržiavaním vzdelávacieho prostredia, ktoré naplňa očakávania učiacich sa,
- d) učitelia prispôbujú vyučovanie v prospech žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami spolupracou so špecialistami a využívajú zdroje na podporu pre naplňovanie vzdelávacích **potrieb** všetkých, využívajú výskumom overené stratégie na poskytovanie efektívnych vzdelávacích aktivít pre učiacich sa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- e) učitelia spolupracujú s rodinami učiacich sa a inými, komunikujú a spolupracujú s komunitou v prospech učiacich sa.

- 3) Učitelia poznajú obsah, ktorý vyučujú
 - a) učitelia rozvíjajú a aplikujú lekcie na základe efektívneho štúdia implementovaním problematiky rozvoja gramotnosti do učebných osnov naprieč oblasťami obsahu v záujme rozvoja učiacich sa,
 - b) učitelia dôkladne ovládajú obsah svojho aprobačného predmetu,
 - c) učitelia využívajú medzipredmetové vzťahy, dokážu prepojiť učivo ich aprobačného predmetu s inými predmetmi a prierezovými témami,
 - d) učitelia dokážu žiakom rozdávať relevantné, aktuálne, jednoznačné a zmysluplné pokyny.
- 4) Učitelia uľahčujú žiakom učenie sa
 - a) učitelia preukazujú svoje znalosti a ovládanie metód, foriem a spôsobov vyučovania, napomáhajúcich dosahovaniu primeranej intelektuálnej, fyzickej, sociálnej a emocionálnej úrovne žiakov, dokážu správne diagnostikovať vývinové úrovne jednotlivých žiakov a podľa nich napláňovať vyučovanie, dokážu posúdiť vhodnosť zdrojov a využiť ich v záujme podpory silných stránok a odstraňovania slabých stránok učiacich sa,
 - b) učitelia dokážu napláňovať vyučovací proces a sú schopní spolupracovať so svojimi kolegami na monitorovaní výkonu a rozvoja učiacich sa, v triede dokážu vhodne reagovať na kultúrne rozdiely a individuálne výchovno-vzdelávacie potreby žiakov,
 - c) učitelia preukazujú svoju zorientovanosť a všestrannosť prostredníctvom využívania rôznych metód a materiálov vhodných pre potreby všetkých učiacich sa,
 - d) učitelia dokážu využiť potenciál, ktorý im ponúkajú digitálne technológie v oblasti zvyšovania kvality vyučovania a podpory efektivity učenia sa žiakov,
 - e) učitelia prostredníctvom správne použitých metód výučby podporujú schopnosť kritického myslenia a efektívneho riešenia problémov u žiakom, čím ich pripravujú na využívanie vhodných postupov a stratégií v rôznych životných situáciách,
 - f) učitelia rozvíjajú schopnosť žiakov pracovať v tíme, podporujú skupinovú prácu a rozvíjajú vodcovské schopnosti u žiakov,
 - g) učitelia používajú rôzne metódy pre potreby efektívnu komunikáciu so všetkými žiakmi s cieľom dôsledne povzbudzovať a podporovať učiacich sa pri vyjadrovaní myšlienok a učia ich jasne a efektívne komunikovať svoje nápady,
 - h) učitelia pri hodnotení a klasifikácii žiakov využívajú formatívne i sumatívne hodnotenie na základe viacerých faktorov, sledujú pokrok žiakov a poskytujú im a ich rodičom efektívnu spätnú väzbu.
- 5) Učitelia reflektujú svoju prax
 - a) učitelia využívajú informácie o žiakoch v prospech zvýšenia kvality vyučovacieho procesu a zefektívnenia učenia sa žiakov,
 - b) učitelia dokážu prepojiť svoj profesijný a osobnostný rast so svojimi profesionálnymi cieľmi tým, že sa zúčastňujú na vhodných aktivitách ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov,
 - c) učitelia dokážu efektívne pracovať v zložitom, dynamickom prostredí, dokážu aplikovať rôzne výskumom overené prístupy za účelom skvalitnenia výučby a učenia sa žiakov.

Nespornou súčasťou odborných a profesijných kompetencií učiteľov sú aj ich didaktické kompetencie, ktorých význam vyzdvihujú napr. Tejedor et al. (2019), Malaspina, Mallart a Font (2015), Kuhnigk, Schreiner a Haredza (2013) a ďalší. Didaktické kompetencie zahŕňajú schopnosť vytvárať didaktický obsah, resp. didaktickú transformáciu poznatkov, aplikáciu rôznych didaktických metód, foriem a postupov, ako i správnu voľbu a prácu so zdrojmi a rôznymi pomôckami (vrátane didaktickej techniky) za účelom zvyšovania efektívnosti a účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu.

Učiteľ odborných predmetov je kľúčovým činiteľom v teoretickej odbornej príprave žiakov pre budúcu profesiu v študovanom odbore a podľa nášho názoru spoločne s učiteľmi praktického vyučovania tvoria učitelia odborných predmetov základný pilier v celom procese odbornej prípravy žiakov. O dôležitosti svedčí aj množstvo vedeckých i odborných publikovaných monografií, štúdií, článkov od renomovaných odborníkov i vysokého počtu časopisov, ktoré sa tejto tematike dlhodobo venujú.

Literatúra:

- Barłozek, N. (2013). Teachers' emotional intelligence – A vital component in the learning process. In O. Majchrzak (Ed.), *PLEJ_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe* (pp. 95-112). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11089/14974>
- Barłozek, N. (2013). Teachers' emotional intelligence – A vital component in the learning process. In O. Majchrzak (Ed.), *PLEJ_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe* (pp. 95-112). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11089/14974>
- Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Čepelová, S. (2020). Live-streaming lessons in secondary education during COVID-19 pandemics – Challenges and new opportunities. In *ICERI2020 Proceedings* (pp. 6720-6724). IATED Academy.
- Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Dušek, J. (2021). Teachers' experiences gained during the second wave of the COVID-19 pandemic. In *ICERI2021 Proceedings* (pp. 6312-6316). IATED Academy.
- Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Hasajová, L. (2021). Slovak teachers' digital competencies in the process of online teaching. In K. S. Soliman (Ed.), *Proceedings of the 37th International Business Information Management Association Conference (IBIMA)* (pp. 4583-4589). International Business Information Management Association (IBIMA).
- Brestenská, B., et al. (2020). *Kreatívne digitálne kompetencie učiteľa: Digitálne vzdelávacie prostredie, inovátnve vzdelávacie aktivity a experimentálne cvičenia na rozvíjanie digitálnych kompetencií*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Brundiers, K., & Wiek, A. (2017). Beyond interpersonal competence: Teaching and learning professional skills in sustainability. *Education Sciences*, 7(39), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci7010039>
- Brust Nemet, M., & Velki, T. (2016). The social, emotional and educational competences of teachers as predictors of various aspects of the school culture. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087-1119. <https://doi.org/10.15516/cje.v18i4.2006>
- Call, K. (2018). Professional teaching standards: A comparative analysis of their history, implementation and efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.6>
- Dyrťová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Englefield, E., Black, S. A., Copey, J. A., & Knight, A. T. (2019). Interpersonal competencies define effective conservation leadership. *Biological Conservation*, 235, 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.03.043>
- Európska Komisia. (2019). *Key competencies for lifelong learning*. European Union. <https://doi.org/10.2766/569540>
- Európska Komisia. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission.
- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., & Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>
- Goldstein, P. A. (1999). *The prepare curriculum: Teaching prosocial competencies*. Research Press.
- Hasajová, L. (2023). *Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov v kontexte informatizácie a digitalizácie školstva*. České Budějovice: Nová Forma, s.r.o.
- Karlen, Y., et al. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, 158. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00159>
- Kuhnigk, O., Schreiner, J., & Harendza, S. (2013). Sustained change in didactic skills - does teacher training last? *GMS Zeitschrift für Medizinische Ausbildung*, 30(3). <https://dx.doi.org/10.3205/zma000880>
- La Cara, B., et al. (2023). Fostering social and personal competencies in higher education: The ETH competence framework case. *ETH Learning and Teaching Journal*, 4(1). <https://doi.org/10.82425/lt-eth.v4i1.223>
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' pedagogical competence as a prerequisite for entering the profession. *European Journal of Education - Research, Development and Policy*, 46(4), 474-488.

- Lobotková, A. (2023). Osobnosť učiteľa a jeho motivačný vplyv na emocionálne prežívanie žiakov. In Zapletal, L., Lobotková, A., Szókö, I., & Švábová, B. Didakticko-odborové súvislosti pregraduálnej prípravy učiteľov 1 (I): Nekonferenčný recenzovaný zborník (1st ed., pp. 47-52). Nová Forma.
- Malaspina, U., Mallart, A., & Font, V. (2015). Development of teachers' mathematical and didactic competencies by means of problem posing. In CERME 9 - Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (pp. 2861-2866). Karlova univerzita v Prahe. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01289630/document>
- Nessipbayeva, O. (2012). The competencies of the modern teacher. In Bulgarian Comparative Education Society. Part 2: Pre-Service and In-Service Teacher Training. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567059.pdf>
- Nurhadi, D., & Lyau, N. (2017). A conceptual framework for the development of twenty-first-century vocational teachers' professional competencies. *International Forum of Teaching and Studies*, 13(2), 8-20.
- Oner, D., & Gunal-Aggul, Y. (2021). Critical thinking for teachers. In N. Rezaei (Ed.), *Thinking: Integrated Education and Learning* (Vol. V). *Integrated Science Book Series*. Springer Press. Retrieved from <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-15963-3>
- Paterson, R. (2020). Self-education: The skill that will help you stay ahead. Retrieved from <https://collegeinfo geek.com/self-education/>
- Ronfeldt, M., & Truwit, M. (2023). Considerations for use of teaching quality measures. In *EdInstruments Brief*. Annenberg Institute for School Reform, Brown University. Retrieved from www.edinstruments.com/teaching
- Rotport, M. (2008). Didaktická složka standardu učitele odborných předmětů. In *Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku*. Národní ústav odborného vzdělávání.
- Simonović, N. (2021). Teachers' key competencies for innovative teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(3), 331-345.
- Tapani, A. S., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET)*, 6(3), 243-260. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.3>
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, A., Fernández-Morilla, M., Fuertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P. S., & Hernández, A. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11, 1-24. <https://doi.org/10.3390/su11072086>
- TKCOM. (2018). *Global teachers' key competences framework*. Barcelona: TKCOM.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO.
- Voss, T. S., & Kunter, M. (2013). Teachers' general pedagogical/psychological knowledge. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & S. M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers. Mathematics Teacher Education*, 8 (pp. 207-227). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_10

Summary: The subject teacher is a key factor in the theoretical training of pupils for the future profession in the studied field, and in our opinion, together with the practical teaching teachers, the subject teachers form a basic pillar in the entire process of pupil training, especially in secondary vocational schools. The development of the personality of the teacher of professional subjects presupposes a planned lifelong process, focused on this, on the labor market, specific target group and presupposes a better performance of the teaching profession in the process of preparing a highly qualified workforce for the existing and future labor market. In the article, we focus on the analysis of the key competencies of the teacher of professional subjects and their comparison.

Kontakt:

PaedDr. Silvia Jakobová
 Vysoká škola DTI,
 Katedra školskej didaktiky,
 Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
 E-mail: jakabova@dti.sk

PORADENSTVO A PODPORA NA VYSOKEJ ŠKOLE - OČAKÁVANIA A PREFERENCIE ŠTUDENTOV PRVÉHO ROČNÍKA

Tímea Šeben Zaťková, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá podporou a poradenstvom poskytovaným vo vysokoškolskom vzdelávaní. Na VŠ sa stretávame s rôznymi druhmi poradenstva a podpory, kde patrí primárne študijné poradenstvo a sekundárne všetky ostatné druhy poradenstva a podpory, ktoré môžu, ale nemusia súvisieť so štúdiom. Prvý rok štúdia môže byť pre vysokoškolákov stresujúcim obdobím a veľmi náročným procesom ich adaptácie. Zámerom tejto štúdie bolo preskúmať podporné služby, ktoré VŠ poskytujú svojim študentom na Slovensku. Cieľom empirickej časti bolo zistiť aké sú názory a preferencie študentov v oblasti poradenstva a podpory v období ich adaptačného procesu na štúdiom. Empirická časť vychádza z kvalitatívneho skúmania očakávaní a skúseností študentov s rôznymi druhmi podpory. Podľa zistení sa zdá, že najvýraznejším typom podpory je rovesnícka podpora, ktorá uľahčila adaptačný proces študentov, nasledovaná ostatnými typmi podpory a poradenstva, ktoré univerzity a okruh im najbližších ľudí poskytuje.

Kľúčové slová: poradenstvo na vysokej škole, psychosociálna podpora, vysokoškolskí študenti,

Úvod

O tom, či bude študent úspešný vo svojej akademickej dráhe sa v podstate rozhoduje v prvých ročníkoch vysokej školy, kedy sa študent adaptuje na zmenené životné podmienky a študijné prostredie. V prvých dvoch rokoch štúdia na VŠ zvyčajne býva najvyššie percento študentov neúspešne študujúcich, prepádajúcich a zanechajúcich štúdium.

Vo vysokoškolskom prostredí sa aj z uvedeného dôvodu stretávame s rôznymi druhmi poradenstva a podpory. Poradenstvo a podporné služby na VŠ slúžia najmä k tomu, aby uľahčili študentovi zvládanie študijných požiadaviek, ale tiež môžu byť prevenciou prípadne riešením závažných životných situácií študenta, ktoré by mohli negatívne ovplyvniť jeho vysokoškolské štúdium. Primárne na VŠ v SR ide o poradenstvo v otázkach štúdia, ktoré označujeme ako študijné poradenstvo, sekundárne o všetky ostatné druhy poradenstva, ktoré so štúdiom môžu ale nemusia súvisieť. Ide napríklad o právne, sociálne, psychologické, kariérne a duchovné poradenstvo, pri ktorom študent potrebuje pomoc pri riešení personálnej, partnerskej, rodinnej či inej životnej situácie. Poradenské služby sú obvykle určené pre všetkých študentov. Iba niektoré z poradenských služieb sú zamerané na konkrétne cieľové skupiny, napríklad na študentov so špecifickými edukačnými potrebami. Poradenské služby sa poskytujú na rôznych úrovniach od univerzitnej, cez fakultnú až po poradenstvo na katedrovej úrovni.

Teoretické východiská

Adaptačné ťažkosti v období prechodu na vysokoškolský stupeň štúdia môžeme rozdeliť do dvoch skupín príčin a to predovšetkým *subjektívne individuálne príčiny a vonkajšie činitele* (Koščo, 1986; Langmeier, Krejčírová, 1998; Šeben Zaťková, 2015; Hrehová, Rác, 2015). *Subjektívne príčiny* sú odlišné v porovnaní s predchádzajúcim štúdiom (postoje, motivácia už pri voľbe štúdia, vzťah študenta k predmetu, vzťahy, pracovné návyky a pod.). Sú to faktory súvisiace so samotnou osobou študenta, ako vysoké nároky na schopnosti, psychofyzickú pracovnú zaťažiteľnosť, výkonnosť, systematickosť a študijné návyky. Na druhej strane ide o *pôsobenie vonkajších činiteľov prostredia*, kde ide v kontexte nového prostredia o odpútanie sa od rodiny, ktorá, vo väčšine prípadov, u stredoškolákov do istej miery vykonávala kontrolnú a regulujúcu funkciu v procese vzdelávania. Vzniká tu častý problém pri nástupe na vysokoškolské štúdium, spojený s nezvládaním novonadobudnutej slobody a únik od rodičovskej kontroly. Študenti namiesto akademických povinností trávajú čas objavovaním v iných oblastiach.

V prvých rokoch štúdia čelia študenti aj väčšiemu počtu stresorov, ako sú napríklad: akademické preťaženie, konštantný tlak na úspech, súťaž s rovesníkmi a v niektorých prípadoch finančná záťaž a obavy o budúcnosť. Uvedené sa môže prejavovať vo vzniku *akademických, či zdravotných problémov, vo finančnej kríze, prípadne v ďalších oblastiach sociálnych a osobných problémov študentov*. Objavujú sa tu vo zvýšenej miere aj špecifické

rizikové faktory pre rozvoj psychopatológie ako sú vysoká úroveň úzkosti pri skúškach, nižšia seba-účinnosť (self efficacy), rovnako ako niektoré špecifické osobnostné rysy. Navyše, niektorí študenti prichádzajú na vysokú školu s už existujúcimi duševnými problémami, ktoré je potrebné riešiť.

Podpora a poradenstvo vo vysokoškolskom vzdelávaní v SR

V oblasti duševného zdravia sa používa vo vedeckej komunite označenie psychosociálna podpora, tiež známa ako sociálna podpora, ktorá sa týka tých aspektov medziľudského vzťahu, ktoré posilňujú kompetencie, identitu, sebaúctu a efektivitu chránenca v profesionálnej úlohe (Pugatto et al., 2004). Pozostáva z emocionálnej, inštrumentálnej, informačnej podpory a ocenenia (Schieffloe, 2015). Sociálna podpora, ako ju definuje APA (2022), je poskytovanie pomoci alebo útechy druhým, zvyčajne s cieľom pomôcť im vyrovať sa s biologickými, psychologickými a sociálnymi stresormi. Podpora môže pochádzať z akéhokoľvek medziľudského vzťahu v sociálnej sieti jednotlivca, ktorý zahŕňa rodinných príslušníkov, priateľov, susedov, náboženské inštitúcie, kolegov, opatrovateľov alebo podporné skupiny. Môže mať formu praktickej pomoci (napríklad robiť domáce práce, ponúkať rady), hmatateľnej podpory, ktorá zahŕňa poskytnutie peňazí alebo inej priamej materiálnej pomoci, a emocionálnej podpory, ktorá jednotlivcovi umožňuje cítiť sa cenený, akceptovaný a pochopený.

Pre podporu adaptácie študenta na vysokoškolské štúdium môžu vysoké školy uplatniť široké možnosti poradenstva a podpory pre svojich študentov. Na jednej strane sú podporné a poradenské služby vymedzené platnou legislatívou, avšak na strane druhej každá vysoká škola prispôsobuje svoje služby pre študentov svojim materiálnym, personálnym a iným špecifickým podmienkam.

Legislatívny rámec poradenstva a podpory na vysokej škole v podmienkach Slovenska vymedzuje *Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Poradenstvu sa v zákone nevenuje osobitná pozornosť, iba sa okrajovo spomína v časti o študentoch vysokých škôl, konkrétne v §70 o právach študenta. Text je veľmi stručný a obsahuje zmienku o informačných, poradenských a kariérnych službách, t.j. študent má právo na: „*informačné a poradenské služby súvisiace so štúdiom a s možnosťou uplatnenia študijných programov v praxi*“ (§ 70 ods.1 písm. j). Ďalšia zmienka o poradenstve je obsiahnutá v § 100 v súvislosti so študentmi a uchádzačmi o štúdium so špecifickými potrebami. Styčnou osobou pre týchto študentov v otázkach špecifických študijných potrieb je *fakultný alebo univerzitný koordinátor, ktorý zabezpečuje pre študentov so špecifickými potrebami a ich pedagógov viaceré činnosti vrátane poradenstva*. Ďalej sa zákon zmieňuje o *sociálnej podpore*, ktorá je definovaná vo forme priamej a nepriamej sociálnej podpory (§ 94): „*Priamou formou sociálnej podpory sú štipendiá. Nepriamou formou sociálnej podpory sú najmä tieto služby:*

- a) *stravovanie a ubytovanie podľa možnosti s poskytnutím príspevku na náklady spojené so stravovaním a ubytovaním,*
- b) *finančná podpora a organizačná podpora športových činností, kultúrnych činností a iných záujmových činností študentov.*“

Legislatívny rámec podpory študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami ďalej dopĺňa Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 458/2012 z 20. decembra 2012 o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami, v ktorej sú konkretizované podporné služby a podmienky pre študentov s jednotlivými kategóriami špecifických potrieb, napríklad so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím, chronickým ochorením atď.

Viac informácií o vysokoškolskom poradenstve nájdeme v študijných poriadkoch univerzít, resp. ich fakúlt. V týchto predpisoch je obvykle konkretizovaný obsah poradenských služieb, prípadne kompetencie pracovníkov zodpovedných za ich poskytovanie. Ak sa určité poradenské služby poskytujú na univerzitnej úrovni, sú zakotvené v univerzitnom študijnom poriadku, ak iba v rámci fakulty sú súčasťou študijného poriadku fakulty. Študijné poriadky univerzít ďalej vymedzujú rôzne osoby zabezpečujúce poradenské a podporné služby ako napr. študijných poradcov, ročníkových vedúcich, katedrových, fakultných, univerzitných koordinátorov štúdia a pod. Napríklad v študijnom poriadku Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (2023) sa uvádza, že „*poradenské služby vo veciach štúdia a pri zostavovaní študijného plánu poskytujú študijní poradcovia, v doktorandskom štúdiu školitelia. Študijného poradcu z radov vysokoškolských učiteľov na fakulte menuje dekan, pre študijné programy univerzity rektor. Podľa potreby môžu dekan alebo rektor UCM vymenovať aj viacerých študijných poradcov z radov učiteľov*“. Poriadok ďalej špecifikuje:

„2) Na zabezpečenie študentskej mobility vymenúva rektor UCM z radov vysokoškolských učiteľov univerzitného koordinátora. Jeho úlohou je metodicky usmerňovať súčinnosť s príslušnými študijnými oddeleniami a s Oddelením vonkajších vzťahov UCM pri vysielaní a prijímaní študentov a poskytovať im i verejnosti, informácie o možnostiach štúdia a poradenské služby vo veciach štúdia.

3) Na fakultách vymenúvajú dekanı fakultných a katedrových koordinátorov, koordinátorov praktickej výučby, ktorých úlohou je zabezpečovať študentskú a učiteľskú mobilitu, ako aj informácie o možnosti štúdia“ (Študijný poriadok UCM, 2023, § 5).

Detailné informácie o organizácii a štruktúre poradenských služieb sa však v študijných poriadkoch neuvádzajú. Obvykle sú tieto informácie súčasťou interných smerníc, predpisov a nariadení.

Cieľ a metodika

Cieľom štúdie bolo zistiť aké sú názory a preferencie študentov v oblasti poradenstva a podpory v období ich adaptačného procesu na štúdium v prvom roku štúdia na vysokej škole. Na základe uvedeného sme stanovili výskumné otázky:

Otázky:

1. Akú podporu preferujú študenti v 1. ročníku štúdia na vysokej škole? (študentmi **očakávaná podpora**)
3. Aké typy podpory najviac pomáhajú v adaptačnom procese vysokoškolákov? (**skúsenosti s poskytnutou podporou**)

Uplatnený bol kvalitatívny dizajn skúmania. Údaje boli zozbierané pomocou polo štruktúrovaných rozhovorov a boli prepísané do písomnej formy a analyzované a kategorizované prostredníctvom obsahovej analýzy.

Skúmanie bolo realizované v akademickom roku 2022/2023. Po ukončení 1. semestra štúdia príslušného akademického roku boli zhromaždené názory a skúsenosti študentov s poskytovanou podporou počas ich prvého roku štúdia. V uvedenom období bolo na Filozofickej fakulte 193 študentov bakalárskeho stupňa štúdia zo všetkých študijných odborov a študijných programov fakulty. Dobrovoľne sa zapojilo 50 študentov. Ciele skúmania a ich dobrovoľná účasť boli vysvetlené účastníkom pred realizáciou rozhovorov. Účastníkom boli priradené čísla začínajúce č.1 pre zabezpečenie anonymity výsledkov (P1, P2, ..., P50).

Výsledky a diskusia

V tejto časti uvádzame a kategorizujeme faktory adaptačného procesu a očakávané a preferované druhy podpory študentov na základe ich názorov počas prvého roku štúdia. Pre sumarizáciu výsledkov vyberáme študentské odpovede na oblasti dotýkajúce sa očakávanej a poskytnutej podpory:

- A) Ako Ťa iní môžu podporiť v tom čo chceš dosiahnuť počas bakalárskeho štúdia? (Očakávaná podpora a jej zdroje)
- B) Akú podporu (v čom) očakávaš od VŠ pri tvojom štúdiu? (Študentmi očakávaná podpora zo strany vysokej školy)
- C) Kde a kto Ti poskytol dôležité informácie potrebné po nástupe na VŠ? (informačná podpora- zdroje, druh)
- D) Akým spôsobom a kto Ti prakticky najviac uľahčil štúdium? Poskytnutá praktická podpora- zdroje, forma a spôsob poskytnutej podpory)

A) Očakávaná podpora:

Na základe študentských názorov možno rozdeliť študentmi očakávanú podporu do 2 kategórií: 1. Študijné poradenstvo a podpora; 2. Psychosociálna podpora. Vybrané výroky študentov uvádzame v tabuľke 1.

Tab. 1 Očakávaná podpora od iných ľudí počas štúdia

Kategória	Výroky
Študijné poradenstvo a podpora	<p>P1: „Iní ma môžu podporiť poskytovaním informácií, pomoci a konzultáciami“</p> <p>P8 „Dobré rady, komunikácia, poskytovanie informácií, ktoré potrebujem“</p> <p>P16 „Najmä verbálnou podporou a možno aj nejakými materiálmi, ktoré by mi mohli byť užitočné.“</p> <p>P21 „Ak je to potrebné, pomoc so zvládnutím obsahu konkrétneho predmetu“</p> <p>P6 „Pomoc a vysvetlenie obsahu, ktorému nerozumiem.“</p>
Psychosociálna podpora	<p>P2 „Pochvala a motivácia pokračovať“.</p> <p>P4 „Hlavne emocionálnu a psychologickú podporu“</p> <p>P9 „Nestresovať ma počas skúšok.“</p> <p>P10 „Motivácia osobnou skúsenosťou a dobrou radou iných“</p> <p>P11 „Akákoľvek podpora sa počíta, najmä povzbudenie“</p> <p>P12 „Hlavne psychická a emocionálna podpora“</p> <p>P14 „Môžu mi pomôcť starší spolužiaci a ich inšpiratívne príbehy. Ak zvládli štúdium, zvládneme aj my. Tiež môže byť užitočná podpora mojej rodiny alebo priateľa.“</p> <p>P15 „Potrebujem, aby sa ma ostatní nepýtali veľa a nevyvíjali na mňa nátlak.“</p> <p>P18 "Stačí, keď viem, že moja rodina pri mne stojí a dôveruje mi."</p> <p>P19 „Pre mňa je najdôležitejšia podpora vo forme komplimentov alebo pozitívnej spätnej väzby“</p> <p>P20 „Ostatní ma môžu podporiť tým, že mi budú dôverovať a budú sa mi snažiť pomôcť, ako najlepšie vedia, ak to potrebujem.“</p> <p>P50 „V prvom rade musím sám prejaviť iniciatívu. Ostatní mi môžu poskytnúť morálnu podporu alebo pomoc pri hľadaní potrebnej literatúry. Okrem toho nevidím veľký zmysel v získavaní podpory od iných ľudí.“</p>

S očakávaným druhom podpory sa spája aj identifikácia zdroja konkrétnej podpory. **Očakávané zdroje podpory a pomoci počas štúdia** boli orientované primárne na **osoby**, ktoré možno na základe výsledkov rozdeliť do 4 kategórií ľudí: **1) učitelia a zamestnanci VŠ; 2) rodina; 3) priatelia a spolužiaci; 4) vlastná osobnosť**. Uvedené kategórie sa však navzájom vo viacerých odpovediach kombinovali a študenti nepreferovali vždy iba jeden konkrétny zdroj podpory. Z uvedeného dôvodu nebolo možné jednoznačne odpovede participantov kategorizovať iba v rámci jednej oblasti. Vybrané odpovede študentov uvádzame pre ilustráciu:

P1 „Hľadám pomoc a podporu od každého, na koho sa obraciam, keď to potrebujem“. P3 „Rodina, blízki, priatelia“. P45 „Morálnu oporu hľadám medzi ľuďmi, ktorí sú mi najbližší, no z hľadiska štúdia môžem hľadať pomoc a podporu počas konzultačných hodín u pracovníkov oddelení alebo administratívnych pracovníkov z organizačného oddelenia“. P10 „Pomoc očakávam od rodiny, spolužiakov a trochu aj od učiteľov.“

P22 „Podporu očakávam najmä od lektorov/profesorov, ktorí by mali byť korektní a ich cieľom by nemalo byť zastrasovanie alebo negatívne hodnotenie na skúškach. Naopak, mali by nás upozorňovať na chyby a tým nás podporovať v lepšom výkone.“ P23 „Oporu očakávam hlavne od rodiny a priateľov“

Z vyššie uvedených výrokov možno konštatovať, že študenti sa vo väčšine odpovedí spoliehajú na pomoc od rodiny a priateľov, keďže zohrávajú kľúčovú úlohu v psychosociálnej podpore. Objavili sa však aj odpovede, v rámci ktorých sa študenti skôr nechcú spoliehať na iných blízkych ľudí vo svojom okolí, v odpovediach prejavili skôr vlastnú nezávislosť a spoliehajú na svoje vlastné schopnosti ako napr.:

P20 „Neočakávam žiadnu podporu. Rád však prijmem podporu a pomoc od iných, keď nemám inú možnosť, ako problém vyriešiť, ale neočakávam to a nečakám na to. Keď potrebujem podporu a pomoc, požiadam o ňu.“

P 40 „Od seba“.

B) Očakávaná podpora zo strany vysokej školy

V oblasti skúmania **preferovanej očakávanej podpory zo strany vysokej školy**, možno zaradiť všetky odpovede do 5 kategórií, ktoré uvádzame aj s ilustračnými výroky v tabuľke 2.

V rámci podpory zo strany VŠ, sme kategorizovali aj skupinu odpovedí "neviem". Študenti, ktorí nevedia, aký typ podpory by im pomohol v rámci ich potrieb, môžu na jednej strane spôsobovať aj obavy, čo by malo byť pre VŠ výzvou k riešeniu. Dôvodov k tejto skupine odpovedí môže byť viacero, avšak možné sú aj dva extrémny: 1. títo študenti nepotrebujú žiadnu pomoc a podporu kvôli svojim stratégiám zvládania adaptačnej záťaže na vysokej úrovni, alebo 2. ich adaptácia na štúdium je natoľko problematická a náročná, že nevedia, ako sa so svojimi problémami vyrovnáť.

Tab. 2 Očakávané formy a spôsob podpory a poradenstva zo strany vysokej školy

Kategória	Výroky
Poradenstvo v študijnej oblasti (zahŕňajúca informačnú a praktickú (inštrumentálnu) podporu)	P2 „Možná konzultácia na tému, ktorej sme nerozumeli“ P30 „Pri poskytovaní informácií presné vysvetlenie obsahu“ P34 „Poskytovanie dostatočných informácií“. P40 "Štúdium je viac-menej na samotnom študentovi, ale určite je veľkou pomocou poskytnúť poznámky od učiteľov." P41 „Ochota profesorov vysvetliť obsah“ P49 „Pri poskytovaní študijných materiálov a spätnej väzby k môjmu učeniu“
Praktická pomoc v oblasti organizácie štúdia a akademického informačného systému (inštrumentálna podpora)	P3 „V prvom rade by som hľadal praktickú podporu, napr. pri prihlasovaní sa na skúšky, riešení terénneho výskumu v mojom štúdiu, hľadani literatúry, či konzultáciách pri príprave zadani.“
Finančná podpora (inštrumentálna podpora)	P5 "Hlavne finančnú."
Psychosociálna podpora (zahŕňajúca emocionálnu podporu a ocenenie)	P8 „Psychologická podpora vo forme priateľského prístupu a vzhľadom na obsah štúdia, možno formou konzultačných hodín“. P9 „Podpora motivácie učiť sa a študovať“ P12 „Dostatočné stimuly na úspešné absolvovanie testov“. P13 „Dôvera učiteľov“. P14 „Milý a zodpovedný prístup k študentom“. P15 „Pomohla by mi aj slovná podpora, dostatok času na spracovanie zadani a naučenie sa učiva, kvalitné učebné materiály.“ P16 „Požiadavky na študentov adekvátne aktuálnej situácii a komunikácia aj na menej formálnej úrovni.“ P18 „Určite očakávam podporu od učiteľov v tom, aby nám vysvetlili nedostatky nášho výkonu a tým nás podporili v ďalšom štúdiu. Ochotu očakávam aj od administratívnych pracovníkov na organizačnom oddelení a ostatných pracovníkov“.
Neviem	P6 "Neviem" P7 "Nemám žiadne očakávania."

	<i>P17 „Nepremýšľal som o tom, takže to teraz nemôžem povedať“.</i>
--	---------------------------------------------------------------------

C) Poskytnutá informačná podpora

V tabuľke 3 uvádzame, ktoré **zdroje informačnej podpory boli študentom poskytnuté** v rámci ich štúdia (oblasť študijného poradenstva), keďže tento druh podpory tvoril početnú oblasť odpovedí. Odpovede na otázku „Kde a kto vám poskytol dôležité informácie potrebné na začatie vysokoškolského štúdia?“ možno rozdeliť do niekoľkých kategórií. Skúsenosti študentov sme kategorizovali do 4 oblastí a to: **1) zamestnanci školy, 2) najbližší ľudia (rodina, priatelia, spolužiaci), 3) webstránka školy, 4) vyučovací predmet -propedeutika do vysokoškolského štúdia.** Vo viacerých odpovediach študentov sa však jednotlivé kategórie prelínali a kombinovali, čo znamená, že často študentom v ich štúdiu pomohla kombinácia viacerých zdrojov podpory súčasne.

Tab. 3 Zdroje poskytnutej informačnej podpory a poradenstva

Kategória	Výroky
Zamestnanci školy (učitelia, katedrový koordinátor štúdia, vrátnik)	P1 „Každý učiteľ“. P4 „Hlavne učitelia a webová stránka“. P5 „Náš katedrový koordinátor“. P10 „Každý učiteľ bol ochotný poskytnúť dôležité informácie“. P15 „Každý, koho som sa opýtal, mi poradil. A aj keď mi nevedel okamžite pomôcť s problémom, vždy ma odkázal na osobu, ktorá mi vedela pomôcť.“ P17 „Prevažne učitelia a informácie získané počas vyučovania.“ P23 „Internet, vrátnik, starší študenti.“
Najbližší ľudia (rodina, priatelia, spolužiaci, starší spolužiaci)	P7 „Priatelia z vyšších ročníkov, webstránka školy“.
Web stránka univerzity, internet	P8 „Webová stránka školy“. P11 „Webová stránka a učitelia“. P19 „Internet doma a e-mail“ P21 „Internet“.
Predmet propedeutika do vysokoškolského štúdia	P18 „Malú časť informácií som našiel na stránke školy. Neskôr boli nápomocné aj hodiny propedeutiky.“

D) Poskytnutá praktická podpora

Tak ako študenti aj v predchádzajúcich častiach uvádzali rodinu ako veľmi dôležitý zdroj podpory, rovnako aj konkrétne v oblasti praktickej podpory niektorí z nich uviedli, že im rodina na začiatku štúdia poskytovala praktickú podporu. Aj v období vysokoškolského štúdia, kedy sú už študenti plnoletí, stále majú rodiny študentov na nich veľký vplyv. Veľmi dôležitým zdrojom praktickej podpory sú v tomto období ale aj priatelia a spolužiaci, ktorí poskytnú dôležité informácie, potrebné na začatie vysokoškolského štúdia.

Tab. 4 Zdroje praktickej podpory

Kategória	Výroky
Rodina	P3 „Môj otec, jeho podpora mi uľahčila štúdium na vysokej škole.“

Priatelia a spolužiaci	<i>P2 „Spolužiaci v škole“. P3 „Spolužiaci cez internet“. P9 „Starší študenti“. P12 „Predmet propedeutika a študenti z vyšších ročníkov“. P36 „Spolužiaci, doktorandi, učelia“</i>
Zamestnanci univerzity	<i>P20 „Praktickú pomoc a informácie som dostal už pri zápise. Keď som nevedel, kde je trieda, spýtal som sa na vrátnici. Vždy mi pomohli.“</i>

V oblasti praktickej podpory študenti považujú svojich **spolužiakov** za najužitočnejších z hľadiska početnosti odpovedí, po nich nasledujú **učitelia**. Čo sa týka konkrétneho spôsobu a formy podpory, tak možno zhrnúť, že študenti oceňujú 4 základné oblasti: **1) prístup k študentom a medziľudské vzťahy; 2) zdieľanie informácií; 3) poskytovanie študijných materiálov; 4) aktivizujúce formy a metódy výučby**. Vybrané odpovede k formám a spôsobom praktickej podpory uvádzame v tabuľke 5.

Tab. 5 Formy a spôsob praktickej podpory na VŠ

Kategória	Výroky
Prístup k študentom a medziľudské vzťahy	<i>P1 „Každý učiteľ, ich prístup a zasielanie materiálov mi uľahčili štúdium.“ P12 „Určite spolužiaci, s ktorými máme skvelé vzťahy a snažíme sa ku všetkému pristupovať s humorom.“</i>
Zdieľanie informácií	<i>P8 „Spolužiak, s ktorým si vymieňame informácie, riešime veľa vecí okolo školy, navzájom sa podporujeme a vymieňame si poznatky.“ P20 „Priateľ, ktorý mi dal niekoľko tipov, ako sa učiť“.</i>
Poskytovanie študijných materiálov	<i>P10 „Učitelia – poskytovaním študijných materiálov“. P2 „Spolužiaci buď tlačou študijných materiálov alebo zdieľaním poznámok cez internet.“</i>
Aktivizujúce formy výučby	<i>P17 „Myslím, že tu môžem spomenúť len jednu učiteľku, ktorá študentov motivuje a jej prednášky sú veľmi zaujímavé a príjemné.“ P4 „Nie som si istý, či môžem na túto otázku odpovedať. Pravdepodobne by to bol nemenovaný učiteľ, ktorý si na svojej práci dáva veľmi záležať a robí hodiny zaujímavými a maximálne aktivizujúcimi aj keď je téma „suchá“,</i>

Diskusia

Vysokoškolské prostredie a spôsob štúdia môže mnohých študentov zaťažovať vo viacerých oblastiach. Nie je to len začiatok vysokoškolského štúdia reprezentovaný prechodom na VŠ spojeným s novým prostredím, socializačnými problémami, štýlom učenia sa a pod. Celé vysokoškolské štúdium môže byť pre študentov aj dosť náročným obdobím v spojení s prirodzenou fázou dospievania a stabilizáciou v oblasti profesijnej orientácie, partnerských vzťahov či osobnostného dozrievania. V každej z týchto oblastí môžu nastať situácie, ktoré študentov podnetia vyhľadať odbornú pomoc. Pri viacerých typoch problémov vo vysokoškolskom vzdelávaní môžu byť nápomocné rôzne druhy poradenstva a podpory pri ich prevencii, či riešení.

Z našich výsledkov vyplýva, že študenti vysokých škôl považujú okrem rôznych druhov poradenských a podporných služieb v oblasti štúdia na univerzite za veľmi dôležitú práve psychosociálnu podporu od najbližšieho okruhu osôb.

Psychosociálna podpora vo vysokoškolskom vzdelávaní je pre študentov veľmi dôležitá nielen podľa našich výsledkov, ale jej dôležitosť uvádzajú aj iní výskumníci. Psychosociálna podpora, odvodená od rodín, priateľov a akademickej komunity, môže priamo ovplyvniť skúsenosti študentov počas vzdelávania s pozitívnym dopadom na „wellbeing“ (pocit prežívanej pohody) a akademický úspech (McLean, L., Gaul, D. & Penco, R., 2022; Scanlon a kol., 2020; Maymon a kol., 2019). Viaceré štúdie ukázali, že rovesnícka podpora, čo sú medziľudské prepojenia medzi vekovo rovnakými jedincami nadväzujúce na spoločné aktivity a vzájomnú spoluprácu, je dôležitým zdrojom sociálnej podpory pre vysokoškolákov (Yingping Mai, et al., 2021; Lamis et al., 2016; Burns et al., 2020). Vo vzťahu k tomuto zisteniu vyvstáva úloha do budúcnosti pre VŠ v SR v zameraní napríklad na tvorbu a rozvoj podporných študentských skupín v jednotlivých odboroch štúdia, prípadne študentských mentorov resp. poradcov z radov spolužiakov z vyšších ročníkov.

Esbroek a Watts (2000) identifikovali podporné a poradenské služby vo vysokoškolskom vzdelávaní na základe ich zamerania a úrovne. Podľa zamerania sa tieto služby delia na:

- Študijné poradenstvo: o výbere vzdelávacích možností a podpore študenta. - Poradenstvo pri výbere povolania: o výbere povolanií a pracovných pozícií a ich zaradení. - Osobné poradenstvo: v osobných a sociálnych otázkach. Skúmaním sme zistili, že na UCM v Trnave sa pozornosť venuje najmä prvému typu- študijnému a osobnému poradenstvu, čo možno podložiť aj internou dokumentáciou inštitúcie (napr. Študijný poriadok, 2023).

Esbroek a Watts (2000) ďalej klasifikujú tri úrovne podporných služieb: -Primárne: súčasť formálnej funkcie vyučovania. -Sekundárne: spojené s formálnou funkciou vyučovania, ale s určitým stupňom špecializácie. - Terciárne: oddelené od formálneho vyučovania a ponúkané odborníkmi.

Podľa tejto klasifikácie boli služby identifikované naším skúmaním nasledovné: primárne služby (vyučujúci jednotlivých predmetov, katedroví koordinátori štúdia, študijné oddelenie); ďalšie služby, zrejme študenti v prvom roku zatiaľ nevyužili, keďže v rámci odpovedí neboli identifikované, ale na základe teoretickej časti štúdie, možno konštatovať, že na UCM sú poskytované a existuje systém ponuky týchto služieb, ktoré zahŕňajú: sekundárne služby (poskytované fakultným alebo univerzitným koordinátorom pre prácu so študentmi so špeciálnymi potrebami, fakultný alebo katedrový koordinátor programu ERAZMUS) a terciárne podporné a poradenské služby (psychologické poradenstvo poskytované psychologickou poradňou na univerzite).

V súlade s výsledkami štúdia je dôležité vzdelávať zamestnancov fakulty tak, aby dokázali efektívne poskytovať študentom sociálnu podporu a poradenské služby už v prvom ročníku štúdia. Podľa McLeana (2022) väčšie pochopenie reálnych skúseností študentov v priebehu prvého ročníka poskytuje možnosť vzdelávať zamestnancov a študentov v otázkach spojených s prechodom a adaptáciou na univerzitu. Ako vyplynulo z výsledkov, študenti vo vzťahu k zamestnancom univerzity očakávajú poskytovanie plnohodnotných informácií dotýkajúcich sa štúdia, poskytovanie a zdieľanie kvalitných učebných materiálov, rovnako však aj humanistický prístup a korektné medziľudské vzťahy a v neposlednom rade aj kvalitnú didaktickú prácu učiteľov v jednotlivých predmetoch štúdia najmä s využívaním aktivizujúcich metód výučby.

Lepšie pochopenie a starostlivosť o osobnostný profil vysokoškolských študentov môžu byť užitočné v úspešnej akademickej a profesijnej dráhe študenta ale aj v prevencii prípadných budúcich duševných ochorení.

Pri adaptácii študentov na vysokoškolské prostredie je nevyhnutný **primeraný vzťah učiteľov k študentom**. Nestačí keď je učiteľ iba vedec a odborník, prednášajúci vo svojom odbore, ale keď prejavuje záujem o osobnosť študentov, neformálny, hlbší vzťah k ľuďom, vedie rozhovory so študentmi, keď je náročný vzhľadom k predmetu, ale má pritom aj porozumenie pre osobné problémy študentov, ťažkosti a krízy. Ľudsky kladný vzťah k študentom má nielen edukačný vplyv, ale pomáha im vyrovnávať sa s problémami a krízami, ktoré by inak mohli viesť k stroskotaniu v osobnom živote i v štúdiu.

Pre celkovú spokojnosť so štúdiom sú významné faktory súvisiace s celkovým edukačným prostredím a klímou danej inštitúcie a akési „jadrové hodnoty“ ktoré táto zastáva, ako je rešpekt fakulty voči študentom, kontakt a interakcia s nimi a záujem o ich potreby (Graham a Gisi, 2000a In Devečková, 2010) a uvedené je v súlade aj s našimi zisteniami.

Záver

V rámci podpory študentov je dôležité motivovať učiteľov a ďalších zamestnancov vysokých škôl v snahe o objektívnejšie poznanie osobnosti študenta a tým i o pozitívnejšie vytváranie medziľudských vzťahov

v prostredí vysokých škôl. Vysoká škola by mala spĺňať podmienky, ktoré by uľahčili adaptáciu študenta na vysokoškolský spôsob štúdia. Vysoká škola by mala študentov postupne uvádzať do foriem a metód vysokoškolského štúdia prostredníctvom primeranej motivačnej oblasti, ale i samotných stratégií výučby. Prechodu zo stredoškolského na vysokoškolský spôsob štúdia môžu pomôcť z oblasti informačnej podpory rôzne *príručky* uvádzajúce do štúdia na jednotlivých fakultách prípadne *samostatný predmet* (napr. Propedeutika do vysokoškolského štúdia, Úvod do vysokoškolského štúdia apod.) a *stretnutia študentov s učiteľmi* a pracovníkmi katedier. Samozrejme základom v tejto oblasti je kvalitný obsah a dostupnosť informácií zdieľaných na oficiálnych webových stránkach univerzity.

Študent v adaptačnej fáze treba viesť k zvládnutiu techník samostatného štúdia, vysvetlíť spôsob práce s literatúrou a účinné zaznamenávanie si informácií, ukázať ako efektívne využívať prednášky, semináre a konzultácie. Nemôžeme automaticky očakávať, že študent bude „vysokoškolsky študovať“ keď predchádzajúce roky študoval iným spôsobom (priebežné a sústavné štúdium, pravidelné preverovanie a hodnotenie vedomostí a pod.). Okrem ťažkostí viazaných na systém vysokoškolskej výučby, nadmerného množstva podávaných informácií a veľkého počtu skúšok a nekoordinovaného a veľkého množstva zadávania domácich prác jednotlivými vyučujúcimi a nevhodný prístup k študentovi počas výučby v semestri a následne v priebehu skúšky, čo môže viesť k značnej „prepadovosti“ študentov hlavne v prvých dvoch ročníkoch.

Študentov nemôžeme vnímať iba ako skupiny, ale v prvom rade ako jednotlivcov so svojimi vlastnými osobnostnými charakteristikami. Osobnosť študenta je vstupným faktorom do procesu výučby. Z osobnosti a jej inklinácie vychádza jeho osobný štýl učenia, motivácia ku štúdiu a samotný priebeh, výsledok a úspešnosť jeho vysokoškolského štúdia. Poznanie špecifik a potrieb konkrétnej kategórie vysokoškolských študentov a ich osobnosti vysokoškolským učiteľom je predpokladom na realizáciu optimálnej vysokoškolskej výučby.

PodĎakovanie: Štúdia je financovaná Kultúrnou a edukačnou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR v rámci grantu KEGA004UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“.

Literatúra :

- American Psychological Association. (2022). APA Dictionary of Psychology. Retrieved May 5, 2022, from <https://dictionary.apa.org/social-support>
- Burns, D., Dagnall, N., & Holt, M. (2020). Assessing the impact of the Covid-19 pandemic on student wellbeing at universities in the UK: A conceptual analysis. *Frontiers in Education*, 5, Article 582882. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582882>
- Devečková, M. (2010). Štúdium psychológie z pohľadu študentov posledného ročníka [Diploma thesis]. Retrieved May 21, 2015, from https://is.muni.cz/th/108810/ff_m/DIPLOMKAtext.doc
- Esbroeck, R., & Watts, A.G. (2000). New skills for new futures: A comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 173–187. <https://doi.org/10.1023/A:1005653018941>
- Hrehová, D., & Rác, I. (2016). Adaptácia na vysokoškolské štúdium: Štúdia. *Pedagogika*, 6(2). Retrieved December 1, 2019, from <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-6/cislo-2/studia-hrehova.pdf>
- Ilavská, S. (2019). Syndróm vyhorenia u študentov pomáhajúcich profesií. In Zborník prác z 15. ročníka celoslovenského kola ŠVOČ v odbore Sociálna práca (pp. 168–210). Retrieved December 1, 2019, from <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kvasnakova3/subor/ilavska.pdf>
- Koščo, J. (1986). *Poradenská psychológia*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Lamis, D. A., Ballard, E. D., May, A. M., & Dvorak, R. D. (2016). Depressive symptoms and suicidal ideation in college students: The mediating and moderating roles of hopelessness, alcohol problems, and social support. *Journal of Clinical Psychology*, 72, 919–932. <https://doi.org/10.1002/iclp.22295>
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Maymon, R., Hall, N. C., & Harley, J. M. (2019). Supporting first-year students during the transition to higher education: The importance of quality and source of received support for student well-being. *Student Success*, 10(3), 64. <https://doi.org/10.5204/ssj.v10i3.1407>

McLean, L., Gaul, D., & Penco, R. (2022). Perceived social support and stress: A study of 1st year students in Ireland. *International Journal of Mental Health and Addiction*. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00710-z>

Purgato, M., Gross, A. L., Betancourt, T., Bolton, P., Bonetto, C., Gastaldon, C., Gordon, J., O'Callaghan, P., Papola, D., Peltonen, K., Punamaki, R. L., Richards, J., & Russel, J. E. A. (2004). Mentoring. In Spielberger, C. D., *Encyclopedia of Applied Psychology*. Academic Press.

Scanlon, M., Leahy, P., Jenkinson, H., & Powell, F. (2020). 'My biggest fear was whether or not I would make friends': Working-class students' reflections on their transition to university in Ireland. *Journal of Further and Higher Education*, 44(6), 753–765. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1597030>

Schiefloe, P. M. (2015). *Sosiale landskap og sosial kapital: Nettverk og nettverksforskning* (2nd ed.). Universitetsforlaget.

Šeben Zaťková, T., et al. (2015). *Vybrané kapitoly z vysokoškolskej pedagogiky*. SPU.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. (2023). Študijný poriadok. Retrieved from <https://ff.ucm.sk/sk/studijny-poriadok-ff-ucm/>

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2012). Vyhláška č. 458/2012 z 20. decembra 2012 o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami.

Yingping, M., Yenchun, J. W., & Huang, Y. (2021). What type of social support is important for student resilience during COVID-19? A latent profile analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 646145. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646145>

Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Summary: The presented study deals with the issue of support and counseling services provided in higher education. In higher education, we encounter different types of counseling and support, which primarily includes study counseling and secondarily all other types of counseling and support that may or may not be related to studies. The first year of university studies can be a stressful period for students and a very demanding process of their adaptation. The aim of this study is to examine the support services that universities provide to their students in Slovakia. The empirical part is based on a qualitative investigation of students' expectations and experiences with different types of support. First-year students' perceptions of psychosocial support were obtained at the beginning of their university studies. According to the findings, it seems that the most prominent type of support is peer support, which facilitated the adaptation process of students, followed by other types of support and guidance provided by the university and the closest people.

Kontakt:

PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave,
Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 01, Trnava,
Tel.: +421907646539
E-mail: timea.seben.zatkova@ucm.sk

PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ KE ZVLÁDÁNÍ KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOSTI ŽÁKŮ

Petr Adamec, CZ - Dita Janderková, CZ

Anotácia: Příspěvek se zabývá fenoménem komunikační ostýchavosti u žáků středních škol, které vyučují po absolutoriu svého studia učitelé připravovaní i naší univerzitou. Komunikační ostýchavost lze vnímat jako jednu z komunikačních bariér, které komplikují nejen samotný proces vzdělávání, ale odráží se i v akademické úspěšnosti žáků (prospěchu, spokojenosti se studiem). Tento jev je možné zkoumat u různých věkových skupin. Může jít o děti předškolního věku, žáky v základním, středoškolském vzdělávání, vysokoškoláky, dospělé i seniory. V poslední době se začíná objevovat více výzkumných šetření a sond, která se zmíněných témat dotýkají, což je pozitivní. Přestože se jedná v mnoha případech o méně rozsáhlá šetření, přináší velmi zajímavé informace, které je pak možné zařadit i jako jedno z témat do vzdělávání budoucích pedagogů středních škol. V našem příspěvku se pokusíme uvést několik zajímavých empirických sond, které se zabývají komunikační ostýchavostí žáků středních škol.

Klíčové slová: komunikace, obava z komunikace, komunikační bariéra, student, žák, učitel komunikační ostýchavost

Úvod

Komunikační ostýchavost je téma, které není v českém ani slovenském odborném pedagogicky zaměřené diskusi systematicky zkoumán. V zahraničí, v jiných zemích je tento jev sledován podrobněji (např. Holbrook, Hillary Taylor 1987; Awobamise, A., Jarrar, Y., & Nweke, G. E., 2022). Téma komunikační ostýchavosti je vhodné pojmut jako interdisciplinární, s ohledem na jeho složitost. Dotýká se a přesahuje do psychologie, sociologie, rétoriky, logopedie a dalších disciplín. V zahraničí se pro komunikační ostýchavost nejčastěji používá označení *communication Apprehension*. Systematicky se tímto jevem jako první zabýval James C. McCroskey už v 60. letech minulého století v USA. Pojímal komunikační ostýchavost jako určitou úroveň strachu nebo úzkosti spojenou se skutečnou nebo předpokládanou komunikací s jinou osobou (McCroskey, 1976). V našem regionu se komunikační ostýchavosti zabýval především prof. Peter Gavora (srov. např. Gavora, 2005).

Komunikační ostýchavost jako jedna z komunikačních bariér

Komunikační ostýchavost je jednou z bariér, která komplikuje proces sdělování, komunikaci. Nakonečný (2000) připomíná, že jde o velmi negativní a bolestivý stav, který nejprve způsobí přerušování probíhajícího chování a dále pak může vyústit až v neschopnost mluvit. Jedinec je ve svém projevu paralyzován, není schopen komunikovat, protože má strach, že bude zesměšněn, zostuzen. Vše je doprovázeno celkovou nejistotou. Blok, záraz v komunikaci vzniká jak z psychických příčin, tak za jejich vznikem může stát i okolí, sociální prostředí a také situační kontext. Už malé děti vnímají, co se kolem nich děje, jak s nimi ostatní komunikují a navazují vztahy. První symptomy komunikační ostýchavosti můžeme pozorovat už v dětském věku. Zásadní roli pak hraje reakce dospělých, kteří jsou pro dítě důležití, ke kterým má důvěru. Komunikační ostých se objevuje i na základní škole. Zvláště vstup do první třídy znamená velkou změnu v mnoha aspektech a v komunikaci zvláště. Dítě se musí nějak prosadit, zviditelnit, získat si pozornost. Zásadní roli v této situaci pak sehrává citlivý a empatický přístup učitele. Zpětná vazba od komunikačních partnerů má významnou roli při formování sebedůvěry, a tedy i sebevědomí. To platí nejen pro dětství, ale více méně pro celý život. V této souvislosti uvedme zajímavé zjištění Křivohlavého (1987). Ten si všimá, že někteří žáci nemají možnost se zapojit při vyučování do komunikace, což se pak odráží v kvalitě jejich vzdělávání.

Komunikační zdatnost souvisí i s hodnocením ve škole, se školní úspěšností. Gavora (2005) uvádí, že žáci, kteří se méně zapojují do pedagogické komunikace při hodině, dosahují horších studijních výsledků. K tomu ale dodejme, že McCroskey (1976) píše, že nebyly identifikovány žádné vztahy mezi komunikační ostýchavostí a inteligencí.

Komunikační ostýchavost může provázet člověka i v dospělosti a významně ovlivní jeho sociální vztahy. Dokonce se uvádí, že jedinec, který trpí vyšší mírou komunikační ostýchavosti, mívá méně přátel, hůře navazuje vztahy, do komunikace se málokdy zapojuje. McCroskey (1976) píše, že si tito lidé v dospělém věku mnohdy volí povolání, kde není příliš nutné každodenně komunikovat. Mají menší šanci na povýšení a zřídka zažívají pocit uspokojení z vykonávané práce. Ocítají se na pokraji pracovních kolektivů a často jsou vnímáni jako méně důvěryhodní. Komunikační ostýchavost zasahuje i do partnerských vztahů, kdy klesá atraktivita komunikačně nezdatného jedince. Komunikační bariéry obecně představují překážky v komunikaci. Narušují interakci a celkově budování a udržování sociálních kontaktů. Komunikace je základní podmínkou začlenění mezi ostatní členy komunity, společenství. Pro zdravý duševní rozvoj je nutné, aby člověk byl schopen budovat a udržovat sociální kontakty, prostřednictvím kterých si buduje sociální síť, kde jsou uspokojovány jeho potřeby.

Důkladnější sledování komunikačních bariér je východiskem pro nastavení různých postupů, jak ji zmírňovat, zvládat a postupně eliminovat. Podrobněji se na komunikační bariéry soustředil např. Pech (2009), který vymezuje deset nejčastějších bariér efektivní komunikace. Počítá mezi ně nesrozumitelnost vyjadřování, snahu zmanipulovat partnera, falešnou argumentaci pomocí nepravd, polopravd a klišé, narušování interpersonálních zón, nevhodné používání neverbálních prostředků, negativní osobnost, funkční poruchy hlasu, absenci psychopřestávek, neschopnost naslouchat druhým a mezigenerační změny slovníku.

Nejčastěji se komunikační bariéry dělí na vnější (externí) a vnitřní (interní). Externí bariéry narušují komunikaci zvnějšku, z vnějšího prostředí. Jejich ovlivnitelnost je z pohledu jedince velmi malá. Setkává se s nimi od raného věku, v různých prostředích (komunikační vzorce v rodině, školní třídě, atmosféra a klima pracovního prostředí). Externí bariéry mohou souviset i s tak na první pohled nevýznamnými okolnostmi, jako je např. uspořádáním nábytku, architektonické zvláštnosti místností, budov apod., které předurčují např. vzdálenosti mezi komunikujícími (blíže např. Mareš a Křivohlavý, 1995). K externím bariérám bychom mohly řadit i osobnost učitele, který žáka vyučuje, zkouší a hodnotí. Interní komunikační bariéry jsou ve velmi úzkém propojení především s emoční složkou osobnosti. Lze mezi ně zařadit také obavy žáka z neúspěchu, strach ze selhání. Obvykle za tím stojí emoce, jejichž intenzitu člověk nedokáže příliš korigovat a ovládat. Předjímání neúspěchu a strach oslabuje samotný výkon (Nelešovská, 2005). Pedagog, učitel by měl mít na paměti, že verbální projev jeho žáků může být negativně ovlivněn úzkostí a s tím spojenou i komunikační ostýchavostí. Dochází pak k situacím, že přestože je žák dobře připraven po stránce obsahu (učivo zná), neumí ho náležitě prezentovat. Pro praxi je důležité se naučit rozlišovat komunikační ostýchavost a běžnou komunikační trému. Tréma je spíše akutní povahy, kdy se příznaky objevují až v případě veřejného vystupování. V soukromé komunikaci jsou však jedinci bez větších nápadností, problémů, jsou přiměřeně sebejistí, klidní. Nemají problém se zapojit do hovoru. Komunikačně ostýchaví ovšem vykazují obavy před jakoukoli komunikací. Problémy mají v soukromé i veřejné komunikaci, přitom nezáleží tolik na tom, kolik je v okolí lidí (McCroskey, 1976 in Matušková, 2014).

Etiologie komunikační ostýchavosti

Z hlediska etiologického můžeme na komunikační ostýchavost nahlížet jako na charakteristiku osobnosti, která souvisí velmi úzce s obecným nastavením osobnosti. Ovšem na druhou stranu se ukazuje se, že se jedná z velké míry o naučený projev. Jedinec se během života komunikaci učí, osvojuje si určité komunikační vzorce, získává zkušenosti, kterou postupně generalizuje na různé situace.

Holbrooková (1987) si všímá, že pro vznik komunikační ostýchavosti mají významný vliv osobnostní rysy, introverze a nízké sebevědomí. Bylo by ale značně zjednodušující spojovat komunikační ostýchavost pouze s genetickou výbavou, jak píše např. Matušková (2014). Ta vychází z postřehů McCroskeyho (1976), když dodává, že rodiče, u nichž se komunikační ostýchavost neprojevuje, mohou mít potomky s komunikační ostýchavostí. K tomu si ale dovolíme připomenout, že rodiče mají zásadní vliv na rozvoj komunikačních dovedností svých dětí od nejtělejšího věku. Jestliže je rodič sám komunikačně ostýchavý, bude pravděpodobně i vzorem pro svého potomka. Proto se může stát, že i když dítě nemá genetické předpoklady ke komunikačnímu ostychu, bude se ho postupně učit od svého rodiče. Je pak velmi obtížné rozlišit, zda jsou skutečnou příčinou genetické předpoklady nebo vliv výchovy.

Na otázku, proč komunikační ostýchavost vzniká, jaké má příčiny, nemáme dosud jednoznačnou odpověď. Ukazuje se, že etiologie komunikačních problémů (např. balbuties) je obecně polyfaktoriální a totéž platí i pro

samotnou komunikační ostýchavost. Příčiny je nutné hodnotit v širších souvislostech. Genetická složka, kterou nelze opomenout, působí spíše v oblasti obecně daných složek osobnosti jedince. V současnosti je třeba na genetiku nahlížet v novém kontextu. Je sice důležité, jaká geny zdědíme, ale je také významné, jak jsou „probouzeny, aktivovány“ a jak jsou formovány okolními vlivy (podrobněji např. Kolář, 2021). K tomu už zhruba před půl stoletím sám McCroskey (1976), poznamenal, jak jsme výše poznamenali, nejde o geneticky podmíněný problém a že i rodiče, kteří s komunikační ostýchavostí problém nemají, mohou mít potomky s komunikační ostýchavostí.

Mezi další příčiny komunikační ostýchavosti lze řadit nízké intelektové schopnosti, nízký sociální status, sebeuvědomění, sociální odcizení, nedostatečné dovednosti v oblasti řeči (například poruchy řeči). S ohledem na inkluzivní vzdělávání např. žáků z jiného jazykového prostředí je třeba pamatovat také na případné etnické, kulturní diference, které komunikaci ovlivní. Za vznikem komunikačního ostychu může stát i nějaké prožití trauma, např. smrt blízkých, účast na tragické události, katastrofě, válečných konfliktech, trestných činech, dopravních nehodách, týrání a zneužívání. To vše jsou argumenty, které potvrzují hypotézu, že komunikační ostýchavost může vzniknout i během života a tudíž není pouze vrozená. Povzbudivé je ale, jak dosvědčuje praxe, skutečnost, že komunikační ostýchavost je možné částečně zmírňovat a odbourávat.

Diagnostika komunikační ostýchavosti jako komunikační bariéry

Pokud chceme zlepšit komunikaci, musíme nejprve poznat, jaká je stávající kvalita, úroveň komunikačních dovedností. Zajímá nás, jak komunikaci zvládá konkrétní jedinec. Zjišťuje se nejen celková míra komunikační ostýchavosti, ale je vhodné identifikovat podrobněji i jednotlivé specifické oblasti, kde jsou největší problémy.

Využívá se např. *Dotazník komunikační ostýchavosti pro dospělé*, případně *Dotazník ostychu při komunikaci pro žáky základní školy* (PRCF). Oba vytvořil J. C. McCroskey a pro náš region přeložil P. Gavora (Gavora, 2005). Dotazník pro dospělé je složen ze dvaceti výroků, kterými se zjišťuje, jak se cítí člověk, když komunikuje s lidmi. Cílem je odhalit *stupeň komunikační ostýchavosti* u dospělých při veřejné komunikaci (komunikace před více lidmi, většinou neznámými). Realibilitu dotazníku zjišťoval McCroskeym na vzorku 1 430 vysokoškoláků v USA pomocí vnitřní konzistence korelováním párových a nepárových škál a pohybovala se od 0,92 do 0,94 (McCroskey, 1978 in Gavora, 2005, s. 158).

Dotazník se skládá z několika výroků, kde je respondent vyzván, aby sám sebe ohodnotil na škále, od (1) *rezolutně souhlasím* až po (5) *rezolutně nesouhlasím*. Je členěn do několika oblastí. Jednotlivé položky např. zjišťují pocity, které jedinec při komunikaci prožívá. Má se ohodnotit ve srovnání s ostatními, jak se projevuje např. také v neverbální komunikaci (gesta). Je třeba upozornit, že přes nesporné výhody (jednoduchou metodiku při vyplnění a distribuci), má dotazník i své limity. Jedná se o sebeposouzení, které může být zatíženo neobjektivností a tedy určitou chybovostí. Proto je vhodné pro komplexnější náhled na komunikační kompetence konkrétního jednotlivce, využít ještě další informace, například zjištěné formou pozorování, individuálním rozhovorem, ale i informacemi od komunikačních partnerů (např. doma rodiče, ve škole učitel, spolužáci, vedoucí zájmových kroužků). Na základě zjištěných dat je pak možné odhalit jak projevy verbální, tak i neverbální komunikace. To vše pak tvoří základ pro vytvoření např. programu pro zlepšení komunikačních dovedností konkrétního člověka.

Komunikační ostýchavost učitelů

Komunikační ostýchavost zjišťovat z hlediska věku, sociální ho zařazení, etnicity, ale i profese. My jsme sledovali, vedle skupiny žáků i skupinu učitelů. Zajímalo nás, jaká je její míra u učitelů, případně studentů učitelských oborů. O komunikačních bariérách konkrétně u učitelů píše např. Kyriacou (1996), který má za to, že problémy s komunikací u učitelů mohou souviset s délkou jejich praxe, nedostatkem zkušeností, introvertním zaměřením, nervozitou, která se odráží následně v jejich výuce, ve vystupování. Lze si všimnout výrazu ve tváři, tónu hlasu, stylu řeči, oční komunikace, často se opakujících gest, držení těla. Problémy mohou mít souvislost i s malou didaktickou kompetencí, kdy mají učitelé problém výstižně se vyjadřovat a vysvětlovat svým žákům učivo.

Zmiňujeme tuto profesní skupinu, protože se snažíme poskytnout ucelenější pohled na komunikaci ve školním prostředí. Učitele a žáka je nutné vnímat ve vzájemné interakci. Jedná se o dvě skupiny, které spolu velmi souvisí a participují (snad) na společném cíli (proces vzdělání, výchovy a vzdělávání). Blíže se podobným tématem zabývá i např. Nováková (2019). Dovolíme si odkázat na náš již dříve předložený příspěvek (Adamec a Janderková, 2023),

kde jsme sledovali právě komunikační ostýchavost u učitelů (studentů pedagogicky zaměřených oborů). Shromážděná a posléze vyhodnocená data byla z našeho úhlu pohledu velmi zajímavá a do jisté míry překvapivá. Jednalo se o studenty pedagogicky zaměřených oborů, u kterých se dá předpokládat, že budou v budoucnu vyučovat na základní, středních školách, budou lektory v celoživotním vzdělávání, různých kurzů apod. Pro úplnost ještě musíme uvést, že mezi respondenty byli dokonce i lidé, kteří už učili a patřičnou kvalifikaci si teprve dodělávali. Cílem zmíněného empirického šetření bylo identifikovat výskyt komunikační ostýchavosti u studentů bakalářských a navazujících magisterských studijních programů na dvou českých veřejných vysokých školách. Celkem jsme oslovili 368 respondentů, kteří byli požádáni o vyplnění dotazníku, který zjišťuje stupeň komunikační ostýchavosti u dospělých (blíže Gavora, 2005).

Zjistili jsme, že byl nejvíce zastoupen *vysoký stupeň* komunikační ostýchavosti (42 %). Nejméně četná byla skupina studentů se slabým stupněm komunikační ostýchavosti (24 %). Z hlediska pohlaví byly ženy výrazně komunikačně ostýchavější než muži ($\bar{Z} = 48 \%$, $M = 22 \%$). Na základě dat, která jsme zjistili, můžeme konstatovat, že je nutné se komunikací a speciálně fenoménem komunikační ostýchavosti zabývat, aby se předešlo případným problémům, které doprovází učitelské povolání. Komunikační dovednosti a jejich zvládnutí, nejsou důležité pouze v samotném průběhu vyučování, po stránce didaktické, v průběhu výuky. Je třeba si uvědomit, že se učitel často ocitá i v roli „rádce, poradce“ svých žáků, když s nimi např. řeší jejich osobní problémy. Z těchto všech důvodů vnímáme, že rozvinout komunikační kompetence pedagogů je velmi důležité. Nelze také opomenout skutečnost, že komunikace, pokud je spojena s negativními prožitky, je pro svého nositele velmi zatěžující a může působit stresově a přispívat i k syndromu vyhoření.

Komunikace v profesi učitele zaujímá důležité místo. Bez ní není možné realizovat výuku ani výchovu. Učitel komunikuje především s žáky, ale i s kolegy, s rodiči, odbornými poradci, státní správou atd. Navíc, podobně jako rodič, je učitel pro své žáky komunikačním vzorem. Jeho způsob komunikace žáci sledují a má na ně velký vliv. Je to dáno nejen tím, že je pro ně „důležitý“, protože je hodnotí, ale i množstvím času, který s ním tráví. Například děti na 1. stupni základní školy stráví více času se svým učitelem než se svým rodičem. Žáci se od učitelů učí, jak komunikovat, případně nekomunikovat, jak zvládat negativní prožitky spojené s komunikací. Učitel tak může svým žákům „předávat“ i komunikační ostýchavost. Někomu z žáků může být sympatická a někomu ne. V mnoha případech je vítána těmi, kteří se učiteli podobají, nejen způsobem komunikace, ale i nastavením osobnosti (introverze, pomalejší reakce na podnět, uzavřenost apod.).

Komunikační ostýchavost u žáků středních škol

V poslední době bylo v České republice na téma komunikační ostýchavosti provedeno několik zajímavých průzkumů, které mapovaly výskyt komunikační ostýchavosti u žáků středních škol. Přestože se jedná o menší empirické sondy, výsledky jsou pozoruhodné a určitě stojí za pozornost (srov. Bařinka, 2017; Urbánková, 2011). Korčianová (2017) konkrétně zjišťovala míru komunikační ostýchavosti mezi žáky čtvrtých ročníků maturitních oborů vybraných brněnských středních škol. Zjistila, že komunikační ostýchavost se vyskytuje téměř v celém vzorku ve vysokém stupni. Jako nejčastější obavu spojenou s komunikováním, uváděli respondenti mluvení před publikem a s tím spojené pocity nervozity před vystoupením na veřejnosti. Za pozornost stojí také údaj, že téměř 52 % žáků odpovědělo, že i když s přáteli hovoří plynule, na pódiu se zadržávají. Všechny získané výsledky poukazují na to, že žákům sledované skupiny činí největší problémy mluvit, komunikovat a vyjadřovat názory před veřejností, kdy je na ně směřována pozornost ostatních. Celkově lze uzavřít, že ve sledované skupině respondentů se vyskytuje nejvyšší stupeň komunikačního ostychu.

Podobné šetření uskutečnila také Rohrerová (2019), která na základě sesbíraných dat uvádí, že s komunikačními problémy mají žáci velmi často - 66 žáků z 96 se potýkalo s těžší formou komunikační ostýchavosti, u 41 % všech byl tento jev provázen i negativními fyzickými projevy. Zároveň registrovala, že dívky byly ostýchavější než chlapci - vysoký stupeň D-62 %; CH-39 %.

Kloudová (2022) se rozhodla udělat malou empirickou sondu, kdy si položila otázku, jak moc se komunikační ostýchavost týká konkrétních žáků v prvním ročníku na střední škole. Oslovila žáky ve věku 15 až 16 let. K výzkumu využila dotazníku od Gavory (2005), který je určen sice pro základní školy, ale vzhledem k věku respondentů se jevil jako lepší, ve srovnání s dotazníkem, který je primárně určen dospělým. Konkrétně se jednalo o první ročník maturitního oboru autotronik. Vzorek tvořilo 23 žáků a jedna žákyně. Přestože se jedná opravdu o výrazně malý

vzorek uvádíme ho i z toho důvodu, že autorka průzkumu je zároveň třídní učitelkou a vyučuje sledované žáky i cizí jazyk. Může pak podat ucelenější pohled na jejich komunikační dovednosti. Má totiž možnost sledovat konkrétní žáky v mnoha situacích a srovnávat případně zjištěná data z dotazníku se skutečnými projevy ve výuce. Nabízí se tak další možnosti, kdy by bylo možné ve výzkumech navázat hlubším např. kvalitativně zaměřeným výzkumem. Použitý otazník se skládá ze čtrnácti výroků, které zjišťují pocity žáků, při komunikaci s ostatními lidmi. Některé otázky se týkají celé třídy, jiné zjišťují komunikaci s učiteli, neznámými lidmi. Žáci označí stupeň, který nejlépe vyjadřuje jejich souhlas s daným výrokem. „ANO!“ – jestliže s větou úplně souhlasí, „ano“ – jestliže s větou částečně souhlasí. Označí „?“ , když si větou nejsou jistí. Označí „ne“, když s větou částečně nesouhlasí a „NE!“, pokud s výrokem úplně nesouhlasí. Z výsledků je zřejmé, že průměrná hodnota skóre je 35 bodů čili o dost nižší než hypotetický průměr (42) stanovený Gavorou (2005). Medián byl 34, minimální hodnota 23 a maximální 54 bodů. Pro srovnání uvádí autorka sondy průměrného skóre zjištěné Gavorou u slovenských žáků, které bylo 37,8 bodů. Mezi americkými a japonskými žáky se průměr pohyboval mezi 34,7 a 37,1 bodů. Jednalo se o 5. a 6. třídy základní školy. Kloudová (2022) správně připomíná, že uvedené výsledky mohou být ovlivněny také okolností, že dnes děti komunikují poněkud jinak (komunikace pomocí sociálních sítí, mobilních telefonů, elektronických zpráv apod.), než v době zveřejnění těchto výsledků Gavorou, v knize z roku 2005 a pravděpodobně také jinak než v roce 1995, kdy vznikl samotný dotazník.

Wohlmuth (2021) opět využil dotazník komunikační ostýchavosti od Gavory (Gavora, 2005). Oslovil 50 žáků ze středních odborných škol se zaměřením na práci v zemědělství. Věk respondentů se pohyboval mezi 16 – 25 lety. Z průzkumného šetření vyplývá, že s komunikační ostýchavostí se potýká skutečně velké množství žáků. Pouze 8 % dle zjištěných dat tímto problémem netrpí, zbylých 92 % pravděpodobně ano. Za pozornost stojí také to, že 32 % dotazovaných navíc nejspíš vykazuje pozorovatelné negativní projevy při výstupu. Tato čísla, jak správně připomíná autor průzkumu, jsou alarmující a jasně ukazují, že problémy komunikace je opravdu nutné nebrat na lehkou váhu a věnovat jim zvýšenou pozornost.

Tabulka 1: Komunikační ostýchavost u studentů učitelských oborů a žáků středních škol (středoškoláků) - celkový přehled jednotlivých empirických šetření¹

Studie	Skupina respondentů	Vzorek respondentů	Věk respondentů	Vybrané výsledky
Adamec, Janderková (2022)	Studenti pedagogicky zaměřených oborů; praktikující učitelé	368 (289 žen a 79 mužů).	Od 18 let výše	Nejvíce zastoupen je <i>vyšší stupeň</i> komunikační ostýchavosti (42 %). Nejméně četná byla skupina studentů se slabým stupněm komunikační ostýchavosti (24 %). Z hlediska pohlaví byly ženy výrazně komunikačně ostýchavější než muži ($\bar{X} = 48 \%$, $M = 22 \%$).
Korčianová (2017)	Žáci středních škol maturitních ročníků v Brně se zaměřením na polytechniku, zdravotnictví, hotelnictví, turismus a strojírenství.	68 (40 žen a 28 mužů).	18-20 let	Nejčastější obavou spojenou s komunikací žáků je mluvit před publikem (57 %) a stejnou hodnotu dosahuje pocit nervozity před vystoupením. Co se týká plynulosti řeči při projevu, největší počet (52 %) žáků odpovědělo, že i když s přáteli hovoří plynule, na pódiu se zadržávají. Jako pozitivní vidí respondenti možnost uvádět své názory (46 %). Výsledky dále ukázaly, že ve sledované skupině

¹ V jednotlivých studiích byl využit *Dotazník komunikační ostýchavosti pro dospělé* (Gavora, 2005), pouze u Kloudové byl použit *Dotazník ostychu při komunikaci pro žáky základní školy* (Gavora, 2005)

				respondentů se vyskytuje nejvyšší stupeň komunikačního ostychu.
Rohrerová (2019)	Žáci střední školy stavební.	96 (13 žen a 83 mužů)	15-23 let	Komunikační ostýchavostí trpí velké množství žáků, 66 žáků se potýká se střední a vysokou komunikační ostýchavostí. Jen 30 žáků má slabou komunikační ostýchavost. 62 % žen, se potýká s vysokým stupněm komunikační ostýchavosti. Muži vykazovali výsledky poměrně vyrovnané, 39 % mužů má vysoký stupeň, 29 % střední a 33 % slabý komunikační ostych. Z hlediska věku je nejvíce komunikačně ostýchavých žáků mezi 15-17 lety věku. Negativní fyzické projevy uvádělo 41 % respondentů. 8 žáků ale zažívá pozitivní emoce při vystupování před třídou nebo publikem.
Kloudová (2022)	Žáci v prvním ročníku střední školy	24 (23 chlapců, 1 dívka)	15 až 16 let	Průměrná hodnota skóre komunikační ostýchavosti je 35 bodů čili nižší než průměr (42) stanovený Gavorou (2005). Medián byl 34, minimální hodnota 23 a maximální 54 bodů.
Wohlmuth (2021)	50 žáků ze středních odborných škol zemědělských oborů.	50	16 – 25 lety	Pouze 8 % respondentů dle zjištěných dat tímto problémem netrpí, zbylých 92 % pravděpodobně ano. Za pozornost stojí také to, že 32 % dotazovaných navíc nejspíš vykazuje pozorovatelné negativní projevy při výstupu.

Závěrem

Komunikační ostýchavost je fenomén, který je jedním z projevů, charakteristik komunikace člověka. Vyskytuje se bez ohledu na věk, pohlaví, etnicitu či zvolenou profesi. V našem příspěvku jsme se zaměřili na její výskyt mezi žáky středních škol a zmínili jsme i výskyt ve skupině studentů pedagogicky zaměřených oborů (včetně už několika praktikujících učitelů). Na úplném začátku jsme předpokládali, že komunikační zdatnost je pro učitele a další pedagogické pracovníky naprosto samozřejmá a její výskyt bude nízký. Ale skutečnost byla v našem vzorku respondentů jiná. K tomu lze jen dodat, že učitelé jsou, přes mnohé společné znaky, velmi pestrá skupina, kde nacházíme jednotlivce komunikačně zdatné, ale i ty, kteří mají s komunikováním problémy. V této souvislosti nás napadá, že jde o určitý paradox. „*Jak někdo, kdo se bojí komunikovat, může učit?*“ Pravděpodobně je učitelské povolání lákavé i z jiných důvodů, než jen komunikovat s ostatními, něco jim sdělovat. To ale už přesahuje cíle našeho tématu.

Připomeňme ještě jednu důležitou okolnost, která s naším tématem souvisí. Lze se ptát, zda komunikační obavy souvisí se stresem, který nacházíme, dle posledních výzkumů, jak mezi učiteli, tak mezi žáky. Blíže např. Ptáček (2018), který zkoumal skupinu učitelů. Kubicová (2022) se zaměřila na děti a adolescenty. Přímo alarmující data byla zjištěna v šetření, které realizovali odborníci z Národního ústavu duševního zdraví (Tisková zpráva, 2023) Odhalili, že víc jak 50 % žáků devátých tříd v ČR projevuje známky zhoršeného well-beingu (odráží kvalitu života,

kteřou v současné chvíli jedinec subjektivně prožívá, a do určité míry pomáhá zvládat zátěžové situace v životě). Odborná pomoc by byla vhodná pro každého třetího žáka. Navíc 30 % dotazovaných navíc manifestovalo znaky, které ukazují na středně těžké až těžké prožívané úzkosti. Autoři dokonce zjistili, že 4 z 10 oslovených žáků navíc uvádí známky středně těžké až těžké deprese. Přitom platí, že ve všech oblastech duševního zdraví jsou více zasaženy dívky: oproti chlapcům jich depresivními i úzkostnými příznaky trpí více než dvojnásobek.

Samostatnou kapitolu, která už přesahuje náš text, je otázka, jaký mají vliv například sociální sítě, jejich možná anonymita a snadná přístupnost na kvalitu komunikace. Nekompenzují méně zdatným lidem realitu? Mohlo by se stát, že ten kdo si netroufá komunikovat s lidmi „naživo“, „tváří v tvář“, se uchyluje k těmto formám komunikace? Navíc mladí lidé ani pak nevnímají, že mají problémy, že by na sobě mohli pracovat, protože oni vlastně komunikují, a tedy žádné problémy nepociťují.

Lze konstatovat, že v poslední době se už situace na poli výzkumu komunikace zlepšuje, ale stále není dostatečná. To je určitě škoda, protože nejen že se jedná o téma zajímavé, jde především o téma důležité s přesahem do dalších oblastí, ať už se týkají jedince (budování sebedůvěry, snižování úzkosti, depresivních projevů), nebo celé společnosti (způsob komunikace, problémy v sociálních vztazích, malá schopnost vyjednávání). Zvládnutí komunikace s ohledem na kontext je jednou ze základních podmínek existence, podmínek života a to jak profesního, tak i soukromého. Lze s jistotou říci, že pokud se naučíme lépe komunikovat, budeme předcházet zbytečným konfliktům, naučíme se toleranci a bude se nám lépe žít.

Literatura:

- Adamec, P., & Janderková, D. (2023). Komunikační dovednosti vysokoškolských studentů se zřetelem na komunikační ostýchavost. In *Pedagogica Actualis - Aktuálne trendy inkluzívneho vzdelávania a psychosociálnej podpory v edukácii*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. (In press)
- Awobamise, A., Jarrar, Y., & Nweke, G. E. (2022). Social communication apprehension, self-esteem and Facebook addiction among university students in Uganda. *Contemporary Educational*.
- Bařínka, I. (2017). Komunikace mezi učiteli a žáky na SŠ z pohledu žáků [Lifelong education final thesis]. Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Education.
- Holbrook, H. T. (1987). Communication apprehension: The quiet student in your classroom. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Urbana, IL. Retrieved December 18, 2022, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284315.pdf>
- Gavora, P. (2005). Učitel a žáci v komunikaci (1st ed.). Paido.
- Kloudová, L. (2022). Komunikace a interakce učitele a žáka na střední škole [Bachelor's thesis]. Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Education.
- Kolář, P. (2021). Posilování stresem: Cesta k odolnosti. Euromedia Group.
- Korčičánová, T. (2017). Komunikační ostýchavost žáků na středních odborných školách [Bachelor's thesis]. Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Education.
- Křivohlavý, J. (1987). Komunikace učitelů se žáky [Online]. Regional Pedagogical Institute, Olomouc. Retrieved December 26, 2022, from [URL if available].
- Kubicová, K. (2022). Dětská a adolescentní deprese ve školním kontextu [Master's thesis]. Masaryk University in Brno, Faculty of Education.
- Kyriacou, C. (1996). Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování. Portál.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). Komunikace ve škole [Online]. Masaryk University. Retrieved December 27, 2022, from [URL if available]. ISBN 80-210-1070-3.
- Matušková, S. (2014). Komunikační ostýchavost u žáků 2. stupně základní školy [Bachelor's thesis]. Masaryk University, Faculty of Arts.
- McCroskey, J. C. (1976). The problems of communication apprehension in the classroom. *The Florida Speech Communication Journal*, 4(2), 1-13. Retrieved January 21, 2023, from <http://www.jamescmccroskey.com/publications/066.pdf>.
- Mikuláščík, M. (2010). Komunikační dovednosti v praxi (2nd ed.) [Online]. Grada. Retrieved December 27, 2022, from [URL if available]. ISBN 978-80-247-2339-6.
- Nakonečný, M. (2000). Lidské emoce. Academia.

- Nelešovská, A. (2005). Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Grada.
- Nováková, J. (2019). Komunikační ostýchavost učitelů na středních odborných školách [Lifelong education final thesis]. Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Education.
- Pech, J. (2009). Řeč těla & umění komunikace [Online]. NS Svoboda. Retrieved December 27, 2022, from [URL if available]. ISBN 978-80-205-0606-1.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., et al. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. Česká a slovenská psychiatrie, 114(5), 199-204.
- Rohrerová, D. (2019). Problém komunikační ostýchavosti u žáků středních škol [Bachelor's thesis]. Mendel University in Brno, Institute of Lifelong Education.
- Tisková zpráva. (n.d.). Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření. Retrieved from www.nudz.cz
- Urbánková, I. (2011). Komunikace učitele a žáka na SŠ [Bachelor's thesis]. Mendel University. Institute of Lifelong Education.
- Vybíral, Z. (2009). Psychologie komunikace (2nd ed.). Portál.
- Wohlmuth, J. (2020). Komunikace žáků středních škol se zaměřením na komunikační ostýchavost [Lifelong

Summary:

Communication between students and teachers is the basis for a successful learning and education process. Despite much research, there are still uncovered areas. For example, the phenomenon of Communication Apprehension is not commonly and regularly observed in the Czech environment. At the moment, it seems to be receiving more attention abroad. Communication Apprehension must be seen as a topic related to several disciplines (e.g. psychology, sociology, rhetoric, speech therapy, inclusive pedagogy). The present paper focuses on the communication skills of two specific groups - university students (including already practicing teachers) of pedagogically oriented disciplines and secondary school students. Communication Apprehension is one of the communication barriers that negatively affects not only academic success (study results, grades, and achievement), but also has a significant impact on the individual's psyche in the areas of emotions, self-confidence, and stress resilience. In this paper, we present a few selected sub-researches and empirical probes that provide clear evidence that communication shyness is a pressing and timely issue. Evidence is provided by the data, where it appears that communication apprehension occurs to a high degree in both groups mentioned above.

Kontakt:

Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
Mendelova univerzita v Brně,
Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd,
Zemědělská 5, 613 00 Brno
E-mail: petr.adamec@mendelu.cz
E-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

TANÁRSZAKOS HALLGATÓK MINT KUTATÓK

Pesti Csilla, HU

Absztrakt: Habár a tanárképzés a tanári pálya többi szakaszához képest meglehetősen rövid időszak, mégis döntő szerepet játszik a tanárjelöltek egész pályafutásuk során végzett tevékenységének alakításában. A mindennapi, tantermi tanítás a kutatáshoz hasonlítható, mivel a tanárok különböző tanítási és tanulási stratégiákkal kísérleteznek, reflektálnak saját és kollégáik munkájára, és e tapasztalatok alapján döntenek jövőbeli lépéseikről. Jelen tanulmány azt hivatott feltárni, hogy a tanárok mint kutatók koncepciója hogyan jelenik meg a tanárképzési programokban. A kutatás dokumentumelemzésen alapuló összehasonlító esettanulmány, amelyben egy magyar és egy osztrák tanárképző intézmény tanárképzési programja került fókuszba. Az eredmények azt mutatják, hogy mindkét egyetem integrálta a kutatást a tanárképzési programjaiba, de eltérő módon és mértékben.

Kulcsszavak: tanárképzés, tanárszakos hallgatók, tanárképzési programok, tanárok mint kutatók

BEVEZETŐ

Számos tanulmány állítja, hogy egy oktatási rendszer minősége és hatékonysága nem haladhatja meg a tanári munkaerő minőségét, ezért az érintett oktatási szereplőknek, köztük a gyakorló vagy pályakezdő tanároknak, a kutatóknak és a politikai döntéshozóknak a szakma minőségének növelésére szükséges összpontosítaniuk (Eötvös Loránd Tudományegyetem EDiTE Team, 2014). Bár egy ilyen minőségbeli pozitív változás a szereplők együttműködésével és kölcsönös elismerésével valósítható meg, a valóságban az oktatási kutatás, az oktatási gyakorlat és az oktatáspolitikai döntéshozatal között szakadék tátong (Commission of the European Communities, 2007; Snoek, 2011). Az oktatáskutatás hagyományos modellje (amely szakértői irányítású, szakértői értékeléssel ellátott, és ahol a tudományos kezdeményezések felülről lefelé irányuló folyamatok) nem csökkenti a szereplők közötti szakadékot. Nagy szükség van egy új modellre, amelyben a szakemberek állnak a tudás létrehozásának középpontjában, és egy ilyen modellben a többi érdekelt félnek meg kell találnia a módját annak, hogy megközelítse a szakembereket (Hargreaves, 1999). Az Európai Unióban a szakpolitika az akadémikusok és a gyakorlati szakemberek közötti együttműködés ösztönzése felé fordult, az akadémiai és a gyakorlati világ közötti hídépítés formájában (Eötvös Loránd Tudományegyetem EDiTE Team, 2014; OECD, 2003).

Számos tanulmány foglalkozik a tanárképzők kutatásba való bevonásának fontosságával (pl. Cochran-Smith, 2005), és bár vannak törekvések a tanárszakos hallgatók bevonására is (Smith & Sela, 2005; Ulvik, 2014), ez kevésbé kutatott kérdés (Smith, 2015). Hosszú távú megoldás lehet, ha az oktatáskutatást közelebb hozzuk a tanárszakos hallgatókhoz azáltal, hogy felkészítjük őket arra, hogy az oktatáskutatás eredményeit beépítsék mindennapi gyakorlatukba, valamint azáltal, hogy a kutatási kezdeményezésekben való részvétel révén alakítjuk hozzáállásukat, felkészítve őket arra, hogy a változás aktív szereplői legyenek, lehetővé téve számukra, hogy maguk is végezzenek gyakorlatorientált kutatásokat.

1. NEMZETKÖZI DISKURZUS A TANÁROK MINT KUTATÓK KONCEPCIÓJÁRÓL

Az oktatáskutatás megerősítése aktuális téma, számos kiadvány és kutatási program indult ennek elősegítésére (Snoek, 2011). Bár a problémára nincs általános megoldás, a probléma gyökerének tekinthető, hogy az alaptudományok és az oktatáskutatók prioritásai között nem szerepel, hogy a gyakorlati szakemberek számára hozzanak létre releváns tudást (Hargreaves, 2000). Ennek következtében a tudás előállításában minden eddiginél nagyobb az igény az együttműködésre (Kálmán és Rapos, 2007).

A tanulmányok jelentős része hangsúlyozza, hogy a tanárok bevallottan egyáltalán nem végeznek kutatást, mivel úgy vélik, hogy az órai megfigyelések, a naplóvezetés és hasonló tevékenységek nem tekinthetők "valódi" kutatásnak (pl. Keyes, 1999). Az általános nézet, miszerint a tanárok nem tekintik kutatásnak az osztálytermi vizsgálatot, a kutatásról alkotott elképzelésekben gyökerezhet, amelyekkel a tanárképzés során ismerkedtek meg. Vitatható, hogy a tanárok számára nehéz elfogadni az osztálytermi és iskolai kutatást (amely a mindennapi gyakorlatuk számára használható tudást termel) tudományos kutatásként, ha a tanárképzés során nagyszabású, országos szintű kutatási projekteket és programokat mutattak be nekik. Az oktatás egyes szereplői azonban

felismerték a tanárok mint kutatók erőteljes szerepét: az iskola világára jellemző komplexitás feltérképezésének és megértésének lehetősége határozottan megnő, ha a gyakorló tanárok rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, melyek a saját és közvetlen környezetük gyakorlatában felmerülő problémákra, kérdésekre választ és megoldást kereső, a saját kontextusukban megvalósuló kutatási tevékenységek kezdeményezéséhez szükségesek (Gray & Campbell-Evans, 2002). Loughran (2002) a kutatótanárokat úgy jellemezte, mint "azok a gyakorló tanárok, akik a tanítás és a tanulás közötti kapcsolat kutatásával próbálják jobban megérteni a gyakorlatukat és annak a diákokra gyakorolt hatását a munka világában" (1. o.).

A kontextusok ereje korlátozza az oktatáskutatási eredmények általánosíthatóságát. Minden kontextus más és más, és az oktatáskutatásban ezek a különbségek a replikáció problémáihoz vezetnek, mivel a kontextus minden jellemzőjét figyelembe kell venni az eredmények értelmezésekor vagy a tudományos eredményeken alapuló újítások, reformok bevezetésekor (Berliner, 2002). A kontextus ereje például olyan jellemző, amely azt sugallja, hogy a jelenség értelmezéséhez szükséges tudás gyakran a (helyi) szakemberek (a mi esetünkben a tanárok) birtokában van. Szükséges lenne megerősíteni a politikai döntéshozók és a gyakorlati szakemberek képességét az oktatási kutatások és eredmények felhasználására. Továbbá, a neveléstudományi kutatások a "legnehezebben megvalósítható kutatásoknak" tekinthetők (Berliner, 2002), ezért a tanárszakos hallgatóknak tisztában kell lenniük annak jellemzőivel, mind fogyasztóként, mind pedig az oktatáskutatás által létrehozott új tudás termelőjeként.

Ugyanakkor jelentős szemléletváltás kívánatos a kutatók (annak elfogadásával, hogy a kis léptékű, öncélú kutatási projektek valószínűleg nem befolyásolják a gyakorlatot és a szakpolitikát) és a tanárok (tudományos, kutatáson alapuló eredmények fogyasztásával) gyakorlatában (OECD, 2003). A kutatási eredmények vizsgálatok és a mindennapi gyakorlatban való felhasználásukra tett kísérletek során a tanárszakos hallgatóknak tisztában kell lenniük a kontextusok erejével; ezért meg kell tanulniuk, hogyan adaptálják a kutatási eredményeket konkrét problémákra, konkrét kontextusokra (pl. Cain, 2015).

A kutatás és a tanítás kapcsolata a felsőoktatási kontextusban hevesen vitatott kérdés. Míg egyesek azt állítják, hogy az egyetemi kutatás az oktatás minőségének rovására folyik, mások ennek ellenkezőjét állítják, mondván, hogy a kutatás gazdagítja az oktatás minőségét (Healey, 2005). A meglévő bizonyítékok ellentmondásosak: míg például Hattie és Marsh (1996) nem talált szignifikáns kapcsolatot a tanítás hatékonysága és a kutatás termelékenység között, Jenkins (2004) azt állítja, hogy bizonyítható, hogy a hallgatók jobban szeretnek kutatásalapú környezetben tanulni (és következésképpen kívánatosak a kutatásalapú tanárképzési programok).

2. MÓDSZER

Ahogy az előző fejezetekben bemutatásra került, a nemzetközi diskurzusban a tanárok mint kutatók fogalma erősen vitatott, de a magyar és az osztrák kontextusban kevés kutatás foglalkozik vele, ráadásul a legtöbb nemzetközi tanulmány az egyetemi dolgozókra fókuszál, nem pedig a tanárszakos hallgatók perspektívájára (Munthe & Rogne, 2015). Bár a kutatás fókuszában álló két ország közös történelmi-kulturális háttérrel rendelkezik (Osztrák-Magyar Monarchia), az oktatási és tanárképzési rendszerüket tekintve eltérő hagyományokat követnek, azonban az Európai Unió tagállamaként részt vesznek a nemzetközi diskurzusban, és különböző mértékben követik a nemzetközi trendeket.

Ezért a jelen tanulmány célja, hogy feltárja, hogyan jelenik meg a tanárok mint kutatók koncepciójával a tanárképzési programokban Magyarországon és Ausztriában. A kutatás dokumentumelemzésen alapuló összehasonlító esettanulmány, ahol egy magyar és egy osztrák tanárképző intézmény (egyetem) szolgál a két esetként. Bár a két egyetem különböző típusú településeken található (az egyik egy fővárosban, a másik egy törvényhatósági jogú, járási közigazgatási hatóságként működő városban), mindkettő nagy hagyományokkal rendelkező egyetem, és jelenleg jelentős szerepet játszanak a tanárképzésben a régiójukban. Ráadásul mindkét egyetem hozzájárul az oktatással és a tanárképzéssel kapcsolatos kutatásokhoz, ezért kutatási témánk szempontjából jó esetnek tekinthetők a tanárok mint kutatók koncepciójának vizsgálatára.

2.1. Dokumentumelemzés

A dokumentumelemzés módszerével végzett adatgyűjtéssel kapcsolatos egyik alapvető módszertani megfontolás magára az adatgyűjtési eszközre vonatkozott. Ebben a vizsgálatban az adatgyűjtő eszköz egy

kórendszer, amely a szakirodalmi áttekintés és egy korábbi, tanárképzési programokra vonatkozó tanulmány (Pesti, Rapos, Nagy, & Bohán, 2017) alapján került kialakításra.

A mintát a vizsgálatba bevont két egyetem tanárképzési programjának pedagógiai-pszichológiai moduljaiban található tantárgyleírásai alkotják. Az intézmények programjai általános tantárgyak tanítására készítik fel a tanárszakos hallgatókat (ISCED 2 és 3 szinteken). Az elemzés egysége a kurzusleírás: összesen 31 kurzusleírás (18-at a magyar egyetem, 13-at pedig az osztrák egyetem) került kódolásra. Annak ellenére, hogy a kurzusleírások kidolgozottsága jelentősen különbözött (egyesek csak nagyon alapvető információkat közölnek, míg mások mélyen részletezettek), egyik kurzusleírás sem került kizárásra, hiszen egyes szempontok hiányának is van üzenete (pl. a program kidolgozói nem tartják elég fontosnak az adott szempontot ahhoz, hogy a leírásban szerepeljen). Az így gyűjtött adatok alkalmasak kvantitatív adatelemzésre.

3. EREDMÉNYEK

3.1 Az osztrák egyetem esete

Az osztrák egyetem programjában, pontosabban a tanárképzésre felkészítő modulban 13 kurzusleírás szerepelt, öt almodulra osztva. E tanulmány fókuszának összefüggésében fontos kiemelni az egyik almodul címét, mivel abban szerepel a "kutatás" szó ("Tanulás, tanítás és kutatás"). Ez arra utal, hogy a program kidolgozói a tanulással és tanítással kapcsolatos kutatást jelentős témának tekintik.

A 13 kurzus többsége pedagógiai jellegű, de van két olyan kurzus, amely kifejezetten a kutatás módszertanával foglalkozik (ez a két kurzus teljes egészében a kutatásra épül). Ráadásul ezek a kurzusok is a tanárszakos hallgatók kutatási tevékenységére összpontosítanak, és céljuk támogatás nyújtása. Ha azonban ezt az eredményt az ellenkező oldalról nézzük, ez azt is jelenti, hogy két olyan kurzus is van, ahol a tanárszakos hallgatók a kutatómódszertanról, pontosabban a kvalitatív és kvantitatív megközelítésekről, a minőségellenőrzés módszereiről, a tudományos megközelítésekről, valamint a kutatás és a tanulás-tanítás fogalmainak, modelljeinek, elméleteinek összekapcsolásának módjairól tanulnak.

A kurzusok típusát vizsgálva láthatjuk, hogy a szemináriumi típus a leggyakoribb (46,2%), ezt követik az előadások (30,8%) és a gyakorlatok (23,1%). A tanárszakos hallgatókat a kurzusok 61,5%-ában aktív résztvevőként kezelik, és nem az információk passzív befogadójaként. A kurzusleírásokban kifejtett különböző hallgatói tevékenységek elemzése azt mutatta, hogy a legtöbb olyan kurzus, amelyben a hallgatókat aktív résztvevőként kezelik, olyan tevékenységeket tartalmaz, amelyek valamilyen módon kapcsolódnak a kutatási kompetencia fejlesztéséhez. A két legdominánsabb tevékenység (vita és reflexió) azonban többnyire az egyetem falain belül zajlik, és csak a megfigyelés (16,7%) és az iskola mint kutatási terület megismerése (8,3%) kapcsolódik közvetlenül a gyakorlóiskolához. Nincs információ arra vonatkozóan, hogy a tanárszakos hallgatók ezeket a tevékenységeket (különösen az utóbbi kettőt) egyénileg, párban vagy csoportosan végzik-e.

Tartalmilag, bár eltérő mértékben, de a kurzusok 30,8%-a határoz meg kutatással kapcsolatos témákat. E témák jellegének vizsgálata azt mutatta, hogy a kutatási folyamat és a problémák hangsúlyosabbak a kutatási tartalommal szemben.

4.2 A magyar egyetem esete

A magyar egyetem által biztosított tanárképzési program 18 kurzust tartalmaz az oktatási modulban. Az osztrák esettől eltérően az almodulok címei nem utalnak kutatásra. Az egyik almodul címe azonban "Társadalmi kapcsolatok", ami arra enged következtetni, hogy a programfejlesztők fontosnak tartják annak hangsúlyozását, hogy a tanári hivatás túlmutat az iskola falain. A kurzusok fókuszukat tekintve pedagógiai (38,9%), pszichológiai (50,0%), pedagógiai és pszichológiai (5,6%), IKT-val kapcsolatosak (5,6%); egyik sem nevezi meg kifejezetten a kutatómódszertan területét.

Az osztrák esethez hasonlóan a szemináriumi típus a leggyakoribb (55,6%), ezt követik az előadások (33,3%), a gyakorlatok (5,6%) és a portfólió jellegű (5,6%) kurzusok. A tanárszakos hallgatók a kurzusok 66,7%-ában aktív, 33,3%-ában pedig passzív résztvevőként jelennek meg. A kurzusleírásokban szereplő hallgatói tevékenységek további elemzése gazdag listát eredményezett; a két legdominánsabb tevékenység (a kutatásról szóló megbeszélés és a reflexió) azonban még mindig az egyetem falain belül zajlik. E tevékenységek 16,7%-ában kifejezetten szerepel, hogy a tevékenység közvetlenül kapcsolódik a tanulókhöz és/vagy az iskolához. A

kurzusleírások közül csak egy utal arra a lehetőségre, hogy a hallgatói tevékenységeket párban vagy csoportban végzik.

Tartalmilag, bár eltérő mértékben, a kurzusok 22,2%-a jelöl meg kutatással kapcsolatos témákat. E témák jellegének vizsgálata azt mutatta, hogy a kutatási folyamat és a problémák helyett a kutatási tartalomra kerül a hangsúly.

KÖVETKEZTETÉSEK, ÖSSZEGRZÉS

A bolognai rendszer az egész felsőoktatási környezetet átformálta Európa-szerte, de a tanárképzésre gyakorolt hatása sok esetben egyedülállóan tekinthető. A tanárképzés egyetemi szintre emelését a tanárszakos hallgatók által készített (gyakran empirikus jellegű) szakdolgozatok benyújtásának követelménye kísérte, ezért a kutatói tevékenységekre való felkészítés valamilyen formában megjelenik a tanárképzési programokban is.

Mind a magyar, mind az osztrák egyetemek által nyújtott tanárképzési programok érintik a neveléstudományi, gyakorlatorientált kutatásokat (tehát megjelenik bennük a tanárszakos hallgatók felkészítése a kutatási eredmények „fogyasztására” és „létrehozására”), de eltérő módon. Az osztrák programban a kutatás a modulok szintjén jelenik meg, mivel az egyik almodul címe "Tanulás, tanítás és kutatás". Bár vannak olyan kurzusok, amelyek a kurzusleírás szerint teljes egészében a kutatásra épülnek, azzal a céllal, hogy a tanárszakos hallgatók kutatással kapcsolatos tevékenységére összpontosítsanak és támogatást nyújtsanak, ezek a kurzusok a tanterv kis részét képviselték (az összes kurzusból mindössze 15,4% tekinthető kutatásalapúnak). A kurzusok többsége a hallgatókat aktív résztvevőként szólítja meg, és az ezekben a kurzusokban végzett tevékenységek hozzájárulhatnak a kutatási kompetencia fejlesztéséhez.

Ezek a tevékenységek azonban inkább az egyetemhez kapcsolódnak (pl. megbeszélés, reflexió), mint az iskolák világához (pl. megfigyelések). A kurzusleírások további elemzéséből kiderült, hogy a kutatási folyamat és a problémák (elmélet) nagyobb hangsúlyt kapnak, mint a kutatási tartalom (gyakorlat).

Eközben a magyarországi tanárképzési program a modulszintű címekben jelzi, hogy a tanári hivatás túlmutat az iskola falain (a "Társadalmi kapcsolatok" című modullal), de a kurzuscímekben nincs kifejezett utalás a kutatásmódszertanra. A kutatásmódszertan inkább a hallgatói tevékenységek leírásában ragadható meg: bár az egyetem falain belül zajló tevékenységek (pl. vita, reflexió) ebben az esetben is dominánsak, explicit utalások vannak arra, hogy ezek a tevékenységek közvetlenül a tanulókhöz és/vagy az iskolához (pl. megfigyelések, adatgyűjtés az MA szakdolgozat empirikus részéhez), a korábbi gyakorlati tapasztalatokhoz kapcsolódnak. A kurzusok 22,2%-a határoz meg kutatással kapcsolatos témákat, és a további elemzés azt mutatta, hogy a kutatási tartalom hangsúlyosabb a kutatási folyamattal és problémákkal szemben.

Bár ez a tanulmány szerves részét képezi a szélesebb körű kutatásnak (2016-2019), és kísérleti jellegével nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a különböző országok tanárképzési programjainak fejlődése, különös tekintettel a gyakorlat szerepére a tanári kompetenciák fejlesztésében, nem hagyható figyelmen kívül, hogy a kis mintanagyság és a mintavételi módszer miatt az eredmények alapján nem vonhatóak le általános következtetések.

A korlátok felvetődik néhány olyan kérdés, amelyek jövőbeli kutatások alapjául szolgálhatnak, és amely a tanárképzési programok fejlesztési folyamatában résztvevők számára is relevánsak lehet:

- Miért nem végeznek a tanárszakos hallgatók kutatással kapcsolatos tevékenységeket párban és/vagy csoportban?
- Amikor a tanárszakos hallgatók kutatási témát választanak (egy kisebb projekthez vagy a szakdolgozatukhoz), figyelembe veszik-e a gyakorlóiskola igényeit?
- Hogyan tudnák a reflexiós tevékenységek érdemben támogatni a tanárszakos hallgatókat felkészülésük során?
- Milyen különböző együttműködési módjai vannak a diszciplináris tanszékek, a tanárképzést gondozó központok/intézetek és a gyakorlóiskolák közötti együttműködésnek, amelyek támogatnák a tanárszakos hallgatók abban, hogy gyakorlatorientált kutatási projekteket végezzenek az iskolai tanítási gyakorlatuk során?

Irodalom

- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18–20.
- Cain, T. (2015). Teachers' engagement with published research: Addressing the knowledge problem. *Curriculum Journal*, 26(3), 488-509.
- Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219-225.
- Commission of the European Communities. (2007). Commission Staff Working Document - Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eötvös Loránd Egyetem Edite Team. (2014). Teacher education and teacher education policies in the European Union - Issue paper of the EDiTE final conference and seminar. Retrieved from http://www.fmik.elte.hu/wp-content/uploads/2014/06/EDiTE_Budapest-conference_Issues-Paper_201407.pdf
- Gray, J., & Campbell-Evans, G. (2002). Beginning teachers as teacher-researchers. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1).
- Hargreaves, D. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2), 122-144.
- Hargreaves, D. (2000). The production, mediation and use of professional knowledge among teachers and doctors: A comparative analysis. In *Knowledge management in the learning society* (pp. 219-238). Paris: OECD.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the university: New relationships between research, scholarship, and teaching* (pp. 67-78). Maidenhead: Open University Press.
- Kálmán, O., & Rapos, N. (2007). Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? – európai tendenciák [Are principles required for the transformation of teacher education? – European tendencies]. *Pedagógusképzés*, 4, 23–42.
- Keyes, C. (1999). The early childhood teacher's voice in the research community. *International Journal of Early Years Education*, 8(1), 3-13.
- Loughran, J. (2002). Teacher as researcher: The PAVOT project. In J. Loughran, I. Mitchell, & J. Mitchell (Eds.), *Learning from teacher research* (pp. 3-18). Sydney: Allen & Unwin.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17–24.
- OECD. (2003). *New challenges for educational research*. Paris: OECD.
- Pesti, C. S., Rapos, N., Nagy, K., & Bohán, M. (2017). Analysis of learning outcome-based teacher training programmes – development experiences in Hungary. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 58-76. <https://doi.org/10.15388/ActPaed.2017.38.10791>
- Smith, K. (2015). The role of research in teacher education. *Research in Teacher Education*, 5(2), 43-46.
- Smith, K., & Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development. *The European Journal of Teacher Education*, 28(3), 293–311.
- Snoek, M., & Moens, E. (2011). The impact of teacher research on teacher learning in academic training schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 37(5), 817-835.
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518–33. doi: 10.1080/09650792.2014.918901

Summary:

Although teacher education is a relatively short period compared to other stages of a teacher's career, it plays a crucial role in shaping the attitude of student teachers throughout their careers. Everyday teaching in the classroom can be compared to research, as teachers experiment with different teaching and learning strategies, reflect on their own and their colleagues' work, and decide on their future actions based on these experiences. This paper aims to explore how the concept of teachers as researchers is reflected in teacher education programmes. The research is a comparative case study based on document analysis, focusing on the teacher education programmes of a Hungarian and an Austrian teacher education institution. The results show that both

universities have integrated research into their teacher education programmes, but in different ways and to different extents.

Kapcsolat:

Dr. Csilla Pesti, PhD.

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Tanárképző Központ

Magyarország, 1146 Budapest, Dózsa György út 25-27.

Tel.: +36205472415

E-mail: pesti.csilla@kre.hu



UDRŽATEĽNÁ INKLUZÍVNA EDUKÁCIA AKO KONCEPT MODERNEJ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV

Gabriela Gabrhelová, SR – Slávka Čepelová, SR

Anotácia: Aktuálne platná legislatíva Slovenskej republiky v rezorte školstva definuje inkluzívnu edukáciu ako spoločnú výchovu a vzdelávanie detí, žiakov, poslucháčov alebo účastníkov výchovy a vzdelávania, uskutočňovanú na základe rovnosti príležitostí a rešpektovania ich výchovno-vzdelávacích potrieb a individuálnych osobitostí a podporujúca ich aktívne zapojenie do výchovno-vzdelávacích činností školy alebo školského zariadenia. V štúdiu sa budeme zaoberať súvislosťami udržateľnej inkluzívnej edukácie ako konceptu modernej pregraduálnej prípravy učiteľov.

Kľúčové slová: edukácia, inklúzia, inkluzívna edukácia, udržateľnosť, učiteľ, pregraduálna príprava učiteľov

Úvod

Inkluzívna filozofia a z nej vyplývajúca inkluzívna edukácia je charakteristická nielen akceptáciou osôb so znevýhodnením, ale aj novým chápaním významu sociálneho začlenenia, v porovnaní s obdobím presadzovania integrácie, ale aj zmenou postojov. Potrebné je aj hlboké poznanie a špeciálne znalosti, ktoré umožnia jasné definovanie a obsahové vymedzenie problematiky v jednotlivých edukačných situáciách (Zelina a kol., 2021). Udržateľnosť inkluzívnej edukácie, podľa nášho názoru, začína práve pregraduálnou prípravou učiteľov, ktorí budú učiť v inkluzívnej škole.

1. Inkluzívna škola ako predpoklad udržateľnej inkluzívnej edukácie

Inkluzívna škola je, podľa Zelinu (2014), školou, vytvárajúcou také podmienky, aby sa každé dieťa, žiak a študent v nej mohli rozvíjať v hlavnom prúde edukácie s rešpektovaním jeho individuálnych zvláštností (podobne aj Jablonský a kol., 2019). Pri inklúzii sa škola viac prispôbuje učiacemu sa, jeho osobitostiam, jeho individualite a kultúre. Do inkluzívnej školy chodia spolu všetci - deti, žiaci a študenti - bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, znevýhodnenia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania, pohlavia. V praxi to znamená, že inkluzívna škola vytvára podmienky pre edukáciu detí v materských školách, žiakov v základných a stredných školách a vysokoškolských študentov aj telesne, zdravotne, zmyslovo znevýhodnených, pre deti, žiakov a študentov nadaných, pre deti, žiakov a študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia, pre deti, žiakov a študentov prisťahovalcov, pre deti, žiakov a študentov s problémami a poruchami správania, pre deti, žiakov a študentov s komunikačnými problémami, ale súčasťou inkluzívnej školy sú prirodzene aj deti, žiaci a študenti bez problémov, znevýhodnení, či iných zvláštností. Ako ďalej konštatuje citovaný autor, inklúzia ako politicko-pedagogický koncept sa vzťahuje na všetky inakosti detí, žiakov a študentov. Ti vidíme významným priestor pre pregraduálnu prípravu a učiteľov, aby vybavení istými kompetenciami, zručnosťami a metodikami vstupovali inkluzívne pripravení do inkluzívnych škôl. Z realizovaných zahraničných výskumov v tejto oblasti uvádzame výskum Meda a kol. (2023), ktorí sledovali reflektovanie vzájomne obohacujúcim programom profesionálneho rozvoja učiteľov inkluzívneho vzdelávania z hľadiska úvah mentorov a ich zverencov (mentees) a konštatujú, že globálna pandémia COVID-19 zrýchlila programy profesionálneho rozvoja inkluzívneho vzdelávania, ktoré majú učiteľom pomôcť zoznámiť sa s inkluzívnymi pedagogickými postupmi. Autori štúdie preskúmali úvahy mentorov a mentorovaných o ich skúsenostiach s účasťou na programe profesionálneho rozvoja inkluzívneho vzdelávania. Štúdia bola vykonaná kvalitatívnym prístupom v rámci interpretačnej paradigmy a bola vykonaná ako prípadová štúdia programu profesionálneho rozvoja v Spojených arabských emirátoch (SAE). Citovaní autori zistili, že program profesionálneho rozvoja bol míľnikom úspechu v zmysle činnosti mentorov aj zverencov, aby boli schopní implementovať inkluzívne pedagogické postupy a dospeli k záverom, že inkluzívne vzdelávanie môže dosiahnuť ktorýkoľvek učiteľ, ak sa zaviazne venovať čas učeniu sa a získavaniu informácií o tomto aktuálne žiadanom edukačnom prístupe.

Na kontakty a informácie ako hnaciu silu zmeny smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu sa zamerali Simón Medina a Abellán López (2023) a zistili, že zvyšovanie vedomostí a kontaktov budúcich učiteľov s ľuďmi so zdravotným znevýhodnením pozitívne podporuje ich postoje k lepšiemu rozvoju triednej práce s deťmi so zdravotným znevýhodnením. Zistenia ukazujú, že odborná príprava a kontakt s ľuďmi so zdravotným znevýhodnením môžu znížiť neistotu budúcich učiteľov, posilniť inkluzívne vzdelávanie a zlepšiť odbornú spôsobilosť učiteľov.

Barnová a kol. (2021) a Čepelová a kol. (2021) zistili, že vo výskumnom súbore učiteľov odborných predmetov v slovenských stredných odborných školách že podľa dvoch kategórií rodu respondovaných učiteľov odborných predmetov stredných odborných škôl neexistujú štatisticky významné rozdiely v úrovni ich postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu, čo je dobrý predpoklad k tomu, že je potrebné diverzifikovať pregraduálnu prípravu budúcich učiteľov na základe rodu. Výsledky výskumu oboch citovaných kolektívov autorov však poukazujú na mimoriadnu dôležitosť inkluzívne zameranej pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov najmä z dôvodu, že respondenti mladšej vekovej kategórie vyjadrovali štatisticky negatívnejšie postoje k inkluzívnemu vzdelávaniu v porovnaní s vekovo staršími učiteľmi odborných predmetov. Respondenti mladšej vekovej kategórie v oboch citovaných výskumoch vyjadrovali negatívnejšie postoje k prispôbeniu prostredia triedy aj žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Tu vidíme možnosť ovplyvniť postoje budúcich učiteľov a vekovo mladších učiteľov napr. exkurziami – hoc aj virtuálnymi – vo fungujúcom inkluzívnom prostredí stredných odborných škôl, aby mali možnosť vidieť príklady dobrej praxe, že zvýšenou ochotou prispôbiť prostredie triedy žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (napr. pre žiakov s fyzickým handicapom sedením v lavici samostatne, žiakom so zrakovým či sluchovým znevýhodnením sedením v prvých laviciach blízko učiteľovho výkladu a pod.) môže významnou mierou prispieť k ich úspešnej inklúzií. Súčasne by bolo vhodné, aby sa už budúci učelia spolu s vekovo mladšími učiteľmi zúčastňovali rôznych workshopov, viedli by ich kolegovia z praxe, ktorí s inkluzívnym vzdelávaním majú skúsenosti a dokázali by poradiť týmto učiteľom rôzne edukačné stratégie, aby im dodali profesijné sebavedomie vo význame, že budú viac ochotní prispôbiť spôsob komunikácie a komunikačné postupy potrebám žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Taktiež by bolo vhodné, aby učiteľom odborných predmetov v stredných odborných školách boli sprostredkované efektívne a funkčné postupy, ako prispôbiť hodnotenie a klasifikáciu vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a taktiež aj učebný plán, aby uľahčili vzdelávaciu inklúziu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a aby dokázali naplniť potreby všetkých žiakov bez ohľadu na ich rozdiely.

2. Koncept udržateľnej inkluzívnej edukácie

Udržateľná inkluzívna edukácia, podľa Graham a kol. (2015), predstavuje inkluzívne postupy pre triedy 21. storočia také, ktoré poskytujú vedomosti a zručnosti, aby sa učelia mohli stať sebavedomými a efektívnymi inkluzívnymi učiteľmi cez zručnosti, nevyhnutné pre kvalitnú výučbu – výučbu, ktorá je založená na dôkazoch, je účelná, relevantná a reaguje na potreby učiacich sa: rovnosť (učenie pre všetkých), hodnoty (učenie, na ktorom záleží) a udržateľnosť (učenie, ktorého postupy a výsledky pretrvávajú).

Udržateľná inkluzívna edukácia sa netýka výhradne iba školy, ako píše Jablonský a Zastková (2020) a Catubigan (2023) nadväzuje informáciou o smerovaní k trvale udržateľnému inkluzívnemu vzdelávaniu v Maragusane na Filipínach, ku ktorému sa vyjadrovali matky detí s poruchou autistického spektra pred tým, ako sa dozvedeli o diagnóze dieťaťa a v období po určení diagnózy. Výsledok štúdie odhalil, že matky majú osobné postrehy o správaní svojich detí a zdieľajú svoje problémy s výchovou, retrospekciu a stanovisko k stavu svojich detí pred diagnózou. Vo výsledku sa zdôraznilo, že rodičia mali po diagnóze rôzne reakcie, uvedomenia a reakcie na stav ich detí. Dôsledok štúdie vyvodzuje vývoj udržateľných inkluzívnych praktík a revízií politiky.

Shutaleva a kol. (2023) sa venovali udržateľnosti inkluzívneho vzdelávania v školách nižších stupňov a taktiež vysokých školách z hľadiska učiteľov a učiacich sa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Citovaní autori píše, že jedným z významných faktorov udržateľnosti vzdelávania je rozvoj inkluzívneho vzdelávania. Inkluzívny vzdelávací priestor znamená otvorenosť a dostupnosť vzdelávania pre študentov bez ohľadu na ich vzdelávacie potreby. Inkluzívne vzdelávanie znamená aj partnerstvo medzi žiakmi a učiteľmi. Autori sa venovali štúdiu kompetencie a psychickej pripravenosti učiteľov na školách a vysokých školách na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Relevantnosť tejto štúdie je daná vzťahom udržateľnosti s myšlienkami

inkluzívneho vzdelávania, prejavujúcou sa v jej ciele dosiahnuť štátom stanovenú vzdelanostnú úroveň študentov a humanistickej koncepcii rovnosti šancí v procese profesionálnej realizácie a seba-odhodlania jednotlivca.

Karagianni a Drigas (2023) skúmali využitie nových technológií a mobilov pre študentov so zdravotným znevýhodnením na vybudovanie trvalo udržateľného inkluzívneho vzdelávacieho a rozvojového ekosystému. Výsledky ukázali, že učitelia, ktorí akceptujú ako rovnocenných členov školskej komunity všetkých učiacich sa a flexibilne začleňujú nové technológie do svojich vyučovacích stratégií, aby uspokojili ich jedinečné potreby, poskytujú im autentické príležitosti na interakciu a učenie, katalyticky prispievajú k ich akademickým a spoločenským úspechom, ktoré ich pripravujú na významné pracovné a integračné príležitosti v komunitnom a bežnom živote.

Princípy udržateľnej inkluzívnej edukácie formulujú napr. Barnová a kol. (2021), pričom autori uvádzajú, že základom je uvedomenie si výhod a prínosov inkluzívnej edukácie. Potom si udržateľná inkluzívna edukácia vyžaduje pozitívne vzdelávacie prostredie celej školy i konkrétnej triedy či skupiny učiacich sa spolu s návrhom funkčného inkluzívneho učebného plánu s naplánovanými konkrétnymi inkluzívnymi postupmi, čoho súčasťou je aj transparentnosť celého procesu. Poslednou z kľúčových požiadaviek udržateľnosti inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutná angažovaná spoluúčasť učiaceho sa ako partnera procesov.

Záver

Podstatou inkluzívneho vzdelávania je teda prispôbenie edukačných (výchovno-vzdelávacích) podmienok potrebám všetkých učiacich sa (Čepelová, 2020; Čepelová a kol., 2021; Sirotová, 2013; Sirotová a Michvocíková, 2021; Sirotová a Michvocíková, 2022; Sirotová a Šebeň Zaťková, 2022; Sirotová, Šebeň Zaťková a Michvocíková, 2022). Inkluzívna edukácia na všetkých stupňoch vzdelávania je, podľa nás, náročný udržateľný koncept a výsledok dlhodobého procesu, takže okamžité riešenie nie je možné očakávať ani vo vysokoškolskom edukačnom prostredí (Barnová a kol., 2020, 2021).

Hanusová (2017) píše o aktuálnej situácii v Nemecku, kde špeciálne školy nerušia, práve naopak, zažívajú nový boom, inklúzia totiž zlyhala. Podľa prieskumov iba polovica respondovaných učiteľov v inkluzívnych školách má v tejto spolkovej krajine nejaké znalosti zo špeciálnej pedagogiky a tento proces je tak neudržateľný. A hoci sú mnohé nemecké školy otvorené voči zaradeniu týchto žiakov do bežného vyučovania, ich snaha naráža na realitu. Chýbajú špeciálni pedagógovia, učebnice, priestory, koncepty i peniaze. Všetky výskumy, realizované po zavedení inklúzie v Nemecku, sa končia vágnym výsledkom: systém vraj možno pomáha v malej miere len niektorým žiakom s poruchami. Podľa citovanej autorky by schodnou cestou do budúcnosti by mal byť radšej menší počet spádových škôl, ktoré budú na inklúziu odborne pripravené s tímom špeciálnych pedagógov. Analýza stavu inklúzie sa končí slovami, že pekná myšlienka školy pre všetkých sa predsa len nehodí pre všetkých, čo by sme mali mať na zreteli aj v našich spoločenských podmienkach, ako aj v ďalších krajinách v Európskom priestore ako fakt, že inkluzívne pripravení učitelia pre inklúziu potom majú možnosť výberu i lepšiu uplatniteľnosť v priamej edukačnej praxi.

Vedecká štúdia vznikla ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA 003DTI/2021 *Vývojové trendy a tendencie systému sekundárneho a terciárneho vzdelávania (Development Trends and Tendencies of the Secondary and Tertiary Education System)*.

Literatúra :

Barnová, S., & kol. (2021). Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl. Nová Forma. ISBN 978-80-7612-409-7.

Barnová, S., & kol. (2020). Vocational school teachers' attitudes towards inclusive education in the Slovak Republic. In INTED2020 Proceedings (pp. 3663-3666). IATED. ISBN 978-84-09-17939-8. ISSN 2340-1079.

Catubigan, R. V. (2023). Mothers' voices on autism spectrum disorder: Learning towards sustainable inclusive education in Maragusan, Philippines. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 14(1), 57-71.

Čepelová, S. (2020). Postoje učiteľov profesijných (odborných) predmetov v stredných odborných školách k inkluzívnemu vzdelávaniu. Nová Forma. ISBN 978-80-7612-284-0.

- Čepelová, S., & kol. (2021). Teoretické, empirické a aplikačné dimenzie inklúzie a konceptu inkluzívneho vzdelávania žiakov v stredných školách. Nová Forma. ISBN 978-80-7612-414-1.
- Graham, L., Berman, J., & Bellert, A. (2015). Sustainable learning inclusive practices for 21st century classrooms. Cambridge University Press. ISBN 978-1-10769-595-5.
- Hanusová, Z. (2017). Inklúzia v Nemecku zlyhala, píše Der Spiegel. Retrieved December 29, 2022, from <https://www.postoj.sk/23835/inkluzia-v-nemecku-zlyhala-pise-der-spiegel>
- Jablonský, T., & Zastková, Z. (2020). Inclusive and cooperative approach to children from socially disadvantaged background. Scientific Bulletin of Chełm: Section of Pedagogy, (1), 41-48. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie. ISBN 978-83-960460-1-7. ISSN 2084-6770.
- Jablonský, T., et al. (2019). Interdisciplinary and intradisciplinary strategies in educational situations in the care for intact pupils and pupils with specific needs. International scientific board of catholic researchers and teachers in Ireland. ISBN 978-0-9957986-9-4.
- Karagianni, E., & Drigas, A. (2023). Using new technologies and mobiles for students with disabilities to build a sustainable inclusive learning and development ecosystem. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 17(1), 57-73. <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i01.36359>
- Meda, L., et al. (2023). A mutually enriching inclusive education teacher professional development program: Mentors' and mentees' reflections. International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring, 21(2), 51-62. <https://doi.org/10.24384/fv45-1467>
- Shutaleva, A., et al. (2023). Sustainability of inclusive education in schools and higher education: Teachers and students with special educational needs. Sustainability, 15(4). <https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Simón Medina, N., & Abellán Lopez, M. Á. (2022). Contact and information as a driver of change towards inclusive education. Revista de Sociología de la Educacion, 16(2), 198-214. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.2.26326>
- Siroťová, M., & Michvocíková, V. (2021). Identifikácia záujmu o štúdium študijných odborov pedagogického zamerania v súčasnej vysokoškolskej edukácii. Edukácia, 4(2), 63-70. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. ISSN 1339-8725.
- Siroťová, M., & Michvocíková, V. (2022). Application of concepts of university education in the educational process from the perspective of inclusive pedagogy at Slovak universities. In The IRES International Conference Proceedings (pp. 43-47). Institute for Technology and Research. ISBN 978-93-90150-32-8.
- Siroťová, M., Šeben Zaťková, T., & Michvocíková, V. (2022). Profesionálne kompetencie vysokoškolského učiteľa - možnosti vzdelávania vysokoškolských učiteľov. In Profesionálny rozvoj učiteľov vysokých škôl ako nástroj podpory učenia sa študentov (pp. 117-128). Ekonomická univerzita v Bratislave. ISBN 978-80-225-4954-7.
- Siroťová, M., & Šeben Zaťková, T. (2022). Development of university teachers' professional competencies. In EDULEARN22 - 14th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 5011-5019). IATED. ISBN 978-84-09-42484-9.
- Siroťová, M. (2013). Vysokoškolský učiteľ - vzdelávateľ v pregraduálnej príprave učiteľov. In Szkoła twórcza w odtwórczym świecie (pp. 310-318). Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. ISBN 978-83-935373-4-1.
- Šeben Zaťková, T., et al. (2023). Vyučovacie metódy podporujúce inkluzívne vzdelávanie. In Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022: Omnes, omnia, omnio pro 21. století (pp. 233-243). Mendelova univerzita v Brně. <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0233>.
- Zelina, M. (2014). Model inkluzívnej školy. In Klein, V., Šilonová, V., et al., Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách - PRINED - PROjekt Inkluzívnej Edukácie. MPC. ISBN 978-80-565-0208-2.
- Zelina, M. (2020). Interviews with Teachers about Inclusive Education. *Acta Educationis Generalis*. Vysoká škola DTI. ISSN 2585-741X. ISSN (online) 2585-7444. Roč. 10, č. 2, s. 95-111. DOI 10.2478/atd-2020-0012.

Summary: The concept of sustainable inclusive education can be defined as adapting the educational environment and conditions to all learners' needs. Sustainable inclusive education requires positive educational school, classroom, and group environments, as well as functioning inclusive curricula containing inclusive procedures ensuring transparency of the process. One among the key requirements for inclusive education's sustainability is the necessity of learners' engaged participation as they play the role of partners in all processes.

In the study, we will present the context of sustainable inclusive education as a concept of modern pre-service teacher training.

Dr.h.c. prof. PhDr. PaedDr. Gabriela Gabrhelová, PhD., DBA, LL.M
Vysoká škola DTI, Katedra didaktiky odborných predmetov
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: gabrhelova@dti.sk

doc. PhDr. Slávka Čepelová, PhD.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20
01481 Dubnica nad Váhom
e-mail: cepelova@dti.sk



PRVKY INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V TERCIÁRNYM STUPNI VZDELÁVANIA

Slávka Krásna, SR – Silvia Barnová, SR

Anotácia: V štúdiu budeme venovať pozornosť prvkom inkluzívnej edukácie v terciárnom stupni vzdelávania vo vzťahu k výskumným zisteniam, publikovaným v domácom i zahraničnom odbornom i vedeckom portfóliu.

Kľúčové slová: edukácia, inklúzia, inkluzívna edukácia, terciárne vzdelávanie

Úvod

K európskemu vysokoškolskému vzdelávaniu a inklúzii študentov z nedostatočne zastúpených skupín vo vzťahu k bolonskému procesu Weedon a Riddell (2014) konštatujú, že cieľom EÚ je prerušiť prepojenie medzi sociálnou triedou a vyšším vzdelaním pod vplyvom Open Method of Coordination (OMC), mechanizmu používaného na harmonizáciu sociálnej politiky v celej Európe.

Trvalo udržateľný rozvoj možno plne dosiahnuť, podľa Diaz-Vega et al. (2023), len s angažovanosťou a zapojením univerzít. Tieto inštitúcie sú dokonalým prostredím na podporu a zlepšenie trvalo udržateľného ľudského rozvoja takým spôsobom, že zo svojej vlastnej štruktúry a fungovania podporujú prechod k budovaniu mierových, spravodlivých a inkluzívnych spoločností. Aj v našej spoločnosti predpokladáme ďalší rozvoj oblasti podpory zdravia a pohody študentov aj prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Ako píše Poláčková a kol. (2023) medzi základné podmienky inkluzívneho vzdelávania vo vysokoškolskom prostredí patria:

- Dosiahnuť – dosiahnutie inkluzívneho vzdelávania sa uskutočňuje porozumením a akceptovaním všetkých študujúcich, vrátane porozumením a akceptovaním ich rozdielov.
- Engage – prilákanie záujmu študentov o vysokoškolské vzdelávanie ponukou programov.
- Spolupráca – prostredie pre „zdravú“ inklúziu je interakcia medzi rôznymi participáciami na vzdelávaní (študenti, akademickí a neakademickí zamestnanci).
- Užite si – zábavu čiže vysokoškolské vzdelanie bez akýchkoľvek ťažkostí a stresu.
- Zúčastnite sa – hlas každého je vždy vypočutý a rozhodnutia sa robia so študentmi a nie za nich.

1. Prvky inkluzívnej edukácie v terciárnom stupni vzdelávania, publikované v odbornom i vedeckom zahraničnom portfóliu

Podľa autorov Weedona a Riddella (2014) sa na analýzu používajú údaje z Eurostatu a prieskumu Eurostudent úrovne účasti na vysokoškolskom vzdelávaní a rozdiely súvisiace so sociálno-ekonomickým postavením v celej Európe. Údaje ukazujú, že prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu je silne ovplyvnený úrovňou vzdelania rodičov a skutočnosť, že vyššie vzdelanie prináša trh práce výhody vo všetkých európskych krajinách. Potom autori prezentujú štyri inštitucionálne prípadové štúdie, z rôznych krajín a sektorov vysokoškolského vzdelávania. Ukázalo sa, že OMC opatrenia sú len mierne účinné pri podpore rozšírenia prístupu pre nedostatočne zastúpené skupiny, keďže v oblasti vysokoškolského vzdelávania chýba súlad medzi politikou priority EÚ a jednotlivých členských krajín. Citovaní autori predpovedali, že finančné obmedzenie v celej Európe bude mať pravdepodobne negatívny vplyv na príležitosti pre nedostatočne zastúpené skupiny v terciárnom stupni vzdelávania.

Diaz-Vega et al. (2023) píše, že na dosiahnutie inkluzívnych cieľov musia univerzity riešiť tri oblasti kombinovaným a paralelným spôsobom: „Inštitucionálny manažment a riadenie“, „Vzdelávanie“ a „Vedenie“. Výsledky výskumu odhaľujú potrebu zamerať sa na rozvoj inkluzívnej univerzitnej kultúry založenej na základoch každej inštitúcie (poslanie, vízia a hodnoty), ako aj potrebu posilniť prepojenie s mimovládny sektorom. Podobne musí byť táto inkluzívna kultúra prierezová v strategických plánoch univerzít, aby sa zabezpečilo, že všetky akcie vyvinuté v tomto kontexte budú v súlade s predpismi Agendy 2030.

Z hľadiska aktualizovaných požiadaviek inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni vzdelávania v zahraničnom odbornom a vedeckom prostredí konštatujeme široký fokus odborníkov. Z Brazílie spomenieme Beltrão a kol.

(2023), ktorí sa zaoberali začlenením študentov so zdravotným znevýhodnením do brazílskeho terciárneho vzdelávania, Baidar a Karpava (2023) predstavili koncept od rodiny po univerzitu a najlepšie postupy pre inkluzívne terciárne vzdelávanie. Ajjawi a kol. (2023) sa v konkrétnom výskume sústredili na hodnotenie vplyvu diverzity a inklúzie na vysokoškolské vzdelávanie. Autori sa zamerali na tri kľúčové oblasti: makrokontexty hodnotenia pre inklúziu: spoločenské a kultúrne perspektívy; mezokontexty hodnotenia pre inklúziu: inštitucionálne a komunitné perspektívy; mikrokontexty hodnotenia pre inklúziu: pedagógovia, študenti a medziľudské perspektívy. Tieto tri úrovne sa používajú na identifikáciu nových spôsobov mobilizácie sektora smerom k hodnoteniu na začlenenie systematickým a vedeckým spôsobom. Výskum autorov Hohensteina a kol. (2023) sa zaoberá komunikačnou zraniteľnosťou a stratégiami prispôsobenia, prežívaním menšinového statusu, pragmatikou asymetrickej, inkluzívnej, dostupnej a nezaujatej komunikácie v akademickej interakcii a súvisiacim výskumom univerzálneho dizajnu. Autori sa zameriavajú aj na metodologické a teoretické úvahy, preklopenie priepastí medzi lingvistickou pragmatikou a štúdiami znevýhodnenia a preskúmajú sa aj nové protichodné trendy v interakcii vo vysokoškolskom vzdelávaní, ako je snaha o väčšiu účasť a rastúca jazyková úzkosť.

Mosia a Phasha (2020) skúmali skúsenosti študentov a kvalitu terciárneho vzdelávania pre študentov so zdravotným znevýhodnením v Lesothe. Prístup k terciárnemu vzdelávaniu v najmenej rozvinutých krajinách, ako je Lesotho, je naďalej zriedkavou skúsenosťou pre osoby so zdravotným znevýhodnením, ktoré napriek prijatiu na štúdium zápasia so plnohodnotnou účasťou. Autori skúmali skúsenosti študentov so zdravotným znevýhodnením, ktorí študujú na Národnej univerzite v Lesothe. Na generovanie údajov bola použitá kombinácia individuálnych pološtruktúrovaných rozhovorov a diskusie v cieľovej skupine. Zistenia ukazujú, že rôzne dimenzie skúseností študentov sú negatívne ovplyvnené. Študenti so zdravotným znevýhodnením čelia problémom s mobilitou v dôsledku neprístupného bariérového prostredia; rozvrhy prednášok nie sú prispôsobené potrebám študentov s problémami v oblasti mobility, nevidiaci študenti nie sú informovaní o fyzických bariérach a nie je riešená požiadavka študentov na úpravu ich internátu. Okrem toho, študenti nie sú podporovaní svojimi lektormi, zatiaľ čo niektorí sú vystavení šikanovaniu, ktoré zostáva nepotrepané a obeť nedostávajú žiadne poradenstvo utrpanej traumy. Tieto faktory ovplyvňujú blaho študentov a majú vplyv na ich akademickú účasť. Od študentov sa jednoducho očakáva, že budú dodržiavať neinkluzívne univerzitné pravidlá. Súhrn skúseností študentov, ak sa použije na hodnotenie kvalitného vzdelávania, poukazuje na nespravodlivý prístup k vzdelaniu pre osoby so zdravotným znevýhodnením. Štúdia dospela k záveru, že inštitúcia poskytuje nekvalitné vzdelanie, pretože nedokáže riešiť potreby podpory študentov so zdravotným znevýhodnením. Autori odporúčajú rozvoj politik a postupov, ktoré podporujú rovnosť a že skúsenosti študentov možno využiť na informovanie o tom, ako môže inštitúcia zlepšiť prístup a kvalitu svojich programov. Rovnako autori štúdie vyzývajú študentov so zdravotným znevýhodnením, aby presadzovali svoje právo na inkluzívne a spravodlivo kvalitné vzdelanie.

Vyššie uvedené podporuje inovované požiadavky inkluzívnej univerzity, medzi osvedčené postupy, ktoré možno nájsť v inkluzívnych postsekundárnych vzdelávacích inštitúciách, patria, ale nie sú obmedzené len na: inkluzívne služby s flexibilnými, širokými vzdelávacími a mimoškolskými možnosťami, možnosti navštevovania skupín nie sú obmedzené a študenti so zdravotným a iným znevýhodnením sa zapájajú do aktivít a organizácií v areáli, vrátane zamerania všetkých ostatných študentov. Fakultní a akademickí poradcovia predpokladajú kompetentnosť študentov so znevýhodnením a kladú vysoké očakávania. Študenti so znevýhodnením sú vnímaní ako prospešní členovia univerzitnej komunity a sú takí uznávaní všetkými katedrami a organizáciami. V dôsledku interakcií so študentmi so znevýhodnením fakulta mení spôsob, akým vnímajú a prijímajú vývoj a poskytovanie učebných osnov svojho kurzu. Študenti so znevýhodnením sa zúčastňujú všetkých aktivít s flexibilnou podporou a neexistujú segregované skupiny učiacich sa.

Hoci sa inkluzívna podpora líši podľa univerzity, príklady špecifických akademických služieb môžu zahŕňať peer mentorov, rovesnícke doučovanie od spolužiakov, predĺžený čas na testoch, predĺžené termíny zadania, školský špeciálny pedagóg, školský psychológ a podobne (podrobnejšie napr. aj The Lawrence B. Taishoff Center for Inclusive Higher Education, 2019).

2. Prvky inkluzívnej edukácie v terciárnom stupni vzdelávania, publikované v odbornom i vedeckom domácom portfóliu

Hľadisko prvkov inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni vzdelávania v domácom odbornom a vedeckom prostredí rozpracovali viacerí autori. Napr. Sender a Polačková (2022) konštatujú, že (aj vysokoškolské) inkluzívne vzdelávanie má zabezpečiť, aby každý jednotlivec, a teda aj jednotlivci so zdravotným znevýhodnením, mal právo študovať na vysokej škole zvolený študijný program, ak spĺňa základné podmienky prijatia na štúdium, ďalšie podmienky určené vysokou školou poskytujúcou zvolený študijný program a súvisiace podmienky. Práva ustanovené právnymi normami sú rovnako zaručené všetkým uchádzačom a študentom v súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania, diskrimináciou z dôvodu veku, rodu, sexuálnej orientácie, rodinného stavu, rasy, farby pleti, zdravotného postihnutia, jazyka, politického alebo iného zmýšľania, zakazuje sa aj diskriminácia na základe príslušnosti k národnostnej menšine, náboženskému vyznaniu alebo viere, na základe účasti odborovej činnosti, národnostného alebo sociálneho pôvodu, majetku alebo iného postavenia. Univerzita má vytvárať aj všeobecne dostupné akademické prostredie vytváraním vhodných podmienok na štúdium pre študentov so zdravotným znevýhodnením bez znížovania nárokov na ich študijný výkon. Študent so zdravotným znevýhodnením má podľa rozsahu a druhu špecifickej potreby nárok na podporné služby pred nástupom na vysokú školu a počas štúdia, najmä na zabezpečenie možnosti využitia špecifických vzdelávacích zdrojov; pre individuálne vzdelávacie prístupy, najmä individuálne vyučovanie vybraných predmetov pre žiakov so zmyslovým postihnutím; o osobitných podmienkach na plnenie študijných povinností bez zníženia požiadaviek na výkon štúdia; k individuálnemu prístupu; odpustiť školné v odôvodnených prípadoch, ak je štúdium dlhšie ako štandardná dĺžka príslušného študijného programu. Súčasná situácia na Slovensku naznačuje nedostatočnú akademickú angažovanosť študentov so zdravotným znevýhodnením, neakademických a akademických zamestnancov. Je to znepokojujúce, ale zároveň aj príležitosť. Existujú rôzne nástroje, ktoré môžu pomôcť inkluzívnemu úsiliu zviditeľniť problémy, ktorým čelia ľudia so zdravotným znevýhodnením a iné inkluzívne prepojené skupiny. Autorky konštatujú, že cieľom inklúzie vo vysokoškolskom prostredí je viesť študentov k samostatnosti, zvyšovaniu ich sebaúcty a čo najlepšej schopnosti uplatniť sa v sociálnom, školskom a neskôr aj pracovnom prostredí. Citované autorky predpokladajú, že hlavnou úlohou univerzít presadzujúcich inklúziu je: a) propagovať hodnotu inkluzívneho vzdelávania, b) riešiť nedostatok odborného rozvoja vysokoškolských zamestnancov v oblasti inkluzívneho vzdelávania, c) vypracovať analytický prístup, ktorý využíva miestne a národný kontext zohľadňovať pri zvažovaní rozvoja inklúzie, d) zamerať sa na zamestnancov, ktorí podporujú študentov na stredoškolskej a univerzitnej úrovni, e) zamerať sa na študentov a ich príslušné komunity na úrovni stredných a vysokých škôl, f) vytvoriť školiace a informačné systémy (prostredníctvom online kurz, komunitné stretnutia, diseminačné aktivity, študentské aktivity a projekty), ktoré budú slúžiť ako zdroj pre zamestnancov a širšiu komunitu, g) zapojiť vybranú marginalizovanú populáciu, aby získala lepší prehľad o tom, čo je potrebné na získanie prístupu a úspechu vo vysokoškolskom vzdelávaní. Autorky Sender a Polačková (2022) chcú zdôrazniť, že inklúzia nie je termín, ktorý možno použiť ako náhradu za koncept integrácie. Inklúzia je vyššou formou spolužitia heterogénnej spoločnosti založenej na pochopení a uznaní pozitívnych prínosov pre spoločnosť. Inklúzia ako proces, ktorému predchádza integrácia, ktorá ako forma spolužitia sama osebe na dosiahnutie inklúzie nestačí. „Inklúziu je možné dosiahnuť len zmenou myslenia každého jednotlivca v spoločnosti a nadšením prijať a prijať jedinca, ktorý je výnimočný svojou abnormalitou“. Ako tvrdia citované autorky, koncept integrácie vychádza z potrieb vysokoškolského študenta so špecifickými potrebami, koncept inklúzie sa zameriava na práva študenta so špecifickými potrebami.

Poláčková a kol. (2023) realizovali porovnanie teoretických a empirických východísk orientovaných na podporu študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách v Slovenskej a Českej republike. V terciárnom vzdelávaní, ako konštatujú autorky v citovanom texte, je pre študentov so špecifickými potrebami dostupné iba bežné vzdelávanie, čo znamená vytvorenie podmienok, v ktorých budú môcť rozvíjať svoj potenciál so silným inkluzívnym systémom podpory a za účasti kolektívneho tímu odborníkov, ktorí pracujú priamo aj nepriamo na univerzitách v oboch krajinách. Poradenstvo pre študentov so špecifickými potrebami je špeciálny typ profesionálnej služby, ktorej cieľom je poskytovať informácie, rady a odporúčania pri hľadaní riešenia problémov súvisiacich s osobnými alebo študijnými problémami. Toto poradenstvo prebieha v univerzitných poradenských

a podporných centrách najmä verejných vysokých škôl. Jeho hlavnou úlohou je zvyšovať podiel úspešných absolventov a predchádzať neúspechom a zanechaniu štúdia. Cieľom je podporiť motiváciu študentov a pomôcť im riešiť problémy, s ktorými sa stretávajú. Ponuka poradenských služieb na verejných univerzitách a verejných vysokých školách je dnes už ich štandardnou súčasťou. Tieto služby pokrývajú niekoľko typických a základných tém. Vysokoškolské poradenstvo sa zameriava na učenie, psychologické, sociálne, prípadne sociálno-právne, špeciálno-pedagogické a kariérne problémy. Študijné poradenstvo pre uchádzačov a študentov so špecifickými potrebami je zamerané na poskytovanie informácií, rád, odporúčaní a riešení problémov súvisiacich s optimálnou voľbou vzdelávacej cesty vedúcej k vhodnej profesii. Ako píše Poláčková a kol. (2023) poradenstvo v terciárnom stupni je zamerané na: • poskytovanie informácií o študijných programoch (prezentácie, dni otvorených dverí a pod.), • pochopenie svojich vlastných záujmov a schopností, • organizovanie prípravných kurzov na prijímacie skúšky, • pomoc pri adaptácii na univerzitný štýl počas prvých pár mesiacov a podobne. Univerzitné poradenské a podporné centrá fungujú ako vstupný bod pre jednotlivcov, ktorí majú zdokumentované poruchy učenia a fyzické alebo psychické špecifické potreby (t. j. študenti so zrakovým, sluchovým, telesným znevýhodnením, vývinovými poruchami učenia, poruchami reči a jazyka, správania a emočná porucha, porucha autistického spektra, chronické ochorenie a duševná porucha alebo choroba). Koordinátori služieb pre špecifické potreby sa snažia poskytnúť študentom so špecifickými potrebami primerané študijné prostredie a zabezpečiť, aby univerzitné programy a aktivity boli prístupné jednotlivcom so zdravotným znevýhodnením. Inkluzívne aktivity boli obohatené o psychologické, sociálne a právne poradenstvo. Výhody inkluzívneho vzdelávania pre študentov so špecifickými potrebami: • diagnostika už nie je cieľom – zamerať sa na schopnosti, nie na znevýhodnenia. • odlišnosť je jednou zo „zložiek“ normálneho života – každý študent má silné, slabé stránky a výzvy. Inklúzia im dáva možnosť učiť sa vlastným spôsobom, • inkluzívne vzdelávanie rozvíja vyššiu úroveň akceptovania a rešpektovania rozmanitosti a podporuje postoje rešpektu, porozumenia a empatie, • profesionálny rozvoj akademických a neakademických zamestnancov, zlepšenie pedagogických a komunikačných zručností, • inklúzia si vyžaduje obsahovú komunikáciu a spoluprácu medzi akademickými pracovníkmi, administrátormi, poradcami a študentmi, inklúzia zlepšuje ich kolaboratívne schopnosti, • inkluzívne vzdelávanie má za cieľ lepšiu prípravu všetkých študentov na skutočný úspech v komunitnom živote, zamestnaní atď., konštatujú Poláčková a kol. (2023).

K diskusii o téme inkluzívneho terciárneho vzdelávania sa pridávajú aj Čerešňová a kol. (2018), ktorí konštatujú, že právo na vzdelanie možno úspešne realizovať len vtedy, ak vzdelávacie prostredie bude rovnako prístupné a použiteľné pre všetkých ľudí. Ambíciou dizajnu zameraného na človeka je vytvoriť nediskriminačné prostredie, ktoré zabezpečí rovnaké príležitosti pre všetkých občanov prostredníctvom univerzálnej dostupnosti prostredia, produktov, služieb a informačné a komunikačné systémy. Na vytvorenie inkluzívneho vzdelávacieho prostredia je potrebné uplatňovať komplexné metódy zamerané na človeka pokrývajúce rôzne aspekty prístupnosti: (1) dostupné fyzické/architektonické prostredie, (2) dostupné informačné a komunikačné technológie, služby a štúdium materiály, (3) prístupné vyučovacie a učebné metódy, zameraná na študenta. Ďalej je potrebné využívať metódy participatívneho plánovania, ktoré zahŕňajú používateľov/expertov s rôznymi obmedzeniami v procesoch plánovania a rozhodovania v súlade s dohovormi, pojednávajúcimi o ľudských právach. Na vytvorenie dostupného vzdelávacieho prostredia je potrebné, podľa Čerešňovej a kol. (2018), mať znalosti o priestorových požiadavkách rôznych používateľov, ale aj o porozumieť ich vnímaniu, komunikačným a vzdelávacím potrebám a obmedzeniam. Akceptovaním rôznorodosti používateľov a vytvorením vhodných podmienok a podporných služieb je možné dosiahnuť inkluzívne vzdelávacie prostredie. Na základe výskumu autori definujú komplexný rámec systematických riešení, ktoré môžu pomôcť pri tvorbe inkluzívne vysokoškolské vzdelávanie v súlade s medzinárodnou a národnou politikou a legislatívnych dokumentov. Prístup zameraný na človeka berie do úvahy ľudskej rozmanitosti a čo najviac sa prispôsobuje tejto heterogenite všetky oblasti vzdelávacieho prostredia vrátane vyučovania a učenia proces. Inkluzívne metódy, napríklad Human-centred Design, Design for All, Universal Design, Inclusive Design a ďalšie, sa realizujú nielen v urbanizme, architektúre a produktovom dizajne. Kľúčové princípy dostupnosti IKT, študijných materiálov a podporných služieb podľa typov znevýhodnenia študentov. Dôsledné používanie princípov zameraných na človeka, ako je rovnosť, flexibilita, jednoduchosť/intuitívnosť, vnímateľnosť, bezpečnosť, nízka fyzická námaha a vhodné priestorové parametre

môžu viesť k vytvoreniu inkluzívneho prostredia, píše Čerešňová a kol. (2018), a zároveň konštatujú, že zásady by sa mali uplatňovať aj v mestách v rámci krajinného plánovania univerzitných kampusov, ako aj pri projektovaní vzdelávacie zariadenia, plánov pre študentské domovy, kultúrne a športové zariadenia, ktoré sú neoddeliteľnou súčasťou kampusov. Taktiež zdôrazňujú dôležitosť senzorickej dostupnosti v zastavanom prostredí, poskytovanie multisenzorických orientačných a informačných systémov znevýhodneným študentom.

Záver

Konštatujeme, že postavenie študentov so špecifickými potrebami v terciárnom vzdelávaní, najmä s ohľadom na inkluzívnu edukáciu a interakčný prístup vysokoškolských učiteľov (podrobnejšie napr. Sirotová, 2013; Sirotová a Michvocíková, 2021; Sirotová a Michvocíková, 2022; Sirotová a Šebeň Zaťková, 2022; Sirotová, Šebeň Zaťková a Michvocíková, 2022) sa po efektívne realizovaných opatreniach – podľa nášho názoru – zmení, a to k lepšiemu. Rovnako, ako má koncept inkluzívnej edukácie isté špecifiká, aj koncept inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni, má v domácom i zahraničnom publikačnom portfóliu také zastúpenie, ktoré poukazuje na túto tému ako multidimenzionálnu kategóriu, čo poskytuje odbornovo-vedecko-výskumný priestor pre rozsiahle interdisciplinárne rozpracovanie a skúmanie.

Štúdiá vznikla v rámci riešenia projektu KEGA č. 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Literatúra :

- Ajjawi, R., & et al. (2023). Assessment for inclusion in higher education. Taylor & Francis; Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003293101>
- Baider, F., & Karpava, S. (2023). From family to university: Best practices for inclusive tertiary education. *Glottodidactica*, 50(1), 29-53. Adam Mickiewicz University, Institute of Applied Linguistics. <https://doi.org/10.14746/gl.2023.50.1.3>
- Beltrão, K. I., & et al. (2023). Inclusion of students with disabilities in Brazilian tertiary education. *Ensaio*, 31(120). <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003104164>
- Čerešňová, Z., & et al. (2018). Inclusive higher education. Nakladatelství Gasset – Allan Gintel.
- Diaz-Vega, M., & et al. (2023). Keys to build an inclusive university system: The case of Spanish public universities. *Social Sciences*, 12(1), 11. <https://doi.org/10.3390/socsci12010011>
- Hohenstein, Ch., & et al. (2023). Reshaping interaction in higher/tertiary education (HTE) under the challenges of inclusion. 18th International Pragmatics Conference (IPrA), Brussels, Belgium. Retrieved September 29, 2023, from <https://hdl.handle.net/11475/27285>
- Mosia, P. A., & Phasha, T. N. (2020). Student experience and quality of tertiary education for students with disabilities in Lesotho. *Journal of Student Affairs in Africa*, 8(1), 13-28.
- Poláčková, V., & et al. (2023). Support for students with specific needs in Slovakia and in the Czech Republic. *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal*, 12(1), 2-13. <https://doi.org/10.18355/PG.2023.12.1.1>
- Sender, B., & Poláčková, V. (2022). Inclusion in higher education in the Slovak Republic. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research*, 12(1), 151-156. <https://doi.org/10.33543/1201151156>
- Sirotová, M., & Michvocíková, V. (2021). Identifikácia záujmu o štúdium študijných odborov pedagogického zamerania v súčasnej vysokoškolskej edukácii. *Edukácia*, 4(2), 63-70.
- Sirotová, M., & Michvocíková, V. (2022). Application of concepts of university education in the educational process from the perspective of inclusive pedagogy at Slovak universities. In *Proceedings of The IRES International Conference* (pp. 43-47). Institute for Technology and Research.
- Sirotová, M., Šeben Zaťková, T., & Michvocíková, V. (2022). Profesionálne kompetencie vysokoškolského učiteľa - možnosti vzdelávania vysokoškolských učiteľov. In *Profesijný rozvoj učiteľov vysokých škôl ako nástroj podpory učenia sa študentov* (pp. 117-128). Ekonomická univerzita v Bratislave.

Sirotová, M., & Šeben Zaťková, T. (2022). Development of university teachers' professional competencies. In EDULEARN22 - 14th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 5011-5019). IATED.

Sirotová, M. (2013). Vysokoškolský učiteľ - vzdelávateľ v pregraduálnej príprave učiteľov. In Szkoła twórcza w odtwórczym świecie (pp. 310-318). Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Šeben Zaťková, T., & et al. (2023). Vyučovacie metódy podporujúce inkluzívne vzdelávanie. In Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2022 (pp. 233-243). Mendelova univerzita v Brně. <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-922-8-0233>

Weedon, E., & Riddell, S. (2014). European higher education, the inclusion of students from underrepresented groups and the Bologna Process. *International Journal of Lifelong Education*, 33(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.873211>

The Lawrence B. Taishoff Center for Inclusive Higher Education. (2019). What is inclusive higher education? Retrieved September 29, 2023, from <https://taishoffcenter.syr.edu/about/inclusive/>

Summary: In the study, based on the results of both Slovak and foreign research, the authors pay attention to the updated requirements on inclusive education in tertiary education. They claim that the conditions for students with specific needs in higher education – following the implementation of effective measures especially in the field of inclusive education – will be improved and an interactive approach will be applied by university teachers. Alongside with that, as there are certain peculiarities of the concept of inclusive education, also the concept of inclusive education in higher education can be approached from a variety of aspects as confirmed by extensive research activities both in Slovakia and abroad, and so, it can be considered a multidimensional category. It provides space for extensive interdisciplinary elaboration and research, which is among the goals of the KEGA grant project No. 004UCM-4/2022 Promoting Health and Well Being through Inclusive Education in Higher Education.

doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 01481 Dubnica nad Váhom
tel.:00421905990973
e-mail: krasna@dti.sk

doc. Mgr. PaedDr. Silvia BARNOVÁ, PhD., MBA.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 01481 Dubnica nad Váhom
tel.:00421903200756
e-mail: barnova@dti.sk

KOOPERATÍVNE UČENIE NA UPEVNIENIE SLOVENSKEJ GRAMATIKY PRE BUDÚCICH UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA V KONTEXTE PRÍRODOVEDNÝCH VIED

Beáta Pošteková, SR

Anotácia: V rámci vyučovania slovenského jazyka sme na predmete slovenská gramatika inovatívnymi spôsobmi, kooperatívne učenie, vyučovali vybrané slová a písanie veľkých a malých písmen prostredníctvom prírodných vied. K študentom výskumu experimentálnej a kontrolnej vzorke patrili budúci učitelia predprimárneho vzdelávania v počte 80 študentov, študujúcich na univerzite. Výskum poukazuje, že metódy kooperatívneho učenia slovenského jazyka podporil a upevnil študentom svoje doterajšie znalosti.

Kľúčové slová: kooperatívne učenie, budúci učitelia, slovenská gramatika, prírodné vedy, inovatívne aktivity

Úvod

Štúdium slovenského jazyka a gramatiky na univerzitnej úrovni môže byť obohacujúcou a akademicky náročnou skúsenosťou. Predgraduálna príprava učiteľov predprimárneho vzdelávania by mala aktuálne spĺňať i určité normy spisovnej slovenčiny na danej úrovni. Študovať slovenský jazyk či literatúru v rámci širšieho lingvistického alebo kulturologického programu je nutné k osvojeniu pokročilejších gramatických pojmov či literárnej analýzy. Kooperatívne učenie v kontexte prírodovedného vzdelávania s prepojitím na získanie a upevnenie vedomostí spisovnej slovenčiny môže byť pútavou a účinnou vzdelávacou stratégiou. Tento prístup môže podnecovať študentov k spolupráci, zlepšiť ich chápanie pojmov súvisiacich s prírodou, podporovať spoločné riešenie problémov a menej náročným spôsob opakovať problémové oblasti lingvistiky.

Kooperatívne učenie na školách

Vyučovanie vrátane slovenského jazyka, by nemalo byť pre študentov problematické. Ide o ich materinský jazyk, ku ktorému by mali mať určitý vzťah. Skúsenosti z učenia detí, žiakov a študentov nielen materských, základných, stredných ale i vysokých škôl by sa mali budovať a upevňovať efektívne, i možno s využitím rôznych alternatívnych foriem vyučovania. Jednou z možností je edukácii využívanie i kooperatívneho vyučovania. Kľúčovým je, aby učiteľ myslel na to, že každý študent je jedinečný a nájsť to, čo v ňom vzbudí záujem o slovenský jazyk. Zaujímavou a veľmi účinnou metódou výučby spisovného materinského jazyka môže byť kooperatívne učenie.

Slavin definuje kooperatívne učenie ako prebiehajúce učenie prostredníctvom rozmanitých metód, pri ktorých deti trpezlivo pracujú v malých skupinách, aby sa navzájom podporovali v učení. Podľa D. W. a R. T. Johnsona ide o zámerné využívanie menších skupín tak, aby žiaci spolupracovali a maximalizovali tak svoje vlastné učenie, ako aj učenie sa navzájom. Účastníci kooperácie sa snažia dosiahnuť ciele, ktoré budú prospešné pre nich aj pre ostatných členov skupiny. Jablonský tvrdí, že kooperatívne učenie si vyžaduje tímovú prácu a dáva každému členovi možnosť podieľať sa na dokončení úlohy, v ktorých si študenti prehlbujú ich kognitívne schopnosti. V dnešnom svete žiaci navštevujú školy s rôznym etnickým, kultúrnym a sociálno-ekonomickým zázemím, je kooperatívne učenie veľmi vhodné, pretože umožňuje rešpektovať skúsenosti detí z rôznych prostredí, čerpať z nich a rozširovať ich v prospech rozvoja všetkých.

Náš materinský jazyk – spisovná slovenčina

Na pojem materinský jazyk môžeme nazerať z viacerých uhlov, pričom najčastejšie hovoríme o dvoch prístupoch. Najbežnejšie sa vysvetľuje v spojitosti s pojmom materský alebo pochádzajúci od matky. Pomocou neho sa človek začleňuje do rodiny, miesta pobytu, okolia a spoločnosti. Zároveň sa stáva súčasťou spoločenských a kultúrnych vzťahov. Ak sa nazeráme na materinský jazyk z tohto uhla, je naozaj materinským jazykom pre každého jedinca jazyk jeho matky. V tom prípade nie je vôbec dôležité či ide o spisovný jazyk alebo nárečie, za materinský jazyk sa považuje slovenčina. Na druhú stranu môžeme povedať, že materinským jazykom je slovenský národný jazyk, a tým pádom môže byť nárečie pre istú skupinu súčasťou národného jazyka prípadne štandardom (Lomenčík, 2019).

Spisovný jazyk sa ako útvar používa nielen v písaných, ale aj hovorených prejavoch v rôznych druhoch komunikácie. Vtedy hovoríme o dvoch formách spisovného jazyka, písomnej a hovorenej (Dolník, 1999). Podľa Dolníka (2010) je spisovná slovenčina často podceňovaná v porovnaní s cudzími jazykmi, ale opak je pravdou. Nositelia spisovnej slovenčiny sa vďaka vyspelosti spisovnej slovenčiny dokážu rovnako dobre vyrovnávať s problémom asimilácie v rámci nových pomenúvacích, štylistických či sociolektových potrieb. V posledných desaťročiach dosiahla vysokú úroveň, čo je badáme i na kvalitných písomných i ústnych prejavoch. Je potrebné starať sa o ňu, konkrétne o jej vedecké štúdium, opis, kodifikáciu a tiež používateľov nabádať k jej rozvoju a kultivovaniu (Mistrík, 1993).

Silnou stránkou spisovnej slovenčiny je jej akomodačno-asimilačná vlastnosť. Akomodácia znamená schopnosť prispôbiť sa meniacim sa podmienkam jeho fungovania, a teda flexibility jazykovej kompetencie nositeľov jazyka. Medzi prejavy akomodačnej schopnosti patrí napríklad dispozícia preberať výrazy z cudzích jazykov, tvorba nových slov podľa najnovších potrieb, sémantické rozvíjanie existujúcich lexikálnych útvarov a podobne (Dolník, 2010). Akomodácia úzko súvisí s asimiláciou jazyka, a teda schopnosťou jazyka prispôbiť si vplyvy z okolia vlastnej povahy. Spomaľuje teda akomodáciu ako prispôsobovanie sa jazyka okoliu a zachováva v ňom stabilitu, a to optimalizáciou pravidelnosti a adaptovanosti nových prostriedkov. Vďaka akomodačno-asimilačnej vlastnosti je možné hovoriť o rovnocennosti slovenského jazyka s inými, cudzími jazykmi (Dolník, 2010). Dolník (2000) hovorí o jazyku ako hodnote a vyzýva ku pestovaniu vzťahu hlavne k spisovnému jazyku. Človek vníma jazyk pri jeho bežnom používaní, a teda realizuje pragmatickú recepciu jazyka. Funkčnosť jazyka pri jeho používaní tvorí sociálne bytie jazyka, pretože jeho používanie je zložkou aktivity človeka. Pre dosiahnutie cieľov aktivity človeka je potrebné vzájomné pôsobenie s ďalšími členmi jazykovej society. Dolník (2000) považuje práve sociálne bytie jazyka ako funkciu pragmatickej recepcie jazyka, pričom sa funkcie jazyka transformujú do zmysluplnosti, a tak sa zmysel ukazuje v sociálnej funkčnosti.

Jazyková kultúra sa zameriava na správne a čisté používanie jazyka, a teda dodržiavanie pravidiel spisovného jazyka. Nakoľko sa najmä v prejavoch často vyskytujú chyby, prejavy sa niekedy neriadia kodifikovanou formou jazyka, vzniká názor, že jazyková kultúra na Slovenku je nízka. Veľká pozornosť sa venuje lexike, používaniu slov, a to na úkor štylistiky textu, ktorá je rovnako dôležitá. Väčší dôraz by sa mal klásť aj na syntax, pretože pri nesprávnom používaní môžu vznikať nezrozumiteľné súvetia a texty. Pri jazykovej kultúre je nedostatkom i zvukové stvárnenie jazykových prejavov, ktoré by sa malo vzťahovať na spisovné intonácie, a to stredoslovenska, ale vo väčšej miere sa pridrižiava západoslovenského nárečia (Findra, 2009). Kultúra jazyka by mala byť ako hodnota pre človeka znútorňovaným javom. Vo verejných prejavoch je potreba kultúrneho jazyka a kultivovanosti väčšia ako pri súkromných rozhovoroch, pretože slúžia ako vzory vyjadrovania sa pre bežných ľudí (Findra, 2013). Spisovná slovenčina v posledných desaťročiach prežíva rozvoj. Vedome sa používa vo verejných, ale aj súkromných prejavoch. Tým rastie aj počet používateľovej spisovnej slovenčiny a celkovo sa rozširuje jej funkčnosť. Vďaka tomu môžeme usúdiť, že sa zvýšila vzdelanostná a kultúrna úroveň Slovákov. Na druhú stranu kvôli nedostatočnej pripravenosti niektorých používateľov sa do verejných prejavov dostávajú aj nespisovné výrazy (Mistrík, 1993).

Jazyková gramotnosť ako neodlúčiteľný základ schopnosti komunikovať

Komunikácia pomocou jazyka slúži ako prostriedok medziľudských interakcií. Podľa profesora Bernsteina z Londýnskej univerzity slúži komunikácia prostredníctvom jazyka ako dokonalý prostriedok, cez ktorý sa dieťa socializuje. Osvojením jazykových a komunikačných kompetencií sa dieťa stáva gramotné. Vďaka týmto kompetenciám sa nielenže socializuje, ale sa aj rozvíja v rôznych oblastiach (Lipnická, 2009).

Už v 20-tom storočí Král a Rýzková (1988) predostreli, že spisovná slovenčina nie je už iba doménou vzdelancov a kultúrnych pracovníkov, ale poznajú ju široké vrstvy obyvateľstva. Aktívnych používateľov spisovnej slovenčiny bolo viac ako tých, ktorí používali menej kultivované spôsoby vyjadrovania. Za rozhodujúcu inštitúciu šírenia a celkového upevňovania spisovnej slovenčiny označovali školy. Praktické poznávanie jazyka v moderných spoločnostiach nie je dostatočné. Je potrebné, aby noví užívatelia jazyka študovali jazyk do hĺbky, osvojili si teóriu a ďalej ju šírili k ďalším používateľom prostredníctvom školy alebo inými spôsobmi vzdelávania (Král, Rýzková, 1988).

Vzorom v kultivovaných prejavoch pre žiakov sú najmä učitelia. Žiaci očakávajú dokonalú obsahovú i formálnu stránku prejavov. Žiaci prejavy učiteľov počas rozprávania často posudzujú, kriticky sledujú, ale aj napodobňujú. Preto je dôležité, aby prejavy učiteľov boli na kultivovanej úrovni (Tišťanová, 2011).

Cieľ vyučovacieho predmetu Slovenská gramatika

Cieľom predmetu je zvládnutie teoretických základov a spoznanie systému slovenčiny, poznať základné pravopisné princípy súčasnej spisovnej slovenčiny, zvýšiť úroveň jazykovej kompetencie. K teoretickým poznatkám patrí upevnenie gramaticko-pravopisných osobitostí tykajúcich sa slovných druhov, apelatív, proprií, zákon o rytmickom krátení, problematikou pravopisu vybraných slov. Všetky tieto teoretické základy dokázať prakticky aplikovať pravopisné pravidlá a odôvodniť pravopis daných slov.

Prostredníctvom aktivít na písanie malých a veľkých písmen či vybraných slov sme sa snažili potrebné kompetencie na konci semestra zakončené skúškou u študentov upevniť a zdokonaľiť.

Výskumná časť

Študentom predškolskej a elementárnej pedagogiky 2. ročníka bakalárskeho stupňa sme, na povinne voliteľnom predmete Slovenská gramatika, rozdelili na dve rovnomerné skupiny, a to kontrolnú a experimentálnu. Každému študentovi v obidvoch skupinách sme v ten istý deň dali pravopisné cvičenie zamerané na problematiku písania veľkých a malých písmen či vybraných slov. V intervale šiestich týždňov sme na každej vyučovacej hodine (45 minút) vykonávali so 40 študentmi v experimentálnej skupine aktivity zamerané na upevnenie spisovnej slovenčiny. Cieľom cvičení bolo zopakovať, zlepšiť a upevniť písanie malých a veľkých začiatkových písmen a vybrané slová, a tak celkovo zdokonaľiť ovládanie slovenskej gramatiky pre budúce povolanie učiteľa predprimárneho vzdelávania.

Obsahom pravopisného cvičenia, ktoré sme všetkým 80 študentom v obidvoch skupinách dali na prvej a poslednej vyučovacej hodine, bolo 100 možností k doplneniu chýbajúceho písmena. Nie všetci študenti zodpovedali na všetky možnosti, v tom prípade sme to pri hodnotení uznávali ako chybu.

Skupiny	Priemer chýb jedného študenta z danej prírodovednej oblasti		Celkový priemer
	Problematika písania malých a veľkých písmen	Vybrané slová	
Kontrolná skupina	22	24	23
Experimentálna skupina	24	18	21

Tabuľka 1 Počet chýb v pravopisnom cvičení na začiatku aktivít Zdroj: vlastné spracovanie (Pošteková, 2023)

Prvých 50 možností sa venovalo problematike písania malých a veľkých písmen prepájaných s prírodnými vedami. Z biológie to boli najmä názvy rastlín, živočíchov, chorôb a nerastov, z fyziky názvy vesmírnych planét, zákonov, z geografie názvy ulíc, obcí, miest, pohorí, riek a mnoho iných v závere mená významných predstaviteľov a vedcov. Prírodovedné oblasti, v ktorých bolo nutné doplniť písmeno, neboli zastúpené rovnomerne. Čísla v Tabuľke 1 vyjadrujú priemerný počet chýb v pravopisnom cvičení, ktorý sme študentom dali na začiatku výskumu z danej prírodovednej oblasti v problematike písania malých a veľkých písmen. Priemer celkových chýb na jedného študenta z možných 50 chýb v obidvoch skupinách bol 23.

Problematika písania i, í/y, ý po B, M, P, R, S, V, Z sa týkala v oblasti biológie najmä mien rastlín, živočíchov, anatómie, chorôb či nerastov, v geografii názvy miest, počasia či prírodných úkazov a matematike v základných matematických pojmoch. Spomenuté oblasti neboli zastúpené rovnomerne. Čísla vyjadrujú i priemerný počet chýb v pravopisnom cvičení, ktorý sme študentom dali na začiatku výskumu z danej prírodovednej oblasti v problematike písania vybraných slov. Priemer celkových chýb na jedného študenta z možných 50 chýb v obidvoch skupinách bol 21.

So študentmi z kontrolnej skupiny celý výskum prebiehala výučba klasickou formou podľa informačného listu, a to 1. Gramatika. Pravopisné princípy spisovnej slovenčiny; 2. Slovné druhy, vlastnosti a klasifikácia z gramatického hľadiska; 3. Systematický prehľad ortografickej kodifikačnej príručky – Pravidiel slovenského

pravopisu; 4. Pravidlo o rytmickom krátení. 5. Písanie i, í/y, ý v koreni domácich slov a v slovách cudzieho pôvodu. Písanie predpôň a rozdeľovanie slov; 6. Písanie slov vedno, osobitne a so spojovníkom; 7. Základy písania veľkých písmen; 8. Písanie historických vlastných mien; 9. Tvorenie obyvateľských mien podľa najnovších PSP; 10. Písanie značiek a skratiek. Gramaticko-pravopisné osobitosti v jednotlivých slovných druhoch; 11. Syntaktické osobitosti v slovenskom pravopise a interpunkcia; 12. Bibliografické záznamy, citácie a parafrázovanie v texte.

Študenti z experimentálnej skupiny mali šesť týždňov výučbu formou aktivít, od tretej do deviatej vyučovacej hodiny v týždňovom 45 minútovom intervale. Pravopisné cvičenie sme obidvom skupinám poskytli na tretej vyučovacej hodiny, s dĺžkou 25 minút, po ktorom sme začali v experimentálnej skupine vykonávať aktivity na upevnenie slovenskej gramatiky.

Výsledky

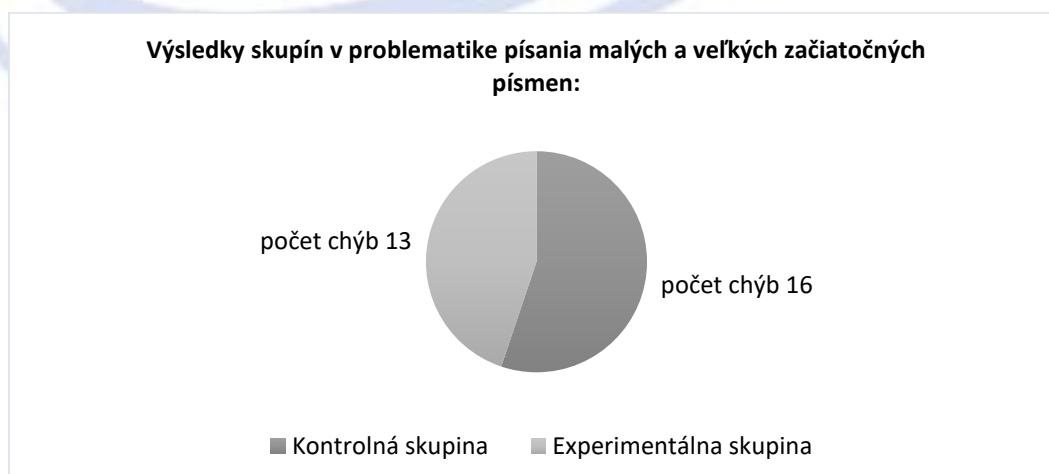
Na siedmom spoločnom stretnutí so študentmi sme obidvom skupinám na začiatku vyučovacej hodiny dali rovnaké vstupné pravopisné cvičenie s časom 25 minút.

Skupiny	Priemer chýb jedného študenta z danej prírodovednej oblasti		Celkový priemer
	Problematika písania malých a veľkých písmen	Vybrané slová	
Kontrolná skupina	16	17	16,5
Experimentálna skupina	13	12	12,5

Tabuľka 2 Počet chýb v pravopisnom cvičení po aktivitách Zdroj: vlastné spracovanie (Pošteková, 2023)

Tabuľka 2 demonštruje počet chýb v pravopisných cvičeniach po aktivitách v 6 týždňovom intervale v experimentálnej skupine a v kontrolnej skupine, v ktorej prebiehala výučba klasickým spôsobom podľa spomenutej stručnej osnovy predmetu. Celkový priemer chýb v problematike písania malých a veľkých písmen a vybraných slov jedného študenta v kontrolnej skupine je 16,5 a v experimentálnej skupine 12,5.

V grafe č. 1 zobrazujeme výsledky skupín, kontrolná skupina sa po 6 týždňoch zlepšila v problematike písania malých a veľkých písmen o 27,28%, čo predstavuje v priemere zlepšenie na jedného študenta 6 chýb a experimentálna skupina dosiahla pri písaní malých a veľkých začiatkových písmen o 45,83% menej chýb, čo predstavuje 11 chýb.



Graf č. 1 Výsledky skupín – písanie veľkých a malých začiatkových písmen Zdroj: Vlastné spracovanie (Pošteková, 2023)

V problematike vybraných slov sa v kontrolnej skupine podarilo zlepšenie o 29,17%, čo je opäť o 7 chýb menej. Experimentálna skupina dosiahla pri písaní vybraných slov 33,4%, a to je 6 chýb v priemere na jedného študenta, výsledky zobrazuje graf č. 2.



Graf č. 2 Výsledky – vybrané slová Zdroj: Vlastné spracovanie (Pošteková, 2023)

Kooperatívne aktivity na upevnenie slovenskej gramatiky

Kooperatívne učenie, ktoré podporuje aktívnu účasť, vzájomnú interakciu a kooperáciu, môže byť úspešnou stratégiou na zlepšenie gramatických schopností v slovenčine. Vykonávané aktivity so študentmi boli časovo organizované, spĺňali vopred stanovený cieľ. Na začlenenie kooperatívneho učenia do hodín slovenskej gramatiky možno použiť nasledujúce stratégie: (1) v triede sme vytvorili viacero pracovných miest, z ktorých sa každé venovalo určitými vybraným slovám po konkrétnu obojakú spoluhlásku, na každom stanovišti plnili úlohy, precvičovali príklady a riešili otázky súvisiace s danou gramatickou témou, riešenia mali medzi sebou porovnávať a navzájom sa od seba učiť; (2) ďalej boli pripravené krížovky, slovné hry a hádanky; (3) študenti boli v roli učiteľa, kde vo dvojiciach alebo malých skupinách kontrolovali a opravovali gramaticky nesprávne vety alebo krátke odseky napísané od svojich budúcich žiakov, toto cvičenie poskytne rýchlu spätnú väzbu, pomáha študentom upevniť si porozumenie gramatických zásad; (4) každá skupina dostala konkrétnu oblasť problematiky ako vybrané slová, písanie malých a veľkých písmen, ktorú majú spoločne zvládnuť, ich úlohou bolo vypracovať informačné materiály, prezentácie či jednoduché prednášky, táto aktivita by mala pomôcť študentom učiť sa od svojich spolužiakov a obohacovať vedomosti; (5) pokračujúcou aktivitou bola kreatívna tvorba príbehov, vtipov, rozprávok s vopred určenými slovami prírodovedných javov v skupine s prezentáciou pred ostatnými spolužiakmi; (6) inšpiráciu Milujem Slovensko sme uskutočnili vlastnú súťaž Milujem slovenčinu, študenti medzi sebou vymýšľali otázky a úlohy do súťaže, spoločne sme si povedali riešenia a porozprávali sa o prípadných problémoch.

Počas kooperatívneho učenia sme sa snažili usmerňovať, riešiť konflikty a povzbudzovať študentov do ďalšej práce. Snažili sme sa im priblížiť dôležitosť nielen správnej výslovnosti slov, ale podstatu rečového vzoru pre ich budúcich žiakov či deti v predprimárnom vzdelávaní. Aktivity mali stimulovať zapojenie a hlbšie pochopenie štruktúry a normy slovenského jazyka a zároveň posilňuje gramatické schopnosti v jazyku s prírodovednými javmi

Záver

Štúdium slovenčiny a gramatiky na univerzitnej úrovni si vyžaduje odhodlanie, kritické myslenie a vášeň pre jazyk a kultúru. Môže viesť nielen k pracovným príležitostiam v oblasti prekladateľstva, kultúrnych organizácií, akademickému výskumu, ale i učiteľovi ako rečovému vzoru žiakov. Okrem toho môže získať pozitívnejší vzťah k materiskej reči a tento vzťah inovatívnymi spôsobmi prehlbovať aj u svojich žiakov. Žiaci si cenia učiteľov, ktorí

sú odborníkmi v danom odbore a môžu zaručiť vysoké vzdelávacie výsledky. Je veľmi dôležité, aby učiteľ zachovával a využíval gramatické zásady jazykového systému. Učenie pomocou kooperatívneho učenia slovenskej gramatiky s prepojenými poznatkami o prírode malo pozitívnejší vplyv podľa výsledkov komparácie kontrolnej a experimentálnej skupiny študentov.

Literatúra :

- Dolník, J. (1999). Základy lingvistiky. Stimul. ISBN 80-85697-95-5.
- Dolník, J. (2000). Spisovná slovenčina a jej používatelia. Stimul. ISBN 80-88982-36-7.
- Dolník, J. (2010). Teória spisovného jazyka. So zreteľom na spisovnú slovenčinu. Veda SAV. ISBN 978-80-224-1119-6.
- Findra, J. (2009). Jazyk v kontextoch a textoch (1st ed.). UMB. ISBN 978-80-8083-924-6.
- Findra, J. (2013). Jazyková komunikácia a kultúra vyjadrovania (1st ed.). Osveta. ISBN 978-80-8063-385-1.
- Jablonský, T. (2006). Moderné trendy vo výučbe – Kooperatívny spôsob výučby 2. Edičné stredisko pedagogickej fakulty v Ružomberku.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on academic achievement.
- Lipnická, M. (2009). Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku. Rokus. ISBN 978-80-89055-81-4.
- Lomenčík, J. (2019). Jazyk, reč, komunikácia, základné pojmy. In: Lipnická et al., Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike. UMB. ISBN 978-80-557-1562-9.
- Král, Á., & Rýzková, A. (1988). Základy jazykovej kultúry. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00280-8.
- Mistrík, J. (1993). Encyklopédia jazykovedy. Obzor. ISBN 80-215-0250-9.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. Education et didactique, 2, 152.
- Tišťanová, K. (2011). Špecifiká pedagogického komunikovania. Verbum. ISBN 978-80-8084-885-9.

Summary:

In the Slovak language subject, we taught selected words and writing upper and lower case letters through science in innovative ways, cooperative learning, in the subject of Slovak grammar. The experimental and control research sample included 80 prospective pre-primary teachers studying at the university. The research indicates that cooperative learning methods of Slovak language supported and strengthened the students' previous knowledge. Studying Slovak and grammar at university level requires dedication, critical thinking and a passion for language and culture. It can lead not only to job opportunities in translation, cultural organizations, academic research, but also to the teacher as a speech model for students. In addition, he or she can acquire a more positive relationship with the mother tongue and deepen this relationship in innovative ways with his or her pupils. Pupils value teachers who are experts in their field and can guarantee high educational results. It is very important that the teacher maintains and uses the grammatical principles of the language system. Learning through cooperative learning of English grammar with connected nature knowledge had a more positive impact according to the results of comparing the control and experimental groups of students.

Kontakt:

Mgr. Beáta Pošteková
Katólicka univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok
Tel.: +421950732202
E-mail: beata.postekova@gmail.com

PODPORA DIGITÁLNYCH KOMPETENCIÍ UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV AKO PREDPOKLAD DIGITÁLNEJ TRANSFORMÁCIE ODBORNÉHO VZDELÁVANIA

Lívia Hasajová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá nutnosťou podpory digitálnych kompetencií učiteľov odborných predmetov, ako predpokladu digitálnej transformácie odborného vzdelávania. Do popredia sa kladie digitálnu bezpečnosť, využívanie digitálneho sveta inovácií v odbornom vzdelávaní. Poukazuje na využívanie Cloud Computingu vo vzdelávaní. Taktiež sa venuje atribútom práce učiteľov digitálnom veku.

Kľúčové slová: digitálne kompetencie učiteľov, digitálna transformácia, odborné vzdelávanie, digitálna bezpečnosť

Úvod

Učiteľ odborných predmetov je kľúčovým činiteľom v teoretickej odbornej príprave žiakov pre budúcu profesiu v študovanom odbore a podľa nášho názoru spoločne s učiteľmi praktického vyučovania tvoria učiteľia odborných predmetov základný pilier v celom procese odbornej prípravy žiakov. O dôležitosti svedčí aj množstvo vedeckých i odborných publikovaných monografií, štúdií, článkov od renomovaných odborníkov i samotných časopisov, ktorí sa tejto tematike dlhodobo venujú. Kľúčovú úlohu znalosti, zručnosti a postoje vo vzťahu k inováciám, produktivite a konkurencieschopnosť európskeho priestoru. Priamy vplyv na široký súbor kompetencií a zvyšovanie úrovne kľúčových kompetencií majú globalizácia, dynamické inovácie, meniaci sa podoba a požiadavky trhu práce, rozvoj nových technológií a požiadavka operatívne reagovať na nepredvídateľné situácie v spoločnosti. Kritické myslenie, rôzne zamerania gramotnosť, vysoká úroveň komunikačných zručností, digitálne zručnosti, schopnosť reagovať na dynamické inovácie a mnohé ďalšie nevyhnutné kompetencie. Európska komisia (2019) prijala odporúčanie ôsmich kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie v roku 2018 a v citovanom prameni k nim uvádza aj príklady dobrej praxe. Avšak na dosiahnutie týchto ambiciózných cieľov je potrebné mať pripravených učiteľov a lektorov, ktorým má byť umožnené medzi disciplinárne učenie, významne prechodnejšia a lepšia spolupráca s podnikmi a zamestnávateľmi a podporené vytváranie poradených a konzultačných sietí. Stanovené ciele by sa mali pretaviť do vzdelávacích politík vzdelávania, do odbornej prípravy a odborného vzdelávania. Všetky tieto aktivity by mali smerovať k rozvoju aktualizovaných kompetencií ako základ pre inovované kompetencie.

Vybrané aspekty pôsobenia digitálnych kompetencií na vzdelávanie a spoločnosť

Digitálne kompetencie v širšom kontexte sú predmetom záujmu mnohých autorov, napr. Balogh a kol. (2020) sledovali účinky, vlastnosti a výzvy digitálnej kompetencie a digitálnej kultúry na spoločnosť a vzdelávanie. Burgerová a Piskura (2019) skúmali e-learning z aspektu udržateľnosti na vysokej škole a z hľadiska digitálnych kompetencií a prezentovali výsledky testovania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Čábyová, Krajčovič a Paveleková (2020) spracovali tému digitálnej gramotnosti vo vzťahu k čítanosti elektronických kníh na Slovensku. Jursová Zacharová (2019) opisovala tematiku digitálnej podpora rozvoja rozprávačskej kompetencie detí z vylúčených vidieckych komunít na Slovensku. Kačinová (2018) publikovala zamyslenie, či digitálne médiá ako objekty edukácie majú viac rizík, ako ponúkajú príležitostí. Kačinová (2019) opísala tematiku od redukcionistického k holistickému modelu digitálnej kompetencie a mediálnej výchovy. Podhájecká a Gerka (2020) sa sústredili na digitálne technológie v edukačnom procese už v materskej škole. Polačko (2020) v tejto súvislosti uvádza, že kríza Covid-19 je príležitosťou zmeny myslenia a adaptácie vzdelávania na nové, digitálne podmienky. Tóblová (2018) opísala konkrétne výsledky analýzy súčasného stavu prípravy učiteľov v oblasti didaktických technologických kompetencií. Vrabec (2019) venoval pozornosť tzv. mäkkým zručnostiam v digitálnom veku.

Tomczyk (2020) písal o zručnosti v oblasti digitálnej bezpečnosti ako kľúčovej zložke digitálnej gramotnosti medzi učiteľmi. Šmída a kol. (2019) zamerali pozornosť na možnosti budovania digitálnych kompetencií žiakov základných a stredných škôl. Soukupová a kol. (2016) sa zaoberala rozvíjaním profesijných kompetencií učiteľov, digitálnu kompetenciu nevynímajúc. Gojkov a kol. (2015) riešili didaktické stratégie a kompetencie nadaných študentov v digitálnej ére. Európska komisia (2019) predložila komplexný materiál o digitálnych kompetenciách v školách v Európe.

Yazicioğlu, Yaylak a Genç (2020) sledovali úroveň digitálnej gramotnosti budúcich učiteľov predškolských zariadení a základných škôl a konštatujú, že rýchlo sa meniace a rozvíjajúce sa technologické inovácie ovplyvňujú život jednotlivcov a vyžadujú od jednotlivcov získanie mnohých zručností a vybavenia pre éru, v ktorej žijú. V dnešných podmienkach sa veľa ľudí snaží zlepšiť svoju úroveň „gramotnosti“, aby držali krok s dobou, prispôbovali sa vyvíjajúcim sa technologickým podmienkam a získavali povedomie o týchto otázkach. Tento proces zmien a vývoja sa odráža vo vzdelávacom prostredí. Učitelia sa usilujú zlepšovať kvalitu výučby využívaním digitálneho sveta a inovácií v procesoch vzdelávania a odbornej prípravy. Mnoho technologických nástrojov a produktov používaných učiteľmi prinieslo využitie digitálnej gramotnosti vo svete vzdelávania. Táto situácia je pre štúdium nevyhnutná, pokiaľ ide o stanovenie úrovne digitálnej gramotnosti budúcich učiteľov, ktorí budú vykonávať učiteľské povolanie. Preto bolo zamerané na stanovenie úrovni digitálnej gramotnosti budúcich učiteľov na základe rôznych premenných v akademickom roku 2018 - 2019 v skupine budúci učelia predškolských a základných škôl Univerzity Ordu a Univerzity Karamanoglu Mehmetbey na Pedagogickej fakulte, katedry primárneho vzdelávania. Na stanovenie úrovni digitálnej gramotnosti budúcich učiteľov predškolského a základného vzdelávania bol ako nástroj na zber údajov adaptovaný Hamutoğlu, Güngören, Uyanikom a Erdoğanom (2017) použitá stupnica digitálnej gramotnosti vyvinutá Ng (2012). Z výsledkov výskumu autori uvádzajú, že medzi pohlaviami bol významný rozdiel. Tento rozdiel bol významný v prospech univerzity v Ordu. Nezistil sa významný rozdiel v úrovni digitálnej gramotnosti budúcich učiteľov predškolských a základných škôl podľa odvetvovej premennej a univerzity. Aj keď medzi študentmi univerzity Karamanoglu Mehmetbey University bol z hľadiska premennej ročník štúdia významný rozdiel, u študentov univerzity Ordu sa nepozoroval žiadny významný výsledok. V ďalšom výskume možno navrhnúť preskúmanie úrovni digitálnej gramotnosti učiteľov a správcov, autori navrhujú, že sa môžu porovnávať úrovne digitálnej gramotnosti učiteľov pracujúcich v rôznych stupňoch škôl.

Cloonan (2020) písala o možnostiach spolurozhodovania študentov o digitálnych médiách prostredníctvom pedagogického výskumu učiteľov. Argumenty z počiatku tisícročia mali tendenciu zaraďovať mladých ľudí mimo školskej gramotnosti, pričom v porovnaní s tým sa gramotnosť v školskej praxi považovala za nedostatočnú. Novšie kritiky takéhoto binárneho umiestnenia digitálnych postupov školy namiesto toho odporúčajú hľadať súvislosti a kontinuity. Keďže však učitelia zriedka získavajú priamy prístup k vedomostiam o digitálnom živote mimo školy, často im zostáva špekulovať o aktuálnosti každodenných digitálnych postupov ich študentov. V súlade s nedávnymi smermi austrálskej vzdelávacej politiky vychádza tento dokument z dôkazov z projektu, v ktorom bola digitálna gramotnosť učiteľov umiestnená ako súčasť výskumov v oblasti každodenných digitálnych postupov so študentmi. Skúma, ako učitelia navrhli a uskutočnili výskum každodenných digitálnych zdrojov vedomostí svojich študentov a súvisiacej pedagogickej realizácie. Výskum učiteľov bol zakomponovaný do informatického vzdelávania. Učitelia sa snažili umiestniť študentov ako aktívnych účastníkov výskumu s možnosťami ovplyvňovať triedne koncepty. Autorka analyzuje výsledky výskumu učiteľov z hľadiska pedagogiky a nových konceptov v oblasti gramotnosti, rozšírená predstava autorstva, sa používa ako analytický nástroj na zváženie toho, do akej miery umiestnenie umožnilo študentom osvojiť si začlenenie digitálnych médií a postupov digitálnej gramotnosti do učebných programov.

Falloon (2020) sledoval líniu od digitálnej gramotnosti k digitálnej kompetencii vo vzťahu k rámcu digitálnych kompetencií učiteľa (TDC - teacher digital competency). Autor konštatuje, že v priebehu rokov sa vyvinuli rôzne rámce, modely a gramotnosti, ktoré majú usmerniť pedagógov v ich úsilí o budovanie digitálnych schopností svojich študentov, ktoré im budú pomáhať pri využívaní nových technológií v ich budúcnosti. Vo všeobecnosti sa tieto zamerajú na zdokonaľovanie schopností študentov vo využívaní „vzdelávacích“ aplikácií a informácií získaných z digitálnych zdrojov alebo na porozumenie efektívnej zmesi pedagogických, obsahových a technologických poznatkov, ktoré sa považujú za podporu integrácie digitálnych zdrojov do výučby, s cieľom

zlepšiť výsledky výučby predmetov. V rámci inštitúcií pre vzdelávanie učiteľov sa kurzy, rozvíjajúce tieto schopnosti bežne poskytujú ako samostatné subjekty, alebo sa predpokladá, že ich bude možné dosiahnuť integráciou technológií do iných disciplín alebo na základe realizovaného hodnotenia. Existuje však významný výskum, ktorý naznačuje, že súčasné úzke zameranie na technické a informačné zručnosti súvisiace s predmetom nepripravuje študentov adekvátne na šírku vedomostí a schopností potrebných v aktuálnom inštitucionálnom vzdelávaní i mimo neho. Autor teda predstavuje koncepčný rámec zavádzajúci rozšírený pohľad na digitálnu kompetenciu učiteľa (TDC). Presahuje rámec prevládajúcich technických konceptov a koncepcií gramotnosti a obhajuje holistickejšie a širšie chápanie, ktoré uznáva čoraz zložitejšie vedomosti a zručnosti, ktoré mladí ľudia potrebujú, aby mohli fungovať eticky, bezpečne a produktívne v rozmanitých digitálne sprostredkovaných prostrediach. Diskutuje sa o dôsledkoch tohto rámca s konkrétnym odkazom na jeho interdisciplinárny charakter a požiadavku všetkých fakúlt, aby sa cieľavedome a zámerne zapojili do plnenia svojich cieľov.

Rintamäk (2019) písala o téme digitálnej gramotnosti ako transfere od učiteľov k študentom a opísala Kurz digitálnej gramotnosti pre vysokoškolských učiteľov. Ako konštatuje autorka, gramotnosti v mnohých formách sú základnými zručnosťami študentov vysokoškolského štúdia tak v akademických štúdiách, v budúcom pracovnom živote, ako aj ako občana vysoko digitalizovanej informačnej spoločnosti vo všeobecnosti. Vzdelávanie v oblasti informačnej gramotnosti pre študentov je stálou úlohou akademických knižníc. Informačná gramotnosť sa vyučuje predovšetkým pre vysokoškolských študentov, ale aj pre postgraduálnych študentov a dokonca, aj keď zriedkavejšie, pre postdoktorandov a učiteľov. Najvýznamnejšou slabinou vzdelávania v oblasti informačnej gramotnosti, ktorú poskytujú knižnice, je pravdepodobne z hľadiska efektívnosti to, že študenti vnímajú vzdelávanie v oblasti informačnej gramotnosti ako niečo oddelené od „skutočného“ štúdia a nie sú schopní preniesť naučené informačné zručnosti do svojho predmetového štúdia. K tomu dochádza napriek pretrvávajúcemu úsiliu styčných knihovníkov prispôsobiť svoje vyučovanie informačnej gramotnosti potrebám každej disciplíny. Namiesto toho sú vysokoškolskí učitelia v kľúčovej pozícii, aby prispievali k informačným zručnostiam študentov tým, že do vyučovania a doučovania zahrňujú informačné postupy. Preto je vzdelávanie v oblasti informačnej gramotnosti pre vysokoškolských učiteľov cenným prostriedkom na rozvoj informačných schopností ich študentov. Citovaná autorka píše o použitých postupoch a skúsenostiach získaných pri pilotovaní kurzu digitálnej gramotnosti pre vysokoškolských učiteľov. Akademická knižnica Tritonia vo Fínsku Vaasa bola zodpovedná za plánovanie a výučbu kurzu Digitálna gramotnosť a informačné zdroje. Kurz bol súčasťou študijného modulu pre vysokoškolskú pedagogiku, kurz je vyvíjaný a pilotne testovaný v rámci výskumného a podporovaného výskumného vývojového projektu HELLA - Vysokoškolské vzdelávacie učebné laboratórium vedené Univerzitou Åbo Akademi v rokoch 2017-2019. Pilotný kurz Digitálna gramotnosť a informačné zdroje bol navrhnutý v akademickom roku 2017-2018 a pilotne realizovaný v zime 2019. Autorkou je opísaný proces návrhu výučby, ciele výučby, metódy výučby a praktické uskutočnenie kurzu spolu s hodnotením. Osobitná pozornosť sa venuje príklonom kurzu k uvedeniu praktických príkladov zistených osvedčených postupov a vyriešených problémov. Špeciálnou charakteristikou skúmaného designu kurzu je jeho viacjazyčnosť: kurz bol realizovaný v troch jazykoch, pričom rovnakého trojjazyčného online kurzu sa zúčastnili fínski, švédski a anglicky hovoriaci účastníci. Hlavným fórom pre výučbu a učenie sa v kurze bolo učebné prostredie Moodle. Všetky materiály, úlohy, pokyny a diskusie o kurze sa uskutočňovali v Moodle. Okrem online štúdia súčasťou kurzu boli prednášky a semináre usporiadané ako hybridná výučba. Prednášky a semináre sa teda mohli zúčastňovať v učebni alebo online prostredníctvom videokonferenčnej platformy. Špeciálna pozornosť sa venovala online komunikácii, pretože celý kurz bolo možné zavŕšiť dištančným vzdelávaním. V kurze boli použité rôzne digitálne nástroje, typy zadaní a vyučovacie metódy, aby boli účastníkom poskytnuté príklady rôznych príležitostí okrem získavania informácií aj v digitálnom vyučovaní. Zahrnutie kurzu digitálnej gramotnosti do študijného modulu pedagogiky vysokých škôl zdôraznilo význam informačnej gramotnosti vo výučbe a výskume. Stálo by za to uskutočniť ďalší výskum založený na spätnej väzbe účastníkov a tiež na dlhodobej spätnej väzbe, konštatuje Rintamäk (2019).

Poláček (2018) opisuje digitálne kompetencie v počítačom podporovanom spoločnom učení tematicky orientované čiastkové poznatky z rozsiahlejšieho výskumu dynamík počítačom podporovaného skupinového učenia v prostredí manažérskej simulačnej hry Manahra. S využitím kvantitatívnych aj kvalitatívnych metód autor skúmal, ktoré digitálne kompetencie študenti Manahry vnímajú ako kľúčové pre úspech ich tímu v hre a akým spôsobom kompetencie k počítačom sprostredkovanej komunikácii ovplyvňujú dynamiku skupinového učenia.

Kvalitatívna analýza hĺbkových rozhovorov so študentmi ukázala, že súťažné prostredie Manahry u členov študijných skupín významným spôsobom rozvíja minimálne dva druhy digitálnych kompetencií. V prvom rade schopnosť efektívnej komunikácie online, ktorá je nevyhnutná pre operatívne riešenie problémov, a následne aj zručnosti využitie dostupných online nástrojov na vzájomné monitorovanie činnosti, ktoré pomáha v udržiavaní prehľadu o dianí v skupine a znižuje riziko vzniku chýb u spoločných úloh. Následná kvantitatívna analýza dát z dotazníka u študentov Manahry zmapovala úrovne kompetencií k počítačom sprostredkovanej komunikácii (efektivitu, produktivitu a sociálnu dimenziu) a odhalila vplyv sociálnych interakcií na podnecujúce a pomáhajúce správanie v počítačom podporovanom skupinovom učení.

Kozák (2017) konštatuje, že digitálne technológie majú v spoločnosti stále širšie uplatnenie a hlbší význam. Autor sa zaoberal Cloud Computing modelom, ktorý je ako prostriedok na dosiahnutie cieľov ľudskej činnosti veľmi často s úspechom využívaný, pretože poskytuje aplikácie a dátový priestor formou služby dostupnej bez ohľadu na užívateľom používanú platformu, a to kedykoľvek a odkiaľkoľvek. Cloudové nástroje získali svoje miesto vo formálnom vzdelávaní nielen ako prostriedok na odovzdávanie informácií, ale významným spôsobom ovplyvnili pohľad na celý vzdelávací systém. Hlavnou témou práce bolo zmapovať a analyzovať možnosti využívania cloudových technológií v škole z pohľadu pedagogického pracovníka s následným navrhnutím a realizáciou pedagogického výskumu formou dotazníkov, zisťovanie bolo zamerané na aktivity a práce učiteľa v oblasti Cloud Computingu. S ohľadom na hlavnú tému práce boli formulované výhody, nevýhody a riziká spojené s využívaním cloudových technológií z pohľadu učiteľa a bola vykonaná determinácia možnosťou využívania Cloud Computingu vo vzdelávaní podľa sociálnych rolí v škole a súčasných trendov vo vzdelávaní. Z hľadiska IKT kompetencií učiteľa bola opísaná problematika generačných rozdielov v informačnej spoločnosti a tiež teoretické a praktické modely rozvoja IKT kompetencií učiteľov na národnej i nadnárodnej úrovni. Autor zisťoval, aký je súčasný stav bežného využívania cloudových aplikácií v rámci pedagogickej činnosti učiteľov na úrovni vyššieho sekundárneho vzdelávania vzhľadom na koncept kultúrnej generácie. Výsledky prieskumu boli zhrnuté v podobe zhodnotenia výsledkov dotazníka a testovaných hypotéz. Pedagogický výskum preukázal na základe konceptu kultúrnej generácie významné generačné rozdiely v úrovni využívania cloud computingu vo vzdelávaní a v miere sebazvedávania v oblasti rozvoja IKT kompetencií učiteľov stredných škôl. Súčasne nebol z generačného hľadiska preukázaný štatisticky významný rozdiel v úrovni akceptácie cloudových technológií.

Černý (2019) písal o digitálnych kompetenciách v transdisciplinárnom náhľade medzi filozofiou, sociológiou, pedagogikou a informačnou vedou. Monografia sa systematicky zaoberá kritickou reflexiou Európskeho rámca digitálnych kompetencií pre občanov, ktorého pracovné znenie tiež obsahuje. Rámec zasadzuje do širšej fenomenologickej myšlienkovkej tradície a následne postupne prechádza všetkých 21 kompetencií, v ktorých nachádza zaujímavé miesta na úvahy a kritickú reflexiu transdisciplinárneho poňatia tejto témy. Z textu je zrejmé, že stať sa digitálne kompetentným občanom je úlohou pre každého jedinca v spoločnosti.

Atribúty práce učiteľov v digitálnom veku

Konštatujeme, že je preukázaný transfer digitálnej gramotnosti od učiteľov k žiakom/študentom, preto považujeme za potrebné, aby učitelia prostredníctvom digitálnych technológií uľahčovali a inšpirovali učenie sa a tvorivosť žiakov/študentov, pričom majú učitelia využívať svoje vedomosti z učiva, výučby a učenia sa a technológie na uľahčenie zážitkov, ktoré napomáhajú napredovať v učení, tvorivosti a inovácii žiakov/študentov v osobnom aj virtuálnom prostredí (Šmída a kol. 2019).

Učitelia majú taktiež propagovať, podporovať a modelovať tvorivé a inovatívne myslenie a vynaliezavosť, pri každej novej príležitosti zapojiť žiakov/študentov do skúmania skutočných problémov a riešenia autentických problémov pomocou digitálnych nástrojov a zdrojov, propagovať reflexiu žiakov/študentov pomocou nástrojov spolupráce na odhalenie a objasnenie koncepčného porozumenia a myslenia, plánovania a tvorivých procesov študentov, modelovať konštrukciu vedomostí založenú na spolupráci zapojením sa do výučby so žiakmi/študentmi, kolegami a ďalšími v osobných a virtuálnych prostrediach (Černý, 2019).

Od učiteľov sa, podľa nášho názoru tiež očakáva navrhovanie a rozvíjanie skúsenosti a hodnotenia v oblasti digitálneho vyučovania. Učitelia by mali dokázať navrhovať, rozvíjať a hodnotiť autentické učebné skúsenosti a hodnotenie zahŕňajúce súčasné nástroje a zdroje na maximalizáciu učenia sa obsahu v kontexte a na rozvoj vedomostí, zručností a postojov identifikovaných v štandardoch. Učitelia by mali navrhovať alebo prispôbovať

príslušné vzdelávacie skúsenosti, ktoré zahŕňajú digitálne nástroje a zdroje na podporu učenia a tvorivosti žiakov/študentov (Gojkov a kol., 2015). Taktiež nielen teoreticko-edukačné očakávania od učiteľov sú zamerané na rozvoj technologicky obohateného výučbového prostredia, ktoré umožňuje všetkým žiakom/študentom venovať sa svojim individuálnym bádaniam a stať sa aktívnymi účastníkmi stanovovania vlastných vzdelávacích cieľov, riadenia vlastného učenia a hodnotenia vlastného pokroku. Učiteľ by mal dokázať prispôbiť učebné činnosti tak, aby zodpovedali rôznym štýlom učenia, pracovným stratégiám a schopnostiam žiakov/študentov pomocou digitálnych nástrojov a zdrojov, poskytnúť žiakom/študentom viac formálnych a súhrnných hodnotení, ktoré sú v súlade s obsahovými a technologickými štandardmi, a výsledné údaje použiť na informovanie učenia a výučby.

Učitelia by mali zvládnuť aj modelovanie prácu a učenie sa v digitálnom veku, pričom učitelia priamo v procese vykazujú vedomosti, zručnosti a pracovné procesy reprezentujúce inovatívneho profesionála v globálnom meradle a digitálna spoločnosť. Učitelia by mali preukázať plynulosť v technologických systémoch a prenos súčasných poznatkov do nových technológií a situácií, spolupracovať so žiakmi/študentmi, rovesníckymi skupinami, rodičmi a členmi komunity pomocou digitálnych nástrojov a zdrojov na podporu úspechu a inovácie študentov (Soukupová, a kol. 2016), taktiež efektívne komunikovať relevantné informácie a nápady žiakom/študentom, rodičom a kolegom pomocou rôznych médií a formátov digitálneho veku (Gojkov a kol., 2015), zároveň aj modelovať a uľahčovať efektívne využitie súčasných a vznikajúcich digitálnych nástrojov na lokalizáciu, analýzu, hodnotenie a použitie informačných zdrojov na podporu zdrojov a učenia.

Od učiteľov sa taktiež očakáva aj propagácia a modelovanie digitálneho občianstva a zodpovednosti seba i iných nielen v edukačnom prostredí, učitelia majú chápať miestne a globálne spoločenské problémy a zodpovednosti v rozvíjajúcej sa digitálnej kultúre a majú vykazovať právne a etické správanie vo svojich profesionálnych postupoch. Učitelia by mali dokázať obhajovať, modelovať a učiť bezpečné, legálne a etické používanie digitálnych informácií a technológií vrátane rešpektovania autorských práv, duševného vlastníctva a príslušnej dokumentácie zdrojov (Tomczyk, 2020), taktiež aj riešiť rôzne potreby všetkých žiakov/študentov využívaním stratégií zameraných na žiakov/študentov, ktoré poskytujú spravodlivý prístup k príslušným digitálnym nástrojom a zdrojom, propagovať a modelovať digitálnu etiketu a zodpovedné spoločenské interakcie spojené s využívaním technológií a informácií, rozvíjať a modelovať kultúrne porozumenie a globálne povedomie prostredníctvom spolupráce s kolegami a žiakmi/študentmi iných kultúr pomocou nástrojov na komunikáciu a spoluprácu v digitálnom veku.

Od učiteľov sa v tomto kontexte tiež očakáva, že sa zapoja do profesionálneho rastu a vodcovstva, aby neustále zlepšovali svoju profesionálnu prax, dokázali modelovať celoživotné vzdelávanie a preukazovali vedenie vo svojej škole a odbornej verejnosti propagáciou a demonštráciou efektívneho využívania digitálnych nástrojov a zdrojov. Od učiteľov sa očakáva, že sa budú zúčastňovať sa na miestnej a globálnej vzdelávacej komunite a skúmať kreatívne aplikácie technológií na zlepšenie učenia študentov, prejavovať vodcovské schopnosti demonštráciou vízie technológií, účasťou na spoločnom rozhodovaní a budovaní komunity a rozvíjaním vodcovských a technologických schopností ostatných, že budú pravidelne hodnotiť a reflektovať súčasný výskum a odbornú prax s cieľom efektívne využívať existujúce a vznikajúce digitálne nástroje a zdroje na podporu učenia žiakov/študentov a budú prispievať k efektívnosti, vitalite a sebareflexie učiteľského povolania a ich školy a komunity (spracované a doplnené podľa International Society for Technology in Education, 2008).

Záver

Význam rozvoja informatického myslenia pre mladú generáciu netreba na tomto mieste obhajovať, keďže sa dotýka osvojovanie kompetencií nevyhnutných pre život v 21. storočí. Logicky sa teda naskytá otázka, ako rozvíjať ich užívateľské zručnosti. V kontexte konkretizácie viacerých oblastí spojených s procesmi rozvíjania digitálnych kompetencií, pre rozvoj teórie a praktických aplikácií, získaných poznatkov do vzdelávacej praxe. Dôsledkom toho je zreteľná premena vzdelávacích obsahov aj prístupov uplatňovaných vo výučbe, ako na strane učiteľa, tak aj žiaka. Inak povedané, v kontexte nových výziev sa mení nielen učivo, ale aj prístupy spojené s jeho odovzdávaním učiteľom a tiež osvojovaním žiakmi. To všetko za situácie, keď pre oblasť výučby na strednej škole v porovnaní s odbornými predmetmi neexistuje dostatočne obsiahla odborovo didaktická teória, ktorá by napomohla novo pozorovaným javom porozumieť. Na toto musí nutne reagovať systematické a výskumne

založené bádanie. V spojení s prezentovanými postrehmi bola pozornosť sústredená práve na aspekt digitálnych kompetencií učiteľov a ich prepojenie s procesmi digitálneho vzdelávania na stredných školách s akcentom na dištančné formy vzdelávania. Konkrétne profesijné kompetencie učiteľov, bezpochyby tu patrí pracovná komunikácia, odborná spolupráca, reflektívna prax, v neposlednom rade sústavný profesijný rozvoj. V rámci konkretizácie pedagogických kompetencií učiteľov nemôžeme opomíňať na prácu s digitálnymi zdrojmi, digitálne hodnotenie, výučbu i podporu žiakov. Vymenované atribúty kompetencií učiteľov predstavujú nevyhnutný predpoklad formovania digitálneho vzdelávania žiakov.

Literatúra :

- Balogh, Z., & et al. (2020). The effects, features and challenges of digital competence and digital culture on society and education. *Civil Szemle*, 17(2), 69-87. ISSN 1786-3341.
- Burgerová, J., & Piskura, V. (2019). E-learning z aspektu udržateľnosti na vysokej škole – digitálne kompetencie (výsledky testovania na Pedagogickej fakulte PU v Prešove). *Naukový visnyk Mukačivského deržavneho universytetu: Serija pedagogika ta psychologija*, 2(10), 115-118. ISSN 2413-3329. ISSN (Online) 2520-6788.
- Cloonan, A. (2020). Enabling student co-curation of digital media through teachers' pedagogical research. *Australian Journal of Language & Literacy*, 43(3), 214-223.
- Čábyová, Ľ., Krajčovič, P., & Pavelekova, J. (2020). Digital literacy and readership of e-books in Slovakia. *International Journal of Media and Information Literacy*, 5(1), 3-14. <https://doi.org/10.13187/ijmil.2020.1.3>
- Černý, M. (2019). Digitální kompetence v transdisciplinárním nahlédnutí: mezi filosofií, sociologií, pedagogikou a informační vědou. Masarykova univerzita.
- Gojkov, G., Stojanović, A., & Gojkov-Rajić, A. (2015). Didactic strategies and competencies of gifted students in the digital era. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(2), 57-72.
- Kačínová, V. (2018). Digitálne médiá ako objekty edukácie - viac rizík ako príležitostí? In *Deti v sieti: Sociálne, právne a medicínske dôsledky emočného zneužívania detí* (pp. 48-58). Rada pre práva dieťaťa - Slovenská republika.
- Kačínová, V. (2019). From a reductionist to a holistic model of digital competence and media education. *Communication Today*, 10(2), 16-27.
- Kozák, P. (2017). Cloud computing v práci učiteľa strednej školy [Master's thesis]. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Lorenzová, J., Jirkovská, B., & Mynářiková, L. (2020). Znalostní a uživatelská specifika digitální kompetence učitelů věd o člověku a společnosti ve středním odborném vzdělávání. *Lifelong Learning - Celoživotní Vzdělávání*, 10(2), 175-208. <https://doi.org/10.11118/lifele20201002175>
- Mynářiková, L., Sloboda, P., Jirkovská, B., & Lorenzová, J. (2019). Barriers of secondary school teachers in the use of ICT for teaching. In *ICERI - 12th International Conference of Education, Research and Innovation* (pp. 2426-2431).
- Podhájecká, M., & Gerka, V. (2020). Digitálne technológie v edukačnom procese v materskej škole. In *Osvita i suspiľstvo (V): Mižnarodnyj zbirnyk naukovych prac* (pp. 66-74). Wyzsza Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Poláček, J. (2018). Digital competences in computer-supported collaborative learning. In *Cyberspace 2018*. Masarykova univerzita.
- Polačko, J. (2020). Kríza Covid-19 ako príležitosť. In *Vzdelávaním k perspektívnemu uplatneniu (motivácia, kompetencie, adaptácia, pracovný trh) (1. časť)* (pp. 141-148). Technická univerzita v Košiciach.
- Rintamäk, K. (2019). From teachers to students: Digital literacy course for university teachers. *Qualitative & Quantitative Methods in Libraries*, 8(4), 457-477.
- Silva de Souza, G. H., & et al. (2020). Brazilian students' expectations regarding distance learning and remote classes during the COVID-19 pandemic. *Educational Sciences: Theory*, 20(4), 66-81. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.4.005>
- Tóblóvá, E. (2018). Particular results of the analysis of present state of teacher training in the area of didactic technological competences. In *Média a vzdělávání 2018* (pp. 244-248). Extrasystem Praha.

Tomczyk, Ł., & Eger, L. (2020). Online safety as a new component of digital literacy for young people. *Integration of Education*, 24(2), 172-184. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.099.024.202002.172-184>

Tomczyk, Ł. (2020). Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers. *Education and Information Technologies*, 25(1), 471-486. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>

Tomková, V., & Valentová, M. (2020). Moodle as a form of distance learning during the Covid-19 pandemic. In *Inovace a technologie ve vzdělávání* (pp. 76-81). Západočeská univerzita v Plzni.

Yazicioğlu, A., Yaylak, E., & Genç, G. (2020). Digital literacy levels of prospective preschool and primary school teachers. *Sosyal Bilimler Arastirmalari Dergisi*, 10(2), 274-286.

Summary: The presented study of a theoretical nature deals with the necessity of supporting the digital competences of teachers of vocational subjects, as a prerequisite for the digital transformation of vocational education. Digital security, the use of the digital world of innovations in professional education is put to the fore. It points to the use of Cloud Computing in education. It also deals with the attributes of teachers' work in the digital age.

Kontakt:

doc. PaedDr. Lívia Hasajová, PhD.

Vysoká škola DTI,

Katedra školskej didaktiky,

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421907505524

E-mail: hasajova@dti.sk



INSCENAČNÉ METÓDY – VÝCHODISKÁ A PRÍKLADY Z REALIZÁCIE VÝUČBY

Tatiana Peciarová, SR

Anotácia : Cieľom práce je priblížiť modernú aktivizujúcu metódu - inscenačnú metódu. V našom príspevku sa budeme zaoberať východiskami, ktoré sú nevyhnutnou podmienkou použitia tejto metódy. Spomenieme jednotlivé druhy inscenačných metód, ktoré sú využívané vo vyučovacom procese. Na príkladoch poukážeme na využitie tejto metódy v praxi. Metóda by mala rozvíjať poznávacie procesy, mala by byť racionálna, výchovná aj emotívna, využívajúca techniku. Nemala by zaťažovať psychiku učiteľa a ani žiaka (Harausová,2011). Ako vyplýva zo zistení Jablonského (n.d.), k zvyšovaniu záujmu žiakov o vyučovací predmet a ich školskej úspešnosti prispieva aj zavádzanie prvkov kooperatívneho vyučovania do výchovno-vzdelávacieho procesu.

Kľúčové slová: inscenačná metóda, typy inscenačných metód, praktické využitie inscenačných metód, hranie rolí, moderné technológie

Úvod

Táto metóda je metóda dynamická. Podstatou je, žiaci hrajú určité roly a v následnej diskusii sa pokúšajú nájsť riešenie vzniknutého problému. Tieto metódy sa často využívajú na výučbu jazykov, literatúry, histórie, ale môžu byť použité aj v oblasti ekonómie a matematiky.

Východiská pre inscenačné metódy sú:

1. Aktívna účasť žiakov. Žiaci sa stávajú aktérmi v procese výučby. Toto pomáha k tomu, aby si žiaci lepšie zapamätali učivo a porozumeli prezentovanej téme výučby.
2. Emocionálny prístup. Žiaci sa pri tej to metóde učia pomocou pocitov a emócií. Vnímajú tému a tým si ju zapamätajú.
3. Rozvoj komunikačných zručností. Keďže táto metóda je založená na aktívnej komunikácii, žiaci pomocou interakcie s inými žiakmi a učiteľmi aktívne komunikujú, čím rozvíjajú svoju schopnosť použiť vedomostí v reálnych situáciách.
4. Interaktivita. Inscenačné metódy sú veľmi interaktívne a tým majú žiaci príležitosť vyjadriť sa a diskutovať o téme prostredníctvom hrania rolí.

Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že inscenačné metódy sú založené na hraní rolí. Podstatou je nasimulovanie určitej situácie a hranie rolí žiakmi. Téma inscenácie si vyžaduje pochopenie podstaty jednotlivými aktérmi, dostatočný priestor na tvorivé rozvíjanie ich individuálnych stratégií a samozrejme dostatočne silnú osobnú motiváciu (Kalhous a kol., 2002).

Príklady z realizácie výučby s využitím inscenačných metód:

1. Divadelná hra – žiaci hrajú divadelnú hru založenú na literárnom diele, histórii alebo inej téme. Žiaci si vyberú postavy, naučia sa ich repliky a potom predstavia hru pred triedou.
2. Rolové hry – žiaci simulujú reálne situácie ako napríklad, nákup, cestovanie, stretnutie so známym alebo neznámym človekom.
3. Improvizácie – žiaci si vymyslia príbeh a improvizujú na základe témy. Tým sa rozvíja kreativita a spontánnosť.
4. Diskusie v roli – žiaci hrajú rôzne role a diskutujú na základe rôznych tém. Tým sa učia ako podať argument a presvedčať ostatných.
5. Modelovanie rôznych situácií - práca žiakov v malých skupinách, kde vytvárajú rôzne situácie ako napríklad politická debata, trestný proces. Napomáha to pochopiť rôzne perspektívy a zlepšuje sa kritické myslenie študentov.
6. Využitie technológií – súčasnosť je plná techniky. Ako najjednoduchšie môžu využiť videonahrávky, virtuálnu realitu, online platformy. Tým sa študenti dostanú k rôznym zdrojom a situáciám.

Divadelná hra - je to forma, ktorú možno využiť v jazykovej výučbe. Jej využiteľnosť je pri dramatizácii literárnych diel (Maley & Duff, 2005) alebo pri vytváraní originálnych divadelných hier. Napríklad: Žiaci sa učia hovoriť o svojich záujmoch v cudzom jazyku. Žiaci môžu byť rozdelení do skupín a každá bude pracovať na vytvorení

vlastnej divadelnej hry založenej na ich záujmoch. Žiaci sa rozhodnú, aký bude ich scenár. Po napísaní scenára začnú cvičiť a trénovať svoju divadelnú hru. Po nacvičení hru môžu predviesť pred triedou. Vytvárajú sa hry vytvorené na základe skutočných udalostí a situácií. Tento prístup pomáha žiakom lepšie pochopiť jazyk, kultúru krajiny, ktorej jazyky sa učia a napomáha k rozvoju schopností používať jazyk v rôznych situáciách.

Rolové hry - je to druhá konkrétna forma inscenačných metód. Tiež je dobre využiteľná pri výučbe cudzieho jazyka. Podstatou je, že žiaci hrajú určité roly a situácie, ktoré súvisia s témou, ktorú sa majú naučiť v cudzom jazyku. Napríklad: žiaci sa učia hovoriť o svojich rodinách. Môžu sa rozhodnúť, že zahrajú rodinnú scénku. Tým bude každý študent zohrávať svoju rolu v rodine a potom budú hovoriť o rodinných príslušníkoch. Je veľmi dôležité, aby sa študenti snažili používať cudzí jazyk v rámci svojich rolí. Tento prístup hraní rolí môže zlepšiť ich jazykové zručnosti a komunikačné schopnosti. Tieto hry zvyšujú motiváciu študentov a pomáhajú im naučiť sa jazyk prakticky. Môže to byť pre nich interaktívne a zábavné. Je to vhodný spôsob pre všetky vekové skupiny a úrovne jazykových znalostí.

Improvizácia - je ďalšia konkrétna forma inscenačnej metódy. Tiež ju možno využiť vo výučbe cudzích jazykov. Táto forma sa využíva v divadelných hrách, kde sa však hrá bez scenára alebo textu (Tschuldi & Mitchell, 1989). Čiže dochádza k improvizácii. Pri výučbe jazykov sa táto forma dá využiť pri rozvoji schopnosti rýchlo reagovať na rôzne situácie. Napríklad: učiteľ predloží žiakom tému a žiaci sa musia rýchlo prispôsobiť a zahrať vzniknutú situáciu v cudzom jazyku. Príkladom môže byť rozhovor pri prijímaní do zamestnania. Žiaci sa rozdelia do dvojíc a snažia sa o vytváranie otázok a odpovedí, týkajúcich sa zamestnania, pričom sa snažia používať cudzí jazyk v plnej miere. Improvizácia sa často využíva pri situáciách ako nákup, cestovanie a pod. Pri týchto metódach sa rozvíja schopnosť komunikovať v cudzom jazyku v nečakaných situáciách a rýchlo reagovať.

Diskusia v roly - je to ďalšia forma inscenačnej metódy, ktorá tiež môže byť využitá v jazykovej výučbe. Zameriava sa na simuláciu konkrétnych situácií a interakcii rôznych postáv. Pri výučbe jazykov sa dá použiť ako tréning komunikácie a diskusie v rôznych situáciách v profesionálnom alebo každodennom živote. Konkrétne by sa táto metóda dala použiť ako simulácia rokovania medzi dvoma firmami. Žiaci sa rozdelia do dvojíc a hrajú rolu zástupcov firmy. Každá dvojica má svoju úlohu a svoj cieľ - jedni predávajú produkt a druhí sa snažia o vyjednanie lepšej ceny. Tým, sú žiaci nútení vymýšľať argumenty, diskutovať komunikovať v cudzom jazyku a musia sa snažiť dosiahnuť dohodu. Je to výhodná metóda hlavne na odborných školách, nakoľko sa učia presvedčať, argumentovať a komunikovať, čo im pomôže v reálnom živote.

Modelovanie rôznych situácií - ako i ostatné, aj táto metóda je výborný spôsob, ako naučiť študentov komunikovať, riešiť konkrétne problémy a situácie, ktoré sa môžu vyskytnúť v každodennom živote. Môže byť použitá v nasledovných konkrétnych situáciách:

1. *Pracovný pohovor* – rola zamestnávateľa a uchádzača o zamestnanie. Žiaci sú nútení ukázať a prezentovať svoje schopnosti, zručnosti ako i odpovedať správne na otázky tak aby sa ukázali v čo najlepšom svetle. Situácia môže byť využitá i vo výučbe cudzieho jazyka.
2. *Nákup* – rola predavača a kupujúceho. Žiaci sa učia, ako si vymeniť informácie o tovare, ako opísať daný výrobok, ako stanoviť cenu a ako prejsť procesom platby. Táto situácia má využitie predovšetkým v rámci výučby odborných predmetov .
3. *Sťažnosť* – rola zákazníka a predavača. Žiaci sa učia ako správne vyjadriť svoju nespokojnosť s produktom, službou... Musia sa naučiť, ako správne hrať „manažérske“ hry.
4. *Cestovanie* – rola cestovateľa a zamestnanca hotela, cestovnej agentúry... Žiaci sa učia ako si správne objednať letenku, hotel, vstupenku... Simulácia je často využívaná vo výučbe cudzích jazykov.
5. *Rokovanie* – rola dvoch strán a to predávajúci a kupujúci. Žiaci sa učia ako dosiahnuť dohodu. Naučia sa využívať odbornosť jazykové schopnosti. Často sa tieto metódy využívajú v predmete fiktívna firma ale i vo výučbe jazyka.

Dané situácie sú len zlomkom z mnohých. Cieľom je získať praktické skúsenosti, zlepšiť komunikačné schopnosti, osvojiť si jazykové nuansy a rozvoj schopností vyjadriť sa presne a jasne. Pri modelovaní situácií je ale dôležité,

aby sa formovali tak, aby boli relevantné a mali zmysel pre žiakov. Je dôležité, aby žiaci vedeli pracovať so slovnou zásobou, ktorú sa učia a vedia, pretože ak by situácie obsahovali slová, ktoré nepoznajú, dosiahol by sa presný opak a to ten, že by žiaci boli frustrovaní, neistí a stresovaní.

Využitie technológií

Technológie sú veľmi užitočný nástroj. V súčasnosti existuje veľmi veľa technológií, ktoré môžu byť využité na podporu výučby či už cudzích jazykov alebo iných predmetov. Ide napríklad o tieto :

1. *Video nahrávky* – pomocou videa vieme nahráť predstavenie žiakov. To si potom môže žiak pozrieť a sebareflexne sa ohodnotiť. Je to učenie sa na vlastných chybách.
2. *Virtuálne prostredie* - pomocou virtuálneho prostredia vieme nasimulovať reálnu situáciu a prostredie, ktoré je relevantné pre jazykovú výučbu. Takto môžu žiaci získať skúsenosti s používaním jazyka v rôznych situáciách a prostrediach.
3. *Interaktívne hry* - učitelia často využívajú interaktívne hry na zlepšenie komunikácie, rozhodovanie žiakov. Sú založené na vytvorení situácií z reálneho života.
4. *Online diskusie* – slúžia na podporu komunikácie a diskusie medzi žiakmi v jazyku, ktorý sa učia. Využitím tejto technológie žiaci tiež vedia zlepšiť svoje jazykové zručnosti a získavajú skúsenosti v komunikácii v reálnom čase.
5. *Mobilné aplikácie* – aj keď sa to javí ako nemožné, i mobilné aplikácie dokážu pomôcť pri výučbe jazyka. Existuje veľa aplikácií, ktoré napomáhajú pri cvičení jazykových zručností a komunikácie. Žiaci sa v nich dokážu naučiť nové slová a frázy.

Technológie teda možno využiť dvojakým spôsobom a to na zlepšenie jazykových, ale i iných zručností a na zaznamenanie výkonu a poskytnutie spätnej väzby. Tým sa žiaci dokážu posúvať k stále lepším výkonom. Učitelia môžu využiť množstvo aplikácií a vytvoriť inscenačné hry a cvičenia. Učiteľ teda dokáže prispôsobiť vyučovací plán a materiál potrebám žiakov. Jednou z najväčších výhod technológií je ich flexibilita a variabilita. Žiaci môžu používať tieto nástroje aj mimo školského prostredia a podporujú i samostatné učenie sa. Využitie technológií bolo markantné v období Covidu. Je veľmi dôležité, aby sa však technológie nestali jediným nástrojom. Ak by to nastalo, môžeme vyjadriť presvedčenie, že sa preruší interakcia a komunikácia medzi učiteľom a žiakom.

Konkrétny príklad inscenačnej metódy vo výučbe angličtiny

Jedna z najpoužívanejších foriem inscenačnej metódy pri výučbe cudzieho jazyka (angličtiny) je tzv. role-play (Al-Khairy,2017). Ide o formu inscenačnej hry, v ktorej žiaci preberajú rôzne situácie. Majú možnosť si trénovať komunikatívnosť v cudzom jazyku, gramatiku, slovíčka, frázy a pod. Situácia môže vychádzať z názvu lekcie, ktorá je zameraná napríklad na predprítomný čas. Situácia môže byť napríklad návšteva u lekára, kde jeden žiak (pacient) popisuje príznaky a druhý žiak (lekár) sa pýta a nakoniec stanoví diagnózu a predpíše lieky. Využije pri tom všetky znalosti - gramatiku minulý čas, prítomný čas, budúci čas, slovnú zásobu.... a taktiež svoju fantáziu (výber choroby), spontánnosť. Je to spôsob, ako dosiahnuť na hodine uvoľnenú atmosféru, ktorá je predpokladom, že si žiaci zapamätajú viac ako v strese a pod tlakom.

Záver

Inscenačné metódy učitelia využívajú už dlhšiu dobu. Možno si to v mnohých prípadoch ani neuvedomujú. Pri inscenačných metódach učitelia aktívne zapájajú žiakov do výučby. Nepriamo ich motivujú k učeniu sa tým, že sa žiaci aktívne podieľajú na tvorbe dialógov. Tým dochádza k učeniu a k zapamätaniu si novej látky alebo k prehĺbeniu už získaných vedomostí.

Považujeme za dôležité zdôrazniť, že pri použití inscenačných metód je nevyhnutné, aby sa žiaci cítili pohodlne a aby boli pripravení sa angažovať. Učiteľ by mal byť ten, ktorý je pripravený žiakom poskytnúť potrebnú podporu a spätnú väzbu na ich výkon. Tieto metódy sú vhodné pre všetky úrovne a všetky vekové skupiny. Základom je, že každý žiak je „individuum“ a dobrý učiteľ vie, aké sú jeho potreby a preferencie. Učiteľ by mal vedieť teda prispôsobiť inscenačnú metódu tak, aby rozvinul žiakove schopnosti. Sú to metódy, ktoré dokážu byť efektívne, zábavné a nevnučujúce.

Literatúra:

- Harausová, H. (2011). Ako aktivizujúco vyučovať odborné predmety. Bratislava: MPC.
- Jablonský, T. (n.d.). Špecifické metódy kooperatívneho učenia a ich aplikácia v etickej výchove. Retrieved from <http://pdfweb.truni.sk/elskripta/evsuv/sekcia1/Jablonsky.pdf>
- Kalhous, Z., & et al. (2002). Školní didaktika. Praha: Portál.
- Maley, A., & Duff, A. (2005). Drama techniques in language learning: A resource book of communication activities for language teachers. Cambridge University Press.
- Petlák, E. (2012). Inovácie v edukačnom procese. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Turek, I. (1998). Kapitoly z didaktiky vysokej školy. Technická univerzita.
- Turek, I. (2005). Inovácie v didaktike. Bratislava: MPC.
- Petlák, E. (2004). Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS.
- Maňák, J. (1990). Nárýs didaktiky (1st ed.). Brno: Masarykova univerzita.
- Al-Khairy, M. H. (2017). The effect of using role-play in teaching speaking skills to English learners. Journal of Education and Practice, 8(5).
- Tschudi, S., & Mitchell, D. (1989). Explorations in the teaching of English (3rd ed.). Harper and Row.

Summary: Scenic methods belong among modern teaching methods. They are based on active student participation, with students taking on the main roles. They play various roles, thereby deepening their knowledge. Among them are: theater play, role-playing games, improvisation, discussions in role, modeling different situations, and the use of technology. They are suitable for all age groups and all levels of education. A good teacher can adapt the method to develop students' abilities. These methods are effective, enjoyable, and non-coercive.

Kontakt:

Ing. Tatiana Peciarová
Kúpeľná 4, 949 01 Nitra
Tel.: +421905897072
E-mail: peciarp@gmail.com

וזדכ

DIGITÁLNE TECHNOLOGIE V PROCESE ROZVOJA DIGITÁLNEJ GRAMOTNOSTI UČITEĽOV

Ľudmila Rumanová, SR - Ján Hargaš, SR

Anotácia: S rozvojom digitálnych technológií, aplikácií a ich implementácie do škôl sa rozvíja aj digitálna gramotnosť učiteľov. Na začiatku 21. storočia začali učitelia využívať internet a webové aplikácie ako vhodné zdroje informácií pre vzdelávací proces. Príspevok prezentuje výsledky kvantitatívneho šetrenia, ktorého cieľom bolo analyzovať vzťah učiteľov k digitálnym technológiám a ich využívanie v edukačnom procese, zmapovať dosiahnutú úroveň digitálnej gramotnosti učiteľov na ich každodennú prax z hľadiska využívania digitálnych technológií. Ukázalo sa, že respondenti považujú digitálne technológie za efektívny spôsob vzdelávania.

Kľúčové slová: digitálne technológie, učiteľ, digitálna gramotnosť, webové aplikácie, edukačný proces

Úvod

Spoločnosť v posledných rokoch priniesla veľký pokrok v oblasti digitálnych technológií. V súčasnosti sa spoločnosť prispôsobuje technológiám, žijeme v modernej online dobe, kedy sa internet, technológie a počítače stali našou každodennou súčasťou.

Každý deň vplývajú technológie na všetky spoločenské zmeny. Digitálny vek transformuje aj vzdelávanie. Práve digitálne technológie a ich používanie sa stávajú najdiskutovanejšou témou viacerých odborníkov, vedcov a pedagógov, ale aj mnohých z nás. Digitálna doba sa dotýka takmer všetkých generácií. Osobitnú úlohu zohrávajú digitálne technológie najmä v oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu. Dnes je už viac ako isté, že technológie budú neoddeliteľnou súčasťou našich životov aj v budúcnosti. Preto je úplne prirodzené, že digitalizácia a práca s mládežou musia ísť ruka v ruke.

Digitalizácia a digitálna gramotnosť

Vyspelé technológie sú hlavným zdrojom hospodárskeho rastu v rozvinutých krajinách. Priemyselná revolúcia sa vyznačuje automatizáciou a digitalizáciou v rôznych odvetviach, nevynímajúc oblasť vzdelávania.

Slovník cudzích slov (2005) digitalizáciu charakterizuje v dvoch významoch, v prvom ako prevod dát a informácií na číslkové (digitálne) vyjadrenie, v druhom ako premenu analógového signálu na číslkové (digitálne). Digitalizácia je teda založená na prekonvertovaní analógových prostriedkov, ako je napríklad fotografia alebo film, na číselné (digitálne) údaje. To, čo z tohto procesu vzíde sa nazýva dáta. Tie vznikajú pri akejkolvek digitálnej činnosti. Tieto činnosti môžu byť rôzne: fungovanie produktov, výrobných zariadení alebo fungovanie jednoduchých alebo komplexnejších systémov. Dáta sa transferujú skrz internet, rádiových, či iných komunikačných sietí, vzdialenosť pritom nehrá rolu. Dáta zachytávajú snímače alebo iné nástroje na zachytenie dát, ktoré potom posielajú do veľkoobjemových úložísk, ktoré sa nazývajú Big data. Big dáta sú potom sprostredkované pomocou cloudu, práce na nich zaisťujú systémy cloud computingu. Tento proces postupne nahrádza jednoduché riadiace ľudské činnosti a dokáže substituovať aj mnohé fyzické činnosti. To znamená predovšetkým nahradenie rutinných manuálnych prác.

Digitalizácia (Veber, 2018) sa dá zaznamenávať v: globálnom merítku – digitálne technológie sa dostávajú do všetkých krajín s prístupom na internet; priesakovom rozširovaní – dôsledky digitalizácie presakujú do všetkých podnikateľských, verejných a súkromných aktivít. Dochádza tým k inteligentnej automatizácii a nahradzovaniu ľudskej práce; modifikačných aplikáciách – vďaka digitálnym technológiám dokážeme umožniť realizáciu nových, často časovo aj zdrojovo úspornejších riešení.

Na zreteli treba taktiež mať kompetencie budúcnosti. Svetové ekonomické fórum koncom roka 2020 publikovalo *Future of Jobs Report*, v ktorom odhaduje, že 50% pracovnej sily v rozvinutých krajinách bude potrebovať do roku 2025 rekvalifikáciu. Dôvodom je prispôsobenie sa technologickému pokroku – hoci mnoho tradičných povolání zanikne, vytvorí sa priestor na vznik nových. Medzi najdôležitejšie kompetencie pritom okrem iného bude patriť aj digitálna gramotnosť a základné programovanie. Ďalšími kompetenciami budúcnosti, ktoré s používaním IKT úzko súvisia, sú kritické myslenie, riešenie problémov, analytické myslenie, aktívne učenie sa a kreativita.

Zavedenie digitálnej gramotnosti ako interdisciplinárnej témy do edukačného kurikula vo väčšej miere je teda nevyhnutné a z mnohých hľadísk by malo byť prioritou.

Nové digitálne nástroje v školstve

Internet vecí (Internet of Things - IoT)

Hoci je IoT v zahraničí pomerne rozšírený koncept, na Slovensku ide často o neznámy pojem. Ministerstvo školstva sa to snaží zmeniť okrem iného aj tým, že v roku 2021 vyšla s podporou slovenských IT firiem učebnica Internet vecí, ktorá poputovala do 15 stredných škôl. (Tlačové správy - Ministerstvo, Organizácie ministerstva, 2021) Národný výstup projektu IT Akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie Antoni et al. (2020) konštatuje, že Internet vecí (IoT) možno považovať za novú paradigmu, ktorá sa rýchlo presadila na poli digitálnych technológií. Základnou myšlienkou tohto konceptu je všade prítomnosť zariadení, tzv. vecí alebo objektov (senzorov, akčných členov), ktoré prostredníctvom vzájomného prepojenia (internetu) a špecifických schém adresovania medzi sebou navzájom komunikujú a interagujú tak, aby dosiahli spoločný, človekom určený cieľ. V práci Antoni et al. (2020) bolo zistené, že Internet vecí v užšom zmysle charakterizujú ako sieť, ktorá spája jednoznačne identifikovateľné „veci“ s internetom. „Veci“ majú schopnosť snímania, ovládania a sú programovateľné. Pomocou využívania jednoznačnej identifikácie a snímania môžu byť informácie o „veciach“ zhromažďované a „veci“ môžu byť menené kdekoľvek, kedykoľvek a kýmkoľvek. Keďže využitie IoT vo vzdelávaní má pomerne širokú škálu, Z práce Sura, Nihad (2021) je zjavné, že jeho využitie rozdelili do kategórií:

Smart učebne

Ide o prepojenie prostredia učebne s technológiami a počítačmi, špecializovaným softvérom, technológiou odozvy publika s audio/vizuálnymi možnosťami. V práci Meacham, Stefanidis (2018) bolo zistené, že tieto systémy monitorujú, či je prostredie učebne vhodné na učenie, sledujú napríklad úroveň kyslíka a hladiny CO₂ vo vzduchu, teplotu, mieru hluku, zápach a iné ekologické podmienky. Na základe týchto senzormi nameraných parametrov potom ďalšie technológie (veci) zapojené do siete (internetu) spúšťajú akcie: napríklad ak teplota v triede vystúpi nad maximálnu určenú hodnotu, automaticky sa spustí klimatizácia.

Umelá inteligencia (AI)

Umelá inteligencia dopĺňa ostatné technológie, ako smart učebne a Internet vecí. Veľká časť žiakov i učiteľov už umelú inteligenciu na potreby štúdia používa, a to väčšinou prostredníctvom svojich mobilných zariadení a internetových vyhľadávačov. Umelá inteligencia (AI) je celým odvetvím v informatike, ktoré vytvára „inteligentné“ stroje tak, aby dokázali napodobňovať prácu ľudského mozgu. Vďaka znalostnému inžinierstvu a strojovému učeniu môžu stroje spracovávať dáta, vzory a modely za účelom vnímania, porozumenia a vytvárania riešení. Jednou z hlavných výhod umelej inteligencie je automatizácia komplikovaných a časovo náročných úloh. AI je založená na algoritmoch, čo sú jednoducho nastavené vzorcové správania, ktoré hovoria AI, čo má robiť. Môže byť použitá napríklad na triedenie veľkých dát na využiteľné informácie, na ich základe tvorí digitálny profil žiaka v aplikácii a ponúkať mu zaujímavú literatúru či videá dostupné na internete, prípadne úlohy alebo ďalšie vzdelávacie aplikácie či kurzy v oblasti jeho záujmov a talentov. Algoritmus sa v reálnom čase prispôbuje chovaniu žiaka v aplikácii. Proces učenia sa tak neustále vyvíja podľa výkonov, potrieb, zručností, úrovne záujmu a ďalších charakteristík. V práci Karsenti (2019) bolo zistené, že umelá inteligencia nadobúda 26 pozitívnych dôsledkov, ktorými by mohla prispieť k skvalitneniu vzdelávania. Ide však predovšetkým o personalizované učenie, vylepšenie študijných výsledkov, automatizácia monotónnej učiteľskej práce, sprístupnenie online kurzu nonstop, spätná väzba v reálnom čase, uľahčenie práce s online zdrojmi a zábavnejšie učenie.

Aktuálny stav digitalizácie školstva na Slovensku

Digitalizácia školstva a s tým spojené zavádzanie digitálnych technológií a moderných metód vyučovania je diskutovanou témou už niekoľkých rokov (Rumanová, 2022). V súčasnosti je veľmi aktuálne práve využívanie digitálnych technológií v oblasti vzdelávania počas dištančného vzdelávania na školách na všetkých jej úrovniach.

Otázkou nie je či využívať alebo nevyužívať digitálne technológie, ale skôr je pozornosť venovaná tomu, do akej miery je ich využívanie vo vzdelávaní prínosom. Zavedenie digitálnych technológií do výchovno-vzdelávacieho procesu si vyžaduje predovšetkým požadovanú infraštruktúru školy. Osobitne však učiteľov, ktorí disponujú potrebnými digitálnymi kompetenciami (Rumanová, 2023) a digitálne materiály a koncepty, ktoré budú vo vzdelávacom procese používané.

Digitalizácia vzdelávania je výzvou hlavne pre vzdelávacie inštitúcie a spočíva predovšetkým v transformácii klasického modelu vzdelávania na pružný model, dokonca aj na hybridný model, ktorý kombinuje klasické formy vzdelávania s on-line vzdelávaním. Z pohľadu viacerých odborníkov je naše školstvo zastarané a nevyvímajúc ani metódy vyučovania. Chýba flexibilita, hardvér, softvér, kvalitný a rýchly internet, učebné materiály a v neposlednom rade sú to pedagógovia, u ktorých sú zaužívané metódy vzdelávania žiakov nadovšetko. Mnohí učitelia, ktorí mali tú možnosť, uvítali digitalizáciu, ako výhodnú možnosť pre svojich žiakov a študentov. Ak chcú školy prevádzkovať modernú formu vyučovania, potrebujú na to patrične vybavené učebne, zariadenia a učiteľov, ktorí takéto metódy ovládajú, sú primerane pripravení a zaškolení.

Kvalitne vybavené učebne a triedy pritom na viacerých slovenských školách existujú. Z toho nám vyznieva otázka či sú tieto učebne využívané tak, ako je to prezentované a či z nich majú žiaci a študenti úžitok. To je totiž východiskovým pilierom zavedenia celého systému digitalizácie školstva a záleží už len od samotných škôl a vyučovacích metód samotných pedagógov. Môžeme tak spomenúť, že staršie generácie pedagógov sa ešte stále nestotožnili s takýmito metódami a presadzujú tie svoje, „overené časom“. Žiaci a študenti dnes žijú v technologickej dobe počítačov, smartfónov a tabletov. Z tohto hľadiska je pre nich interaktívna forma vyučovania prijateľnejšia a budú sa o to viac zaujímať a lepšie vnímať. Dostanú tak možnosť na videu alebo 3D modeli, poprípade prezentácií pozorovať, čo v skutočnosti daná „vec“ robí a ako reálne vyzerá. Školy sa mohli zapojiť do viacerých projektov a získať tak vylepšenie vybavenia učebni modernejšími digitálnymi technológiami. V takto „zdigitalizovanej“ učebni by nemala chýbať interaktívna, dotyková tabuľa, kde zväčša učiteľ prezentuje učivo, či už v podobe videí, 3D modelov alebo pripravených prezentácií. Nemalo by chýbať ani kvalitné pokrytie rýchlym a bezpečným internetom čo je neoddeliteľnou súčasťou. Veríme, že tento atribút je už v každej jednej slovenskej škole na našom území.

Nadväzujúcou technológiou digitálneho vzdelávania na školách sú tablety. Slúžia ako priamy sprostredkovateľ medzi učiteľom, žiakom využívaných prevažne na zmodernizovaných školách. Problém je však v nedostatku týchto technológií a väčšinou sa v tabletovej učebni vystrieda aj celá škola, čo neumožňuje efektívne vyučovanie viacerých odborných predmetov. Prácu s tabletom žiaci a študenti prijímajú pozitívne, učivo ich podstatne viac zaujíma, lepšie ho vnímajú, dozvedia sa množstvo informácií z rôznych zdrojov internetu. V závere hodiny tak môže učiteľ nadobudnuté vedomosti žiakov preveriť v podobe digitálneho testu. Aj v tomto prípade vidíme neoddeliteľný základ vo vyučovaní odborných predmetov najmä v pripravenosti učiteľa, vytváranie nových aktivít, testov a zaujímavého obsahu. V neposlednom rade sú to aj dostupné portály, ktoré boli s modernizáciou školstva uvedené, Učiteľ má tak k dispozícii veľké množstvo zaujímavého digitálneho obsahu, testov, aktivít, videí a množstvo príležitostí vzdelávania, ako pre žiakov, tak pre učiteľov.

Zo štúdie Digitálna gramotnosť na Slovensku 2020 vyplýva, že adaptačné schopnosti na digitálne technológie sú pomerne vysoko diferencované podľa jednotlivých sociálnych skupín a prostredí. Štúdia uvádza, že tak ako v minulých rokoch, aj v súčasnosti platí, že schopnosť prispôbovať sa digitálnym technológiám klesá najmä so stúpajúcim vekom, klesajúcim vzdelaním, klesajúcim sociálnym statusom domácnosti a ekonomickou aktivitou respondentov. EduMediaTest (2022) tento záver potvrdzuje a konkrétnejšie dopĺňa. Ak by ďalší výskum túto koreláciu potvrdil, potreba dostupného formálneho celoživotného vzdelávania, ktoré by bolo prístupné všetkým socioekonomickým skupinám obyvateľstva by ešte viac vzrástla. Zároveň by sa v tom prípade zvýšila dôležitosť digitálne gramotných učiteľov, keďže podľa takýchto výsledkov by sa pri niekoľkých percentách žiakov nedalo „spoliehať“ na domáce, neformálne vzdelávanie ohľadom digitálnych technológií.

Slovensko sa v štatistikách umiestnilo nižšie, ako je priemer EÚ, v niektorých oblastiach sa mu približuje, viac ako polovica - 54 % Slovákov má aspoň základné digitálne zručnosti (priemer EÚ: 56%) a 27 % (31%) má nadpriemerné

digitálne zručnosti. Počet inštitúcií, ktoré ponúkajú možnosť odborného vzdelávania na poli informačno-komunikačných technológií v roku 2020 bol 16% (EÚ: 20%).

V súčasnej dobe je veľmi diskutovanou témou digitálna gramotnosť učiteľov a žiakov. Správa DESI (2020) upozorňuje, že pandémia zlepšila dlho existujúce nedostatky v digitálnej ekonomike SR, ako aj v spoločnosti celkovo. Je to najviac vidieť na prepojitelnosti, získavania digitálnych zručností a digitalizácii škôl, domácností, podnikov a verejných služieb. Informačné systémy vo verejných inštitúciách ako sú nemocnice, školy alebo úrady, neboli pripravené na náhly prechod na online a diaľkové fungovanie.

Prebieha aj stratégia pre digitálnu transformáciu Slovenska do roku 2030 a súvisiaci akčný plán na roky 2019 – 2022. Problémom však je, že (aj) v dôsledku pandémie sa implementácia viacerých dôležitých opatrení zdržala. (DESI, 2020) Stratégia obsahuje viacero opatrení pre transformáciu školstva a celoživotné vzdelávanie.

Stratégia sa zameriava aj na aktualizáciu vzdelávania budúcich pedagógov. Významne sa kladie dôraz na prípravu učiteľov, ktorí by mali byť schopní pracovať s rozmanitými digitálnymi vzdelávacími zdrojmi, plánovať a realizovať integráciu digitálnych technológií do rôznych fáz procesu vzdelávania a učenia, ďalej schopnosť integrovať obsah vzdelávania do digitálnej podoby a zodpovedne s digitálnym obsahom pracovať. Svojou pedagogickou činnosťou pozitívne pôsobiť na rozvoj a budovanie digitálnych kompetencií žiakov. Pozícia učiteľa v rozvoji digitálneho vzdelávania je nezastupiteľná, je dôležité implementovať oblasť digitalizácie a rozvoja digitálnych kompetencií do pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov, ale aj do systému ich ďalšieho vzdelávania.

Z posledných výsledkov prieskumu IT Fitness, učitelia na stredných školách dosiahli priemernú úspešnosť 52,23%. Záverečná správa IT Fitness Test (2021), môžeme tak usúdiť, že digitálne kompetencie mnohých učiteľov nie sú na tak vysokej úrovni, aby ich mohli využívať v edukačnom procese. Preto sa stratégia zameriava aj na opatrenia, ktoré by tento stav napravili. MIRRI plánuje aj vypracovanie modelu digitálnej školy, ktorý sa má opierať o súčasné trendy v EÚ a zavedenie novej organizačnej a edukačnej kultúry, ktorá umožní zvýšiť úroveň personalizácie učebných procesov.

V rámci Národného projektu IT Akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie - je pripraviť školu na vykonávanie konkrétnych krokov smerujúcich k jej transformácii na školu digitálnej excelencie - digitálnu školu. Hlavným výstupom zo vzdelávania sú Programy digitálnej transformácie vzdelávania na školách do roku 2024.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR pripravuje rozšírenie podpory digitálnej transformácie vzdelávania. Okrem využívania aktivít Národného projektu IT Akadémia – vzdelávanie pre 21. storočie pripravujeme ďalšie projekty, na vybavenie škôl digitálnymi technológiami a na financovanie digitálnych koordinátorov. Digitalizácia bude podporovaná aj cez Plán obnovy. Pre tvorbu vízie a akčného plánu digitálnej transformácie vzdelávania je nevyhnutná sebareflexia škôl pri využívaní digitálnych technológií vo vyučovaní. Digitalizácia vzdelávania nedosahuje svoj potenciál, pretože školám, učiteľom a žiakom chýbajú zručnosti a nástroje. Vláda pracuje na programe digitálnej transformácie vzdelávania, ale Slovensko ani zďaleka nemá všetky školy pripojené na širokopásmové pripojenie s veľmi vysokou kapacitou. (Európska komisia, DESI, 2021)

Viaceré projekty a programy vedú školstvo do modernejšej a atraktívnejšej podoby výučby pre žiakov a študentov. Potrebná je predovšetkým snaha pedagógov, aby si nové metódy vyučovania osvojili a aktívne ich používali v praxi. Na škodu je zistenie, že aj keď sa v niektorých školách moderné a technologicky vybavené učebne nachádzajú, sú využívané len málo. Ich potenciál je tak bezpredmetný, pokiaľ si ich prínos pre žiakov a vyučovanie neuvedomia školy a pedagógovia.

Ciele a metodológia výskumu

Hlavný cieľ nášho výskumu bolo analyzovať vzťah učiteľov k digitálnym technológiam a ich využívanie v edukačnom procese, zmapovať dosiahnutú úroveň digitálnej gramotnosti učiteľov na ich každodennú prax z hľadiska využívania digitálnych technológií. Všeobecný cieľ sme ďalej konkretizovali do čiastkových cieľov:

Zaujímalo nás využívanie digitálnych technológií (hardvér, softvér) pre edukačný proces na hodinách odborných predmetov.

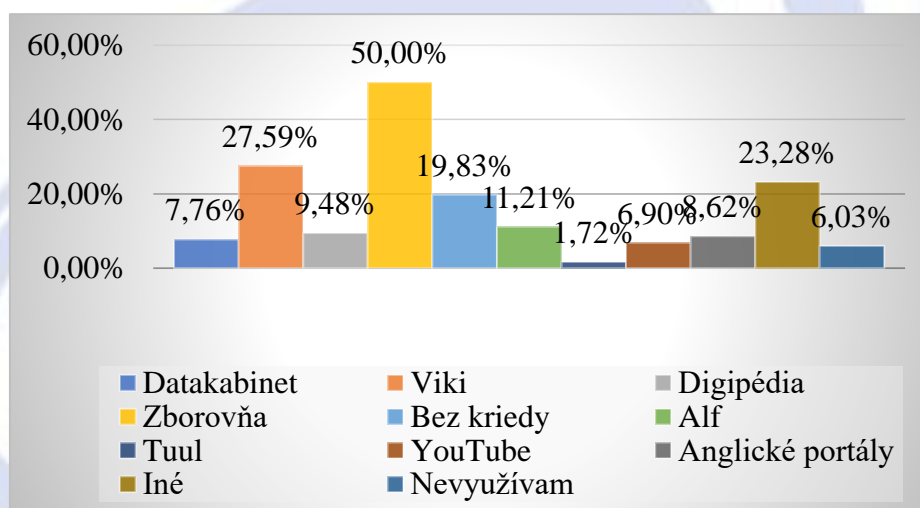
Zmapovať dosiahnutú úroveň digitálnej gramotnosti učiteľov na ich každodennú prax z hľadiska využívania digitálnych technológií.

Vzhľadom k vyššie uvedeným cieľom sme ako základnú metódu použili dotazník. Dotazníkové šetrenie bolo určené učiteľom stredných odborných škôl v okrese Spišská Nová Ves. Súbor tvorilo 116 učiteľov z toho 77 žien a 39 mužov. Z hľadiska veku boli v súbore najpočetnejšou skupinou učitelia vo veku od 41 do 50 rokov, s dĺžkou praxe od 5 do 15 rokov, vyučujúcich predovšetkým informatiku/programovanie, odborné technické a ekonomické predmety.

Interpretácia výsledkov

Naším čiastkovým cieľom bolo zmapovať využívanie digitálnych technológií (hardvér, softvér) pre edukačný proces na hodinách odborných predmetov.

Najčastejšie využívaným webovým portálom na prípravu na vyučovanie alebo počas vyučovania je Zborovňa (N=58; 50,00%). Nasleduje Viki, ktorý uviedlo o 22,41% menej učiteľov (N=32; 27,59%). Ďalej sú to webové portály ako Bez kriedy (N=23; 19,830%), Alf (N=13; 11,21%) a Digipédia (N=11; 9,48%). 27 učiteľov stredných odborných škôl (N=27; 23,28%) iné webové portály.



Graf 1 Využívané webové portály

Edukačné programy na hodinách odborných predmetov využíva pravidelne 21,55% učiteľov (N=25) a často 45,69% učiteľov (N=53). Ďalej učitelia uviedli využívanie edukačných programov na hodinách odborných predmetov iba minimálne (N=27; 23,28%) a jedenásti učitelia uviedli, že ich nevyužívajú vôbec. Učitelia pri príprave na vyučovanie využívajú digitálne technológie v 68,10% denne (N=79). Následne 28,45% učiteľov (N=33) ju využíva občas a štyria učitelia ju nevyužívajú vôbec. Zistili sme, že digitálne technológie na hodinách odborných predmetov využíva pravidelne 59,48% učiteľov (N=69) a často 28,45% učiteľov (N=33). Ďalej učitelia uviedli využívanie digitálnych technológií na hodinách iba minimálne (N=10; 8,62%) a štyria učitelia uviedli, že ju nevyužívajú vôbec.

Digitálne technológie sú najčastejšie používané na sprístupnenie učiva u 54,31% učiteľov (N=63) pravidelne. Rovnako je najčastejšie používaná vo frekvencii často pri praktických cvičeniach, uviedlo to 39,66% učiteľov (N=46). Rovnako najčastejšie zvolili frekvenciu často učitelia aj pri preverovaní vedomostí žiakov (N=46; 39,66%). Prácu s edukačným CD využívajú učitelia v 35,34% (N=41) minimálne. V prípade práce s internetom v odpovediach učiteľov opäť dominovala odpoveď často (N=53; 45,69%).

Samotný postoj k využívaniu digitálnych technológií vo výchovnovzdelávacom procese vyjadrilo až 95,69% učiteľov a to že je prínosom pre zlepšenie procesu učenia a pre žiakov motivujúce.

Naším druhým čiastkovým cieľom bolo zmapovať dosiahnutú úroveň digitálnej gramotnosti učiteľov na ich každodennú prax z hľadiska využívania digitálnych technológií.

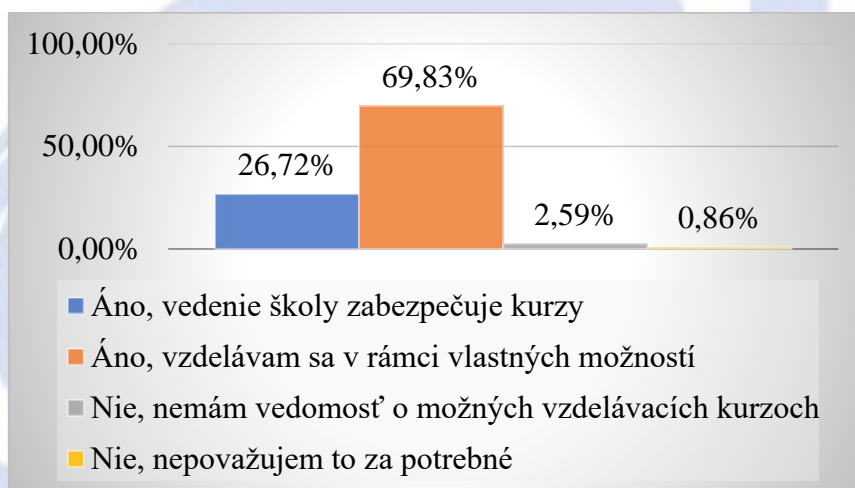
Svoje zručnosti v práci s balíkom Microsoft Office – ovládam výborne MS Word uviedlo 51,72%, ovláda na dobrej úrovni MS Excel a MS PowerPoint uviedlo rovnako 48,28% učiteľov.

Na hodinách odborných predmetov online edukačné programy a školou zakúpené edukačné programy využíva prevažná časť učiteľov. Pri príprave na vyučovaciu hodinu alebo počas vyučovania učitelia využívajú najmä portál Zborovňa a Viki. Viac ako polovica učiteľov uviedlo, že z webových sídiel materiály len využíva a vôbec neprispieva a pravidelne prispieva len 2,59% učiteľov.

Učitelia pri príprave na vyučovanie využívajú digitálne technológie denne v 68,10%, na hodinách odborných predmetov využíva pravidelne 59,48% a často využíva 28,45% učiteľov. Digitálne technológie učitelia využívajú najčastejšie na sprístupnenie učiva, pri preverovaní vedomostí žiakov ako aj v prípade práce s internetom.

Učitelia najčastejšie využívajú digitálne technológie v expozičnej, motivačnej ale aj fixačnej fáze, menej v diagnostickej a kontrolnej fáze vzdelávacieho procesu. S tvrdením, že žiaci na hodinách viac spolupracujú, ak sa využívajú digitálne technológie súhlasí viac ako polovica učiteľov a nesúhlasia iba piati učitelia.

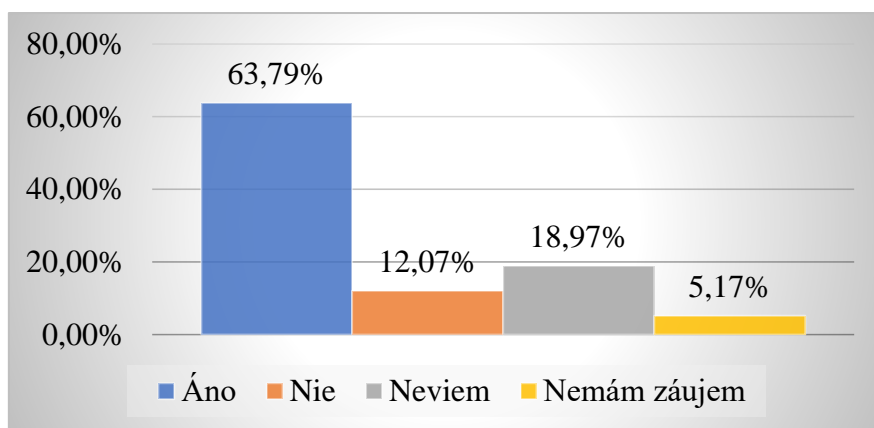
Internet na čerpanie nových informácií vo vzdelávaní učitelia využívajú v 75,00% denne (N=87) a v 19,83% raz týždenne (N=23). Iba 4,31% učiteľov (N=5) uviedlo, že internet na čerpanie nových informácií vo vzdelávaní využívajú raz mesačne a iba jeden učiteľ uviedol odpoveď nikdy.



Graf 2 Zdokonaľovanie sa v digitálnych technológiách

Vzdelávanie v oblasti digitálnych technológiách potvrdilo celkovo 96,55% učiteľov (N=112). Z toho 69,83% učiteľov (N=81) sa zdokonaľuje v digitálnych technológiách v rámci vlastných možností a 26,72% učiteľov (N=31) sa zdokonaľuje v rámci kurzov zabezpečených vedením školy. Zvyšní štyria učitelia stredných odborných škôl sa v oblasti digitálnych technológiách nezdokonaľujú.

Školenie zamerané na prácu s počítačom absolvovalo celkovo 90,52% učiteľov (N=105) stredných odborných škôl. Z toho 77,59% učiteľov (N=90) absolvovalo takéto školenia viackrát a 12,93% učiteľov (N=15) takéto školenie absolvovali jeden raz. Možnosť absolvovať takéto školenie nemalo 7,76% učiteľov (N=9) a dvaja učitelia nemajú záujem.



Graf 3 Záujem o kurz využívania digitálnych technológií

Záujem o absolvovanie kurzu ďalšieho vzdelávania využívania digitálnych technológií vo výchovnovzdelávacom procese potvrdilo 63,79% učiteľov (N=74). Záujem a takéto vzdelávanie nemá celkovo 17,24% učiteľov (N=20). Z toho 12,07% učiteľov (N=14) uviedlo jednoznačné nie, 18,97% učiteľov stredných odborných škôl nevedelo odpovedať a šiesti učители uviedli, že majú záujem.

Záver

Digitálne technológie rýchlo prenikajú aj do nášho každodenného života a prostredníctvom osobného počítača sa vzdelávame, zabávame, nakupujeme či komunikujeme. Takmer všetky pracovné miesta dnes vyžadujú určitý stupeň digitálnych zručností. Európska komisia v roku 2018 označila digitálne zručnosti za základné, to znamená také, ktoré potrebuje každý z nás pre prácu a život. Ide predovšetkým o schopnosť ovládať hlavné počítačové aplikácie na prácu s textom, výpočtovými tabuľkami, databázami, schopnosť efektívne spracovávať informácie a bezpečne používať internet a elektronické médiá. Učiteľstvo je profesiou, ktorá si vyžaduje neustále vzdelávanie učiteľov a prispôbovanie svojho pedagogického pôsobenia na žiaka aktuálnym podmienkam a charakteru spoločnosti.

Literatúra:

- Antoni, Ľ., & et al. (2020). Internet veci a jeho aplikácie. Košice: UPJŠ. ISBN 978-80-8152-911-5.
- European Commission. (2020). Index digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) 2020 Slovensko. Retrieved from [URL if available].
- Karsenti, T. (2019). Umelá inteligencia vo vzdelávaní: Naliehavá potreba pripraviť učiteľov na školy zajtrajška. *Formation et Profession*, 27(1), 105. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.a166>
- Meacham, S., & Stefanidis, A. (2018). Internet of Things for Education: Facilitating Personalised Education from a University's Perspective. In BCS SQM/Inspire 2018 Conference. London, United Kingdom.
- Rumanová, Ľ. (2022). Učenie v ére digitálnych technológií. In Proceedings from the 15th Didactic Conference with International Participation held on October 19, 2022 in Dubnica nad Váhom. Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom.
- Rumanová, Ľ. (2023). Profesionálne kompetencie budúcich učiteľov. In Proceedings from the International Scientific Conference "Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov v kontexte informatizácie a digitalizácie školstva," held on April 27, 2023 in Dubnica nad Váhom (pp. 200-210). Vysoká škola DTI Dubnica nad Váhom. ISBN 978-80-8222-045-5.
- Sura, M., & Nihad, M. (2021). Internet of Things for Education Field. *Journal of Physics: Conference Series*, 1897(1), Article 012076. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1897/1/012076>
- Ringier Slovakia Media s.r.o. (2005). Slovník cudzích slov. Retrieved from <https://slovník.aktuality.sk/slovník-cudzích-slov/>
- Veber, J., & et al. (2018). Digitalizace ekonomiky a společnosti výhody riziká příležitosti. Bratislava: Management Pres. ISBN 978-80-72615-54-4.

Summary

Digital technologies are quickly penetrating our everyday life, and we use personal computers to educate, entertain, shop and communicate. Almost all jobs today require some degree of digital skills. In 2018, the European Commission identified digital skills as basic, that is, those that each of us needs for work and life. It is primarily the ability to control the main computer applications for working with text, calculation tables, databases, the ability to process information efficiently and safely use the Internet and electronic media. Teaching is a profession that requires constant education of teachers and adaptation of their pedagogical action on students to the current conditions and nature of society.

Kontakt:

PaedDr. Ľudmila Rumanová, PhD.
Vysoká škola DTI,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: ludmilarumanova7969@gmail.com

Ing. Ján Hargaš, PhD.
Vysoká škola DTI,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: hargas@dti.sk



AKTUÁLNY KONTEXT PERSONALIZOVANEJ EDUKÁCIE ODBORNÝCH PREDMETOV

Jana Ščasná, SR

Anotácia : V štúdiu sa zaoberáme aktuálnym kontextom personalizovanej edukácie odborných predmetov s ohľadom na individualitu žiaka a jeho zodpovednosť za svoje učenie sa. Podľa Dana Buckleyho sú možné dva ciele personalizovaného vzdelávacieho spektra: personalizácia pre žiaka, v ktorej učiteľ prispôsobí učenie, a personalizácia učiaceho sa, v ktorej si žiak rozvíja zručnosti na prispôsobenie svojho vlastného učenia sa. Pri personalizovanom vyučovaní je tempo výučby a výučbový prístup optimalizovaný pre potreby každého jedného učiaceho sa. Myslíme si, že v aktuálnom čase vzniku našej štúdie je personalizovaná edukácia kľúčovou témou inkluzívnej edukácie (nielen) v našich podmienkach.

Kľúčová slova : edukácia, personalizovaná edukácia, žiak, stredná odborná škola, odborné predmety

Úvod

Na rozdiel od tradičnej edukácie personalizovaná edukácia zohľadňuje žiaka ako individualitu „s právom hlasovať“ v celom spektre edukačných aktivít. Personalizovaná edukácia má byť založená na rôznorodosti metód a foriem, napr. zážitkové učenie sa, inštruktážny prístup, bádateľské aktivity a pod., ktoré reflektujú individuálne potreby žiaka (Pávová a Váňová, 2020). Preto považujeme personalizovanú edukáciu za prístup, ktorý bude v etape zavádzania inkluzívneho vzdelávania kľúčové aj v stredných odborných školách aj pre učiteľov, aj pre žiakov bez rozdielu.

1. Súčasný stav témy personalizovanej edukácie

Podstatou personalizovaného vyučovania je možnosť, ktorá učiacemu sa dáva možnosť byť zodpovedný za svoje učenie sa, neponecháva ho však samého bez potrebných skúseností, ale dáva mu možnosť nadobudnúť skúsenosti spôsobom, ktorý si sám vyberie. Učiteľ je vo svete personalizovaného vyučovania sprievodcom a poradcom. Ani jedna skupina žiakov tým netrpí, naopak, sú rešpektované ich individuálne potreby a vlastné tempo. Personalizované vyučovanie posúva učiteľa do roly poradcu a žiakovi umožňuje podieľať sa na rozhodovaní a formovaní vzdelávacieho procesu.

Na personalizované vzdelávanie rôzni odborníci nazerajú z viacerých hľadísk. Ako príklad môžeme uviesť autorov Turčáni, Burianová a Balogh (2017), ktorí sa zamerali na zlepšenie efektívnosti štúdia pomocou personalizovanej výučby a adaptívnych možností LMS Moodle. Turčáni a Balogh (2020) skúmali technologickú podporu výučby v oblasti tvorby personalizovaného E-kurzu informatiky. Stoffová, Kis-Tóth a Hauser (2012) venovali pozornosť výučbe v triede na prenosnom počítači a personalizovanému e-learningovému prostrediu. Kubincová a Miková (2023) sa snažia nájsť odpoveď na otázku, či sú vysokoškolskí učitelia pripravení pre prostredie personalizovaného vyučovania.

Basham a kol. (2019) sa zamerali na operacionalizované porozumenie personalizovaného vzdelávania a konštatujú, že personalizované vzdelávanie je novinkou v mnohých vzdelávacích prostrediach. Autori predstavujú 18-mesačnú výskumnú štúdiu, zameranú na identifikáciu dizajnových charakteristík personalizovaného vzdelávania a personalizovaného vzdelávacieho prostredia a prezentujú počiatočné výsledky týchto prostredí. Zistenia naznačujú, že personalizované vzdelávacie prostredie si vyžaduje viac ako technológie, že samotná technológia je len nástroj na podporu implementácie. Personalizované vyučovanie si vyžaduje posun v inštruktážnej praxi učiteľov, aj učiacich sa a autori upozorňujú na to, že sa veľa diskutuje o dôsledkoch pre ďalší výskum a prax.

Bisták (2019) spracoval podporu Arduino pre personalizované učenie sa základov teórie riadenia, autor uvažuje o možnostiach, ako urobiť učenie sa základov teórie riadenia zaujímavejším pre individuálneho učiaceho sa.

Mudrák a kol. (2019) konštatujú, že na súčasných e-learningových platformách je často vidieť neefektívne využívanie ich možností vytvárania vzdelávacieho obsahu. Preto sa autori zaoberali možnosťami využitia adaptívnych nástrojov, ktoré sú ponúkané systémom riadenia výučby (LMS) Moodle pri vytváraní personalizovaného e-kurzu. Štatistická analýza odhalila, že používanie personalizovaného prístupu má pozitívny

vplyv na aktivitu žiakov, ich motiváciu a úroveň ich výstupných vedomostí. Výsledky tiež ukázali, že navštevovaná stredná škola nemá žiadny alebo len minimálny vplyv na výstupné znalosti, ak žiaci študovali prostredníctvom personalizovaného e-kurzu. Zaujímavé zistenie bolo, že učiaci sa vo všetkých prieskumoch majú silnejšiu tendenciu preferovať rovnaké štýly učenia roky.

Podľa Pávovej a Váňovej (2020) v roku 2005 Dan Buckley definoval dva ciele personalizovaného vzdelávacieho spektra: personalizácia pre žiaka, v ktorej učiteľ prispôsobí učenie, a personalizácia učiaceho sa, v ktorej si žiak rozvíja zručnosti na prispôsobenie svojho vlastného učenia sa. Pri personalizovanom vyučovaní je tempo výučby a výučbový prístup optimalizovaný pre potreby každého žiaka. Práve od potrieb žiaka sa odvíjajú ciele vzdelávania, prístupy k výučbe a obsah výučby. Vyučovanie zamerané na žiaka zabezpečuje zmysluplnosť a relevantnosť vzdelávacích aktivít, ktoré sú často žiakmi iniciované a riadené ich záujmami. Je to vzdelávací prístup, ktorého cieľom je prispôbiť učenie sa silným stránkam, schopnostiam a záujmom každého žiaka. Často môžeme do personalizovaného vyučovania zahrnúť aj vzdelávací plán pre žiakov reflektujúci ich jedinečné potreby, môže zahŕňať experimentálne vzdelávanie, výučbu pod vedením učiteľa, skupinovú prácu, flexibilné hodiny aj online vzdelávanie. Najčastejšie je personalizované vyučovanie orientované na tempo alebo na žiakov – obidva typy sú navrhnuté tak, aby žiaci mali väčšiu kontrolu nad tým, ako sa chcú učiť alebo čo sa chcú učiť. Učitelia individuálne hodnotia žiaka, poskytujú mu spätnú väzbu v reálnom čase a prispôbujú jeho vzdelávací obsah akýmkoľvek problémom. Personalizované vyučovanie založené na tempe umožňuje žiakovi pracovať vlastným tempom, často prostredníctvom online učebných osnov, ktoré sa prispôbujú jeho potrebám a schopnostiam. Tým sa rieši problém, že sa ľudia neučia rovnakým tempom. Pri personalizácii motivovanej žiakmi zohrávajú žiaci väčšiu úlohu v tom, čo sa chcú učiť na základe svojich cieľov a záujmov. Učebné osnovy sú personalizované. Žiaci sa učia jednotlivo aj spoločne, často na projektoch, v súlade s otázkami, ktoré chcú preskúmať.

Záver

Pre personalizované vyučovanie v oveľa väčšej miere budeme potrebovať využívať rozmanité stratégie, metódy a techniky, aby si každý žiak mohol vybrať v danej chvíli tú, ktorá mu vyhovuje a najlepšie sa pri nej učí. Práca učiteľa pri príprave na vyučovanie s prvkami personalizovaného prístupu zohľadňuje všetky možnosti, ktoré žiakovi pripraví priestor učiť sa podľa vlastných preferencií, čo je presne v súlade s požiadavkami inkluzívneho edukačného prístupu nielen v rámci formálnej edukácie.

Štúdiá vznikla v rámci riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA 003DTI/2021 Vývojové trendy a tendencie systému sekundárneho a terciárneho vzdelávania (Development Trends and Tendencies of the Secondary and Tertiary Education System).

Literatúra :

- Basham, J. D., & et al. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126-136. <https://doi.org/10.1177/0162643416660835>
- Bisták, P. (2019). Arduino support for personalized learning of control theory basics. *PDeS 2019: 16th IFAC conference on programmable devices and embedded systems*, 52(27), 217-221. <https://doi.org/10.1016/j.ifacol.2019.12.759>
- Cárachová, M. (2018). Options for increasing the quality of education. In *INTED2018 Proceedings* (pp. 8988-8995). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2018>
- Kubincová, Z., & Miková, K. (2023). Are higher education teachers prepared for a personalized learning environment? In *EDULEARN23 Proceedings* (pp. 1661-1670). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2023.0503>
- Kubincová, Z., & Miková, K. (2023). Preferencie pedagógov pre personalizované vyučovanie informatiky – prieskum. In *DidInfo 2023 Proceedings* (pp. 96-101). Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Moravčík, O., & et al. (2017). The development of personalized educational software and CSCL approach within the STEM education. In *WEEF 2017 Proceedings* (pp. 823-828). IEEE. <https://doi.org/10.1109/WEEF.2017.8467038>

Mudrak, M., & et al. (2019). The impact of the personalized e-course on the level of knowledge in computer science subjects. In *Efficiency and Responsibility in Education 2019 Proceedings* (pp. 204-211). eska zemedelska univerzita v Praze.

Pavova, A., & Vanova, D. (2020). *Metódy a techniky personalizovaného vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Stoffova, V., & et al. (2012). Laptop-based classroom instruction and personalized e-learning environments. In *New Technologies in Research, Science and Education* (pp. 88-100). Univerzita J. Selyeho.

Turčani, M., & et al. (2020). Technological support of teaching in the area of creating a personalized e-course of informatics. In *The Impact of the 4th Industrial Revolution on Engineering Education* (Vol. 2, pp. 38-49). Springer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-030-40270-9_4

Turčani, M., & et al. (2017). Study efficiency improvement using personalized teaching and adaptive possibilities of LMS Moodle. In *ERIE 2017 Proceedings* (pp. 460-468). eska zemedelska univerzita v Praze.

Summary:

In the study, we deal with the current context of personalized education of professional subjects with regards to the student's individuality and his responsibility for his learning. According to Dan Buckley, there are two possible goals of the personalized learning spectrum: personalization for the learner, in which the teacher customizes learning, and personalization for the learner, in which the learner develops the skills to customize his or her own learning. In personalized teaching, the pace of teaching and the teaching approach are optimized for the needs of each and every learner. We think that at the current time of our study, personalized education is a key topic of inclusive education (not only) in our conditions.

Kontakne údaje

Mgr. Jana časna

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: scasnenkamail.com

וזדכ

EXPERIENCIÁLNE VZDELÁVANIE V KONTEXTE PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV

Beáta Mačová, SR - Martina Masáriková, SR

Anotácia: Experienciálne vzdelávanie v súčasnosti predstavuje výrazný trend v posune nielen v zmysle jednotlivých didaktík celkovej edukácie na školách, ale aj kurikulárnych reforiem v slovenskom školskom systéme. Momentálne sa vo výraznej miere rozširuje zážitkové učenie v miere e-learningových foriem, outdoorových techník, ale aj iných inovatívnych foriem, ktoré sú istým motivátorom dostávať sa k poznaniu najbližším možným spôsobom smerom k žiakovi. Problematiku efektívneho a odborného využitia prostriedkov experienciálneho vzdelávania vo vyučovaní by si mal osvojiť aj budúci učiteľ v procese pregraduálnej prípravy. Domnievame sa, že akcentuje význam aktívneho učenia spojeného so zážitkom v pregraduálnej príprave, preto cieľom príspevku je ponúknuť náhľad do realizácie empirického bloku experienciálnych hodín reálne odučených na vybraných stredných odborných školách v bratislavskom a trnavskom kraji, kde na základe našich zistení poukazujeme na dôležitosť efektívnej prípravy budúcich učiteľov vo vzťahu k odbornému používaniu prostriedkov zážitkového učenia.

Kľúčové slová: experienciálne vzdelávanie, inovatívne učenie, pregraduálna príprava, odborová didaktika

Úvod

Aktuálne je pregraduálna príprava čoraz častejšie pertraktovanou otázkou, na ktorú nazerá z viacerých uhlov pohľadu nielen odborná, ale i laická verejnosť, ktorá hľadá odpovede na otázky ako vzdelávať budúcich učiteľov pre podmienky dnešnej spoločnosti, či vyhovuje diferenciacia rôznych modelov pregraduálnej prípravy na aktuálne požiadavky pracovného trhu a pod. Problematika profesijnej prípravy sa popri inovácii školského vzdelávania stala akútnou a prioritnou problematikou transdisciplinárnej prípravy, v rámci ktorej sa objavujú tendencie konštruovať a etablovať inovatívne spôsoby do pregraduálnej prípravy.

Pregraduálna príprava sa na našom území realizuje prostredníctvom integrovaného modelu, ktorého podstatu tvorí spojenie viacerých druhov prípravy na učiteľské povolanie, resp. budúci učiteľ získava poznatky z pedagogicko - psychologických disciplín, súbežne z poznatkami aprobačných predmetov. Druhým modelom, ktorý sa využíva je konzekutívny, ktorého podstata pozostáva z odborného vzdelávania, ktoré je spojené s praktickým výcvikom a získaním pedagogických spôsobilostí v reálnom prostredí. Uvedený konzekutívny model sa delí na dve základné podskupiny (Kosová, Tomengová, 2015).

Pre účely príspevku sa primárne budeme orientovať na jednofázový následný model pregraduálnej prípravy, ktorý umožňuje študentovi získať pedagogickú kvalifikáciu a hneď po ukončení štúdia sa zamestnať ako učiteľ na škole.

Inovačné tendencie v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov

V úvode príspevku sa pokúsime vymedziť inovačné snahy rôznych stratégií a metód, prístupov, ktoré by mali byť nevyhnutnosťou vo výučbe budúcich kvalitných a inovatívnych učiteľov, pretože narastá potreba zlepšovania výučby budúcich učiteľov v súčasnej znalostnej spoločnosti.

V procese pregraduálnej prípravy získava budúci učiteľ potrebné profesijné kompetencie pre svoju pedagogickú činnosť, zároveň dochádza k formovaniu osobnosti budúceho učiteľa. V rámci jednotlivých etáp si budúci učiteľ nielen rozširuje svoj poznatkový systém z rôznych vedných disciplín, ale súbežne si rozvíja nevyhnutné pedagogické zručnosti pre výkon danej profesie. V pregraduálnej príprave sú práve inovačné tendencie nesmierne dôležité pre zefektívnenie pedagogických činností v pedagogickej realite.

Inovatívne vyučovanie v pregraduálnej príprave napomáha udržať záujem budúcich učiteľov, podporovať ich akademické zapojenie a propagovať presvedčenia o vlastnej činnosti (Zhu, Wang, Cai, Engels, 2013). Takto koncipované inovatívne vyučovanie v pregraduálnej príprave vytvára adekvátne podmienky pre zosobnenie si inovatívnych metód a vytvára väčšie predpoklady pre využitie inovatívnych stratégií priamo v pedagogickej praxi. Priama implementácia inovatívnych stratégií a metód do pregraduálnej prípravy môže byť realizovaná priamo vo

výučbe vo forme simulovaných aktivít vyučovacieho procesu študentov učiteľstva (mikrovyučovanie), počas pedagogickej praxe študentov učiteľstva v reálnych podmienkach za účasti cvičného učiteľa alebo priamo vo výučbe (Orosová, 2020).

Etablovanie inovatívneho vyučovania umožní študentom učiteľstva si nielen inovatívne stratégie teoreticky osvojiť, ale si ich aj overiť v rôznych modelových situáciách a následne prakticky aplikovať v reálnej pedagogickej realite pod dohľadom cvičného pedagóga.

Výzvou pre pregraduálnu prípravu novej generácie učiteľov je nielen vybaviť ich odbornou spôsobilosťou flexibilne vyhodnotiť, ale aj proporcionálne vyvažovať potreby a aktuálne možnosti účastníkov vzdelávania vytvorením takého učebného prostredia a podmienok na vzdelávanie, ktoré podporí ich individuálny potenciál. Zároveň by si mali rozvíjať svoje kompetencie aj reflektovaním nových prístupov a inovácií. Bez inovácií vo vzdelávacom procese bude veľmi náročné naplniť budúce očakávania spoločnosti. Pri príprave na učiteľskú profesiu je okrem osvojovania si nových stratégií a foriem veľmi podstatné nachádzať vlastné kvality, aby po ukončení štúdia bol absolvent pripravený na proces participácie a adaptácie na rýchlo sa meniace spoločenské podmienky.

Experienciálne vzdelávanie v kontexte pregraduálnej prípravy

Naším zámerom v teoretickej rovine je aj precizovať termín vystihujúci zásadné odlišovacie prvky nami zvoleného mladého vedného odboru, ktorý v sebe aplikuje zážitok, dobrodružstvo, v neposlednom rade aj pozitívne zmeny v osobnosti človeka. V anglicky hovoriacich krajinách začali s hľadaním názvoslovieho experienciálne učenie približne začiatkom sedemdesiatych rokov, kedy bolo najmä v Spojených štátoch amerických zorganizovaných niekoľko veľkých konferencií, zameraných na danú problematiku. Termín experienciálne učenie a od neho odvodené termíny vychádzajú z anglického výrazu „experience“, čo znamená zážitok, skúsenosť. Celkový význam tohto pojmu v zmysle zážitku možno etablovať, že ide o vnútorný stav jedinca v premise s priamou edukáciou. V druhom význame ide o vonkajšie vysvetlenie, kde je možné tento jav charakterizovať ako objektívny, spojený s prostredím. Prepojenie týchto dvoch významov – zážitku a skúsenosti – ako subjektívnych a objektívnych podmienok je možné vysvetliť ako skutočnosť k získaniu vedomostí a zručností, ktoré sa stávajú nástrojom porozumenia a konania v rôznych situáciách (Kušnírová, Švábová, 2017).

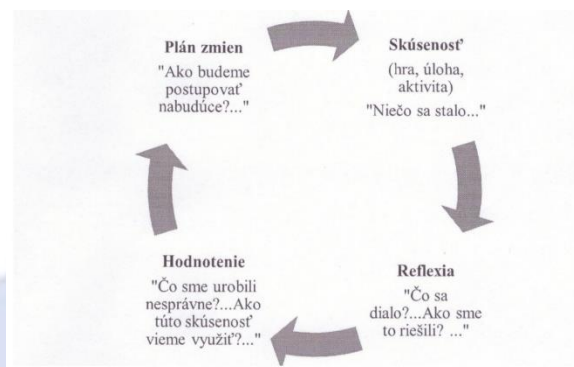
Podľa Výrosta a kol. (2019) zážitkové učenie (experiential learning) sa považuje za účinnú techniku vzdelávania aj v medziľudských vzťahoch. Association for Experiential Education (2006) vníma experienciálne vzdelávanie ako filozofiu, ktorá poskytuje množstvo metodík, v ktorých sa vzájomne a cielene pedagógovia spolu so študentmi podieľajú na bezprostrednom zážitku a sústredenej reflexii so zámerom zvýšenia vedomostí, rozvoja zručností, objasnenia hodnôt a rozvoja ľudskej schopnosti prispieť do svojej spoločnosti. Uvedená Asociácia pre skúsenostnú (zážitkovú) edukáciu do značnej miery stabilizovala základné terminologické označenie tohto mladého odboru. Druhou skupinou sú nemecky hovoriace krajiny, kde sa používa termín Erlebnispädagogik, ktorý môžeme voľne preložiť ako „zážitková pedagogika“. Tento termín používajú aj naši českí kolegovia, ktorí sa rozhodli používať preklad tohto nemeckého termínu. Vzhľadom na historické a kultúrne väzby termín zážitková pedagogika prenikol aj k nám. Jeho používanie podmieňuje aj skutočnosť, že jedna z prvých „porevolučných“ slovenských organizácií zameraných na tvorbu vzdelávacích a výchovných outdoorových aktivít, s názvom „Štúdio zážitku“, vznikla ako sesterská organizácia českej Prázdninovej školy Lipnice, čím zároveň v podstatnej časti prebrala aj jej metodiku a terminológiu (Murár, 2006). Podľa priamych skúsenosti a výskumných zistení outdoorové techniky u mladých ľudí realizované v cudzom prostredí prinášajú učenie v sociálnom, afektívno – emocionálnom rozpoložení, ktoré prináša zvyšovanie motivácie k nadobúdaniu hlbších poznatkov so zreteľom na soft skills a budovanie vyššej sebahodnoty účastníka. Tieto zručnosti mladí jedinec nenadobúda len v rámci seba, ale ja v rozvíjaní vzťahov s inými ľuďmi, ktorí sa nachádzajú v podobnom prostredí (Morse, Ermery, 2023).

Prínos experienciálnych metód v edukácii je nutný aj z toho dôvodu, že žiaci dnešnej generácie podliehajú rýchle sa vyvíjajúcimi sa informačnými a komunikačnými technológiami, čo zásadne mení aj ich spôsob spracovania informácií, udržiavania pozornosti, prístupu k učeniu a celkovej interakcie vo výučbe (Sieglová, 2019). Komplexne možno uviesť, že zážitkové vyučovanie založené aj na moderných vyučovacích prístupoch vrátane budovania vedomostí, vytvárania emócií a rozvíjania schopností prostredníctvom osobných skúseností žiakov. V porovnaní s tradičným vyučovaním má vlastnosti autonómie, praxe a interakcie. To prispieva k podpore

autonómneho učenia a motivácie žiakov, urýchleniu prenosu vedomostí a skúseností a rozvoju osobnostných predispozícií (Ding, 2022).

Zážitkové učenie v sebe integruje myšlienkové procesy i zmyslové vnímanie prostredníctvom ktorých účastník prijíma informácie, a tým si rozvíja mozgové funkcie a stimuluje svoje zmyslové vnímanie. Vzdelávanie založené na zážitkovom učení spočíva v základnej schéme v procese štyroch fáz. Za základ sa považuje, aby sa študent zapojil do procesného poznávania skúsenosti, neskôr o nich aktívne uvažoval a vytvoril si na základe toho koncept, ktorý integruje do vlastného prežívania a nadobúdania nového poznania (Orosová 2020 podľa Kolb, 1984, s.31).

Obr. 1. Kolbov cyklus učenia sa zážitkom



Zdroj: Mc. Leod (2017)

Zážitková pedagogika je aktivizujúcou experienciálnou metódou, ktorej cieľom je priniesť nové aspekty a pohľady na vzdelávanie aj za pomoci ďalších metód. Pre zážitkové učenie je kľúčová reflexia, čomu sa pripisuje výrazný význam. Napomáha priamo účastníkom zážitkového učenia vyhodnotiť svoje emócie, prežívania a samotné zážitky. Reflexia môže byť realizovaná individuálne alebo skupinovo.

Sokolova (2010) charakterizuje zážitkové učenie ako kooperatívne, participatívne, kreatívne, interaktívne a aktívne učenie založené na skúsenosti. V zmysle odborovej didaktiky uvádza nasledovnú tradičnú kombináciu metód techník v rámci zážitkového učenia:

- **pohybové aktivity;**
- **dialóg a skupinové diskusné metódy;**
- **výtvarné aktivity;**
- **hudobné aktivity;**
- **bádateľské aktivity;**
- **viacrozmerné aktivity (hranie rolí, modelové situácie, dramatizácia, štruktúrované hry).**

Možno participovať na základe skúsenosti, že práve tieto princípy a metódy sú aktivizujúce a prinášajú nielen rozmer poznatkov, ale aj sociálny a emocionálny charakter pre budúcich učiteľov. Túto skutočnosť môžeme potvrdiť aj na základe autorov Hanuš, Chytilová (2009), ktorí tvrdia, že zážitková pedagogika vytvára v systéme edukácie situácie isté overené postupy, procesy a deje, ktoré študentovi umožňuje bezprostredným vlastným aktívnym konaním odhaľovať nové skutočnosti, zručnosti a schopnosti. Podľa uvedenej formulácie možno participovať, že zážitková pedagogika napomáha pri rozvíjaní fantázie a tvorivosti, rozvoja sebadôvery, sociálnej obratnosti, prekonávaním vnútorných a vonkajších prekážok, podnecovania k hodnotám, udržiavaním psychickej rovnováhy.

Ak chceme, aby budúci učitelia využívali zážitkové aktivity vo vzdelávacom procese, musíme najskôr skvalitniť pregraduálnu prípravu, prepojiť pedagogicko-psychologickú zložku s didakticko-metodickou zložkou vzdelávania, čo znamená vybaviť budúcich učiteľov dostatočnou spôsobilosťou adekvátne praktizovať metódy zážitkového učenia v reálnom edukačnom prostredí. V neposlednom rade musia disponovať dostatkom praktických

skúseností, v ktorých dominuje učenie zážitkom, v rozbere a reflexii s cieľom získať skúsenosti zo zážitkových situácií do ďalšieho svojho pedagogického pôsobenia.

Ciele, predmet a metodika výskumu

Hlavným cieľom výskumu bude overiť názory pedagógov na nové modely realizácie vyučovacích hodín s využitím zážitkového učenia. Čiastkovým cieľom bude zistiť formou interview názory a skúsenosti pedagógov zúčastnených na výskume z hľadiska vplyvu experienciálneho vzdelávania na zvolenú skupinu respondentov. Výskum sme realizovali počas celého školského roka 2022/2023 na stredných odborných školách v bratislavskom a trnavskom kraji, kde našu vzorku respondentov sme si rozdelili na kontrolnú a experimentálnu skupinu. Vybraná skupina respondentov spadala do vzorky pedagogických odborov v externej a dennej forme výučby. Pedagógovia boli počas celého školského roka mentorovaní v experimentálnej skupine, kde využívali aktivity z vopred pripraveného zážitkového bloku. Jednotlivé bloky boli zamerané na využívanie experienciálnosti v kooperatívnom a projektovom vyučovaní, kde dôraz sme kládli na digitálne zručnosti, outdoorové techniky a praktické zručnosti v pedagogickej praxi so zreteľom na tvorivé a kritické myslenie pomocou hier, hranie rolí s prvkami dramatizácie. Celé výskumné zisťovanie prebehlo v predmetoch: Pedagogika a Rozvíjanie poznania v súlade s cieľmi Štátneho vzdelávacieho programu pre stredné školy. Následne na základe kvalitatívneho dokazovania pomocou obsahovej analýzy u všetkých pedagógov intencionálnej vzorky v kontrolnej a experimentálnej skupine sme šetrili naše stanovené ciele výskumu pomocou extrahovania kódov z teoretických zistení a následne obsahu výpovedí.

Výsledky

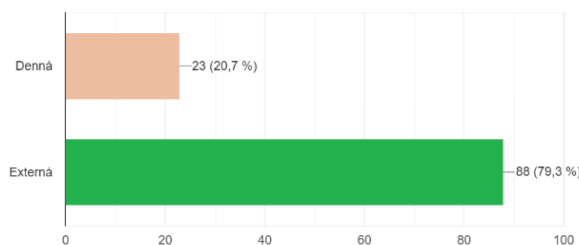
Vo vyhotovených frekvenčných analýzach deskriptívnej štatistiky uvádzame kvantifikovateľné dáta pomocou tabuliek a grafov.

Tabuľka 1: Počet zúčastnených respondentov vo výskume

TYP VÝUČBY	POČET ŽIAKOV	POČET UČITEĽOV
Kontrolná skupina - tradičná výučba	111	4
Experimentálna skupina- experienciálna výučba	55	3

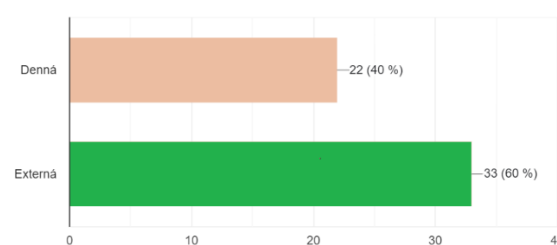
Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 1: Forma výučby v kontrolnej skupine



Zdroj: vlastné spracovanie

Graf 2: Forma výučby v experimentálnej skupine

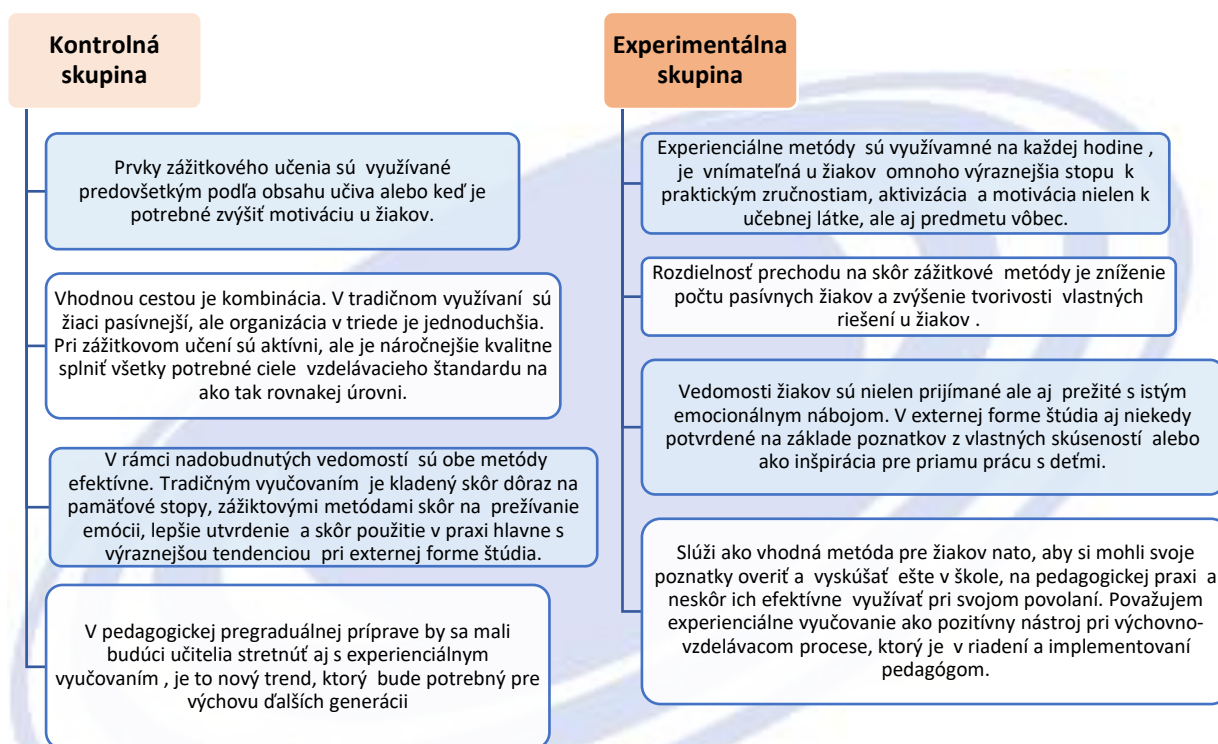


Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci obsahovej analýzy sme šetrili nasledovné otázky, z ktorých sme potvrdili reliabilnosť teoretických poznatkov

1. Ako často využívate prvky experienciálneho vzdelávania v rámci edukačného procesu?
2. Aký rozdiel v spätnej väzbe vnímate u žiakov pri využívaní experienciálnych alebo tradičných vyučovacích metód?
3. Viete reflektovať vplyv experienciálneho a tradičného využitia v rámci nadobudnutých vedomostí a zručností u žiakov denného a externého štúdia?
4. Podľa Vás, aký vplyv má edukovať žiakov v pregraduálnej príprave na SŠ pedagogickej pomocou experienciálnych, či tradičných metód v rámci ich budúceho povolania?

Obr.2. Obsahová analýza



Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe extrahovaných kódov je možné konštatovať nasledovné zistenie, že experienciálne vzdelávanie má výrazný trend v pregraduálnej príprave s dôrazom na budúcu participáciu v praxi. Pedagógovia vnímajú tendenciu zážitkových a aktivizujúcich metód skôr na osobnostný rozvoj žiaka, presnejšie pôsobenie na prežívanie a emocionálny kontext, čo pravdepodobne vedie k pozitívnejšiemu vplyvu na zapamätávanie učiva. Pedagógovia tiež uviedli, že skôr zapamätateľné učivo je pre študentov externého štúdia, pravdepodobne z dôvodu už zažitých skúseností z praxe a prepájania praktických zručností. V dennom štúdiu reflektujú skôr vplyv experienciálneho vyučovania ako nástroj pri príprave na pedagogickú prax, kde si žiaci majú možnosť vyskúšať dané metódy v praktickom vyučovaní v školskom systéme. Dané zistenia možno detekovať tiež podľa štúdie, ktorej výsledkom bola analýza vplyvu Kolbovho cyklu, kde možno uviesť podľa Jamison, Fuher, et.al. (2022), že zážitkové učenie je často chápané ako učenie sa praxou. To znamená, že sa zameriava na proces, prostredníctvom ktorého študent porozumie niečomu novému a je preukázané, že s vyššou tendenciou aplikuje tieto dané poznatky a metódy v zamestnaní.

Záver

V príspevku poukazujeme na stručný vhlad do problematiky a poprepájania základných charakteristík v rámci kritického a tvorivého myslenia vedúceho k pochopeniu zmyslu experientálnosti v kontexte pregraduálnej prípravy. Na základe preštudovania publikácií, teórií a vedeckých výskumov možno reflektovať, že vhodne nastaveným zážitkovým vyučovaním by budúci učitelia mali nadobúdať vedomosti, zručnosti a schopnosti efektom, ktorý ma pre nich osobne zmysel a je pre nich zvnútornenou motiváciou siahať po hlbších poznatkoch. Kvalita pregraduálnej prípravy si vyžaduje vzájomnú interakciu všetkých aktérov, ktorí predstavujú silný impulz a predpoklad rozvíjania potrebných profesijných kompetencií, zabezpečenie efektívnej profesijnej prípravy budúcich učiteľov v zmysle prepojenia didakticko-odborno-metodickej pripravenosti. Predkladaný príspevok mal za cieľ reflektovať skvalitnenie pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov prostredníctvom návrhu inovatívnych foriem vo výučbe odborných predmetov v prostredí stredných odborných škôl, a tým sa pokúsiť inovovať ich obsahové a koncepcné zameranie.

Literatúra

- Association for Experiential Education. (2006). Experiential education. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 107-109. ISSN 1053-8259.
- Ding, J. (2022). Application of experiential education based on modern teaching concept in college management. *Mobile Information Systems*, 22, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/6872484>
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkové pedagogické učení*. Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- Jameson, C. S. E., Fuher, J., & et al. (2022). Experiential learning implementation in undergraduate engineering education: A systematic search and review. *European Journal of Engineering Education*, 47(6), 1356-1379. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2045885>
- Kosová, B., & Tomengová, A. (Eds.). (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Belianum – vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0353-4.
- Kušnířová, V., & Šváblová, B. (2017). Možnosti zážitkového učenia pri podpore inklúzie na primárnom stupni školskej sústavy. In *Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie Inkluzívna škola a rodina*. Vydavateľstvo UK. ISBN 978-80-223-4464-7.
- McLeod, S. (2017). Kolb's learning styles and experiential learning cycle. *Simply Psychology*. Retrieved from <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html>
- Morse, A. L., & Emery, S. B. (2023). Avoiding the 'easy route': Young people's socio-spatial experience of the outdoors in the absence of digital technology. *Geoforum*, 141, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2023.02.020>
- Murár, M. (2006). Prístupy na báze dobrodružstva a zážitku verzus zážitková pedagogika? *Gymnasion*, 6, 34-40. ISSN 1214-603X.
- Orosová, R. (2020). *Zážitková pedagogika v pregraduálnej príprave*. Šafárik Press. ISBN 978-80-8152-853-8.
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Grada. ISBN 978-80-2712-254-7.
- Sokolová, L. (2010). *Didaktika psychológie*. UK. ISBN 987-80-223-2806-7.
- Výrost, J., & et al. (2019). *Sociálnnní psychologie. Teorie. Metody. Aplikace*. Grada. ISBN 978-80-271-2997-3.
- Zhu, C., Wang, D., Cai, Y., & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753984>

Summary:

The model of experiential learning with modern teaching concepts proves to be an important indicator in the education of students in undergraduate preparation with certain participation in emotional experience and application of their own abilities and creative thinking. It is possible to point out the fact that experiential teaching allows students to experience knowledge in the process of experiencing a teaching situation and gain corresponding emotional and value experiences to improve the effectiveness of teaching. The direct purpose of teaching set up in this way during the undergraduate training of future teachers is the vision of applying this concept in teaching the next generation. As part of our contribution, we point out the appropriate trend of

applying these methods in the practical training of future teachers based on the created block of experiential teaching and its impact on the investigation of concept analysis among teachers on the control and experimental groups, as well as previously studied research findings in the given area.

Kontakt:

Mgr. Beáta Mačová
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
Dubnica nad Váhom 018 41
e-mail: macova@dti.sk

PaedDr. Martina Masáriková
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
Dubnica nad Váhom 018 41
e-mail: masarikova@dti.sk



PROBLEMS OF MANAGING ORGANIZATIONS AGAINST THE BACKGROUND OF EDUCATION, BUSINESS COMPUTERIZATION

Mirosław K. Szpakowski, PL

Summary: This article discusses the roles and functions of the financial system in the modern economy, which is overwhelmed by numerous turbulences and generalized uncertainty. The chaos in question takes on many faces. Usually perceived as a negative and undesirable phenomenon in the socio-economic space, in fact it is an immanent element of civilizational development. It is the necessity of change, or even provokes, that influences. To a large extent, these changes also apply to the education system.

Change, and the migration that comes with it, is an important area of organization management, which is the focus of attention primarily in the first part of the above study.

Management, as a social science, fits perfectly together with new technologies, which to a large extent support the activities of modern managers. Key management decisions are made on the basis of reliable information obtained and transmitted using digital technologies. Soon, artificial intelligence will enter the game, probably with a vengeance. Successive industrial revolutions follow one another at an extraordinary pace. Decision-makers cannot ignore these changes, which require them to constantly work on developing managerial competences.

Economic dilemmas affect many areas of the modern world, of which universal education is an immanent element. The volatility of the environment is more and more often referred to as the VUCA world. Management in such conditions appears to be an extremely demanding profession. Cash flow, accounts, accounting, and taxes are just a fraction of the conglomerate of areas in which you need to be well-versed. Financial education is an important factor in the economic development of Poland. Reflections on this subject are based on the author's personal experience as a manager with 30 years of experience, a doctor of economics, an academic lecturer and a teacher of the basics of entrepreneurship at a secondary school in Lublin.

The study is full of metaphors, allusions and questions, often of a philosophical nature. The aim of this idea is to make the reader interested in the content, which, by its nature, is usually not very attractive in the common message. To what extent this intention will have the desired effect, let each one judge for himself.

Keywords: pedagogy, management, finance, computer science, chaos

Admission

When analysing the significance of business pedagogy in the system of the contemporary globalised economy, it should be noted at the outset following M. Dudek and B. Stupak, who rightly note that: "Effective management of schools and school facilities affects the development of the entire education system in the country".² Therefore, when taking up the problem of managing organizations, let us refer to the general theory of the subject. Let us recall the significant thesis of a well-known economist of world rank. Milton Friedman, in question, emphasizes the following: "Since the dawn of time, standards of exchange have been developed in various places around the world, and each culture has chosen a good that has served as money: it could be gold or silver, brass or tin, cognac or cigarettes, and many other goods of value to a given civilization. If this function were performed by this kind of good all the time, there would be no need for state control of money at all."³ After all, it is not without reason that it is said that *money rules the world*. It is deeply rooted in the evolution of our species and plays such an important role that it is difficult to imagine human development without its participation. Since this function is so important, it is worth examining financial education and its impact on entrepreneurship in 21st-century Poland.

²M. Dudek, B. Stupak, Inclusive education in Slovakia – possibilities and borders, [in:] *Man and borders*, (eds.) M. Dudek, E. Sawa-Czajka, VON Borowiecky Publishing House, Warsaw – Radzymin 2023, p. 291.

³ M. Friedman, *Capitalism and Freedom*, Helion Publishing House, Gliwice 2018, p. 93.

First of all, we should assume that evolution is usually understood as a derivative of data transfer leading to the creation of surplus knowledge and information⁴. Nassim N. Taleb interjects a remark that corresponds perfectly with the main idea of this study. Thus, he emphasizes that: "Without risk, there is no evolution."⁵ An attentive reader will certainly pick up on a clear allusion and a contribution to further deliberations.

It can be boldly argued that money has become an epochal symbol of this evolution. Anyway, it provides historical knowledge in itself and carries a lot of information from the past. For example, since time immemorial, the right to mint coins has been a primary attribute of the power wielded. The coins were usually inscribed with the image of the ruler – a prince or a king – thanks to which we can precisely date historical finds in modern archaeology⁶. This is just one of a whole range of examples of the use of money, apart from the obvious domain for which it was created, i.e. as an equivalent of goods and services in trade. Money is a point of reference for various measures: work, time, relationships, commitment, motivation, risk, production, various types of goods and services. Both these and many other resources are measured in terms of money. Its strength lies in the issuer, which lends credibility to the stability of the exchange rate and the possibility of exchange for other goods. A stable currency is the foundation of a healthy and ambitious society. It is its emanation and symbol at the same time. In order for the state to be able to effectively manage the monetary policy, which determines its condition, it needs qualified personnel. Where do you get these frames from? The task of the public education system is to create those social elites who will be ready to take responsibility for the fate of the country in the future. We prepare the next generations for this role, to take over key positions by competent people. Entrepreneurship teachers have a lot to say in this area. Whether they themselves are prepared to fulfill this role is a question of a different nature.

1. Pedagogical dilemmas in managing organizations in chaos

This chapter deals with the pedagogy of organization management set against the background of the general theory of economic sciences. In an attempt to exegesis the key issues related to economics and entrepreneurship, let us refer to an expert in this field, i.e. Robert T. Kiyosaki. The theses formulated by this and other authors should be known to teachers of business as it is taught in Polish schools.

Kiyosaki is a world-renowned financial education teacher in the field of investment and business management. It draws attention to an important issue. He notes that nowadays: "Many people believe that saving money is wise. The problem is that today's money is no longer money. Today, people are saving counterfeit dollars – money created at the speed of light. In 1971, President Nixon freed the dollar from the gold standard, and money became debt. The root cause of the rise in prices since 1971 is that America can now print any amount of money to pay its debts."⁷

What's more, even paper money is also becoming a thing of the past. Ronald Baader, in taking up this issue, is inclined to a radical conclusion. In his characteristic style, he manifests the view that: "The phenomenon of money is perhaps the most important key to understanding the present; In it power is concentrated – and whoever has power has money – and from that comes power – whoever has money has power. Today's money is state money, which is based on a state monopoly, and the privileged state banks are inflationarily distributing money and acting for the benefit of state interests, obviously harming non-state interests, i.e., all those who want to earn a living by their own efforts, and not by credit and exploitation of others."⁸. This is not an isolated position. A supporter of the theses formulated by Baader is, for example, an outstanding Polish entrepreneur and former president of OPTIMUS SA, Roman Kluska. With regard to the state's economy, he postulates, for example, with the following words: "I appeal for a return to economic normality and such conditions that the

⁴ J. Wachowski, *Transakty. Between art, science and technology. New Strategies for Performing Knowledge*, Society of Authors and Publishers of Scientific Works UNIVERSITAS, Kraków 2020, p. 76.

⁵ N.N. Taleb, *At Your Own Risk. Hidden Asymmetries in Everyday Life*, (transl.) A. Unterschuetz, Zysk i Ska Wydawnictwo, Poznań 2020, p. 33.

⁶ M. Kula, *Money as a Phenomenon of Culture*, "Kultura i Towarzystwo", rol LV, no. 2-3, 2021, p. 172.

⁷ R.T. Kiyosaki, *The Money Flow Quadrant. How to Achieve Financial Independence*, K. Szramko (trans.), Institute of Practical Education, Międzyzylesie 2001, p. 137.

⁸ R. Baader, *The End of Paper Money*, DeReggio sp. z o.o., Warsaw 2020, p. 259.

most important factor is work (...). With each passing day, I am more and more certain that, unfortunately, what Baader predicted is really happening."⁹ In the fragmentary interview, Kluska shares his managerial experience, confronting it with contemporary socio-economic realities.

The former president of a listed company boils down the conclusions drawn to a concept that assumes the timeless legitimacy of promoting the market-based system of economic freedom. This, in turn, naturally seems to preclude arbitrary interference of the state in economic processes affecting free competition. Are these phenomena a derivative of politics, and to what extent are they a consequence of the global world order? Such a question is not difficult for an economist to answer. Andrzej K. Koźmiński emphasizes that globalization itself, i.e. the adoption of basic economic categories (market, competition, cooperation) to a global scale, is sometimes identified – especially by sociologists – with convergence understood in a specific way. In other words, it is about the disappearance of differences between the models of civilization and the ways in which economic life is organized¹⁰. Grzegorz W. Kolodko fits into this idea by proving that the era of great economic theories is irretrievably gone. Modern economics is becoming largely an empirical science. It determines the relationships between the parameters of economic activity and social phenomena. At the same time, it also examines the reality that surrounds us using more sophisticated and diverse methods¹¹. The conclusions of these studies are a great resource for every organization, including states and their administrations.

Both Kozminski and Kolodko focus their attention on the change of which is more and more often exposed in research related to the management of organizations. Both emphasize the role that "chaos" plays in the broadly understood economy. Kozminski argues that: "Management is a kind of 'journey through chaos', the essence of which is to control diversity and transform potential conflict into cooperation"¹². A similar metaphor is used by Kolodko when he claims that this oldest migration – as he calls it "the migration of peoples" – still to come. It is a journey into the future, and the World "(...) This one of ours, in its cultural and economic dimension, which is not so much natural, but also cultural and economic, we create for ourselves. The more we know and understand, the more we can create. Almost everyone thinks about the future, many with concern and apprehension. People are afraid of what they don't understand."¹³. This fear, the fear of change, is not bad or strange. Fear is a natural human emotion that we have no control over and do not control with free will. With this knowledge, those who govern or manage are tempted to manipulate. Returning for a moment to the worldview of Baader and Kluska, it should be noted that rDesire through fear has almost always been one of the main mechanisms of Control¹⁴. What is more to say in chaos, and in tandem with uncertainty, it is often referred to interchangeably as turbulence. Rafał Krupski, for example, promotes the thesis that states that "(...) The growing turbulence of the environment and the resulting context of decision-making uncertainty, especially in the long term, make traditional, classic methods of management, and above all strategic planning, ineffective."¹⁵. Other authors add that in the economic sphere, both turbulence and chaos – and education is no exception – assign new tasks to modern organizations. Risk is a constant element of the operations of organizations and individuals. Affects the financial condition and liquidity of operations¹⁶. This liquidity should be integrated into the strategic plans of organizations of all sizes and areas of operation.

⁹<https://www.youtube.com/watch?v=mEeBCBYlkhE>, [accessed: 14.10.2023].

¹⁰ A.K. Koźmiński, *Economic Imagination*, Poltext sp. z o.o., Warsaw 2016, p. 36.

¹¹ A.K. Kozminski, *Economic Imagination...*, p. 15.

¹² A.K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Management. Theory and Practice*, PWN Scientific Publishing House, Warsaw 2013, p. 82.

¹³G.W. Kolodko, *World on the Move*, Pruszyński Media sp. z o.o., Warsaw 2011, p. 333.

¹⁴ M.A. Zamorski, *Operation Pandemic. Global Psychosis and New Totalitarianism*, Vectors Publishing House, Wrocław 2020, p. 13.

¹⁵R. Krupski, *Strategic reorientation. Towards a Resource School*, [in:] *New tendencies in management Volume II*, (ed.) M. Pawlak, KUL Publishing House, Lublin 2011, p. 11.

¹⁶ P. Kotler, J.A. Caslione, *Chaos. Management and Marketing in the Turbulence Era*, D. Bakarz (trans.), MT Biznes sp. z o.o., Warsaw 2009, p. 67.

2. Planning organizational structures based on business pedagogy

When discussing the issue of business education, it is necessary to refer to Robert B. Cialdini, who notices an important regularity. Cialdini argues that: "Those who employ effective strategies, tactics, rules, and practices will not only survive, but their interests will flourish"¹⁷. Admittedly, this is not a guaranteed recipe for success, but it is a tip for ambitious managers. The question is, how do we define success accurately? Everyone can have a different measure of success. Robert T. Kiyosaki, for example, points out: "The list of successful entrepreneurs continues to grow. Names such as Jobs, Zuckerberg, Bezos, and Brin are known all over the world. New companies like Uber are on the rise in a world of new opportunities and in a global economy."¹⁸ Many are missing from the names listed, but Bill Gates and Andy Grove are absolutely not to be left out. According to biographers, these two prominent managers, along with Jobs, saw the way to success in a wise strategy. The experience of these managers can be a model for teaching young people the basics of entrepreneurship. In this way, teachers who use well-known models make their lessons more attractive and increase students' interest in issues related to modern business. This business is full of new technologies, which are a natural environment for young people today.

This is an important strategy in the implementation of the curriculum for the next generations. We are probably not able to move away from this change and there is no need to do so. In Ambitious strategists emphasize that they do not look to the past only to determine the tasks for the future, but to look to the future¹⁹. It is hard to disagree with such a strategy, especially when you see its effects in the form of prepared staff for business management. Young people who are comfortable with different techniques and concepts. In one of the most recent ones, whose father is Frédéric Laloux, the emphasis is on interpersonal relationships, full of trust. Turquoise management has been promoted in Poland for many years by Andrzej J. Blikle. He confronts the approach to management in teal management with the traditional approach formulated by e.g. Milton Friedman, who favors profit as the overriding goal of business. Blikle presents his position as follows: "The view that Profit maximization It is the goal of every company, it is historically associated with the era of early capitalism, although even then many entrepreneurs believed that the reform of the company and honesty towards the customer and the employee could be at least as important as profit. In fact, whether or not profit is the goal of an economic organization is a matter of sovereign choice of its owners (shareholders), not a law of economics."²⁰. There is a dispute about this choice and freedom of decision. Not without reason, because Ricky W. Griffin, for example, emphasizes that Decision, which are an important part of the planning process, as well as strategies that demonstrate the organisational culture. Blikle claims that it is not profit that is the goal of business activity, but the implementation of the goals set by the owners in the form of the adopted mission.

3. Education financial crisis in the VUCA world

Robert T. Kiyosaki draws attention to the important role of financial education in shaping modern societies. He applies his judgment to the dimension of the global ill, which must be confronted as soon as possible. He therefore emphasizes that due to the lack of financial education in schools, people who are uneducated in this matter (in the vast majority) hand over their hard-earned money to pseudo-experts to manage. In good faith, they trust the titles on business cards and personal plates, which authenticate the competence of bankers, financial advisors or stockbrokers. However, he says: "Unfortunately, most of these 'experts' are not real investors"²¹. They don't risk losing their own money, and thus the rationality of the decisions they make is not as sophisticated. Usually, if not always, their motivation does not align with the client's argument. They speak and think as if in different languages. This state of affairs is influenced by the level of education in question. These deficiencies are painfully noticeable in the adult lives of citizens who have not been able to acquire this

¹⁷ R.B. Cialdini, *The Principles of Influencing People*, HELION SA Publishing House, Gliwice 2011, p. 13.

¹⁸ R.T. Kiyosaki, *RichDadPoorDad ...*, p. 125.

¹⁹ B.B. Yoffie, M.A. Cusumano, *Principles of Strategy. Bill Gates, Andy Grove and Steve Jobs. Five Timeless Lessons*, B. Józwiak (transl.), REBIS Publishing House, Poznań 2019, p. 41.

²⁰ A.J. Blikle, *The Doctrine of Quality. Second edition turquoise. The Thing About Turquoise Self-Realisation*, HELION Publishing House, Gliwice 2017, p. 37.

²¹ R.T. Kiyosaki, *The Money Flow Quadrant...*, p. 133.

knowledge in the general education system or in any other way. This state of affairs should be changed because, as the results of the research show, there is simply such a need. It turns out that: "Poles themselves assess their knowledge in the field of finance rather average – 55% of respondents indicated this, 15% rated their financial knowledge as high. On the other hand, almost one in three Poles rated it as low (OECD/INFE, 2020). A slightly more positive image of their knowledge in the field of financial management, the use of banking services and knowledge of the principles of the functioning of the economy, in the context of personal needs in this area, was indicated by Poles in the survey »The level of financial knowledge of Poles«. The average assessment of the respondents' own economic knowledge is 2.91 (on a 5-point scale), with 37% assessing their knowledge as very or rather low, and 30% as high and very high (...). More than half (52%) of Poles admit that they have little knowledge about the principles of the stock exchange, and 27% do not have this type of knowledge at all.²²

It should be noted that these are not alarming results, but it is difficult to be overly satisfied. When it comes to investing, the authors of the study point to the main sources of concern among Poles. They are listed in order: lack of knowledge (68%), fear of loss (28%), risk associated with investing (29%). It turns out that only 6% of adult Poles did not declare concerns about investing on the WSE (CBM, 2022).²³ This result, although not optimistic, should not be too surprising from a psychological point of view. As Carl G. Jung argues: "Man feels a deep fear of the unknown."²⁴

So let's try to improve this situation by bringing a little more information about finance, accounting and the basics of capital management in entrepreneurship lessons. Perhaps thanks to this, we will be able to reduce this fear in a society open to new technologies.

First, it is necessary to distinguish between the first two of the three areas mentioned above. Philip Kotler and Kevin L. Keller, for example, present a model scheme of the company's operations, explain this issue perfectly. Well, business has a chance of success when finances provide the necessary resources, procurement purchases high-quality materials, production produces decent products at the right time, and accounting correctly measures the profitability of: customers, products and regions²⁵. Then, the company can count on success. Finance and accounting have different tasks and place in the organizational structure. Like money management, they are not the same and cannot be. It is a mistake to use these terms interchangeably and without proper context.

There is one, but it's not the only factor that connects all the areas mentioned. Without it, any exchange of goods and services would be extremely difficult. You can't say it's impossible, but it's definitely not comfortable. It's all about the money. In modern economies, the common equivalent of certain goods is money. More precisely, it is the currency of a given country. It is strictly controlled, which will be measured by the general condition of the state budget. A strong state uses a strong currency, over which it has special control. After all, it is not without reason that the ancient Romans used to say that only death and taxes are certain in life.

Without distracting too much, it should be reminded that the currency in Poland is the *Polish zloty* (PLN) issued by the National Bank Polish. For the sake of methodological correctness, let's clarify where the term "bank" came from in the first place. "The name 'Bank' derives from the 'bench' called *Banco in Italian*, where Italian money changers worked. Their job was to transfer cash contributions from one client to another. As a result, customers deposited bullion money with the bankers, who in return issued a certificate in the form of a banknote to a banker in another city. The mediation of the payment of its contributions by setting aside their receivables and liabilities took place by transferring the contributions from one account to another²⁶. Generally speaking, to put it simply, banks are in charge of accepting deposits and granting credit. Students in Poland learn this basic knowledge in the second and third year of secondary school during entrepreneurship lessons.

²²S. Wrona, T. Gajderowicz, M. Jakubowski, *Financial education in Poland. Analysis of the state of financial skills and opportunities for their development*, SPOTDATA, p. 23. <https://edukacjafinansowawpolsce.pl/>, [accessed: 26.08.2023].

²³ Ibid. p. 24.

²⁴ C.G. Jung, *On the Development of Personality*, R. Reszke (trans.), KR Publishing House, Warsaw 2015, p. 91.

²⁵ P. Kotler, K.L. Keller, *Marketing*, M. Zawisłak, J. Środa (transl.), REBIS Publishing House, Poznań 2019, Introduction, p. XIX.

²⁶Source: <https://mfiles.pl/pl/index.php/Bank>. (Accessed 10/15/2022).

4. Uncertainty and chaos in the pedagogy of change

The environment in which we operate is more and more often referred to as the VUCA world. How do you decipher the acronym? First of all (after Maciej Bielecki) it should be explained that: "The term VUCA was described by the US military in the 1990s to characterize the increasingly complex geopolitical system of the world. Since then, VUCA has found its way into the offices and discussion tables of organizations around the globe. It seems that the world of the first decades of the 21st century is a reality in which people live, breathe and navigate VUCA at every moment. This is also evident in how disruptive technologies are redefining business models. In 2002, Jacobs described the external environment as full of Volatility, Uncertainty, Complexity, and Ambiguity, hence the acronym VUCA."²⁷

Secondly, it should be noted that the Ernst & Young LPP Report (which was prepared for the Confederation of Indian Industry)²⁸ distinguishes four key factors of management in VUCA. These are: leadership and leader behavior, the use of technology in efficient decision-making, building organizational culture, building internal capabilities through knowledge management. That's it in a nutshell, but we can already see the outline of the primary challenges that await us – managers – in the near future. Modern organizations require management based on extraordinary knowledge, creativity, flexibility and openness to multiculturalism and innovation²⁹.

These factors affect the condition of organizations, and the social and economic status of their members – employees – at all levels depends on it. These variables, in turn, like a barometer, indicate the overall socio-economic condition of a given country. This, in turn, translates almost exponentially into the global economy. For the sake of order, let us recall what globalization actually is, according to Kozminski: "Globalization, i.e. the transfer of such economic categories as the market, competition and cooperation to a global scale."³⁰ This clear explanation allows us to understand not only the essence of globalization, but also to encourage educators to promote economic knowledge as extremely useful in the modern world.

From an economic point of view, focusing on the strictly financial area, we can see that the economic condition of the country is related to the condition of its citizens and vice versa. This condition is strongly influenced by financial institutions. In this area, education requires special attention. It is about the banking sector, with which all citizens, organisations and states have a natural contact.

5. Pedagogical aspects of digitization of the financial sector in Poland

Banks provide services that customers use willingly, but only to the extent that the bank estimates their ability and risk. It is a convenient and common form of settlements between entities. According to a report published on 20 March 2023 by Puls Biznesu: "At the end of 2022, banks with a universal profile maintained 36.5 million personal accounts of the ROR type. Compared to 2021 figures, this is an increase of 2.3 million. The largest number of accounts are operated by PKO Bank Polish, Bank Pekao and Santander Bank Polska".³¹

Considering that (as of June 30, 2023³²) the population of Polish was 37.698 million people, it must be admitted that the universality of banking in Poland is obvious. Widely available and used. Undoubtedly, this state of affairs is influenced by the policy of popularizing digital competences in society. The research conducted (Research by the European Statistical Office) clearly shows that: "The highest percentage of people with general digital skills

²⁷ M. Bielecki, *Total Logistic Management. Logistics and Supply Chains 4.0*, University of Lodz Press, Łódź 2022, p. 49.

²⁸ K. Rajiv, M. Anurag, J. Kumar, N. Harshavardhan, B. Chandrajit, N.S. Rajan, *Succeeding in the VUCA Paradigm: Making Change Happen*, Ernst & Young LLP, India 2016, p. 7.

²⁹ M. Bielecki, *Total Logistic Management...*, p. 53.

³⁰ A.K. Koźmiński, *Economic Imagination...*, p. 36.

³¹ W. Boczoń, Report: *Personal account market – IV quarter 2022*, "Premium Analizy", "Puls Biznesu" 2023.03.20, 10:11, <https://www.pb.pl/raport-rynek-kont-osobistych-iv-kwartal-2022-r-1180509>, [access: 15.10.2023].

³² <https://obserwatorgospodarczy.pl/2023/07/26/populacja-polski-2023-w-rok-spadla-tak-jakby-zniknal-rybnik/>, [accessed: 15.10.2023].

classified above the basic level is found in Polish cities (28.83% of the population), while the lowest – rural areas (14.34%). Towns and suburbs rank with 19.68 percent."³³

Therefore, it is not surprising that the digitization of economic and social areas radically affects the development of all areas of the country.

In business lessons, it should be strongly emphasized how important the banking system is for the economic development and thus the condition of enterprises. The guarantee of the stabilization of this system are central banks, which try to prevent potential crises, and if they do occur, they take various types of countermeasures. A perfect example is the government intervention (FED) in relation to Credit Suisse and Silicon Valley Bank. In March 2023, these banks received a substantial financial guarantee. Credit Suisse received 109 billion francs, while Silicon Valley Bank and Signature Bank covered customer deposits.

Cezary Bachański notes that, in contrast to more developed financial systems, Polish banking focuses on deposit and credit exposure. Despite the difficulties resulting from the current bank tax or the so-called "credit holidays" that were introduced in 2022, the general condition of the banking sector in Poland is not bad. You could even say it's good.

Taking into account that the Polish banking sector achieved good financial results, because in the first 2 months of 2023 it recorded a profit of PLN 6.13 billion (an increase of 49% compared to the previous year), there is a high probability that the income of banks in 2023 will even exceed PLN 30 billion.³⁴ According to the National Bank Polish: "The net profit of the banking sector in the first half of 2023 amounted to PLN 15.63 billion," the National Bank Polish informed. This represents an increase of 49 percent compared to the same period a year ago. According to the central bank's data, in June alone, the sector recorded a net loss of PLN 1.29 billion. Total net operating income in the first half of 2023 amounted to **PLN 54.43 billion, up 15 percent year-on-year**. Administrative expenses amounted to PLN 22.7 billion, 4.3 percent lower than a year ago. Employee costs alone increased by 19.6% year-on-year, to PLN 11.9 billion. Interest income increased by 66.3 percent year-on-year to PLN 82.7 billion, while interest expense increased by 210.9 percent to PLN 31.8 billion. Fee and commission income increased by 2.8 percent to PLN 12.5 billion, while costs increased by 16.7 percent to PLN 3.2 billion. Write-offs amounted to PLN 3.6 billion, growing by 3 percent year-on-year."³⁵

The above results should be welcomed, as is the case with Governor Adam Glapiński, who publicly presents the results of NBP.

One of the variables that cannot be ignored in the assessment of the banking system is the widely available digitization. New spaces used by bank customers (systems, platforms, applications, etc.) are becoming their natural environment. It is even difficult to determine to what extent new technologies are developing so dynamically for consumers or perhaps by consumers? It is important **that Polish financial institutions are aware of the benefits of expanding digital services that strengthen their relationships with customers. Therefore, they invest** in the development of their digital offer³⁶, and they do it extremely efficiently.

It must be admitted that investments in this segment of the financial sector in Poland bring measurable and satisfactory results.

Statistical data resulting from the conducted research are significant in this respect. On Particularly noteworthy is, for example, the report on the degree of digitization of the Polish banking sector. On the website of the Forsal.pl we read that: "As part of Deloitte's Digital Banking Maturity 2022 report, 304 Banks in 41 countries. »**Polish banks** performed above the global average in the area of digitization of retail banking services," Deloitte

³³ <https://aktualnosci.komputronik.com/253528-przepasc-w-zakresie-umiejtnosci-cyfrowych-miasta-deklasuja-obszary-wiejskie>, [accessed: 16.10.2023].

³⁴ C. Bachański, *Banking crisis – does it threaten Poland?*, 20 April 2023, <https://wei.org.pl/2023/aktualnosci/cezary-bachanski/kryzys-bankowy-czy-grozi-polsce/>, [access: 16.10.2023]

³⁵ TVN24 Biznes, 4 August 2023, 14:49, <https://tvn24.pl/biznes/z-kraju/banki-na-duzym-plusie-narodowy-bank-polski-opublikowal-dane-finansowe-sektora-bankowego-za-pierwsze-polrocze-2023-7278738>, [accessed 16.10.2023].

³⁶ <https://www.money.pl/gospodarka/jakie-sa-szansy-i-zagrozenia-dla-sektora-bankowego-w-dobie-cyfryzacji-6894328695130880a.html>, [accessed: 16.10.2023].

said in a statement on Thursday. It was added that one of the advantages of the Polish sector is the process of opening an account with the use of a smartphone and a banking application – "this option is offered by 80 percent of Polish banks, while even among global digital leaders, this percentage is as much as 13 percentage points less"³⁷. It seems, therefore, that the Polish banking sector, also in this field, is doing quite well. Perhaps the increase in profits, therefore, as has been mentioned, is a derivative of creativity with a significant admixture of visionary management.

This hypothesis Let another researcher take up, whose attention may be drawn to the research also referred to in the above study.

Summary

Summarizing the above considerations, it should be emphasized that business pedagogy at the secondary school level plays an important role in the development of the state economy. This is due to the increased social awareness of the next generations supplementing the labour market. The financial sector, including banking, is an important instrument of management at the highest levels of decision-making. After all, it is not without reason that Will Rogers speaks highly of banking. He bluntly states that: "The three greatest discoveries since the beginning of civilization are fire, the wheel, and banking."³⁸ A bold thesis? Undoubtedly, but significant and inspiring at the same time. So, can such an important issue be ignored in the processes of education? This does not seem to be possible, and yet the deficiencies in this area seem very glaring.

From the perspective of an economist, the above reflections should be summed up in an unambiguous way, recommending the attention of the relevant authority. Let us recall the well-known sentence that: "Just as money facilitated economic exchange, **financial institutions – and especially banks – are supposed to help other economic entities (the so-called non-financial ones, i.e. households, enterprises, but also the state government) in their functioning**".³⁹To what extent can these tasks be accomplished in practice, to what extent is there enough will for this to happen, and finally, is human nature conducive to this kind of attitude? What do business and management teachers say? We'll find out in a few years.

Bibliography

- Baader R., *The End of Paper Money*, DeReggio sp. z o.o., Warsaw 2020.
- Bartosiak J., *The Best Place in the World*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2023.
- Bielecki M., *Total Logistic Management. Logistics and Supply Chains 4.0*, University of Lodz Press, Łódź 2022.
- Blikle A.J., *The Doctrine of Quality. Second edition turquoise. The Story of Turquoise Self-Realisation*, HELION Publishing House, Gliwice 2017.
- Cialdini R.B., *Principles of influencing people*, HELION SA Publishing House, Gliwice 2011.
- Dudek M., B. Stupak, Inclusive education in Slovakia – possibilities and borders, [in:] *Man and borders*, (eds.) M. Dudek, E. Sawa-Czajka, VON Borowiecky Publishing House, Warsaw – Radzymin 2023.
- Friedman M., *Capitalism and Freedom*, Helion Publishing House, Gliwice 2018.
- Griffin R.W., *Fundamentals of Organization Management, Third Edition*, A. Jankowiak (trans.), PWN SA Scientific Publishing House, Warsaw 2020.
- Helach H., *Modern banking*, PWN Scientific Publishing House, Warsaw 2007.
- Jung C.G., *On the Development of Personality*, R. Reszke (trans.), KR Publishing House, Warsaw 2015.
- Kisperska-Moroń D., *Logistics*, (eds.) D. Kisperska-Moroń, S. Krzyżaniak, *Institute of Logistics and Warehousing, Poznań 2009*.
- Kiyosaki R.T., *Rich Dad Poor Dad*, Institute of Practical Education, Międzyzlesie 2017.

³⁷ <https://forsal.pl/biznes/bankowosc/artykuly/8558396,cyfryzacja-banki-polska.html>, [accessed: 15.10.2023].

³⁸ K.R. Szymański, *Around Business. Aphorisms, Quotes, Thoughts, Proverbs and Excerpts*, Warsaw 2003, Twigger SA, p. 20.

³⁹ <https://zpe.gov.pl/a/dlaczego-banki-sa-potrzebne-w-gospodarce-rynkowej/DWZXMwhwg>, [accessed: 15.10.2023].

Kiyosaki R.T., *The Money Flow Quadrant. How to Achieve Financial Independence*, K. Szramko (trans.), Institute of Practical Education, Międzyzlesie 2001.

Kolodko G.W., *World on the Move*, Pruszyński Media sp. z o.o., Warsaw 2011.

Kotler P., J.A. Caslione, *Chaos. Management and Marketing in the Turbulence Era*, D. Bakarz (trans.), MT Biznes sp. z o.o., Warsaw 2009.

Kotler P., K.L. Keller, *Marketing*, M. Zawiślak, J. Środa (transl.), REBIS Publishing House sp. z o.o., Poznań 2019.

Koźmiński A.K., *Economic Imagination*, Poltext sp. z o.o., Warsaw 2016.

Koźmiński A.K., W. Piotrowski, *Management. Theory and Practice*, PWN Scientific Publishing House, Warsaw 2013.

Krupski R., *Strategic reorientation. Towards a Resource School*, [in:] *New Tendencies in Management Volume II*, (ed.) M. Pawlak, KUL Publishing House, Lublin 2011.

Kuła M., *Money as a Phenomenon of Culture*, "KulturaiTowarzystwo", rol LV, No. 2-3, 2021.

Luhmann N., *Writings on Art and Literature*, N. Weber (ed.), B. Baran (trans.), WydawnictwoNaukowe Scholar, Warsaw 2016.

Pyka I., *Monetary Policy of Contemporary Central Banks. The Effect of Transience or a New Paradigm in the Theory of Finance*, [in:] *Financial Management. Theoretical and Practical Aspects*, J. Marszałek, D. Starzyńska (eds.), University of Lodz Press, Łódź 2019.

Rajiv K., M. Anurag, J. Kumar, N. Harshavardhan, B. Chandrajit, N.S. Rajan, *Succeeding in the VUCA Paradigm: Making Change Happen*, Ernst & Young LLP, India 2016.

Rugman P.R., M. Obstfeld, *International Economics. Theory and Practice*, PWN SA, Warsaw 2007.

Szymański K.R., *Around Business. Aphorisms, Quotes, Thoughts, Proverbs and Excerpts*, Warsaw 2003.

Taleb N.N., *At Your Own Risk. Hidden Asymmetries in Everyday Life*, (transl.) A. Unterschuetz, Zysk i Ska Wydawnictwo, Poznań 2020.

Wachowski J., *Transakty. Between art, science and technology. New Strategies for Performing Knowledge*, Society of Authors and Publishers of Scientific Works UNIVERSITAS, Kraków 2020.

Yoffie B.B., M.A. Cusumano, *Principles of Strategy. Bill Gates, Andy Grove and Steve Jobs. Five Timeless Lessons*, B. Jóźwiak (transl.), REBIS Publishing House, Poznań 2019.

Zamorski M.A., *Operation Pandemic. Global Psychosis and New Totalitarianism*, Vectors Publishing House, Wrocław 2020.

Netography

https://pl.wikipedia.org/wiki/Milton_Friedman.

<https://www.rp.pl/polityka/art38954531-rubel-u-progu-niezanego-rosyjska-waluta-gwaltownie-traci-wartosc>.

<https://businessinsider.com.pl/gielda/kursy-walut/profil?symbol=USD%2FRUB>.

<https://tvn24.pl/swiat/usa-pentagon-oglosil-kolejny-pakiet-uzbrojenia-dla-ukrainy-w-tym-dodatkowe-haubice-i-rakiety-lotnicze-7062109>.

https://pl.wikipedia.org/wiki/Robert_Kiyosaki.

<https://www.youtube.com/watch?v=mEeBCBYlkH8>.

<https://edukacjafinansowawpolsce.pl/>.

<https://www.podatki.gov.pl/skad-miliardy-do-budzetu/>.

<https://mfiles.pl/pl/index.php/Bank>.

<http://sredniowieczny.pl/jak-zakony-budowaly-system-finansowy-europy/>.

<https://www.obserwatorfinansowy.pl/tematyka/rynki-finansowe/bankowosc/perspektywy-globalnej-bankowosci/>.

<https://www.pb.pl/raport-rynek-kont-osobistych-iv-kwartal-2022-r-1180509>.

<https://obserwatorgospodarczy.pl/2023/07/26/populacja-polski-2023-w-rok-spadla-tak-jakby-zniknal-rybnik/>.

<https://aktualnosci.komputronik.com/253528-przepasc-w-zakresie-umiejtnosci-cyfrowych-miasta-deklasuja-obszary-wiejskie>.

<https://businessinsider.com.pl/poradnik-finansowy/czym-jest-swift/cqll9k8>.

<https://wei.org.pl/2023/aktualnosci/cezary-bachanski/kryzys-bankowy-czy-grozi-polsce/>.

<https://businessinsider.com.pl/finanse/te-dwa-czynniki-decyduja-o-wynikach-polskich-bankow-droga-na-rekord/92m3ryg>.

<https://tvn24.pl/biznes/z-kraju/banki-na-duzym-plusie-narodowy-bank-polski-opublikowal-dane-finansowe-sektora-bankowego-za-pierwsze-polrocze-2023-7278738>.

<https://www.money.pl/gospodarka/jakie-sa-szanse-i-zagrozenia-dla-sektora-bankowego-w-dobie-cyfryzacji-6894328695130880a.html>.

<https://forsal.pl/biznes/bankowosc/artykuly/8558396,cyfryzacja-banki-polska.html>.

Adresa:

Mirosław K. Szpakowski, PhD, MBA, DBA

ORCID: 0000-0001-7676-0776

University of Entrepreneurship and Administration in Lublin

Poland



ZNACZENIE EMISJI GŁOSU W PRACY PRZYSZŁEGO PEDAGOGA

Mieczysław Dudek, PL - Piotr Arkadiusz Szymański, PL

Abstrakt: Zajęcia z emisji głosu dla studentów kierunków pedagogicznych mają na celu nabycie podstawowej wiedzy dotyczącej budowy, działania i higieny narządu głosu, a także umiejętności praktycznych w zakresie prawidłowego oddechu, fonacji, artykulacji i ćwiczeń odprężająco-relaksacyjnych⁴⁰. Nauczyciel powinien posiadać umiejętności w zakresie poprawnej retoryki i techniki mówienia.

Słowa kluczowe: pedagogika, edukacja, emisja głosu, ortofonia, retoryka, komunikacja interpersonalna

Wstęp

Wysiłek w pracy nauczyciela jest niekwestionowany i doceniany⁴¹. Zawód ten wymaga fachowej wiedzy praktycznej, pedagogicznej, psychologicznej, a także odpowiedniej, dla tej grupy społecznej komunikacji. Przydatne będą takie umiejętności, jak wyrażanie się jasno, poprawnie i zwięźle⁴². Autorytet pedagoga wynika z istoty osobowości, która osiągnęła wysoki poziom rozwoju i integracji⁴³. Doświadczony pedagog powinien być kreatywny, dostosowując się do potrzeb i możliwości uczniów, ich poziomu, czy też środowiska. Edukacja spełnia między innymi funkcję socjalizacyjną i wyzwalającą. Służą one kształtowaniu tożsamości człowieka i są warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju. Już w starożytności zauważono jej wszechstronne oddziaływanie na formowanie uniwersalnego człowieka. Właściwa edukacja pomagała osiągać cel, jakim była doskonałość społeczeństwa⁴⁴. Zdrowy i nośny głos oraz umiejętność wystawiania się, to walory prawidłowej i skutecznej komunikacji profesjonalnego pedagoga⁴⁵.

Historia retoryki – wybrane zagadnienia

„Retoryka” (grecki - ῥητορικὴ τέχνη, łacina - *rhetorica*), jest sztuką budowania perswazyjnej wypowiedzi. Jest również nauką o niej, refleksją teoretyczną, wiedzą o komunikacji słownej, obrazowej i zachowawczej pomiędzy autorem wypowiedzi, a jego odbiorcą⁴⁶. Już od czasów starożytnej Grecji zdawano sobie sprawę, jaka moc tkwi w słowie mówionym⁴⁷. Starożytni retorzy akcentowali jej miejsce w etyce i filozofii. Wydarzeniem decydującym w historii myśli greckiej było pojawienie się *polis*⁴⁸. Członkowie greckiej społeczności, chcąc zabrać publicznie głos, musieli opanować sztukę przemawiania i przekonywania, – czyli retorykę⁴⁹. Pedagog, powinien cechować się dużymi kompetencjami merytorycznymi w zakresie właściwego komunikowania się⁵⁰. Arystoteles za wynalazcę tej sztuki uważa Empedoklesa z Akragas (ok. 490-430 p.n.e.). Mienił go nauczycielem Gorgiasza z Leontinoj. Właściwymi twórcami retoryki sycylijskiej byli Syrakuzanie. Natomiast Sofiści, nazywani byli „płatnymi nauczycielami mądrości”. Reprezentowali typ modnego wykształcenia, wprowadzając między innymi

⁴⁰ Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. Sylabus: Wydział Chemii: Przedmiot: Emisja głosu. In.: [https://usosweb.umk.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot\(prz_kod:0600-SI-CB-O-EG\)](https://usosweb.umk.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:0600-SI-CB-O-EG)), s. 1.

⁴¹ SZYMAŃSKI, P. A.: *Wybrane zagadnienia emisji głosu w pracy pedagoga*. Zamość: WSZiA, 2011. s. 102.

⁴² WARNER, T.: *Umiejętności komunikowania się*. Wrocław: Astrum, 1999. s. 16.

⁴³ FROMM, E.: *Mieć czy być*. Poznań: Dom wydawniczy Rebis, 2009. s. 60.

⁴⁴ BROMSKI, P., DUDEK, M.: *Mały słownik filozofii polityki*. Radzymin-Warszawa: Wydawnictwo von borowiecky, 2022. s. 55.

⁴⁵ SZYMAŃSKI, P. A.: *Wybrane ...*, op. cit. s. 102.

⁴⁶ ZIOMEK, J.: *Retoryka opisowa*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1990.

⁴⁷ SZPAKOWSKI, M.K.: *Zarządzanie bez granic wobec wartości kultury i sztuki*. In.: DUDEK, M., Sawa-Czajka, E.: *Człowiek i granice*. Warszawa-Radzymin: Wydawnictwo von borowiecky, 2023. s. 445.

⁴⁸ HASŁO: *Polis* - termin ten jest tłumaczony, jako państwo-miasto, jednak grecka polis to suwerenna wspólnota.

⁴⁹ KUCZ, A.: *Retoryka i oratorstwo w starożytności*. In.: BARŁOWSKA, M., BUDZYŃSKA-DACY, A., WILCZEK, P.: *Retoryka*. Warszawa: PWN, 2008. s. 18.

⁵⁰ MACHALOVÁ, M.: *Psychologia w zawodach wspomagających (kontekst edukacyjny)*. In.: *Zamojskie Studia i Materiały Seria: Pedagogika Nr 1. Zamość: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji, 2011. s. 124.*

erystykę⁵¹. Retoryka sofistyczna, z jednej strony zakładała niepoznawalność rzeczywistości, a z drugiej wykorzystywała pewną skłonność człowieka do łączenia słowa z rzeczywistością. Stworzyła retorykę oderwaną od moralności prawdy – stała się, jak podkreślał Platon „twórcą przekonywania”⁵². Do rozkwitu oratorstwa przyczynił się Lizjasz (450-380 p.n.e.), a wymowy greckiej Izokrates (436-338 p.n.e.) – wybitny twórca i teoretyk stylu i jego uczeń Demostenes (384-322 p.n.e.). Cechą charakterystyczną jego stylu była dbałość o przejrzystość, która ułatwiała słuchaczom zrozumienie wyrażonych myśli. W Rzymie, podłożem oratorstwa była również retoryka grecka. Obejmowała ona nie tylko sztukę ozdobnego przemawiania i przekonywania, ale także teorię wymowy. W antycznym modelu edukacyjnym stanowiła syntezę ogólnej ówczesnej wiedzy i kultury. Miała ogromne znaczenie, nie tyle ze względów estetycznych, co utylitarnych⁵³. Zwracano uwagę na barwę głosu, akcentowanie, dynamikę, płynność mowy, logikę i jakość przekazu⁵⁴. Do dziś wartością jest wzajemny szacunek, dlatego warto uwzględnić możliwości percepcyjne odbiorcy⁵⁵.

Pojęcie emisji głosu

Emisja głosu (grecki: εκπομπή φωνής, łacina emitto: wysyłam, puszczać wolno, wypuszczenie). Wyróżnić należy emisję głosu w mowie oraz śpiewie. Jest to zespolona czynność oddychania oraz fonacji w połączeniu ze zjawiskiem rezonansu, który odbywa się w komorach rezonacyjnych klatki piersiowej oraz nasady, utożsamianej z rezonansem głowy⁵⁶. Uważana jest zarazem, jako nauka i sztuka. Jeżeli weźmiemy pod uwagę aspekt naukowy, to wchodzi w jej zakres problemy związane z procesem wydobywania głosu, zgodnie z jego fizjologią, jak i estetyką⁵⁷. Istotną jest sprawność mięśni wdechowo-wydechowych, praca mięśni krtani, podczas wydobywania głosu, praca narządu artykulacyjnego, a także zdolność wysyłania impulsów ruchowych z odpowiednich pól mózgowej kory do mięśni krtani (do więzadeł głosowych w szczególności)⁵⁸. Rezonatorem mowy będą przestrzenie, chrząstki i kości wzmacniające ton krtaniowy. Mogą być nim te przestrzenie, do których dociera fala głosowa. Posiadają one własność sprężystości oraz swobodę wykonywania drgań. Emisja głosu jest też sztuką oddziaływania na psychikę, wyobraźnię, na wszystko, co jest procesem wydobywania głosu⁵⁹, umiejętnością w sztuce śpiewu, ale i mowy⁶⁰. W podstawy sztuki żywego słowa wchodzi między innymi „dykcja”, oraz „ortofonia”, będąca działem językoznawstwa, ale także logopedii artystycznej. Zarówno w ortofonii, jak i emisji głosu, warunkiem będzie koordynacja oddechu, fonacji, artykulacji i rezonansu⁶¹. W jej osiągnięciu pomagają różne rodzaje ortofonicznych ćwiczeń – fonacyjne, logorytmiczne, słuchowe i oddechowe⁶². Do zaistnienia dźwięku musi być zgromadzona odpowiednia ilość powietrza, które podczas wydechu (pod odpowiednim ciśnieniem) powodują drgania fałd głosowych. Polegają one na cyklicznym, uporządkowanym, następującym po

⁵¹ Hasło: Erystyka, jako samodzielne pojęcie został do nowożytnej myśli filozoficznej (i socjologicznej) wprowadzony przez A. Schopenhauera, za sprawą napisanej ok. 1830 krótkiej rozprawce *Die eristische Dialektik*. Została ona wydana po jego śmierci w 1864 roku. W języku polskim w przekładzie J. Lorentowicza po raz pierwszy w 1893 roku pod tytułem *Sztuka prowadzenia sporów*, a także w kolejnym przekładzie B. i Ł. Konorskich, który został wydany po raz pierwszy w 1973 r., pod tytułem *Erystyka, czyli sztuka prowadzenia sporów* (podane są tu wszystkie – do roku 1970 – wydania w języku niemieckim rozprawki).

⁵² Platon na temat retoryki wypowiadał się w swoich dialogach. Początkowo (w *Gorgiaszu*) odmawia jej statusu nauki i sztuki.

⁵³ KUCZ, A.: *Retoryka...* op. cit., s.19-25.

⁵⁴ KUŹNIAK, M.: *Sztuka mówienia*. Bielsko-Biała: ParkEdukacja, 2008. s. 135.

⁵⁵ SZPAKOWSKI, M.K.: *Przedsiębiorczość. Zarządzanie przedsiębiorstwem od A do Z*. Zamość: Knowledge Innovation Center, 2018. s. 111.

⁵⁶ MAJZNER, R.: *Kształcenie emisji głosu śpiewanego u dzieci na etapie wczesnej edukacji*. In: https://zbc.uz.zgora.pl/Content/57852/5_majzner_ksztalcenie.pdf. Bielsko-Biała: ATH, 2013. s. 67.

⁵⁷ MAJZNER, R.: *KSZTAŁCENIE...* op. cit., s. 67.

⁵⁸ WOJTYŃSKI, CZ. J.: Warszawa 1970, s-3-4; KATARYŃCZUK, M.: *Emisja głosu nauczyciela*. In: ZAJDEL, K., PROKOSZ, M.: *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. Toruń: 2014. s. 57-60.

⁵⁹ MAJZNER, R.: *Kształcenie...* op. cit., s. 67.

⁶⁰ SZYMAŃSKI, P.A.: *Właściwa ...* op. cit., s. 21.

⁶¹ HASŁO: Dykcja. In.: *Słownik języka polskiego PWN*. Online: <http://sjp.pwn.pl/szukaj/dykcja>. 5. 01. 2012, s. 1.

⁶² KOKOT, I.: *Ćwiczenia ortofoniczne – droga do poprawnej i wyraźnej mowy*. Online: <http://swiatmojegodziecka.v-net.pl/cwiczenia-ortofoniczne-droga-do-poprawnej-i-wyraznej-wymowy>. Warszawa: 2023. s. 1.

sobie otwieraniu i zamykaniu głośni. Kolejnym komponentem będzie „fonacja” (grecki: phone = dźwięk). Jest to wydawanie głosu, czyli tworzenie głosu w krtani⁶³ oraz „artykulacja”, jako element określający sposób wzbudzenia dźwięków⁶⁴. Jest to mechaniczna strona słowa, która staje się przekształceniem tonu powstałego w krtani na powstawanie dźwięku i mowy⁶⁵. Istotna jest więc właściwa impostacja⁶⁶, podparcie przeponowe i wyrównanie rejestrów⁶⁷.

Dyskusja i wnioski

W pracy nauczyciela nie wskazane są zaburzenia głosu. Kiedy się jednak pojawią, to najbardziej wyczuwalne są przy fonacji. Zagrożeniem są takie dysfunkcje jak przewlekłe zapalenie krtani, czy choroby alergiczne. Odpowiadają za ten stan rzeczy takie czynniki, jak środowisko zewnętrzne, nieodpowiednia temperatura, suche, czy też zanieczyszczone powietrze (kurz), czy nadmierny hałas. Głos, jest wówczas narażony na dysfunkcję, przez (choćby) zwiększanie jego głośności podczas fonacji⁶⁸. W celu higieny aparatu mowy, warto zadbać o właściwą profilaktykę lub diagnozę logopedyczną, ukierunkowaną przez wyniki badań i prowadzoną równoległe z leczeniem przez lekarza foniatrę⁶⁹. W praktyce, mogą pojawiać się takie niedogodności jak chrypka⁷⁰, bezgłos⁷¹, guzek śpiewaczy – nodulus chordae vocalis⁷². Uwzględniając badania Marioli Śliwińskiej-Kowalskiej z Instytutu Medycyny Pracy, dowiadujemy się, że każdego roku notuje się ponad trzy i pół tysiąca zachorowań na choroby narządu głosowego, a 90% chorych, to pedagodzy. Co ciekawe, obniżał się znacznie współczynnik stopnia niedomagań osób, u których podczas studiów przeprowadzono kształcenie z przedmiotu „emisja głosu”. Zaobserwowano też niższy współczynnik, w grupie nauczycieli wychowania muzycznego, a najwyższy u nauczycieli wychowania przedszkolnego⁷³. W wyniku tego rodzaju statystyk wprowadzono obowiązkowe kształcenie emisyjne na wszystkich kierunkach nauczycielskich.

Przyszli pedagodzy nie zdają sobie sprawy z potrzeby kształcenia w tym zakresie. Problemy z głosem mogą pojawić się już w drugim roku pracy, stany patologiczne po dziesięciu, a po piętnastu latach, będzie to już stan chorobowy⁷⁴. Ćwiczenia głosu, oddziałują na funkcję płuc, akcję serca i przemianę materii⁷⁵. Świadome posługiwanie się nim, to nie tylko właściwe oddychanie i dotlenienie organizmu, ale również (dzięki wzajemnemu

⁶³ CHODAKOWSKI, A. (ed.): *Encyklopedia Muzyki*. Warszawa: PWN, 1995. s. 273.

⁶⁴ CHODAKOWSKI, A...op. cit., s. 54.

⁶⁵ PRUSAKIEWICZ-KUCHARSKA, S.: *Artykulacja*. Online: <https://easyvoice...op.>, cit. s. 2.

⁶⁶ Impostacja=postawienie głosu

⁶⁷ Hasło: „Wyrównanie rejestrów”, Jest nim rejestr piersiowy – rezonans odczuwany w okolicach klatki piersiowej, a także głowowy – rezonans odczuwany w głowie. In. PROSAKIEWICZ...op., cit. s. 21-22.

⁶⁸ TARASIEWICZ, B.: *Mówię i śpiewam świadomie...*op., cit. s. 90-95.

⁶⁹ HASŁO: Terapia głosu. In.: <https://www.komlogo.pl/index.php/encyklopedia/137-t/1579-terapia-glosu>. Warszawa: Online, 2023. s. 1.

⁷⁰ Innym terminem będzie „dysfonia”, określana, jako zmiana barwy głosu na twardy, niższy i bezdźwięczny, o nieczystej intonacji.

⁷¹ Innym terminem będzie „afonia”, będąca zanikiem głosu wywołanym niedowładem mięśni krtaniowych, niewydolnością głośni, zwana także niedomykalnością strun głosowych.

⁷² Termin: „Nodulus chordae vocalis” zwany jest też „guzkiem krzykaczy”, określanym, jako zgrubienie na brzegu struny głosowej.

⁷³ TARASIEWICZ, B.: *Mówię...*op., cit., s. 100.

⁷⁴ Do chorób zawodowych zaliczamy przewlekłe choroby narządu głosu spowodowane nadmiernym wysiłkiem głosowym, który trwa, co najmniej 15 lat. Są to guzki śpiewacze twarde, wtórne zmiany przerostowe fałdów głosowych, niedowład mięśni przywodzących i napinających fałdy głosowe z niedomykalnością fonacyjną głośni i trwałą dysfonią. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 30 lipca 2002 r. w sprawie wykazu chorób zawodowych, szczegółowych zasad postępowania w sprawach zgłaszania podejrzenia, rozpoznawania stwierdzania chorób zawodowych oraz podmiotów właściwych w tych sprawach, Dziennik Ustaw z dnia 19 sierpnia 2002 r.

⁷⁵ TARASIEWICZ, B.:... op., .cit. s. 101.

oddziaływaniu) prawidłowo funkcjonujący system nerwowy. Pomaga on niwelować stres, ból i zmęczenie⁷⁶. Świadoma praca nad głosem, pozwoli go opanować technicznie⁷⁷.

Szczególnej troski wymaga głos, w którym występuje stan patologiczny. Wówczas mamy do czynienia, nie tyle z nauką poprawnej fonacji, a rehabilitacją głosu. Jest ona rodzajem, czasochłonnej terapii ruchowej. Jej program uwzględniać powinien rozwijanie oraz doskonalenie wszystkich zaburzonych funkcji. Każdy proces przyswajania wiedzy wymaga określonych dyspozycji psychicznych i emocjonalnych oraz woli włączenia procesów poznawczych⁷⁸. W przypadku rehabilitacji głosu, trzeba mocno otworzyć się na terapeutyczne działania, a doprowadzą one do zmiany fonacyjnych nawyków⁷⁹. Takim przykładem jest krzyk z zaciśniętą krtanią, którym niejednokrotnie posługują się nauczyciele. Nabywają oni określone zachowania, które są charakterystyczne dla tej wspólnoty i środowiska szkolnego⁸⁰. Należy pamiętać, że dzieci i młodzież, mogą zachowywać się emocjonalnie. W wyniku tego, pojawiają się krzyki i piski. Zachowanie dominującej pozycji podczas przerwy i niektórych zajęć, wymaga więc od nauczyciela „zdominowania głosem” uczniów. Bez odpowiedniego przeszkolenia, może odmówić on posłuszeństwa i zniszczenia więzadeł głosowych⁸¹. Bardzo potrzebne będą wówczas działania, związane z rzetelną pracą i rehabilitacją⁸².

Świadomość znaczenia właściwej emisji głosu wśród osób studiujących na kierunkach pedagogicznych zbadały Marta Kędzia i Agnieszka Konarczak, które twierdzą, że 80% ankietowanych uważa zajęcia z emisji głosu, za bardzo przydatne. Wśród najbardziej uciążliwych problemów wskazywali hałas, który w konsekwencji może (u czynnego pedagoga) przyczyniać się do „fizycznego przemęczenia”. Badana młodzież akademicka żywi przekonanie, że brak wiedzy i umiejętności na temat prawidłowej emisji oraz higieny głosu, działa negatywnie na aparat mowy (31,3%). Wśród (18,7%) respondentów za czynniki obciążające wskazywali nałóg i nieodpowiedni styl życia. Choroby oraz okoliczności, na które człowiek nie ma wpływu stanowiły 17,5 % ankietowanych⁸³. Jednym z czynników powodujących zaburzenia głosu, zdaniem ankietowanych był stres (13,7%). Studenci nie traktują, jako najważniejszego czynnika, nieleczzonej choroby narządu głosu (7,5%), i raczej wykluczają cechy osobowości (2,5%), zaburzenia emocji (2,5%), a także nadmiernego obciążania głosu (1,3%)⁸⁴. Biorąc pod uwagę badania Mirosława Kisiela, to zasadniczy wpływ na zdrowie ma styl życia. Obejmuje on zachowane z aktywnością fizyczną zdrowie, sposób odżywiania się, czy niestosowanie używek i środków pobudzających. Styl życia i nałogi wskazano na drugim miejscu pod względem liczby wymienianych czynników, oddziałujących negatywnie na narząd głosu⁸⁵. Biorąc pod uwagę badania Bogumiły Tarasiewicz, to w chorobach narządu głosu najczęściej pojawiają się objawy dysfonii (chrypki) i afonii (bezgłos). Jest to 36,9 % badanych. Określano te dysfunkcje, jako chrypa lub chrypka⁸⁶. Rafał Majzner poddał badaniu grupę 56 osób, której prawie połowa (42,8%) stwierdziła, że dotyczy ich problem dolegliwości dróg oddechowych w postaci zapalenia gardła, zatok, krtani, jak i oskrzeli. W ocenie własnej badanych 26,8% osób miało dolegliwości w postaci kaszlu, kichania, czy też trudności w oddychaniu o podłożu alergicznym⁸⁷. Podczas prowadzonych badań Rafała Majznera, 75% zgłosiło

⁷⁶ Przykładów takiego zastosowania oddechu dostarczają liczne publikacje z dziedziny medycyny behawioralnej np. Weller 2001, Dewhurst-Maddock 2001.

⁷⁷ Ibid., s. 102.

⁷⁸ SIEDLACZEK-SZWED, A.: *Stymulowanie rozwoju mowy poprzez polisensoryczne oddziaływanie logopedy wsparte terapią pedagogiczną*. Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 1, 42-46. Warszawa: Muzeum Historii Polski, 2009. s. 44.

⁷⁹ Ibid., s. 103.

⁸⁰ BROMSKI, P., DUDEK, M.: *Słownik filozofii polityki*. Radzymin-Warszawa: WYDAWNICTWO von Borowiecky, 2022. s. 68.

⁸¹ SZYMAŃSKI, P., A.: *Właściwa...op.*, cit. s.22.

⁸² KULBAKA, J., DUDEK, M.: *Innowacyjność w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130. Rocznice urodzin Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa-Krasnystaw: 2018, s. 61.

⁸³ KĘDZIA, M., KONARCZAK, A.: *Studia Edukacyjne Nr 62*. Poznań: UAM, 2021. S. 270-278.

⁸⁴ KĘDZIA...op. cit., s. 270-280.

⁸⁵ Ibid., s. 274.

⁸⁶ Ibid., s. 274-275.

⁸⁷ MAJZNER, R.: *Ocena wstępna emisji głosu kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej : komunikat z badań*. SOSNOWIEC: Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 13, 2016. s. 225-235.

występowanie dolegliwości krtaniowo-gardłowych. Do najczęstszych należały te, które są związane ze zmianą głosu o lżejszym lub miernym natężeniu - 39,3%, obłożenie głosu, ból gardła i suchość - 23%, zaobserwowanie napięcia w okolicach krtani i szyi - 62%. Podczas badań zauważono, iż dolegliwości te mogły zostać wywołane brakiem umiejętności operowania prawidłowym torem oddechowym⁸⁸.

Biorąc pod uwagę, iż emisja głosu może znacząco wpływać, na jakość komunikacji i prowadzonych zajęć przez przyszłych pedagogów, to ważne wydaje się być przekazanie tych treści w celu prawidłowej realizacji pedagogicznej pasji. Z faktu kształcenia człowieka, z wychowania „do sztuki”, a co za tym idzie, również „sztuki mówienia” wynikają trwałe efekty edukacyjne⁸⁹. Należy podkreślać niebagatelną rolę nauczyciela w procesie kształcenia młodego pokolenia. Zawód ten jest jednym z tych, który realizuje cele dzięki właściwej komunikacji – porozumiewania się, przekazywania treści⁹⁰. Odnosząc się do specyfiki pracy nauczyciela, należy zachęcać, do stałego poszerzania wiedzy fachowej na najwyższym poziomie⁹¹. W literaturze metodologicznej dla nauczycieli coraz częściej rozważa się formy oraz walory argumentacji z punktu widzenia sprawności i efektywności przekazu. Uważa się, że pedagog powinien wypowiadać się pewnie⁹². Umiejętność kontroli własnego aparatu mowy, a także świadomość takich czynników jak: barwa, intonacja, rytm, ton, wysokość głosu i impostacja, są jednym z walorów skutecznej komunikacji przyszłego pedagoga.

Zakończenie

Warunkiem koniecznym do prowadzenia zajęć przez nauczyciela jest zdrowie, w tym głos. Jego niewłaściwą emisję powodują różnego rodzaju napięcia w okolicy szyi, karku, ramion, kręgosłupa, twarzy i szczęki⁹³. Dzięki właściwej technice mówienia i ćwiczeniom potęgujemy nabywanie cech związanych z samodyscypliną i doskonaleniem⁹⁴. Natomiast o właściwej higienie głosu, informują nas lekarze laryngolodzy i foniatry. Właściwa profilaktyka higieny głosu, pozwoli na długoletnią pracę, a jeśli będzie nośny, mocny, z odpowiednią barwą, to zyska wielu aktywnych odbiorców. Efektem pożądanym tej sytuacji, będzie jakość prowadzonych zajęć. Lekcje u takiego nauczyciela nie są nudne⁹⁵.

W środowisku szkolnym stawiane są uczniom trudne zadania, które wymagają długiego skupienia uwagi, na nie zawsze ciekawych zajęciach⁹⁶. W praktyce pedagogicznej istotna jest umiejętność odpowiedniej autoprezentacji, będąca kreacją wizerunku pedagoga o określonych cechach⁹⁷. Zagadnienie porozumiewania się i komunikacji jest ponadczasowe. Emisja głosu i sztuka mówienia jest jednym z aspektów, który występuje w procesie nauczania, obok treści związanych z ortografią i gramatyką, przez semantykę, do syntaktyki włącznie⁹⁸. To zadanie należy do prerogatyw szkół wyższych, które zapewnią odpowiedni rozwój młodej kadry dydaktycznej.

⁸⁸ Ibid., s. 234-235.

⁸⁹ WOJNAR, I., PIELASIŃSKA, W.: *Wychowanie Estetyczne Młodego Pokolenia*. Warszawa: WSiP, s. 10.

⁹⁰ PAKOSZ, B., SOBOL, E., SZKIŁADŹ, C., SZKIŁAŹ, H., ZAGRODZKA, M.: *Słownik Wyrazów Obcych*. WARSZAWA: PWN, 1993. s. 445.

⁹¹ SZPAKOWSKI, M.K., SZPAKOWSKA, M.: *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*. In.: SZPAKOWSKI, M.K., DĄBEK, E. (ed.), *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją Tom I*. ZAMOŚĆ: Knowledge Innovation Center, 2013. s. 16-19.

⁹² SZYMAŃSKI, P.A.: *Właściwa...*, op. cit., s. 20.

⁹³ Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu..., op., cit., s. 1-2.

⁹⁴ SZYMAŃSKI, P.A.: *Wybrane ...*, op. cit., s. 105.

⁹⁵ Ibidem op., cit. 107.

⁹⁶ DUDEK, M.: *Dzieci z zespołem ADHD w środowisku rodzinnym. Studium empiryczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015. s. 45.

⁹⁷ KUŹNIAK..., op. cit., s. 55.

⁹⁸ SZYMAŃSKI, P.A.: *Właściwa emisja głosu nauczyciela – warunek skutecznej komunikacji i efektywnego nauczania*. In. GRUSIEWICZ, M. *Wychowanie muzyczne Nr 1*. Lublin: SNM, 2012. s. 19.

BIBLIOGRAFIA

Książki, monografie

- Bromski, P., & Dudek, M. (2022). *Mały słownik filozofii polityki*. Radzymin-Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Chodakowski, A. (Ed.). (1995). *Encyklopedia Muzyki*. Warszawa: PWN.
- Dudek, M. (2015). *Dzieci z zespołem ADHD w środowisku rodzinnym. Studium empiryczne*. Toruń: Adam Marszałek.
- Fromm, E. (2009). *Mieć czy być*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kulbaka, J., & Dudek, M. (2018). *Innowacyjność w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130 rocznicę urodzin Marii Grzegorzewskiej*. Warszawa-Krasnystaw.
- Kuźniak, M. (2008). *Sztuka mówienia*. Bielsko-Biała: ParkEdukacja.
- Pakosz, B., Sobol, E., Szkiłdź, C., Szkiłdź, H., & Zagrodzka, M. (1993). *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.
- Szpakowski, M. K. (2018). *Przedsiębiorczość. Zarządzanie przedsiębiorstwem od A do Z*. Zamość: Knowledge Innovation Center.
- Szpakowski, M. K. (2023). *Zarządzanie bez granic wobec wartości kultury i sztuki*. In M. Dudek & E. Sawa-Czajka (Eds.), *Człowiek i granice* (p. 445). Warszawa-Radzymin: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Szpakowski, M. K., & Szpakowska, M. (2013). *Zarządzanie zasobami ludzkimi w organizacji edukacyjnej i pracy pedagoga*. In M. K. Szpakowski & E. Dąbek (Eds.), *Pedagogiczne aspekty zarządzania organizacją Tom I*. Zamość: Knowledge Innovation Center.
- Tarasiewicz, B. (2020). *Mówię i śpiewam świadomie*. Kraków: Universitas.
- Warner, T. (1999). *Umiejętności komunikowania się*. Wrocław: Astrum.
- Wojnar, I., & Pielasińska, W. (1990). *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia*. Warszawa: WSiP.
- Wojtyński, Cz. J. (1970). *Warszawa*, s. 3-4. In M. Kataryńczuk (2014). *Emisja głosu nauczyciela*. In K. Zajdel & M. Prokosz (Eds.), *Słownik. Kompendium wiedzy nauczyciela i rodzica*. Toruń.
- Złomek, J. (1990). *Retoryka opisowa*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Artykuły w książkach, monografiach

Czasopisma

- Kędzia, M., & Konarczak, A. (2021). *Studia Edukacyjne* Nr 62. Poznań: UAM, pp. 270-278.
- Machalová, M. (2011). *Psychologia w zawodach wspomagających (kontekst edukacyjny)*. In *Zamojskie Studia i Materiały* Seria: Pedagogika Nr 1. Zamość: Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji.
- Majzner, R. (2016). *Ocena wstępna emisji głosu kandydatów na nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej: komunikat z badań*. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 13.
- Siedlaczek-Szwed, A. (2009). *Stymulowanie rozwoju mowy poprzez polisensoryczne oddziaływanie logopedy wsparte terapią pedagogiczną*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce: kwartalnik dla nauczycieli*, 1, 42-46. Warszawa: Muzeum Historii Polski.
- Szymański, P. A. (2012). *Właściwa emisja głosu nauczyciela – warunek skutecznej komunikacji i efektywnego nauczania*. In M. Grusiewicz (Ed.), *Wychowanie muzyczne*, 1. Lublin: SNM.
- Szymański, P. A. (2011). *Wybrane zagadnienia emisji głosu w pracy pedagoga*. *Zamojskie Studia i Materiały. Pedagogika*. Zamość: WSZiA.

Źródła internetowe

- Kamieńska, A. (2023). *Zjawisko rezonansu w mowie i śpiewie*. Retrieved from <https://akademia-spiewu.pl/blog/zjawisko-rezonansu-w-mowie-oraz-spiewie/>
- Kokot, I. (2023). *Ćwiczenia ortofoniczne – droga do poprawnej i wyraźnej mowy*. Retrieved from <http://swiatmojegodziecka.v-net.pl/cwiczenia-ortofoniczne-droga-do-poprawnej-i-wyraznej-wymowy>
- Koksa, K. (2023). *Przepona*. Retrieved from <http://waszascenamuzyczna.pl/index.php/2020/05/10/o-nas/>
- Majzner, R. (2013). *Kształcenie emisji głosu śpiewanego u dzieci na etapie wczesnej edukacji*. Retrieved from https://zbc.uz.zgora.pl/Content/57852/5_majzner_kształcenie.pdf

Prusiakiewicz-Kucharska, S. (2007). Prawidłowa fonacja. Retrieved from <https://easyvoice.pl/emisja-glosu/prawidlowa-fonacja/>

Słownik języka polskiego PWN. (2012). Dykcja. Retrieved January 5, 2012, from <http://sjp.pwn.pl/szukaj/dykcja>

Terapia głosu. (2023). In Komlogo. Retrieved from <https://www.komlogo.pl/index.php/encyklopedia/137-t/1579-terapia-glosu>

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu. (n.d.). Sylabus: Wydział Chemii: Przedmiot: Emisja głosu. Retrieved from [https://usosweb.umk.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot\(prz_kod:0600-S1-CB-O-EG\)](https://usosweb.umk.pl/kontroler.php?action=actionx:katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot(prz_kod:0600-S1-CB-O-EG))

Wądołowski, W. (2023). Pogotowie wokalne. Retrieved from <http://pogotowiewokalne.pl/konsultanci/>

Prof. dr hab. Mieczysław Dudek

Collegium Humanum w Warszawie

Dr Piotr Arkadiusz Szymański

II L.O. im. C.K. Norwida w Krasnymstawie



NAUCZYCIEL WSPOMAGAJĄCY W KLASIE INTEGRACYJNEJ NA PRZYKŁADZIE XCII LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO Z ODDZIAŁAMI INTEGRACYJNYMI W WARSZAWIE

Mieczysław Dudek, PL - Marcin Lerka, PL

Adnotacja: W szkołach ponadpodstawowych coraz liczniej są obecni nauczyciele wspomagający, którzy odpowiedzialni są za współorganizowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Są oni niezbędnym wsparciem w procesie włączania ucznia z niepełnosprawnością w klasę. Artykuł prezentuje zagadnienia teoretyczne obejmujące charakterystykę zawodu nauczyciela wspomagającego w szkole ponadpodstawowej z oddziałami integracyjnymi. Celem artykułu jest przybliżenie roli nauczyciela wspomagającego w klasach integracyjnych, jego miejsca w klasie oraz zadań, jakie są mu powierzane.

Słowa kluczowe: nauczyciel, pedagog wspomagający, klasa integracyjna, szkoła ponadpodstawowa, specjalne potrzeby edukacyjne.

Wstęp

Zawód nauczyciela wspomagającego jest szczególny z wielu powodów, jednym z nich jest niewątpliwie jego rola w klasie. Towarzyszenie uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i wspieranie go w procesie stawania się jest nie tylko niezwykle trudnym zadaniem ale i fascynującym wyzwaniem. Wymaga nie tylko kunsztu edukatora, ale również pedagoga, psychologa, a czasami nawet pracownika socjalnego. Bycie nauczycielem wspomagającym przyczynia się do tego, by nauczyciel miał w sobie potrzebę autorefleksji, ciągłego poszerzania oraz pogłębiania swoich kompetencji zawodowych, które składają się z umiejętności, wiedzy, doświadczeń, a także postaw niezbędnych do realnej i skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej pozycji w systemie edukacyjnym (Goźlińska, Szlosek, 1997, Szempruch, 2013, Cudowska, 2017). Edukacja integracyjna i integracja włączająca są formami kształcenia, z których coraz częściej korzystają rodzice uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zgodnie z aktualnie obowiązującymi przepisami prawa to rodzic ucznia z niepełnosprawnością decyduje do jakiej szkoły ono pójdzie. Czy będzie to szkoła ogólnodostępna, integracyjna czy specjalna. Należy również nadmienić, że w świetle prawa każda placówka do której uczęszcza dziecko z niepełnosprawnością powinna mieć zatrudnionego nauczyciela wspomagającego. Do jego obowiązków należy między innymi: prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych, współpraca z innymi nauczycielami, specjalistami i rodzicami, pomoc innym nauczycielom w doborze odpowiednich form i metod pracy z dziećmi, prowadzenie zajęć odpowiadających indywidualnym potrzebom rozwojowym i edukacyjnym uczniów, a także opracowanie Indywidualnego Programu Edukacyjno – Terapeutycznego (IPET) poprzedzonego przeprowadzeniem Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia (WOPFU).

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało upowszechnione w Deklaracji z Salamanki w sprawie zasad, polityk i praktyk w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, która jest respektowana również przez Polskę. Dokument ten, wraz z wytycznymi, został przyjęty w 1994 roku podczas światowej konferencji UNESCO, a jego inspiracją było uznanie konieczności pracy na rzecz szkół dostępnych dla wszystkich.

Uczestnicy konferencji zwrócili uwagę na pilną potrzebę kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych ze specjalnymi potrzebami w ramach normalnych systemów edukacji. Wyrazili również przekonanie, że każde dziecko ma indywidualne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby edukacyjne, dlatego systemy edukacyjne powinny być tak projektowane, aby uwzględniały różnorodność tych cech i potrzeb. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinny mieć niewątpliwie możliwość uczęszczania do szkół ogólnodostępnych, co będzie najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa i urzeczywistniania edukacji dla wszystkich (UNESCO, 1994).

Pomoc psychologiczna i pedagogiczna udzielana jest zgodnie z najnowszym rozporządzeniem wydanym w dniu 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Polega ona na rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb

rozwojowych i edukacyjnych, wynikających z ograniczonych możliwości psychofizycznych, w szczególności – z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego i zagrożenia nim, zaburzeń zachowania lub emocji, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z deficytów kompetencji i zaburzeń językowych, chorób przewlekłych, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń w nauce, zaniedbania środowiskowego – związanego z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobu spędzania czasu wolnego i kontaktów środowiskowych oraz z trudności adaptacyjnych – związanych z różnicami kulturowymi lub zmianą środowiska szkolnego, w tym wynikających z wcześniejszego kształcenia za granicą.

Współczesne rozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie jest związane wyłącznie z niepełnosprawnością, ale uwzględnia także inne źródła problemów – wynikające z indywidualnych predyspozycji ucznia oraz jego sytuacji rodzinnej i społecznej. Termin *specjalne potrzeby edukacyjne* jest obecnie powszechnie akceptowany przez pedagogów, jednak należy podkreślić, że nie jest to termin oficjalny. Funkcjonuje on jedynie w języku potocznym lub opracowaniach naukowych, natomiast w przepisach prawnych z zakresu prawa oświatowego używa się określenia indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne (Olechowska, 2016; por. Bogdanowicz, 1995; por. Wyczesany i Mikrut, 2002; por. Chrzanowska, 2004; por. Głodkowska, 2012).

Postawa nauczyciela wspomagającego

Poszerzanie się nieustannie wymagań wobec nauczyciela wspomagającego, którego obecnie postrzega się jako doradcę, przewodnika, mentora, konsultanta, powiernika, pomocnika, kreatora, czynią tę profesję niezwykle trudną. Nauczycielom wspomagającym powierza się dodatkowe obowiązki wynikające z reformowania oświaty, z nowych zadań szkoły związanych między innymi z integracją uczniów sprawnych, zdrowych z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i coraz większym zróżnicowaniem grup uczących się, ciągle rozszerza się zakres funkcji oraz powinności związanych z tą rolą zawodową (Cudowska, 2017; Zamkowska 2017). Przy tym wszystkim wydaje się, że najważniejszym zadaniem nauczyciela wspomagającego jest dążenie do tego, by umożliwić uczniowi twórcze wyrażanie siebie dla wspólnego dobra społeczności poprzez nabywanie wiedzy oraz rozwijanie umiejętności, które stają się źródłem motywacji do ciągłego rozwoju. Osoba nauczyciela wspomagającego, jego wiedza, kompetencje, ciągłe doskonalenie się oraz wierność ideałom w podejmowanych działaniach są niezwykle ważne, jak nie decydujące dla uczniów (Prucha, 2006).

Postawa nauczyciela jest też najistotniejszym czynnikiem zmiany oświatowej, oddolnego dokonującego się w codziennej pracy szkoły doskonalenia edukacji. W koncepcji Michaela Fullana (1991), kanadyjskiego specjalisty w zakresie zmiany oświatowej, nauczyciel wspomagający odpowiedzialny jest za realizację zmiany edukacyjnej, jest jej rzecznikiem. Wymaga to od niego umiejętności i zaangażowania w sześciu zakresach:

1. Odpowiedniej, sprawiedliwej i efektywnej pracy ze wszystkimi uczniami.
2. Aktywnego uczenia się, ustawicznego poszukiwania, oceniania, refleksyjności.
3. Rozwijania i stosowania wiedzy o programie, kształceniu, zasadach uczenia się oraz potrzebie ewaluacji w celu wdrożenia i monitorowania efektywnych, aktywizujących programów dla uczniów.
4. Inicjowania, doceniania i praktykowania współpracy z uczniami, kolegami, rodzicami, społecznością lokalną, samorządem oraz agencjami społecznymi i rynkowymi.
5. Szanowania i przestrzegania zasad etycznych profesji nauczycielskiej.
6. Rozwijania osobistej filozofii kształcenia (Potulicka, 2001).

Nauczyciel wspomagający powinien z jednej strony charakteryzować się wysoko rozwiniętą empatią, tolerancją, akceptacją oraz cierpliwością, a z drugiej asertywnością, stanowczością i konsekwencją. Dzięki takiej mieszance cech osobowości staje się autorytetem i wzorem postępowania dla uczniów. Powinien być również twórczy, kreatywny, otwarty na nowe idee i pomysły innych oraz powinien dążyć do samorozwoju.

Niezwykle ważną umiejętnością nauczyciela wspomagającego jest umiejętność słuchania i autentycznego słyszenia tego, co nie zawsze wypowiedziane jest na głos. Dzięki temu, może w pełni zrozumieć swoich uczniów, nauczyć się ich wzorców zachowania i odpowiednio reagować w sytuacjach dla uczniów trudnych. Jak każda osoba pracująca z innymi ludźmi, nauczyciel wspomagający w swoich działaniach powinien wykazywać wrażliwość i troskliwość na potrzeby innych. Nauczyciel współorganizujący proces kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinien posiadać szerokie kompetencje merytoryczne, psychologiczno-

pedagogiczne, diagnostyczne, dydaktyczne oraz komunikacyjne. Dzięki nim będzie potrafił przekładać wciąż zdobywaną wiedzę na praktyczne umiejętności i zastosować je w codziennych oddziaływaniach.

Postawę nauczyciela wspomagającego i jego „mistrzostwo osobiste” celnie oddają słowa M.A. Franciszkowskiej (2007, s. 285): „Mistrzostwo osobiste osiąga się wykraczając poza kompetencje i umiejętności; jest to kształtowanie obiektywnej wizji rzeczywistości, rozwijanie cierpliwości, rozwój duchowy. Mistrzostwo osobiste nie jest stanem, ale procesem, jest to ciągłe udoskonalanie naszej wizji, zgodnie z potrzebami rzeczywistości. Ludzie o wysokim stopniu mistrzostwa osobistego są w ciągłym trybie nauki i tak naprawdę nigdy nie docierają do celu, nigdy nie przestają się uczyć”. Jest to prawda, o której nie zawsze pamiętają nauczyciele.

Rola i zadania nauczyciela wspomagającego w XCII Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi

W 1991 roku w Polsce dzieci z niepełnosprawnością otrzymały prawo do korzystania z powszechnych form kształcenia. W tym samym roku Polska ratyfikowała międzynarodową Konwencję Praw Dziecka oraz została uchwalona Ustawa o systemie oświaty. Na mocy tych dokumentów władze oświatowe zostały zobligowane do stworzenia optymalnych warunków do rozwoju dzieci z niepełnosprawnością. Dały również ich rodzicom możliwość wyboru formy edukacji dla własnego dziecka. Z czasem wprowadzano coraz to nowsze rozwiązania, mające na celu usprawnienie procesu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Zgodnie z obecnie obowiązującym *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* w placówce realizującej nauczanie dzieci, o których mowa w rozporządzeniu, powinien być zatrudniony nauczyciel współorganizujący proces kształcenia specjalnego, zwany potocznie nauczycielem wspomagającym. Jego zadania, zawarte w rozporządzeniu, to:

- Prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych oraz wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup wychowawczych realizowanie zintegrowanych działań i zajęć określonych w programie.
- Prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami, specjalistami i wychowawcami grup przedszkolnych i szkolnych pracy wychowawczej z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym.
- Uczestniczenie, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez innych nauczycieli oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach, określonych w programie, realizowanych przez nauczycieli, specjalistów i wychowawców grup wychowawczych.
- Udzielanie pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom, specjalistom i wychowawcom grup wychowawczych realizującym zintegrowane działania i zajęcia, określone w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi, niedostosowanymi społecznie oraz zagrożonymi niedostosowaniem społecznym.
- Prowadzenie zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęć rewalidacyjnych, resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych.

Według prawa nauczyciel wspomagający powinien być absolwentem pedagogiki specjalnej, o specjalizacji odpowiedniej do potrzeb rozwojowych dzieci, z którymi ma pracować. Może to więc być oligofrenopedagog (specjalista pracujący z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną), tyflopodagog (osoba zajmująca się edukacją uczniów niewidzących i słabowidzących), surdopedagog (pedagog przygotowany do pracy z dziećmi niesłyszącymi i słabosłyszącymi), specjalista terapii i wsparcia dzieci ze spektrum autyzmu (w tym z Zespołem Aspergera), terapeuta pedagogiczny, logopeda, socjoterapeuta. Nauczyciel wspomagający musi również posiadać przygotowanie pedagogiczne.

W XCII Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Integracyjnymi w Warszawie, nauczyciel wspomagający pełni przede wszystkim rolę dydaktyczną – terapeutyczną, w ramach której realizuje szereg różnych zadań, a pierwszym z nich jest opracowywanie, modyfikowanie i ocenianie indywidualnego programu edukacyjno – terapeutycznego (IPET) wraz z wychowawcą klasy, nauczycielami uczącymi w danej klasie oraz zespołem

specjalistów. Nim nauczyciel wspomagający opracuje IPET, przeprowadza rozpoznanie indywidualnych potrzeb ucznia poprzez WOPF-u. Kolejnym z zadań jest prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, mających na celu rozwój umiejętności społecznych, komunikacyjnych, życiowych. Zwłaszcza w klasach ostatnich – maturalnych, nauczyciel wspomagający kładzie nacisk na przydatne aspekty w życiu młodego człowieka, jak na przykład: możliwości pracy, sposoby znalezienia pracy, umiejętność zaprezentowania się podczas rozmowy kwalifikacyjnej, umiejętność robienia zakupów w sklepie czy wiedza na temat posługiwania się kartą bankomatową (Włodarczyk-Dudka, 2016).

Nauczyciel wspomagający pełni również rolę opiekuna i wychowawcy, w ramach której prowadzi pracę wychowawczą z uczniami z niepełnosprawnością oraz omawia – wspólnie z innymi nauczycielami i specjalistami – pojawiające się w jej trakcie problemy wychowawcze.

Kolejną z pełnionych ról jest rola promotora działań integracyjnych, która polega na wspólnym – z nauczycielem wiodącym – realizowaniu działań, które wspierają integrację uczniów danej klasy i całej szkoły (kooperacyjny model nauczania), ułatwiają utrzymywanie między nimi pozytywnych kontaktów, kształtują właściwe postawy, prowadzą do tworzenia sieci koleżeńskiego wsparcia oraz integrowania się rodziców (Zamkowska, 2017). W ramach roli współorganizatora zajęć edukacyjnych oraz działań zintegrowanych o charakterze rewalidacyjnym nauczyciel wspomagający bierze udział w lekcjach prowadzonych przez innych nauczycieli, wspólnie z nimi opracowuje strategie prowadzenia lekcji – wskazuje na ich treści i poszerzane w ich trakcie zakresy umiejętności, ustala kryteria i sposoby oceniania, jak również wspólnie z innymi nauczycielami prowadzi zajęcia (Zamkowska, 2017).

W XCII LO z Oddziałami Integracyjnymi nauczyciel wspomagający pełni dodatkowo rolę konsultanta i doradcy wobec nauczyciela wiodącego, ale również – rodziców uczniów, udzielając im wsparcia, informując o sytuacji w klasie oraz przekazując różne porady i wskazówki. W ramach tej roli wspiera on innych nauczycieli i specjalistów w zakresie wyboru odpowiednich form i metod pracy z uczniami z niepełnosprawnością (Korneluk, Nazarczuk, 2008).

Ostatnia z pełnionych przez nauczyciela wspomagającego ról polega na byciu łącznikiem – podejmowaniu współpracy nie tylko z rodzicami, ale też licznymi instytucjami zewnętrznymi, w tym poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i specjalistycznymi, ośrodkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi i placówkami kształcenia specjalnego. Należy podkreślić, że efekty tej współpracy są pośrednio wykorzystywane także przez nauczyciela wiodącego (Włodarczyk-Dudka, 2016).

Zgodnie z rozporządzeniem sposób pracy nauczyciela wiodącego i wspomagającego opiera się na wspólnym nauczaniu w klasach, uczestnictwie w zajęciach edukacyjnych oraz zajęciach i działaniach zintegrowanych określonych w programie, jak również – doborze form i metod stosowanych w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Skura, 2018).

Głównym zadaniem pedagoga specjalnego jest holistyczne spojrzenie na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, diagnoza ich problemów oraz dostosowanie programu nauczania, form i metod pracy oraz pomocy dydaktycznych – do ich możliwości psychofizycznych. Trafna i rzetelna diagnoza jest podstawą do wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, a następnie opracowania indywidualnego programu pedagogiczno – terapeutycznego dla każdego ucznia posiadającego orzeczenie o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauczyciel wspomagający dba o to, aby program ten uwzględniał potrzeby konkretnego ucznia, wspólne działania nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem, działania wspierające rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (informowanie rodziców o podjętych działaniach), formy i sposoby współpracy nauczycieli i specjalistów, oraz sposoby dostosowania procesu kształcenia do potrzeb i możliwości ucznia.

Nauczyciel wspomagający jest odpowiedzialny za organizację zajęć dodatkowych (zwiększających szansę ucznia na odpowiednie funkcjonowanie w szkole i poza nią) przypisanych do danego ucznia. Ich celem jest rozwijanie mocnych stron i zainteresowań dziecka oraz motywowanie go do samodzielnej nauki. Nauczyciel musi tak zorganizować dodatkowe zajęcia, aby odbywały się w czasie, kiedy uczeń jest skupiony i zmotywowany, a jednocześnie – nie kolidowały z planem lekcji.

Rolą nauczyciela wspomagającego jest indywidualna praca z każdym uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którego dyrektor powierza jego opiece. Nauczyciel powinien dostosować zadania do

indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych dziecka oraz zapewnić mu odpowiednie warunki pracy, np. posadzić w pierwszej ławce ucznia słabowidzącego lub słabosłyszącego, uczniowi z nadpobudliwością psychoruchową zapewnić dodatkowe zajęcie.

W XCII LO z Oddziałami Integracyjnymi, nauczyciele wspomagający pracują nad tym, by każdy uczeń o SPE był pozytywnie zmotywowany do pracy, by jak najczęściej odnosił sukces. Nauczyciel stwarza mu taką możliwość poprzez stopniowe zwiększanie trudności zadań, wzmacnianie pożądanых zachowań i umiejętności, korygowanie negatywnych nawyków, robienie przerw w pracy oraz urozmaicanie zadań.

Nauczyciel wspomagający, wraz z innymi nauczycielami, stwarza uczniom z niepełnosprawnością jak najwięcej okazji do kontaktów ze zdrowymi rówieśnikami, między innymi poprzez organizowanie różnych akcji charytatywnych: Letnia Spartakiada, bieg na orientację czy Światowy Dzień Autyzmu, w który coraz częściej angażują się uczniowie zdrowi.

Rola nauczyciela wspomagającego w proces edukacyjny uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest nieoceniona. Jest on najbliższym towarzyszem tych dzieci, które często traktują go jak przyjaciela, dlatego ważne jest nie tylko jego wykształcenie, wiedza i doświadczenie, ale także postawa i wartości, jakimi kieruje się w życiu. Osoba pracująca z uczniami z niepełnosprawnością powinna cechować się życzliwością oraz umiejętnością słuchania i patrzenia na świat oczami swoich podopiecznych. Dzięki takiemu podejściu współpraca nauczyciela z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi będzie obustronnie korzystna.

Współpraca nauczyciela wspomagającego z nauczycielami przedmiotu i rodzicami

Praca z uczniami z niepełnosprawnością jest wymagająca i często stresująca. Nie polega jedynie na pracy z danym uczniem, ale również na podejmowaniu współpracy z nauczycielami i specjalistami pracującymi z danym uczniem oraz z jego rodzicami. Zarówno nauczyciel przedmiotu jak i nauczyciel wspomagający jest ważny. Każdy z nich ma inne zadania do wykonania ale traktowani powinni być tak samo. Muszą być w stałym kontakcie i współpracy. Większość nauczycieli przedmiotowych nie jest specjalistami w zakresie pedagogiki specjalnej, często nie posiadają wiedzy i umiejętności w zakresie pracy z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Równie często mają problem z dostosowaniem metod i form pracy do potrzeb uczniów, oraz ze zrozumieniem zaleceń zapisanych fachowym językiem w orzeczeniu.

Nauczyciel wspomagający powinien wspierać nauczycieli wiodących i przedmiotowych w ustaleniu i dostosowaniu wymagań edukacyjnych, metod i form pracy z uczniami z niepełnosprawnością. Sytuacja każdego z uczniów powinna być omawiana indywidualnie, gdyż każdy z nich może potrzebować innego rodzaju wsparcia. Specjaliści między sobą muszą na samym początku ustalić możliwy zakres ingerencji w przebieg lekcji.

Kolejną sferą wspólnych oddziaływań nauczyciela wspomagającego z innymi nauczycielami jest bieżące omawianie i rozwiązywanie problemów wychowawczych i dydaktycznych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wymiana obserwacji, doświadczeń i pomysłów mogą sprawić, że podejmowane wobec tych uczniów działania będą skuteczniejsze. Wspólna wymiana zdań na temat postępów i wysiłku, jaki uczniowie włożyli w naukę, dają też podwaliny do wystawienia oceny końcowej, w której ustaleniu nauczyciel wspomagający musi brać udział.

Sz szczególnie ważna dla zapewnienia wsparcia uczniom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego jest współpraca nauczyciela z wychowawcą danego ucznia. To on spędza z danym uczniem najwięcej czasu, towarzyszy mu podczas różnych lekcji, a więc najlepiej zna samego ucznia, jego mocne i słabe strony, zdaje sobie sprawę z jego problemów w nauce i w funkcjonowaniu społecznym. Może więc przekazać wychowawcy istotne informacje o uczniu, sposobie motywowania go do pracy, jego mocnych stronach i uzdolnieniach, które mogą być wykorzystane do wzmacniania poczucia własnej wartości młodego człowieka.

Nadrzędną rolą wspólnej edukacji uczniów z niepełnosprawnością ze zdrowymi rówieśnikami jest ich integracja i włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami w aktywne życie społeczne środowiska, w którym przebywają. Dlatego też praca nauczyciela wspomagającego musi być zorganizowana w taki sposób, aby nie podkreślać deficytów uczniów i wspomagać ich w budowaniu pozytywnych relacji z rówieśnikami. Może się tak stać jedynie wtedy, gdy nauczyciel wspomagający i nauczyciele przedmiotowi podzielą się pracą podczas lekcji w taki sposób, aby nie wyróżniać uczniów z niepełnosprawnością spośród grupy rówieśniczej. Należy pamiętać, że

pozytywna współpraca nauczycieli zajmujących się uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wpływa na atmosferę panującą w klasie oraz przekłada się bezpośrednio na efekty edukacyjne i wychowawcze ucznia. Kiedy uczeń z niepełnosprawnością dobrze radzi sobie w szkole, równocześnie wzrasta jego pewność siebie oraz zaciera się granica między nim, a pełnosprawnymi rówieśnikami.

Nauczyciel wspomagający jest również osobą, która powinna pozostawać w ciągłym i regularnym kontakcie z rodzicami swoich uczniów. Systematyczny kontakt z rodzicami pozwala zapewnić uczniowi ciągłość i konsekwencję w podejmowaniu działań terapeutycznych w szkole i w domu. Zarówno szkoła może dowiedzieć się wiele o młodym człowieku od jego rodziców, jak i rodzice od nauczyciela przebywającego stale przy uczniu.

Już na początku nauki ucznia w szkole istotną rolę pełni skrupulatny wywiad przeprowadzony z jego rodzicami. Dzięki informacjom od nich pozyskanych, nauczyciel wspomagający zdobywa informacje na temat dziecka, które są pomocne w uniknięciu błędów na początku ich współpracy. Dowiaduje się bowiem, w jaki sposób jego uczeń reaguje na poszczególne bodźce, zachowania i sytuacje. W początkowych fazach pracy z uczniem rodzice mogą również służyć dodatkowymi informacjami uzupełniającymi te, zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Dzięki pozostawaniu w stałym kontakcie z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością nauczyciele budują z nimi relację opartą na zaufaniu. Jest ona niezbędna do pozytywnej współpracy między obiema stronami. Rodzice muszą powierzyć swoje dziecko szkole, powinni więc mieć pewność, że specjaliści dobrze znają ich dzieci i są w pełni kompetentni do pracy z nimi (por. Obuchowska, 1991).

Kontakty nauczyciela wspomagającego z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych opierają się głównie na wymianie informacji o postępach w nauce, zachowaniu na terenie szkoły i domu, funkcjonowaniu społecznym na tle klasy i szkoły, sukcesach i problemach ucznia występujących na różnych płaszczyznach. Do zadań nauczyciela wspomagającego w zakresie współpracy z rodzicami należy również dostarczanie im wiedzy na temat zaburzeń ich dziecka. Rodzice często bywają zagubieni, nie wiedzą skąd czerpać rzetelne informacje. Specjalista powinien w prosty, klarowny sposób wyjaśnić rodzicom ich wątpliwości, udzielić rzeczowych wskazówek i porad, wskazać sprawdzone źródła wiedzy na temat zaburzeń ich dziecka (Obuchowska, 1991).

Czynniki oddziałujące na jakość pracy nauczyciela wspomagającego

Istnieje wiele czynników oddziałujących na efektywność wykonywanej przez nauczycieli wspomagających pracy. Między innymi są to czynniki psychologiczne, które możemy podzielić na te, które są źle tolerowane przez pracowników, i takie, które poprawiają im samopoczucie, sprawiają, że nauczyciel rozwija się w sensie zawodowym i osobistym, doświadcza zadowolenia i dumy z własnych osiągnięć. Psychospołeczne cechy pracy mogą również wpływać na zdrowie. Do pozytywnego potencjału środowiska pracy zalicza się m.in. wsparcie społeczne, poczucie sprawiedliwości, zrównoważenie wysiłków pracownika z nagrodami, jakie oferuje praca, ergonomiczne i estetyczne warunki.

Dobrostan psychiczny nauczycieli bezpośrednio związany jest z tym, jaka jest jakość ich pracy na rzecz uczniów i całej społeczności lokalnej, w której działają. Nawet najlepiej przygotowany merytorycznie nauczyciel będzie gorzej uczył i wychowywał, jeśli jego funkcjonowanie w pracy nie będzie optymalne. Co więcej, ten, który przeżywa poważne problemy natury psychologicznej, może wręcz negatywnie oddziaływać na swoich podopiecznych, np. budować dysfunkcyjne relacje ze swoimi uczniami, stosując wobec nich działania agresywne. Z drugiej strony, zaangażowany, oddany swojej pracy nauczyciel, może pracować bardzo efektywnie i odnosić spore sukcesy nawet wtedy, kiedy pracuje w trudnym społecznie środowisku, pełnym problemów związanych z takimi zjawiskami, jak ubóstwo czy przestępczość (Pyżalski, 2010).

Czynniki psychologiczne wpływają na:

- **bezpośrednią motywację do pracy;**
- **satysfakcję z otrzymywanego wynagrodzenia;**
- **odczuwany prestiż z wykonywania zawodu nauczyciela wspomagającego.**

Kolejny czynnik to motywacja nauczyciela wspomagającego, która stanowi klucz do efektywności nauczania. Od motywacji działania w głównej mierze zależy osiąganie znaczących rezultatów. Jest jednym z głównych elementów decydujących o efektywności działania każdego człowieka. Można nazwać ją pewnym stymulatorem, rodzącym w każdym z nas potrzebę wykonania określonego zadania. Daje ona siłę do działania

oraz decyduje o wytrwałości i intensywności wysiłków, do jakich zdolna jest każda osoba, by zrealizować swe zamierzenia. Motywacja odgrywa bardzo ważną rolę w działalności każdej instytucji. Jest to można by rzec „siła napędowa” pracowników, dzięki której zaspokajane są nie tylko ich podstawowe potrzeby, ale również stanowi dla nich motyw do działania, co przekłada się na wyniki pracy (Dejnaka, 2003).

Wysokość wynagrodzenia w obecnych czasach również jest istotnym czynnikiem motywującym do efektywnej pracy. Analiza relacji pomiędzy wysokością wynagrodzenia (wraz z dodatkami) a jakością kształcenia, dokonana na podstawie obowiązkowych sprawdzianów i egzaminów, ukazała pozytywny związek (najwyższy w miastach powiatowych, a najmniejszy w gminach wiejskich). Być może świadczy to o tym, że za wyższą pensję, szkoły (zwłaszcza w miastach) mogą zatrudnić lepszych specjalistów albo, że wyższe zarobki w większym stopniu motywują do pracy (Pawlak, 2005).

Czynnik osobowy odgrywa dużą rolę w procesie edukacyjnym, determinuje efektywność procesu nauczania i wychowywania, decyduje o relacjach interpersonalnych uczeń – nauczyciel wspomagający, co w dużym stopniu oddziałuje na jakość pracy nauczycieli. Zrozumienie roli czynnika osobowego w pracy pedagogicznej skłania nauczyciela do zainteresowania się własną osobowością.

Na układ właściwości osobowych nauczyciela wspomagającego składają się zintegrowane właściwości: światopogląd, zainteresowania, motywacje, zdolności, inteligencja, temperament. Wszystkie one uczestniczą w procesach interakcji, tworzą różnorodną i otwartą sieć relacji między nauczycielami i uczniami, ale też pomiędzy nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym, nauczycielami a dyrektorem i nadzorem pedagogicznym. Współczesna szkoła wymaga od nauczyciela osobowości bogatej, wszechstronnie rozwiniętej, twórczej, bowiem tylko taka osobowość może mieć pozytywny wpływ na ucznia. W procesie dydaktyczno – wychowawczym wzór osoby odgrywa istotną rolę, ma siłę przyciągającą i motywacyjną. Jeżeli wzorzec nauczyciela wspomagającego będzie twórczy, konstruktywny, uwzględniający najwyższą wartość, jest dobro dziecka, a przy tym będzie wyraziście i jasno sprecyzowany, to wówczas droga prowadząca ku realizacji tej wartości będzie łatwiejsza (Banach, 1995).

Kolejnym istotnym czynnikiem wpływającym na pracę nauczyciela wspomagającego są odpowiednie warunki do pracy. Podstawowym wymogiem materialnym są w tym względzie warunki lokalowe oraz liczba i jakość sprzętu biurowego. Trudno sobie wyobrazić efektywną pracę w skrajnie złych warunkach lokalowych oraz przy brakach, bądź niskiej jakości podstawowego sprzętu.

Ważnym zadaniem jest poprawa warunków pracy nauczycieli wspomagających. Zapewnienie im korzystnych warunków pracy pozwala na utrzymanie kadry w zawodzie. Odpowiednia liczba sal, możliwość korzystania ze sprzętów biurowych podczas każdych zajęć rewalidacyjnych, czy zakupienie pomocy dydaktycznych, choćby w postaci gier, czy układanek. Poza tym, wynagrodzenie nauczycieli nie powinno odbiegać od uposażenia pracowników innych kategorii, o porównywalnych kompetencjach (Delors, 1998).

Innym, ważnym czynnikiem są relacje z pozostałymi nauczycielami. Nauczyciel wspomagający nie pracuje sam, otaczają go współpracownicy oraz osoby zarządzające placówką. Mogą oni stanowić dla niego źródło wsparcia, jak również oddziaływać negatywnie, przyczyniając się do zwiększenia poziomu obciążeń zawodowych. Na pracę nauczyciela wspomagającego wpływają przede wszystkim wzajemne stosunki między pracownikami. Nieporozumienia, wytykanie błędów, brak życzliwości, utarczki słowne zmniejszają sprawność i wydajność pracy, stresując przy tym i męcząc praktycznie całe środowisko zawodowe.

Kompetencje i odpowiedzialność nauczyciela wspomagającego powinny być ściśle określone, a wszelkie zmiany należy przeprowadzać za wyraźną zgodą wszystkich zainteresowanych. Spory i różnice zdań między podwładnymi nie powinny być bagatelizowane, gdyż niezadowolone prowadzą do trwałych rozdzwień i w efekcie obniżają jakość pracy. Wszelkie awanse, zmiany wynagrodzenia czy czynności dyscyplinarne powinny być zawsze odzwierciedleniem efektów pracy podwładnych.

Zbigniew Radwan (1997) uważa, że z sukcesem przeprowadzonego działania można liczyć się w takiej szkole, w której rada pedagogiczna wykazuje postawę gotowości psychicznej do podjęcia trudnej długoplanowej zespołowej pracy na rzecz samodoskonalenia siebie i własnej instytucji. Gotowość ta jest większa wszędzie tam, gdzie:

- ceni się otwartość w komunikowaniu się ludzi między sobą;
- stwierdzono przy różnych okazjach możliwość występowania pewnych już umiejętności zespołowego działania;

- dążność do współpracy znajduje uznanie i poparcie u większości członków Rady Pedagogicznej.

Duży wpływ na efektywność pracy nauczyciela wspomagającego mają również wykształcenie i kompetencje nauczyciela wspomagającego.

Jedną z właściwości nauczyciela wspomagającego, pragnącego przekazać młodzieży rzetelne podstawy wiedzy, powinno być dobre przygotowanie merytoryczne do wykonywanego zawodu. Tylko ten nauczyciel wspomagający może nauczyć, pomagać, wspierać ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, który ma dobrze opanowaną wiedzę z zakresu pedagogiki, pedagogiki specjalnej oraz psychologii. Tylko ten nauczyciel nauczy ucznia myśleć poprawnie, który sam ma ugruntowaną umiejętność logicznego myślenia.

Nauczyciel wspomagający nie powinien również udawać, że wszystko się wie, a wiadomości powinien podawać uczniom w sposób wyczerpujący i na odpowiednim poziomie. Pedagog wspomagający nie może posługiwać się wiedzą przestarzałą, powinien on cały czas interesować się tym, co dzieje się w zakresie pedagogiki specjalnej, powinien śledzić nowe informacje dotyczące osób z niepełnosprawnością, nowe definicje, czy wyniki badań dotyczące konkretnych grup osób z dysfunkcjami. Nauczyciel wspomagający musi aktualizować wiedzę dawniej nabytą i konfrontować swoje wiadomości z aktualnym stanem wiedzy.

Zawód nauczyciela wspomagającego stawia wymagania, które nie zamykają się wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. „W związku z tym optymalny model kształcenia nauczyciela wspomagającego przyszłości winien obejmować trzy zespoły składników: merytoryczny – motywacyjny, metodyczny – organizacyjny oraz społeczny – kulturotwórczy” (Gaś, 2001, s. 33-34).

Wybór zawodu nauczyciela wspomagającego powinien być przemyślany. Nauczyciel powinien ciągle kształcić swoje umiejętności, kompetencje, które powinny być odzwierciedleniem tego, w jakim stopniu potrafi on pogłębić zdolności do kierowania własnym rozwojem, do wyboru własnej drogi życiowej. Ciągłe podnoszenie swoich kompetencji, doskonalenie i dokształcanie swego warsztatu pracy powinno stać się inspiracją do podejmowania nowych, bardziej wzbogaconych działań, co wpływa bezpośrednio na jakość pracy nauczycieli wspomagających.

Przyszłość nauczyciela wspomagającego

Procesy związane z globalizacją wpłynęły w istotny sposób na nowy kształt struktury społeczeństwa ulegającej dynamicznym przekształceniom, co odbija się w zmianie zachodzącej na rynku pracy. Obserwujemy marginalizację lub zanikanie niektórych zawodów ale też pojawiają się nowe profesje potrzebne w aktualnej sytuacji gospodarczej. Ciągłe przekształcenia rynku pracy nie dają dziś stabilności zawodowej i wymagają dużej mobilności i elastyczności od jednostki. Trudno wybrać ścieżkę edukacyjną dającą gwarancję znalezienia pracy w przyszłości. Ta sytuacja dotyczy także, a może przede wszystkim nauczycieli wspomagających.

Nauczyciele współorganizujący kształcenie uczniów o SPE, chcąc nadążyć za trendami dzisiejszych zmian społecznych, muszą liczyć się z nie tylko z koniecznością dokształcania i przekwalifikowania, ale także z nowymi formami nauki. E-learning daje nie tylko możliwości łatwiejszego sposobu zdobycia nowej wiedzy i umiejętności ale także otwiera rynek pracy dla edukacji poszukując specjalistów, dydaktyków medialnych dzięki którym ta forma nauki będzie możliwa.

Przyszłość przed nauczycielami wspomagającymi jest otwarta. Coraz więcej w edukacji szkolnej jest uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Już na etapie przedszkola, coraz więcej diagnoz dotyczy dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych. Na etapie szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych znaczna część uczniów to właśnie uczniowie, którzy w swoim orzeczeniu posiadają zapis Zespół Aspergera.

Przyszłość nauczycieli wspomagających otwarta jest na ludzi dobrze wykształconych, mobilnych, podążających za trendami, którzy wybierając studia myślą kategoriami przyszłego zawodu, choć w danej chwili nie jest to popularna wizja. By dokonywać trafnych analiz trzeba jednak mieć ku temu podstawy z zakresu szerokiej wiedzy o społeczeństwie i zachodzących w nim procesach jaki i nauczyć się kreatywności (Królikowska, 2010).

Literatura

Banach, Cz. 1995. Cechy osobowościowe nauczycieli. Nowa Szkoła, nr 3, s. 10.

Bogdanowicz, M. 1995. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Psychologia Wychowawcza, nr. 3, s. 216 – 222.

- Chrzanowska, I. 2004. Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, ISBN 83-7171-812-8.
- Cudowska, A. 2017. Rola nauczyciela w zmianie oświatowej. Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość, zmiana, konteksty. Kraków: Wydawnictwo scriptum, ISBN 978-83-65432-87-2.
- Dejnaka, A. 2003. Zasoby ludzkie. Planowanie i zarządzanie. Gliwice: Wyd. Helion, ISBN 83-7361-058-8.
- Delors, J. 1998. Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Warszawa: Wyd. UNESCO, ISBN 8388008005.
- Fullan, M. 1991. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, ISBN 978-0807756805.
- Franciszkowska, M. A. 2007. Współpraca nauczyciela z rodzicami. Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, ISBN 978-83-7338-317-3.
- Gaś, Z. B. 2001. Doskonalący się nauczyciel: Psychologiczna analiza rozwoju profesjonalnego nauczycieli. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 9788322717745.
- Głodkowska, J. 2012. Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warszawa: Wydawnictwo APS, ISBN 978-83-62828-07-4.
- Goźlińska, E., Szlosek, F. 1997. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, ISBN 9788387039240.
- Korneluk, M., Nazarczuk, M. 2008. Zakładane i realizowane funkcje nauczyciela wspomagającego w klasie integracyjnej, Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy, nr 1, s. 189-215.
- Królikowska, I. 2010. Pedagog-zawód przyszłości?. Colloquium, nr 2, s. 117-128.
- UNESCO (1994), Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez światową konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych.
- Obuchowska, I. 1991. Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-07257-5.
- Olechowska, A. 2016. Specjalne potrzeby edukacyjne. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, ISBN 978-83-01-18588-6.
- Pawlak, R. 2005. Dylematy polityki edukacyjnej wobec nauczycieli, Polityka społeczna, nr 10.
- Potulicka, E. 2001. Paradygmat zmiany edukacyjnej Michaela Fullana. Poznań: Wydawnictwo Euruditus, ISBN 83-86142-38-3.
- Prucha, J. 2006. Pedeutologia. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, ISBN 978-83-8294-133-3.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. 2017 poz. 157).
- Pyżalski, J. 2010. Jakie działania można podejmować, by ograniczyć stres zawodowy nauczycieli?. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ISBN 978-83-7587-482-2.
- Radwan, Z. 1997. Rozwój organizacyjny szkoły. Antologia 3. Warszawa-Radom: Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji, ISBN 83-87039-61-6.
- Skura, M. 2018. Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, nr 29, s. 66-86.
- Szempruch, J. 2013. Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, ISBN: 978-83-7587-906-3.
- Włodarczyk-Dudka, M. 2016. Pedagog specjalny w zespole specjalistów. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, ISBN 9788372999825.
- Wyczesany, J., Mikrut, A. 2012. Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kraków: WN Akademii Pedagogicznej w Krakowie, ISBN 83-7271-132-1
- Zamkowska, A. 2017. Współpraca nauczycieli w klasie włączającej, Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej, t. 6, s. 117-131.

Summary:

Good cooperation between teachers in the classroom is one of the main factors determining the success of educating students with special needs. In recent years, this education has evolved from teaching disabled students primarily in special schools, to educating them together with able-bodied peers in mainstream schools or integrated classes.

The supporting teacher cooperates not only with the subject teacher but also with the student's parents and other specialists. The supporting teacher also adapts the program and requirements to the individual needs and psychophysical capabilities of the student.

Psychological factors, motivation to perform the profession, earnings, working conditions, relationships with other teachers, as well as education and personal and personal competences are also extremely important in the work of a supporting teacher.

The profession of a support teacher is one of the professions of the future, why? If only because the number of students with special educational needs is increasing. There are more and more diagnoses of various dysfunctions among young people.

Kontakt:

Mieczysław Dudek, dr hab., prof. Collegium Humanum

tel. +48506214510

E-mail: m.dud@interia.pl

Marcin Lerka, dr

Zespół Szkół nr 32 im. K. K. Baczyńskiego w Warszawie

tel. +48692320038

E-mail: marcinlerka@tlen.pl



WZD&

NIEPEŁNOSPRAWNI I NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ W POLSCE W XX W. WPROWADZENIE

Jacek Kulbaka, PL – Mieczysław Dudek, PL

Na ziemiach polskich pierwsze, choć nieudane próby instytucjonalnego kształcenia niesłyszących podejmowano w czasach Stanisława Leszczyńskiego i Stanisława Augusta Poniatowskiego. Inspirowano się dokonaniem francuskich i niemieckich uczonych – pionierów edukacji specjalnej (L'Epee, Heinicke). Pierwszą na ziemiach polskich szkołę specjalną utworzył ks. Jakub Falkowski w Warszawie w 1817 r. (Instytut Głuchoniemych i Ociemniałych) w zaborze rosyjskim. W zaborze pruskim i austriackim nauczaniem niesłyszących zajęto się od lat 30. XIX w. Kształcenie niewidomych w zaborze rosyjskim, pruskim i austriackim zainicjowano w latach 40. i 50. XIX w. W Europie datuje się je na lata 80. XVIII w. Pierwsza szkoła specjalna dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną rozpoczęła działalność dopiero u schyłku lat 90. XIX w. w Poznaniu. Pionierem edukacji specjalnej dzieci z niepełnosprawnością był Edouard Seguin (lata 30. XIX w.) (Grodecka 1996). Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych w czasach zaborów organizowano na najlepszych rozwiązaniach (system celkowy i progresywny) i postępowej myśli pedagogicznej (Skarbek, Pestalozzi, Fellenberg). Warto wspomnieć, że okresie I wojny światowej podjęto starania o utworzenie sądownictwa dla nieletnich w Warszawie. Pierwszy tego typu sąd rozpoczął pracę Stanach Zjednoczonych w 1899 r. w Chicago, a w Polsce w 1919 r.

U progu niepodległości (1918) na ziemiach polskich prowadziło działalność ok. 30 szkół i zakładów specjalnych, w tym: 7 dla dzieci głuchych, 4 dla niewidomych, 12 dla upośledzonych umysłowo i 9 dla społecznie niedostosowanych. (Gasik 1990, s. 94-102; Gasik 1992, s. 21-27).

Troska o dzieci z niepełnosprawnością była przedmiotem prac ludzi dobre woli, w tym zgromadzeń zakonnych i ludzi dobrej woli. Szczególne osiągnięcia należy przypisać pracom Rady Głównej Opiekuńczej (RGO) działającej na terenie zaboru rosyjskiego. Współpracujący z RGO Władysław Szenajch domagał się w 1916 r. nie charytatywnych lecz systemowych działań na rzecz dzieci skrzywdzonych na skutek wojny (pozbawionych opieki rodzicielskiej, chorych, kalekich i niepełnosprawnych). Stanowisko powyższe popierali polscy psychiatry i lekarze. Podobne zadania wypełniała RGO kilkadziesiąt lat później podczas II wojny światowej. (Przeniosło 2018; Kroll 1985).

Osobą, która najpełniej włączyła się w prace na rzecz osób z niepełnosprawnościami była dr Maria Grzegorzewska. Na łamach „Roczników Polskiej Ligi Nauczania” (1918) pisała o konieczności zapewnienia systemowej opieki względem wszystkich dzieci „anormalnych”. (Kulbaka, „Szkoła Specjalna”, 2023). Tego typu pogląd reprezentowała również prof. Józefa Joteyko, współtwórczyni Międzynarodowego Fakultetu Pedologicznego w Brukseli, która po 1919 r. wróciła, podobnie jak M. Grzegorzewska, do Polski i włączyła się w prace badawcze i kształcenie nauczycieli w dziedzinie nauk społecznych (psychologii, pedagogiki i fizjologii). (Dziedzic 1970, s. 71-72; Grzegorzewska 1928).

Druga Rzeczpospolita

W niepodległej Polsce (od listopada 1918r.) w ramach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (MWRiOP) utworzono Wydział Szkół Specjalnych (1920). Stanowisko referenta do spraw szkolnictwa specjalnego powierzono w nim dr Marii Grzegorzewskiej (Gasik 1995, s. 20-28). Pierwszym Naczelnikiem Wydziału został Jan Hellmann. Z wyliczeń Hellmanna wynikało, że w Polsce należało zorganizować edukację i opiekę dla: ok. 75 tys. dzieci upośledzonych umysłowo, 4 tys. dzieci głuchych, 3 tys. dzieci niewidomych, 6 tys. dzieci chorych i kalekich (oryginalna pisownia). (Hellmann 1921). W swoim raporcie przekonywał, że brak inwestycji w szkolnictwie specjalnym prowadził do wielu niekorzystnych zjawisk i patologii. W tym czasie w szkołach specjalnych przebywało zaledwie ok. 800 dzieci głuchoniemych, 200 niewidomych, 150 przewlekłe chorych i kalekich i ok. 2 tys. dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (Balcerek 1977, s. 119). Z danych tych wynika bezsprzecznie, że szkolnictwo specjalne w Polsce sto lat temu było co najwyżej w fazie początkowej. Dodajmy, że niektóre państwa europejskie (Francja, Niemcy, Anglia) mogły w tym czasie poszczycić się nie tylko rozbudowaną siecią placówek specjalnych, posiadały wiele instytucji zajmujących się edukacją osób z niepełnosprawnościami, wprowadziły

szereg postępowych przepisów oświatowych, korzystały z innowacyjnych rozwiązań metodycznych wywodzących się rodem z ruchu Nowego Wychowania.

Dnia 7 lutego 1919 r., na mocy dekretu o obowiązku szkolnym, ustanowiono w Polsce 7-letni okres kształcenia dla wszystkich dzieci, w tym dzieci niepełnosprawnych. Przepisy prawa przewidywały jednakże, że „od obowiązku szkolnego mogły być uwolnione dzieci chore fizycznie (szczególnie z gruźlicą otwartą) lub umyślowo oraz dzieci niedorozwinięte, jeżeli ich ułomności wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeśli w danej miejscowości istnieje zakład kształcenia chorych, kalek, ciemnych, głuchoniemych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się na te dzieci” (Pęcherski, Świątek 1978, s. 77). Braki w sieci szkolnictwa specjalnego przesądzały o niskim poziomie realizacji obowiązku szkolnego w kolejnych dziesięcioleciach.

Dnia 7 lutego 1919 r. powołano pierwsze sądy dla nieletnich (Lublin, Łódź, Warszawa). W 1932 r. wydano pierwszy ogólnopolski kodeks karny. Na jego podstawie wobec nieletnich (do 13 roku życia), którzy popełnili czyn zabroniony prawem oraz nieletni (w wieku od 13 do 17 lat) i działali „bez rozeznania”, stosowano środki wychowawcze (upomnienie, oddanie pod dozór, zakład wychowawczy). Nieletni w wieku 13-17 lat, działający z rozeznaniem, kierowani byli do zakładu wychowawczo-poprawczego (Gasik 1990, s. 220-229). Do 1939 r. zorganizowano w Polsce 47 szkół, zakładów, schronisk, domów opieki dla dzieci i młodzieży moralnie zaniedbanych (społecznie niedostosowanych) i przestępczych. W Polsce nie było zakładów wychowawczo-poprawczych dla dziewcząt wobec czego przez sądy dla nieletnich kierowały je do zakładów prywatnych, głównie prowadzonych przez zgromadzenia zakonne. Nadzór nad tymi placówkami pełniło Ministerstwo Sprawiedliwości, wyłączając nieliczne szkoły-internaty (7 placówek do 1939 r.) podległe resortowi oświaty (MWRiOP). (Kalinowski, Pełka 2003).

Mówiąc obiektywnie rozliczne trudności finansowe państwa powodowały, że problematyka dziecka niepełnosprawnego, rzadko będąca przedmiotem zainteresowania działaczy oświatowych, nauczycieli, organizacji związkowych i partii politycznych miała charakter drugoplanowy. Młode państwo polskie skupiało się na rozbudowie sieci szkolnictwa ogólnokształcącego i w drugiej kolejności zawodowego (szczególnie w latach 30.). O trudnościach organizacyjnych szkolnictwa specjalnego donosiła Maria Grzegorzewska w pierwszym numerze „Szkoły Specjalnej” z 1924r., gdy pisała: „*Nie rozumie społeczeństwo, że ci wszyscy, znajdujący się poza ramami życia społecznego, mogliby stać przy warsztatach pracy, jako pożyteczne jednostki i nie obciążać budżetu społecznego i nie być społeczeństwa postrachem. (...) Państwo polskie walcząc z trudnościami finansowymi, wolno, ale stopniowo tworzy i rozwija szkoły, daje projekty i plany nowych organizacji i przygotowuje nauczycieli. Społeczeństwo jednak w tej kwestii jest w dalszym ciągu biernie. Nadal uważa, że trzeba najpierw zaspokoić w zupełności prawa do nauki i wychowania dziecka normalnego, a dopiero później zająć się sprawami anormalnych. Społeczeństwo nie chciało widzieć, co stanie się z dzieckiem usuniętym ze szkoły normalnej, które wychowa ulica, głód, nędza, poniewierka*”. (Grzegorzewska 1924, nr 1, s. 1-5.)

Polska należała do grupy państw, które przyjęły postanowienia uchwalonej przez Ligę Narodów tzw. *Deklaracji Genewskiej* z 1924 r. W dokumencie tym po raz pierwszy w historii ludzkości określone zostały prawa i przywileje dziecka w zakresie kształcenia, opieki, wychowania i zabezpieczenia socjalnego (Balcerk 1990, s. 190-191). Należałoby przypomnieć, że zarówno Liga Narodów, jak i podległe jej agendy wyspecjalizowane w zakresie opieki nad dzieckiem, nie doprowadziły w okresie międzywojennym do wypracowania całościowego systemu ochrony praw dziecka. Z ramienia Ligi Narodów w 1924 r. powstał Komitet Opieki nad Dzieckiem. Rozwój totalitarnych ideologii (faszyzm, komunizm, faszyzm) nie sprzyjał realizacji szczytnych haseł propagowanych przez rzeczników innowacji pedagogicznych z przełomu XIX/XX w. Rychło okazało się, że optymistyczne hasła zapowiadające nadejście „stulecia dziecka” (Key) zostały zdeprecjonowane przez wydarzenia II wojny światowej.

Główny trud prac prowadzenia szkół specjalnych spoczywał w pierwszych dziesięcioleciach XX w. na samorządach i organizacjach społecznych (Polski Komitet Pomocy Dzieciom, Polskie Towarzystwo Pediatryczne, Sekcja Szkolnictwa Specjalnego). Szkolnictwo specjalne cechowało się wysokimi kosztami utrzymania. Brakowało zarówno infrastruktury szkolnej, wykwalifikowanych kadr nauczycielskich, pomocy naukowych, wyspecjalizowanych pracowni, laboratoriów, etc.

W 1921 r. MWRiOP zorganizowało pierwszy półroczny Kurs Pedagogiki Specjalnej, przekształcony w Państwowe Seminarium Pedagogiki Specjalnej. W lipcu 1922 r. powstał Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS) kierowany przez dr M. Grzegorzewską. Zgodnie ze *Statutem* z 1922 r. Instytut zajmował się przygotowaniem

nauczycieli szkół specjalnych, prowadził działalność usługową (poradnie ortofoniczna i pedagogiki leczniczej oraz Laboratorium Psychopedagogiczne) i naukową w zakresie pedagogiki specjalnej (leczniczej). Wykłady w Instytucie prowadzili specjaliści w zakresie psychologii, pedagogiki specjalnej i ogólnej, psychopatologii, edukacji fizycznej, logopedii, ortofonii (Lipkowski 1983).

Kryzys ekonomiczny z 1929 r. drastycznie pogorszył sytuację gospodarczą Polski i innych państw europejskich. Nastąpiło wyraźne obniżenie wskaźnika realizacji obowiązku szkolnego pośród ogółu dzieci w wieku szkolnym na terenie całego kraju, który w roku szkolnym 1928/29 sięgał już 90% dzieci uczących się w szkołach powszechnych (początkowych) a potem miał tendencje spadkowe. Polityka oszczędności odbijała się na pracy nielicznych zresztą szkół i zakładów specjalnych. (Kulbaka 2012, s. 47).

W dniu 11 marca 1932 r. przyjęto ramową ustawę szkolną „O ustroju szkolnictwa”, zwaną ustawą Jędrzejewicza. W art. 8 ustawy dopuszczano odroczenie obowiązku szkolnego przez dzieci „anormalne”, jeśli w obwodzie szkolnym nie było placówki specjalnej. Art. 13 zawierał zapis, iż „*wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych, względnie w oddziałach specjalnych*”. W art. 33 określono zasady na których opierało się przygotowanie zawodowe nauczycieli szkół i zakładów specjalnych. Z powodu braku rozporządzeń wykonawczych ustawa z 1932 r. w dalszym ciągu nie przyczyniała się do rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce.

W dniach od 2 do 4 października 1938 r. miał miejsce I Ogólnopolski Kongres Dziecka w Warszawie z udziałem blisko 1,5 tys. reprezentantów świata nauki, kultury, szkolnictwa, działaczy samorządowych i reprezentantów blisko 60 organizacji społecznych. Na kongresie omawiano nie tylko bieżącą sytuację szkolnictwa ale dyskutowano też o perspektywach dalszego rozwoju szkół w Polsce, także w odniesieniu do szkolnictwa specjalnego. W rezolucjach zjazdowych, zgodnie z wnioskami nauczycieli szkół specjalnych, wnioskowano (m.in.): o dalszą rozbudowę szkół i zakładów specjalnych, faktyczne egzekwowanie i przedłużenie obowiązku szkolnego dla dzieci „anormalnych” oraz utworzenie zakładów wychowawczych dla dzieci kalekich i chorych. Program reform w szkolnictwie specjalnym miał zająć od kilku do kilkunastu lat. Na temat spraw szkolnictwa specjalnego debatowano również w Wilnie na forum Kongresu Dziecka i Kongresu Nauczycielskiego w 1939 r. Jak wiemy realizacja owych zapowiedzi nie mogła być zrealizowana z powodu wybuchu II wojny światowej we wrześniu 1939 r. (Kulbaka 2012, s. 148; Jamrożek, 2015).

W Polsce w latach 30. XX w. potrzeby opieki nad dzieckiem upośledzonym umysłowo (wedle ówczesnej terminologii) zaspokajano w ok. 12%, nad dzieckiem moralnie zaniedbanym w 10%, nad dzieckiem głuchym w 15%, nad niewidomym w ok. 20%. Przeszło połowa uczniów pobierała naukę w woj. centralnych (56%), niemal trzecia ich część w woj. zachodnich (30%), najmniej - 8% w województwach wschodnich i w województwach południowych (6%). (Ryll, „Szkoła Specjalna”, 1938/1939, s. 147 in.) Tak duże różnice w sieci szkolnej spowodowane były scalaniem terytoriów polskich z terenów trzech państw zaborczych, co też wymagało wielu zabiegów i czasu.

Podczas wojny i okupacji ziem polskich (1939-1945) władze niemieckie doprowadziły do zamknięcia polskich szkół specjalnych na ziemiach bezpośrednio wcielonych do III Rzeszy. Na obszarze Generalnego Gubernatorstwa los szkół specjalnych uzależniony był od ludzi dobrej woli, którzy nie przerwali pracy i środków finansowych. Pomimo licznych trudności na terenie Generalnej Guberni przetrwały szkoły specjalne w: Krakowie, Lublinie, Siedlcach, Piotrkowie Trybunalskim, Łaskach i w Warszawie (do czasu Powstania Warszawskiego w 1944r.). W oparciu o wyliczenia Janiny Kaźmierskiej przyjmuje się, że w roku szkolnym 1943/44 w Warszawie funkcjonowało 13 szkół specjalnych dla 1748 uczniów. Ponad 30 nauczycieli szkół specjalnych z Warszawy brało udział w tajnym nauczaniu. Wielu nauczycieli i wykładowców PIPS zostało zamordowanych, w tym Michał Wawrzynowski, Halina Jankowska, Witold Łuniewski, Michalina Stefanowska i Janusz Korczak – szczególnie zasłużony na polu wychowawczym i piśmienniczym (Sękowska 1998, s. 44; Gasik, 1990, s. 240-247). Działalność szkół na Kresach wschodnich II Rzeczypospolitej została przerwana na skutek inwazji wojsk sowieckich po 17 września 1939 r.

Polityka okupanta niemieckiego na ziemiach polskich zmierzała do planowej eksterminacji jednostek słabych, chorych, kalekich, psychicznie chorych i niepełnosprawnych. Wielu pensjonariuszy szpitali psychiatrycznych zostało wymordowanych, m.in. w: Choroszczy, w szpitalu św. Jana Bożego w Warszawie, w Kochanówce koło Łodzi i Kocborowie. W lublinieckim szpitalu psychiatrycznym dzieci upośledzone umysłowo zabijano przez podawanie zwiększonego stężenia luminalu. (Madajczyk 1961; Mikulski 1984; Götz 2015). Dodajmy, że

nazistowska polityka sterylizacji i eutanazji realizowana była od początku wojny i miała znamiona ludobójstwa (zagłada Żydów, Cyganów, Polaków).

Ogromne straty majątku narodowego sięgały 38% przedwojennego stanu posiadania i były trzynastokrotnie wyższe niż dochód narodowy wytworzony w 1938 r. (Główny Urząd Statystyczny, *Polska w liczbach.*, Warszawa 1962, s. 7.; Kulbaka, Dudek, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, 2022, s. 71-86).

Po 1945 r. Polska odbudowała się w nowych, pomniejszonych granicach (z 388 tys. – 312 tys. km²) i była krajem o największych stratach biologicznych (ok 6 mln zabitych z 35 mln) w Europie. Trudności gospodarcze w dużym stopniu determinowały to w jakim stopniu mogły prowadzić działalność szkoły specjalne, które – podobnie jak w okresie po I wojnie światowej – znów zepchnięto na drugi plan w programie odbudowy i reform szkolnych.

Lata powojenne

Model i wzorce organizacyjne w szkolnictwie specjalnym wypracowane w latach międzywojennych (1918-1939) stanowiły osnowę działalności tego działu szkolnictwa również po wojnie (przepisy oświatowe, kadry). Polski model kształcenia wyrósł na gruncie francuskich, belgijskich i niemieckich rozwiązań metodycznych oraz własnych doświadczeń zogniskowanych wokół działalności Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Niestety już w latach 50., w ramach ofensywy ideologicznej państwa (quasi komunistycznego) przebudowano większość struktur administracyjnych i zasadzono je na wzorcach sowieckich (rady narodowe). Usankcjonowano to ustawą o 6-letnim planie gospodarczym i budowie podstaw socjalizmu na lata 1950–1955. Pomimo negatywnych skutków tej polityki (m.in. ograniczanie dorobku naukowego Zachodu) znacznie zwiększyła się liczba szkół i zakładów specjalnych. Ilość nie przekładała się najczęściej w jakość albowiem szkoły te mieściły się najczęściej we wtórnie zaadaptowanych pomieszczeniach, nie były wyposażone w ułatwienia służące osobom niepełnosprawnym, brakowało w nich pomocy dydaktycznych, etc. Zgodnie z polityką oświatową szczególny nacisk położono na szybką rozbudowę szkolnictwa zawodowego. W szkolnictwie specjalnym wprowadzano nowe formy kształcenia nauczycieli, treści programowe i pierwsze podręczniki szkolne. Niektóre rozwiązania zastosowano jednak wbrew opinii nauczycieli szkolnictwa specjalnego, m.in. Marii Grzegorzewskiej, która występowała w obronie m.in. metody ośrodków zainteresowań Decroly'ego. Jedyną placówką zajmującą się przygotowaniem nauczycieli-wychowawców do szkół specjalnych – był Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej. Ingerencja władz w sprawy personalne spowodowała zamknięcie Sekcji Szkolnictwa Specjalnego ZNP (1924), złożonej z przedwojennych nauczycieli. Dowodem na zerwanie więzi z burżuazyjną pedagogiką Zachodu było jednakowoż zarządzenie w sprawie zniesienia metody ośrodków pracy w szkołach specjalnych (1955). W marcu 1956 r. ukazał się długo oczekiwany (właściwie od 1919 r.) dekret o obowiązku szkolnym, który zaowocował faktyczną rozbudową szkolnictwa specjalnego w kolejnych latach.

Na przełomie lat 50. i 60. problematyką kształcenia specjalnego zajmował się oprócz władz oświatowych, także Sejm Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (w 1958r.). Był to pierwszy tego typu przypadek, gdy postępowanie i opinia publiczne w Polsce miały możliwość zapoznania się z zakresem opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnościami. Ujawniono wówczas szereg zaniedbań w tym zakresie związanych z błędną polityką oświatową I poł. lat 50., której celem była zupełnie bezpodstawna negacja wypracowanych przed 1939 r. form pracy pedagogicznej.

W 1958 r. uruchomiono pierwszą (uniwersytecką) w Polsce Katedrę Pedagogiki Specjalnej w Uniwersytecie Warszawskim. Jej kierownictwo powierzono Marii Grzegorzewskiej, która w 1957 r. została prof. tytularnym (zwyczajnym). Tym samym PIPS po blisko 40 latach stracił wyłączność w inicjowaniu prac związanych z kształceniem kadr na potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce.

Kierunki kształcenia specjalnego w Polsce od lat 60., do końca istnienia PRL, wyznaczyła ustawa szkolna z 15 lipca 1961 r., która przetrwała aż do końca lat 90. XX w. Wprowadzenie tej *Ustawy* przyczyniło się do dalszego rozwoju szkolnictwa specjalnego. Wyrazem tego były m.in. prace nad statutami szkół i zakładów specjalnych, druk programów i podręczników stosowanych w tym dziale szkolnictwa, inicjowanie nowych form kształcenia nauczycieli (na poziomie Wyższych Szkół Pedagogicznych, Uniwersytetów). (D. U. 1961, nr 32, poz. 160).

W sprawach światopoglądowych i społecznej percepcji niepełnosprawności zmiany w postrzeganiu osób z niepełnosprawnościami okazały się jednak bardzo powolne. Osoby z niepełnosprawnościami spychano na margines życia społecznego w wielu obszarach zwykłej, codziennej egzystencji. Zmiany postaw, prowadzące do

społecznej integracji czy też inkluzji owych osób ze społeczeństwem, napotykały szereg barier z którymi nie uporano się w socjalistycznym państwie. Powody tego stanu rzeczy były wielorakie i na ogół można było by je sprowadzić do trudności związanych z codzienną egzystencją większości społeczeństwa. Ludzie epoki PRL tracili z pola widzenia sprawę wyższego rzędu, skupiali się na własnych potrzebach co prowadziło do braku empatii czy też do anomii społecznej w zakresie rozumienia potrzeb osób niepełnosprawnych. W niemały sposób przyczyniało się do tego samo państwo dążące do upaństwowienia wszelkich form działalności, także szkolnictwa. Należy jednak podkreślić, iż ówczesny model edukacji osób z niepełnosprawnościami (segregacyjny vel separacyjny) uznawano za modelowy w krajach tzw. demokracji ludowej (Bułgaria, Czechosłowacja, Rumunia, NRD, ZSRS i inne). Dokonania polskich pedagogów i uczonych (Grzegorzewska, Doroszewska, Korczak, Babicki, Jeżewski, Lisiecki, Han-Ilgiewicz, Sękowska, Hulek, Czapów, Jedlewski i innych), w zakresie pracy dydaktycznej, wychowawczej i organizacyjnej w szkolnictwie specjalnym wskazują na ewolucję myśli i praktyki pedagogicznej w okresie powojennym. Jej wspólnym fundamentem było humanitarne podejście do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, czerpanie wiedzy z różnych obszarów nauk (interdyscyplinarność), wreszcie opowiadanie się po stronie – pomimo trudności – za zachodnioeuropejskim dorobkiem nauki (podmiotowość, indywidualność dziecka, rola indywidualnych podmiotów, pluralizm myśli i rozwiązań systemowych). Tez owych dowodzi m.in. lektura zasłużonego dla polskiej pedagogiki specjalnej czasopisma „Szkoła Specjalna”, którego geneza sięga 1924r. Czasopismo to obchodzić będzie w 2024 r. stulecie swego istnienia. (e-szkolaspecjalna.pl).

Próba oceny polskiego systemu kształcenia specjalnego w XX w. nie jest i nie może być ani łatwa, ani jednoznaczna. Sytuacja szkół i zakładów specjalnych była uwarunkowana ogromnym stopniem trudną sytuacją ekonomiczną państwa oraz realizowaną - szczególnie po II wojnie światowej władze państwowe - polityką edukacyjną. W dobie II Rzeczypospolitej (1918-1939) szkolnictwo specjalne na dobrą sprawę stawiało pierwsze kroki w ramach niepodległego bytu. Organizowane wówczas szkoły i zakłady specjalne kształciły na poziomie szkoły podstawowej (powszechnej), brakowało szkół stopnia zawodowego i średniego oraz tak ważnego w rehabilitacji ogniwa w postaci przygotowania zawodowego i zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami. Postęp w tym zakresie był widoczny w okresie powojennym już od lat 50/60, gdy zainicjowano rozbudowę szkół zawodowych i zatrudnienie części osób niepełnosprawnych w spółdzielczości inwalidzkiej. Od lat 90. oraz w pierwszych latach XXI w. postulowano zatrudnianie osób z niepełnosprawnościami na otwartym rynku pracy, co jest zgodne z wytycznymi ONZ, Komisji Europejskiej i innych podmiotów opowiadających się na pełnym uczestnictwem i równością osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Taki jest zresztą współczesny trend pedagogiki specjalnej i związany z nim postulat szeroko pojętej inkluzyjności. Współcześnie zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami sięga w Polsce ok 35% lecz podejmowane są starania, aby zwiększyć ten współczynnik do 40-50%, aby dołączyć do najlepszego lepiej zorganizowanych w tym względzie państw europejskich.

Pomimo wielokrotnych zapowiedzi władz państwowych po 1945 r. nakłady finansowe na kształcenie specjalne nie zostały nigdy w pełni zaspokojone do końca Polski Ludowej (1989). Oblicza się, że w latach 80. XX w. szkolnictwem objętych było ok. 80% dzieci z niepełnosprawnościami w wieku szkolnym. W całym omawianym okresie o kształcie i poziomie codziennej szkolnej edukacji specjalnej decydowali ludzie dobrej woli, pedagodzy i społecznicy podążający za wskazaniem Grzegorzewskiej, która z wielką estymą nakreśliła to czym jest powołanie nauczycielskie a w szczególności praca z i dla dziecka specjalnej troski (Listy do Młodego Nauczyciela, cykl I-III). Po 1989 r. w pracę na rzecz dzieci z niepełnosprawnością włączyły się, dzięki zmianom ustrojowym prowadzącym do centralizacji życia społecznego, liczne nowo powstające fundacje i stowarzyszenia. Stosunek do drugiego człowieka, w tym do niepełnosprawności, stał się swego rodzaju probierzem kształtowania się społeczeństwa obywatelskiego. Hasła egalitaryzacji i integracji społecznej osób z niepełnosprawnością realizowano i realizuje się w różny sposób i różnym natężeniu, m.in. w kampaniach społecznych oraz w przestrzeni medialnej (telewizja, radio, Internet).

Prawa osób z niepełnosprawnością zostały zebrane m.in. w Karcie Praw Osób Niepełnosprawnych (1997). Na szczeblu centralnym (rządowym) powołano urząd Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób Niepełnosprawnych (1997). W dniu 27 sierpnia 1997 r. uchwalono *Ustawę o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych* (Dz. U. 1997, nr 123, poz. 776).

Polskie ustawodawstwo szkolne w XXI w. opiera się tyleż na rodzimych rozwiązaniach co międzynarodowych rezolucjach (ONZ. UE) w zakresie organizowania edukacji specjalnej. Koordynatorem owych działań na szczeblu rządowym jest urząd Pełnomocnika Rządu do Spraw Osób niepełnosprawnych (patrz sprawozdania). (Garbat, 2015).

Należałoby zauważyć, że w zglobalizowanym, szybko zmieniającym się społeczeństwie europejskim (także polskim) przybywa osób niepełnosprawnych (choroby cywilizacyjne, wypadki przy pracy) szczególnie pośród starszego pokolenia. Nie ulega zatem wątpliwości, że problematyka opieki, kształcenia (również ustawicznego), a nade wszystko wczesnej interwencji, edukacji specjalnej i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami stanowić będzie (i stanowi) jeden z ważniejszych elementów polityki społecznej i edukacyjnej państwa. Osiągnięcia i dobrodziejstwa współczesnej medycyny oraz psychologii i w jakimś stopniu także pedagogiki powodują, że edukacja specjalna, jak chyba jak nigdy wcześniej, zyskuje nowe możliwości i pola do działania. Społeczeństwa wysoce zurbanizowane i cieszące się dobrobytem większości warstw społecznych podążają w stronę wspomnianej wcześniej inkluzji, którą należałoby rozumieć bardzo holistycznie, jako uniwersalny - nie zawsze łatwy czy możliwy do realizacji - paradygmat postępowania w duchu upodmiotowienia wszystkich warstw społecznych a szczególnie tych przez wieki zmarginalizowanych.

Należy także pokładać nadzieje w tym, że nigdy nie powtórzą się wydarzenia z II wojny światowej, gdy świat pogrążył się w wojnie godzącej w uniwersalne wartości i prawa człowieka bez których - pomimo upływu lat - niemożliwa wydaje się pokojowa koegzystencja ludzkości.

Bibliografia

- Balcerek M., *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX w.*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1990, s. 186-219.
- Balcerek M., *Dzieje opieki nad dzieckiem w Polsce ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb kształcenia upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1977
- Dziedzic S., *Rewalidacja upośledzonych umysłowo*, Warszawa 1970
- Garbat M., *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych oraz wsparcia osób z niepełnosprawnościami*, Gdańsk 2015.
- Gasik W., *Rozwój praktyki i teorii pedagogiki specjalnej w XIX i w początkach XX w.*, [w:] *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, red. S. Mauersberg, Warszawa 1990.
- Gasik W., *Rozwój teorii i praktyki pedagogiki specjalnej w Polsce w latach 1816-1945*, [w:] *Pedagogika Specjalna w Polsce. Wybrane zagadnienia z przeszłości, współczesności oraz tendencje rozwojowe*, red. K. Poznański, U. Eckert. Warszawa 1992.
- Gasik W., *Życie Marii Grzegorzewskiej. Dzieciństwo i młodość – studia*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
- Götz A., *Obciążeni. Eutanazja w nazistowskich Niemczech*, Wyd. Czarne, Wołowiec 2015.
- Grodecka E., *Historia niewidomych polskich w zarysie*, Warszawa 1996.
- Grzegorzewska M., *Listy do Młodego Nauczyciela*, cykl. 1-3. Warszawa 2012.
- Grzegorzewska M., *Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie*, „Szkola Specjalna”, nr 1, 1924, s. 1-5.
- Grzegorzewska, *Głuchociemni*, Warszawa 1928.
- Hellmann J., *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej w związku z materiałami statystycznymi*. Warszawa 1921.
- Jamrozek W., *Kongresy i zjazdy pedagogiczne w rozwoju polskiej myśli i praktyki edukacyjnej (do 1939 roku)*, UAM, Poznań 2015.
- Kalinowski M., Pełka M., *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, APS, Warszawa 2003.
- Kulbaka J., *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Warszawa 2012.
- Kulbaka J., Dudek M., *Szkice z dziejów kształcenia specjalnego. Skala i konsekwencje zbrodniczych ideologii względem niepełnosprawności w XX wieku*, w „Forum Pedagogiczne”, nr 1, 2022, s. 71-86.
- Kulbaka J., *Wskazania Marii Grzegorzewskiej z 1918 r. w sprawie szkolnictwa specjalnego. Geneza i działalność Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej (1922–1976)* w: „Szkola Specjalna”, nr 2, 2023, s. 85-97.

Kroll B., *Rada Główna Opiekuńcza 1939-1945*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1985.
Madajczyk Cz., *Polityka okupanta wobec narodu polskiego*, Warszawa 1961.
Mikulski J., *Medycyna hitlerowska w służbie III Rzeszy*, Warszawa 1984.
Pęcherski M., Świątek M., *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*. Warszawa 1978.
Przeniośło M., Przeniośło M., *Rada Główna Opiekuńcza w latach 1918-1921*, Wyd., UJK, Kielce 2018.
Ryll H., *Stan szkolnictwa specjalnego w ostatnim piętnastolecu*, „Szkoła Specjalna” 1938/39, s. 147.
Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1998

Źródła drukowane:

O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski 14, 15, 16 i 17 kwietnia 1919 r. w Warszawie, Lwów-Warszawa 1919.
Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 marca 1932 r.(Dz. U. RP 1932, nr 38, poz. 389)
Konstytucja z 17 marca 1921 r. (Dziennik Ustaw, 1921, nr 52, poz. 334)
Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 15 lipca 1961 (Dz. U., 1961, nr 32, poz. 160)
GUS, *Polska w liczbach*, Warszawa 1962
Karta Praw Osób Niepełnosprawnych z 1997 r.
Ustawa z 27 sierpnia 1997 r. O rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnieniu osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1997, nr 123, poz. 776).

Kontakt

Jacek Kulbaka, ORCID 0000-0001-9458-8455
Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
Mieczysław Dudek, ORCID 0000-0002-4108-7128
Collegium Humanum, Warszawa

WZD

NAŚLADOWNICTWO WYBRANYCH ZACHOWAŃ INFLUENCERÓW W OPINIACH POLSKICH NASTOLATKÓW W WIEKU 13-17 LAT

Jowita Skrzek, PL

Anotacja: W niniejszym artykule skupiono się na próbie poznania opinii badanej młodzieży o sposobach naśladowania wybranych elementów stylu bycia internetowych twórców. Drugą częścią głównego celu badań było wypracowanie praktycznych postulatów w zakresie kształtowania tożsamości nastolatków w warunkach wpływu influencerów. Badanie przeprowadzono za pomocą autorskiego kwestionariusza. W toku analizy wyników odrzucono hipotezę główną wskazującą na istnienie związku pomiędzy wybranymi elementami sytuacji socjodemograficznej osób badanych a powielanymi przez nie wybranymi zachowaniami influencerów. Przedstawiono także zalecenia do praktyki.

Słowa kluczowe: wpływ społeczny, influencerzy, internetowi twórcy, cyfrowe autorytety, zachowania młodzieży, naśladownictwo

Wprowadzenie

Pojawianie się nowych wzorców osobowych oraz ich wpływ na zachowania nastolatków staje się absorbującą materią dla wielu badaczy z różnych poletek nauki - pedagogiki, psychologii czy socjologii. Oddziaływanie takich osób jak internetowi twórcy na sposób myślenia, postrzeganie rzeczywistości oraz podejmowanie decyzji przez młodzież budzi wiele kontrowersji. Niektóre z zagranicznych badań dowodzą, że korzystanie z mediów społecznościowych, gdzie głównie działają influencerzy, ma związek z psychicznym dobrostanem, a m.in. okres dojrzewania przyczynia się do większej podatności na zagrożenia występujące w Internecie (NASK, 2022).

Internet obecnie jest niemalże nieodłącznym elementem życia już prawie wszystkich pokoleń. Jednakże to pokolenie Z jako pierwsze eksploruje nasz świat z wykorzystaniem zasobów wirtualnych od najmłodszych lat. Rzeczywistość online daje im nie tylko szansę na zdobycie tak wielu informacji w sposób, o którym wcześniejszym generacjom się nawet nie śniło, lecz także przyciąga różnymi pokusami i stwarza przestrzeń, w której współczesna młodzież może być zagrożona.

Problematyka badawcza

Kwestie związane z problematyką wpływu internetowych twórców na zachowania ich odbiorców są bardzo aktualne i wydają się niezwykle interesujące, co skłoniło badacza do podjęcia tematu naśladowania influencerów w niniejszym artykule. Za przedmiot badań własnych obrano opinie nastolatków polskich w wieku 13-17 lat na temat naśladowania wybranych zachowań influencerów. Posłużono się metodą badawczą sondażu diagnostycznego, przy czym za narzędzie badawcze posłużył autorski kwestionariusz ankiety. W ramach celu badań skupiono się na próbie poznania opinii badanej młodzieży o sposobach naśladowania wybranych elementów stylu bycia rzeczonych internetowych twórców. Drugą częścią głównego celu badań było wypracowanie praktycznych postulatów w zakresie kształtowania tożsamości nastolatków w warunkach wpływu influencerów.

Na główny problem badawczy złożyły się dwa problemowe obszary: 1) Jakie są opinie badanej młodzieży o naśladowaniu wybranych zachowań internetowych twórców? oraz 2) Czy występuje zależność pomiędzy branymi pod uwagę zmiennymi niezależnymi a naśladowaniem przez respondentów wybranych typów zachowań influencerów, a jeśli tak, to jaka jest to zależność? Za hipotezę główną przyjęto twierdzenie o treści: Przymuszalnie istnieje związek pomiędzy wybranymi elementami sytuacji socjodemograficznej osób badanych a powielanymi przez nie wybranymi zachowaniami influencerów.

Wpływ społeczny cyfrowych autorytetów

Wpływ społeczny to proces, który zachodzi w momencie zmiany zachowania, opinii, emocji itd. człowieka wskutek działań, odczuć, myśli innych ludzi, lub też przez wpływanie celowe czy manipulację. Jak się okazuje

wpływ społeczny może również występować, kiedy dana osoba wyobraża sobie obecność innych osób (Latané, 1981). Kevin Wren (2005) pisze: "Co więcej, nie musimy nawet spotykać się z daną osobą, oddziaływać może na nas już sama myśl o czyjejs opinii".

Herbert Kelman (1958) opisał główne warianty wpływu społecznego. Jednym z nich jest identyfikacja polegająca na znajdowaniu się pod wpływem kogoś szanowanego i lubianego. Drugi to zgodność, która ma miejsce kiedy jednostka zgadza się z innymi pozornie, lecz prywatnie mają odmienne zdanie. Trzecim wariantem jest internalizacja, czyli publiczna i prywatna akceptacja zachowań i opinii innych osób.

Siłę wpływu grupy na człowieka określają następujące czynniki: liczba osób (im większa, tym większy wpływ), siła przekonywania - np. siła głosu, wygląd, status społeczny, oraz bliskość - odległość w rozumieniu fizycznym jak i społecznym (Latané, 1981). Wszystko to w połączeniu z faktem, że jako ludzie mamy tendencję, jak to określa Robert B. Cialdini (2007): "(...) do zupełnie bezmyślnego zawierzenia osobom, które w danej sprawie zdają się być autorytetami" pozwala spojrzeć na proces wpływu społecznego nieco szerzej.

Jednym z przejawów wpływu społecznego, obok posłuszeństwa i konformizmu, jest naśladownictwo. Przez socjologów rozumiane jest jako proces nauki zachowań zaobserwowanych u innych. Polega na m.in. powtarzaniu zachowań pewnych członków społeczności i wykorzystywaniu tychże zachowań do podobnych celów (Szendlak, 2010). Naśladownictwo odnosi się tak samo do powielania zachowań pozytywnych, jak i negatywnych. Według Gabriela Tarde'a, twórcy teorii naśladownictwa, ludzkie działania to często imitacje innych. Francuski socjolog zauważył ponadto, że osoby z niższych warstw społecznych naśladowują osoby z tych wyższych (Szacki, 2002). Jednym z pierwszych badaczy naśladownictwo pod kątem psychologicznym był Albert Bandura, który dowiódł, że zjawisko to jest niezbędną częścią procesu społecznego uczenia się (Kulesza, 2016). Imitowane innych obserwowane jest u wielu gatunków zwierząt, lecz to oparte na rozumieniu celów, strategii oraz przekładaniu tej wiedzy na osiągnięcie celów własnych stanowi wyłączną domenę człowieka (Szendlak, 2010). Na uświadomione bądź nie decyzje podejmowane przez osobę imitującą wpływa m.in. atrakcyjność modelu (jednostki, która ma być naśladowana), obserwacje zachowań ludzkich, kontakty z innymi (Poleszczuk, 2004).

Dlaczego ludzie ulegają wpływom? Ponieważ nierzadko działają automatycznie, bezrefleksyjnie i w sposób uproszczony. Człowiek w swojej świadomości kreuje dane zbiory impulsów wywołujących uległość społecznemu wpływowi, a które to pojawiając się w otoczeniu sygnalizują korzystne dla jednostki strony poddania się wpływowi (Cialdini, 2007). Robert Cialdini wyszczególnił podstawowe mechanizmy/reguły społecznego wpływu, które stanowi m.in. siła nacisku autorytetu (Wojciszke, 2019).

Uległość autorytetom w wielu kręgach kulturowych odbierana jest jako coś pożądanego. Faktyczne autorytety posiadają mądrość, czy władzę, więc uleganie im może mieć adaptacyjny charakter. Jednak automatyczny sposób ulegania wpływowi autorytetu niekiedy polega na znalezieniu się pod wpływem jego symboli, np. samochodów, ubrań, drogich gadżetów. Ludzie ulegają tym podobnym symbolom, a osoby je posiadające mają możliwość silnego wpływania na innych. Autorytet oparty jedynie na dzierżeniu pewnych symboli często nie jest faktycznym ekspertem, a wspomnianymi rzeczami odwraca uwagę odbiorcy od swojej postaci w celu zaskarżenia zaufania (Wojciszke, 2019).

Autorytetem nazywamy kogoś szczególnie uznanego (Słownik Języka Polskiego PWN online), kto ma: prestiż, władzę, charyzmę, cechy przywódcze oraz komu inni są skłonni ulegać (Zieleniewski, 1969). W ujęciu naukowym bywa zaliczany do zjawisk psychospołecznych i zwraca się tu uwagę na wpływ, który wywiera osoba bądź instytucja na szeroko pojęty rozwój ludzi mu ulegających (Goćkowski, 1977). W pedagogice autorytet odnosi się do rodziny, gdzie rodzicielski autorytet, a szczególnie ze strony matki, stanowi tło procesu wychowawczego i jest narzędziem pedagogicznego wpływu. To za jego pomocą rodzice wpajają dzieciom normy, zasady i wartości, a jego brak z kolei grozi zakłóceniem procesu wychowania i rozwoju (Jarmoszko, 2010). Następujące zmiany technologiczne i cywilizacyjne przyczyniają się do upadania rodzicielskiego autorytetu we współczesnym świecie na rzecz autorytetów społecznych czy medialnych. Rozwijając swą moralność i światopogląd młody człowiek opiera się na tym, co mu się spodoba, co uzna za stosowne i godne naśladowania w jego przekonaniu. Adolescencja to etap, kiedy wzrasta potrzeba niezależności, a tym samym ryzyko buntu przeciw autorytetowi rodziców. Niesie to za sobą prawdopodobieństwo obierania za wzór osobowy postaci idola jakim może być internetowy twórca. Nastolatkom zdają się nie rozróżniać postaci autorytetu od zjawiska idola, gdzie pierwsze pojęcie wiąże się z uznaniem oraz szacunkiem, a drugie z fascynacją. Na autorytet trzeba zapracować, dołożyć

starań do jego zdobycia, zaś by stać się idolem należy opanować sztukę uwodzenia publiczności i sprawić, by inni zazdrościli tej pozycji (Zwoliński, 2017).

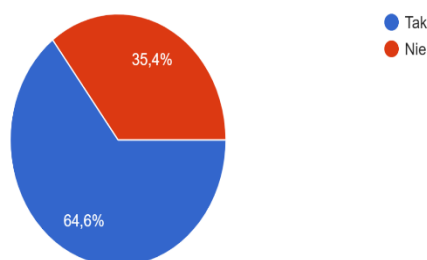
Naśladowanie zachowań internetowych twórców - analiza badań własnych

Badania własne przeprowadzono za pomocą ankiety internetowej w lutym 2023 roku wśród młodzieży polskojęzycznej w wieku od trzynastego do siedemnastego roku życia. W całkowicie anonimowych badaniach wzięło udział 65 osób. Przebadanych zostało 33 dziewcząt i 32 chłopców. 52,3% ogółu respondentów pochodziło z miasta, a 47,7% ze wsi. Większość z nich - 45 osób - miała 16-17 lat (69,2%), zaś w przedziale wiekowym 13-15 lat znalazło się 30,8% badanych - 20 osób.

Młodzi ludzie dopiero wypracowujący własne opinie, poglądy, zasady moralne i tworzący sobie obraz otaczającej rzeczywistości znajdują się pod wpływem wielu czynników, w tym osób im znanych czy popularnych jak influencerzy. Z tego powodu badanym nastolatkom zadano szereg pytań skupiających się wokół naśladowania pewnych zachowań twórców internetowych, których obserwują.

Wykres nr 1. Internetowi twórcy jako wzór do naśladowania w opinii młodzieży

Czy uważasz, że internetowi twórcy mogą być wzorem do naśladowania?
65 odpowiedzi



Źródło: Opracowanie własne.

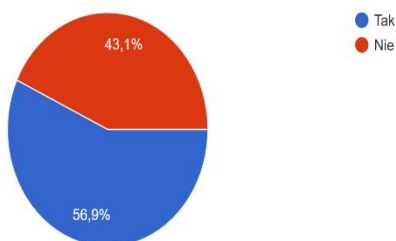
Badana młodzież w 64,6% przypadków twierdzi, że twórcy internetowi mogą stanowić wzór do naśladowania. Pozostała część respondentów ma odmienne zdanie. Otrzymane wyniki sugerują, że influencerzy dosyć silnie oddziałują na sporą część młodych osób, zajmują w ich życiu określone miejsce oraz potencjalnie mogą wypierać inne wzory osobowe, stanowiąc autorytet. Trudno bez szerszego kontekstu określić, czy uzyskane odpowiedzi powinny budzić obawy, czy wręcz przeciwnie. Z jednej strony "pozytywni" przedstawiciele internetowych twórców mogą inspirować nastolatków do realizowania marzeń, podejmowania ryzyka w życiu zawodowym, otwartości, twórczego podejścia do życia itp. Z drugiej strony istnieje ryzyko złudzenia idealnym i łatwym do osiągnięcia sukcesem, co może prowadzić z kolei do podejmowania drastycznych kroków pod wpływem nieuzasadnionego stresu i presji. Ponadto nie należy zapominać o "negatywnych" przedstawicielach twórców internetowych, którzy promują m.in. zachowania patologiczne.

W następnej kolejności badaną młodzież zapytano o to, czy ona sama naśladuje w jakikolwiek sposób zachowania, styl bycia czy wygląd influencerów. Rozkład zebranych odpowiedzi przedstawiono na wykresie 2.

Wykres nr 2. Naśladowanie twórców internetowych przez badaną młodzież

Czy naśladujesz w jakikolwiek sposób zachowania, wygląd itp. osób, które obserwujesz w sieci?

65 odpowiedzi



Źródło: Opracowanie własne.

Z uzyskanych danych wynika, że niemal 57% badanych osób naśladuje influencerów, których obserwuje w social mediach. Przypuszczalnie dzieje się tak, ponieważ nastolatki często pragną przynależać do różnych grup społecznych, np. do grupy rówieśniczej. Naśladowanie twórców z Internetu może dawać im poczucie należenia do zbiorowości ludzi dzielących pasję i wartości. Influencerzy nierzadko stanowią też inspirację, której młodzi ludzie często poszukują, gdy brakuje im nowych pomysłów i eksperymentują ze sposobem życia. Ponadto znane osoby od zarania dziejów ustanawiają trendy i wprowadzają modę. Młodzież zwykle stara się być na bieżąco, a w nieodstawaniu od reszty może pomagać im obserwowanie i naśladowanie influencerów. Wymienione hipotetyczne powody to tylko część opcji stanowiących potencjalne motywy naśladowania internetowych twórców przez młodzież.

Aby dogłębniej przyjrzeć się problemowi naśladowania influencerów, osobom badanym zadano pytanie o to, w czym dokładnie się na nich wzorują. Wybrane sposoby naśladowania internetowych twórców w zależności od płci respondentów przedstawia tabela nr 1.

Tabela nr 1. Wybrane sposoby wzorowania się na twórcach internetowych przez respondentów z podziałem według płci

SPOSOBY NAŚLADOWANIA A PŁEĆ	KOBIETY		MĘŻCZYŹNI		SUMA	
	N	%	N	%	N	%
kupuję produkty, które oni kupują	3	30	7	70	10	15,4
ubieram się tak samo	7	50	7	50	14	21,5
dbam o dietę tak jak oni	4	57	3	43	7	10,8
podzielam ich pasję	10	53	9	47	19	29,2
też nagrywam filmiki, czy piszę jakieś teksty, by stać się sławnym	2	25	6	75	8	12,3
sięgam po alkohol, papierosy, inne używki i środki tak jak oni	1	33	2	67	3	4,6
chwalę się swoimi	0	0	2	100	2	3,1

zakupami, osiągnięciami i życiem na portalach społecznościowych						
zaczętem/zaczęłam interesować się seksem lub go uprawiać	0	0	2	100	2	3,1
podjęmę więcej ryzyka	2	33	4	67	6	9,2
więcej czasu spędzam w sieci i tu zawieram nowe znajomości itd.	8	44	10	56	18	27,7

$\chi^2=6,6793$ - wynik testu Chi-kwadrat

$\alpha= 0,01$ - przyjęty poziom ufności

Źródło: Opracowanie własne.

Z otrzymanych danych wynika, że największa część badanej młodzieży (29,2%) w ramach naśladowania influencerów zaczęła podzielać ich pasję. W grupie tej znajduje się 53% badanych dziewcząt oraz 47% chłopców, a więc nie zauważono znaczących dysproporcji. 27,7% badanych przyznało, że zaczęła spędzać więcej czasu w Internecie i zawierać w nim znajomości, przy czym zaobserwowano nieznaczną przewagę odpowiedzi chłopców (56%). Influencerzy naśladowani są w sposobie ubierania się przez badaną młodzież w 21,5% przypadków, w równych proporcjach przez dziewczęta i chłopców. 15,4% ogółu respondentów przyznało, że kupują produkty użytkowane przez influencerów, a w grupie tej przeważają chłopcy (70%). Ponad 12% badanych nastolatków tworzy treści internetowe z zamiarem stania się popularnym i tutaj również zaznacza się przewaga głosów męskich w 75%. Blisko 11% badanych naśladuje twórców internetowych w sposobie odżywiania się - dbania o dietę, bez znacznych różnic w rozkładzie odpowiedzi obydwu płci. 9,2% ankietowanych zaczęło podejmować więcej ryzykownych zachowań - do tego typu naśladownictwa przyznało się 67% chłopców. 4,6% badanej młodzieży bierze zły przykład z influencerów przejawiający się sięganiem po różnego rodzaju używki jak papierosy, alkohol i środki psychoaktywne. Ponad 3% respondentów zaczęło interesować się seksem lub podejmować zachowania seksualne, a grupa ta składa się z samych chłopców. Podobnie ponad 3% badanych nastolatków chwali się swoim życiem, zakupami czy osiągnięciami na portalach społecznościowych i tutaj również otrzymano odpowiedzi jedynie od męskiej części ankietowanych.

Wnioskując, badani nastolatki najczęściej naśladują internetowych twórców pod względem hobbystycznym, co może oznaczać, że potrzebują kogoś, kto wzbudzi w nich pasję do czegoś, zainteresuje jakąś czynnością, zachęci do kreatywnego spędzania czasu itp. Spędzanie większej ilości czasu online i zawieranie znajomości za pośrednictwem Internetu przez prawie 28% badanych hipotetycznie stanowi sygnał ostrzegawczy. Zdaje się, że przenoszenie wielu rzeczy i czynności do świata wirtualnego jest domeną naszych czasów. Jednak "wsiąkanie" młodzieży w świat Internetu w ramach naśladowania influencerów może mieć zgubne skutki związane z np. zaniedbywaniem relacji koleżeńskich, obowiązków domowych czy uzależnieniem. Z omówionym wątkiem pasji oraz życia online wiąże się niejako wzorowanie się na osobach z Internetu poprzez tworzenie własnych treści przez nastolatków z zamiarem zdobycia popularności. Taka forma naśladowania świadczy o tym, że część badanej młodzieży dzięki oddziaływaniu internetowych twórców pracuje nad swoją kreatywnością, lecz także może ukazywać motywację młodych osób do czerpania przykładu z influencerów jaką jest chęć zostania kimś sławnym. Nagminnie przedstawiany obraz łatwego i luksusowego życia jakie wieść mają internetowi twórcy z pewnością kusi młodych ludzi. Zachęcenie przykładowo wizją podróżowania po całym świecie na koszt swoich sponsorów za cenę dostarczania rozrywki publiczności, sami podejmują próby stania się "człowiekiem sukcesu". Z kolei wzorowanie się pod względem modowym i zakupowym raczej nie prowokuje do pisania czarnego scenariusza, bowiem od wielu dekad obserwuje się silny wpływ młodzieżowych idoli na ich inspiracje pod względem ubioru, wyglądu i wyboru produktów. Trendy są zmienne, to co dziś podoba się nastolatki, jutro może już być passé.

Zatem nie ma przeszkód, by uznać, że takie naśladowanie, w tym przypadku influencerów, stanowi swego rodzaju normę. Podobnie jest z pewnymi modami żywieniowymi, choć tutaj trzeba mieć na względzie, że istnieje ryzyko trafienia nastolatka pod wpływ osoby, które tak naprawdę nie zna się na dietetyce i rozpowszechniają niesprawdzone informacje, mogące przynieść wiele szkód oraz narazić zdrowie czy życie. Udostępnianie w Internecie relacji ze swojego życia czy chwalenie posiadanymi rzeczami, jako kolejna forma naśladowania influencerów, potencjalnie może spowodować na młodą osobę problemy typu zazdrość rówieśników, bycie ocenianym przez pryzmat materialny, a nawet kradzież, hejt czy stalking. Bez wątpienia czujność wzbudza naśladowanie tych twórców internetowych, którzy przedstawiają zachowania ryzykowne, propagują stosowanie różnego rodzaju substancji, czy wulgarny obraz seksualności. Czerpanie tak negatywnego wzorca już w wieku adolescencji sprawia, że młodzież jest zagrożona niedostosowaniem społecznym i należy podjąć wobec niej stosowne działania.

W przypadku wzorowania się osób badanych na influencerach wysunięto hipotezę roboczą: Płeć ankietowanej młodzieży ma wpływ na to, w jaki sposób naśladują internetowych twórców. Hipoteza zerowa miała zaś treść: Płeć respondentów nie ma związku ze sposobem naśladowania przez nich twórców internetowych.

Empiryczny wynik testu wyniósł $\chi^2=6,6793$, z kolei teoretyczny $\chi^2=21,666$, co oznacza, że należy przyjąć hipotezę zerową, a odrzucić roboczą. W rezultacie okazuje się więc, że płeć osób badanych nie wpływa na ich sposób naśladowania twórców internetowych.

Analogicznie przeanalizowano uzyskane wyniki z uwzględnieniem zmiennej miejsca zamieszkania.

Tabela nr 2. Wybrane sposoby wzorowania się na twórcach internetowych przez respondentów z podziałem według miejsca zamieszkania

SPOSOBY NAŚLADOWANIA A MIEJSCE ZAMIESZKANIA	MIASTO		WIEŚ		SUMA	
	N	%	N	%	N	%
kupuję produkty, które oni kupują	2	20	8	80	10	15,4
ubieram się tak samo	8	57	6	43	14	21,5
dbam o dietę tak jak oni	5	71	2	28	7	10,8
podzielam ich pasję	11	59	8	41	19	29,2
też nagrywam filmiki, czy piszę jakieś teksty, by stać się sławnym	6	75	2	25	8	12,3
sięgam po alkohol, papierosy, inne używki i środki tak jak oni	3	100	0	0	3	4,6
chwalę się swoimi zakupami, osiągnięciami i życiem na portalach społecznościowych	2	100	0	0	2	3,1
zaczęłam/zaczęłam interesować się seksem lub go uprawiać	1	50	1	50	2	3,1
podjęmę więcej ryzyka	3	50	3	50	6	9,2

więcej czasu spędzam w sieci i tu zawieram nowe znajomości itd.	7	39	11	61	18	27,7
-----------------------------------------------------------------	---	----	----	----	----	------

$\chi^2=13,0642$ - wynik testu Chi-kwadrat

$\alpha= 0,01$ - przyjęty poziom ufności

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie danych w powyższej tabeli wiadomo, że więcej respondentów pochodzących z miasta (59%) aniżeli ze wsi (41%) naśladuje influencerów pod względem hobbystycznym. Wiązać się to może z faktem, że treści twórców internetowych opierają się w głównej mierze na tematyce skoncentrowanej wokół dóbr, które łatwo zdobyć na terenach miejskich oraz wokół rozrywek najczęściej niedostępnych na terenach wiejskich. Więcej czasu online spędza większa część ankietowanych ze wsi (61%), co z kolei może być skutkiem braku miejsc w miejscu zamieszkania, do których mogłaby pójść młodzież wiejska i tam socjalizować się z rówieśnikami. Powód ten potencjalnie sprawia, że ci nastolatki prowadzą bogatsze życie towarzyskie online niż w rzeczywistości. O ile większy odsetek młodzieży ze wsi naśladuje influencerów we wspomniany sposób, o tyle młodzież miejska waży 75% wzoruje się na twórcach internetowych poprzez tworzenie własnych treści z zamiarem stania się popularnym. Hipotetycznie dzieje się tak, ponieważ spora część contentu influencerów oparta jest na tym, co można łatwo zrobić w mieście, np. uczestniczyć w koncercie, spotkać aktora na ulicy, brać udział w jakimś evencie celebrytów. Nastolatki ze wsi przypuszczalnie mogą uznawać, że wszystko to jest dla nich zbyt trudne do osiągnięcia, więc duża część z nich nawet nie podejmuje prób tworzenia własnych filmów, zdjęć, nagrań czy wpisów.

Pod względem modowym influencerów naśladuje 57% badanych nastolatków z miast. Niewykluczone, że przewaga ta wynika z odmiennego stylu życia we wsi i w mieście. Ekstrawagancki wygląd młodej osoby na przynajmniej niektórych terenach wiejskich może przyciągnąć niekorzystną uwagę części mieszkańców skutkując tym samym zostaniem tematem plotek czy nawet wyzwisk. W miastach zaś obserwowany jest cały przekrój różnych jednostek i mniejsze jest prawdopodobieństwo stania się tam kimś na tyle odmiennym, by ściągnąć na siebie niechcianą uwagę. Pod względem zakupowym twórców internetowych naśladuje aż 80% ankietowanych ze wsi. Być może jest to skutek tego, że dana młodzież znajduje się pod silnym wpływem influencerów i pragnie polepszyć swój komfort życia kupując dobra, które podpatruje u osób znanych z sieci, w przekonaniu, że dzięki temu nie będą niczym różnić się od młodzieży z miasta. Ponadto nie bez znaczenia jest tu pewnie rola marketingu stanowiącego źródło dochodu dla wielu internetowych twórców. Do wzorowania na influencerach w kwestii odżywiania przyznało się 71% badanych nastolatków z miasta. Hipotetycznie zachowania te mają podłoże w łatwym dostępie w mieście do modnej ostatnimi laty "zdrowej żywności", firm oferujących usługi cateringowe - diety pudełkowe itp. oraz dietetyków.

Przy sposobie naśladowania influencerów przejawiającym się w relacjonowaniu swoich wydarzeń z życia - chwaleniu się osiągnięciami, zakupami itd. odnotowano głosy pochodzące jedynie od nastolatków z miasta. Przypuszczalnie młodzież miejska żyje w kulturze, gdzie bardziej ceniony jest sukces i dobra materialne, więc już od najmłodszych lat dokonuje starań, by inni oceniali ją przez pryzmat zdobyczy i osiągnięć. Do podejmowania ryzykownych zachowań oraz do zainteresowania seksualnością przyznało się po 50% młodzieży ze wsi i z miasta, z kolei do sięgania po używki 100% badanej młodzieży miejskiej. Biorąc pod uwagę wiek osób badanych, naturalnym zdaje się być eksperymentowanie pod względem przekraczania granic, łamania zasad bądź odrzucenia myślenia zdroworozsądkowego - miejsce zamieszkania nie będzie więc tutaj odgrywać istotnego znaczenia, gdyż rozwój psychoemocjonalny większości nastolatków przebiega bardzo podobnie. Na zastanowienie zasługuje stuprocentowy wynik otrzymany przy odpowiedzi dotyczącej sięgania po różnego rodzaju używki przez młodzież miejską. Naśladowanie influencerów pod względem spożywania alkoholu, palenia czy stosowania środków odurzających przypuszczalnie może być łatwiejsze dla respondentów z miasta, gdyż na terenach ich miejsca zamieszkania hipotetycznie znajduje się więcej miejsc typu puby, kluby, sklepy monopolowe, w których nikt ich nie zna i gdzie mogą w jakiś sposób zdobyć używki. W miastach też, szczególnie

w tych większych, nie trudno o pozyskanie narkotyków. Z pewnością naśladowanie opisywanych zachowań przez młodzież nie powinno ująć niczyjej uwadze.

Przy sposobach naśladowania wybranych zachowań internetowych twórców przez młodzież wysunięto hipotezę roboczą, która przyjęła formę zdania o treści: Miejsce zamieszkania osób badanych warunkuje zachowania, które naśladowują. Z kolei hipoteza zerowa brzmiała: Miejsce zamieszkania badanej młodzieży nie wpływa na to, jakie zachowania są przez nią powielane.

Otrzymano empiryczny wynik $\chi^2=13,0642$ oraz teoretyczny $\chi^2=21,666$. Jako że pierwsza wartość jest mniejsza od drugiej, przyjęto hipotezę zerową, a tym samym sprawdzono, że miejsce zamieszkania badanych nastolatków nie warunkuje zachowań, które powielają.

Po zbadaniu tego, jakie zachowania są przez młodzież naśladowane, zadano ankietowanym pytanie o miejsca i sytuacje, które najczęściej stanowią okazję do zaprezentowania powielonych zachowań czy wręcz skłaniają ich do odtworzenia pewnych zaczerpniętych od influencerów wzorców. Zebrane dane z uwzględnieniem zmiennej płci przedstawiono w tabeli nr 3.

Tabela nr 3. Płeć respondentów a miejsca/sytuacje, w których najczęściej naśladowują zachowania internetowych twórców

PŁEĆ A SYTUACJE NAŚLADOWANIA	KOBIECY		MĘŻCZYŹNI		SUMA	
	N	%	N	%	N	%
przy znajomych	20	61	16	50	27	41,5
w nowym, nieznanym towarzystwie	2	6	2	6	4	6,2
w domu	7	21	3	9	10	15,4
w szkole	3	9	6	19	9	13,8
również w internecie	1	3	5	16	6	9,2
RAZEM	33	100	32	100	65	100

$\chi^2=5,6970$ - wynik testu Chi-kwadrat

$\alpha=0,01$ - przyjęty poziom ufności

Źródło: Opracowanie własne.

Zamieszczone w powyższej tabeli dane ukazują, że badani nastolatkowie najczęściej naśladowują zachowania internetowych twórców przy swoich znajomych (41,5%), przy czym częściej robią to ankietowane dziewczęta (61%). Na drugim miejscu respondenci wskazali dom, jako miejsce gdzie ma u nich miejsce powielanie zachowań influencerów (15,4%) i znów zarysowała się tu przewaga głosów żeńskich (21%). Na trzecim miejscu 13,8% badanych wskazało szkołę, a w niej zachowania twórców internetowych częściej powielają chłopcy (19%). Ponad 9% ogółu respondentów przyznało, że naśladowuje twórców w świecie wirtualnym, a robi to więcej badanych chłopców - 16%. Na ostatnim miejscu badana młodzież wskazała, że nowe, nieznanie towarzystwo jest wyzwalaczem naśladowania danych zachowań i tutaj uzyskano równy rozkład głosów od przedstawicieli obydwu płci.

Częste naśladowanie zachowań zaczerpniętych od internetowych twórców przez dziewczęta przy ich znajomych potencjalnie może wiązać się z silną chęcią bycia lubianą czy nawet podziwianą w wieku nastoletnim oraz z nierzadko nieuświadomionym braniem udziału w plebiscycie sympatii i antypatii rówieśniczej. Dom jako miejsce, w którym powielają zachowania w drugiej kolejności hipotetycznie wskazuje, że badane dziewczęta mogą częściej naśladować tu zachowania influencerów związane z tematyką lifestylową, np. z hobby, czy dbaniem o

dietę. W przeciwieństwie do dziewczyn, chłopcy częściej wolą uzewnętrzniać przejęte od internetowych twórców wzorce w szkole. Być może męskiej części osób ankietowanych potrzebna jest większa publiczność, podobnie jak w przypadku ich częstszego powielania wybranych zachowań na przestrzeni Internetu. Nowe, nieznane towarzystwo sprzyja ekspresji zachowań wzorowanych na internetowych twórcach u dziewcząt i chłopców, co może wynikać z chęci zrobienia dobrego wrażenia i zyskania sympatii, na których zależy większości ludziom bez względu na płeć.

Przyjęto hipotezę roboczą w formie zdania: Płeć osób badanych warunkuje sytuacje i miejsca naśladowania wybranych zachowań internetowych twórców; a także hipotezę zerową o treści przeciwstawnej: Płeć osób badanych nie ma związku z tym w jakich miejscach i sytuacjach powielają one wybrane zachowania internetowych twórców.

Otrzymano wynik testu niezależności Chi-kwadrat równy $\chi^2=5,6970$, który następnie porównano z wartością teoretyczną wynoszącą $\chi^2=13,277$. Tym samym odrzucono hipotezę roboczą.

Zebrań dane przeanalizowano również z uwzględnieniem zmiennej miejsca zamieszkania.

Tabela nr 4. Miejsce zamieszkania respondentów a miejsca/sytuacje, w których najczęściej naśladowują zachowania internetowych twórców

MIEJSCE ZAMIESZKANIA A SYTUACJE NAŚLADOWANIA	MIASTO		WIEŚ		SUMA	
	N	%	N	%	N	%
przy znajomych	15	44	21	70	27	41,5
w nowym, nieznanym towarzystwie	3	9	1	3	4	6,2
w domu	8	24	2	6	10	15,4
w szkole	3	9	6	18	9	13,8
również w internecie	5	14	1	3	6	9,2
RAZEM	34	100	31	100	65	100

$\chi^2=9,1476$ - wynik testu Chi-kwadrat

$\alpha=0,01$ - przyjęty poziom ufności

Źródło: Opracowanie własne.

Z danych zawartych w tabeli nr 4 wynika, że zdecydowana większość nastolatków ze wsi (70%) aniżeli z miasta (44%) najczęściej powiela zachowania zaczerpnięte od influencerów w towarzystwie swoich znajomych oraz w szkole (18% badanej młodzieży wiejskiej). Z kolei mieszkańcy miast częściej naśladowują wybrane zachowania w domu (24%), w Internecie (14%) oraz w nieznanym towarzystwie (9%). Takie wyniki mogą wskazywać na potencjalną potrzebę nastolatków ze wsi eksperymentowania pod względem zachowań w towarzystwie osób znanych, przy których czują się swobodnie jak ich koledzy, czy przy których mogą zasłynąć z czegoś złego bądź dobrego jak społeczność szkolna. Naśladowanie omawianych zachowań przez młodzież miejską często w domu i w Internecie przypuszczalnie może obnażać samotność nastolatków z miast, którzy raczej realizują się towarzystwo online niż twarzą w twarz. Hipotetycznie nowe, dotąd nieznane osoby mogą częściej wyzwalać w młodzieży pochodzącej z miasta chęci do zachowywania się jak ktoś inny z powodu "większej konkurencji" w wywieraniu dobrego wrażenia i zdobywaniu nowych znajomych.

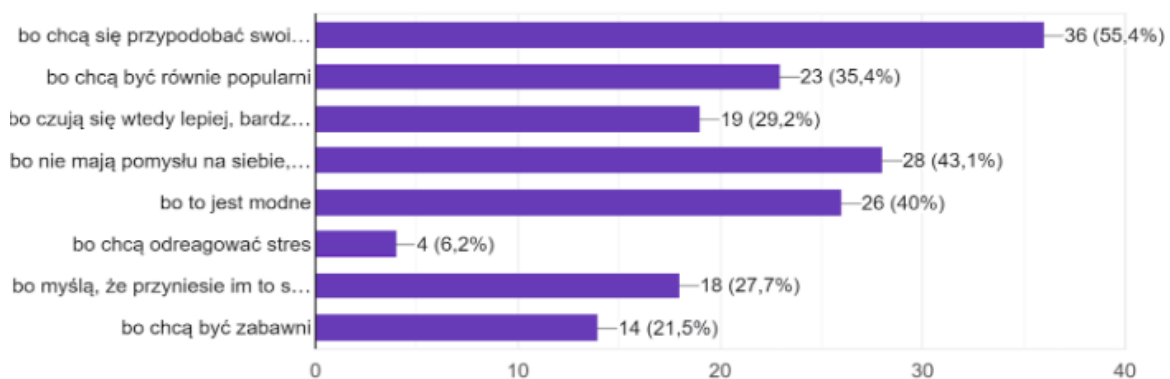
Hipoteza robocza była zdaniem o następującej treści: Miejsce zamieszkania osób badanych wpływa na to w jakich sytuacjach powielają one wybrane zachowania twórców internetowych. Hipoteza zerowa z kolei wybrzmiała:

Miejsce zamieszkania badanych osób nie ma związku z tym, w jakich sytuacjach naśladowują one wybrane zachowania influencerów.

Otrzymano empirycznych wynik $\chi^2=9,1476$, który zestawiono z teoretycznym o wartości $\chi^2=13,277$. W konsekwencji przyjęto hipotezę zerową, potwierdzając, że miejsce zamieszkania nie warunkuje tego, w jakich sytuacjach badana młodzież naśladowuje wybrane zachowania influencerów.

Ankietowanym nastolatkom postawiono dodatkowe pytanie dotyczące ich opinii na temat powodów, dla których ludzie najczęściej decydują się naśladować wybrane zachowania internetowych twórców. Otrzymane odpowiedzi przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres nr 3. Motywy naśladowania influencerów w opinii badanej młodzieży; Źródło: Opracowanie własne.
Jak myślisz, dlaczego niektóre osoby naśladowują twórców internetowych, influencerów? Wybierz maksymalnie 3 odpowiedzi
65 odpowiedzi



Źródło: Opracowanie własne.

Według ponad połowy badanych osób głównym powodem naśladowania zachowań internetowych twórców jest chęć przypodobania się swoim znajomym (55,4%). Jako drugi powód wskazywano brak pomysłu na siebie skutkujący potrzebą wzorowania się na kimś (43,1%). Na trzecim miejscu znalazła się odpowiedź "bo to jest modne" - 40%. Jako inne powody podawano także chęć bycia popularnym (35,4%), poczucie komfortu psychicznego i pewności siebie (29,2%), pragnienie odniesienia szeroko pojętego sukcesu (27,7%), chęć rozrywki i bycia zabawnym (21,5%) oraz odreagowanie stresu (6,2%).

Czerpanie przez badanych nastolatków wzorca z zachowań influencerów z opisywanych powodów z pewnością daje pole do pracy. Ich częsta chęć przypodobania się znajomym za wszelką cenę oraz pragnienie podążania za modą wywołuje pytanie o to, jakie cenią wartości, co tak naprawdę jest dla nich ważne. Brak pomysłu i innowacyjności w kreowaniu siebie może niekoniecznie budzić niepokój, bowiem wiek adolescencji to etap poszukiwań i eksperymentów. Jednak należy zwrócić uwagę z kogo młodzież czerpie wzorce i kogo uznaje za autorytet. Z pewnością na uwagę zasługuje motyw naśladowania jakim jest podniesienie pewności siebie - nasuwa się tutaj np. pytanie o to, dlaczego nastolatki muszą powielać zachowania innych, by poczuć się lepiej.

Podsumowanie

Przeanalizowane wyżej badania własne dostarczyły informacji o naśladowaniu zachowań wirtualnych autorytetów przez nastolatków. Badane dziewczęta częściej niż chłopcy czerpały wzór z influencerów pod względem pasji, przykładowo tak jak ich idole zaczęły interesować się daną rzeczą, uprawiać jakiś sport itd. Badani chłopcy z kolei częściej od dziewcząt za sprawą wpływów twórców internetowych powielali ich zachowania ryzykowne, np. seksualne, związane ze spędzaniem dłuższego czasu w Internecie, sięganiem po używki oraz naśladowali zachowania związane z kupowaniem polecanych przez influencerów rzeczy, tworzeniem własnych treści cyfrowych czy relacjonowaniem wydarzeń ze swojego życia w mediach społecznościowych. Ponadto

uwidoczniła się tendencja badanej młodzieży miejskiej do naśladowania zachowań takich jak sięganie po używki, pasjonowanie się robieniem danej rzeczy, relacjonowanie swojego życia, tworzenie internetowych treści oraz zachowań związanych z podążaniem za modą i przestrzeganiem diety. Badana młodzież wiejska natomiast spędzała więcej czasu online na ubogacaniu wirtualno-towarzyskiego życia oraz chętniej od nastolatków z miast kupowała reklamowane przez influencerów przedmioty.

Reasumując, przy pomocy przeprowadzonego testu niezależności Chi-kwadrat oraz ustaleniu poziomu istotności statystycznej hipoteza główna nie potwierdziła się. Zauważono jednakże pewne tendencje - dostrzeżone rozbieżności w wynikach respondentów obydwu płci i środowisk mogą dawać przesłanki do przeprowadzania dalszych badań.

Twórcy internetowi stanowią ważną część społeczności wirtualnej i cieszą się dużą popularnością wśród użytkowników Internetu, a w szczególności tych w wieku adolescencji. Wielu z nich zaczynało swoją działalność z czystej pasji, ciekawości czy dla rozrywki, często bez nastawienia na zarabianie dzięki swoim treściom. Z upływem czasu i wraz z rozwojem przestrzeni mediów społecznościowych nazwa influencer wzrosła do rangi nazwy nowego zawodu, a zyskana sława sprawiła, że internetowi twórcy stali się osobistościami świata online i nie tylko. Obecnie mają oni coraz większy wpływ w kulturze popularnej. Różnorodność tworzonych przez nich treści sprawia, że influencerzy mogą swoim postępowaniem oddziaływać na szeroki wachlarz sfer życia ich publiczności, w tym na zachowania młodzieży. Rozwój tego zjawiska daje nowe pole do badań naukowych.

Na podstawie wniosków, do których badacz doszedł drogą dedukcji po przeprowadzonych badaniach własnych, podjęto się wypracowania praktycznych postulatów w zakresie kształtowania tożsamości młodzieży w warunkach wpływu twórców internetowych:

- istnieje potrzeba pedagogizacji rodziców na tematy związane z przestrzenią wirtualną i występującymi tam zagrożeniami,
- należy uświadamić społeczeństwo o kwestiach, które łączą się z podejmowaniem prób naśladownictwa internetowych autorytetów przez dzieci i młodzież,
- w szkole powinno się mówić więcej o potrzebie rozwoju indywidualnych zdolności i potencjału, wprowadzić obowiązkowe zajęcia dla każdego z zakresu rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych ukierunkowanych na zespalanie grup rówieśniczych, promujących pozytywne zachowania,
- ogół dorosłej części społeczeństwa winien wpajać młodym osobom wartości takie jak posiadanie własnej woli, zdolność do dokonywania wyborów, zgodnie z którymi człowiek nie potrzebuje napędzać się nowopowstającymi potrzebami i presją otoczenia, ponieważ ma naturalną wewnętrzną potrzebę rozwoju i samoaktualizacji, dzięki której jest w stanie oprzeć się wpływom zewnętrznym, być jednostką wolną i samodzielną,
- koniecznym jest kształcenie przyszłych pedagogów (i innych specjalistów ukierunkowanych na pracę z dziećmi i młodzieżą) pod kątem potencjalnych zagrożeń i zjawisk, które mogą pojawić się w dalszej perspektywie.

Poznanie sposobów, w jaki przejawiają się oddziaływania internetowych twórców na zachowania młodzieży może stanowić klucz do zrozumienia problemów współczesnych nastolatków, poznania przedmiotów ich zainteresowań oraz podatności na wpływy.

References

- Cialdini, R. B. (2007). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goćkowski, J. (1977). Funkcje autorytetów w społeczeństwie nauki. *Teksty: Teoria literatury, krytyka, interpretacja*, (1)(31), 21-40.
- Jarmoszko, S. (2010). *Autorytet kontrowersje i aksjomaty*. Pułtusk: Wydawnictwo Typografia.
- Kelman, H. C. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002200275800200106>
- Kulesza, W. (2016). *Efekt kameleona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Latane, B. (1981). The psychology of social impact. *American Psychologist*. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.36.4.343>

NASK Domańska, E. (n.d.). Jaki wpływ na samopoczucie nastolatków mogą mieć media społecznościowe? Retrieved April 25, 2023, from https://akademia.nask.pl/blog/jaki-wplyw-na-samopoczucie-nastolatkow-moga-miec-media-spoecznościowe_i36.html

Poleszczuk, J. (2004). *Ewolucyjna teoria interakcji społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Słownik Języka Polskiego PWN. (n.d.). Autorytet. Retrieved March 7, 2023, from <https://sjp.pwn.pl/sjp/autorytet;2551342.html>

Szacki, J. (2002). *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN.

Szlendak, T. (2010). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: PWN.

Wojciszke, B. (2019). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Wren, K. (2005). *Wpływ społeczny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Zieleniewski, J. (1969). *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Zwołański, A. (2017). Medialne autorytety młodych. *Studia Socialia Cracoviensia*, 9(2), 113–128. <https://czasopisma.upjp2.edu.pl/studiasocialiacracoviensia/article/view/2459>

Summary: This article focuses on an attempt to get to know the opinion of the surveyed youth about the ways of imitating selected elements of the lifestyle of online creators. The second part of the main goal of the research was to develop practical postulates in the field of shaping the identity of teenagers in the conditions of influencers. The study was conducted using a proprietary questionnaire. In the course of the analysis of the results, the main hypothesis indicating the existence of a relationship between selected elements of the sociodemographic situation of the respondents and the selected influencer behaviors reproduced by them was rejected. Recommendations for practice are also presented.

Jowita Skrzek

Uniwersytet Rzeszowski

e-mail: mgrskrzek777@gmail.com

NAUCZANIE RELIGII DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Marek Małys, PL

Abstrakt: Prezentowane opracowanie o charakterze teoretycznym dotyczy zagadnienia nauczania religii dzieci z niepełnosprawnością. Praca zawiera próbę opracowania zagadnienia, które ma szerokie zastosowanie w życiu młodego człowieka.

Słowa kluczowe: nauczanie, religia, katecheza, niepełnosprawność intelektualna, komunikacja.

Wstęp

Nauczanie religii jest ważnym aspektem życia człowieka. Ponieważ człowiek z natury jest osobą religijną. Potrzebujemy religii do funkcjonowania w przestrzeni życia społecznego i rodzinnego. Katechizacja dzieci niepełnosprawnych w szczególności oparta jest na Słowie Bożym zapisanym na kartach Pisma Świętego. Odnosząc się do dzieła stwórczego wiemy, że człowiek został stworzony na „obraz i podobieństwo Boże”. Dlatego ma w sobie pierwiastek życia pochodzący od samego Stwórcy, jakim jest Bóg. Człowiek jest usposobiony do tego by kochać i być kochanym przez innych, a co za tym idzie by być również otoczonym opieką. Każdy człowiek ma prawo do życia i wsparcia innych osób. Dlatego szczególną opieką i uwagą muszą być ogarnięte również dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Nauczanie religii czy też katechizowanie jest zagadnieniem bardzo ważnym i ciągle na nowo odkrywaniem. Sam termin „katecheza” wywodzi się z greckiego słowa „katehein” co oznacza „wołać z góry”⁹⁹.

Docieranie z treściami katechetycznymi do osób z niepełnosprawnością jest trudnym zadaniem. Nie mniej jednak docieranie z treściami teologicznymi zawierającymi słowa umocnienia, zrozumienia i pocieszenia dla takich osób jest sprawą bardzo ważną. Osoba z niepełnosprawnością znajduje się w konkretnej sytuacji życiowej. To do niej Bóg kieruje swoje przesłanie, Ewangelię, czyli Dobrą Nowinę pośród utrudnień, jakie napotyka na swojej drodze. Bóg nie wyklucza nikogo, jesteśmy ważni dla Niego nawet wtedy, gdy człowiek się zagubi. Znamy z Biblii wiele sytuacji gdzie Bóg posyła swoich proroków, nauczycieli Ludu Bożego, aby byli jego głosem i umocnieniem. „Kształtują się w ten sposób elementy pedagogiki wiary, w której otwartość uniwersalistyczna katechezy ma swoje odzwierciedlenie w odpowiednim podejściu do adresatów. Dostosowanie katechezy do konkretnego człowieka oznacza przystosowanie jej treści tak, by stała się ona „jakby zdrowym i odpowiednim pokarmem” (DOK 169). Ma ono uzasadnienie teologiczne w misterium wcielenia, odpowiada elementarnemu wymaganiu pedagogicznemu komunikacji ludzkiej i odzwierciedla postawę Kościoła”¹⁰⁰. Dlatego ważnym zadaniem i rolą jest nauczanie religii i troska duszpasterska o wzrost duchowy powierzonej pod opiekę grupy osób z niepełnosprawnością. Nie wolno poddawać się zniechęceniu lub rezygnować z katechizacji, jeśli widzimy niewielkie efekty naszej pracy.

Wielką misją katechety jest przełożenie prawd objawionych zapisanych na kartach Pisma Świętego w taki sposób, aby było ono jak najlepiej zrozumiałe dla osoby z niepełnosprawnością; stosowanie różnych metod katechetycznych i pedagogicznych do objaśnienia i przedłożenia zagadnień teologicznych na język i sposób rozumienia uczestnika. Katecheza, to także odpowiedź osoby słuchającej, jej zaangażowanie i sposób pojmowania zagadnień, jakie są przedstawiane. Praca ta jest wymagająca, ale również przynosząca satysfakcje z misji, jaka jest przed nami postawiona, jako nauczycielami i katechetami.

Nauczanie religii, jako sposób docierania z treściami Objawionymi do osób z niepełnosprawnością

Magisterium Kościoła jak i dokumenty z wielką troską odnoszą się do nauczania katechezy, jako podstawowego zadania posłannictwa Kościoła. Pokazując każdą osobę, również z niepełnosprawnością intelektualną, jako „rolę uprawną i Bożą budowlę” (por. 1Kor. 3,9). Należy zatroszczyć się o każdego człowieka szczególnie o tego

⁹⁹ A. Kiciński. *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Z uwzględnieniem charakterystyki psychopedagogicznej.* Roczniki Pastoralno-Katechetyczne. T.1(56)2009. s.91

¹⁰⁰ Tamże.

najbardziej potrzebującego. Orędzie zbawienia, jakie przekazujemy jest uniwersalne a szczególnie inspiruje do przeżywania niepełnosprawności z nadzieją na lepsze jutro. Należy pamiętać, aby włączyć elementy psychologii i pedagogiki i wykorzystać je do przekazywania treści teologicznych. Pozwoli to interdyscyplinarnie spojrzeć na zagadnienie związane z przekazem Objawienia.

Wiele badań wskazuje na to, iż wiedza przekazywana w czasie katechezy dzieciom z niepełnosprawnością w stopniu lekkim pozostaje dosyć dobrze przyswojona. Stąd tym bardziej potrzebne jest zaangażowanie w przekazywanie wiedzy. Czasami problemem w przyswajaniu wiedzy może być słabsza pamięć uczestnika. Należy wtedy posługiwać się przykładami, które pomogą takiemu dziecku lepiej zrozumieć przekazywaną prawdę, a następnie lepiej rozumieć i na dłużej zapamiętać. Poparcie konkretnym przykładem prawdy Biblijnej uzmysłowi uczestnikowi jak ważna jest treść nauczania kerygmatu¹⁰¹.

Ważnym aspektem w przestrzeni kształtowania postaw religijnych jest przestrzeń i kondycja religijna, a także socjalna i społeczna rodziny, w której żyje dziecko z niepełnosprawnością. „Rodzina, jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze spełnia podstawową rolę w procesie rozwoju fizycznego, psychologicznego oraz w socjalizacji dzieci i młodzieży. Jakikolwiek nieprawidłowości lub zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny mają wpływ na wymienione wyżej procesy. Dlatego należy analizować i badać czynniki powodujące dysfunkcyjność rodziny”¹⁰². Stąd też ważne jest, aby się zapoznać z warunkami rodzinnymi, w jakich żyje dziecko niepełnosprawne, które uczestniczy w katechizacji. Pozwoli nam to lepiej zrozumieć jego środowisko życia i przestrzeń, jaka posiada do wzrostu duchowego i intelektualnego. A wtedy łatwiej będzie dotrzeć do uczestnika i wykorzystać metody poznawcze w katechezie. Rozległe badania dowodzą powiązania całościowego funkcjonowania rodziny z przebiegiem procesu edukacyjnego i skutków wychowawczych¹⁰³. Rodzina, która prawidłowo funkcjonuje we wszystkich obszarach zapewnia dziecku stabilność materialną, emocjonalną, intelektualną i duchową. Zaś rodzina z dysfunkcjami może o wiele bardziej utrudnić dobre funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego¹⁰⁴. Przestrzenią troski duszpasterskiej wraz z nauczaniem religii dzieci staje się również przestrzeń troski duszpasterskiej i religijnej całej rodziny uczestnika nauczania religii. W takim przypadku przyniesie to pożytek dla całej rodziny objętej troską duszpasterską Kościoła.

W przestrzeń nauczania religii dzieci z niepełnosprawnością w sposób szczególny wplata się również modlitwa i elementy liturgii, które możemy włączyć w czasie zajęć dydaktycznych. Jest to szczególna przestrzeń, dzięki której dziecko katechizowane poprzez odmawianie poszczególnych modlitw, najczęściej już znanych z uczestnictwa w niedzielnej Mszy świętej, może głębiej przeżyć tajemnice mistagogii życia chrześcijańskiego. Jak podaje Katechizm Kościoła Katolickiego (2697-2698) „Modlitwa jest jednym z charakterystycznych działań każdego religijnego doświadczenia. Jest działaniem, przez które wierzący pragnie wejść w relację z Bogiem za pośrednictwem słowa. Modlitwa oznacza rozmowę z Bogiem. Od samego początku modlitwie towarzyszyły uroczyste formy związane z muzyką i śpiewem”. Możemy wobec tego zauważyć jak ważna jest modlitwa w nauczaniu katechezy. Może być to modlitwa na początku zajęć lub też modlitwa śródlekcyjna, która pozwoli zagłębić się w danym momencie w treści teologiczne, jakie chcemy przekazać, jak również wznieść naszą duszę i myśli do Boga. Odmawianie ustne modlitwy lub modlitwa kontemplacyjna pomoże lepiej przeżyć to, czego się uczymy. A także zwrócić uwagę na innych uczestników katechizacji, którzy są w danym momencie wokół nas i także mają swoje doświadczenie rozmowy z Bogiem. „Liturgię chrześcijańską można porównać do wielkiej symfonii, w której każdy gest ciała i rąk ma swoje znaczenie. Całe ciało powinno wyrażać modlitwę”¹⁰⁵. Zaangażowanie przy modlitwie dziecka z niepełnosprawnością na miarę możliwości powinno być całościowe. Przeprowadzona celebracja z użyciem konkretnych rekwizytów pomoże w sposób zewnętrzny doświadczyć jak ważna jest modlitwa. Osoba, która czuje jak wiele może wnieść doświadczenie liturgii Kościoła czy też modlitwy jest w sposób szczególny ubogacona czymś, czego niejednokrotnie nie da się zastąpić. Bowiem przestrzeń modlitwy i liturgii jest czymś, co daje nam poczucie bliskości naszego Stwórcy. „Powodzenie

¹⁰¹ Tamże s. 101

¹⁰² M. Dudek. *Dzieci z zespołem ADHD w środowisku rodzinnym. Studium empiryczne*. Toruń 2015. s. 104

¹⁰³ Tamże s. 105

¹⁰⁴ Tamże

¹⁰⁵ M. Poggio. *Symbolum. Pogłębiona refleksja nad Katechizmem Kościoła Katolickiego*. Gaudium 2015. s. 284

wychowania do modlitwy zależy w dużej części od atmosfery, w jakiej dziecko wzrasta¹⁰⁶. Przestrzeń życia rodzinnego ma ogromne znaczenie w każdej sferze, a szczególnie w sferze duchowej. To rodzice są często pierwszymi nauczycielami i katechetami dla swoich dzieci. Szkoła we współpracy z rodzicami pomaga dziecku z niepełnosprawnością wzrastać duchowo i intelektualnie. Świadectwo życia daje również katechizowanym pomoc w lepszym poznaniu prawd Objawionych¹⁰⁷.

Niepełnosprawność dzieci objętych nauczaniem religii

„Znaczna część społeczeństwa dotknięta jest niepełnosprawnością. Za niepełnosprawną uważa się osobę, która ma nabyte lub wrodzone ograniczenia w rozwoju lub funkcjonowaniu ruchowym, umysłowym, zmysłowym, które uniemożliwiają jej normalne funkcjonowanie w życiu społecznym, kulturowym i religijnym. Zgodnie z określeniem użytym przez Komitet Rehabilitacji i Readaptacji Człowieka Polskiej Akademii Nauk, za niepełnosprawnych będzie się uważać osoby o naruszonej sprawności psychofizycznej powodującej ograniczenia funkcjonalne sprawności lub aktywności życiowej w stopniu utrudniającym pełnienie właściwych ról społecznych”¹⁰⁸. Dzieci z niepełnosprawnością spotykamy w szkole, na ulicy, w kościołach i w wielu miejscach publicznych. Dostyc często możemy zauważyć, iż dzięki pomocy innych osób radzą sobie dostyc dobrze z codziennym funkcjonowaniem. Ich obecność nikogo nie dziwi, a nawet jest okazją do integracji i nawiązania relacji. W naszych czasach wiele uwagi osobom niepełnosprawnym poświęcił papież Jan Paweł II, a także obecny papież Franciszek, który w swoim nauczaniu i katechezach dostyc często nawiązuje do troski o niepełnosprawnych, jak i właściwego im szacunku. Ogromnym rzecznikiem osób niepełnosprawnych był Jan Paweł II. Ojciec Święty podkreślał godność ludzi z niepełnosprawnością. Pisał: „Wy niepełnosprawni jesteście sercem wielkiej rodziny, Wiara i Światło. Wasze istnienie jest darem Boga i sprawia, że jesteście świadkami prawdziwego życia, a chociaż niepełnosprawność jest niekiedy źródłem trudnych zmagających egzystencjalnych, często życie jak powiada Claudel – z wielkim duchem w ciele, którego rozwój został zahamowany”¹⁰⁹. Niepełnosprawność musi być traktowana z szacunkiem i należywym wsparciem, a w sposób szczególny dzieci, które doświadczają trudności, winny być należyście wspierane. Osoba zmagająca się z tego typu ograniczeniami niejednokrotnie może mieć obawy czy otrzyma właściwe wsparcie. Dlatego tak ważna jest wrażliwość i odpowiednie wsparcie.

„Istnieją różne systemy wsparcia społecznego. Mogą one mieć charakter ciągły lub spontaniczny. Wsparcie spontaniczne ma miejsce wówczas, gdy pomoc udzielana jest w określonej sytuacji, np. przyjacielskiej lub sąsiedzkiej”¹¹⁰. Zauważmy, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną potrzebuje ciągłego wsparcia i pomocy innych osób. W katechezie specjalnej wymagane jest również ciągłe towarzyszenie tak, jak zauważa prof. Dudek towarzyszenie na sposób przyjacielski. Nauczyciel, katecheta i pedagog powinien przekazując wiedzę, mieć tę szczególną wrażliwość, jeśli chodzi uczestników. To pozwoli także dotrzeć z przekazywaną wiedzą z jeszcze lepszym rezultatem. Dostyc często dzieci z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się osłabieniem psychomotorycznym i umysłowym. Pojmowanie przez nich rzeczywistości, w jakiej żyją przebiega w sposób dużo wolniejszy niż u dzieci pełnosprawnych. Zauważalna jest także chwiejna uwaga i także niepodzielna na inne sytuacje. Ogromną trudność niejednokrotnie sprawia im sprecyzowanie pojęć abstrakcyjnych. Można także zaobserwować u nich stosowanie ubogiego słownictwa. Zdarza się także brak zrozumienia czytanego tekstu. Takie sytuacje również wpływają na poczucie własnej wartości. W czasie nauczania religii dzieci z niepełnosprawnością zauważa się także zwolnione tempo pracy, brak samodzielnych pomysłów, trzeba także ciągle kontrolować i nadzorować ich pracę. W chwili niepowodzenia załamują się i szybko zniechęcają. Trzeba je motywować do dalszej pracy.

¹⁰⁶ J. Muller. *Modlimy się z dziećmi*. Kraków 1992. s. 44

¹⁰⁷ Biblioteka Pedagogów nr 3. Zielona Góra 1993. s. 19

¹⁰⁸ Cz. Galek. *Zagrożenia i szanse wychowania na początku XXI wieku*. Zamość 2020. s. 125

¹⁰⁹ Tamże s. 136

¹¹⁰ M. Dudek. *Dzieci z zespołem ADHD w środowisku rodzinnym. Studium empiryczne*. Toruń 2015. s. 121

„W ostatnich latach obserwuje się zmiany zachodzące w świadomości społecznej, dotyczące miejsca i roli osób niepełnosprawnych we współczesnym społeczeństwie”.¹¹¹ Jest to dobry znak, że mamy coraz większą świadomość, czym jest niepełnosprawność. A także jak możemy pomagać osobom z niepełnosprawnością, szczególnie dzieciom. Świadomość budzi się również z wiedzy, jaką posiadamy na temat niepełnosprawności intelektualnej. Osoby z tą niepełnosprawnością nie są już napiętnowane, ale otaczane zrozumieniem i życzliwością. Ważna jest także integracja, jaką możemy podjąć z niepełnosprawnymi. „Rozważania teoretyków i praktyków odnośnie edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych doprowadziły do wypracowania systemowej triady, tj. kształcenia specjalnego – kształcenia integracyjnego – edukacji włączającej”¹¹². Zintegrowane kształcenie ma duże znaczenie w formowaniu intelektualnym, społecznym i duchowym. Każdy aspekt ma swoją rolę i wpływ na rozwój dziecka. Nauczanie religii w szkole specjalnej lub innych placówkach musi być zintegrowane i mieć na celu przekazanie treści teologicznych.

Zakończenie

Dostosowanie katechezy, czyli nauczania religii dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną należy rozpatrywać, jako szczególną troskę Kościoła, jego nauczania i misji, jaką ma w głoszeniu Ewangelii. Chrystus uczy nas jak mamy szanować każdego człowieka, a szczególnie potrzebującego. Katecheza przekazuje również słowa pocieszenia u umocnienia. Nauczanie religii jest zainspirowane przez Słowo Boże, katecheza specjalna szczególnie wymaga tej inspiracji. Nauczyciel religii musi wykazać się kreatywnością i kompetencją, która ułatwi uczestnikom zdobywanie wiedzy i umocnienia na płaszczyźnie duchowej. Przekazywanie wiedzy teologicznej jest niezwykle ważnym i potrzebnym zadaniem katechety. Pomoże dzieciom lepiej przeżywać swoją niepełnosprawność intelektualną, jak również w sposób znaczny podniesie na duchu i doda chęci do lepszej pracy i zaangażowania w codzienność. Te wszystkie zagadnienia pomogą poprzez realizację katechetyczną podstawy programowej realizować szczególną misję edukacyjną jak i duszpasterską. W życiu codziennym bardzo ważna jest przestrzeń duchowa, która w katechezie ma szczególny wymiar. Budowanie Królestwa Bożego już na ziemi rozpoczyna się od naszych codziennych zadań, jakie wykonujemy. W tę misję wpisuje się nauczanie religii i katechizacja. Spotyka się również z wdzięcznością uczestników jak i ich rodzin. Pozwala otoczyć troską całe rodziny niejednokrotnie zmęczone codziennością. Słowo Boże daje szczególne wytchnienie oraz lepsze zrozumienie rzeczywistości, w jakiej znalazły się konkretne rodziny.

Summary:

The presented theoretical study concerns the issue of teaching religion to children with disabilities. The work contains an attempt to develop an issue that has wide application in the life of a young person.

Bibliografia

Biblioteka Pedagoga nr 3. Zielona Góra 1993. s. 19

Dudek, M. (2015). Dzieci z zespołem ADHD w środowisku rodzinnym. Studium empiryczne. Toruń: [Vydavatel nebyl uveden]. strona 104.

Dudek, M. (2018). Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacji dzieci z niepełnosprawnościami. In J. Kulbaka & M. Dudek (Eds.), *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130 rocznice urodzin Marii Grzegorzewskiej* (str. 180). Warszawa – Krasnystaw: [Vydavatel nebyl uveden].

Galek, Cz. (2020). Zagrożenia i szanse wychowania na początku XXI wieku. Zamość: [Vydavatel nebyl uveden]. strona 125.

Kiciński, A. (2009). Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Z uwzględnieniem charakterystyki psychopedagogicznej. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 1(56), 91.

Muller, J. (1992). *Modlimy się z dziećmi*. Kraków: [Vydavatel nebyl uveden]. strona 44.

¹¹¹ M. Dudek. *Opinie nauczycieli o integracji społecznej i edukacji dzieci z niepełnosprawnościami*. s. 180. W : *Innowacyjność i trwanie w pedagogice specjalnej. W stulecie niepodległości Polski i 130 rocznice urodzin Marii Grzegorzewskiej*. Redakcja naukowa: J. Kulbaka, M. Dudek. Warszawa – Krasnystaw 2018

¹¹² Tamże s. 182

Poggio, M. (2015). Symbolum. Pogłębiona refleksja nad Katechizmem Kościoła Katolickiego. Gaudium. strona 284.

Kontakt:

Mgr lic. Marek Małys

Doktorant Uniwersytetu w Preszowie

Ul. Mickiewicza 5, 37-630 Oleszyce

Tel.: 513936483

E – mail: ksmarekmalys@o2.pl



AKTIVIZUJÚCE METÓDY EDUKÁCIE ŠTUDENTOV VYSOKÝCH ŠKÔL SEVERSKÝCH KRAJÍN

Monika Blaščíková, SR

Anotácia: Škandinávské krajiny ako Dánsko, Fínsko, Nórsko a Švédsko sú známe svojím vysokým štandardom vzdelávania a inovatívnymi prístupmi k edukácii. Vysoké školy v týchto krajinách sa často snažia podporovať aktívne a zážitkové učenie, pričom zdôrazňujú prácu študentov, kritické myslenie a praktické zručnosti. V severských krajinách sú tieto metódy často podporované vysokoškolskými inštitúciami a sú považované za dôležitý spôsob prípravy študentov na budúce profesionálne výzvy.

Kľúčové slová: škandinávské krajiny, severské krajiny, aktivizujúce metódy, vzdelanie

Keywords: Scandinavian countries, Nordic countries, activating methods, education

ÚVOD

Vzdelávacie systémy v severských krajinách sú považované za jedny z najlepších na svete. Hoci existujú určité rozdiely medzi jednotlivými krajinami, sú aj spoločné princípy a hodnoty, ktoré ich definujú ako rovnosť príležitostí, inklúziu, zameranie na praktické zručnosti, autonómiu a individuálny prístup, dôraz na jazykové vzdelávanie a vzdelávanie učiteľov. Aktivizujúce metódy edukácie na vysokých školách v severských krajinách sa zameriavajú na zapojenie študentov do učebného procesu, podporujú ich aktívnu účasť, kritické myslenie a tvorivé riešenie problémov.

1. Aktivizujúce metódy vo vyučovacom procese

1.1 Problémové a projektové učenie

Študenti pracujú na reálnych problémoch a projektoch, čím sa zlepšuje ich analytické myslenie a schopnosť riešiť problémy v tíme. Tento prístup podporuje praktické učenie a zapájanie študentov do ich vlastného vzdelávania. Založená je na myšlienke, že jednotlivec vedomosti získava na základe skúseností. Na rozdiel od štandardnej triedy, na ktorú sme zvyknutí, a v ktorej sme sa vzdelávali, „učebňa“, v ktorej sa projektové vyučovanie uskutočňuje, je zameraná na žiakov, poskytuje tiež priestor a kontext, v ktorom môžu spolupracovať a skúmať problémy a výzvy z okolitého sveta. Jedná sa o úplne odlišný prístup k učeniu, pretože namiesto sprostredkovania faktov sa uprednostňujú procesy výskumu, výsluchu a aktívnej spolupráce s cieľom vyriešiť výzvu alebo problém. (Milan Petrovič a Deniz Hoti, 2020).

1.2 Skupinová práca a diskusia

Skupinové vyučovanie nie je zázračnou pedagogickou zbraňou a ani metódou, ktorá by sa mohla uplatňovať, keď sa už všetko ostatné vyskúšalo a zdá sa byť jednotvárne. Je však východiskom k prirodzenému učeniu, v ktorom dochádza k neuvedomeným zmenám správania sa podmienených skúsenosťou na základe chýb alebo obzvlášť veľkého záujmu, napr. zo zvedavosti. Účinky sú spontánne, veľmi efektívne a dlhodobé“ (Beltz, 2001, s. 65).

Tradičné vyučovanie má známky neprirodzeného učenia, ktoré sa uskutočňuje nedobrovoľne, pod nátlakom, je zamerané prevažne rozumovo a vyžaduje značné úsilie. Umŕtvuje pozornosť a radosť z nových poznatkov, spomaľuje schopnosť učiť sa, je prekážkou v kreativite a spolupráci, potláča kladenie inteligentných otázok, vyvoláva nechúť a odpor a rýchlo sa pri ňom zabúda, pretože využíva prevažne kognitívnu časť mozgu. Učenie prispôsobené činnosti mozgu oproti tomu spája abstraktné vedomosti s názornými obrazmi, a tak sa zameriava na obe polovice mozgu. Prednosťami takéhoto učenia sú silné podnety, rýchle vnímanie plného záujmu, spontánne aha-efekty, prežitie úspechu a rýchlo vybaviteľné uloženie v pamäti (Reichert, G. W., 1991, s. 35). Skupinové vyučovanie je predovšetkým sociálnou formou, ktorá pri vhodnom začlenení do vyučovania môže viesť k zvyšovaniu úspechu v učení sa žiakov. Keďže ide o veľmi náročnú sociálnu formu, učiteľia aj žiaci ju často odmietajú. Predsudky a problémy vznikajú najmä pri nesprávnom plánovaní, organizácii a realizácii tejto

sociálnej formy. Pritom stačí dodržiavať len základné pravidlá. Treba si uvedomiť, že skupinová práca je rozdelená do 4 fáz: 1. príprava, 2. realizácia, 3. prezentácia/vyhodnotenie, 4. spätná väzba/evaluácia. Ak sa budeme pridŕžiavať tejto postupnosti a skupinovú prácu budeme profesionálne riadiť, potom sa dá veľmi pravdepodobne očakávať úspešný výsledok tak pre žiakov, ako aj pre učiteľov. Skupinová práca ako sociálna forma sa dá uplatniť vo všetkých situáciách vyučovania, na prípravu novej témy 7 alebo na prehĺbovanie konkrétnych aspektov témy, alebo na opakovanie vyučovacej jednotky. Nie je podstatné, za akým účelom je skupinové vyučovanie realizované, v každom prípade treba dbať na to, aby si žiaci upevnili a zapamätali získané vedomosti, až potom je možné rozvíjať všetky možnosti skupinovej práce. Ak učiteľ vysvetlí a ozrejmí základné pravidlá skupinovej práce, bude ju môcť úspešne opätovne uplatňovať.

1.3 Aktívne metódy výučby

Aktivizujúce metódy sú postupy, ktoré vedú vyučovanie tak, aby boli výchovnovzdelávacie ciele dosahované najmä na základe vlastnej učebnej práce študentov, pričom sa dôraz kladie na riešenie problémov. V kontexte s činnostným, skúsenostným a zážitkovým vyučovaním majú silný potenciál inovovať výučbu v triedach. Môžu sa použiť v rôznych variáciách, prispôsobených konkrétnym učebným podmienkam. R. J. Hallman (1998, citované podľa Maňáka, Šveca, 2003) uvádza príklady techník tvorivého učiteľa: - podnecovanie učebnej iniciatívy študentov, - neautoritátorstvo, vytvorenie slobodného prostredia pre prácu, - podporovanie tvorivého myslenia študentov vytváraním podmienok pre ich tvorivú prácu, - umožňovanie intelektuálnej flexibility študentov, - povzbudzovanie študentov k sebahodnoteniu, - rozvíjanie ich citlivosti k problémom druhým ľuďom, - ovládanie techniky kladenia otázok, - podporovanie študentov pri prekonávaní neúspechu. Medzi aktivizujúce metódy patria:

- 1) dialogické (diskusné) metódy
- 2) metódy skupinového vyučovania a kooperatívneho učenia
- 3) projektové metódy
- 4) metódy rozvíjajúce kritické myslenie
- 5) prípadové metódy (vrátane situačnej metódy)
- 6) hranie rolí (dramatizácia, inscenačné metódy)
- 7) simulačné metódy
- 8) metóda objavovania a riadeného objavovania
- 9) výskumné metódy

Učenie riadené učiteľom výklad učiva kladenie otázok cvičenie a príklady ukážky diskusie kooperatívne skupiny riadené objavovanie dohody učiteľa so žiakmi hranie rolí projekty výskumné aktivity žiakov sebahodnotenie žiakov.

1.4 Technológia v učení

V severských krajinách sa často využíva moderná technológia na podporu učenia, vrátane online kurzov, vzdelávacích aplikácií a interaktívnych multimediálnych nástrojov.

1.5 Praktické cvičenia a stáže

Študenti majú možnosť absolvovať stáže v reálnych pracovných prostrediach, čo im umožňuje získať praktické skúsenosti a aplikovať teoretické poznatky.

1.6 Aktívne podporovanie študentských aktivít

Vysoké školy v severských krajinách často podporujú študentské organizácie a kluby čo umožňuje študentom aktívne sa zapájať do rôznych záujmových oblastí.

1.7 Formatívne hodnotenie

Hodnotenie, ktoré možno definovať ako rôzne mini-hodnotenia, ktoré umožňujú učiteľovi pravidelne upravovať výučbu. Tieto neustále hodnotenia umožňujú učiteľom používať rôzne inštruktážne stratégie, ktoré pomáhajú

študentom dosiahnuť vzdelávacie ciele. Formatívne hodnotenie je rýchle a jednoduché na administrátora a poskytuje učiteľovi aj študentovi rýchle údaje, ktoré v konečnom dôsledku vedú k výučbe a vzdelávaniu.

Formatívne hodnotenia sa zameriavajú na individuálnu zručnosť alebo na podmnožinu zručností v učebných osnovách namiesto celých učebných osnov. Tieto hodnotenia sú určené na meranie pokroku pri dosahovaní konkrétneho cieľa. Poskytujú tiež študentom hlbšie pochopenie zručností, ktoré zvládli, ako aj zručnosti, s ktorými sa stretávajú. Existuje veľa rôznych typov formatívnych hodnotení, ktoré možno použiť v akejkoľvek triede. Medzi niektoré z najpopulárnejších patria priame otázky, logy učenia / odpovede, grafické organizátory, share pair a štyri rohy. Každá situácia je jedinečná. Učitelia musia vytvoriť a využiť typy formatívnych hodnotení, ktoré budú pre študentov a vzdelávacie aktivity najvhodnejšie.

2. Výhody aktivizujúcich metód realizovaných na vysokých školách v severských krajinách

2.1. Zameranie na praktické zručnosti

Študenti majú možnosť pracovať na skutočných problémoch, čo robí ich učenie zmysluplným a relevantným. Namiesto abstraktných konceptov aplikujú svoje znalosti v konkrétnych situáciách. Riešenie reálnych problémov vyžaduje kritické myslenie a analýzu. Študenti sa učia hodnotiť informácie, identifikovať problémy a hľadať efektívne riešenia.

2.2 Zlepšenie spolupráce v tímovej práci

Tímové učenie je pre rozvoj školy veľmi dôležité, lebo tím sa stáva základnou učiacou sa jednotkou. Jednotlivci sa dokážu učiť, no žiadny jednotlivec nedokáže samostatne dosiahnuť, aby sa učil aj tím, v ktorom pôsobí – tak ako jednotlivý hráč v orchestri alebo športovom tíme nedokáže zabezpečiť súzvuk a zladený výkon celého súboru či tímu. Ak sa nedokáže učiť tím, nebude sa učiť ani škola ako celok.

Tímové učenie umožňuje vytvárať otvorenú myseľ potrebnú na to, aby sme odhalili nedostatky v spôsobe, akým v súčasnosti fungujeme. Tímové učenie rozvíja schopnosť skupín ľudí dívať sa na veci okolo seba zo širšej perspektívy, než akú poskytuje náš individuálny pohľad. Tímové učenie potrebuje nácvik, skúšanie a prax.

Bariéry tímového učenia (Senge, 1995), ktorá je jednou zo základných príspevkov k téme učiacej sa organizácie, uvádza niektoré tendencie, ktoré pôsobia proti tímovému učeniu, alebo ho znemožňujú:

Defenzívne obranné postoje sú často v tíme hlboko zakorenené. Na ich odstránenie si potrebujú členovia tímu nielen uvedomiť ich existenciu, ale sa s nimi aj tvorivo vyrovnáť, inak môžu významne brzdiť proces učenia tímu.

Preferovanie vlastnej skúsenosti zabraňuje učeniu tam, kde nemôžeme vidieť dôsledky svojich činov. Mnohé rozhodnutia v organizáciách majú systémové dôsledky, ktoré sa môžu prejaviť na iných miestach organizácie alebo až po istom čase. Často by sme boli schopní ovplyvniť a zmeniť veci, ktoré pre iných predstavujú problém, no neuvedomujeme si dôsledky svojho konania a riešení na iných. Pri hľadaní riešení súčasných problémov alebo príležitosti školy potrebujú tímy tvorivo hľadať a predvídať rôznorodé dôsledky, ktoré môžu mať tieto riešenia na iné oblasti činností v škole i v širšej komunite.

Hľadanie vinníkov (vonkajších faktorov, ktoré sú príčinou problémov) ako protiklad k systémovému mysleniu, ktoré hovorí, že za našimi problémami, ktoré na nás doliehajú, sú často práve činy a rozhodnutia nás či našich predchodcov a že my aj tí druhí sme súčasťou jedného systému. Tímy potrebujú skúmať, čím ony samé alebo iné súčasti systému prispievajú k existencii problému.

Zameranie sa na udalosti. Sme navyknutí vidieť život ako sériu udalostí, z ktorých každá má svoju príčinu. Toto zameranie na aktuálne novinky odvádza našu pozornosť od zmien prebiehajúcich v dlhšom časovom horizonte, ktoré sú za týmito udalosťami, znemožňujú postrehnúť tieto zmeny a analyzovať ich príčiny.

2.3 Podpora kritického myslenia

Kritické myslenie je nevyhnutné pre rozširujúci sa globálny svet, lepšiu kvalitu života, akceptovanie diverzity a inakosti. Jednotlivci sa aktívne zapájajú do diskusií na globálne témy tým, že sa naučia, ako kriticky vyhodnotiť všetky tvrdenia a argumenty, rozvíjať alebo upravovať svoje presvedčenie, snažia sa hlbšie pochopiť skúmaný proces a to, ako sa ostatní rozhodujú, čím preukazujú otvorenosť a ochotu diskutovať na citlivé témy a akceptovať zmeny. Podľa Víteka et al. (Vítek, 2015) súčasná informačná doba a mediálna gramotnosť si vyžaduje

zručnosti kritického myslenia, ktoré umožnia robiť rozhodnutia v súkromnom 20 živote, v práci alebo vo verejnom živote z pozície uvedomelého občana. Vzdelanosť je totiž o veľkom humanitnom a spoločenskom pochopení súvislostí a tém, nie diletantský a povrchný prehľad. Aj v organizáciách mimo školského prostredia zameriavajú pozornosť na prínosy kritického myslenia u zamestnancov. Vedúci pracovníci a manažéri zvyknú hovoriť o dôležitosti kritického myslenia, ale vo svojich tímoch sa ho len zriedka snažia povzbudiť (Minařová, 2014). V skutočnosti väčšina z nich nevie, ako tento pojem opísať a vysvetliť. Potvrdzuje to aj výskum realizovaný spoločnosťou Insight Assessment Division (2019), v ktorom sa uvádza, že zamestnanci s kritickým myslením preukazujú nasledovné vlastnosti:

- otvorenosť vo vzťahu k širokej škále otázok,
- vyhľadávanie príležitosti na využitie kritického myslenia,
- sebavedomie vo svoje vlastné schopnosti,
- otvorenosť voči rôznym svetovým názorom,
- flexibilita pri zvažovaní alternatív a názorov,
- ostražitosť pred pravdepodobnými budúcimi udalosťami s cieľom predvídať ich následky,
- pochopenie názorov ostatných ľudí,
- čestnosť pri posudzovaní argumentácie,
- schopnosť rozpoznávať predsudky, stereotypy alebo egocentrické tendencie,
- ochota prehodnotiť a revidovať názory, ak z hodnoverných úvah vyplýva, že zmena je oprávnená

2.4. Motivácia študentov

Praktické príklady a projektové úlohy motivujú študentov, pretože majú možnosť vidieť výsledky svojej práce v reálnom svete. Zlepšuje to ich záujem o učenie a angažovanosť vo výučbovom procese.

2.5. Rozvíjanie soft skills

Mäkkých zručností poznáme naozaj mnoho, záleží už iba na jednotlivcovi, ktoré z nich si osvojí a bude na dennej báze používať. Na pracovisku taktiež pochopí, ktoré z nich bude vedieť uplatniť a ktoré nie. Niektoré z mäkkých zručností v sebe zahŕňajú akési podkategórie zručností, ktoré jednotlivcovi pomáhajú pri ich zaradovaní do svojho života.

a) Komunikačné zručnosti

Komunikácia je základným kameňom medziľudských vzťahov. Je to kľúč k úspechu, k tímovej práci, k vyjadreniu toho, čo osoba cíti, prežíva či potrebuje. Ak sa bavíme o komunikačných zručnostiach, je potrebné si uvedomiť, že človek musí byť jednak dobrým poslucháčom a zároveň dobrým komunikátorom. To znamená, že musí počúvať ostatných a zároveň správne vyjadriť samého seba. V školskej triede sa môžu komunikačným zručnostiam učiť študenti práve pri práci v tímoch, alebo pri rôznych druhoch prezentácií. Je potrebné, aby získali túto zručnosť čím skôr a pochopili, ako efektívna komunikácia vyzerať.

b) Kreativita

Jednou z najviac podceňovaných mäkkých zručností je kreativita. Niektorí jej miesto v ľudskom živote úplne opomínajú a pritom je tak dôležitá a nenahraditeľná. Veľa ľudí sa počas svojho života hýbe v zabehnutých koľajách. Robia veci tým istým spôsobom, podľa určitých pravidiel. Kreatívni ľudia sú schopní vidieť veci z rôznych uhlov pohľadu, vedia prinášať inovatívne riešenia, návrhy a pod. v akejkoľvek oblasti. Keď má človek nové nápady, z akejkoľvek stereotypnej a rutinej činnosti vie urobiť razom novinku. U študentov je schopnosť kreatívneho myslenia častejšia ako u dospelých, no rokmi sa vytráca.

c) Prispôsobivosť

V dnešných školách sú študenti vedení k tomu, aby sa naučili riadiť určitým zabehnutým rozvrhom a pravidlami. Na jednej strane to má zmysel, pretože sa im v škole ľahšie pohybuje a vedia, čo ich čaká. Keď však študenti odídu zo školy a prídu do práce, razom sa stretnú s tým, že nie všetko ide vždy tak, ako je naplánované. Schopnosť prispôbiť sa neočakávaným situáciám a zmenám je dôležitá učiť študentov postupne. V takom prípade ich žiadna situácia, ktorá sa vyskytne neočakávane nerozhádže a budú vedieť, ako správne zareagovať.

d) Vystupovanie na verejnosti

Na prvý pohľad sa môže zdať, že táto zručnosť je veľmi podobná komunikačným zručnostiam. Dá sa tam síce nájsť nejaká zhoda, ale stále platí, že pri hovorení na verejnosti sa od človeka vyžaduje vlastný a jedinečný súbor komunikačných zručností. Keď ľudia hovoria pred ostatnými, je potrebné, aby to spĺňalo hneď niekoľko podmienok a kritérií: prejav musí byť podaný zrozumiteľne a sebaisto, musí mať logiku a musí vedieť zaujať. Ten, ktorý hovorí pred ostatnými by mal vedieť, ako zaujať a zapôsobiť na poslucháčov, teda aby si poslucháči z jeho slov zapamätali čo najviac. Hovoreniu na verejnosti ako mäkkej zručnosti je možné sa naučiť prezentovaním rôznych projektov a prác v školskej triede. V takomto prípade sa študent učí pracovať s počiatočnou trémou, s tým, ako meniť hlas, ako sa prispôbiť publiku či ako dostať spätnú väzbu. Pre mnohých študentov je prezentovanie pred celou triedou hororom, ale ani nevedia, aké prospešné to pre nich bude, ak sa raz budú musieť postaviť pred svojich kolegov v práci a predniesť tam pracovné výsledky.

e) Tímová práca

Tímová práca je zručnosť, ktorú možno rozvíjať asi najľahšie, pretože povaha školskej triedy vytvára prostredie, v ktorom je najlepšie možné ju uplatniť. Tímová práca vyžaduje, aby študenti navzájom spolupracovali pri dosahovaní určitého cieľa. Tímová práca je tiež skvelá v tom, že spája okrem schopnosti spolupracovať aj ďalšie mäkké zručnosti ako schopnosť komunikovať či prezentovať svoje nápady, poprípade zapojiť do hry svoju kreativitu. Pri tímovej práci sa tiež študenti učia tomu, čo budú vo svojom budúcnom zamestnaní využívať pravidelne a tým je akceptovanie hierarchie a rolí v skupine či tíme. Študenti sa vďaka tímovej práci naučia, ktorá pozícia či rola v skupine im vyhovuje, čo následne vedie lepšie uchopiť v práci. Niektorí študenti sú skôr aktívni a asertívni, majú radi hlavné slovo, iní sú naopak tichší či dokonca pasívnejší. Nie je na tom nič zlé, je len potrebné, aby si študent uvedomil svoje postavenie v skupine a patrične s ním vedel pracovať. Dnešný svet práce preferuje stále viac a viac mäkké zručnosti.

ZÁVER

Severské krajiny sú často chválené za ich vzdelávacie systémy. Niektoré z ich prvkov, ktoré sú považované za pozitívne zahŕňajú:

Rovnosť: Severské krajiny sa zameriavajú na rovnomerné príležitosti pre všetkých študentov. Systémy sú často navrhnuté tak, aby minimalizovali nerovnosti v prístupe k vzdelávaniu.

Dôraz na praktickú výučbu: Niektoré severské systémy sa viac zameriavajú na praktické vzdelávanie a učenie sa skrze skúsenosti.

Menej testov: Niekedy severské krajiny preferujú hodnotenie na základe celkového porozumenia predkladaného materiálu, nie len na základe výsledkov testov.

Podpora učiteľov: Učitelia majú často silnú podporu a slobodu v rozhodovaní o spôsoboch výučby.

Všetky tieto prvky však môžu mať rôzne účinky na rôznych ľuďoch a môžu byť vhodné v rôznych kontextoch. To, čo môže byť považované za lepšie, závisí od viacerých faktorov vrátane kultúrnych a sociálnych hodnôt. Je dôležité mať na pamäti, že neexistuje univerzálny "najlepší" systém vzdelávania, a to, čo funguje v jednej krajine, nemusí byť vhodné v inej.

LITERATÚRA

Beltz, H., et al. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, s. r. o. ISBN 80-7178-479-6.

Green, N., et al. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch*. Kallmeyer: Seelze-Velber. ISBN 3-7800-4937-6.

Gudjons, H. (2003). *Handbuch Gruppenunterricht*. Weinheim: Beltz. ISBN 3-407-62514-6.

Kalhous, Z., et al. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

Klippert, H. (2009). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim. ISBN 3407625367.

Meyer, E. (1996). *Gruppenunterricht*. Heidelberg. ISBN 3-871-16853-X.

Minárová, M. (2014). *Emocionálna inteligencia ako súčasť kompetentnosti manažéra*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0755-6.

Petty, G. (2006). *Moderní vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-172-7.

- Rajaram, S. (2011). *Collaboration Both Hurts and Helps Memory*. New York. ISBN 978-1-59593-654-7.
- Reich, K. (n.d.). Methodenpool. Retrieved March 5, 2014, from [URL from where the Methodenpool can be accessed]
- Reichert, G. W. (1991). *Kompendium für technische Dokumentation*. Leinfelden-Echterdingen. E-ISBN 978-3-540-69929-3.
- Sengr, P. (2016). *Páta disciplína*. Management Press. ISBN 9788072614288.
- Vítek, M., et al. (2015). *Kritické systémové myšlení*. Praha: Policejní Akademie ČR. ISBN 978-80-7251-443-4.

Summary

Scandinavian countries such as Denmark, Finland, Norway and Sweden are known for their high standard of education and innovative approaches to education. Universities in these countries often try to promote active and experiential learning, emphasizing student work, critical thinking and practical skills. In the Nordic countries, these methods are often supported by higher education institutions and are considered an important way of preparing students for future professional challenges.

Kontakt:

Ing. Monika Blaščíková, MBA
Vysoká škola DTI,
Didaktika technických profesijných predmetov
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
el.: +421918 387 418
E-mail: monika.blascikova33@gmail.com



AKCEPTUJÚCE EDUKAČNÉ PROSTREDIE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE

Jana Hanuliaková, SR - Dáša Porubčanová, SR - Alžbeta Lobotková, SR

Anotácia: akceptujúce prostredie predstavuje podmienku v súčasných moderných prístupoch k edukácii. Inklúzia je vnímaná v mnohých pohľadoch najmä v podmienkach základných a stredných škôl. V rámci príspevku sa orientujeme na špecifikáciu edukačného prostredia v podmienkach vysokej školy. Tvorba a zabezpečovanie podmienok pre edukáciu každého študenta si vyžaduje poznanie zásad a stratégií kreovania daných podmienok, ktorým edukačné prostredie je. Akceptujúce prostredie v kontexte príspevku rozumieme akceptujúcim prostredím, prostredie akceptujúce kognitívnu, socio-emocionálnu a psychomotorickú stránku študentov vysokých škôl v ich konkrétnej situácii, v konkrétnych možnostiach. Zamýšľame sa nad možnosťami a výzvami pri zabezpečovaní prostredie pre všetkých aktérov edukačného procesu.

Kľúčové slová: edukačné prostredie, inkluzívna edukácia, akceptujúce prostredie, podporujúce prostredie, pregraduálna príprava.

Úvod

Podporujúce prostredie v rámci edukačného prístupu je podmienka, na ktorú upozorňuje inklúzia a integrácia v edukačnom prostredí. Filozofia akceptujúceho prostredia sa do povedomia dostáva v súvislosti s integráciou žiakov a inkluzívnym prístupom k edukácii na všetkých úrovniach škôl. Pozornosť sa sústreďuje predovšetkým na základné a stredné školstvo. Pregraduálna príprava študentov si vyžaduje kreovanie podmienok, v ktorých sa každý študent dokáže pripraviť na svoje budúce povolanie. Téma akceptujúceho edukačného prostredia zahŕňa viaceré aspekty, ktoré sú rozhodujúce pre kvalitnú a inkluzívnu vzdelávaciu skúsenosť.

Akceptujúce prostredie - prostredie podporujúce študentov

Pojem akceptujúce edukačné prostredie je možné vymedziť ako vzdelávací kontext, v ktorom sú všetci účastníci edukačného procesu – študenti, žiaci, učitelia, administratívni zamestnanci, pomocný personál rešpektovaní a cítia sa bezpečne. Prostredie prihliadajúce na individuálne potreby, kultúrne pozadie, socio-ekonomický status, telesné a mentálne schopnosti a ďalšie aspekty identity jednotlivca. Úspešné inkluzívne vzdelávanie sa uskutočňuje prijatím, pochopením a starostlivosťou o študenta s inakosťou a rozmanitosťou, medzi ktoré patrí: fyzická, kognitívna, akademická, sociálna, emocionálna sféra života (Alquiranini & Gut, 2012). Z uvedeného vymedzenia je otázka akceptujúceho prostredia počas edukácie potrebná, v rámci ktorého je hlavným princípom zabezpečiť, aby sa všetci študenti cítili vítaní, podporovaní v snahe dosahovať stanovené ciele. Význam akceptujúceho prostredia pre edukačný proces je viacdimenzionálny a prejavuje sa v:

- *podpore inklúzie a diverzity:* akceptujúce prostredie umožňuje všetkým študentom, aby sa cítili súčasťou školskej komunity a aktívne sa zapájali do edukačných aktivít, čím sa zvyšuje ich záujem a motivácia k učeniu,
- *zvýšení akademickej výkonnosti:* študenti, ktorí sa cítia akceptovaní a podporovaní, sú viac naklonení dosahovať lepšie výsledky, pretože stres a úzkosť z potenciálnej marginalizácie alebo diskriminácie sa znižujú,
- *rozvoji sociálnych zručností:* prostredie, kde sa učí tolerancii a rešpektu, podporuje rozvoj komunikačných a interpersonálnych schopností, ktoré sú dôležité pre osobný rozvoj a budúce profesijné uplatnenie,
- *prevencia šikanovania a konfliktov:* ak je prostredie vnímané ako otvorené a akceptujúce, študenti a učitelia sú viac ochotní zapájať sa do dialógov a riešenia konfliktov konštruktívnym spôsobom,
- *pripravenosti na globálnu spoločnosť:* v akceptujúcom prostredí sa študenti učia pracovať a spolupracovať s ľuďmi z rôznych kultúr a prostredí, čo je kľúčovou zručnosťou v dnešnom multikultúrnom a globalizovanom svete,
- *podpore duševného zdravia:* akceptujúce prostredie prispieva k celkovej pohode študentov tým, že znižuje faktory stresu a podporuje pozitívny vzťah k sebe samému a k učeniu.

Prvky akceptujúceho edukačného prostredia

Vychádzajúc z prác (Mareš, 2013, Lašek, 2001, Grecmanová, 2008, Čapek 2010) je možné spracovať zhrnutie, že edukačné prostredie je priestor v ktorom prebiehajú edukačné procesy. Ide o procesy zámerné, systematické, organizované. Školské edukačné prostredie je diferencované na vonkajšie a vnútorné (fyzikálne, psychosociálne). Na základe vedeckých definovaní a prác uvedených autorov je možné doplniť pohľad na edukačné prostredie hľadiska akceptovania žiakov, študentov, zamestnancov v škole a pod.

1. Fyzické prostredie: dostupnosť, bezpečnosť a prispôsobivosť učebných priestorov pre všetkých študentov.

Fyzické prostredie školy má priamy vplyv na učenie a pohodu študentov, ako aj na celkovú efektívnosť vzdelávacieho procesu. Dostupnosť, bezpečnosť a prispôsobivosť sú tri kľúčové aspekty, ktoré by mali byť zvážené pri návrhu a údržbe učebných priestorov, aby boli vhodné pre všetkých študentov.

Dostupnosť: bariérová voľnosť: učebné priestory by mali byť navrhnuté a upravené tak, aby boli prístupné študentom s telesným postihnutím. To zahŕňa bezbariérový prístup, výťahy, široké chodby a vhodne upravené toalety.

Dostupnosť učebných pomôcok: všetky učebné materiály a technológie by mali byť umiestnené tak, aby k nim mali prístup všetci študenti, vrátane tých, ktorí potrebujú špeciálne učebné pomôcky alebo technológie.

Bezpečnosť: fyzická bezpečnosť: Budovy by mali spĺňať všetky bezpečnostné normy, ako sú požiarne predpisy, mali by mať núdzové východy, hasiace prístroje a systémy na detekciu dymu.

Psychologická bezpečnosť: školské prostredie by malo byť navrhnuté tak, aby podporovalo pozitívnu atmosféru, kde sa študenti cítia bezpečne a akceptovane.

Ochrana pred šikanou a násilím: škola by mala mať jasné politiky a postupy na predchádzanie šikanovaniu a násiliu, vrátane monitorovacích systémov a programov na podporu pozitívneho správania.

Prispôsobivosť: flexibilita priestorov: Učebne by mali byť prispôsobiteľné pre rôzne učebné aktivity a štýly učenia, s pohyblivým nábytkom a nastaviteľným osvetlením.

Multifunkčné učebné priestory: Priestory by mali byť navrhnuté tak, aby podporovali rôzne pedagogické prístupy, vrátane skupinovej práce, prednášok a experimentálneho učenia.

Estetika a dizajn: Estetický vzhľad učební môže mať vplyv na motiváciu študentov a na ich vzťah k učeniu. Priestory by mali byť príjemné, svetlé a vizuálne stimulujúce.

Vytvorenie fyzického prostredia, ktoré je dostupné, bezpečné a prispôsobivé, si vyžaduje multidisciplinárny prístup, ktorý zahŕňa pedagógov, architektov, študentov. Investície do takéhoto prostredia sú investíciou do kvality vzdelávania a do budúcnosti všetkých študentov.

Vogel (2016) identifikovala 15 stratégií tvorby inkluzívneho prostredia, napr. zasadací poriadok, študent so špecifickými potrebami je usadený so spolužiakom, s ktorým má pozitívny vzťah, eliminovanie rušivých elementov, celkové prispôsobenie univerzálneho dizajnu vyučovania, použitie viacerých spôsobov výučby, učenie pomocou rôznych nástrojov hodnotenia, zapojenie študentov do kolaboratívneho plánovania a vyučovania, rozvoj silného triedneho riadenia, zobrazovanie pravidiel a očakávaní v triede a i.

2. Psycho-sociálne prostredie: vytváranie atmosféry, ktorá podporuje vzájomný rešpekt, spoluprácu a pozitívne vzťahy medzi študentmi a učiteľmi. Je súčasťou vnútorného prostredia školy. Determinujú ho trvalejšie alebo krátkodobejšie sociálne vzťahy ktoré sú tvorené kultúrou školy, klímou a atmosférou školy. Zadôrazňuje oblasť interakcií a sociálnych vzťahových štruktúr, ich kvalitu a odraz v kvalite života aktérov v školskom prostredí (Hanuliaková, 2015, s. 266). V súvislosti s psycho-sociálnym prostredím je potrebné uviesť sociálno – emocionálny pohľad na prostredie a bezpečné školské prostredie.

Sociálno-emocionálne prostredie zahŕňa používanie inkluzívnych vyučovacích metód, ktoré rešpektujú rôznorodosť študentov a umožňujú im rozvíjať svoje schopnosti.

Bezpečné školské prostredie podporuje a poskytuje priaznivé prostredie, v ktorom sa cítia všetci študenti a zamestnanci bezpečne. Podľa Koníčkovej (2023) ak chce učiteľ podporovať osobnosti svojich žiakov, môže mu pri tom pomôcť vytvorenie emocionálne bezpečné prostredie. Autorka upozorňuje, že je potrebné vytvoriť atmosféru podpory a neprítomnosti pocitu ohrozenia, zabezpečiť možnosť výberu, snažiť sa na vyučovaní zamerať na zmysluplný obsah, dopriať žiakom na plnenie zadaní a úloh primeraný čas, pomáhať žiakom, vytvárať atmosféru spolupráce a spolupatričnosti. I keď autorka neuvádza dané determinanty priamo v kontexte vysokoškolského vzdelávania, je možné ich aplikovať aj na prostredie pregraduálnej prípravy.

Vytváranie akceptujúceho prostredia v inštitúcii je proces, ktorý si vyžaduje zmeny na viacerých úrovniach vzdelávacieho systému. Tento proces môže čeliť mnohým výzvam a prekážkam, ktoré zahŕňajú:

1. **Predsudky a stereotypy:** môžu existovať hlboko zakorenené predsudky a stereotypy medzi študentmi, učiteľmi a dokonca aj v rámci školského personálu, ktoré môžu brániť vytvoreniu akceptujúceho prostredia. Zmena postojov a presvedčení vyžaduje čas a sústredené úsilie, vrátane vzdelávacieho programu zameraného na boj proti diskriminácii.
2. **Odpor k zmene:** niektorí učители a zamestnanci školy môžu byť odolní voči zmenám v pedagogických metódach alebo školských politikách. Prekonanie tohto odporu si môže vyžadovať poskytnutie dodatočných školení, podpory a ukážkových prípadov úspešného zapojenia.
3. **Nedostatok zdrojov:** školy často bojujú s obmedzeným rozpočtom, čo môže obmedziť ich schopnosť prispôbiť fyzické prostredie alebo zapojiť špecializovaný personál. Získanie potrebných zdrojov môže vyžadovať advokáciu, získavanie grantov alebo partnerstvá s komunitnými organizáciami.
4. **Nepružnosť školských systémov:** školské systémy a kurikulá sú často navrhnuté s málo flexibility pre rôzne štýly učenia alebo potreby študentov. Zmena týchto systémov si vyžaduje systematický prístup a môže byť komplikovaná legislatívnymi a byrokratickými prekážkami.
5. **Rôznorodosť potrieb študentov:** študenti prichádzajú do školy s rôznymi pozadiami a potrebami, čo môže byť výzva pre učiteľov, ktorí sa snažia poskytnúť individualizované vzdelávanie. Vytvorenie prispôbených plánov a stratégií, ktoré vyhovujú každému študentovi, vyžaduje čas, odborné znalosti a zdroje.
6. **Jazykové bariéry:** v multikultúrnych školách môžu jazykové rozdiely brániť študentom, aby sa plne zapojili do školského života. Poskytnutie jazykových podporných programov a zdrojov môže byť kľúčové pre zabezpečenie, že všetci študenti majú prístup k vzdelávaniu.

Prekonanie týchto výziev si vyžaduje celostnú stratégiu, zapojenie všetkých zainteresovaných strán a neustále úsilie o zlepšovanie školského prostredia. Cez všetky tieto prekážky je potrebné pamätať na to, že cieľom je vytvoriť školu, kde každý študent má možnosť rásť a prosperovať.

Akceptujúce prostredie pre zdravotne postihnutú osobu

Podľa Belikovej et al. (2012) Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (OSN 2007) definuje zdravotne postihnutú osobu ako „osobu, ktorá nie je si schopná zaistiť, úplne alebo čiastočne, potreby bežného spoločenského života v dôsledku vrodeneho alebo získaného nedostatku fyzických alebo duševných schopností.“ Potvrďuje „všestrannosť, vzájomnú závislosť a prepojenie všetkých ľudských práv a slobôd a potrebu zaručiť osobám so zdravotným postihnutím ich plné užívanie bez diskriminácie“. Uznáva, že diskriminácia akejkoľvek osoby na základe zdravotného postihnutia znamená porušenie prirodzenej dôstojnosti a hodnoty ľudskej bytosti, rôznorodosť osôb so zdravotným postihnutím, potrebu presadzovať a chrániť ľudské práva všetkých osôb so zdravotným postihnutím, vrátane tých, ktorí pomoc najviac potrebujú, význam osobnej nezávislosti a samostatnosti, vrátane slobody voľby pre osoby so zdravotným postihnutím. A v oblasti vzdelávania uznávajú právo osôb so zdravotným postihnutím na vzdelanie. Právo každej osoby slobodu voľby na vzdelanie. Pri realizácii tohto práva musia všetci zainteresovaní zabezpečiť, aby osoby so zdravotným postihnutím neboli na základe svojho zdravotného postihnutia vylúčené zo všeobecného systému vzdelávania, aby sa im poskytovali primerané úpravy v súlade s ich individuálnymi potrebami a aby dostali v rámci všeobecného systému vzdelávania požadovanú podporu s cieľom umožniť ich účinné vzdelávanie. Zároveň spomenieme Zákon o vysokých školách 131/2002 v znení neskorších úprav v odseku §100, ktorý hovorí o podpore študentov so zdravotným postihnutím „vysoká škola vytvára zodpovedajúce podmienky štúdia pre študentov vzhľadom na ich špeciálne študijné potreby bez znižovania požiadaviek na výkon“. Je dôležité zdôrazniť, že každý má právo na vzdelanie, ale za predpokladu splnených daných podmienok, ktoré štúdium na vysokej škole vyžaduje. Týka sa to nielen majoritnej intaktnej spoločnosti, ale i študentov so špecifickými edukačnými potrebami.

Prispôsobovanie sa rôznym vzdelávacím potrebám študentov, vrátane študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami (ŠVP), je zásadným krokom smerom k inkluzívnemu a efektívnemu vzdelávaciemu systému. Prispôsobenie sa študentom obsahuje viacero oblastí:

- a) **rozpoznanie rôznorodosti potrieb študentov:** každý študent je jedinečný a má svoje osobité vzdelávacie potreby, prednosti, záujmy a štýly učenia. Študenti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môžu zahŕňať

osoby s fyzickými, zmyslovými, intelektuálnymi alebo emocionálnymi postihnutiami, ako aj tých, ktorí majú špecifické učebné ťažkosti alebo nadanie.

- b) **Individuálny prístup a individuálne vzdelávacie plány:** vytváranie individuálnych vzdelávacích plánov (IVP) pre študentov s osobitnými potrebami, ktoré zohľadňujú ich konkrétne schopnosti a výzvy.
- c) **Diferencovaná výučba:** Použitie diferencovaných vyučovacích stratégií, ktoré umožňujú študentom pracovať v rôznom tempe, štýloch a úrovniach zložitosti. Poskytnutie rôznorodých učebných zdrojov a aktivít, ktoré reagujú na širokú škálu učebných preferencií a záujmov študentov.
- d) **Využívanie pomôcok a technológií:** Využitie technológií, ako sú hlasové syntetizátory, špeciálne softvéry alebo upravené klávesnice, ktoré pomáhajú študentom s rôznymi postihnutiami. Umožnenie prístupu k alternatívnym formám učebných materiálov, ako sú audioknihy, videá s titulkami alebo materiály vo veľkom tlači.
- e) **Podpora a zdroje:** Zabezpečenie dostupnosti špecializovaných odborníkov, ako sú špeciálni pedagógovia, logopédi, psychológovia či terapeuti. Poskytnutie adekvátnej podpory a školení pre učiteľov, aby mohli efektívne pracovať so študentmi so špeciálnymi potrebami.
- f) **Školské prostredie a spolupráca:** Vytvorenie podporného a inkluzívneho školského prostredia, kde sú všetci študenti prijímaní a cenení. Podpora spolupráce a sociálnej interakcie medzi študentmi so špeciálnymi potrebami a ich rovesníkmi.
- g) **Právne a politické rámce:** Dodržiavanie národných a medzinárodných zákonov a politík týkajúcich sa práv študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Zabezpečenie, aby školské politiky a praxe odzrkadľovali zásady rovnosti, inkluzivity a spravodlivosti.

Prispôsobovanie sa rôznym vzdelávacím potrebám študentov si vyžaduje komplexný prístup, ktorý spája odborné poznatky, inovatívne stratégie a zapojenie celého školského spoločenstva. Cieľom je vytvoriť prostredie, kde môže každý študent dosiahnuť svoj maximálny potenciál a stať sa plnohodnotným členom spoločnosti.

Stratégie na podporu akceptujúceho prostredia

Z hľadiska manažovania edukačných podmienok sú k dispozícii stratégie a metódy, ktoré je možné aplikovať do procesu kreovania podmienok edukácie. Stratégie musia byť integrálnou súčasťou všetkých aspektov vzdelávacieho procesu, ktorých implementácia v školách a iných vzdelávacích inštitúciách podporí tvorbu rešpektujúcejšieho prostredia pre všetkých študentov. V nadväznosti na práce Belikovej (2012), Bagalovej a kol. (2015), Vančíkovej (2017), Koštrnovej (2020) za stratégie kreovania akceptujúceho prostredia pozornosť venovať:

- zabezpečeniu akceptujúceho prostredia, ktoré musí reflektovať národné politiky *vytvorenie inkluzívnych politík a praktík*: vypracovanie jasných školských politík, ktoré podporujú diverzitu a rešpektujú rozdiely medzi študentmi. Zahrnutie zásad rovnosti a inklúzie do školských dokumentov.
- *Revízia učebných osnov a materiálov*: začlenenie obsahu, ktorý odráža rôznorodosť spoločnosti a prispieva k vzdelávaniu o rôznych kultúrach a životných skúsenostiach, používanie učebných materiálov, ktoré sú bez stereotypov a poskytujú pozitívne reprezentácie rôznych skupín.
- *Vzdelávanie a školenia pre učiteľov a personál*: poskytovanie pravidelných školení o inkluzívnom vzdelávaní, rozmanitosti a citlivosti na kultúrne rozdiely, zvyšovanie povedomia o význame eliminácie predsudkov a diskriminačných praktík v školskom prostredí.
- *Podpora študentských hlasov a participácie*: zapojenie študentov do rozhodovacieho procesu a umožnenie im, aby vyjadrili svoje názory a myšlienky. Vytvorenie študentských rád alebo skupín, ktoré pracujú na iniciatívach týkajúcich sa inklúzie a diverzity.
- *Zlepšenie školského prostredia*: Udržiavanie bezpečného a podporeného fyzického prostredia, kde sa každý študent cíti rešpektovaný a cenený. Vytvorenie priestorov, ako sú školské kluby alebo diskusné skupiny, ktoré podporujú vzájomnú podporu a pochopenie medzi študentmi.
- *Využívanie pozitívnej disciplíny*: implementovanie prístupov k disciplíne, ktoré sú založené na rešpekte a pochopení namiesto trestu. Poskytovanie alternatív k tradičným disciplinárnym metódam, ktoré pomáhajú študentom naučiť sa z ich chýb a zlepšiť správanie.

Záver

Úspešná tvorba a podpora akceptujúceho prostredia v školách môže mať mnohé podoby a prístupy, ktoré sa líšia v závislosti od kontextu, kultúry a potrieb špecifickej školskej komunity. Pretavenie teórií, myšlienok a vízií národných dokumentov a politik, nastavenie školského manažmentu v praxi do konkrétnej podoby vidíme: v zavádzaní špeciálnych programov alebo iniciatív zameraných na podporu rozmanitosti a inklúzie, ako sú multikultúrne dni, oslavy kultúrneho dedičstva a vzdelávacie semináre; integrovaní inkluzívneho obsahu do svojho kurikula tak, že zahŕňajú rozličné perspektívy a materiály, ktoré rešpektujú rozmanitosť; zavádzanie programov, kde intaktní študenti alebo skúsenejší študenti mentorujú mladších alebo nových študentov, študentov, ktorí potrebujú pomoc, môžu pomôcť vytvoriť silné väzby a kultúru vzájomnej podpory; poskytovanie zdrojov poradenským programom, ktoré môžu pomôcť študentom vyrovnávať sa s osobnými problémami a podporovať ich celkovú pohodu; zapojením študentov do komunitných projektov a služieb môže posilniť ich pochopenie sociálnych problémov a rozvíjať ich občianske zručnosti; spolupráca so špecializovanými organizáciami, ktoré sa zaoberajú právami a podporou rôznych skupín, môže poskytnúť školám prístup k odborným znalostiam a zdrojom; úspešná integrácia študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do bežných tried môže byť modelom pre inkluzívne vzdelávanie, ktoré rešpektuje a podporuje potreby všetkých študentov. Tieto príklady ilustrujú, že úspešná implementácia akceptujúceho prostredia vyžaduje strategický prístup, záväzok a neustále úsilie. Je dôležité, aby vzdelávacie inštitúcie boli otvorené učeniu sa z vlastných skúseností, ako aj z osvedčených postupov iných, a aby boli pripravené prispôbiť svoje prístupy, aby vyhovovali svojim jedinečným komunitám. Inkluzivita, rovnosť príležitostí a rešpektovanie diverzity sú kľúčové princípy moderného vzdelávania, ktoré by mali byť základom každej pedagogickej stratégie a školskej kultúry. Tieto hodnoty sú nielen etickou a morálnou požiadavkou, ale majú tiež praktický význam pre rozvoj a úspech všetkých študentov. Záverom, zdôraznenie dôležitosti inkluzívnosti, rovnosti príležitostí a rešpektovania diverzity je nevyhnutné pre vytvorenie vzdelávacieho systému, ktorý slúži všetkým študentom a prispieva k ich celkovému úspechu a dobrej pohode.

Príspevok je výstupom projektu 004UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody žiakov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“.

Literatúra:

- Alquraini, T., & Gut, D. D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27, 42-59.
- Bagálová, Ľ., et al. (2015). Tvorba konceptu inkluzívneho vzdelávania v podmienkach slovenského školstva, 2017-2019 VÚDPaP. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Beliková, V., et al. (2012). Špecifiká integrácie študentov so špecifickými edukačnými potrebami na vysokej škole. *Grant Journal. ISSN 1805-062X, 1805-0638 (online), ETTN 072-11-00002-09-4*.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.
- Hanuliaková, J. (2015). Učebné prostredie školskej triedy. In Švec, Š. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Koničková, J. (2023). Ako vytvoriť emocionálne bezpečné prostredie na vyučovaní? Retrieved from <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/7352/ako-vytvorit-emocionalne-bezpecne-prostredie-na-vyucovani>
- Koštrnová, D., Ustohalovavá, T., & Verešová, J. (2020). Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Lašek, J. (2001). *Psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Vaničková, K., Porubský, Š., & Kosová, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie – dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Belianum.

Vogel, K. (2016). 5 Effective strategies for the inclusive classroom. Retrieved from <https://www.kqed.org/education/75955/5-effective-strategies-for-the-inclusive-classroom>

Summary: an accepting environment is a condition in current modern approaches to education. Inclusion is perceived in many ways, especially in the conditions of primary and secondary schools. Within the contribution, we focus on the specification of the educational environment in the conditions of a university. Creating and ensuring the conditions for the education of each student requires knowledge of the principles and strategies of creating the given conditions, which is the educational environment. Accepting environment in the context of the contribution is understood as an accepting environment, an environment accepting the cognitive, socio-emotional and psychomotor side of university students in their specific situation, in specific possibilities. We think about the possibilities and challenges in ensuring an environment for all actors of the educational process.

Kontakt:

doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej didaktiky
Sládkovičova 533/20
014 81 Dubnica nad Váhom
e-mail: hanuliakova@dti.sk

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej didaktiky
Ul. Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: porubcanova@dti.sk

PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.
Vysoká škola DTI, Katedra didaktiky odborných predmetov
Sládkovičova 533/20
014 81 Dubnica nad Váhom
e-mail: lobotkova@dti.sk



METODICKÉ ASPEKTY ODBORNEJ PRÍPRAVY PEDAGOGICKEJ PRAXE UČITEĽOV

Iveta Moravcová, PL - Dáša Porubčanová, SR - Alžbeta Lobotková, SR

Anotácia: Príspevok v teoretických súvislostiach zrejmjuje náhľady na súčasné prístupy k príprave učiteľskej profesie. Ozrejmujeme význam osvojenia relevantných akademických zručností v nastavení legislatívnych a metodických dokumentov. Zviditeľňujeme medzinárodné a národné snahy o zvýšenie kvality v odbornej príprave budúcich učiteľov. Na príkladoch pedagogického portfólia sa zaciľujeme na možnosti nadobudnutia potrebných kvalít pre pedagogickú prax učiteľov.

Kľúčové slová: pedagogická prax, profesijná príprava, učiteľ, portfólio

Úvod

Pedagogická prax predstavuje zásadnú súčasť vysokoškolského vzdelávania budúcich pedagógov a je zaradená medzi povinné predmety učiteľských študijných programov. Zakomponovaná je do špecifických predmetov s aplikovaným výcvikom, ktoré priamo nadväzujú na nadobudnuté teoretické poznatky, realizované v rámci špecifických kritérií stanovených študijnými plánmi. Praktické skúsenosti si študenti osvojujú na miestach určených na tento účel, ako sú napríklad cvičné školy a školy v rámci dohody o vykonávaní pedagogickej praxe. Študenti tu pracujú pod dohľadom skúsených profesionálov. Táto forma výučby sa vyznačuje tým, že poskytuje vlastné kreatívne pôsobenie a vedenie hodín v autentickom školskom prostredí, kde sú ich pedagogické zručnosti a prístupy systematicky sledované, mentorované a hodnotené príslušnými odbornými autoritami. Je nevyhnutnou súčasťou kľúčových prvkov v počiatočnej príprave učiteľov.

Príprava na učiteľskú profesiu

Pedagogická prax na Slovensku má kľúčový význam pre rozvoj profesijnej pripravenosti študentov pedagogiky a je pevne zakotvená v štruktúre pedagogických študijných programov. Zámerne je navrhnutá tak, aby študenti mohli svoje teoretické vedomosti preniesť do praktickej roviny a rozvíjať svoje pedagogické zručnosti v reálnych podmienkach vyučovania školskej triedy. Pedagogická prax sa odvíja od aktuálnych výskumných poznatkov a pedagogických trendov, ktoré reflektujú potrebu neustálej inovácie vo vyučovacích metódach a prístupoch. Ako uvádzajú Pošteková, Jablonský, (2022) významným trendom v súčasnej pedagogickej praxi je zvýšený dôraz na reflexiu a sebareflexiu ako spôsob, ako študenti učiteľstva môžu kriticky hodnotiť svoje vyučovacie postupy a prispôbiť ich individuálnym potrebám svojich žiakov.

Výzvy spojené s pedagogickou praxou na Slovensku zahŕňajú aj potrebu zabezpečiť dostatočné množstvo kvalitne vybavených cvičných škôl, ktoré by poskytli študentom optimálne prostredie pre rozvoj ich praktických zručností. Významnú súčasť tvorí kooperácia medzi vysokými školami a základnými a strednými školami, aby pedagogická prax bola úzko prepojená s reálnymi potrebami a výzvami školského systému.

Fakulty pripravujúce učiteľov sa preto snažia neustále aktualizovať svoje prístupy k pedagogickej praxi, pričom sa zameriavajú na vytvorenie interakcie a podmienok pre efektívne učenie sa v praxi a na podporu kontinuálneho profesijného rozvoja študentov učiteľstva. V tomto procese je kľúčová spolupráca s mentorskými učiteľmi a odborníkmi, ktorí môžu poskytnúť študentom cenné usmernenia a feedback (Predanociová, 2015). Legislatívne profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov na Slovensku upravujú viaceré právne predpisy:

- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov,
- Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji,
- Vyhláška MŠVVaŠ SR č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- Nariadenie vlády SR č. 201/2019 Z. z. o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti (Barnová, Krásna, 2020).

Vzťah teórie a praxe nie je jednoznačný. Teória a prax sú dve rôzne stránky, ale vždy tej istej skutočnosti. Teória si udrží zmysel, len vtedy, keď sa neodtrhne od praxe, prax si uchová stupňujúci charakter, len ak sa neodtrhne od teórie.

Pedagogická prax má plniť tri dôležité úlohy: učiteľ má poznávať školu zo strany žiakov, musí eliminovať obavy a trému z komunikácie so žiakmi a porovnávať poznatky získané počas štúdia so školskou realitou (Danek, 2005). Pedagogická prax by mala predstavovať most medzi teoretickým vzdelávaním a realitou učiteľskej profesie, ponúka študentom autentický kontext, v ktorom môžu získavať, aplikovať a hodnotiť svoje pedagogické postupy a prístupy. Cez túto prax študenti učiteľstva nie len získavajú cenné praktické vedomosti, ale tiež sa učia adaptovať na dynamické prostredie školy, zvládať výzvy spojené s vedením triedy a rozvíjať schopnosť samostatne riešiť problémy a prijímať pedagogické rozhodnutia. Hlavným cieľom pedagogickej praxe je poskytnúť študentom príležitosť na rozvoj a získavanie profesijných kompetencií vo vzdelávacom prostredí. Kosová, Tomengová (2015) zdôrazňujú, že pedagogická prax by mala byť strategicky usmerňovaná tak, aby študenti mohli postupne preberať väčšiu zodpovednosť a zároveň reflektovať nad svojimi skúsenosťami. Prostredníctvom týchto skúseností si študenti upevňujú svoje didaktické a pedagogické zručnosti, čo je zásadné pre ich budúcu úlohu v edukačnom procese.

Charakteristika profesijnej praktickej prípravy učiteľov

Pedagogická (praktická) príprava, ako významná súčasť vzdelávania budúcich učiteľov, bola dlhodobo prehliadanou témou. Tieto neriešené problémy sa pochopiteľne odrážajú na kvalite absolventov a ich pripravenosti vstupovať do školského terénu. Vnímanie a realizácia učiteľských praxí na pedagogických fakultách je podmienená konceptom systematickej práce už so začínajúcim učiteľom. Profil absolventa, systém kariérnej gradácie, štandardy učiteľskej profesie, ďalšie vzdelávanie učiteľov a i. Zmysluplný a systémovo riešený koncept učiteľských praxí a ich realizácia je nevyhnutným procesom pre efektivitu učiteľských potencialít (Porubčanová, 2020).

Zvyšujúca sa odbornosť učiteľa je založená na jeho schopnosti reflektovať vlastnú prax a výučbu, ktorá je považovaná za základnú schopnosť k profesijnému rastu. Je súčasťou profesijných štandardov pre výkon učiteľskej profesie v mnohých krajinách a koncept reflexívnej praxe sa stáva najrozšírenejším modelom pre ponímanie praktickej prípravy budúcich učiteľov na vysokých školách (Spilková, Tomková, 2010).

Budúci učelia musia okrem poznania svojho vyučovacieho predmetu, získať aj odborné zručnosti. Odborná príprava zahŕňa teoretické štúdium (vrátane psychológie a teórie vyučovania) a praktická príprava zahŕňa náčuvy a semináre s priamou zodpovednosťou za vyučovaciu činnosť v triede. Bez kompletnej prípravy sa učiteľ nestane kvalitným odborníkom.

V medzinárodných dokumentoch EÚ „Improving the Quality of Teacher Education“ (2007) Európska komisia poukázala na nedostatočné zabezpečenie praktických skúseností z reálneho vyučovania študentom učiteľstva v pregraduálnej príprave. Cieľom ďalšieho projektu „Practical classroom training within Initial Teacher Education“ Európskej bolo prijať odporúčania pre zlepšenie stavu praktickej prípravy budúcich učiteľov v štátoch EÚ. Podľa tohto projektu by prípravné vzdelávanie učiteľov malo podporovať reflexívnu prax, spoluprácu na profesionálnej úrovni a efektivnosť vyučovania, ktoré by malo byť podložené výskumami. Zo záverov komisie vzišli odporúčania, že pedagogická prax by mala obsahovať:

- pozorovanie modelu dobrej pedagogickej praxe,
- vytváranie efektívneho prostredia pre učenie sa žiakov, získavanie reálnych skúseností z reálnej školy, reálnych žiakov, učiteľov a rodičov, rozvíjanie profesionálnej identity a sebadôvery v učiteľskej profesii,
- učenie sa správať podľa etického kódexu učiteľa.

Experti tohto projektu poukazujú na efektivnosť pedagogickej praxe len v tom prípade, ak zadania a úlohy z praxe budú dostatočne náročné pre študentov, bude poskytnutá pomoc mentora a študent sa bude aktívne zapájať do prípravy pedagogickej praxe. Je veľmi dôležité, aby pedagogická prax poskytovala priestor, v ktorom sa študent môže rozvíjať, testovať vlastné hypotézy a v ktorom môže experimentovať (EUC, 2009).

Výzvou pre vysokoškolské vzdelávanie pedagógov je pripraviť novú generáciu učiteľov, vybavených spôsobilosťou vyhodnocovať učebné prostredie, úmerne vyvažovať potreby a možnosti účastníkov vzdelávania. Títo učelia by mali reflektovať nové prístupy a inovácie v práci s deťmi a mládežou. V tejto súvislosti sa viacerí autori zamýšľajú nad aplikáciou pozitívnej edukácie do pedagogickej praxe učiteľov (Tamášová, Zapletal, 2022). Je potrebné pripraviť učiteľov pre školu, ktorá bude predstavovať moderný, etický ekosystém učenia sa s vysokou mierou

úplnosti. Pomocou pripravených učiteľov utvárať školy, ktoré budú súčasťou kultúrno-spoločenského, prírodného a medzinárodného systému, školu, ktorá nebude izolovaná.

Jednou z hlavných výziev, ktorú predstavuje dokument Manifesto 15, je tvrdenie, že školský systém vytvorený pre potreby 18. a 19. storočia nie je primerane vybavený na vzdelávanie generácie 20. a 21. storočia. Konkrétne sa uvádza, že tradičný vzdelávací model, označovaný ako "generácia 1.0", nie je schopný efektívne vzdelávať „generáciu 3.0" a pripraviť ich na realitu a výzvy 21. storočia. (Feřtek, 2015, s. 19).

Pedagogická prax je „bránou“, ktorá otvára svoje nepoznané schopnosti a zručnosti každého budúceho učiteľa. Už počas praktickej prípravy môže budúci učiteľ vnímať svoju profesijnú zdatnosť, hodnotiť či bude profesijne kompetentný ale aj psychicky pripravený plniť túto veľmi náročnú profesiu. Veľký vplyv na budúceho učiteľa má aj jeho cvičný učiteľ, ktorý svojou odbornosťou a pozitívnym prístupom vytvorí pozitívnu vnímanú zdatnosť u svojho študenta (budúceho učiteľa), čo ovplyvní aj jeho budúci profesijný rozvoj.

Portfólio ako prostriedok profesijného rozvoja začínajúceho učiteľa

Profesijné portfólio je z pohľadu odborníkov (Pasternáková, 2017, Trunda, 2012, Tomková, 2018, Valent 2019) už integrovanou súčasťou procesu osobného a odborného rastu pedagóga, pričom funguje ako zásadný nástroj pre reflexiu jeho pedagogickej praxe. Slúži nielen ako pedagogická pomôcka zameraná na profesijný rozvoj a formovanie hodnotiaceho pohľadu na vlastnú prácu, ale aj ako prostriedok systematického zaznamenávania odborných pokrokov a pedagogických úspechov. Jeho obsahom sú rôzne dôkazy o učiteľovej praxi, vrátane podstatných informácií, ktoré osvetľujú jeho individuálny progres a zručnosti nadobudnuté v priebehu času.

Používanie portfólia sa stalo súčasťou legislatívy Slovenskej republiky prostredníctvom zákona č. 138/2019, kde je definované ako nástroj na dosiahnutie atestácie, čím nadobúda formálny rozmer v kontexte profesijného rastu učiteľov. Pri implementácii profesijného portfólia do praxe je nevyhnutné zohľadniť niekoľko kľúčových aspektov. Učelia sú ochotnejší prijať zavedenie portfólia, keď vnímajú jeho pridanú hodnotu pre ich osobný a profesijný život, keď cítia, že iniciatíva má hlbší zmysel a keď sú presvedčení o serióznom prístupe zo strany vedenia školy. Pre efektívne používanie portfólia (nevyhnutné zabezpečiť adekvátne technické prostredie a rozvíjať digitálne kompetencie učiteľov, aby , mohli portfólio efektívne využívať ako nástroj pre svoj kontinuálny profesijný rozvoj (Porubčanová, 2020).

Profesijné portfólio je vhodným nástrojom na rozvíjanie učiteľa a ďalšie plánovanie vlastného rozvoja. Je dôležitým materiálom na dokumentovanie vlastného pokroku a identifikovanie posunov, ktoré učiteľ počas svojej praxe uskutočňuje. Bez spätného pohľadu, spätnej väzby a vlastného vyhodnocovania, nie je možné efektívne sa sebahodnotiť a nedôjde ani k sebaoceneniu – kam sa posúvam, prečo sa posuny dejú, aká je moja vnímaná profesijná zdatnosť („moje self-efficacy“).

Východiskové zdroje pre profesijné portfólio sa menia vstupom do školy, napr. v pozícii učiteľ (začínajúci učiteľ). Medzi východiská zaraďujeme strategický plán rozvoja školy, do ktorej nový učiteľ nastupuje, systém personálneho riadenia v škole, spôsoby vedenia začínajúceho učiteľa počas jeho/jej prvého roku praxe, školské chápanie dôležitosti profesijného rozvoja a vzdelávania sa učiteľa a plánovanie profesijného rozvoja v škole (Valent, 2019).

Začínajúci učiteľ si musí založiť svoje profesijné portfólio pred vstupom do vlastnej didaktickej praxe. Portfólio učiteľa vychádza z jeho silných stránok, ktoré detailne a obsiahlo dokumentujú, čo učiteľ vykonáva. Je dôležitým zdrojom informácií o učiteľovi, ktoré dokumentujú jeho rozvojové a vzdelávacie pokroky. Učiteľ potrebuje na založenie portfólia údaje, ktoré zdôrazňujú jeho spôsobilosti, postoje, hodnoty, čiže jeho celkovú vnímanú zdatnosť.

Portfólio učiteľa môže mať **prezentačnú, motivačnú**, ale aj **autoevaluačnú (sebahodnotiacu) funkciu**. V literatúre nachádzame viaceré **druhy, podoby portfólia** (Koláčová, 2019 Valent, 2019):

1. profesijné portfólio, v ktorom učiteľ dokumentuje svoju vlastnú pedagogickú prax a svoje kompetencie (vedomosti, zručnosti, skúsenosti), reflektuje ju (prostredníctvom reflexie, sebaopozorovania) a cez túto zbierku dokladov (dokumentov, artefaktov) sa učí a ďalej profesijne rozvíja,

2. prezentačné portfólio, ktorého cieľom je orientovať sa na vlastnú prezentáciu, napr. pri hľadaní nového zamestnania, toto portfólio obsahuje najpotrebnejšie údaje z profesijného portfólia,

3. certifikačné portfólio (atestačné), ktorého hlavným cieľom je získať certifikát, prípadne preukázať svoje kompetencie na kvalitatívne vyššej úrovni, napr. atestáciou. Aj toto portfólio môže vzniknúť z profesijného portfólia.

Takto vymedzené portfólia by na seba nadväzovali, t. j. najskôr vzniká profesijné portfólio, ktoré následne nadobúda buď podobu prezentačného alebo certifikačného portfólia. V tomto smerovaní sa stáva portfólio významným prvkom podpory kvality učiteľa a tým aj kvality školy a zároveň kvality slovenského školského systému (Koláčková, 2019). Môžeme ho prirovnať ku „autobiografii o self-efficacy začínajúceho učiteľa.“ Každý učiteľ vkladá do svojho portfólia celú svoju vnímanú profesijnú zdatnosť. Touto dokumentáciou je možné určiť, aká je učiteľova self-efficacy.

Hodnotenie stavu a kvality odborného vzdelávania a prípravy učiteľov na Slovensku

Vzhľadom na vysokú autonómiu vysokých škôl, ktoré pripravujú učiteľov je veľmi ťažké zhodnotiť stav praktickej prípravy v Slovenskej republike. Kvalita a ani kvantita odbornej pripravenosti učiteľov nie je dostatočná v porovnaní s medzinárodnými trendmi.

Počas predchádzajúcich 25-tich rokov boli tieto popisované procesy sprevádzané **nedostatočnou pozornosťou rezortného ministerstva** k príprave pracovníkov vlastného rezortu. Tú možno dokladovať neexistenciou podpornej legislatívy o cvičných školách a cvičných učiteľoch, nízkym financovaním pedagogickej praxe, znevýhodnením učiteľských študijných programov pri budovaní ich materiálneho vybavenia, neúčastou Slovenska v európskych projektoch, venovaných príprave učiteľov a ich praktickej príprave, ktoré vyžadovali finančnú podporu ministerstva. Ministerstvo školstva nepodporilo iniciatívy učiteľských fakúlt na zlepšenie stavu učiteľskej prípravy ani v roku 1997, ani v roku 2005, keď boli pracovnými komisiami, delegovanými najmä Úniou učiteľských fakúlt Slovenska, dvakrát vypracované návrhy legislatívnych dokumentov o cvičnej škole a cvičných učiteľoch (Černotová a kol., 2010).

Úroveň profesijnej prípravy učiteľov je čoraz častejšie kritizovaná ako príliš akademická a nedostatočne orientovaná na kľúčové profesijné kompetencie, ktoré môže budúci učiteľ nadobudnúť len na základe reflektovaných skúseností z praxe.

Slovensko patrí podľa medzinárodných porovnaní ku krajinám s najnižším podielom praktickej prípravy vo vzdelávaní učiteľov. Tento stav je odrazom nedostatočnej legislatívy, ktorou by sa mala praktická príprava učiteľov na vysokých školách riadiť. V dokumentoch ako „Startégia celoživotného vzdelávania a poradenstva (2021- 2023)“ stále neexistuje jasná koncepcia a ani legislatívna úprava, vymedzujúca práva a povinnosti cvičných škôl, či požiadavky na cvičných učiteľov.

Mnohé profesijné združenia škôl a učelia v praxi poukazujú na nedostačujúci stav praktickej prípravy a jeho dôsledky pociťujú najmä v nedostatočnom prepojení akademickej a profesijnej prípravy, v slabej digitálnej gramotnosti, v nepripravenosti riešiť výchovné problémy, disciplínu v triede, v nepripravenosti pracovať so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, v nepripravenosti podnecovať osobnostný rozvoj, kritické a hodnotiace myslenie žiakov, nedostatočné soft-skills v kooperácii so žiakmi a rodičmi (Jakabová, 2022).

Ministerstvo školstva musí reagovať na tieto výhrady učiteľov, inovácie sú veľmi potrebné, zmeny musia nastať vo zvyšovaní podielu a kvality praktickej prípravy budúcich učiteľov v podmienkach celého Slovenska. Nedostatočná kvalitná praktická príprava učiteľov je jedným z dôvodov klesajúceho záujmu nie študovať, ale vykonávať učiteľskú profesiu v dnešnej dobe.

Študentské portfólio, (portfólio budúcich učiteľov odborných predmetov), vnímame ako efektívny nástroj pre rozvoj profesijnej kompetencie, ktorý neslúži ako konečný cieľ, ale ako prostriedok pre napredovanie v nasledujúcich oblastiach:

- Vo formatívnom hodnotení, kde portfólio prispieva k neustálej spätnej väzbe a umožňuje študentom učiteľstva reflektovať nad svojimi dosiahnutými výsledkami a identifikovať oblasti potrebujúce zlepšenie.
- V socio-konstruktivistickom prístupe k vzdelávaniu, kde portfólio slúži ako platforma na spoluprácu a vzájomnú výmenu poznatkov medzi študentmi a pedagógmi.
- V reflexívnej praxi, ktorá je nevyhnutná pre osobný a profesijný rast budúcich učiteľov, umožňujúc im premýšľať o svojich pedagogických metódach a prístupoch.

- V reflexívnom poňatí vyučovania, kde portfólio podporuje hlbšie pochopenie procesu vyučovania a učenia z hľadiska osobných skúseností a praktických aplikácií (Sirotová, 2018).

V kontexte slovenského vzdelávacieho systému sa profesijné portfólio uplatňuje primárne v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov a od roku 2020 je integrované do plánu osobného rozvoja učiteľa. Avšak je dôležité si uvedomiť, že by nemalo byť vnímané redukčne alebo nesprávne, ako statický prvok vzdelávania. Jeho plný potenciál sa odvíja od prístupu, ktorý výrazne závisí od vnútorného presvedčenia pedagóga s dôrazom na:

- Význam a účel zavádzanej zmeny v praxi.
- Osobný prínos, ktorý portfólio prinesie učiteľovi vo vzdelávacom procese.
- Seriózny a koncepčný prístup školského vedenia, ktoré musí zmeny jasne komunikovať a ukázať ich praktický význam pre pedagogickú prax.

Pri vývoji portfólia je potrebné zahrnúť rôzne materiály, ktoré budú evidovať teoretický i praktický rozvoj študentov učiteľstva počas ich štúdia, posilňujúc tak ich sebavedomie a schopnosť sebahodnotenia v rôznych oblastiach ich kompetencií (Porubčanová, 2020).

Prístupy k podpore kvality odborného vzdelávania a prípravy v zahraničí

V súlade s myšlienkami Giddensa (2010), sociálna prax a sociálne poznanie sú dynamické a neustále sa vyvíjajúce aspekty, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. V kontexte pedagogickej praxe to znamená, že prístupy a metódy, ktoré sú študentom predstavené a ktoré si osvojujú v rámci svojho výcviku, musia byť flexibilné a otvorené novým poznatkom a zmenám v spoločenských požiadavkách na výchovu a vzdelávanie. V zahraničí prevláda počas štúdia učiteľstva model prípravy budúcich učiteľov, v ktorom sa študenti učiteľstva súbežne pripravujú od prvých ročníkov akademicky aj prakticky. Tento model je považovaný za efektívnejší, pretože učiteľstvo sa študuje celé štyri alebo až päť rokov a pedagogická prax sa neprerušuje, čo umožňuje študentovi plynulo získať praktické skúsenosti. Veľa európskych krajín vrátane Slovenska prešlo na bolonský model štruktúrovaného štúdia (najčastejšie 3 + 2 roky), ktorý odborníci stále kritizujú. Štúdium učiteľstva a pedagogická prax sa sústreďa do dvoch posledných ročníkov, preto príprava na učiteľskú profesiu a získavanie praktických skúseností sú nedostatočné (Šimoník, 2005, Nezvalová, 2007).

Európska komisia priniesla výsledky výskumu, podľa ktorých je vo väčšine krajín EÚ podiel praktickej prípravy v učiteľskom štúdiu pre sekundárne stupne vzdelávania omnoho vyšší ako na Slovensku. Napríklad podiel praktickej prípravy v Nórsku je nad 40% času štúdia, v Holandsku nad 25% a vo Fínsku a Švédsku nad 20% (Euridice, 2018).

Analýzu pedagogickej praxe spracoval (Ladd, 2007). Budúci učiteľia sa na prax pripravujú v rôznych časových a formou odlišných fázach, postupoch. V USA trvá prax budúcich učiteľov spravidla 12 týždňov a začína laboratórnym experimentovaním. Pokračuje pozorovaním života školy, účasťou na aktivitách, pozorovaním vyučovania u učiteľov školy a asistenciou učiteľom, až potom vyučuje pod dohľadom cvičného učiteľa alebo univerzitného učiteľa (Preparing Teachers around the World, ETS, 2003). V Hong-Kongu je prax 8 – 10 týždňov, v Austrálii absolvujú študenti 80 dní praxe pod dozorom supervízora. Podobne v Anglicku študent praxuje 24 týždňov, pozorovaný a hodnotený je supervízorom.

Vo Švédsku prax budúci učiteľia získavajú v 20 až 23týždňovom programe, v ktorom pracujú s tímom učiteľov v škole a rozvíjajú si rozsah profesionálnych zručností a výskumných aktivít, ktoré súvisia s ich akademickým programom. Majú ministerstvom školstva vypracovaný plán didaktickej práce na zlepšenie odbornej spôsobilosti budúcich učiteľov. Podľa tohto plánu je potrebné zvýšiť kompetencie učiteľov v procese samovzdelávania, posilniť zvládanie pripravenosti učiteľa v náročných spoločensko-kultúrnych podmienkach a modernizáciu vzdelávania odborníkov, učiteľov profesijných predmetov.

Fínsky vzdelávací systém v medzinárodných meraniach (PISA/OECD) preukazuje významné úspechy. Dovoľme si spomenúť riešenie problematiky pedagogickej praxe študentov učiteľstva v tejto krajine. Fínsko sa neriadi úplne legislatívou EÚ, ale akceptuje niektoré jej odporúčania. Fínsko označuje za základné zásady vzdelávania učiteľov dobré teoretické znalosti pedagogických vied a procesov učenia sa a pedagogickú prax študentov priamo v školskom prostredí.

V Českej republike na Masarykovej univerzite v Brne zaviedli v praktickej príprave študentov učiteľstva významné zmeny súvisiace s medzinárodnými trendmi. Zvýšil sa rozsah praxe a bolo zavedené priebežné zdieľanie skúseností a ich reflexia v rámci reflexívnych seminárov na fakulte. Zintenzívnila sa spolupráca medzi fakultou a školami, zaviedlo sa vzdelávanie cvičných a vysokoškolských učiteľov v oblasti supervízie a mentoringu (Pravdová, 2013 In Kosová, Tomengová, 2015).

Analýzu prístupov o realizácii pedagogickej praxe v zahraničí môžeme uzavrieť európskymi odporúčaniami o postupoch pri zmene koncepcie či zlepšovaní pedagogickej praxe (Projekt EÚ „Practical classroom training within Initial Teacher Education“ (Pedagogická prax ako súčasť učiteľského vzdelávania a prípravy, (EUC, 2009).

Každá krajina, ktorá chce revidovať systém svojej pedagogickej praxe študentov učiteľstva, by mala mať vyjasnené otázky:

1. Existencie akceptovaných cieľov vzdelávania a kompetencie požadované od učiteľov.
2. Podpory vhodných podmienok na vykonávanie pedagogickej praxe.
3. Definovania plnenia úloh, cieľov a zodpovednosti jednotlivých aktérov.
4. Poskytovania podpory učiteľským študijným programom v prostredí pre efektívne učenie sa.
5. Zabezpečenia kvalitnej pedagogickej praxe študentom, cez príklady dobrej profesionálnej praxe.
6. Kvality, manažovania, plánovania a kooperácie praxe v komparácii s teóriou vysokoškolskej prípravy (EUC, 2009).

Literatúra:

Černotová, M. et al. (2010). Cviční učители. Prešov: FHPV PU.

Danek, J. (2005). Pedagogická prax – neoddeliteľná súčasť prípravy budúcich učiteľov. In Pedagogická praxe a profesijní rozvoj studentů: Sborník z mezinárodního pracovního semináře (s. 74-79). Brno: Masarykova univerzita.

European Commission. (2009). Practical classroom training within Initial Teacher Education. [online] Dostupné na: http://www.atee1.org/uploads/pla_practical_classroom_training_vilnius_oct2009.pdf [cit. 1.10.2014].

EURYDICE, EACEA, European Commission. (2018). Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. [online]. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union. DOI: 10.2797/309510.

Feřtek, T. (2015). Co je nového ve vzdělávání. Praha: Nová beseda. ISBN 978-80-906089-2-4.

Giddens, A. (2010). Důsledky modernity. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.

Jakobová, S. (2022). Kompetencie učiteľa akcentujúce rozvoj kritického a hodnotiaceho myslenia žiakov. In A. Lobotková, & S. Jakobová et al. (Eds.), *Súčasný vývojové línie v didaktickej práci učiteľa* (1st ed., pp. 5-21). Brno, Česko: MSD Brno.

Koláčková, J. (2019). Význam portfólia v profesijnom rozvoji začínajúcich učiteľov a ich sebareflexia. In Zborník príspevkov k medzinárodnej vedecko-odbornej konferencii: *Súčasnosť a perspektívy pregraduálnej prípravy učiteľov. Aká je a aká by mohla byť príprava budúcich učiteľov*. Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4847-8.

Kosová, B., & Tomengová, A., et al. (2015). Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov. Banská Bystrica: Belianum.

Nezvalová, D. (2007). Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. In: Pedagogická prax – současnost a perspektivy. Nitra: FF UKF.

Pasternáková, L. (2017). Učitel'ská profesia súčasná škola. In: *Vzdělávání dospělých 2016 východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: Česká andragogická společnost.

Porubčanová, D. (2020). Self-efficacy v profesijnej príprave učiteľov v didaktickom kontexte edukačnej praxe. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-8222-009-7.

Pošteková, B., & Jablonský, T. (2022). Sebareflexia v práci učiteľa predprimárneho vzdelávania [Self-reflection in the Work of a Teacher of Pre-primary Education]. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, (5).

Pravdová, B. (2013). Nová koncepcie pedagogických praxí na PdF MU v Brně: výzvy a očekávání. In: *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti*. CD-ROM. Ústí nad Labem: UJEP, s. 548-552.

- Predanociová, Ľ. (2015). Mentoring - podpora začínajúcemu učiteľovi. Acta Humanica: Časopis Katedry Pedagogických Štúdií, 2015(1), 20-25.
- Šimoník, O. (2005). Příprava budoucích učitelů. Brno: MSD Brno, s. r. o. ISBN 80-86633-32-2.
- Spilková, V., & Tomková, A., et al. (2010). Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030. Dostupné z: <https://www.nocka.sk/strategia-celozivotneho-vzdelavania-a-poradenstva-2021-2030/>
- Tamášová, V., Zapletal, L. (2022). Positive education in secondary schools as a requirement of formative education. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 12(2), 252-256. doi:10.33543/1202
- Tomková, A. (2018). Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-982-7.
- Trunda, J. (2012). Profesní portfolio učitele. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf
- Valent, M. (2019). Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. ISBN 978-80-565-1445-0.
- Národná rada Slovenskej republiky. (2019). Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov SR, čiastka 46/2019.
- Národná rada Slovenskej republiky. (2008). Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov SR, čiastka 83/2008.
- Národná rada Slovenskej republiky. (2009). Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov SR, čiastka 113/2009, s. 2334–2361.
- Národná rada Slovenskej republiky. (2003). Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zbierka zákonov SR, čiastka 137/2003.

Summary:

V príspevku sa zdôrazňuje, že vzťah medzi teóriou a praxou by mal byť dynamický, pričom učiteľská prax by mala slúžiť ako most medzi akademickým vzdelávaním a realitou profesie. Výzvy spojené s pedagogickou praxou zahŕňajú zabezpečenie dostatočného počtu dobre vybavených cvičných škôl a spoluprácu medzi vysokými školami a školami všeobecne. Prístupy k pedagogickej praxi je potrebné neustále aktualizovať vo vzťahu edukačnej reality a podmienok škôl. Pedagogická prax v procese pregraduálnej prípravy má podporovať nielen profesijný ale i osobnostný rozvoj študentov učiteľstva.

Kontakt:

PaedDr. Iveta Moravcová, MBA
Vysoká škola DTI,
Katedra didaktiky odborných predmetov
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +4219109911402
E-mail: moravcova@dti.sk

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
Vysoká škola DTI,
Katedra školskej didaktiky,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421915728144
E-mail: porubcanova@dti.sk

PaedDr. Alžbeta Lobotková, PhD.
Vysoká škola DTI,
Katedra didaktiky odborných predmetov
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421 9177844074
E-mail: lobotkova@dti.sk



PERCEIVED PROFESSIONAL COMPETENCE TO APPLY DIDACTIC STRATEGIES FROM THE TEACHERS' PERSPECTIVE

Karolína Magdadiová, SR - Vašek Šimek, CZ - Dáša Porubčanová, SR

Abstract: In this contribution, we analyze the research on the perceived competence of teachers (self-efficacy) based on a sample of future and beginning Slovak teachers. We clarify educational approaches and present research results focused on the comprehensive development of didactic strategies in teachers' work. Our research aimed to determine teacher education students' and future teachers' perceived professional competence in didactic preparedness. We compare the results of self-efficacy research between future teachers and those who have recently started teaching in practice.

Keywords: Self-efficacy, perceived professional competence, teacher, didactic preparation.

Introduction

Current changes in the social and cultural environment necessitate educational strategies and aims that guide students across various levels of education toward the development of critical thinking, openness, and flexibility in their thought processes. Facing the challenges of societal relevance in the job market requires innovation, alignment of educational systems, and methods that lead to the refinement of creative and critical thinking abilities and comprehensive education for students.

The concept of self-efficacy has a multidimensional nature. It is not limited solely to the pedagogical sphere but concerns each of us, indicating that strategies for developing human capabilities are not only intended for specific professions but are applicable in all areas of personal development. The quality of education represents a key priority for societal development. Achieving a certain level of quality in education is a long-term and planned process at all levels of education. It involves the implementation of new technologies, and modern educational tools, increasing the prestige of the teaching profession, and recognizing and promoting innovative pedagogical approaches in practice.

1 THEORETICAL ANALYSIS OF SELF-EFFICACY RESEARCH

In exploring the concepts of identity, personality, and self-concept, researchers rely on extensive studies (Bandura et al.) to help establish clear definitions of these terms. Identity concerns an individual's perception of who they are, shaped by social, cultural, and personal experiences. Personality is a set of characteristic traits, behaviors, and thinking patterns that distinguish an individual from others and are relatively stable over time. Self-concept, or self, encompasses all thoughts and beliefs regarding oneself, including self-evaluation and perception of one's abilities and attributes. Research results in this field indicate connections between these concepts and various aspects of life success, such as academic performance, career development, and psychological well-being.

In this contribution, we build upon the theories of the mentioned authors, where self-efficacy is a result of social learning shaped in the family environment as well as in the context of formal and positive education (Tamášová, Zapletal, 2022). The fundamental theoretical framework of the contribution is based on the pillars of Bandura's social cognitive theory (Bandura, 1997) and the principles of positive psychology (Rogers & Freiberg, 1994; Seligman, 2014).

We elucidate the essence and significance of self-efficacy in the didactic preparation process for teachers of professional subjects and young teachers entering practice. Defining the term "self-efficacy" is a complex task, as achieving a completely unequivocal definition is not possible due to varying perspectives on this construct depending on different scientific approaches and philosophies. In adapting to the issue in an educational context, we align with the views of Brubacker and Cooper, who differentiate between "hard" concepts of identity anchored in the notion of identity (primary identity over time among individuals) and "soft" concepts of identity, significantly different from the original meaning of the term: identity changes over time, place, and circumstances (Brubacker & Cooper, 2000). Bandura (1997) undertook the clarification of self-efficacy in the

unity of the professional perceived competence of future teachers of specialized subjects and beginning teachers in practice.

Self-efficacy, as a construct, reflects an individual's belief in their ability to control and perform specific actions necessary to achieve an aim. The two elements of self-efficacy are crucial for understanding how people approach their goals and evaluate their potential for success in different situations:

Personal efficacy: This aspect pertains to the belief in personal abilities, knowledge, and skills necessary for the effective execution of steps leading to success.

Outcome expectancy: It involves the belief that specific behaviors or actions will result in the desired effect or outcome.

Significant international studies on teachers' self-efficacy (Allinder, 1994; Milner, 2002) in various educational contexts have provided important insights into how teachers with high levels of self-efficacy tend to be more enthusiastic and optimistic, dedicating more time to teaching subjects in which they feel stronger self-efficacy while neglecting areas where they have less confidence in their abilities. Wertheim and Leyser (2002) found that teachers with high self-efficacy beliefs are more open to innovative methods and a constructivist approach, preferring discussion and group work over traditional frontal teaching methods. Jakešová, Gavor, and Kaleda's (2016) research similarly confirmed that teachers with higher self-efficacy are less prone to criticize their students. For these reasons, we should acknowledge that success in the teaching profession rests on two fundamental pillars: professional, where the teacher's competence lies in explaining the subject matter at a level adapted to students' abilities, and personal, where the foundation is the belief that pedagogical activity will lead to students' understanding of the subject matter.

2 Context of Didactic Preparation and Teachers' Self-efficacy

Foundations of subject didactics emphasize the importance and quality of teachers' preparedness in terms of key professional competencies. The opportunity to acquire and internalize these competencies occurs through teachers' personal, diversified experiences gained through interaction with students (Lobotková, 2017) and the adoption of didactic techniques relevant to specialized subjects. Current research highlights that the learning process is a synthesis of various cognitive abilities, emotional experiences, and internalized knowledge (Gardner, 2008). In this area, research results from multiple countries have shown that future teachers demonstrated an unexpectedly high level of self-efficacy, likely a result of their limited practical experiences in teaching practice, which hadn't yet exposed them to the daily challenges associated with teaching professionalism, including the complexity and variability of tasks inherent in the teaching role (Ross & Bruce, 2007).

Research by Porubčanová confirmed that teachers in undergraduate training recognize the need for innovative teaching approaches aimed at shaping students' critical and creative thinking. Presenting tasks to develop students' abilities to make evaluative judgments based on factual knowledge while maintaining an open approach to scientific inquiry is crucial. However, for effective achievement of these aims, it is essential for schools to adequately integrate critical thinking into their curricula. As part of lifelong learning, various educational institutions for teachers, both formal and informal, offer diverse opportunities for education and competence enhancement (Porubčanová, 2020; Duda Kráľová, Porubčanová, Bursová, 2022)

3 Objectives of Research on Teachers' Self-efficacy in Didactic Approach

The aim of the quantitative research aimed to determine the level of perceived professional competence from the perspective of future teachers of professional subjects. In the quantitative approach, we utilized the standardized OSTES questionnaire (Gavora, 2012, according to Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Through individual items, we evaluated the level of professional perceived competence of teacher education students specializing in professional subjects in comparison with the professional perceived competence of beginning teachers (up to 5 years of experience) in practice. The research sample consisted of 453 respondents – future teachers (students in teacher education programs) and beginning teachers. There were 261 students (58%) and 192 beginning teachers (42%).

In solving hypothesis H1, a key step was determining the value of the test statistic H , the probability p for individual items falling under the attribute Competence to use instructional strategies, by comparing the

probability values and the level of statistical significance $\alpha = 0.05$. We identified equivalences and differences in individual items of the OSTES questionnaire for the group of future teachers and the group of beginning teachers. The focus of the study was on the professional perceived competence of future teachers and beginning teachers in practice with up to 5 years of experience. Perceived competence was examined in various areas, including subjective beliefs about future teachers' and teachers' ability to use instructional strategies (Efficacy for instructional strategies). The results were compared between teachers in practice with up to 5 years of experience and future teachers (students in undergraduate training).

Results of the Research and Discussion

The conception of a teacher and their competencies is significantly broader, encompassing both knowledge and the level of pedagogical abilities, personal qualities, and manner of behaviour and communication. Results obtained through quantitative analysis indicate that beginning teachers generally exhibit higher self-efficacy in all areas compared to student teachers, confirming the questionnaire scales' validity (7.15:7.38 in favour of practising teachers. The scale was a 9-point scale with a positive characteristic toward nine).

Table 1: Results of the t-test comparing the average score of the OSTES questionnaire in both groups (1. practising teachers, 2. student teachers).

t-Test:		
	Variable 1	Variable 2
Mean	7,14559387	7,381510417
Variance	0,12271642	0,160027103
Observations	24	24
Hypothesized Mean	0	
df	45	
t Stat	-2,173540273	
P(T<=t) one-tail	0,017520603	
t Critical one-tail	1,679427393	
P(T<=t) two-tail	0,035041207	
t Critical two-tail	2,014103389	

Source: Original work (Porubčanová, 2020).

The obtained results of self-efficacy through quantitative measurement in teachers are comparable to the findings of foreign research (Morris, Usher, 2011). In cases where we did not distinguish overall scores into groups, the measured arithmetic average was comparable, as in the study by Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) with a score of 7.10. In the research by Capa, Aydin, Woolfolk Hoy (2005) in the USA, an analysis was conducted only on a sample of teacher education students (future teachers). The measured arithmetic average of their results was almost identical (7.26) to our measurements. Qualitative analysis highlighted the need for a personalized approach to shaping the professional competence of future teachers.

In the context of comparing the efficacy of using instructional strategies (Efficacy for instructional strategies) between groups of future teachers and a group of beginning teachers, we demonstrated equivalences in item number four. In this item, we evaluated the self-efficacy of respondents in the area of increasing the motivation of students whose learning does not interest them.

Motivation, from the Latin word "movere," suggests the concept of movement or change. This term relates to a set of intrapsychic dynamics, i.e., motives that typically activate and direct behavior and perception with the ambition to transform existing unsatisfactory conditions or achieve positive outcomes. Motivation is not a tangible entity but rather an abstract aggregation of factors that trigger reactions to unfavorable situations or provide an impulse to achieve aims. The motivational process represents an internal mechanism that induces an individual's desire and will to exert the necessary effort to achieve goals with personal significance.

In the context of pedagogy, the main task of teachers is to strengthen students' motivation, which is essential for their engagement and success in the educational process. When shaping and evaluating teaching sessions,

motivational factors should always be forefront, such as stimulating imagination, the entertaining nature of content, and providing space for student participation (Sirotová, Michvocíková, Hošťovecký, 2021). Education should be oriented to reflect students' real-life experiences, allowing for self-identification and fostering creativity.

The foundation of cultivating students' creative potential in the educational process is to activate activities that stimulate creative thinking. Creativity is a natural ability of all mentally healthy individuals. The primary strategy for developing creativity in students involves transforming conventional tasks into activities that stimulate creative thinking. This development should be anchored within curricula and educational objectives (Zelina & Zelínová, 1990, Zelina 2018).

Every mentally healthy person possesses a certain degree of creative abilities, and individual differences stem from the orientation of this creativity (Lokša, Lokšová, 2003). Creative potential is influenced by the environment and can be expanded. The stimulation of creativity occurs primarily through creative activities. In the environment of vocational schools, students' creativity develops mainly through solving diverse tasks and problems connected with practical experience under the guidance of educators and vocational training masters. The process involves a set of aims and interactions aimed at strengthening creative thinking and shaping the creative personality of students. Creative activities by students do not require an immediate societal contribution, but emphasis is placed on developing cognitive abilities and overall personal development. Adequate motivation is crucial in stimulating students' creativity. Creative education also includes specific methods such as creative situations, problem-solving, creative tasks, communication, and programs designed to develop students' creativity. The key figure in creative education is the teacher who applies the content and teaching objectives using didactic tools. Consensual evaluation methods are utilized in the school environment to identify students' creative abilities.

Within the strategies of applying teaching methods, we were particularly interested in respondents' opinions on their self-efficacy to positively influence students' creative thinking through the collaboration of creative abilities: sensitivity to issues, fluency, new ideas, originality, flexibility, analytical and synthetic skills, complexity, and evaluation. Regarding the locus of creative activity, we distinguish between professionally cultivated creativity and amateurishly cultivated creativity. All types of creativity share common characteristics such as imagination, intuition, and the creation of something new. Another classification of creativity based on forms includes: figurative (artistic works), symbolic (mathematics, music, ballet), semantic (literature, journalism), and social (psychology, education). These four types are not exhaustive for the development of students' creativity; by combining categories of the structural model of intellect, many other types can be identified. It is essential to develop both specific and non-specific creativity in students, defined by the field in which they are applied (scientific, organizational, social, artistic, and technical skills). The aim is to deliver creative performances in these areas characterized by novelty and usability.

The result of non-specific creativity is not perfectionism but rather originality and ingenuity. By comparing the test criterion H values for Group I ($H(\text{Group I}) = 223.328$) and Group II ($H(\text{Group II}) = 231.992$), we observe an advantage in the efficacy of using teaching methods in item twelve within the ability to develop students' creativity in favor of Group II.

Table 2: Kruskal-Wallis Test, Results of the Analysis of Beginning Teachers' Responses - Efficacy for Instructional Strategies.

	Beginning teachers (Efficacy for instructional strategies)			
	4	8	10	12
Future teachers	0,945	4,190	3,389	0,696
Probability (p)	0,328	0,000	0,004	0,473

Source: Original work (Porubčanová, 2020).

The observed equivalence in the professional perceived efficacy among teachers regarding the use of instructional strategies demonstrates a shared perception of professional efficacy in approaches to motivation and creativity in the teaching process for vocational school students. The alignment of both groups in perceiving the professional efficacy of teachers in supporting creative students is associated with the teachers' interest in motivating students to learn and excel in vocational subjects.

Conclusion

A teacher's actions are, to some extent, predetermined by their model and beliefs about their professional potential (abilities, skills, knowledge). For beginning educators, the first year in their profession can be unpredictable and challenging. This is because they are learning how to lead teaching sessions while also searching for their own identity. From the experience, it has become apparent that the transition from the student stage to the teacher stage is a complex process that significantly influences the overall professional development of a novice teacher. At the beginning of their teaching career, a teacher seeks the foundation of their professional identity, likely as a combination of competencies including responsibility for planning and organizing activities in the classroom, a solid professional knowledge base, the ability to employ control methods and effective student guidance strategies, the capability to create a social atmosphere, and effective communication with school partners. Based on the conducted research, we can conclude comparable self-evaluation among teachers in various defined hypotheses. Beginning teachers evaluate their perceived competence higher, while future teachers excel particularly in didactic skills and self-awareness and self-evaluation reflection.

This contribution was part of the IGA004DTI/2022 project on Professional Identity of Teachers in Pedagogical Reality.

Literature

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman. ISBN 978-0-7167-2850-4.
- Brubacker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society, 29*(1), 1-47.
- Capa Aydin, Y., & Woolfolk Hoy, A. (2005). What predicts teacher self-efficacy? *Academic Exchange Quarterly, 9*, 123-128.
- Dolinská, E., Kohútová, K., Kušnířová, V., & Zubal, P. (2020). Analysis of attitudes of teachers in Slovakia towards professional development. *Revue Internationale des Sciences Humaines et Naturelles, 3*, 143-154.
- Duda, M., Kráľová, Z., Porubčanová, D., & Bursová, J. (2022). Self-efficacy in the pre-gradual training of occupational subject teachers. *The New Educational Review, 68*(2), 162-170. <https://doi.org/10.15804/tner.2022.68.2.13>
- Gardner, H. (2008). *5 minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Gavora, P. (2012). Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Kvalita ve Vzdělávání, Pf UK, 12*-19.
- Jakesova, J., Gavora, P., & Kalenda, J. (2016). Self-regulation of behavior: Students versus other adults. *International Journal of Educational Psychology, 5*(1), 56-79. <https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1661>
- Lobotková, A. (2017). Didaktický prístup učiteľa ako základ autority medzi žiakmi. In *Pedagogica actualis 9: Autorita učiteľa a klíma edukačného procesu* (pp. 174-179). Trnava, Slovakia: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- Milner, H. R. (2002). A case study of an experienced English teacher's self-efficacy and persistence through "crisis" situations: Theoretical and practical considerations. *The High School Journal, 86*(1), 28-35.
- Morris, D., & Usher, E. (2011). Developing teaching self-efficacy in research institutions: A study of award-winning professors. *Contemporary Educational Psychology, 36*(3), 232-245.

- Pasternáková, L. (2017). Učitel'ská profesia a súčasná škola. In: Vzdělávání dospělých 2016 - východiska a inspirace pro teorii a praxi (pp. 193-204). Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-6-6.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education, 23*, 146-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
- Seligman, M. (2014). God comes at the end. *Spirituality in Clinical Practice, 1*(1), 67-70. <https://doi.org/10.1037/scp0000002>
- Sirotová, M., Michvocíková, V., & Hostóvecký, M. (2021). *Serious games in university education of future teachers* (1st ed., Vol. 85). Berlin: Peter Lang. ISBN 978-3-631-84579-0
- Tamášová, V., & Zapletal, L. (2022). Positive education in secondary schools as a requirement of formative education. *AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research, 12*(2), 252-256. <https://doi.org/10.33543/1202>
- Thornberg, R. (2010). A study of children's conceptions of school rules by investigating their judgments of transgressions in the absence of rules. *Educational Psychology, 30*, 583-603. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.492348>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Wertheim, C. H., & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research, 96*(1), 54-63.
- Zelina, M. (2018). *Psychoedukácia. Aplikovaná pedagogická psychológia*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.

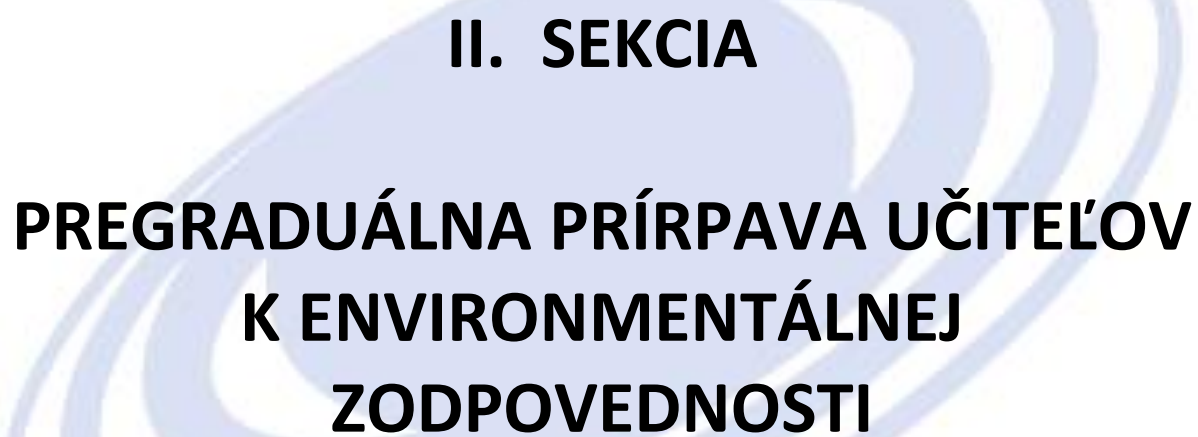
Summary:

To a certain extent, the teacher's actions are determined by his role model, by his conviction about his professional potential (abilities, skills, knowledge). For beginning teachers, the first year of their profession is unpredictable and difficult. The reason for this is the fact that they are first starting to learn how to teach and are also looking for their own identity. Experience has shown that the transition from the stage of student to the stage of teacher is a complex process that has an important impact on the overall professional development of a beginning teacher. At the beginning of his work, the teacher is looking for the basis of his professional identity, apparently as a summary of competences which include: responsibility for planning and organizing events in the classroom, good professional knowledge and knowledge base, he should be able to use methods of control and appropriate strategies for leading pupils, he should be able to create social atmosphere, to be able to communicate effectively even with school partners, to be ready to maintain a professional image and to be capable of self-awareness and self-evaluation.

Contact:

PaedDr. Karolína Lina Magdadiová
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
DTI University,
Sládkovičova 533/20
018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: magday@dti.sk
E-mail: porubcanova@dti.sk

PaedDr. PhDr. Václav Šímek, PhD.
Univerzita vnútřní bezpečnosti v Lodži
Lodž
+420608952552
Tel.: +420 608952552



II. SEKCIA

**PREGRADUÁLNA PRÍRPAVA UČITEĽOV
K ENVIRONMENTÁLNEJ
ZODPOVEDNOSTI**

וזדכ

ZERO WASTE MANAGEMENT V CIRKULÁRNEJ EKONOMIKE AKO SÚČASŤ VZDELÁVANIA UČITEĽOV ODBORNÝCH PREDMETOV

Slávka Krásna, SR – Silvia Barnová, SR – Zuzana Geršicová, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá Zero Waste Managementom v cirkulárnej ekonomike ako kľúčovej témy zelenej transformácie hospodárstva, ktorá by mala tvoriť súčasť moderného vzdelávania učiteľov odborných predmetov. V štúdiu sa budeme venovať vymedzeniu Zero Waste Managementu a cirkulárnej ekonomiky vo vzťahu k vzdelávaniu učiteľov odborných predmetov.

Kľúčové slová: ekonomika, cirkulárna ekonomika, učiteľ, odborné predmety, vzdelávanie učiteľov, vzdelávanie učiteľov odborných predmetov

Úvod

V ostatnom čase o čosi viac ako v minulosti do popredia vystupujú nové podmienky a požiadavky, súvisiace s globálnym hospodárskym a ekologickým prostredím života na našej planéte a snahy o globálne úsilie o obehové hospodárstvo.

1. Cirkulárna ekonomika a Zero Waste Management

Akčný plán obehového hospodárstva teda nový akčný plán obehového hospodárstva EÚ pripravuje pôdu pre čistejšiu a konkurencieschopnejšiu Európu. Európska komisia prijala nový akčný plán obehového hospodárstva (Circular economy action plan CEAP) v marci 2020. Ide o jeden z hlavných stavebných kameňov Európskej zelenej dohody, novej európskej agendy pre udržateľný rast. Prechod EÚ na obehové hospodárstvo zníži tlak na prírodné zdroje a vytvorí udržateľný rast a pracovné miesta. Je tiež nevyhnutným predpokladom na dosiahnutie cieľa EÚ v oblasti klimatickej neutrality do roku 2050 a na zastavenie straty biodiverzity. Nový akčný plán oznamuje iniciatívy počas celého životného cyklu produktov. Zameriava sa na to, ako sú produkty navrhnuté, podporuje procesy obehového hospodárstva, podporuje udržateľnú spotrebu a jeho cieľom je zabezpečiť, aby sa predchádzalo vzniku odpadu a aby sa použité zdroje udržali v hospodárstve EÚ čo najdlhšie. Zavedie legislatívne a nelegislatívne opatrenia zamerané na oblasti, v ktorých opatrenia na úrovni EÚ prinášajú skutočnú pridanú hodnotu. Opatrenia, ktoré sa zavedú v rámci nového akčného plánu, majú za cieľ

- urobiť z udržateľných produktov normu v EÚ
- posilniť postavenie spotrebiteľskej verejnosti a kupujúcich
- zamerať sa na sektory, ktoré využívajú najviac zdrojov a kde je potenciál cirkulácie vysoký, ako sú: elektronika a IKT, batérie a vozidlá, obaly, plasty, textil, stavebníctvo a budovy, potraviny, voda a živiny
- zabezpečiť menej odpadu
- aby obehovosť fungovala pre ľudí, regióny a mestá
- viesť globálne úsilie o obehové hospodárstvo.

Oblasti politiky nového akčného plánu obehového hospodárstva sú zamerané na: Chemikálie, Cirkulárna ekonomika na globálnej úrovni, Priemysel, Plasty, Trvalo udržateľný rozvoj a Odpad a recyklácia (Európska komisia, 2020).

Zero Waste Management predstavuje Zero Waste International Alliance (2022) ako Zero Waste Hierarchy of Highest and Best Use 8.0 (2022) ako Hierarchiu manažmentu nulového odpadu (The Zero Waste Management Hierarchy, posledná aktualizácia 19. mája 2022). Zero Waste (nulový odpad) podľa citovaného zdroja predstavuje zachovanie všetkých zdrojov prostredníctvom zodpovednej výroby, spotreby, opätovného použitia a zhodnocovania všetkých produktov, obalov a materiálov bez ich spaľovania a bez vypúšťania do pôdy, vody alebo vzduchu, ktoré ohrozujú životné prostredie alebo ľudské zdravie.

Obr. 1 Zero Waste Hierarchy of Highest and Best Use 8.0



- RETHINK/REDESIGN predstavuje premyslenie, prehodnotenie v zmysle systemickej zmeny smerom k redizajnu systémov, aby sa predišlo zbytočnej a/alebo nehospodárnej spotrebe, konkrétne akcie riešia základné príčiny súčasného lineárneho používania materiálov.
- REDUCE čiže zníženie reprezentujú patrenia prijaté na zníženie množstva a toxicity zdrojov, produktov, obalov a materiálov, ako aj nepriaznivých vplyvov na životné prostredie a ľudské zdravie (zatiaľ čo zníženie je tu uvedené, uznáva sa, že základné potreby ľudí by mali byť uspokojované; nie každý musí nevyhnutne znížiť, čo nie je možné znížiť).
- REUSE predstavuje opätovné použitie a zastávajújú ho opatrenia, pri ktorých sa produkty alebo komponenty znova použijú na rovnaký alebo podobný účel, na ktorý boli vytvorené. Akcie podporujú ďalšie používanie produktov spôsobmi, ktoré si zachovávajú hodnotu, užitočnosť a funkciu.
- RECYCLE/COMPOST znamená činnosti recyklácie a kompostovania, pri ktorých sa odpady mechanicky prepracujú na produkty alebo materiály alebo sa biologicky spracujú, aby sa vrátili do pôdy.
- MATERIAL RECOVERY – postatom je akákoľvek možná operácia na obnovu materiálu, na záchranu ďalších materiálov. Nezahŕňa energetické zhodnocovanie a prepracovanie na materiály, ktoré sa majú použiť ako palivo alebo iné prostriedky na výrobu energie, čo sú neprijateľné praktiky.
- RESIDUALS MANAGEMENT nakladania s odpadmi je zamerané na nakladanie s vyhodnenými odpadmi, spôsobom, ktorý neohrozuje životné prostredie, ani ľudské zdravie, podlieha však analýze, čím sa plytvalo a prečo.
- UNACCEPTABLE predstavuje oblasť neprijateľných systémov a politík, ktoré podporujú plytvanie alebo ohrozujú životné prostredie a ľudské zdravie.

Z vyššie uvedeného textu vyplýva vážnosť problematiky, ktorá by mala byť súčasťou edukácie detí v materských školách, žiakov základných a stredných škôl a taktiež aj vysokoškolákov. Z nášho pohľadu na tému kladieme dôraz na fakt, že sprostredkovanie týchto oblastí by malo byť neoddeliteľnou súčasťou edukačného pôsobenia aj učiteľov odborných predmetov, ktorí by dokázali pripraviť svojich žiakov na praktické uplatňovanie tém cirkulárnej ekonomiky a Zeto Waste filozofie v ich budúcej profesii. Predpokladom však je, že učители odborných predmetov budú mať nielen základné, ale aj širšie vedomosti, skúsenosti a zručnosti v tejto oblasti a osobnú zainteresovanosť (Bilčík, Bilčíková a Hanák, 2020) v načrtnutých témach.

2. Zero Waste Management a cirkulárna ekonomika ako súčasť vzdelávania učiteľov odborných predmetov

European Education Area (n.d.) v iniciatívach v oblasti ekologického vzdelávania zdôrazňuje, že Európska únia nabáda sektor vzdelávania a odbornej prípravy, aby prijal opatrenia s cieľom prispieť k zelenej transformácii a posilniť kompetencie všetkých učiteľov i učiacich sa v oblasti udržateľnosti. Študenti všetkých vekových kategórií musia byť schopní rozvíjať si vedomosti, zručnosti a postoje, aby mohli žiť udržateľnejšie, meniť modely spotreby a prispievať k ekologickejšej budúcnosti – dávame do pozornosti, že kľúčovú úlohu vo vzdelávacom systéme pripisujeme rodinám, školám a učiteľom v nej. Vzdelávanie a odborná príprava zohrávajú kľúčovú úlohu pri podpore ľudí pri prechode od informovanosti o životnom prostredí k individuálnym a kolektívnym opatreniam. V oblasti vzdelávania a odbornej prípravy sa v celej Európe uskutočňuje čoraz väčší počet iniciatív a opatrení v oblasti zmeny klímy, biodiverzity a udržateľnosti. Napriek pokroku a rastúcemu záujmu verejnosti však vzdelávanie v oblasti environmentálnej udržateľnosti ešte nie je systémovým prvkom politiky a praxe v oblasti vzdelávania v EÚ. Európska komisia rieši tieto otázky prostredníctvom rôznych iniciatív: Koalícia pre vzdelávanie v záujme klímy je rastúca komunita študentov a učiteľov, ktorí sa venujú otázkam zmeny klímy a udržateľnosti, cieľom návrhu odporúčania Rady o vzdelávaní v oblasti environmentálnej udržateľnosti je podporiť členské štáty v ich úsilí a podnietiť intenzívnejšiu spoluprácu na úrovni EÚ v tejto oblasti. V novom európskom rámci kompetencií v oblasti udržateľnosti sa stanovujú znalosti, zručnosti a postoje, ktoré budú študenti všetkých vekových kategórií potrebovať na zelenú transformáciu, iniciatíva výskumných pracovníkov na školách umožňuje mladým výskumným pracovníkom spolupracovať s učiteľmi a žiakmi v oblasti zmeny klímy a trvalo udržateľného rozvoja. Taktiež aj programy Erasmus+ a Európsky zbor solidarity na roky 2021 – 2027 sa stali ekologickejšími a digitálnejšími. Ako ďalej konštatuje European Education Area (n.d.) v rámci strategického rámca európskeho vzdelávacieho priestoru (2021 – 2030) sa zriadili pracovné skupiny v sektoroch odborného vzdelávania a prípravy, vysokoškolského vzdelávania a škôl s cieľom pracovať na ekologickom vzdelávaní. Tieto skupiny umožnia vzájomné učenie a výmenu najlepších postupov medzi členskými štátmi a organizáciami zainteresovaných strán¹¹³. Vzdelávanie zamerané na zelenú transformáciu a udržateľný rozvoj vychádza z toho, že Európania zaraďujú zmenu klímy medzi najzávažnejšie problémy, ktorým svet v súčasnosti čelí. Rovnako ako všetky ostatné odvetvia, aj odvetvie vzdelávania a odbornej prípravy musí prijať opatrenia, aby na túto planetárnu krízu reagovalo. Európska komisia podporuje členské štáty EÚ v ich úsilí poskytnúť žiakom a pedagógom vedomosti, zručnosti a postoje potrebné pre zelenšie a udržateľnejšie hospodárstvo a spoločnosť, pomáhať vzdelávacím inštitúciám a inštitúciám odbornej prípravy pri začleňovaní udržateľnosti do vyučovania a učenia sa a všetkých ostatných aspektov ich práce, vytvoriť spoločné chápanie hlbokých a transformačných zmien potrebných vo vzdelávaní a odbornej príprave v oblasti udržateľnosti a zelenej transformácie.

European Education Area (n.d.) zverejnili odporúčanie Rady, týkajúce sa vzdelávania v oblasti zelenej transformácie a udržateľného rozvoja a opatrenia EÚ stanovili v júni 2022, kedy prijala Rada Európskej únie odporúčanie týkajúce sa vzdelávania v oblasti zelenej transformácie a udržateľného rozvoja. V tomto politickom vyhlásení sa stanovuje, ako možno udržateľnosť integrovať do všetkých aspektov vzdelávania a odbornej prípravy. Členským štátom je v tomto vyhlásení adresovaná výzva, aby:

- zaradili vzdelávanie v oblasti zelenej transformácie a udržateľného rozvoja medzi priority politik a programov vzdelávania a odbornej prípravy,
- poskytli všetkým žiakom príležitosti učiť sa o klimatickej kríze a udržateľnosti v rámci formálneho vzdelávania (napríklad v školách a na vysokých školách) a neformálneho vzdelávania (napríklad v rámci mimoškolských aktivít, práce s mládežou),
- mobilizovali vnútroštátne fondy a fondy EÚ na investície do zelených a udržateľných zariadení, zdrojov a infraštruktúry,

¹¹³ Európska komisia podporuje vykonávanie odporúčania prostredníctvom osobitnej pracovnej skupiny pre udržateľnosť vo vzdelávaní. Má viac ako 40 členov, ktorými sú zástupcovia ministerstiev školstva (EÚ a partnerských krajín), sociálnych partnerov, mimovládnych organizácií a medzinárodných orgánov. Skupina uverejnila sériu príspevkov a kľúčových politických posolstiev na témy ako celoškolská udržateľnosť, učebné osnovy a kompetencie, efektívna tvorba politik a vzdelávanie učiteľov.

- podporovali pedagógov pri rozvíjaní ich vedomostí a zručností pri vyučovaní o klimatickej kríze a udržateľnosti vrátane zvládania ekologickej úzkosti ich študentov,
- vytvárali podporné vzdelávacie prostredie pre udržateľnosť, ktoré zahŕňa všetky činnosti a operácie vzdelávacej inštitúcie a umožňuje praktické, interdisciplinárne a miestne relevantné vyučovanie a učenie sa,
- aktívne zapájali študentov a zamestnancov, miestne orgány, mládežnícke organizácie a výskumnú a inovačnú komunitu do vzdelávania v oblasti udržateľnosti.

K predmetnej tématike European Education Area (n.d.) uvádza, že Európsky rámec kompetencií o udržateľnosti („GreenComp“) bol zverejnený od januára 2022. Tento rámec, ktorý bol preložený do všetkých úradných jazykov EÚ, možno použiť v programoch a politikách vzdelávania a odbornej prípravy vo formálnom, v neformálnom a informálnom prostredí. V uvedenom rámci sa definujú štyri skupiny kompetencií súvisiacich s udržateľnosťou, ktoré by si mali osvojiť vzdelávajúce sa osoby všetkých vekových kategórií. Každá kompetencia má tri časti.

- Stelesnenie hodnôt udržateľnosti - ocenenie udržateľnosti, podporovanie spravodlivosti, propagovanie prírody.
- Akceptovanie zložitosti v udržateľnosti - systémové myslenie, kritické myslenie, formulovanie problému.
- Konanie v záujme udržateľnosti - politická akčnosť, kolektívne konanie, individuálna iniciatíva.
- Vizualizácia udržateľnej budúcnosti - gramotnosť pre budúcnosť, prispôsobivosť, bádateľské myslenie (European Education Area, n.d.).

V tejto súvislosti Bilčík a Bilčíková (2023) realizovali výskum medzi čerstvými absolventmi učiteľstva techniky na jednej zo slovenských univerzít. V rozhovore zisťovali to, či sa stretli s obsahom prierezovej témy environmentálnej výchovy a pojmami trvalá udržateľnosť, ochrana životného prostredia, úspory energie, minimalizovanie odpadu, a v rámci ktorých študijných predmetov. Taktiež, či sa učili o dopadoch techniky na životné prostredie, čo by ako budúci učitelia techniky mali následne prízvukovať svojim žiakom. Všetky odpovede boli negatívne, na žiadnom z predmetov počas vysokoškolského štúdia sa neučili medzipredmetové environmentálne súvislosti. Jediné čo si spomínali, že riešili stavbu vodíkového auta. Jedna absolventka štúdia odpovedala, že ju viaceré témy zaujímali a hľadala si k nim informácie individuálne, nie v škole. Následne citovaná autori pozornosť zamerali na učiteľov techniky v školách v rámci nižšieho stredného vzdelávania, v priebehu ktorého sa žiaci oboznamujú so základmi techniky, výrobnéj činnosti a využívania prírodných zdrojov a energií. Výskum (Bilčíková, 2022) s pedagógmi vyučujúcimi techniku z 57 slovenských škôl v rámci nižšieho stredného vzdelávania bol zameraný na zisťovanie, aké školenia k environmentálnym témam učitelia absolvovali v ostatných 5 rokoch, či by mali záujem také absolvovať, taktiež či im vedenie školy umožňuje zúčastňovať sa ďalšieho vzdelávania. Až 94 % pedagógov v posledných 5 rokoch neabsolvovalo žiadne školenie z oblasti environmentálnej výchovy. Záujem absolvovať vzdelávanie k možnostiam včlenenia tém dopadu ľudskej činnosti, techniky, výroby na životné prostredie a jeho ochrana vyjadriло 92 % respondentov. 76 % pedagógov odpovedalo, že im vedenie umožňuje kontinuálne vzdelávanie, 22 % odpovedalo, že nevedia, nezisťovali, iba 2% nemalo podporu vedenia školy. V ďalšej časti výskumu citovaná autorka zisťovala ako učitelia techniky integrujú environmentálne témy do vyučovacieho procesu, či majú k nim dostatok informácií a didaktických prostriedkov (Bilčíková, 2022). Súčasne skúmala, či existujú rozdiely v dostupnosti didaktických prostriedkov k výučbe environmentálnych tém pre učiteľov v mestských školách a na vidieku. Jednotlivé environmentálne témy, na ktoré sa v rámci výskumu pýtali, vychádzali zo vzdelávacieho štandardu predmetu technika, prierezovej témy environmentálna výchova v inovovanom ŠVP podľa odporúčaní MŠVVaŠ SR v Sprievodcovi na školský rok, legislatívy, Stratégie environmentálnej politiky Slovenskej republiky do roku 2030. v základných školách v obciach. V oblasti ochrany a tvorby životného prostredia zo získaných odpovedí vyplynulo, že pedagógovia v mestách k nim majú k dispozícii viac materiálnych didaktických prostriedkov. Najviac prostriedkov majú v mestách z tém odpady, separácia, recyklácia, prostriedky na údržbu a upratovanie domácnosti a ich dopad na životné prostredie. Naopak, chýbajú im najviac prostriedky k témam skládky odpadov, nebezpečný odpad, environmentálne vhodné produkty, životný cyklus produktov, obehová ekonomika, udržateľné poľnohospodárstvo. Tieto témy a tiež trvalo udržateľný rozvoj, klimatické zmeny, udržateľná výstavba a zelené budovy chýbajú spracované i v školách v obciach. V rámci dostupnosti materiálnych didaktických prostriedkov k výučbe environmentálnych tém bolo 21,05 % odpovedí učiteľov techniky zo základných škôl v mestách pozitívnych, zato zo základných škôl v obciach iba v 5,90 %

odpovediach sa pedagógovia vyjadrili, že ich majú dostatok. V rámci osobných rozhovorov s časťou pedagógov, s ktorými bolo možné sa stretnúť, autorka výskumu položila i otázku, odkiaľ čerpajú informácie k environmentálnym témam. Zdroje uvádzali rôzne, väčšinou vyhľadanim cez Google. Nikto z opýtaných však neodpovedal, že vyhľadáva v rámci Centrálnej vzdelávacej platformy VIKI, ktorú zriadilo v krízovom období posledných rokov Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, alebo cez portál EWOBX, ktorý prevádzkuje Slovenská agentúra životného prostredia, čo ukazuje medzery v informovanosti učiteľov v priamej edukačnej praxi, aj preto je jedným zo zámerov riešeneého projektu KEGA č. 001VŠDTI-4/2022, venovaného vzdelávaniu učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva tieto medzery aspoň čiastočne zaplniť.

Záver

Dávame do pozornosti, že požiadavky na súbor kompetencií a z nich vyplývajúcich gramotností sa v čase mení. 21. storočie si vyžaduje kľasť doraz na digitalizáciu a informatizáciu spoločnosti, zelenú a udržateľnú spoločnosť, zmeny v oblasti komunikácie a pod. (Krištofiaková a Krpáľková Krelová, 2020; Krpáľková Krelová a Krištofiaková, 2020). Do popredia vystupujú nové podmienky a požiadavky, súvisiace s globálnym hospodárskych a ekologickým prostredím (Dušek, 2019; Dušek, 2021). Súčasť cirkulárnej ekonomiky je aj ekologická a environmentálna gramotnosť (Krásna, Barnová a Geršicová, 2023), ktorej podstatou je pochopiť vzťahy, súvislosti a spoluzodpovednosť vo vzťahu k vybraným súčastiam ekológie a environmentalistiky. Environmentálna gramotnosť predstavuje pochopenie, zručnosti a motiváciu jednotlivca robiť zodpovedné rozhodnutia, ktoré zohľadňujú jeho vzťahy k prírodným systémom, komunitám a budúcim generáciám (Bilčík a Bilčíková, 2020; Šeben Zaťková, 2019, Šeben Zaťková, 2022). Ekologická gramotnosť (tiež označovaná ako ekogramotnosť) je schopnosť porozumieť prírodným systémom, ktoré umožňujú život na Zemi. Byť eko-gramotný znamená pochopiť princípy organizácie ekologických spoločenstiev (t. j. ekosystémov) a využívať tieto princípy na vytváranie trvalo udržateľných ľudských spoločenstiev (Bilčík a kol., 2021, Bilčík a Bilčíková, 2022). Myslíme si, že najskôr budúci učitelia musia byť v jednotlivých oblastiach natoľko gramotní, aby tieto prenositeľné kompetencie dokázali odovzdať aj žiakom (Bilčík a kol., 2019) v rámci vyučovania (aj odborných) predmetov.

Štúdia vznikla v rámci riešenia projektu KEGA č. 001VŠDTI-4/2022 Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva. V rámci riešenia projektu bolo potrebné vypracovať nevyhnutné východiská, ktoré prezentujeme vyššie. Ako píše Bilčík (2022a,b) projekt nadväzuje na odporúčania Európskej komisie smerovaného k dostupnému atraktívnejšiemu a flexibilnejšiemu odbornému vzdelávaniu, je zameraný na funkciu didaktického systému v práci učiteľov a majstrov odbornej výchovy. Dôraz bude kladený na ich aktívnu a uvedomelú vzájomnú spoluprácu v snahe zvýšiť záujem o celoživotné vzdelávanie a rozvoj ich profesijných a kľúčových kompetencií v súlade s digitálnou a zelenou transformáciou hospodárstva. Projekt bude nadväzovať na najnovšie výskumy a poznatky prioritne z oblasti obehového hospodárstva, zelených udržateľných technológií a taktiež zohľadní ďalšie kľúčové témy vygenerované v Európskej zelenej dohode, ktorú v roku 2019 predstavila Európska komisia ako výzvu na odstránenie existenčných environmentálnych hrozieb. Pedagógovia stredných odborných škôl by mali mať kompetencie vyučovať o klimatických zmenách a ďalších environmentálnych hrozbách, ale súčasné vzdelávacie programy sa tejto téme príliš nevenujú, hoci sa dajú tieto ľahko integrovať do rôznych odborných predmetov, ako naznačujú aj výsledky prieskumov realizovaných platformou School Education Gateway, ktorá je iniciatívou Európskej komisie. Nedostatok odbornej prípravy a zdrojov predstavujú podľa tejto platformy a jej prieskumov hlavné prekážky v tom, aby učitelia zahrnuli tento obsah do realizácie svojich vyučovacích jednotiek. Pedagógom stredných odborných škôl sprostredkujeme informácie a bližšie ich zoznámime s aktuálnou ponukou vzdelávacích zdrojov v oblasti environmentálnej výchovy a vzdelávania dostupných pre jednotlivé študijné programy stredných odborných škôl na Slovensku. Zámerom tohto projektu je tiež vytvoriť metodický materiál včleňujúci témy environmentálnej výchovy a vzdelávania do vzdelávacích štandardov odborných predmetov a pedagógov vybaviť didaktickým aparátom na efektívne a zmysluplné vzdelávanie žiakov v tejto oblasti.

Štúdia vznikla v rámci riešenia projektu KEGA č. 001VŠDTI-4/2022 Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva.

Literatúra :

- Bilčík, A., & Bilčíková, J. (2020). Edukácia k trvalo udržateľnému rozvoju v technickom vzdelávaní = Education for sustainable development in technical education. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 19(5), 95-103.
- Bilčík, A., & Bilčíková, J. (2022). Environmentálna bezpečnosť ako nevyhnutná súčasť edukácie = Environmental safety as a necessary part of education. In *Schola nova, quo vadis?: Sborník recenzovaných príspevků 7. ročníku mezinárodní vědecké konference* (pp. 27-32). Praha: Extrasystem Praha.
- Bilčík, A., & Bilčíková, J. (2023). Edukácia k environmentálne zodpovednému správaniu. Didakticko-odborové súvislosti pregraduálnej prípravy učiteľov 1: Nekonferenčný recenzovaný zborník. České Budejovice: Nová Forma.
- Bilčík, A. (2022a). Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva. In *SAPIENTIA - MAGISTRA VITAE III. - Recenzovaný zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií* (pp. 154-157). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius.
- Bilčík, A. (2022b). Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva. In *SOCIALIUM ACTUALIS XIV. – Recenzovaný sborník vědeckých prací a vědeckých studií* (pp. 115–119). České Budějovice: Nová Forma.
- Bilčík, A., & kol. (2021). Otázky životního prostředí zemí EU: Edukácia v súlade s európskou zelenou dohodou k environmentálnej udržateľnosti. In *Evropská unie - názory a vize* (pp. 11-20). České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Bilčíková, J. (2022). Hodnotenie vzdelávacích programov z oblasti životného prostredia a bezpečnosti práce [Doctoral dissertation, Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre].
- Bilčíková, J., & kol. (2020). Environmental aspects in the subject technique = Environmentálne aspekty v predmete technika. *Journal of Technology and Information Education*, 12(1), 69-80.
- Bilčík, A., Bilčíková, J., & Hanák, M. (2020). The position of environmental protection in the value ranking of vocational education actors. *Technium Social Sciences Journal*, 2(11), 13-22. <https://doi.org/10.47577/tssj.v11i1.1418>
- Bilčík, A., Tureková, I., & Bilčíková, J. (2019). System of preparation of pupils in technical education and its application in school practice. *R&E-Source* (suppl. Engineering pedagogy unites, No. 17), 47-52.
- Dušek, J. (2019). *Bioekonomika a jiné vybrané socioekonomické a environmentální problémy Evropy* (1st ed.). České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Dušek, J. (2021). *Politiky a strategie pro regionální a udržitelný rozvoj v místním kontextu*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- European Commission. (2020). Circular economy action plan. Retrieved September 29, 2023, from https://environment.ec.europa.eu/strategy/circular-economy-action-plan_en
- European Education Area. (n.d.). Iniciatívy v oblasti ekologického vzdelávania. Retrieved September 23, 2023, from <https://education.ec.europa.eu/sk/focus-topics/green-education/about-green-education>
- Krásna, S., Barnová, S., & Geršicová, Z. (2023). Odras zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva v pregraduálnej príprave učiteľov odborných predmetov. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. In press.
- Krásna, S., & Barnová, S. (2022). Zelená a digitálna transformácia hospodárstva v pregraduálnej príprave učiteľov odborných predmetov ako súčasť vzdelávania učiteľov odborných predmetov. In *15. Didaktická konferencia: Zborník príspevkov* (pp. 308-316). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Křištofiaková, L., & Krpálková Krelová, K. (2020). *Vybrané kapitoly z didaktiky odborných predmetov*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Krpálková Krelová, K., & Křištofiaková, L. (2020). *Vybrané kapitoly z didaktiky odborných predmetov*. Praha: Extrasystem Praha.
- Šeben Začková, T. (2018). Globálne kompetencie v kontexte výchovy k udržateľnému rozvoju = Global competencies in the context of education for sustainable development. In *Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2018* (pp. 308-323). Brno: Mendelova univerzita v Brně.
- Šeben Začková, T. (2022). Edukácia k udržateľnému rozvoju ako moderná koncepcia a obsah prípravy učiteľov odborných vyučovacích predmetov = Education to sustainable development as a modern concept and content of teacher training for vocational subjects. In *Rozvoj kompetencí relevantních pro život a praxi v 21. století:*

Sborník z mezinárodní konference ICOLLE 2021 (pp. 200-211). Brno: Mendelova univerzita v Brně. <https://doi.org/10.11118/978-80-7509-832-0-020>

Zero Waste International Alliance. (2022). Zero Waste Hierarchy of Highest and Best Use 8.0. Retrieved [cit. 2023-09-23]. Dostupné z: <https://zwia.org/zwh/>

Summary: Recently, the new conditions and requirements occurring in the context of the global economic and ecological environment for living on our planet, as well as the current global attempts to achieve circular economy have become broadly discussed issues worldwide. Vocational school teachers should be equipped with competencies to teach about the climate change and other environmental threats, but, as available research studies show, in the existing curricula, not much attention is paid to these issues even though they can be easily integrated in a variety of vocational subjects. Insufficient teacher training, experience and a lack of teaching resources represent barriers to implementing the above content in their teaching.

doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Ph.D.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 01481 Dubnica nad Váhom
tel.:00421905990973
e-mail: krasna@dti.sk

doc. Mgr. PaedDr. Silvia Barnová, PhD., MBA.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 01481 Dubnica nad Váhom
tel.:00421903200756
e-mail: barnova@dti.sk

doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.
Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, 01481 Dubnica nad Váhom
tel.:00421905608498
e-mail: gersicova@dti.sk



MOŽNOSTI VZDELÁVANIA UČITEĽOV V OBLASTI ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V KOTNEXTE POTREBY A ZODPOVEDNOSTI

Katarína Ižová, SR - Monika Dohnanská, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia teoretického charakteru sa zaoberá problematikou environmentálnej výchovy ako prierezovej témy vyučovanej na stredných školách s akcentom na potrebu vzdelávania sa učiteľov a koordinátorov v tejto oblasti. V príspevku poukazujeme na nedostatok schválených študijných programov, inovačného a špecializačného vzdelávania pre koordinátorov a učiteľov environmentálnej výchovy na školách v kontexte potreby a nutnosti vyučovania environmentálnej výchovy ako prierezovej témy v odborných aj všeobecno-vzdelávacích predmetoch. Výsledkom bude zvýšenie povedomia žiakov v oblasti tvorby a ochrany životného prostredia ako nevyhnutnosti pre budúce generácie.

Kľúčové slová: environmentálna výchova, vzdelávanie, učiteľ, koordinátor

Úvod

Polovica 20. storočia je obdobím, kedy sa začali vo verejnom diskurze objavovať zistenia vedeckej komunity upozorňujúce na podstatné negatívne dôsledky ľudskej činnosti na prírodu, ktorá je nevyhnutnou podmienkou prežitia ľudského druhu. Oprávnenosť obáv vyvolala v spoločnosti značnú reakciu vo forme rôznych aktivít a hnutí, ktoré spájajú skupiny spoločnosti a jednotlivcov.

„Teórie globalizácie zdôrazňujú neschopnosť štátov ovplyvňovať svetové tendencie“ (Odlerová, 2013, s. 56). Odlerovej citácia v podstate popisuje aktuálny stav, ktorý sa snažia rôzne inštitúcie zvrátiť medzinárodnými aktivitami. Všetky krajiny sú však viazané domácou politickou reprezentáciou, aktuálnymi sociálnymi problémami, rôznymi ekonomickými bublinami a v súčasnosti aj vojenským konfliktom.

Rast blahobytu a životných nárokov vo vyspelom, ale aj rozvojovom svete, rast počtu obyvateľov, jednoducho majú nutne podstatný vplyv, ktorý vytvára tlak na prostredie, ktoré v tomto kontexte označuje práve prírodu, prírodné prostredie, ktoré nás obklopuje.

Industrializácia sa spája so zvyšovaním spotreby tovarov, služieb, čo má nároky na spotrebu energie a vody. To je dôsledok toho, že sa menia v populácii vzorce spotreby. V tomto prípade však musíme vnímať predovšetkým energetickú spotrebu, nie počet obyvateľov v konkrétnych regiónoch. Moderné teórie totiž upozorňujú napríklad na populačný rast v chudobných častiach sveta. To so sebou prinášaj aj nároky na spotrebu energie. Pri prepočte na jedinca je však spotreba takmer neporovnateľne vyššia vo vyspelom svete. To značí, že aj zodpovednosť za dané problémy leží práve na vyspelých krajinách.

Akademicky, ale aj fakticky môžeme rozdeliť problémy environmentálneho typu na viac druhov, a to podľa toho, aké územie zasahujú, akej oblasti sa týkajú. Podľa tohto kritéria je možné členiť problémy na:

- lokálne,
- regionálne,
- globálne. (Mezřický, 2005).

Podstatné je okrem rozsahu zamerať sa na ich obsah. Podľa obsahu je možné členiť problémy na tie, ktoré sa týkajú jednotlivých zložiek životného prostredia, a to napríklad voda, biosféra, ale napríklad aj pôda či ovzdušie. (Mezřický, 2005). Nedostatok zdrojov, resp. ich nerovnomerná dispozícia v krajinách sveta, je citlivo vnímaná predovšetkým v oblasti produkcie potravín. Hlavnými zložkami úspešnej produkcie sú tu pôda a voda. Zvyšovaním počtu obyvateľov Zeme sú aj stúpajúce nároky na produkciu potravín. To súvisí s problémami súvisiacimi s vodou, s jej nedostatkom, ale aj vnímania pôdy ako nedostatkového zdroja. (Kusin, Poláková, 2008). Moderná produkcia je však od tej tradičnej mierne odlišná a je postavená na vývoji vedeckých poznatkov, ale napríklad aj šľachtení nových plodín a technologickom rozvoji. Zabezpečenie potravín pre svetovú populáciu je aj napriek technologickému pokroku čoraz náročnejšie. Súvisí to s konečnosťou využiteľnej pôdy. Zvyšuje sa aj

hustora obyvateľstva vo svetovom meradle, čo tvorí bázu možných budúcich konfliktov. Progresom oproti minulosti je využívanie hnojív, čo však prinesie svoje následky v budúcnosti.

Environmentálna výchova

Problematiku tvorby a ochrany životného prostredia do pedagogiky prináša environmentálna výchova. V rámci českej a slovenskej akademickej sféry sa problematikou environmentálnej výchovy sa zaoberá Bělinová - Jitrová - Kádnerová (1963), Holéciová (1969), Vincíková (1998), Guziová a kol. (1999), Miňová (2000), Gmitrová, Knapíková, Miňová, Mochnáčová (2005), Izakovičová (2009), Kelcová (2009), Marušáková a kol. (2010), Pajtinková (2011/2012), Faglicová, Šuteková (2012), Hajdúková (2012), Marušáková a kol. (2012), Jančaříková, Kapuciánová (2013), Uváčková (2013), Minárechová, Žoldošová (2014), Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025 (2015).

Na webovej stránke prinášajúcej informácie o ochrane životného prostredia a vecí s ňou súvisiacich - Enviroportál je uvedená jednoduchá definícia samotnej environmentálnej výchovy: „proces, ktorý vedie k mysleniu a konaniu v súlade s princípmi trvalo udržateľného rozvoja (TUR), k vedomiu zodpovednosti za udržanie kvality životného prostredia a jeho jednotlivých zložiek a k úcte k životu vo všetkých jeho formách.“ (Enviroportál, 2022)

„Environmentálna výchova a vzdelávanie je náročný a zložitý celospoločenský proces, ktorý patrí do oblasti celoživotného vzdelávania. Obsah výchovy vo svojej mnohotvárnosti by mal v hlavných rysoch sledovať otázky starostlivosti o životné prostredie. Mal by usmerňovať konanie človeka, predvídať vývoj kvality prostredia v priamych a nepriamych súvislostiach. Rovnako by mal byť zameraný na kontrolu stavu prostredia a princípov výchovného pôsobenia a usmerňovania. Medzi najčastejšie nástroje výchovného pôsobenia počítame: prognózovanie, stimulovanie, využívanie vedecko-populárnych poznatkov, didakticko-metodické usmerňovanie (školská, mimoškolská výchova), propagáciu a informatiku. V neposlednom rade aj neustále oboznamovanie sa s novými koncepciami zameranými na environmentálnu výchovu doma aj v zahraničí“ (Kminiak, 1997, s. 35).

Historický exkurz

Počiatky environmentálnej výchovy Bělinová, Jírová, Kádnerová (1963) vnímajú v určitej protopodobe vo forme výchovnej práce v rámci materských škôl. Je to definované primárne ako prítomnosť zavádzania úloh, ktoré boli spájané so zameraním na oboznamovanie detí s prírodou. Podstata je v poznávaní životného prostredia, ale aj počiatky jeho ochrany a rešpektu.

Holéciová (1969) uvádza, že naplňanie cieľov súvisiacich s oboznamovaním sa detí s prírodou v rámci primárneho a predprimárneho vzdelávania v minulosti, bolo aplikované v rámci jednotlivých výchovných zložiek. To považujeme za počiatky environmentálneho prístupu. Z toho vyplýva dôležitosť postavenia jasli a materských škôl v koncepcii výchovy detí s ohľadom na ich pozitívny vzťah k prírode a zároveň aj k ochrane celého životného prostredia. V tom čase bola aj špecifikácia vzdelávania odlišná od dnešného obdobia. Prvky environmentálneho prístupu boli obsiahnuté v rozumovej výchove, mravnej výchove, pracovnej výchove, estetickú výchove, hudobnej výchove a telesnej výchove. Je dôležité prelínanie vzdelávacích a výchovných zložiek pôsobenia na deti. (Kolektív autorov, 1978) Kľúčovým bola myšlienka prepojenia všetkých druhov pôsobenia s daným ohľadom.

K reálnemu zaradeniu environmentálnej výchovy do vzdelávacích osnov došlo v roku 1996. (Uváčková, 2013). V tom čase bola označovaná ako tzv. Environmentálne minimum. Následná zmena bola realizovaná až v roku 2008, kedy boli osnovy spracované takým spôsobom, že sa pre environmentálnu problematiku vymedzilo miesto ako prierezovej témy - Environmentálna výchova. (Guziová a kol., 1999).

Súčasnú vnímanie environmentálnej výchovy vychádza z Rezortnej koncepcie environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025 z roku 2015, ktorá vníma jej zaradenie do oblasti Človek a príroda. „V rámci tejto vzdelávacej oblasti by sa mali deti oboznámiť s podstatou ekologických zákonitostí, rozvíjať si estetické cítenie, formovať humánny a morálny vzťah k ochrane a tvorbe životného prostredia, formovať hodnotovú orientáciu, postoje a správanie“ (Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025, 2015, s. 19).

Dnes sa pristupuje kváčšej otvorenosti témy a skúma sa z viacerých pohľadov oproti minulosti. „Environmentálna výchova má charakter otvoreného systému, do ktorého sa neustále premieta spoločenská potreba a dosiahnutá úroveň poznania, ktorá spätne ovplyvňuje riešenie človeka a prostredia. S ohľadom na druh

vzdelávacieho pôsobenia sa delí na výchovu: v rodine, v škole, v mimoškolskej činnosti“ (Terek, Vostal, 2003, s. 202). Environmentálna výchova v súčasnosti rozvíja niekoľko kompetencií žiakov v rámci vzdelávania. Sú to:

- rozvíjať si spôsobilosti, ktoré sú nevyhnutné pre každodenné konanie a postoje človeka k životnému prostrediu;
- rozvíjať spoluprácu v pri ochrane a tvorbe životného prostredia na miestnej, regionálnej a medzinárodnej úrovni;
- pochopiť sociálne a kultúrne vplyvy, ktoré determinujú ľudské hodnoty a správanie, vedomie individuálnej zodpovednosti za vzťah človeka k prostrediu ako spotrebiteľa a výrobcu;
- vedieť hodnotiť objektivitu a závažnosť informácií o stave životného prostredia a komunikovať o nich, racionálne ich obhajovať a zdôvodňovať svoje názory a stanoviská;
- využívať informačné a komunikačné technológie a prostriedky pri získavaní a spracúvaní informácií, ako aj prezentácii vlastnej práce.

V oblasti postojov a hodnôt nadobudne schopnosť:

- vnímať život ako najvyššiu hodnotu;
- pochopiť význam udržateľného rozvoja ako pozitívnej perspektívy ďalšieho vývoja ľudskej spoločnosti;
- posilňovať pocit zodpovednosti vo vzťahu k živým organizmom a ich prostrediu;
- podporovať aktívny prístup k tvorbe a ochrane životného prostredia prostredníctvom praktickej výučby;
- posilňovať pocit zodpovednosti vo vzťahu k zdravému životnému štýlu a k vnímaniu estetických hodnôt prostredia;
- schopnosť vnímať a citlivo pristupovať k prírode a prírodnému a kultúrnemu dedičstvu;
- prehlbovať, rozvíjať a upevňovať hodnotový systém v prospech konania k životnému prostrediu;
- rozvíjať schopnosť kooperovať v skupine, deliť si úlohy, nieť zodpovednosť. (ŠPÚ, 2020).

Environmentálnu oblasť dnes považujeme za integrovanú súčasť vzdelávacieho systému. „*Environmentálna výchova a vzdelávanie sa stávajú kľúčovými problémami v stratégii starostlivosti o životné prostredie v Slovenskej republike. Na medzinárodnej úrovni, najmä v rámci vládnych a medzivládnych programov, rozpracúvajú sa mnohé koncepcie, organizujú konferencie, semináre, kurzy a rozvíjajú rôzne ďalšie aktivity. Hlavným cieľom tohto snaženia je vyjasniť si, akým spôsobom zabezpečiť, aby si súčasní a budúce generácie pri každej svojej činnosti vytvorili vedomie zodpovednosti za zachovanie prostredia a životných podmienok nielen pre seba, ale i pre tých, čo prídu po nich*“ (Ružička, 1996, s. 113).

Súčasný skúmanie environmentálnej výchovy sa zhoduje na tom, že silnejší ekonomický vývoj krajiny nevyhnutne potrebuje aj environmentálny aspekt. Tým je práve environmentálna výchova. Ukončením procesu, ktorý má podporovať rozvoj environmentálneho vedomia a povedomia by malo byť vytvorenie osobnosti eticky aj esteticky orientovanej, ktorá je naplnená láskou, toleranciou, zodpovednosťou a úctou k akejkoľvek forme života na našej planéte. (Hipš, 2005)

Špecifiká environmentálnej výchovy je potrebné zdôrazniť aj pri metodologickom prístupe. Základným predpokladom je spojenie teórie s praxou, keďže daná oblasť sa s tým priamo spája. Zároveň sa utvára vzťah detí a žiakov k prírode, k životnému prostrediu.

Environmentálna výchova – prierezová téma

Environmentálna výchova vedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu. Ide o rozvíjanie a najmä pochopenie nevyhnutného prechodu k udržateľnému rozvoju spoločnosti umožňujúcemu sledovať a uvedomovať si dynamicky sa vyvíjajúce vzťahy medzi človekom a prostredím, kde sú vzájomne prepojené prvky ekologické, ekonomické a sociálne. Na realizácii prierezovej témy sa podieľajú viaceré vzdelávacie oblasti (učebné predmety). Vzájomným prepojením, rozšírením, upevňovaním a systematizáciou vedomostí, špeciálnych návykov a zručností upozorňujeme žiakov na súvislosti medzi poznatkami, ktoré si už osvojili na pochopenie problematiky zo širšieho pohľadu. Pochopenie problémov je základnou podmienkou aktívneho prístupu žiakov k efektívnej ochrane a udržateľnému stavu

životného prostredia. Prierezové témy sú podstatným faktorom vo vzdelávaní a podieľajú sa na utváraní a rozvíjaní kľúčových kompetencií najmä v oblasti postojov a hodnôt.

Vzdelávacia oblasť Príroda a spoločnosť poskytuje ucelený základný pohľad na okolitú prírodu a prostredie. Učí pozorovať, vnímať a hodnotiť konanie ľudí vo vzťahu k životnému prostrediu. V maximálnej miere využíva priame pozorovanie žiakov okolitého prostredia, ktoré výrazne vplýva na citovú stránku osobnosti jedinca. Táto vzdelávacia oblasť podčiarkuje pochopenie objektívnej platnosti základných prírodných zákonitostí, dynamických súvislostí od ekosystémov po biosféru ako celku, postavenie človeka v prírode a celkovú funkciu ekosystémov vo vzťahu k ľudskej spoločnosti.

Vzdelávacie oblasti Človek a spoločnosť a Človek a hodnoty sú zamerané na súvislosti medzi ekologickými, technicko - ekonomickými a sociálnymi prístupmi k riešeniu problematiky a poukazujú na ďalšie princípy udržateľnosti rozvoja.

Vzdelávacia oblasť Zdravie a pohyb rieši problematiku vplyvu prostredia na vlastné zdravie a na zdravie iných. V súvislosti s problémami súčasného sveta poukazuje aj na dôležitosť starostlivosti o životné prostredie pri organizovaní masových športových podujatí. Dôležitú úlohu v prierezovej téme zastupujú informačno-komunikačné technológie, ktoré umožňujú využívať aktuálne údaje o stave životného prostredia a možnosť simulovať určité udalosti. Komunikačné technológie podnecujú záujem o spôsoby riešenia ekologických problémov, umožňujú nadväzovať kontakty v tejto oblasti a vymieňať si informácie v rámci republiky, krajín EÚ a sveta.

Vzdelávacia oblasť Umenie a kultúra poskytuje celú množinu príležitostí na zamyslenie sa nad vzťahom človeka a životného prostredia, na uvedomenie si prírodného a sociálneho prostredia ako zdroja inšpirácie pre vytváranie kultúrnych a umeleckých hodnôt a na vnímanie estetických kvalít životného prostredia.

Aktuálne problémy vo vzdelávaní a uplatnení učiteľov v oblasti environmentálnych vied.

Na základe doposiaľ realizovaných prieskumov a štúdií, môžeme povedať, že pregraduálne a ďalšie vzdelávanie učiteľov nekorešponduje s potrebami systému. Absolventi ekologických a environmentálnych vied vo veľkej miere nepôsobia vo formálnom vzdelávaní a je ich málo.

Vo všeobecnosti je zaužívané, že za začleňovanie prierezových tém sú zodpovední všetci pedagógovia, chýba im však potrebná príprava počas štúdia. Každý učiteľ by mal absolvovať isté environmentálne minimum a mať možnosť sa ďalej vzdelávať v tejto oblasti. Environmentálne minimum študenta pedagogiky je potrebné pre efektívnejšie uplatňovanie interdisciplinárnych vzťahov v profilových predmetoch.

Učiteľia, ktorí vyštudovali ekologické a environmentálne vedy, sú vo formálnom vzdelávaní málo uplatniteľní. Povinné kurzy sú zamerané na široké environmentálne súvislosti, metodiku výučby, koncipovanie cieľov výchovy či ich vyhodnocovanie. Veľmi nízka miera začlenenia tematiky vo forme samostatného predmetu nedáva týmto pedagógom možnosť angažovať sa v bežnej výučbe. Školy nemusia prejavíť záujem o učiteľov, ak uprednostňujú štandardné aprobácie všeobecno - vzdelávacích predmetov a funkciu koordinátora ustanovujú len formálne.

Učiteľom častokrát chýba potrebná príprava. Pedagogická činnosť je stále úzko orientovaná na problematiku konkrétnych predmetov a menej na interdisciplinárne vzťahy. Učiteľia biológie, chémie, fyziky či geografie, ale aj iných predmetov nie sú v priebehu vysokoškolského štúdia dostatočne pripravení na implementáciu cieľov a metód vo svojich profilových predmetoch. Výrazná orientácia škôl na realizáciu environmentálnej výchovy formou začlenenia do obsahu predmetov vytvára predpoklad pre formálne vykazovanie a odsúvanie témy do úzadia v prospech štandardnej učebnej látky (Andreotti, a iní, 2015). Aby boli prierezové témy dôsledne začlenené, každý budúci učiteľ by mal absolvovať v rámci štúdia environmentálne minimum. Začlenenie kurzov zameraných na obsah, ciele a metódy v environmentálnej výchove medzi štandardný obsah štúdia pedagogiky vo forme environmentálneho minima má potenciál zlepšiť implementáciu v jednotlivých školách aj dosahované výsledky (Andreotti, a iní, 2015). Základom pre budovanie špecializovaných výučbových kapacít na pedagogických fakultách by mohli byť práve absolventi environmentálnych a ekologických vied v kombinácii s pedagogickým štúdiom.

Vzdelávanie učiteľov a koordinátorov pre potreby environmentálnej výchovy

Od roku 2010 bolo akreditovaných viacero vzdelávacích programov pre pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré sa týkali environmentálnej výchovy, výchovy k trvalo udržateľnému rozvoju alebo globálneho vzdelávania. Najviac z nich poskytovalo MPC, ďalej SAŽP a potom Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica, Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., Futurum S, s.r.o. a Národné lesnícke centrum.

Podporu a vzdelávanie učiteľom poskytujú aj MVO. Organizácia DAPHNE – Inštitút aplikovanej ekológie organizuje pre pedagógov školenia a semináre. Vzdelávacie programy sú zamerané na podporu učiteľov pri začleňovaní environmentálnej výchovy na školách a na zážitkové vzdelávanie. Inštitút spolu s partnermi vytvára aj učebné pomôcky a vzdelávacie materiály dostupné pre učiteľov. Ďalšími MVO, ktoré organizujú vzdelávacie aktivity pre učiteľov, sú napr. aj SOSNA, CEPA, CEA Trenčín, Strom života či Živica. Okrem environmentálneho minima pedagóga by mali byť dostupné aj schválené programy ďalšieho vzdelávania pre koordinátorov. Tie by sa zameriavali na integráciu environmentálnej výchovy v celom školskom vzdelávacom programe. Pre koordinátorov by boli dostupné odporúčania ohľadom vhodných aplikačných metód, celoškolských aktivít pre žiakov a dostupných projektov. Školy by tak získali lepší prehľad o organizáciách, ktoré sa venujú neformálnej environmentálnej výchove, a zlepšilo by sa ich zapojenie do existujúcich projektov a schém. Ďalší rozvoj učiteľských kompetencií by mohlo zabezpečiť schválenie dostatočného počtu programov ďalšieho vzdelávania s primeranou kapacitou a tematickým obsahom, avšak v súčasnosti nie sú k dispozícii žiadne schválené inovačné alebo špecializačné vzdelávania v oblasti environmentálnej výchovy.

Vzdelávanie učiteľov, koordinátorov a odborných pracovníkov v oblasti environmentálnej výchovy a vzdelávania v súčasnej dobe v rámci svojich možností realizuje Slovenská agentúra životného prostredia prostredníctvom nasledujúcich aktivít a podujatí:

- **Festival environmentálnych výučbových programov ŠIŠKA** - Poslaním „ŠIŠKY“ je na jeseň každého roku rozsievať poznatky, nápady a materiály na poli environmentálnej výchovy, a to prostredníctvom aktívnej výmeny skúseností. Je určená pre učiteľov, koordinátorov, odborníkov a všetkých priaznivcov environmentálnej výchovy. Poskytuje priestor na prezentáciu vlastných projektov, aktivít a pomôcok. Fórum pre neformálnu diskusiu a nadviazanie spolupráce štátnych a mimovládnych organizácií.
- **Inovačné vzdelávanie** - Cieľom inovačného vzdelávania je rozvíjať odborné vedomosti, didaktické zručnosti a schopnosti učiteľov predprimárneho, primárneho a sekundárneho vzdelávania v oblasti environmentálnej výchovy s cieľom integrovať ju do povinného obsahu výchovy a vzdelávania v školách.
- **Program ďalšieho vzdelávania Ochrana prírody, biodiverzity a krajiny** - Slovenská agentúra životného prostredia ponúka akreditovaný vzdelávací program ďalšieho vzdelávania pod názvom Ochrana prírody, biodiverzity a krajiny. Vzdelávací program vychádza z podkladov spracovaných v rámci projektu Systém kontinuálneho vzdelávania v oblasti ochrany prírody a krajiny, ktorý realizovala Slovenská agentúra životného prostredia v rokoch 2009 – 2011. Cieľom vzdelávacieho programu je prehĺbiť špecifické i všeobecné kompetencie pracovníkov ochrany prírody a krajiny, ktorým je program určený. Moduly sa dajú absolvovať aj jednotlivo, takže záujemcovia si môžu vybrať modul, ktorý im z hľadiska ich pracovného zaradenia najviac vyhovuje.
- **Ponuka vydaných publikácií** - Publikácie vydané v rámci environmentálnej výchovy sú určené pre školy, ale aj odbornú a laickú verejnosť so záujmom o problematiku životného prostredia. Ponuka obsahuje edukačné a metodické materiály, určovacie kľúče, informačné plagáty a rôzne vzdelávacie hry,
- **EWOBOX - portál environmentálnej výchovy.**
- **Učiteľ v akcii** - Samostatná časť kampane klímaTYzuj sa, ktorá je určená pre učiteľov materských, základných a stredných škôl. Obsahuje rozmanité inšpirácie a námety na rôznorodé odpadové aktivity. Z nich bude po ukončení kampane vydaná elektronická publikácia.

Záver

Koordinátor environmentálnej výchovy v škole má kľúčové postavenie pre integráciu proprirodnosti do všetkých prírodovedných a spoločenskovedných predmetov, školských aj mimoškolských aktivít. Mal by byť schopný vypracovať stratégiu a pripraviť podmienky pre realizovanie environmentálnej výchovy na škole. Koordinátor

environmentálnej výchovy na škole by sa mal neustále rozvíjať ako osobnosť, mal by sa rozvíjať v oblasti kritického myslenia a tvorivej práce na ktorej stavia mravné, ekologické a environmentálne vedomie a ekoetickú gramotnosť žiakov. Jakab a Kopcová (2005) uvádzajú, že koordinátor environmentálnej výchovy na jednotlivých hierarchických úrovniach škôl koordinuje environmentálnu výchovu v škole, v mimoškolskom zariadení, spolupracuje s rodičmi, učiteľmi, ako aj s orgánmi štátnej správy a osvetovými zariadeniami zaoberajúcimi sa problematikou ekológie a ochrany a tvorby životného prostredia, spolupracuje s technickým personálom školy, školským manažmentom pri navrhovaní opatrení na ekologizáciu školy, spolupracuje s učiteľmi jednotlivých vyučovacích predmetov pri zaradzovaní environmentálnych aspektov do vyučovacieho procesu, navrhuje plán celoškolských podujatí, zodpovedá za ich uskutočňovanie a vyhodnotenie, koordinuje činnosť školských záujmových združení pri plnení úloh environmentálnej výchovy, zodpovedá za propagáciu podujatí, v spolupráci so školským psychológom, učiteľmi, prípadne rodičmi vyhodnocuje efektívnosť environmentálnej výchovy a navrhuje opatrenia na jej zlepšenie, podporuje projekty obnovy rozvoja vidieka, nadväzuje kontakty s médiami (Jakab, Kopcová, 2005).

Z analýzy školských kurikulumov Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) tak z pohľadu formálnej, ako aj neformálnej environmentálnej výchovy a vzdelávania vyplýva niekoľko skutočností:

- Priestor vo vzdelávacej oblasti Človek a hodnoty reprezentovaný predmetmi Etická a Náboženská výchova je v oblasti environmentálnej výchovy poddimenzovaný, pričom tento je optimálny práve pre aplikáciu tém hodnotového charakteru, emocionalizácie, kritického myslenia a sociálnej dimenzie z pohľadu požiadaviek udržateľného rozvoja.
- Priestor v prírodovedných predmetoch je z pohľadu environmentálnej výchovy neaktuálny a nevyvážený. Obsahovo a objemovo narastá smerom ku koncu ISCED 2 a najrozsiahlejší súbor poznatkov sa vyskytuje na úrovni vzdelávania ISCED 3.
- Prioritné oblasti štátnej environmentálnej politiky, ako sú klimatická zmena, či obehové hospodárstvo možno na základe aktuálnej štruktúry školských kurikulumov prepojiť s témami na rozhraní ISCED2 a ISCED3. Teda predovšetkým na úrovni vyššieho stredoškolského štúdia, kde sú v súčasnosti najväčšie nedostatky v súvislosti s realizáciou environmentálnej výchovy nielen na Slovensku, ale aj v Čechách.

V porovnaní so Slovenskom, napríklad v Estónsku napríklad prebehol špeciálny program vzdelávania vyučujúcich v programoch udržateľnosti, do ktorého sa za tri roky zapojilo vyše 600 pedagógov. Učitelia boli vyškolení k využívaniu aktívnych vzdelávacích metód a integrácii prierezovej témy environmentálnej udržateľnosti v každodennom vyučovacom procese (UNECE, 2016). V Česku existujú kvalifikačné štandardy špecialistov v oblasti environmentálnej výchovy. V procese autorizácie preukazujú schopnosti v oblastiach tvorby školských programov, plánovania, koordinácie a vyhodnocovania environmentálnej výchovy, zavádzania tematiky do výučby a praxe a zapájania školy do projektov (Národní soustava kvalifikací, 2016).

Literatúra :

- Andreotti, V., et al. (2015). *Environmentálna výchova v súvislostiach*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene.
- Bodáčzová, M., et al. (2021). Čo vás v tej škole učia? Analýza stavu formálneho environmentálneho vzdelávania na Slovensku, 2021. Retrieved November 1, 2023, from https://www.minzp.sk/files/iep/2021_03_co_vas_v_tej_skole_ucia.pdf
- Hipš, J. (2005). Neučme o guľatých štvorcoch. *Ďalekohľad*, 2(4), 10.
- Jakab, I., et al. (2005). Didaktické pravidlá environmentálnej výchovy. *Životné Prostredie*, 39(1), 30-32. Retrieved October 25, 2023, from http://www.aepress.sk/zivpros/zp01_2005.htm
- Kelcová, M. (2009). *Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova (Prierezová téma)*. Štátny pedagogický ústav.
- Kminiak, M. (1997). *Environmentálna výchova*. Bratislava: AP. ISBN 80-967720-3-1.
- Klimková, A. (2015). Praktikum koordinátora environmentálnej výchovy: „Viac, než len ľudský svet“ *In Edukácia*, 1(2), 125-130.
- Kopcová, O., & Jakab, I. (2005). *Didaktika environmentálnej ekológie*. Nitra: FPV UKF, edícia Prírodovedec č. 145. ISBN 80-80-752-2.

Kusin, V., & Poláková, E. (2008). *Ekológia a etika životného prostredia*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. ISBN 80-53363-536-2.

Mezřický, V. (2005). *Environmentální politika a udržitelný rozvoj*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-003-8.

Odlerová, E. (2013). *Kríza racionality a hľadanie nového domova*. In *Spory o charakter ekologickej paradigmy*. Bratislava: FU SAV. ISBN 80-46363-363-5.

Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. (2015). *Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025*. Bratislava: Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky.

Ružička, M. (1996). Environmentálna výchova a vzdelávanie. *Životné Prostredie*, 30(3), 113.

Slovenská agentúra životného prostredia. (2020). *Koncepcia rozvoja environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu v SAŽP do roku 2030*. Retrieved October 26, 2023, from <https://www.sazp.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=782>

Štátny pedagogický ústav. (n.d.). *Environmentálna výchova (Prierezová téma)*. Retrieved from https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaciprogram/environmentalna_vychova.pdf

Terek, J., & Vostal, Z. (2003). *Základy ekológie a environmentalistiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 80-8068-205-4.

Národní kvalifikace. (n.d.). Retrieved from <http://www.narodnikvalifikace.cz/44-sada>

Summary: Presented study of the theoretical character of problematic environmental education as a cross-cutting topic of teaching in secondary schools with an emphasis on the need for training teachers and coordinators in this area. In the contribution, we point out the lack of approved study programs, innovative and specialized education for coordinators and teachers of environmental education in schools in the context of the need and part of teaching environmental education as a cross-cutting topic in professional and general education subjects. will support pupils' awareness in the field of creation and the environment as a necessity for future protection.

Kontakt:

Ing. Katarína Ižová, PhD. Ing. Paed. IGIP
Vysoká škola DTI
Katedra manažmentu a ekonómie,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421915928113
E-mail: izova@dti.sk

Mgr. Monika Dohnanská, PhD.
Vysoká škola DTI
Katedra manažmentu a ekonómie,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421915743290
E-mail: dohnanska@dti.sk

PREGRADUÁLNA PRÍPRAVA UČITEĽOV K ENVIRONMENTÁLNEJ ZODPOVEDNOSTI

Eva Ivaničová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia v teoretickej časti sa zaoberá procesom environmentálneho vzdelávania, environmentálnou výchovou v súčasnom vzdelávacom systéme, cieľmi udržateľného rozvoja a problematikou pregraduálnej prípravy učiteľov na Slovensku. Praktická časť na základe metódy rozhovoru prezentuje získané odpovede do akej miery sa aplikujú prvky environmentálnej edukácie na vybraných školách, do akej miery sa sú učitelia pregraduálne pripravení pre environmentálne vzdelávanie a do akej miery sa vysoké školy zapájajú do environmentálnych projektov. Záverečná časť vo svojom obsahu poskytuje rad návrhov na odstránenie najväčších bariér, ktoré bránia aplikovať prvky environmentálnej edukácie naprieč disciplínami vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov, v čom spočíva prínos tejto štúdie.

Kľúčové slová: environmentálne vzdelávanie a výchova, pregraduálne vzdelávanie učiteľov, environmentálny vzdelávací systém, trvalo udržateľný rozvoj.

ÚVOD

Jednotlivé vysoké školy sa snažia do školského vzdelávacieho programu aplikovať environmentálnu výchovu. Môže sa realizovať vo forme samostatného predmetu, prípadne ako súčasť predmetov v podobe projektu či kurzu, pričom prevláda začlenenie do predmetov. Aby boli všetci budúci učitelia schopní túto prierezovú tému začleňovať do svojich predmetov, musia sa zaškoliť v oblasti environmentálnej edukácie a to najmä v rámci ďalšieho vzdelávania a to ponukou environmentálne zameraných kurzov, ktoré sú určené pre pedagogických zamestnancov.

Skvalitnenie environmentálnej výchovy vo formálnom vzdelávaní sa stáva aj hlavnou požiadavkou „*Stratégie environmentálnej politiky SR do roku 2030*“. Jej cieľom je, aby každý študent vo vysokoškolskom vzdelávaní získal vedomosti a zručnosti, ktoré sú potrebné pre presadzovanie princípov udržateľného rozvoja. „*Envirostratégia 2030*“ sama predpokladá, že environmentálnej výchove sa bude venovať oveľa väčšia pozornosť aj zo strany učiteľov a to v rámci strategického rozvoja výchovy a vzdelávania. Vyššia kvalita životného prostredia môže byť práve dosiahnutá v rámci strategického rozvoja environmentálnej výchovy a vzdelávania. Začlenenie environmentálnej výchovy do environmentálneho vzdelávania bude rozvíjať kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre ochranu prostredia. Študenti nadobudnú pozitívne postoje k okoliu, v ktorom žijú. Z uvedeného vyplýva, že hlavným cieľom environmentálneho vzdelávania je dosiahnuť zmeny vo vedomostiach budúcich učiteľov a následne i žiakov, v ich postojoch aj zručnostiach. Vzdelávací proces bude zameraný na podnecovanie environmentálnych aktivít u žiakov. Neskôr sa budú môcť angažovať v politickom procese, prípadne budú schopní vytvárať ohľaduplné spotrebiteľské, prípadne ekosystémové modely správania. Nakoľko daná téma je pre dnešnú dobu veľmi aktuálna, rozhodla som sa environmentálnej edukácii a procesu vzdelávania viac venovať. Je potrebné, aby začala pregraduálna príprava učiteľov k tejto environmentálnej zodpovednosti, aby boli sami učitelia schopní odovzdávať informácie v rámci environmentálnej edukácie nielen v stredoškolskom, ale aj vo vysokoškolskom prostredí.

Táto publikácia je určená pre budúcich pedagógov, učiteľov a pre každého, koho zaujíma akým spôsobom môže environmentálne vzdelávanie prispieť k udržateľnému rozvoju. Všetci chceme vytvárať zmeny pre udržateľnú budúcnosť. Z tohto dôvodu je potrebné dennodenne ovplyvňovať život študentov, pomáhať im formovať názory na svet, v ktorom žijú. Nadobudnutím inovatívnych zručností budú schopní viesť dôstojný život a využívať existujúci potenciál.

1 PROCES ENVIRONMENTÁLNEHO VZDELÁVANIA

Environmentálne vzdelávanie môžeme považovať za holistický celoživotný proces. Podľa J. Davis (2020) je toto vzdelávanie zamerané najmä na prípravu zodpovedných občanov, kde hlavným záujmom je naučiť sa správne riešiť environmentálne problémy a angažovať sa v obnove životného prostredia. Environmentálne vzdelávanie je potrebné presadzovať učiteľmi v rámci environmentálnej výchovy v inštitucionalizovanom školskom prostredí.

Aj samotná „*Envirostratégia 2030*“ predpokladá, že čoraz viac učiteľov sa bude osobitne venovať v rámci strategického rozvoja výchovy a vzdelávania environmentálnej výchove. Len vďaka environmentálnemu vzdelávaniu sa dá dosahovať vyššia kvalita životného prostredia. V procese environmentálneho vzdelávania dochádza u žiakov aj k zlepšeniu akademickej výkonnosti, rozvoju kritického myslenia, osobnostnému rastu či efektívnejšiemu nadobúdaniu mäkkých zručností (Natural England , 2012).

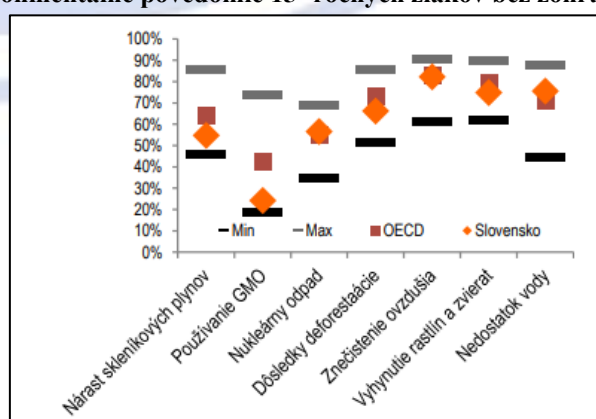
1.1 Environmentálna výchova a environmentálne vzdelávanie

Environmentálna výchova je v oficiálnom výchovno-vzdelávacom systéme u nás zakomponovaná od roku 1996, kedy začali platiť nad predmetové osnovy environmentálnej výchovy . Vznikol tým oficiálny rámec definujúci formálne vzdelávanie environmentálnej výchovy a stanovujúci ciele v oblasti vedomostí, zručností a postojev a aj základný obsah environmentálnej výchovy. Ďalším krokom bola školská reforma, ktorá bola spustená v roku 2008. V jej rámci sa nad predmetové osnovy environmentálnej výchovy nahradili prierezovou témou Environmentálna výchova. Hlavným cieľom prierezovej témy Environmentálna výchova je prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi; poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta; pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu (Milová a kol., 2012).

Až 98 % zo 119 recenzovaných výskumov potvrdilo a dospelo k záveru, že environmentálne vzdelávanie pozitívne ovplyvňuje prierezové vedomosti žiakov. V oblasti kľúčových zručností vnímali žiaci benefity vzdelávacieho procesu v 90 % výskumov. Zlepšili si napr. kritické myslenie, schopnosť riešenia problémov, sociálne zručnosti či analytické schopnosti. Okrem toho 83 % článkov konštatuje, že zúčastnení žiaci nadobudli pozitívnejšie postoje a vzorce správania vo vzťahu k životnému prostrediu. Viac pozornosti venovali žiaci napr. šetreniu vody, energií a recyklácii odpadu (Ardoin a kol., 2013).

Environmentálne povedomie sa na Slovensku sústreďuje najmä na ochranu prírody. Podľa údajov z PISA 2015 majú 15 roční žiaci v priemere vysokú informovanosť o otázkach týkajúcich sa využívania a zachovania 8 prírodných zdrojov (strata biodiverzity, odlesňovanie a nedostatok vody). Na druhej strane, títo žiaci majú nižšie povedomie o vplyve technologického pokroku na životné prostredie (jadrový odpad a používanie GMO). Slovenskí žiaci vykazujú výrazne nižšie povedomie ako priemer OECD v otázkach emisií skleníkových plynov a GMO. Otázky znečistenia či ochrany prírody vnímajú na priemernej úrovni (Obrázok 1) (Miklovičová a kol., 2019).

Obrázok 1 Environmentálne povedomie 15-ročných žiakov bez zohľadnenia odbornosti

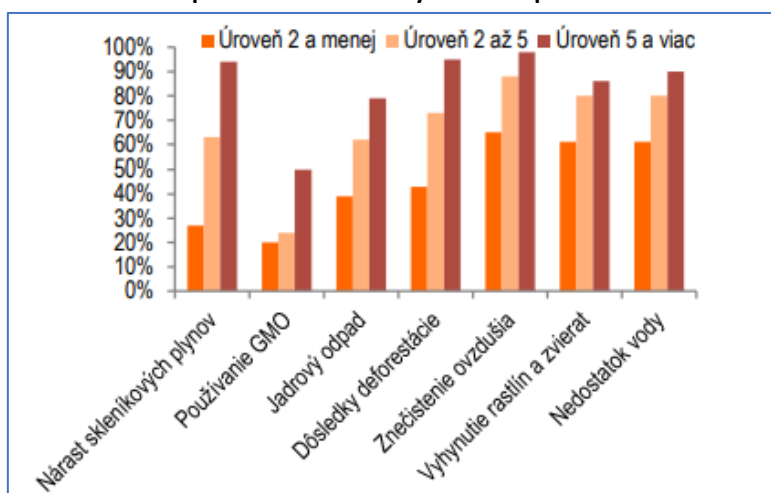


Zdroj: IVP podľa OECD, 2019

Ďalšie štúdie potvrdzujú, že žiaci s lepšími výsledkami v prírodovedných predmetoch majú vyššie povedomie o environmentálnych otázkach. Na Slovensku je rozdiel v povedomí medzi žiakmi najvyšší pri náraste skleníkových plynov; len o čosi viac ako 20 % študentov so slabými výsledkami túto otázku vníma, zatiaľ čo pri

žiakov s výbornými výsledkami je to viac ako 90 %. Podobné, aj keď menšie rozdiely, zaznamenávame pri odlesňovaní či jadrovom odpade (Obrázok 2).

Obrázok 2 Environmentálne povedomie 15-ročných žiakov podľa úrovne odbornosti PISA (SK)



Zdroj: IVP podľa OECD, 2018

Napriek viacerým snahám ako aj oficiálnym opatreniam a aktivitám, sa v odborných kruhoch diskutuje o neúčinnosti tohto systému a o jeho slabých stránkach, za ktoré sú považované najmä: formalizmus, obmedzené chápanie environmentálnej výchovy, absentujúci systém vzdelávania pedagógov, nedostatočná motivácia koordinátorov environmentálnej výchovy.

Formálnu environmentálnu výchovu zastrešuje Štátny vzdelávací program SR. Ciele škôl a kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelania všeobecne vymedzuje Štátny vzdelávací program, ktorý bol schválený v roku 2008. V roku 2015 bol publikovaný Inovovaný štátny vzdelávací program. Štátny vzdelávací program vymedzuje rámcový obsah vzdelávania. Riešeniu problémov v oblasti životného prostredia je potrebné venovať väčšiu pozornosť, ako tomu bolo v minulosti. Z toho dôvodu je nevyhnutná spolupráca MŠVVaŠ SR s MŽP SR pri tvorbe učebných osnov prierezovej témy environmentálnej výchovy (NIVAM, 2023).

Neformálna environmentálna výchova je zameraná v rezorte najmä na koordinátorov environmentálnej výchovy, ktorí pôsobia na jednotlivých stupňoch škôl, školských klubov, centier voľného času, ekocentier. Obsah environmentálnej výchovy určený pre koordinátorov sa sústreďuje do metodických dní a akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania. Praktická realizácia neformálnej environmentálnej výchovy je zameraná priamo na žiakov a študentov v školskom prostredí, alebo prostredníctvom účasti na exkurziách, školách v prírode, ekocentrách, besedách či environmentálnych podujatiach pri príležitosti významných dní životného prostredia. Prípravu a odborné vedenie k osvojeniu si základných zručností a overených postupov dobrej praxe, ako v rôznych témach pri použití progresívnych metód úspešne pripraviť a viesť environmentálnu výchovu neformálne zabezpečujú na Slovensku mnohé subjekty uvedené v analytickej časti Konceptii (MŽP SR, 2023).

1.2 Ciele neformálnej environmentálnej výchovy

Environmentálna výchova, ako sme ju vyššie definovali, vedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomných vzťahov medzi organizmami a vzťahom človeka k životnému prostrediu. Jedná sa o školské aktivity, činnosti, vzdelávanie, o rozvíjanie a najmä o pochopenie nevyhnutného prechodu k udržateľnému rozvoju spoločnosti. Cieľom environmentálnej výchovy je rozvíjanie u žiakov takého vzťahu k prírode a miestu, kde prostredníctvom vzdelávania žiaci pochopia ekologické deje, zákonitosti, ako aj environmentálne problémy. V neposlednom rade je snahou environmentálnej výchovy rozvíjať aj pripravenosť u žiakov v tom, ako robiť kroky v prospech životného prostredia a udržateľného rozvoja. Ak sa u mladých ľudí vypestuje vzťah k prírode, môžeme očakávať zmenu ich postojov, angažovanosť a aj aktívnu ochranu životného prostredia. Vzdelávaním

a environmentálnou výchovou sa dá rozvíjať citlivosť a rešpekt k prírode. Žiaci sa učia v škole porozumieť aj estetickému hodnoteniu prírody, vrátane divočiny. Medzi čiastkové ciele rozvíjania vzťahu k prírode patrí aj schopnosť uprednostňovať záujmy ochrany prírody nad ekonomickými a osobnými záujmami. Každý by sme mali mať vzťah k miestu v ktorom žijeme. Ku tomu je potrebná znalosť miestnej krajiny, potrebujeme poznať jej jedinečnosť. Vzťah k miestu nás potom vedie aj k rešpektu k rozmanitosti a rôznorodosti iných miest. Neodmysliteľnou súčasťou environmentálnej výchovy je pochopenie ekologických dejov a zákonitostí a ich významu pre náš život. K tomu patrí aj porozumenie úlohy človeka v ekologických dejoch a poznanie toho, ako sa prejavujú na miestnej úrovni. Samozrejme, dôležité je taktiež rozvíjať vlastné schopnosti a zručnosti pre skúmanie životného prostredia. Vzhľadom na urgentné environmentálne výzvy musíme chápať environmentálne problémy v kontexte udržateľného rozvoja, podobne ako aj príčiny neudržateľných praktík. Mali by sme ich preto skúmať z rôznych uhlov pohľadu a vedieť formulovať vlastný názor. Nemôžeme však zostať iba pri problémoch, potrebujeme taktiež posudzovať a navrhovať vlastné riešenia a zasadzovať sa za ne. Výzvy, pred ktorými stojíme, nebude možné riešiť izolovane, a preto je potrebné rozvíjať schopnosť spolupráce a komunikácie. Tieto čiastkové ciele, akými je vzťah k prírode a miestu, pochopenie ekologických dejov, zákonitostí a environmentálnych problémov, by sa mali pretaviť v konkrétne činy. Environmentálna výchova by preto mala viesť taktiež k pripravenosti, ochote a schopnosti konať v prospech životného prostredia a udržateľného rozvoja. Na to potrebujeme dôkladne poznať základné princípy ochrany životného prostredia a udržateľného rozvoja. Medzi ne patria znalosti a zručnosti pre šetrné zaobchádzanie s prírodou a prírodnými zdrojmi, ako aj s kultúrnym dedičstvom či verejnými priestranstvami, a schopnosť prijať záväzok a zodpovednosť za niečo dlhodobé, napríklad dlhodobo sa starať o záhradu či stromoradie. Rozvíjať môžeme aj znalosti a zručnosti pre zodpovedné spotrebiteľské správanie a aktívne ovplyvňovanie svojho okolia, schopnosť motivovať a ísť príkladom. Prostredníctvom týchto cieľov sa environmentálna výchova približuje k jej prírodnému prístupu, vzdelávaniu pre udržateľný rozvoj, ktoré rozvíja vedomosti a zručnosti potrebné na presadzovanie princípov udržateľného rozvoja (MŽP SR, 2023).

Hlavné ciele udržateľného rozvoja dokumentuje obrázok 3.



Zdroj: MŽP SR, 2020. *Spríevodca neformálnou environmentálnou výchovou a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj na Slovensku. Inšpirácie pre učiteľov a pracovníkov s mládežou. [online].*

Obrázok 3 Ciele udržateľného rozvoja

1. Ukončiť chudobu všade a vo všetkých jej formách.
2. Ukončiť hlad, dosiahnuť potravinovú bezpečnosť a lepšiu výživu a podporovať udržateľné poľnohospodárstvo.
3. Zabezpečiť zdravý život a podporovať blahobyt pre všetkých a v každom veku.
4. Zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie a podporovať celoživotné vzdelávacie príležitosti pre všetkých.
5. Dosiahnuť rodovú rovnosť a posilniť postavenie všetkých žien a dievčat.

6. Zabezpečiť dostupnosť a udržateľný manažment vody a sanitárnych opatrení pre všetkých.
7. Zabezpečiť prístup k cenovo dostupným, spoľahlivým a udržateľným moderným zdrojom energie pre všetkých.
8. Podporovať trvalý, inkluzívny a udržateľný ekonomický rast, plnú a produktívnu zamestnanosť a dôstojnú prácu pre všetkých.
9. Vybudovať pevnú infraštruktúru, podporovať inkluzívnu a udržateľnú industrializáciu a posilniť inovácie.
10. Znížiť rozdiely v krajine a medzi krajinami navzájom.
11. Premeniť mestá a ľudské obydliá na inkluzívne, bezpečné, odolné a udržateľné.
12. Zabezpečiť udržateľnú spotrebu a výrobné schémy.
13. Podniknúť bezodkladné opatrenia na boj proti zmene klímy a jej dôsledkom.
14. Zachovať a udržateľne využívať oceány, moria a zdroje mora na udržateľný rozvoj.
15. Chrániť, obnovovať a podporovať udržateľné využívanie pozemných ekosystémov, udržateľne manažovať lesné hospodárstvo, bojovať proti dezertifikácii a zastaviť spätnú degradáciu krajiny a stratu biodiverzity.
16. Podporovať mierovú inkluzívnu spoločnosť v prospech udržateľného rozvoja.
17. Poskytnúť prístup k spravodlivosti pre všetkých a budovať efektívne, transparentné a inkluzívne inštitúcie na všetkých úrovniach.
18. Posilniť prostriedky implementácie a revitalizácie globálneho partnerstva pre udržateľný rozvoj.

Ako môžete vidieť, ciele udržateľného rozvoja sú naozaj rôznorodé a nezaoberajú sa iba kvalitou životného prostredia. Viaceré sa týkajú spravodlivosti či práva na dôstojný život (MŽP SR, 2020).

2 PRAKTICKÁ ČASŤ

V tejto časti práce uvádzame výsledky z prieskumu, ktorý sme uskutočnili v mesiaci august 2023 na viacerých vysokých školách metódou rozhovoru ako napr. na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, na Poľnohospodárskej univerzite v Nitre a na Technickej univerzite vo Zvolene. Prieskumnú vzorku tvorilo spolu 30 učiteľov a 80 študentov vysokých škôl. Praktická časť za pomoci prieskumu na základe metódy rozhovoru prináša odpovede na hlavné prieskumné otázky.

2.1 Cieľová skupina

Cieľovú skupinu pre prieskum tvorili študenti vysokých škôl a pedagogickí a odborní zamestnanci.

Študenti vysokých škôl

Cieľová skupina predstavuje 80 mladých ľudí vo veku od 20 rokov. Na tomto stupni škôl si študenti vyberajú oblasť a špecifikáciu podľa vlastného uváženia – environmentalistika, ekológia a príbuzné odbory na viacerých fakultách vysokých škôl v SR. Jedným zo spôsobov širšieho zapojenia absolventov do neformálnej environmentálnej výchovy na tomto stupni vzdelania je napríklad absolventská prax, ktorú môžu absolvovať vo všetkých rezortných organizáciách na všetkých úrovniach riadenia. Ďalšou možnosťou je dobrovoľnícka činnosť pri organizácii osvetových podujatí a aktivít so zameraním na prezentáciu environmentálnej výchovy, rôznych programov na záchranu kultúrneho a prírodného dedičstva.

Pedagogickí a odborní zamestnanci

Vzdelávanie pedagógov upravuje zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. V rámci tohto zákona sa jedná o kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré tvorí súčasť celoživotného vzdelávania ako sústavného procesu nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilostí. Jeho cieľom je získavať, obnovovať, zdokonaľovať, rozširovať a dopĺňať profesijné kompetencie potrebné na výkon pedagogickej praxe a odbornej činnosti. Akreditované programy v oblasti environmentálnej výchovy a vzdelávania ponúka niekoľko organizácii/subjektov, ktoré sú zverejnené a stránke MŠVVaŠ SR (www.minedu.sk). Vzdelávacie aktivity pre danú cieľovú skupinu sa realizujú aj cez rôzne formy metodických dní, konferencií, seminárov a workshopov.

2.2 Cieľ a metóda prieskumu

Pre spracovanie výsledkov prieskumu sme využili metódu rozhovoru. Cieľom rozhovoru bolo zistiť odpovede na vopred pripravené otázky:

VO1: Do akej miery sa aplikujú prvky environmentálnej edukácie na vybraných vysokých školách?

VO2: Sú učitelia dostatočne schopní a motivovaní uskutočňovať environmentálnu výchovu?

VO3: Pregraduálne a ďalšie vzdelávanie učiteľov korešponduje s potrebami systému?

VO4: Zapájajú sa vysoké školy do environmentálnych projektov?

VO5: Aké problémy najviac bránia aplikovať prvky environmentálnej edukácie naprieč disciplínami vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov?

2.3 Výsledky z prieskumu

Odpovede:

VO1: Do akej miery sa aplikujú prvky environmentálnej edukácie na vybraných vysokých školách?

V školskom roku 2022/2023 sa snažia vyučujúci hlavne na environmentálnych predmetoch vyučovať prierezové témy na 86,1 % vo vzdelávacom procese a to v súlade s vysokoškolským vzdelávacím programom. Environmentálnu edukáciu vykonávajú učitelia s rôznymi aprobáciami a to najčastejšie s prírodovedným zameraním. Formálnosť a aj efektívnosť vzdelávania závisí od osobného záujmu a od nasadenia konkrétneho pedagóga. Environmentálne vzdelanie získavajú učitelia cez špecializačné štúdium. Majú dostatočné komunikačné a technické zručnosti, nakoľko sa podieľajú na viacerých výskumoch a projektoch v tejto oblasti.

VO2: Sú učitelia dostatočne schopný a motivovaný uskutočňovať environmentálnu výchovu?

Z rozhovorov vyplynulo, že v súčasnosti chýbajú vysokým školám špecifické učebnice alebo rôzne didaktické prostriedky pre výučbu environmentálnej výchovy. Učitelia si ich musia sami pripravovať a vyhľadávať. Učitelia v rámci environmentálnej výchovy sa snažia využívať viaceré informačné a metodické zdroje a dostupné materiály z internetu. Rôzny digitálny obsah obsahuje rôzne materiály z oblasti environmentálnej výchovy. Vysoké školy sa snažia využívať aj viaceré národné portály i keď nepokrývajú všetky témy environmentálnej výchovy. Snažia sa využívať najmä tie, ktoré sumarizujú aktuálne informácie o životnom prostredí. Rôzne publikácie a výskumné práce poskytujú učiteľom metodickú podporu a uvádzajú príklady dobrej praxe vo výučbe. V environmentálnej edukácii učitelia sa snažia využívať rôzne environmentálne dostupné portály, ktoré sa zameriavajú na vzdelávanie pre trvalo-udržateľný rozvoj.

VO3: Pregraduálne a ďalšie vzdelávanie učiteľov korešponduje s potrebami systému?

Pregraduálne a ďalšie vzdelávanie učiteľov veľakrát však nekorešponduje s potrebami systému. Absolventi ekologických a environmentálnych vied prevažne nepôsobia vo formálnom vzdelávaní a celkovo ich počet je nízky. Chýbajú aj schválené inovačné a špecializačné vzdelávania v oblasti environmentálnej výchovy.

Problémom vo vzdelávaní je aj to, že učitelia, ktorí vyštudovali ekologické a environmentálne vedy sú málo v praxi uplatniteľní. Učitelia biológie, chémie, fyziky či geografie, ale aj iných predmetov nie sú v priebehu vysokoškolského štúdia dostatočne pripravení na implementáciu cieľov a metód vo svojich profilových predmetoch. Výrazná orientácia škôl na realizáciu environmentálnej výchovy formou začlenenia do obsahu predmetov vytvára predpoklad pre formálne vykazovanie a odsúvanie témy do úzadia v prospech štandardnej učebnej látky. Každý budúci učiteľ by mal absolvovať v rámci štúdia environmentálne minimum. Začlenenie kurzov zameraných na obsah, ciele a metódy v environmentálnej výchove medzi štandardný obsah štúdia pedagogiky vo forme environmentálneho minima by mohol potenciál zlepšiť, ako aj implementáciu v jednotlivých školách aj dosahované výsledky. Základom pre budovanie špecializovaných výučbových kapacít na pedagogických fakultách by mohli byť práve absolventi environmentálnych a ekologických vied v kombinácii s pedagogickým štúdiom.

VO4: Zapájajú sa vysoké školy do environmentálnych projektov?

Absolventi študijných programov a odborov, ktoré charakterizujú zložky životného prostredia akými sú napr. geológia, meteorológia, hydrológia, geografia, pedológia, biológia alebo tí, ktorí získavajú vedomosti z oblasti ekológie, krajinej ekológie, ekosoziológie, chémie, geochemie, environmentálneho práva, environmentálneho manažmentu, druhovej ochrany, územnej ochrany, ochrany prírodných zdrojov, trvalo-udržateľného rozvoja sú schopní zapájať sa do riešenia rôznych environmentálnych projektov, sú schopní pracovať v interdisciplinárnych tímoch a majú predpoklady aj odborné pre prácu v oblasti životného prostredia. Využívajú pri tom nielen teoretické poznatky, ale aj vedomosti z práce v teréne, v laboratóriách, dokážu pracovať s databázami a vedú sa uplatniť napr. aj pri tvorbe máp. Na bakalárske štúdium nadväzujú 4 magisterské študijné programy, v rámci ktorých absolventi získajú nielen teoretické vedomosti, ale aj praktické skúsenosti. Štúdium popri získavaní potrebných vedomostí (z oblastí environmentálnej geochemie, krajinej ekológie, environmentálneho plánovania, fyziotaktiky a pedológie) pomáha získať aj vedomosti, ktoré sú založené na projektovej úrovni. Študent má takto možnosť získať schopnosť rozvíjať resp. nachádzať nové metódy a postupy používané v environmentálnom výskume, špecifikovať problémy a navrhnúť konkrétne návrhy na ich riešenie. Uplatnenie širšie po skončení štúdia im umožňujú Výskumné ústavy (vysokoškolské, SAV, rezortné, firemné), Vysokoškolské vzdelávacie pracoviská stredné školy (gymnázia, priemyselné, učňovské), Štátna správa, Samospráva, Konzultačné firmy a mimovládne organizácie. Absolventi spomínaných vysokých škôl dokážu uskutočňovať biomonitring, vypracovávať rôzne analýzy, riešiť environmentálny riziká, spravovať manažment krajiny, využívať GIS v praxi, podieľať sa na environmentálnom plánovaní miest a vidieka.

Skutočne kvalitné univerzitné vzdelanie je v prvom rade podmienené kvalitou ľudí, ktorí sa na ňom podieľajú, to sú učitelia a študenti. Kvalitné univerzitné vzdelanie v odboroch ako je chémia a biochémia, je nemožné bez excelentného vedeckého výskumu. Ten je opäť hlavne závislý od toho, či na škole sú špičkoví vedci, alebo nie. Chemické pracoviská Fakulty Konštantína Filozofa v Nitre sú napr. zapojené do 6 medzinárodných, 27 národných grantov, včítane 4 centier excelencie, z ktorých v najbližších rokoch prídu značné finančné prostriedky umožniace dramatické zlepšenie vedeckej infraštruktúry. PRIF UK má akreditované viaceré študijné programy v biológii, environmentalistike a geológii, čo umožňuje úzku spoluprácu s týmito odborníkmi.

Neoddeliteľnou zložkou komplexného vyučovacieho procesu je prírodovedné vzdelávanie, prostredníctvom ktorého sa snažia vysoké školy oboznámiť cieľovú skupinu študentov so zákonitostami prírody.

VO5: Aké problémy najviac bránia aplikovať prvky environmentálnej edukácie naprieč disciplínami vysokoškolskej prípravy budúcich učiteľov?

Aj napriek pozitívnym krokom, ktoré sa podarilo v oblasti environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu (EVVO) na Slovensku dodnes zrealizovať, stále nemôžeme byť s jej stavom spokojní, pretože napriek nadobudnutým vedomostiam nedochádza k dostatočnej zmene nášho správania, čo sa prejavuje na neuspokojivom stave životného prostredia. Potvrdila to aj národná konferencia EVVO v SR, na ktorej účastníci hľadali odpovede na otázku, v akom stave je implementácia EVVO do formálneho a neformálneho vzdelávania a aká je jej perspektíva.

2.3 Návrhy pre zlepšenie pregraduálnej prípravy učiteľov k environmentálnej zodpovednosti

Ak sa chce každý učiteľ snažiť o to, aby bola príroda žiakom milovanejšou ako tisíc definícií, ktoré si musia zapamätať počas školskej dochádzky a počas environmentálnej edukácii, tak žiakom je potrebné dopriať príležitosti, aby v prírode prežili niečo hlboké, pochopili, prečo ju zveľaďovať, udržiavať a prečo aj niečomu pomáhať a druhým vysvetľovať, ako to robiť inak, aby sa najprírodzenejšími spôsobmi životné prostredie ochránilo. Toto sa dá urobiť vzájomnou komunikáciou, schopnosťami, zručnosťami a vedomosťami, ktoré sa dajú prenášať potom na ďalších ľudí. Už veľakrát sa preukázalo, že najlepšie sa žiak učí vonku v prírode. Tu si zlepšuje vzdelávacie výsledky, zvyšuje motiváciu a učí k environmentálnej zodpovednosti. Pobyt a pohyb v prírode, ako aj pohľad na zeleň, prináša žiakom i fyzické a psychické zdravie. Žiaci sa dokážu dlhšie sústrediť a majú aj väčší záujem o samotné učenie. Žiakov je potrebné viesť k väčšej spokojnosti a učitelia by ich mali motivovať. Učiteľ by mal byť sám schopný vedieť rozprávať o životnom prostredí a udržateľnom rozvoji naprieč rôznymi vednými

disciplínam. Environmentálnu výchovu navrhujeme začleniť do viacerých vyučovacích predmetov. Napr. na biológii by sa mali žiaci zaoberať tým, ako naše každodenné správanie ovplyvňuje životné prostredie. Počas cudzích jazykov sa môžu žiaci zaoberať napr. cudzojazyčnými materiálmi, ktoré súvisia s environmentálnou politikou. V rámci dejepisu sa dá komunikovať o príkladoch a ekologických problémoch z minulosti a pod. Navrhujeme viesť na hodinách bádateľsky orientované vyučovanie, prípadne problémovo orientované vyučovanie, projektové vyučovanie,.

Prostredníctvom projektovej a miestne zakotvanej výučby navrhujeme mladým ľuďom zapojiť sa do zmysluplnej aktivity a podieľať sa na tvorbe vlastnej komunity a okolia. Správne uchopená a realizovaná projektová a miestne zakotvená výučba môže prispieť k rozvoju aktívneho občianstva, pocitu spoločenskej zodpovednosti a zlepšiť sa tak môže aj schopnosť u mladých ľudí riešiť environmentálne problémy.

V oblasti formálneho systému environmentálnej výchovy je dlhodobo zanedbávaná príprava budúcich učiteľov. Z tohto dôvodu je potrebné posilniť na každej strednej a vysokej škole pozíciu koordinátora environmentálnej výchovy, zabezpečiť kontinuálne vzdelávanie pedagógov, ako aj realizovať viac výskumov v tejto oblasti. V neposlednom rade absentuje medzirezortná spolupráca na aktualizácii kurikulárneho obsahu environmentálnej výchovy.

Vyškolit' navrhujeme budúcich lektorov a odborných pracovníkov, ktorí budú sa venovať environmentálnej výchove. Odporúčame pripravovať viac odborných publikácií, vytvárať programy a aktivity cez organizácie rezortu MŽP SR, SAŽP, ŠOP SR, vyvíjať viac odborných zdrojov vo svete, vytvárať spoluprácu s relevantnými výskumnými inštitúciami a so subjektmi školstva, ktoré sa budú venovať odbornej environmentálnej výchove. Na úrovni samosprávnych krajov navrhujeme budovať nové centrá, súkromné vysoké školy, ktoré do svojich predmetov budú zaraďovať environmentálnu výchovu. Na to všetko je potrebné pripraviť aj cieľnú finančnú podporu zo strany rezortu MŠVaV SR.

Z aktuálnych problémov, ktoré ovplyvňujú kvalitu poskytovanej environmentálnej výchovy možno na prvé miesto zaradiť chýbajúcu komunikáciu a koordináciu medzi neformálnou a formálnou sférou, ktorá by mohla účinnejšie viesť k aktualizácii kurikulárneho obsahu environmentálnej výchovy, či k implementácii širšieho spektra zážitkových metód a foriem. Učitelia stredných a vysokých škôl by mali implementovať environmentálnu výchovu do výučby povinných predmetov. Veľakrát však sami nemajú skúsenosti, prax, potrebné kompetencie a veľakrát ani vzťah. Z tohto dôvodu navrhujeme zabezpečovať dostatočnú univerzitnú prípravu učiteľov pre výkon svojej pedagogickej profesie v tejto oblasti. Viaceré príklady pre realizáciu princípov udržateľného rozvoja (UR) v praxi poskytuje SAŽP. V rámci svojej činnosti na úseku EVVO agentúra tvorí a zabezpečuje kvalitné celoslovenské programy environmentálnej výchovy, spĺňajúce aktuálne požiadavky štátnej environmentálnej politiky v tejto oblasti. Má vytvorený systém a podmienky pre vzdelávanie učiteľov a koordinátorov environmentálnej výchovy. Ponuka aktivít je zároveň dostatočne pružná a inovatívna. Napr. SEV Dropie prevádzkuje ako jedinečné modelové centrum pre zmenu klímy regionálneho, rezortného aj národného významu. SAŽP prispieva k neustálemu skvalitňovaniu systému neformálnej environmentálnej výchovy a vzdelávania na Slovensku zabezpečovaním národnej koordinácie vo vybraných oblastiach, pričom vytvára vhodné prostredie a príležitosti pre spoluprácu, sieťovanie a výskum v rámci rezortu i mimo neho.

Odporúčame zvyšovať kvalitu neformálnej a pregraduálnej environmentálnej výchovy a vzdelávania. Budovať je potrebné aj informačný systém pre pregraduálnu prípravu učiteľov. Navrhujeme rozvíjať networking, spoluprácu, partnerstvá, sieťovanie medzi vysokými školami a ostatnými rezortmi životného prostredia. Uskutočňovať navrhujeme workshopy, školenia, rozvíjať ľudské zdroje, do roku 2030 zabezpečiť materiálnu, technickú a finančnú podporu pre realizáciu environmentálnej výchovy, zabezpečovať vzdelávanie a rozvíjať osvetu v SAŽP. Celkovo je potrebné zlepšiť environmentálne správanie a výkon MŽP a SAŽP pre životné prostredie.

Navrhujeme uskutočňovať školenia s tematikou: didaktické zručnosti, lektorská spôsobilosť, facilitácia a mentoring, sociálne médiá, komunikačné a manažérske zručnosti (softskills), evaluačné metódy a nástroje, verejné obstarávanie, interaktívne tabule, legislatíva, rozvíjať odporúčame kľúčové témy ako napr. výchova pre UR, klimatická výchova, obehové hospodárstvo, udržateľné poľnohospodárstvo a potravinové systémy (hardskills).

Realizácia vedy a výskumu v SEV Dropie tiež môže priniesť praktické výsledky pre skvalitnenie prevádzky aj programov environmentálnej výchovy. Zároveň môže poskytovať dôležitú spätnú väzbu k efektívnosti realizovaných opatrení v krajine.

Kvalitu radíme zvyšovať aj systematickým vzdelávaním samotných poskytovateľov environmentálnej výchovy. Odborní pracovníci by mali disponovať nielen aktuálnymi informáciami, ale tiež potrebnými lektorskými zručnosťami.

Vytvoriť odporúčame funkčné strediská environmentálnej výchovy s odborným personálom, schopným zvládnuť metódy plánovania (tzv. podnikateľské plány) a odbornú vzdelávaciu činnosť s využitím nových atraktívnych a zážitkových foriem. V rámci ekológie a environmentálnych vied na vysokých školách navrhujeme vytvárať viac výskumov, vedecký a záverečných prác. Rozširovať navrhujeme oblasť prírodovedného skúmania, ktoré budú zahŕňať otázky etické, sociologické, kultúrne, environmentálne a ekonomické.

ZÁVER

Environmentálna výchova prispieva k rozvoju osobnosti žiaka v oblasti vedomostí, zručností a schopností. Žiaci sa učia chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím a to najmä na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na našej planéte. Nadobúdanie vedomostí a zručností v oblasti environmentálnej edukácie potrebujú nielen žiaci ale aj učitelia na všetkých stupňoch vzdelávania. Systém pregraduálnej prípravy učiteľov stále absentuje, preto environmentálna výchova by mala byť povinnou súčasťou vzdelávania a povinnosťou každého pedagóga. Iba tak ju dokážu realizovať a implementovať do výučby svojich predmetov. Dôležitú úlohu zohrávajú univerzity, ktoré pripravujú pedagógov na ich pedagogickú profesiu. Na Slovensku neexistuje systém pregraduálnej prípravy učiteľov, ktorý by umožňoval všetkým budúcim učiteľom (tzn. nielen tým, ktorí študujú učiteľstvo environmentalistiky, biológie alebo byť tiež pripravení napr. na základe príkladov dobrej praxe, na zavádzanie princípov a cieľov udržateľného rozvoja do riadenia a prevádzky škôl). Je potrebné posilniť participáciu žiakov, posilniť praktické činnosti, zručnosti a spôsobilosti. K predmetu environmentálneho vzdelávania musia mať budúci učitelia vzťah. Z tohto dôvodu je potrebné pripravovať pregraduálnu prípravu učiteľov pre prírodovedné a spoločenské predmety. Odporúčame vytvárať neustále koncepcný systém kontinuálneho vzdelávania pre všetkých pedagógov v oblasti environmentálnej výchovy. Na univerzitách radíme vytvárať skupiny (ústavy, komisie), ktoré budú zodpovedné za prípravu budúcich učiteľov v oblasti environmentálnej výchovy. Environmentálnu výchovu navrhujeme prepojiť s výchovou TUR, Agendou 2030, odporúčame na Slovensku zapájať sa do úspešných zahraničných programov a projektov environmentálnej výchovy, školám navrhujeme spolupracovať s firmami, ktoré využívajú osvedčené a kvalitné systémy, uskutočňujú projekty v programe GLOBE. Tieto programy navrhujeme sprístupňovať všetkým školám. Do roku 2030 je potrebné zabezpečiť, aby všetky vzdelávacie osoby získali vedomosti a zručnosti, ktoré sú potrebné na presadzovanie udržateľného rozvoja. Zaoberať sa v programoch odporúčame na témy akými sú zmena klímy, chudoba, zvyšujúce sa ekonomické a sociálne nerovnosti a pod. Osobitne vysoké školy by mali reprezentovať centrá vedy a výskumu, pripravovať budúcu generáciu a profesionálnych odborníkov, budúcich učiteľov pre školy všetkých stupňov. Za účelom zefektívňovania, modernizácie a vývoja problematiky environmentálnej výchovy a pregraduálnej prípravy učiteľov v tejto oblasti je potrebný náležitý výskum. Výskum by mal byť zameraný nielen na analýzu súčasného stavu environmentálnej výchovy a vzdelávania vo formálnom aj neformálnom vzdelávaní, ale aj na účinnosť školskej a mimoškolskej environmentálnej výchovy a vzdelávania. Podporiť navrhujeme aj tvorbu aktuálneho kurikula, zlepšovať odporúčame efektívnosť používaných vyučovacích prostriedkov, mapovať viac napr. príklady dobrej praxe a pod.

Literatúra:

Ardoin, N. M., Clark, C., & Kelsey, E. (2013). Skúmanie budúcich trendov vo výskume environmentálnej výchovy. *Výskum Environmentálnej Výchovy*, 19(4), 499–520. Taylor & Francis Online. [Google Scholar]

Davis, J. (2020). Creating change for people and planet: Education for sustainability approaches and strategies. In C. E. Quinn (Ed.), *Encyclopedia of the World's Biomes: Volume 5* (Vol. 5, pp. 438-446). Elsevier, The Netherlands.

Milová, S., Medaľ, R., & Klocoková, J. (2012). Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku. Final research report. Bratislava: Iuventa. Retrieved October 15, 2023, from http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/vyskum/2012/z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1%20spr%C3%A1va.pdf

Miklovičová, J., & Valovič, J. (2019). *Národná správa PISA, 2018*. Prvé vydanie. Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. ISBN 978-80-89638-32-1.

Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky. (2020). Sprievodca neformálnou environmentálnou výchovou a vzdelávaním pre udržateľný rozvoj na Slovensku: Inšpirácie pre učiteľov a pracovníkov s mládežou. Bratislava: MŽP SR. Retrieved October 15, 2023, from <https://www.minzp.sk/files/sprievodca-neformalnou-environmentalnou-vychovou-slovensku.pdf>

Natural England. (2012). Environmental monitoring in Natural England 2012 (NE408). Retrieved October 15, 2023, from <https://publications.naturalengland.org.uk/publication/6278902>

Národný inštitút vzdelávania, odbor mládeže a športu (NIVAM). (2023). Stredné vzdelávanie (nižšie stredné odborné vzdelávanie, SOŠ, Gymnázium). Retrieved October 15, 2023, from <https://www.statpedu.sk/sk/deti-ziaci-so-svvp/deti-ziaci-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/vzdelavacie-programy/vzdelavacie-programy-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim-vseobecny-intelektovym-nadanim/stredne-vzdelavanie-nizsie-stredne-odborne-vzdelav>

Summary

The presented study in the theoretical part deals with the process of environmental education, environmental education in the current educational system, the goals of sustainable development and the issue of undergraduate teacher training in Slovakia. The practical part, based on the interview method, presents the answers obtained to what extent the elements of environmental education are applied in selected schools, to what extent pre-graduate teachers are prepared for environmental education and to what extent universities are involved in environmental projects. The final part in its content provides a number of suggestions for removing the biggest barriers that prevent the application of elements of environmental education across the disciplines of higher education of future teachers, which is the contribution of this study.

Kontakt:

PaedDr. Eva Ivaničová
Vysoká škola DTI,
Katedra školskej didaktiky,
Dukelská štvrť 1404/613
018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421907487477
E-mail: evka.ivka17@gmail.com

ODPADOVÉ HOSPODÁRSTVO AKO AKTUÁLNA TÉMA ODBOROVEJ DIDAKTIKY

Lea Steele, SR

Anotácia: V štúdiu sa venujeme téme odpadového hospodárstva v kontexte odborovej didaktiky. Je zrejmé, že (nielen) v podmienkach stredných odborných škôl je potrebné tejto téme venovať náležitú pozornosť a to aj prostredníctvom ekologickej a environmentálnej výchovy, pretože aktuálna mladá generácia bude súčasťou udržateľne orientovanej spoločnosti, ekonomiky, udržateľného hospodárstva a trvalo udržateľného rozvoja a trvalo udržateľného životného prostredia.

Kľúčové slová: hospodárstvo, odpadové hospodárstvo, udržateľnosť, stredné odborné školy, didaktika, odborová didaktika

Úvod

Myslíme si, že téma odpadového hospodárstva, predchádzanie a obmedzovanie vzniku odpadov a znižovanie ich nebezpečnosti pre životné prostredie je významne aktuálnou témou pre odborovú didaktiku, lebo výchovou mladej generácie v predmetoch doplnených environmentálnou výchovou môžeme zaručiť udržateľné hospodárstvo a zdravé životné prostredie aj v budúcnosti.

Odpadové hospodárstvo ako aktuálna téma odborovej didaktiky

Odpadové hospodárstvo je definované ako súbor činností, zameraných na predchádzanie a obmedzovanie vzniku odpadov a znižovanie ich nebezpečnosti pre životné prostredie a na nakladanie s odpadmi v súlade so zákonom o odpadoch. Zameriava sa na zhodnocovanie odpadov ich recykláciou, opätovným použitím alebo ich využitím ako zdroju energie. Zároveň je jeho úlohou zabezpečovať zneškodňovanie odpadov spôsobom neohrozujúcim zdravie ľudí a šetrným k životnému prostrediu. Odpadovému hospodárstvu sa venovali rôzni autori z rôznych pohľadov, vybrané z nich uvádzame v ďalšom texte. Blinová, Sirotiak a Soldán (2021) písali o recyklačných technológiách a odpadovom hospodárstve. Kukura (2021) analyzoval súčasný stav a perspektívy odpadového hospodárstva z hľadiska spotrebiteľského potenciálu na Slovensku. Stehlíková (2021) píše, že spracovanie odpadu pozostáva z činností, ktoré sú potrebné na zabezpečenie toho, aby mal odpad čo najmenší praktický dopad na životné prostredie. Na Slovensku je viac ako 50 % odpadu na sklade. Vývoj odpadov závisí od ekonomickej situácie štátu. Na Slovensku je ekonomická intolerancia nakladania s odpadmi z dôvodu slabšej ekonomickej situácie obyvateľov. Andrejovský a Senková (2016) z hľadiska možnosti využívania vybraných marketingových nástrojov v oblasti odpadového hospodárstva píšú, že pri organizácii systému nakladania s komunálnymi odpadmi sa úzko prelínajú sociálna, environmentálna a ekonomická politika s interakciou na občana, ktorý je pôvodcom odpadov. A aj učitelia stredných odborných škôl a ich žiaci sú občanmi, ktorí by si mali uvedomovať perspektívy odpadového hospodárstva z hľadiska spotrebiteľského potenciálu. Myslíme si, že vedomosti učiteľov a preberanie témy v prostredí stredných odborných škôl má potenciál pripraviť túto generáciu na spôsob trvalo udržateľného občianskeho života.

Andrejovský a Lacko (2020) skúmali odpadové hospodárstvo v podmienkach obehového hospodárstva na Slovensku. Báreková, Lackóová a Stejskal (2017) realizovali priestorovú analýzu produkcie a likvidácie biologicky rozložiteľného komunálneho odpadu. Separovaný zber biologicky rozložiteľného komunálneho odpadu (Separate collection of biodegradable municipal waste – BMW) je hlavným predpokladom znižovania znečistenia životného prostredia skládkovým plynom, ako aj obohatenie pôdy o humusové látky z komunálneho kompostu. Cieľom citovaného výskumu bolo analyzovať priestorovú produkciu a zneškodňovanie biologicky rozložiteľného komunálneho odpadu a navrhnúť v tejto súvislosti k legislatíve, efektívne BMW ošetrovanie pre vidiecke oblasti Nitrianskeho kraja. Analýza odhalila, že len 23 % skúmaných obcí likvidujú prostredníctvom kompostovania. Avšak 92 % z nich má odhadovanú ročnú produkciu BMW od verejnosti zelené plochy nepresahujúce 100 t. Spracovanie organického odpadu by mohli obce riadiť prostredníctvom „malého kompostovania“, ktoré nevyžaduje súhlas štátneho orgánu odpadového hospodárstva, konštatujú citovaní autori. A tu je priestor pre

odborovú didaktiku z hľadiska inovovaného prístupu k príprave budúcich učiteľov odborných predmetov, aby títo dokázali – každý vo svojom odbore - ďalej medzi svojimi žiakmi šíriť myšlienky cirkulárnej ekonomiky.

Čarnogurská a kol. (2016) sa zamerali na nové technológie spracovania nebezpečných odpadov a ich implementáciu do edukačného procesu v odbore energetické stroje a zariadenia, čo považujeme za mimoriadne prínosné k našej téme. Kollár a Matúšová (2020) riešili tému odpadového hospodárstva v kontexte trvalo udržateľného rozvoja a píše, že Slovenská republika sa ako členský štát Európskej únie a Organizácie Spojených národov prihlásila k Agende 2030. Autori analyzujú a hodnotia strategické smerovanie trajektórie trvalo udržateľného rozvoja, podporené novým ekonomickým prístupom k obehovému hospodárstvu v Európskej únii a na Slovensku. Na príklade vývoja odpadového hospodárstva v podmienkach Slovenska autori poukazujú na potrebu prepojenia cieľov trvalo udržateľného rozvoja s princípmi obehového hospodárstva. V podmienkach Slovenska sú predpoklady obehového hospodárstva, ktoré by svojím zameraním mohlo prispieť k dosiahnutiu strategických cieľov trvalo udržateľného rozvoja v súlade s Agendou 2030. Autori analyzovali a posúdili hlavné strategické dokumenty sveta a dokumenty s regionálnym významom a venovali sa zásadám trvalej udržateľnosti z hľadiska otázky udržateľnosti s prístupu novej paradigmy nazývanej obehové hospodárstvo. Myslíme si, že podpora novým ekonomickým prístupom k obehovému hospodárstvu v Európskej únii a na Slovensku súvisí aj s novým edukačným prístupom, ktorý sa týka nielen detí a mládeže, ale aj dospelých.

Kršák a kol. (2017) zamerali pozornosť na nakladanie s odpadom a píše, že Európska únia si v rámci rozvojových stratégií stanovila za cieľ v rámci obehového hospodárstva dosiahnuť maximálne materiálovo-energetické využitie odpadu s minimalizáciou jeho zneškodňovania. Správne nakladanie s odpadom predstavuje základ obehového hospodárstva a pomáha predchádzať negatívnemu vplyvu odpadu na životné prostredie a zdravie. Zásadnú úlohu pri nakladaní s odpadom majú miestne subjekty a ich zapojenie do činnosti odpadového hospodárstva. Konštatujeme, že všetky stupne škôl majú zásadnú úlohu pri edukácii žiakov v oblasti správneho nakladania s odpadmi. Pre Európsku úniu, ako aj Slovenskú republiku platilo do roku 2020 cieľ pripraviť 50 % komunálneho odpadu na opätovné použitie/recykláciu. Nakoľko nešlo o jednorazový cieľ, Európska únia prijala nové a ambicióznejšie ciele a to, že 55 % recyklácie sa má dosiahnuť do roku 2025, 60 % do roku 2030 a 65 % do roku 2035.

Lacko a Andrejovský (2020) sa zamerali na medziregionálne rozdiely pri nakladaní s odpadmi v rámci Slovenskej republiky. Predpokladáme, že realizované výskumy budú tiež klásť dôraz aj na zisťovanie, ktoré z regiónov treba nielen aplikačne podporiť v edukácii k téme nakladania s odpadmi. Miháliková Till (2017) predložili návrh opatrení na zlepšenie nakladania s odpadmi vo vybranej lokalite. Podlasová, Šikýř a Novotný (2020) zamerali svoju pozornosť na zlepšenie systému odpadového hospodárstva v ČR, na požiadavky, plynúce z novej odpadovej legislatívy prijatej Európskou úniou, porovnávajú Českú republiku s ostatnými členskými krajinami z hľadiska nakladania s odpadmi. Tým sú identifikované oblasti, v ktorých je nevyhnutné sa zlepšiť a navrhujú možné opatrenia, ktorými možno v Českej republike zlepšiť systém odpadového hospodárstva tak, aby splnila požiadavky EÚ. Ako podklad pre návrhy boli použité výsledky výskumov vykonaných medzi malými a strednými podnikmi a občanmi.

Rakovská (2016) opísala hospodárenie s odpadmi v priemyselnom podniku, taktiež aj Sidorová a Bundzíkova (2020) opísali odpadové hospodárstvo vo vybranom podniku. Slobodová a Mitríková (2020) ponúkajú parciálny náhľad na udržateľnosť a odpadové hospodárstvo cez percepciu nelegálnych skládok. Autorky poskytli čiastočný pohľad na problematiku odpadového hospodárstva z aspektu nelegálnej skládky. V tejto súvislosti sa zamerali aj na trvalo udržateľný rozvoj, čo je prospešné pre spoločnosť, ktorá pozná svoje princípy. Prezentovaná práca obsahuje informácie o životnom prostredí na Slovensku ako aj o odpadovom hospodárstve v krajine, súčasťou je aj mobilná aplikácia TrashOut, ktorá bola navrhnutá nahlasovať nelegálne skládky. Za dôležité považujeme, že mladá generácia, holdujúca technológiám, by mala mať vedomosť o tejto mobilnej aplikácii a poznať význam nahlasovania nelegálnych skládok v lokalite, kde žijú.

Spišiaková a kol. (2020) konštatujú, že odvetvia architektúry, inžinierstva a stavebníctva (AEC) sú producentmi najvýznamnejšieho toku odpadu v Európskej únii. Známe iniciatívy EÚ navrhujú riešiť problematiku stavebného a demolačného odpadu (CDW) podľa princípov obehového hospodárstva: 3R (reduce, reuse, and recycling). CDW vzniká počas celého životného cyklu stavby. Nedostatok informácií o množstve CDW počas projektovej fázy budovy potrebnej na udržateľný návrh výstavby bol identifikovaný ako medzera vo výskume. Cieľom

realizovaného výskumu bolo kvantifikovať stavebný a demolačný odpad vo fáze projektovania stavby v obehovom hospodárstve. Už vo fáze projektovania stavby existuje možnosť výberu technológií, stavebných procesov a materiálov, ktoré majú vyššiu mieru cirkulárnosti v ekonomike a pri budovaní informačného modelovania ako podporného nástroja pre manažment CDW. Predpokladáme, že tieto informácie by mohli byť prínosné pre stavebné študijné odbory v stredných odborných školách a nielen v systéme duálneho vzdelávania by sa mali žiaci priamo v podnikoch naučiť, že existuje možnosť výberu technológií, stavebných procesov a materiálov, ktoré majú vyššiu mieru cirkulárnosti v ekonomike

Stričík a Čonková (2020) písali o manažérstve zberu odpadov z hľadiska minimalizácie, zhodnocovania a zneškodňovania odpadov. Stričík (2020a) skúmal ekonomické aspekty zhodnocovania plastového odpadu na Slovensku. Stričík (2017) sa zamerával na materiálové zhodnocovanie odpadu z papiera na Slovensku. Stričík (2020b) ďalej analyzoval nové možnosti finančnej motivácie občanov k triedeniu komunálneho odpadu. Za základ zvýšenia motivácie občanov k triedeniu komunálneho odpadu v jednotlivých obciach a mestách na Slovensku považuje citovaný autor prijatie možnosti odmeňovať občanov nielen na základe minimalizácie množstva vyprodukovaného odpadu, ako to je pri množstvovom zbere komunálneho odpadu, ale aj na základe množstva vytriedeného odpadu. Ide v podstate o uplatnenie princípu „čím viac vytriediš, tým viac ušetriš“, ktorý je presadzovaný v zákone č. 79/2015 Z. z. o odpadoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v z. n. p. vo väzbe predovšetkým na myšlienku zavedenia rozšírenej zodpovednosti výrobcov. Bez ohľadu na tento princíp si myslíme, že sa žiaci stredných odborných škôl v kontexte lokality môžu stať plnohodnotnými nositeľmi myšlienky triedenia komunálneho odpadu.

Szabó a Trpčevská (2020) písali o vplyve COVID-19 na odpadové hospodárstvo v kontexte minimalizácie, zhodnocovania a zneškodňovania odpadov a v ďalšej práci Trpčevská a Szabó (2020) analyzovali vplyv výskytu koronavírusu na odpadové hospodárstvo z hľadiska udržateľnosti a logistiky odpadov.

Podľa Laubertovej (2020) v hospodárstve EÚ sa v súčasnosti využíva 16 ton materiálu na osobu za rok. Z uvedeného množstva sa 6 ton stáva odpadom. Smernica Európskeho parlamentu a Rady 2008/98/ES z 19. novembra 2008 o odpade uvádza, že: „odpad je každá látka alebo vec, ktorej sa držiteľ zbavuje, chce sa jej zbaviť, alebo je povinný sa jej zbaviť“. Aj keď sa nakladanie s odpadom v EÚ neustále zlepšuje, Európske hospodárstvo v súčasnosti stráca značné množstvo potenciálnych „druhotných surovín“, ako sú kovy, drevo, sklo, papier, plasty, elektroodpad v odpadoch. Z hľadiska komunálneho odpadu, t.j. odpadu prevažne z domácností, každá osoba v Európe vyrába v súčasnosti v priemere polovicu tony takéhoto odpadu. Len 40 % z nich sa opätovne využíva alebo recykluje. V niektorých krajinách však stále viac ako 80 % smeruje na skládku. Prístup EÚ k odpadovému hospodárstvu je založený na "hierarchii odpadového hospodárstva", v ktorej sa pri tvorbe politiky v oblasti odpadov a pri nakladaní s odpadom ustanovili nasledujúce priority: predchádzanie vzniku odpadu (prevencia), príprava na opätovné použitie, recyklácia, iné zhodnocovanie (napr. energetické zhodnocovanie) a ako najmenej preferovaná možnosť je zneškodnenie (napr. skládovanie a spaľovanie). V priebehu 14 rokov sa zmenilo aj to, kam vyseparovaný odpad z Európy smeruje. Po tom, čo Čína sprísnila podmienky prijímania odpadov, a to znižovaním limitov kontaminácie pre separovaný odpad, najväčším prijímateľom recyklovateľných surovín z EÚ sa stala India.

Získané informácie považujeme za východiskové pri spracovaní odborovo-didaktických súvislostí cirkulárnej ekonomiky a odpadového hospodárstva.

Záver

Recyklácia odpadov a rozvoj odvetvia priemyslu s ním súvisiaci je významným krokom nielen z dôvodu ochrany životného prostredia, ale aj z hľadiska rozvoja spoločnosti. Nemôžeme prehliadať fakt, že jednotlivé druhy odpadov sa vzhľadom na vyčerpanosť prírodných zdrojov a zvyšovanie environmentálneho povedomia postupne stávajú a stanú významným zdrojom vstupných surovín do výroby. Pre naplnenie cieľov odpadového hospodárstva ako i cieľov ochrany environmentálneho prostredia, environmentálnej politiky je nevyhnutné prispôbovať predpisy životného prostredia, vrátane všetkých právnych noriem odpadového hospodárstva, európskym direktívam (Dušek, 2019; Dušek, 2021). Tieto témy by mali byť súčasťou edukácie aj v podmienkach stredných odborných škôl aj prostredníctvom ekologickej a environmentálnej výchovy (podrobnejšie napr. Bilčík a Bilčíková, 2020; Bilčík a Bilčíková, 2022; Bilčík a Bilčíková, 2023; Bilčík, 2022a,b; Bilčíková a kol., 2020; Bilčík

a kol., 2019, Bilčík a kol., 2020), pretože aktuálna mladá generácia bude súčasťou udržateľne orientovanej spoločnosti, ekonomiky, udržateľného hospodárstva a trvalo udržateľného rozvoja a trvalo udržateľného životného prostredia.

IGA 003DTI/2021 Vývojové trendy a tendencie systému sekundárneho a terciárneho vzdelávania (Development Trends and Tendencies of the Secondary and Tertiary Education System).

Literatúra:

- Andrejovský, P., & Senková, J. (2016). Možnosti využívania vybraných marketingových nástrojov v oblasti odpadového hospodárstva. *Journal of Innovations and Applied Statistics*, 6(1), 5-12.
- Báreková, A., Lackóová, L., & Stejskal, B. (2017). Spatial analysis of the biodegradable municipal waste production and disposal. *Acta Horticulturae et Regiotecturae*, 20(1), 15-18.
- Bilčík, A., & Bilčíková, J. (2020). Edukácia k trvalo udržateľnému rozvoju v technickom vzdelávaní [Education for Sustainable Development in Technical Education]. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 19(5), 95-103.
- Bilčík, A., & Bilčíková, J. (2022). Environmentálna bezpečnosť ako nevyhnutná súčasť edukácie [Environmental safety as a necessary part of education]. In *Schola nova, quo vadis?: Sborník recenzovaných príspevků 7. ročníku mezinárodní vědecké konference* (pp. 27-32). Praha: Extrasystem Praha. ISBN 978-80-87570-59-3.
- Bilčík, A., & Bilčíková, J. (2023). Edukácia k environmentálne zodpovednému správaniu. *Didakticko-Odborové Súvislosti Pregraduálnej Prípravy Učiteľov*, 1, 66-71. České Budejovice: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-523-0.
- Bilčík, A. (2022a). Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva. In *SAPIENTIA - MAGISTRA VITAE III* (pp. 154-157). Sládkovičovo: Vysoká škola Danubius. ISBN 978-80-8167-087-9.
- Bilčík, A. (2022b). Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva. *Socialium Actualis XIV*, 115-119. České Budějovice: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-479-0.
- Bilčík, A., et al. (2021). Otázky životního prostředí zemí EU: Edukácia v súlade s európskou zelenou dohodou k environmentálnej udržateľnosti. In *Evropská unie - názory a vize* (pp. 11-20). České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 978-80-7556-095-7.
- Bilčíková, J. (2022). Hodnotenie vzdelávacích programov z oblasti životného prostredia a bezpečnosti práce [Doctoral dissertation, Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre].
- Bilčíková, J., et al. (2020). Environmental aspects in the subject technique [Environmentálne aspekty v predmete technika]. *Journal of Technology and Information Education*, 12(1), 69-80.
- Bilčík, A., Bilčíková, J., & Hanák, M. (2020). The position of environmental protection in the value ranking of vocational education actors. *Technium Social Sciences Journal*, 2(11), 13-22. <https://doi.org/10.47577/tssj.v11i1.1418>
- Bilčík, A., Tureková, I., & Bilčíková, J. (2019). System of preparation of pupils in technical education and its application in school practice. *R&E-Source* (Engineering pedagogy unites, No. 17), 47-52.
- Blinová, L., Sirotiak, M., & Soldán, M. (2021). *Recyklačné technológie a odpadové hospodárstvo* (1st ed.). Trnava: Slovenská technická univerzita v Bratislave. AlumniPress. ISBN 978-80-8096-282-1.
- Čarnogurská, M., et al. (2016). *Nové technológie spracovania nebezpečných odpadov a ich implementácia do edukačného procesu v odbore energetické stroje a zariadenia* (1st ed.). Košice: Technická univerzita v Košiciach.
- Dušek, J. (2019). *Bioekonomika a jiné vybrané socioekonomické a environmentální problémy Evropy* (1st ed.). České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 978-80-7556-049-0.
- Dušek, J. (2021). *Politiky a strategie pro regionální a udržitelný rozvoj v místním kontextu*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. ISBN 978-80-7556-103-9.
- Krásna, S., Barnová, S., & Geršicová, Z. (2023). Odras zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva v pregraduálnej príprave učiteľov odborných predmetov. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií. In press.

- Krásna, S., & Barnová, S. (2022). Zelená a digitálna transformácia hospodárstva v pregraduálnej príprave učiteľov odborných predmetov ako súčasť vzdelávania učiteľov odborných predmetov. In *15. Didaktická konferencia: Zborník príspevkov* (pp. 308-316). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-8222-044-8.
- Kukura, M. (2021). Súčasný stav a perspektívy odpadového hospodárstva [Spotrebiteľský potenciál na Slovensku]. In *Kruh sa uzatvára. Cirkulárna ekonomika očami mladých výskumníkov a state skúsených vedcov: Zborník vedeckých statí z riešenia vedeckého projektu VEGA č. 1/0587/19* (pp. 36-45). Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. ISBN 978-80-225-4892-2.
- Laubertová, M. (2020). Súčasný stav vzniku a nakladania s odpadmi na Slovensku a v štátoch Európskej únie. *Odpady – Minimalizácia, Zhodnocovanie a Zneškodňovanie*, 20(1), 15-17.
- Miháliková, N., & Till, J. (2017). Návrh opatrení na zlepšenie nakladania s odpadmi vo vybranej lokalite [Proposed Measures to Improve Waste Management in Selected Location]. In *Quality and Leading Innovation 3* (pp. 261-268). Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. ISBN 978-617-589-144-5.
- Podlasová, A., Šikýř, P., & Novotný, M. (2020). Zlepšení systému odpadového hospodárství v ČR. In *Zlepšování procesov pomocou štatistických metód X*. (pp. 70-77). Košice: KKM PHF. ISBN 978-80-225-4723-9.
- Rakovská, J. (2016). Hospodárenie s odpadmi v priemyselnom podniku [Waste management in the industrial company]. In *Vplyv environmentálnych nástrojov na zvyšovanie konkurencieschopnosti a udržateľnosti podnikov – II*. (pp. 49-55). Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. ISBN 978-80-225-4342-2.
- Sidorová, Z., & Bundzíkova, R. (2020). Odpadové hospodárstvo vo vybranom podniku. In *Zborník ŠVOaUK 2020*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-572-0047-5.
- Spišiaková, M., et al. (2022). Waste Management in a Sustainable Circular Economy as a Part of Design of Construction. *Applied Sciences*, 12(9), 4553. <https://doi.org/10.3390/app12094553>.
- Stehlíková, B., et al. (2021). Evaluation of communal waste in Slovakia from the view of chosen economic indicators. *Energies*, 14(16), 5052. <https://doi.org/10.3390/en14165052>.
- Stričík, M., & Andrejovský, P. (2016). Exkurzia ako konfrontácia teórie s praxou v oblasti komunálneho odpadového hospodárstva. *Odpady - Minimalizácia, Zhodnocovanie a Zneškodňovanie*, 16(12), 41-42.
- Stričík, M., & Čonková, M. (2020). Manažérstvo zberu odpadov (2). *Odpady - Minimalizácia, Zhodnocovanie a Zneškodňovanie*, 20(7-8), 4-8.
- Stričík, M. (2020). Economic aspects of plastic waste recovery in Slovakia. In *Zlepšovanie procesov pomocou štatistických metód XI*. (pp. 144-144). Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. ISBN 978-80-225-4747-5.
- Stričík, M. (2017). Materiálové zhodnocovanie odpadu z papiera na Slovensku. In *Zborník príspevkov z workshopu STEP* (pp. 88-92). Bratislava: Ekonomická univerzita v Bratislave. ISBN 978-80-225-4465-8.
- Szabó, M., & Trpčevská, J. (2020). Vplyv COVID-19 na odpadové hospodárstvo. *Odpady - Minimalizácia, Zhodnocovanie a Zneškodňovanie*, 20(9), 4-6.

Summary:

In the text, "Solving problems in waste management", we are addressing the topic of preventing and limiting the generation of waste and reducing its danger to the environment and managing waste in accordance with the Waste Act. We are dedicated to the circular economy in the conditions of secondary vocational schools as one of the options for maintaining a green planet. By educating the young generation in subjects supplemented by environmental education, we can guarantee a sustainable economy and a healthy environment, where waste is used for energy production.

Kontaktné údaje:

Mgr. Lea Steele

Vysoká škola DTI, Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: leasteel3@gmail.com

PŘÍKLADY APLIKACE ENVIRONMENTÁLNÍ EDUKACE PRO BUDOUcí UČITELE NA ÚZEMÍ ŠKOLNÍHO LESNÍHO PODNIKU MASARYKŮV LES KŘTINY

Martina Miškelová, CZ - Jitka Fialová, CZ - Marie Horáčková, CZ

Anotace: Předkládaná teoreticko-praktická studie přináší shrnutí práce autorského kolektivu v oblasti rozvoje environmentální edukace v odborné přípravě budoucích učitelů, jež je podložena několika praktickými příklady environmentální edukace, které je možné realizovat na území Školního lesního podniku Masarykův les Křtiny Mendelovy univerzity v Brně. Příspěvek ve svém úvodu zdůrazňuje význam environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty jak pro současnou společnost a život na Zemi, tak v rámci odborné přípravy budoucích učitelů. Příspěvek si klade za cíl přispět k povědomí o environmentální edukaci v rámci českého školního vzdělávacího systému. Autorky zdůrazňují nutnost změny a inovace odborné přípravy tak, aby učitelé sami byli nositeli hodnot ochrany životního prostředí a erudovanými vzdělavateli v oblasti environmentální problematiky.

Klíčová slova: environmentální edukace, EVVO, rámcové vzdělávací programy, školní vzdělávací programy, odborná příprava budoucích učitelů, zážitková pedagogika, lesní pedagogika

Úvod

S neustále se zvyšujícím se vlivem lidské činnosti na životní prostředí je nutné si plně uvědomit, že v dosavadním trendu zasahování do přírody není možné pokračovat, neboť se dostáváme do situace, kdy začíná být ohrožena samotná podstata života na Zemi. V důsledku probíhajících závažných ekologických problémů, které na Zemi velmi významně začínají ovlivňovat životní podmínky lidí, nabývá na významu environmentální nebo též ekologické vzdělávání. Průcha a Veteška (2012, s. 93) jej definují jako „výchovu a vzdělávání mládeže a dospělých k ochraně přírody, k péči o životní prostředí a pro trvale udržitelný rozvoj.“ V rámci vzdělávání dospělých je environmentální vzdělávání realizováno nejčastěji formou osvětových aktivit nebo jako součást vzdělávacích programů odborného vzdělávání (Průcha a Veteška, 2012, s. 94). Cílem environmentální edukace uskutečňované ve školách by mělo být vedení dětí a mládeže nejen k odpovědnému jednání a vytváření postojů, které podporují udržitelný život na Zemi, ale i k přijetí jejich odpovědnosti za stav životního prostředí. K plnému porozumění pojmů „trvale udržitelný rozvoj“ a „udržitelný život na Zemi“ lze dospět pouze odpovědnou environmentální výchovou, která bude žáky a studenty provázet po celou dobu jejich studia na všech stupních škol. Environmentální výchova (EV) je tedy klíčová pro zvýšení povědomí o nezbytnosti ochrany životního prostředí, zachování a zlepšení kvality života, v současnosti i pro budoucí generace.

K naplnění cílů environmentální edukace je důležité, aby učitelé, kteří se takovéto činnosti věnují, byli sami přesvědčeni o významu a důležitosti rozvíjení potřebných znalostí a dovedností pro udržitelný život. Podle Bendla a Kucharské (2008) kvalitní vzdělávání může být realizováno pouze kvalifikovanými a zároveň motivovanými učiteli, což může být vztaženo nejen k přímým vzdělávatelům žáků, ale i ke vzdělávání budoucích učitelů. V této souvislosti je na současné pedagogy kladen velký důraz, neboť ti by měli disponovat potřebnými profesními kompetencemi, na základě kterých budou schopni předat své znalosti a dovednosti budoucím zájemcům o učitelskou profesi. V tomto směru Dytrtová a Krhutová (2009) zdůrazňují nezbytný posun ve vzdělávání učitelů, neboť upozorňují na to, že je nutné přejít od modelu předávání poznatků žákům k vedení žáků k jejich vlastní odpovědnosti za vzdělávání.

Environmentální vzdělávání v České republice

Lze konstatovat, že environmentální vzdělávání v České republice se snaží adekvátně přizpůsobit rapidním změnám v oblasti udržitelného rozvoje a ochrany životního prostředí. Garantem environmentálního vzdělávání v České republice je Ministerstvo životního prostředí (MŽP), prostřednictvím Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (Státní, 2000), tzv. EVVO, které je realizováno na základě víceletých akčních plánů (Státní, 2000). V českém formálním školském systému, v rámci základního i středního vzdělávání, je EVVO realizováno prostřednictvím rámcových vzdělávacích programů (RVP), které jsou zpracovány

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a jsou pro školy závazné. RVP jsou pak následně rozpracovány ve školních vzdělávacích programech (ŠVP), jejichž obsah a jeho naplňování je plně v kompetenci jednotlivých škol, s ohledem na zaměření a stupeň poskytovaného vzdělávání. EVVO na základních a středních školách je nejčastěji realizováno v rámci tzv. průřezového tématu, které prostupuje napříč relevantními předměty, např. Člověk a životní prostředí (Rámcové, 2023). Veteška a Tureckiová (2008, s. 144) uvádí, že povědomí o základních ekologických souvislostech, environmentálních problémech a principech trvale udržitelného rozvoje společnosti tvoří nedílnou součást občanských kompetencí, které jsou součástí systému tzv. klíčových kompetencí v rámcových vzdělávacích programech.

Je evidentní, že v posledních letech se o environmentální problematiku v pojetí člověk ve vztahu k přírodě zajímá stále více výzkumných pracovníků ve svých výzkumech a odborných studiích, ať už v zahraničí nebo i u nás, a to nejen ve vztahu k výchově a vzdělávání mládeže ve všech věkových kategoriích, ale i se zaměřením na dospělou veřejnost. Oblast environmentálního vzdělávání se rozvíjí v důsledku změn měnícího se životního prostředí velmi rychle. V reakci na to je nutné pedagogy i jejich budoucí studenty připravit na řešení problémů spojených s jejich životním prostředím v každodenním životě, protože lidský blahobyt je úzce spojen s ekologickým blahobytem a dlouhodobá budoucnost společnosti závisí právě na postoji k udržitelnosti. Přípravenost a přínos učitelů, působení na změnu jejich myšlení a vlastní pochopení významu udržitelného rozvoje pro společnost a výchovu dalších generací je proto považován za signifikantní. Tento zásadní význam role učitele, jenž se odráží ve vztahu k žákovi, se musí projevit i ve změně ve způsobu vzdělávání budoucích učitelů. Odborná kvalifikace každého učitele má jistě nezastupitelný význam v rámci této profese, ale další velmi významnou roli zde hraje i úroveň sociálních, emočních a občanských kompetencí.

Kvalitní příprava na učitelskou profesi by měla být založena na dokonalém propojení teorie a praxe. Tento fakt nabývá na významu i v oblasti environmentální gramotnosti učitelů a potažmo v realizaci EVVO. Z četných výzkumů však vyplývá, že učitelé často nemají k dispozici systematickou podporu ve vlastním environmentálním vzdělávání a vzdělávání o udržitelném rozvoji (srov. Kiraz et al, 2023). Horká (2005) upozorňuje na skutečnost, že environmentální vzdělávání v českých školách je vzdělávání pouze o přírodě, ne pro přírodu. Učitelé si nejsou jisti informacemi, a proto se raději tématům spojených s aktuální environmentální problematikou spíše vyhýbají. Domníváme se, že to je jeden z důvodů, proč učitelé využívají odborných školicích středisek, která je mohou zastoupit. Tato skutečnost je velmi alarmující a je potřeba na to reagovat.

Environmentální výchova na středních školách se do osnov promítá jen průřezově, například v rámci výše zmíněného tématu Člověk a životní prostředí. To se ale nejeví jako dostatečné. Toto potvrzuje i Činčera (2013), který na základě svého výzkumu upozorňuje na zúženou interpretaci cílů environmentální výchovy ze strany učitelů. Zároveň uvádí i další znepokojivé zjištění, o tom, že učitelé zařazují do výuky programy vzájemně neprovázané s problematickou efektivitou, jako jsou např. besedy, soutěže nebo přednášky. Autor se domnívá, že aktivity vedené tímto způsobem mohou mít jen minimální vliv na vytváření potřebných environmentálních kompetencí u žáků. Ilovan et al (2018) poukazuje na to, že neúčinnějšími metodami EVVO jsou spíše neformální outdoorové aktivity (túry, procházky, tábory, expedice), cestování a návštěvy různých míst, kampaně za zalesňování, výlety do přírody a konkrétní aktivity v přírodě. K tomuto poznání se přidává i Horká (2005), která uvádí, že učitelé by měli používat takové metody výuky, které povedou k pochopení vztahů a souvislostí mezi živou a neživou přírodou a lidskou činností. Rámcové vzdělávací programy (RVP) tyto myšlenky podporují, protože jedním z jejich hlavních cílů je pochopení postavení člověka k přírodě, vlivů lidské činnosti na životní prostředí v souvislosti s vlastní odpovědností za své jednání. Za důležitý výstup jsou považovány nejen znalosti a dovednosti, ale také pochopení hodnot v souvislosti s přírodním prostředím.

Zážitková a lesní pedagogika v oblasti EVVO

V souladu s výše uvedeným se proto domníváme, že efektivními edukačními metodami a technikami v EVVO jsou zejména takové metody, které žáky aktivizují a podněcují uvědomění si významu životního prostředí a udržitelného rozvoje, tedy metody umožňující sebezkušenostní a zážitkové učení. Principem aktivizačních edukačních metod je dle Kotrby a Laciny (2015, s. 48) zejména dynamika procesu edukace, která žáky nenásilně vtáhne do problematiky, čímž „zvýší jejich zájem“ o předmětný vzdělávací obsah a aktivuje vlastní učební práci žáků s důrazem na myšlení a řešení problémů (tamtéž). Zážitkové učení pak Veteška (2016, s. 218), definuje jako

aktivitu, která je založena na „aktivním hledání netradičních tvůrčích postupů a společném řešení úkolů v terénu.“ Zážitekové učení má dle Vetešky (tamtéž) zpravidla podobu skupinového tréninku, programu nebo hry. Zážitekové učení velmi významně podporuje učení se prostřednictvím vlastní zkušenosti, klade důraz na osobní odpovědnost, aktivizaci a práci v týmu. U tohoto typu učení hraje též významnou roli proces reflexe a sebereflexe realizovaných aktivit, při čemž dochází k upevnění zjištěných informací a k fixaci prožitého zážitku a zkušenosti. Zážiteková pedagogika, tj. edukační aktivity realizované v přímé interakci s přírodou (a v přírodě), tedy nabývá v praxi EVVO na stále větším významu. Zážitekovou pedagogiku lze v kontextu systému pedagogických věd považovat za hraniční pedagogickou disciplínu. Postupem času se z dílčích experimentálních autorských edukačních kurzů v přírodě etablovaly obsahově stabilní praktické kurzy a vzdělávací aktivity pro široké pole zájemců, včetně posluchačů univerzit. Významným příkladem dobré pedagogické praxe na poli zážitkové pedagogiky je Prázdňinová škola Lipnice (PŠL), která již téměř půlstoletí průkopnický rozvíjí zážitkovou pedagogiku v českém prostředí (Prázdňinová, n. d.), a to jak prakticky, tj. realizací množství celostně výchovných a vzdělávacích aktivit v systému neformálního vzdělávání, tak i vědecky, konkrétně „vědeckým uchopováním tématu zážitkové pedagogiky a teoretickým zpracováním celé oblasti“ (Hanuš et al, 2021 s. 58). Je zřejmé, že v důsledku rozšiřující se urbanizace a moderního životního stylu, který s sebou nese mj. zvyšující se podíl sedavých zaměstnání a míry stresu, se postupně zhoršuje zdravotní stav dnešní společnosti. Je evidentní, že současná, byť vysoce moderní zdravotní péče nedokáže tyto problémy uspokojivě vyřešit. Bylo však prokázáno, že přírodní a zelené plochy mají významný potenciál zlepšovat lidské zdraví (Karjalainen et al, 2010). Lesní prostředí podporuje duševní a fyzické zdraví člověka mnoha způsoby. Lesy pomáhají snižovat stres a odbourávat únavu. Výrazně tedy zlepšují psychologický i fyzický stav člověka. Pobyt v přírodě ale nemusí nutně plnit pouze rekreační a relaxační funkci. V prostředí lesa lze též realizovat širokou paletu edukačních aktivit. Jako další příklad aktivizační edukační metody a inspirace pro zážitkovou lesní pedagogiku lze tedy uvést i výchovný systém lesní moudrosti, který dle Hanuše a kol. (2021 s. 22) v souladu s učením zakladatele tzv. woodcraftu, tj. lesní moudrosti Ernesta T. Setona, vyzdvihuje lidské instinkty, konkrétně „schopnost, dovednost žít a přežít v přírodě“ (tamtéž). Význam lesní moudrosti pro zážitkovou pedagogiku spočívá zejména ve „vznávání individuální cesty a úcty k vlastnímu svobodnému růstu,“ (Hanuš et al, 2021, s. 23) a ve „výchově přírodou, kdy příroda je nejen prostředím a prostředkem výchovy, ale i moudrou učitelkou života“ (tamtéž).

Příklad dobré praxe environmentálního vzdělávání budoucích učitelů

Jako příklad dobré praxe v rámci profesní přípravy budoucích učitelů usilující o proměnu myšlení směrem k odpovědnému postoji k udržitelnému rozvoji je Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně (ICV MENDELU), který v rámci bakalářského studijního programu Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (dále jen UPVOV) připravuje studenty na profesí učitele na středních odborných školách. V rámci této přípravy je kladen velký důraz právě na propojení teorie a praxe.

V přímé souvislosti s cílem tohoto příspěvku vycházíme z vybrané části profilu absolventa studijního programu UPVOV, kdy absolventi učitelského studijního programu získají schopnost vést žáky k zájmu o environmentální problematiku. Budoucí učitelé se naučí používat metody a formy výuky, které povedou žáky k pochopení vzájemných souvislostí a provázanosti mezi lidskou společností a přírodou. Tento způsob výuky vytvoří prostor pro pochopení skutečné hodnoty přírody, neboť to je předpokladem pro jejich uvědomělé šetrné chování k životnímu prostředí, a to v jejich osobním i profesním životě. Tyto znalosti a dovednosti povedou k odpovědnému chování, a tedy k podpoře trvale udržitelného rozvoje a trvale udržitelného života.

Odborníci z tohoto pracoviště aspirují na vytvoření multioborového výzkumného týmu, který propojí odborné pedagogické a didaktické poznatky v oblasti EVVO s praktickými aktivitami realizovanými odborníky z oblasti lesnictví, zemědělství a regionálního rozvoje z Mendelovy univerzity v Brně (MENDELU). Cílem těchto aktivit je propojit inovativní, aktivizační, sebezkušenostní a zážitkové pedagogické metody s praxí lesní pedagogiky a zážitkové edukace s přírodou a v přírodě. Toto mezioborové propojení si též klade za cíl apelovat na změnu myšlení budoucích pedagogů a zvýšení jejich environmentální gramotnosti, posílit jejich pochopení postavení člověka v přírodě a uvědomění si vlastní odpovědnosti za své jednání vůči životnímu prostředí a v neposlední řadě tak zplnomocnit budoucí pedagogy k odpovědnému přístupu k environmentálnímu vzdělávání budoucích generací.

Příklady možností využití prostředí Školního lesního podniku Masarykův les Křtiny při výuce budoucích učitelů

Nejlepším prostředím pro budoucí učitele, kteří se na svou budoucí kariéru připravují na MENDELU, je zajisté Školní lesní podnik Masarykův les Křtiny (dále jen ŠLP Křtiny), jehož je univerzita vlastníkem.

Prvním praktickým příkladem edukace budoucích učitelů s důrazem na environmentální obsah je trasa (S)mysl mezi stromy (Smysl, 2022), která se realizuje na území Arboreta Křtiny. Zaměření tématu bylo zvoleno na základě vlastní zkušenosti jedné z autorek tohoto příspěvku s tvorbou první trasy lesní mysli v České republice, která byla navržena spolu s kolegy, studenty, pracovníky ŠLP Křtiny ve spolupráci s odborníky zabývajícími se profesionálně konceptem Lesní mysli. Hlavní sdělení této trasy zní: „Věříme, že náš život je mnohem lepší, když můžeme jít mezi stromy. Proto o ně pečujeme – aby tu zůstaly pro nás, i naše děti.“ Cílem této trasy je poukázat na význam dřevin, který je většinou skrytý, nabídnout návštěvníkům jednoduché relaxační techniky, které si mohou odnést do svého života, umožnit návštěvníkům zastavení, odpočinek a klid mezi stromy, popularizovat vědecké výzkumy, které se týkají významu pobytu v lese na fyzickou psychickou stránku člověka, sdělovat návštěvníkům důležitost arboreta a ŠLP ML Křtiny jako jeho správce. Tato stezka sice není naučná, ale je určena každému jedinci, tedy i učitelům, kteří tuto trasu mohou procházet se svými žáky a vstřebávat podněty na téma ochrany životního prostředí a vztahu k lesu a krajině.

Dalším příkladem edukace, kterou lze aplikovat i při odborné přípravě budoucích učitelů, je stezka Chvála stromů (Stezka, 2023). Tato naučná stezka vede z náměstí ve Křtinách až do Arboreta Křtiny cestou mezi stromy. Stezka má 13 zastavení, jedničku – informační panel o stezce, lze nalézt na náměstí ve Křtinách, mapa je součástí. Nic už pak učitelům nebrání vydat se se svými žáky po stopách 13 příběhů stromů po cestě dlouhé asi dva kilometry. Představí se bříza, habr, modřín, jedle, javor, dub, smrk, borovice, jasan, lípa, jeřáb, buk a krása exotických stromů. Stromy byly vysazeny již před 15 lety, ale aby mohli návštěvníci pozorovat znaky jednotlivých druhů dřevin, srovnávat a náležitě les vnímat, tvůrci stezky ze ŠLP Křtiny ji zpřístupnili až poté, co stromy poněkud povyroستly. Po všechny ty roky byla potřeba péče, která vyvrcholila v posledních letech, a v roce 2023 byly stromy opatřeny visačkami a na jednotlivá stanoviště byly instalovány panely, z nichž se o jednotlivých stromech může učitel i jeho žáci dozvědět mnoho zajímavého. Na panelu je uveden i QR kód, po jehož načtení se zájemce dostane i k informacím o vysazených druzích dřevin.

Třetím příkladem edukační aktivity, kterou mohou aplikovat učitelé v rámci environmentální edukace, je ukázkou aktivního přístupu k problematice udržitelného rozvoje a jeho zapojení do environmentální výchovy. Jde o aktivitu Školní les, kdy pedagog vede své žáky k dlouhodobé péči o krajinu a les ve spolupráci s odborníky a lesními hospodáři na území ŠLP Křtiny. Toto odborné pracoviště nabízí možnost založit si svůj vlastní školní les, o který se třídní kolektiv stará od první třídy až do té poslední. ŠLP Křtiny zajistí vyklizení a srovnání paseky, aby mohli žáci rovnou sázet nové stromky. Žáci chodí do lesa minimálně dvakrát ročně – na jaře a na podzim. Sledují stav stromků, pozorují, zapisují a fotí narůstající biodiverzitu lokality. V případě potřeby po několika letech vyžínají trávu, aby nedusila malé stromky, natírají terminální část stromků, aby nedocházelo k okusu zvířít, a sledují, zda stromky nenapadl nějaký škůdce nebo houba. Pokud je potřeba, seberou odpadky. Podobným způsobem lze realizovat i patronáty nad památníky a studánkami. Školní třída pod vedením pedagoga si adoptuje vybranou lesní studánku či památník, o něž se bude po celou dobu školní docházky na základní školu v pravidelných intervalech starat. V případě potřeby realizují vyčištění studánky, buď svépomocí, nebo, v případě nutnosti větších zásahů, opravu nahlásí pověřené osobě k péči o tyto lesní atributy. Aktivity se účastní celá třída jako školní kolektiv. Třída dostane patronační glejt podepsaný ředitelem ŠLP Křtiny, který si může třída nechat zarámovat a pověsit v učebně jako připomínku vlastní práce a zapojení do aktivit směřující k ochraně lesa a přírody. Nejdůležitější je si uvědomění ceny lidské práce a uvědomělé péče, která je zřetelná i v dlouhodobém časovém horizontu.

Závěr

V souvislosti s výše uvedeným proto silně vnímáme přípravu budoucích učitelů jako klíčový faktor pro změnu myšlení směrem k udržitelnému rozvoji budoucích generací. Pokud sami učitelé budou dostatečně informováni nejenom o tom, co to je ochrana životního prostředí, udržitelný rozvoj, přátelský přístup k environmentální problematice, ale vezmou význam výše uvedeného též za své, přijmou nutnost změny vlastního myšlení a přístupu k životnímu prostředí a udržitelnému rozvoji, mohou daleko efektivněji předávat své postoje, znalosti a

zkušenosti v oblasti EVVO svým žákům a studentům. Zároveň si při realizaci praxe v oblasti EVVO na území ŠLP Křtiny uvědomí důležitost potřeby péče o lesní prostředí a benefity pro učitele a především žáky z toho plynoucí.

Literatura

- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: Skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-366-5.
- Činčera, J. (2013). Paradigmatická proměna domácího pojetí environmentální výchovy. *Pedagogika*, 43(2), 182-197. ISSN 0031-3815.
- Dyrtrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80247-2863-6.
- Haková, J., Hanuš, M., Hanuš, M., Hanuš, R., Klusáček, M., et al. (2021). *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: Instruktorův slabikář: Metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Praha: Nadace Pangea. ISBN 978-80-270-9208-6.
- Horká, H. (2005). *Ekologická dimenze výchovy a vzdělávání ve škole 21. století*. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU. ISBN 80-210-3750-4.
- Ilovan, O.-R., Dulama, E., Boțan, C., Havadi Nagy, K., Horvath, C., Nițoiaia, A., Nicula, A.-S., & Rus, G. M. (2018). Environmental education and education for sustainable development in Romania: Teachers perceptions and recommendations. *Journal of Environmental Protection and Ecology*, 19, 350-356.
- Karjalainen, E., Sarjala, T., & Raitio, H. (2009). Promoting human health through forests: Overview and major challenges. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 15, 1-8.
- Kiraz, A., Ab Albakoush, I. A., & Köprülü, F. (2023). PERCEPTIONS OF LECTURERS ON SUSTAINABLE ENVIRONMENTAL EDUCATION. *Synesis*, 15, 124-140. ISSN 1984-6754.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga* (3rd ed.). Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- Prázdninová škola Lipnice. (n.d.). Retrieved November 1, 2023, from <https://psl.cz/o-nas/>
- Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. (2023). *Rámcové vzdělávací programy*. Retrieved October 23, 2023, from <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Síla Lesa. (n.d.). Retrieved October 23, 2023, from <https://lesnimysl.cz/o-lesni-mysli/sila-lesa/>
- (S)mysl mezi stromy. (2022). Retrieved October 23, 2023, from https://arboretum-krtiny.cz/wp-content/uploads/2022/03/letak_smysly.pdf
- Ministerstvo životního prostředí České republiky. (2020). *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016-2025*. Retrieved October 23, 2023, from https://www.mzp.cz/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025
- Lesnická a dřevařská fakulta Mendelovy univerzity v Brně. (2023). *Stezka Chvála stromů turisty zavede ze Křtin až k nedalekému arboretu*. Retrieved October 23, 2023, from <https://ldf.mendelu.cz/stezka-chvala-stromu-turisty-zavede-ze-krtin-az-k-nedalekemu-arboretu/>
- Tsunetsugu, Y., Park, B. J., & Miyazaki, Y. (2010). Trends in research related to “Shinrin-yoku” (taking in the forest atmosphere or forest bathing) in Japan. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 15, 27–37.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky: Úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.

Summary:

The presented theoretical-practical study provides a summary of the work of the author's collective in the field of development of environmental education in the professional training of future teachers, which is supported by several practical examples of environmental education that can be implemented on the territory of Training Forest Enterprise Masaryk Forest in Křtiny owned and operated by Mendel University in Brno. In its introduction, the article emphasizes the importance of the environmental education, upbringing and enlightenment both for contemporary society and life on the planet Earth, as well as in the professional training of future teachers. The

article aims to contribute to the awareness of environmental education within the Czech school education system. The authors emphasize the necessity of changing and innovating professional training so that teachers themselves are the bearers of the values of environmental protection and erudite educators in the field of environmental issues.

Kontakt:

Mgr. Martina Miškelová
Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd
Zemědělská 5
613 00 Brno
Česká republika
Tel: +420 602 513 933
E-mail: martina.miskelova@mendelu.cz

doc. Ing. Jitka Fialová, MSc, Ph.D.
Mendelova univerzita v Brně
Lesnická a dřevařská fakulta, Ústav inženýrských staveb, tvorby a ochrany krajiny
Zemědělská 1
613 00 Brno
Česká republika
Tel: +420 545 134 096
E-mail: jitka.fialova@mendelu.cz

Ing. Marie Horáčková, Ph.D.
Mendelova univerzita v Brně
Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd
Zemědělská 5
613 00 Brno
Česká republika
Tel: +420 545 135 230
E-mail: marie.horackova@mendelu.cz

UZDĚL

A MENTALIZÁCIÓ ELMÉLETE A KÖTŐDÉSTŐL A TERMÉSZETES PEDAGÓGIA ELMÉLETÉIG

Durányik Réka, HU

Absztrakt: Rövid elméleti áttekintés a mentalizáció elméletének témájában. A mentalizáció kérdésének kutatása a klinikai terület felől tevődött át az egészséges populációra. Kiemelkedő szerepe van az egészséges jóllét és társas és kulturális tudás átadásában. Noha egy veleszületett képesség, kialakulásában a korai társas kapcsolatok élményei játszanak szerepet. A kötődési kapcsolat és ennek talaján megvalósuló érzelemszabályozás a mentalizáció legfőbb közvetítői. A gyermek kognitív fejlődése ezzel párhuzamosan teszi lehetővé a prementalizáló módokon keresztül, hogy kifejlődjön a mentalizálás képessége. Újabb elméleti megközelítés a természetes pedagógia, mely az elsődleges gondozótól történő tanulás evolúciós jelentőségét mutatja be. A természetes pedagógia három eleme – osztenzív kommunikáció, referencia és relevancia, melyek szerepet játszanak abban, hogy egy személy társas tanulási helyzetként észlelje az adott helyzetet. A mentalizáció lehetőséget teremt az episztemikus bizalom kialakulására, ami a társas világ befogadására való nyitottságot jelenti.

Kulcsszavak: mentalizáció, kötődés, anyai szenzitivitás, érzelemszabályozás, prementalizációs módok, természetes pedagógia, osztenzív jelzések, episztemikus bizalom

A mentalizáció fogalma

Mentalizációról akkor beszélünk, amikor tudatában vagyunk saját és mások mentális állapotainak, amikor „az egyik ember elméje tartalmazza a másikat”. (Allen et al., 2011, 2. o.) Mentális állapotnak tekintjük az igényeket, vágyakat, érzéseket, gondolatokat, hiedelmeket, fantáziákat, álmokat és a patológiás folyamatokat is. Kiemelt jelentősége van a másik cselekvésének értelmezésében, annak hátterében húzódó okok megértésében, majd a saját viselkedés és vélekedés kialakulásában. A mentalizációról való intenzív gondolkodás, az elméleti keret felállításának folyamata az autizmus, majd a borderline személyiségzavar területén mutatkozó mentalizációs deficit feltérképezéséből indult ki (Allen et al., 2011). Azóta széles körben és számos területen – egyéb mentális betegségek, iskolai bullying, csoportterápia – cél a mentalizációs képesség növelése. Számos kutatás foglalkozott a mentalizáció és érzelemszabályozás (Schwarzer et al., 2021), a megküzdés (Hosgoren Alici et al., 2023) és reziliencia (Bateman és Fonagy, 2020) kapcsolatával. Relevanciája tehát nem csak klinikai szempontból van, hanem a mindennapi jóllét szempontjából is. Továbbá a mentalizációnak szerepe van egy olyan humánspecifikus adaptáció eredményeképpen kialakult társas tanulási vagy kommunikációs rendszerben, ami a tudás nemzedékről nemzedékre történő gyors és hatékony átadásában játszik szerepet (Gergely et al., 2007).

A mentalizáció (Allen et al., 2011) eltér a *tudatelmélettől* és a *gondolatolvasástól* a fókuszát tekintetében: előbbiben hangsúlyos a saját állapotok – és nem csak a mások – mentális állapotokként való felfogása, másrészt kiemelt hangsúlya van az érzelmeknek. Közel áll az *empátiához*, viszont utóbbi inkább másokra vonatkozik, ugyanakkor van átfedés a két fogalom között. Amikor van átfedés a saját és a másik érzelmi élménye között, akkor az empatizálás erőfeszítés nélkül sikerül, ahhoz viszont, hogy egy tőlünk távol álló élménnyel empatizálni tudjunk „sokkal nagyobb képzelőerőre és perspektívaváltásra van szükségünk”. Ilyenkor saját élményeinket „karantén alá kell helyeznünk”, mert enélkül könnyen saját álláspontunk kerülhet akaratlanul a középpontba, ami torzítja a másik élményének megértését (Allen et al., 2011, 56. o.).

A mentalizáció akkor válik nyilvánvalóvá, ha *expliciten* megfogalmazzuk, szavakba öntjük az érzéseket. Ez egy tudatos, kontrollált folyamat. Ez a folyamat történeteken keresztül történik. A történetek Dimaggio és Semerari szerint (2004, in: Péley, 2013) egyfajta térképet jelentenek a szociális térben. A kaotikus, integrálatlan térkép hozzájárul ahhoz, hogy a személy hiányosan és hibásan látja saját belső állapotait és társas kapcsolatait, így az adaptációja a társas környezethez sérül, és élményeinek megosztása is nehézkes. Az élettörténeti narratíva színvonalára, ahogyan a mentális állapotok megmagyarázása történik, a kötődési biztonság van hatással (Holmes, 1999, in: Allen et al., 2011). A dimenzió másik végpontja az *implicit* mentalizáció, amikor nem tudatosan, nem

reflektáltan, hanem automatikusan tesszük ezt – az empátia és az intuíció példa erre. A nonverbális érzelmi kifejezések javarészt kívül esnek a tudatosságunkon. Az implicit mentalizáció már az élet korai szakaszában kialakul, míg az explicit mentalizáció a fejlődés eredménye. Fontos ezek között az egyensúly, mert az explicit hiteltelenné válik, ha intuitív tudatosulása hiányzik. Fontos megemlíteni még, hogy stressz és magas arousal esetén az automatikus folyamatok kerülnek előtérbe, és gátlódnak a kontrollált mentalizáció háttérében álló neurológiai rendszerek (Nole et al. 2013, in: Bateman és Fonagy, 2020), ami azt jelenti gyakorlati szempontból, hogy egy negatív érzelmi állapotban sokkal nehezebbé válik az éppen zajló folyamatok megértése. A mentalizálás mind *saját magunkra*, mind *másokra* is irányul. A saját magunkra irányuló érzelmi mentalizálás az „intellektuális belátásból” az „érzelmi belátás” felé történő elmozdulást jelenti; nem elméleti önértelmezés a cél, hanem annak átélése, hogy mit érez és gondol a személy (Moran 2001, in: Allen et al., 2011).

A mentalizálás többnyire aktuális állapotra vonatkozik, vagyis a jelenre. „A másokkal való interakció és az önszabályozás azon múlik, hogy a jelenben miként mentalizálunk.” (Allen et al. 2011, 34. o.) A klinikai munkában kiemelkedő jelentősége van mind az *időkeret*, mind a *hatókör* kitágításának: a múltban átélt élmények jelentéssel történő felruházásának, és az élettörténeti narratívába illesztésének.

Összefoglalva cél a minél tudatosabb, explicit mentalizáció fejlesztése, amikor intenzív érzelmi állapotban is képesek vagyunk más érzelmi állapotára reflektálni. Ez mindennapi kapcsolatokban, a társas világban való működés és a tudás átadása során is kiemelt jelentőséggel bír.

A mentalizációs készség kialakulása

A kötődés mint mediátor tényező

A mentalizáció veleszületett készség ugyan, de ennek előhívásához, kifejlődéséhez az elsődleges tárgykapcsolatok társas élményeire van szükség. (Bateman et al. 2020, Fonagy et al., 2022). Az elsődleges tárgykapcsolat jelentőségéről már számos pszichoanalitikus szerző írt. (Anna Freud, in: Midgley 2020, Bálint 1999, Winnicott, 1962/2004) Bowlby volt az első, aki ezt elméleti keretbe foglalta.

Elmélete szerint (Danis, 2007; Tóth 2011; Hámori 2015; Bowlby 1958) a kötődési viselkedés veleszületett, ösztönös viselkedésmintázat, ami külső vagy belső veszély, illetve diszkomfort esetén aktiválódik, és célja, hogy az anya közelségét kiváltsa, hogy ezen negatív állapotok megszűnjenek. A kötődési viselkedés rendszer célja, hogy a gyermek a biztonságot nyújtó gondozóval közelséget teremtsen vagy tartson fenn, amikor a félelmi rendszer aktív. Amikor a félelem csökken, a bizonytalan helyzet stabilabbá válik, az explorációs viselkedés tud aktiválódni. A kötődési viselkedés bizonyos életkorokban és helyzetekben nyilvánvalóbb, de az egész élet során aktív marad (Bowlby, 2009).

A kötődési kapcsolat a szülő-csecsemő kapcsolatban, a mindennapos interakcióik során fejlődik. Ennek eredményeképpen a csecsemő Bowlby (1969, in: Danis, 2007) szerint egy stabil belső munkamodellt alakít ki az első életév végére a gondozójával való kapcsolatáról, magáról, a környezetéről. E munkamodell teszi lehetővé, hogy elvárásokat alkothasson környezetéről, hogy bejósolhatóvá váljon a világ, és ez a későbbi társas kapcsolatban való működés alapját jelenti. Elképzelése szerint ez a belső reprezentáció változatlanul fennmarad, az alapvető viszonyulás már nem változik (Danis 2007).

A kötődési biztonság összefügg a korai mentalizációs képességekkel, prediktívnek tekinthető a gyermek metakognitív képességében az emlékezet, a megértés és a kommunikáció területén. Más vizsgálat (Meins et al., 1998, in: Fonagy és Target, 1998) a csecsemőkori kötődés és a négyéves kori hamis vélekedés teszt sikeres megoldásának összefüggését vizsgálta. A csecsemőkori biztonságos kötődés szignifikánsan kapcsolódott a szimbolikus képességekhez, szűkebben pedig a korai mentalizációs képességekhez.

Fonagy és Target (1998) három olyan mediáló folyamatot azonosított, melyet a kötődési biztonság facilitál, és amelyek közvetlenül hatnak a mentalizáció kialakulására. Ezek a mintha-játék, a beszéd és a kortárs interakciók.

A kötődési kapcsolat anyai oldala: szenzitivitás

A gyermek kötődési viselkedése az anya gondozói viselkedését aktiválja. Optimális esetben a két rendszer egymással egyensúlyban működik. Ahogyan eredeti elképzelésében leírta Bowlby (1958), a gyermek bizonyos viselkedései az anyából ideális esetben megfelelő gondozói viselkedést váltanak ki. Az anyai viselkedés jellemzője

a szenzitivitás (Ainsworth, 1969), mely során az anya megfelelő időben, megfelelő válasszal reagál és ezzel szabályozza a csecsemő érzelmi állapotát. Az anyai szenzitivitás alapvetően határozza meg a kötődési viselkedésmintázat kialakulását a gyermek negatív állapotainak szabályozásán keresztül (McElwain és Both-LaForce, 2006 in: Danis, 2007). Az anyai gondolatolvasás, amikor az anya képes saját csecsemőjét intencionális személyként látni, hozzájárul a biztonságos kötődés kialakulásához. Éppen ez az egyik legfontosabb eleme az anyai szenzitivitásnak vált a kutatások középpontjává: a mentalizációs képesség – amit Ainsworth még nem így nevezett – tűnik az egyik kiemelkedő közvetítőnek az anyai szenzitivitás és a gyermek kötődési viselkedésének kialakulásában (Hámori, 2015): „a szülőnek a gyermek pillanatonként változó mentális állapotainak megfigyelésére irányuló képessége áll az érzékeny szülői magatartás középpontjában, amelyet a kötődésméleti szakemberek a biztonságos kötődés elsődleges előfeltételének tekintenek” (Fonagy és Target, 1998, 25. o.). Újabb kutatások szerint a biztonságos kötődési tapasztalatok mellett, hogy a mentalizáció elsajátítását segítik, kulcsfontosságúnak tűnnek az epiztemikus bizalom kialakulásában is - vagyis az egyén hajlandóságában, hogy egy másik személytől származó új tudást megbízhatónak, általánosíthatónak és az én szempontjából relevánsnak tekintse. Ebben a folyamatban a gondozó érzékeny jelenlétének kiemelt szerepe van, hiszen ennek mentén válik nyitottá a személy a tudás befogadására (Fonagy és Allison, 2014).

Érzelemszabályozás

Az érzelemszabályozás (Fonagy et al., 2002) kiemelt jelentősége abban van, hogy az önszabályozás részét képezi, és a társas élet, a kapcsolatban levés alapját jelenti. Az érzelemszabályozás egyrészt az egyensúlyi állapot megtartása – hasonlóan a fiziológiai homeosztázishoz – olyan extrém helyzetekben, ahol a túlélés a tét. Másfelől az érzelemszabályozás a másokkal való kapcsolatban jelenik meg, ahol a személy képes érzelmi állapotait megosztani és kommunikálni. Végül soron a szabályozás hosszútávú célja az érzelmi állapotban maradván képesnek lenni az érzelmek felismerésére, kifejezésére és modulálására. Az adaptív érzelemreguláció összefüggésben van a hatékony problémamegoldással, társas támasz keresésével érzelmileg kitett helyzetben, összességében pedig a mentális egészséggel és jólléttel (Schwarzer et al., 2021).

A kötődési kapcsolatban a csecsemő célja, hogy a gondozó közelségével szabályozza a negatív érzelmi állapotokat (Fonagy és Target, 2005). Optimális esetben biztonságos kötődés alakul ki, ami az anya érzelemszabályozó működésének köszönhető, mivel az stabilizálja a csecsemő belső fenyegető állapotát, egyensúlyba hozva azt, és elviselhetővé téve számára. A csecsemő a mindennapos interakciók során megélheti, hogy ezen negatív állapotok modulálhatók és elviselhetők. A csecsemők az emberi arcra, a szemkontaktusra és az érzelmi kifejezésekre veleszületett figyelmi preferenciával és reaktivitással, az arc utánzásának veleszületett hajlamával rendelkeznek (Gergely és Watson, 1996, Csibra és Gergely, 2007), és talán az érzelmek azok a legkorábbi mentális állapotok, amelyeket a csecsemők képesek másoknak és maguknak tulajdonítani. (Gergely és Watson, 1998).

Az anya és a csecsemő közötti interakciókban az érzelemszabályozás elsődlegesen az anya szerepe, és ezen minőségében fontos szerepe van a csecsemő érzelmi állapotainak olvasása, az erre való szenzitív reagálás. Az érzelmi szabályozás ugyanakkor kölcsönös is, mivel a megszakadó kontingens interakciót helyreállítani igyekeznek a csecsemők. Az érzelemszabályozó interakciókban az első év során kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a kutatók a viselkedés anyai általi arccal és hanggal történő némileg eltúlzott visszatükrözésének. Gergely és Watson (1996) elmélete szerint a szülő érzelemtükröző viselkedésére a csecsemő a kontingenciadetekciós modellt alkalmazza, ami lehetővé teszi számára, hogy saját érzelmi állapotait detektálni tudja és sajátjaként élje meg, végül soron pedig szabályozni tudja azokat. A kontingencia a csecsemő hatékonyságérzésének fejlődésében kiemelkedő jelentőségű. A csecsemő nagyon hamar felismeri a kapcsolatot közöttük, amit ő tesz és amit a környezet erre reagál. Ez alapján képes elvárásokat megalkotni arról, hogy a környezetben milyen események fognak bekövetkezni és mikor, valamint eszerint fogja ő maga kontrollálni a környezetre való hatását, ami a kontroll érzetén túl általános pozitív izgalmi állapotot is jelent. A szenzitív szülői magatartás a csecsemő érzelmi viselkedéseit (vokális, poszturális, arckifejezések) külsőleg megjeleníti számára. A szülő az érzelmi állapot tükrözésénél nem egy az egyben adja vissza a csecsemő érzelmi állapotát, hanem mintegy ösztönösen megjelöli, hogy nyilvánvalóvá tegye ez nem a saját érzelmi állapota. Stern (2002) összehangolásként ír erről a folyamatról: ami ilyenkor történik az anya és a csecsemő között, az nem utánzás, mert nem a külső viselkedéses jegyek dominálnak, hanem olyan jegyek, melyek a viselkedés mögötti belső

érzelmi állapotra utalnak. Tökéletes illesztés a két állapot között nem is lehetséges. Jellemzően a szülő eltúlzott, „mintha módon” tükrözi az érzelmet. Referenciális lehorgonyzásnak nevezik azt a folyamatot, mely végén a csecsemő saját állapotának kifejeződéséként értelmezi a szülő által visszatükrözött affektust. Az ilyen formán megtapasztalt érzelmi megnyilvánulás eredményezi a másodlagos érzelmi reprezentációk létrejöttét. Mert perceptuálisan jelöltek, eltérő diszpozicionális következményeik vannak (más egy haragos anya – negatív diszpozicionális következmények, és más egy haragot visszatükröző anya látványa – érzelmileg pozitív következmények megtapasztalása), magas kontingenciaszint (saját kontrollja alatt áll), ezért elkülönülnek az adott érzelmi állapotokat kifejező érzelemkifejezésektől. Ezek később kognitív eszközként funkcionálnak, hogy saját érzelmi állapotait tudatosítsa és sajátjaként élje meg. A beszéd fejlődésével később az érzelmek verbálisan is lehorgonyzódnak, kifejeződnek.

A tükrözés akkor adaptív, ha sem túl közeli, sem túl távoli a csecsemő érzelmi kifejezéséhez képest. Az „összetett érzelmi kifejezésekbe” ágyazott tükrözés biztosítja azt, hogy a csecsemő saját érzelmi állapotának megfelelő, de azzal nem azonos érzelmet észleljen és a szimbólumalkotás megindulhasson (Fonagy és Target, 1998).

Az érzelmi tükrözés a gondozó részéről mentalizálást igényel, hiszen meg kell értenie a gyerek intrapszichikus állapotát, és a fizikai valóság, a fizikai szükségletek és a belső állapot között hidat kell képezzen a gyerek számára, aki azonosítani képes a belső és külső élmények közötti megfeleléseket (Fonagy és Target, 1998).

Mentalizáció fejlődése a gyerek oldaláról: prementalizációs módok

Ha a mentalizáció összeomlik, megszakad – akár klinikai állapotokban tartósan, akár fokozott érzelmi stressz hatására időlegesen – azon működésmódokhoz térünk vissza, melyek gyermekkorban a mentalizálás kifejlődése előtt voltak jellemzőek. Ezen működésekhöz való visszatérés problémát okozhat a társas kapcsolatokban.

Gergely és munkatársai (Fonagy et al., 2002) a mentális tulajdonítás előtti korban (9 hónapos kortól) feltételezik, hogy a csecsemők a cselekvések értelmezésében teleológiai hozzáállást alkalmaznak – a szelf teleológiai ágensként való elképzelése. Megkérdőjelezzik azt, hogy egy éves kor előtt mások viselkedését azok szándékai szerint értelmeznék a csecsemők. A teleológiai hozzáállás alapján ebben a korban a csecsemő még nem mentalizálja mások intencionális állapotát, vagyis nincs belső reprezentációja mások érzelmi állapotáról, hanem a racionális cselekvés elve szerint értelmezi a cselekvéseket, vagyis a legegyszerűbb cselekvési utat választja a szelf azért, hogy leghatékonyabban idézze elő a célállapotot.

A teleológiai hozzáállás a naiv tudatelmélet kialakulásának előzményeként tekinthető. A tudatelmélet többnyire humánspecifikus adaptív előnyökkel járó jellemzőnek tekintik. A kifejezés azt a mechanizmust jelenti, amellyel másoknak vélekedéseket, tudást, vágyakat, szándékokat tulajdonítunk, egyfajta intencionális hozzáállás, amit mások viselkedésének értelmezésére használunk. A naiv tudatelmélet is magában foglalja, hogy a viselkedés célvezérelt cselekvés, így bejósolhatóvá teszi az egyes cselekvéseket. A Hamis vélekedés tesztet használják annak demonstrálására, hogy mikor is fejlődik ki ez a képesség, amikor a gyerek képes a másik fejével gondolkodni. A tudatelmélet és a kialakulását megelőző teleológiai hozzáállás, ahol még nincs szó mentalizációról a cselekvések értelmezésében, különválása figyelhető meg autizmussal élők esetében. Noha jellemzően nehézségeik vannak olyan feladatok elvégzésében, ahol mentális állapotokat kell tulajdonítani másoknak, a racionális cselekvés elve mentén képesek értelmezni a cselekvéseket (Csibra és Gergely, 2002). A naiv tudatelméletre a mentalizáció szempontjából úgy tekinthetünk, mint ami, alapvetően csak mások (és nem a szelf) intencionális hozzáállásával foglalkozik; jellemzően nem foglalkozik az érzelmek mentalizálásával, inkább a mentalizáció fejlődésének kognitív aspektusaival (Allen et al., 2011).

A teleologikus módban a személy számára csak fizikailag megfigyelhető formában jelenlévő mentális állapotok hozzáférhetők és hitelesek (Bateman et al., 2020).

A mentalizáció fejlődésében kettő és öt éves kor között Fonagy és Target (1996) két prementalizáló működésmódot azonosított be. Az egyik mód a *pszichés ekvivalencia*. A gondolatok még nem reprezentációkként jelennek meg, hanem a külső valóság megfelelői (ha én nem látom a világot, a világ sem engem). Ez az élmény szorongató lehet, hiszen a belső élmény (fantázia) a feltételezett valóságban félelmetes lehet, és fordítva, a külső világ direkt és megállíthatatlan hatása is nyomasztó. A háromévesek még nem tudják különválasztani e két világot. Ha egy háromévesnek adnak egy szivacsot, ami úgy van megfestve és alakja is olyan, mint egy kőnek, majd megkérdezik tőle, hogy milyen és mi ez, a válasz ugyanaz – a látszat és a valóság megegyezik (Flavell et al.

1986, in: Fonagy és Target 1996). Ha felnőttél a mentalizálás helyett a pszichés ekvivalencia működik, a mentális állapotok túl valóságossá válnak, saját szubjektív élményeiket bizonyossággként élik meg, ami fenyegető és rémisztő lehet.

A másik mód a *tettetett mód*. Ha egy játékban a szék egy tank, nem várja azt a gyerek, hogy tényleg lőni fog. A mintha-játék közben viszont egy hároméves is tudja, hogy belső élményei és a külvilág között nincs megfelelés, és fontos is az egyértelmű elválasztás a játék és a valóság között. Ennyi idősen a gyerekek azon gondolatok és érzelmek reflektálására képesek még csak, amelyek a játék keretein belül vannak és szigorúan elkülönülnek a valóságtól. Felnőtt esetén „a gondolatok és érzések leválnak a valóságról”, disszociatív állapotok jöhetnek létre (Bateman et al., 2020).

Négy-öt éves kor körül a gyerekek képesek egyesíteni a két módot, és a mentális állapotok mint reprezentációk jelennek meg. Vagyis a két világot egymáshoz kapcsolódónak, de mégis különbözőnek leszünk képesek megélni. A gyermek mentalizálásának fejlődésében szerepet játszik a mintha-játékon kívül még a beszéd és a kortársakkal folytatott interakciók is. Ezekről korábban úgy vélték, hogy közvetítő változók lehetnek a kötődési biztonság és a szociális megismerés, így a gyerek tudatelméleti képessége között, de oki összefüggést nem bizonyítottak (Dunn, 1996, in: Fonagy és Target, 1998).

Természetes pedagógia

Látható, hogy a biztonságos kötődési kapcsolat talaján a gyerek számára egy olyan biztonságos közeg teremődik meg, ahol az anya szenzitivitása, mely egyrészt mint fogadó teszi lehetővé a gyerek számára, hogy másra és magára is mint intencionális személyre gondolhasson, másrészt mint reagáló az érzelemtükrözésen keresztül a gyerek számára biztosítsa a kulturális tudás átadását (Csibra és Gergely, 2007).

A mentalizáció végső soron „megkönnyíti a közösségek életét” és „megnyitja a teret egy általánosan elfogadott társadalmi valóság kialakítására” (Bateman et al., 2020, 19. o.), hiszen a tudás elsajátításához a másik ember elméjével kell kapcsolatba lépni, és az ő tanítását mint releváns, referenciával bíró kommunikációt elfogadni.

A természetes pedagógia elmélete szerint (Csibra és Gergely, 2007, 2009) a biztonságos kötődés és a mentalizáció a tudásátadás humánspecifikus adaptációjának alapja: „az emberi faj egyedei az evolúció során fajtársaiknak tanítással történő tudásátadás és tudásátvétel módszeréhez adaptálódtak, és a korai társas megismerés jelenségei ezt az adaptációt tükrözik (Csibra és Gergely, 2007, 8. o.). Eszerint a csecsemő bizonyos osztenzív kommunikatív jelek (szemkontaktus, kontingens reaktivitás, dajkanyelv, saját néven szólítás) alapján a korai triádikus helyzetben a felnőttre úgy tekint, mint aki a kulturális tudás átadásának forrása, és ilyenkor aktívan keresi és befogadja, azonnal megtanulja a közös figyelmük tárgyára vonatkozó ismeretet. Az elmélet szerint három eleme van a természetes pedagógiának: osztenzív kommunikáció, referencia és relevancia.

Az *osztenzív kommunikáció* azt jelenti, hogy a tanítási helyzetben a tanár nem csak tudását jeleníti meg, hanem azt a tényt is, hogy ezt teszi éppen, vagyis, hogy tanít. A kommunikáció nem csupán a szándékolt üzenetet tartalmazza, hanem a kommunikatív szándékot magát is (Csibra és Gergely, 2007).

A szülő-csecsemő viszonyban ezt a kommunikációt képviseli és erre érzékenyek születésüktől a csecsemők: 1. *szemkontaktus* felvétele – az üzenet címzettje is meghatározódik általa – és ehhez kapcsolódóan tekintetirány követése. 2. A *kontingens reaktivitás* jelensége, ami a már említett kontingenciadetekció: ha a környezetből időben éppen akkor reagál valaki a másik fél cselekvésére (időbeli egybeesés van), amikor az a csendet követően csinál valamit, az az érzés alakul ki a személyben, hogy neki válaszolnak, ő idézte elő a környezetében lévő személy aktivitását. Ez a kontingens interakció alapvetően az elsődleges gondozóval megy végbe, de személy hiányában a csecsemők egy játékkal is folytatják ezt. Csibra és Gergely szerint ez a reaktivitás a tanítási helyzetek beazonosítását szolgálja a csecsemők részéről. 3. A harmadik osztenzív jelzés a dajkanyelv. A beszéd a csecsemőknél még nem bír osztenzív jelzéssel, nem tudja, hogy ő a címzett, viszont ha a gondozó magasabb hangmagasságon, nagyobb hangerő változatossággal beszél hozzá, jobban figyel. Ez a prozódia jelzi a csecsemőnek, hogy hozzá beszélnek, és egy potenciális tanulási helyzetbe került. Emellett már négy hónaposan felismerik saját nevüket.

A közös figyelmi fókusz, a triádikus helyzet egy éves korra alakul ki. Ekkortól van kiemelt jelentősége a tekintetváltásnak is. Kutatások szerint ebben a helyzetben, amikor osztenzív jelzések vannak jelen, a csecsemő

nem személyközpontú (a másik érzelmi állapotára vonatkozó), hanem tárgyközpontú ismeretet szerez, vagyis a tárgyról objektíven érvényes információt (Gergely et al., 2007) – *referencia*.

A tudásátadás folyamán a tanár olyan tudást kell átadjon (*relevancia*), amit a tanuló nem tud, és hasznosítható a számára. „A tanítás tehát egy bizonyos mértékű metakognitív hozzáférést követel a tanár saját tudásához, hogy képes legyen manifesztációjában azokat az elemeket kiemelni és kihangsúlyozni, amelyek a tanuló számára új és releváns tudást jelentenek.” (Csibra és Gergely, 2007, 16. o.)

Az osztenzív jelzések szolgálhatnak az episztemikus éberség mérséklésére, felfüggesztésére. A hallgató azt érezheti, hogy számára releváns (őt érintő) és általánosan kiterjeszhető társadalmi tudás átadása történik számára. A kötődési biztonság olyan helyzetet teremt a gondozó és a csecsemő között, ami során a gyerek felfedezheti egyrészt a világot – bizalommal lehet a gondozó és saját maga felé is, másrészt biztonságos számára a másik ember elméjét is felfedezni, biztonságos negatív érzéseket is megélni – mert azok elviselhetők, a gondozó által elviselhetővé válnak –, harmadrészt az *episztemikus bizalom* kialakulását is lehetővé teszi (Bateman és Fonagy, 2020). Nyitottá válik az őt körülvevő társas világ felé, az őt tanítani akaró nagyobb tudású felnőtt felé. El tudja hinni, hogy a másik fél szándékai jók, együttműködő és megbízható forrása a számára átláthatatlan társadalmi információknak

A természetes pedagógia kiindulási pont lehet általában a pedagógiai és iskolai helyzetek számára. Ebben a kontextusban ez azt jelenti, hogy kialakul az a mentalizáción, kölcsönösségen és kíváncsiságon alapuló társas megismerési helyzet, amiben a tanulók hajlandóságot mutatnak arra, hogy tanuljanak a tanártól, mivel egyrészt megbízhatónak, másrészt fontos tudás forrásának tartják, aki számukra hasznos és általánosítható információt ad át. Ezt a helyzetet az osztenzív kommunikatív jelek biztosítják, és a tanuló számára ez azt fogja jelenteni, hogy a másik félre figyeljen és a közös figyelmük tárgyról gyorsan elsajátítsa a tudást. Mindennek az alapja az a kötődési biztonság alapján kialakult bizalom a másokban és saját magában.

Irodalom:

- Allen, J. G., et al. (2011). *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban*. Oriold.
- Bálint, M. (1999). *Elsődleges szeretet és pszichoanalitikus technika II*. Animula.
- Bateman, A. W., & Fonagy, P. (2020). *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Budapest: Oriold és Társai.
- Bowlby, J. (2018). The nature of the child's tie to his mother 1. In *Influential Papers from the 1950s* (pp. 222-273). Routledge.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2007). Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62(1), 5-30.
- Csibra, G., & Gergely, G. (2009). Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(4), 148–153. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005>
- Danis, I. (2007). Szülői és tágabb környezeti tényezők szerepe a szülővé válás folyamatában és a korai anya-gyermek kapcsolat kialakulásában (Unpublished doctoral dissertation). ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Fonagy, P., & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51(3), 372–380. <https://doi.org/10.1037/a0036505>
- Fonagy, P., Gergely, G., & Jurist, E. L. (Eds.). (2018). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge.
- Fonagy, P., & Target, M. (1996). Playing with reality I. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 77(2), 217.
- Fonagy, P., & Target, M. (1998). A kötődés és a reflektív funkció szerepe a szelf fejlődésében. *Thalassa*, 9(1), 5-43.
- Gergely, G., Egyed, K., & Király, I. (2007). A természetes pedagógiáról: On natural pedagogy. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62(1), 107-125.
- Gergely, G., & Watson, J. S. (1998). A szülői érzelmi tükrözés szociális biofeedback modellje. *Thalassa*, 1, 56-105.
- Hámori, E. (2015). *A kötődélmélet perspektívái: A klasszikusoktól napjainkig*. Animula.
- Hosgoren Alici, Y., et al. (2023). The importance of mentalization, coping mechanisms, and perceived stress in the prediction of resilience of healthcare workers. *Psychology, Health & Medicine*, 28(9), 2635–2646. <https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2131855>

Midgley, N. (2007). Anna Freud: The Hampstead War Nurseries and the role of the direct observation of children for psychoanalysis. *The International Journal of Psycho-Analysis*, 88, 939–959. <https://doi.org/10.1516/V28R-J334-6182-524H>

Péley, B. (2013). Élettörténet—fejlődés és patológia. *Magyar Pszichológiai Szemle*.

Schwarzer, N.-H., et al. (2021). Mentalizing and emotion regulation: Evidence from a nonclinical sample. In *International Forum of Psychoanalysis*. Routledge.

Stern, D. N., & Tamás, B.-P. (2002). *A csecsemő személyközi világa: a pszichoanalízis és a fejlődéslélektan tükrében*. Animula.

Tóth, I. (2011). Az érzelmi-társas kapcsolatok fejlődése: korai gondozás és kötődés. In *A génektől a társadalomig: a koragyermekkorai fejlődés színterei* (pp. 322-367).

Winnicott, D. W. (1963). A függőségtől a függetlenség felé az egyéni fejlődés során. In *A kapcsolatban bontakozó lélek: Válogatott tanulmányok* (pp. 133-140). Bp: Új Mandátum Könyvkiadó.

Summary:

A brief theoretical overview of the theory of mentalisation. Research on mentalisation has moved from the clinical field to the healthy population. It has a prominent role in the transmission of healthy well-being and social and cultural knowledge. Although it is an innate ability, it is shaped by the experiences of early social relationships. Attachment and the emotion regulation that takes place on this basis are the main mediators of mentalisation. In parallel, the cognitive development of the child enables the development of the ability to mentalise through prementalising modes. A more recent theoretical approach is natural pedagogy, which highlights the evolutionary importance of learning from the primary caregiver. The three elements of natural pedagogy - ostensive communication, reference and relevance, which play a role in a person's perception of a situation as a social learning situation. Mentalization creates the opportunity for the development of epistemic trust, which implies openness to the reception of the social world. Interpretation in a broader pedagogical context would create the possibility for effective and rapid knowledge transfer in school settings.

Kapcsolat:

Durányik Réka

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Tanárképző Központ

Magyarország, 1146 Budapest, Dózsa György út 25-27.

E-mail: duranyik.reka@kre.hu

Kapcsolat:

Durányik Réka

Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar

Tanárképző Központ

Magyarország, 1146 Budapest, Dózsa György út 25-27.

E-mail: duranyik.reka@kre.hu

POZITÍVNE A NEGATÍVNE VPLYVY IKT V EDUKAČNOM PROCESE

Michal Kostelný¹, SR– Zuzana Geršicová², SR

Anotácia: Príspevok opisuje využitie moderných IKT v edukačnom procese a ich teoretické pozitíva a negatíva, ktoré môžu mať dopad na získané vedomosti žiakov. Empirická časť má za úlohu využiť test na zhodnotenie vplyvu použitia didaktickej techniky na vedomosti žiakov v strednej odbornej škole v Žilinskom kraji a porovnať výsledky medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou.

Kľúčové slová: IKT, edukačný proces, vyučovanie, získané vedomosti, vzdelávanie

Úvod

Používanie IKT v edukačnom procese je predovšetkým spojené s didaktickým princípom názornosti. V tejto súvislosti slúži na vytváranie presnejších pojmov a predstáv, čím zabezpečuje lepšiu názornosť výučbového procesu. Je žiaduce nielen pri zlepšovaní abstraktného myslenia, ale aj ako prostriedok na získavanie nových návykov, vedomostí a zručností zo strany žiakov. Predstavy sú jeden zo základných prvkov myslenia, pri predstavách abstrakcií predpokladáme, že ich rozvoj vyžaduje určité vnemy a mentálne obrazy. Didaktická technika v tomto kontexte prispieva k ľahšiemu pochopeniu abstraktného učiva a podporuje rozvoj myslenia. V prípade, že chýba použitie didaktickej techniky, žiaci majú ťažkosti s úplným pochopením praktického významu učiva a jeho následnou aplikáciou v praxi. Absencia didaktickej techniky často bráni v plnohodnotnom rozvoji nových zručností a návykov. V súčasnej dobe sa IKT prakticky integrujú do všetkých vyučovacích predmetov na stredných školách. Ich využitie nie je ovplyvnené len charakterom predmetu, ale aj ochotou jednotlivých učiteľov implementovať ich do výchovno-vzdelávacieho procesu. Skúsenosti s používaním informačných a komunikačných technológií (IKT) vo vyučovacom procese ukázali, že táto didaktická technika výrazne mení tradičný spôsob výučby. Súčasne však otvára nové možnosti a vyžaduje úpravu klasického formátu vyučovacej hodiny.

1. IKT POUŽÍVANÉ V ŠKOLE A VO VYUČOVACOM PROCESE

Odborníci sa vo svojich štúdiách zaoberajú desiatkami rôznych termínov, ktoré sa snažia vystihnúť podstatu súčasnej éry. "Termín informačná spoločnosť, opisuje rýchly rozvoj informačných a komunikačných technológií a s nimi spojené možnosti" (Turek, 2010, s. 410). Niekedy sa v podobnom alebo dokonca totožnom kontexte používa termín vzdelanostná spoločnosť. Informovanosť sa stáva hlavným zdrojom, ktorý napomáha ekonomickému pokroku našej spoločnosti. Technológie tak pôsobia ako infraštruktúra, ktorá umožňuje prenos znalostí, informácií a ich manipuláciu. V dôsledku týchto spoločenských potrieb sa vytvárajú požiadavky na integráciu informačno-komunikačných technológií (IKT) do vzdelávacieho procesu čoraz nevyhnutnejšími. IKT vstupujúce do škôl čelia významným nárokom a očakávaniam (Zounek; Sudický, 2012). Hlavné dôvody zaradenia IKT do výučby sú nasledovné:

1.1 Sociálne aspekty

Zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií (IKT) sa považujú za kľúčovú kompetenciu. Schopnosť efektívne pracovať s IKT je často vnímaná ako nevyhnutný predpoklad pre plnohodnotný život v súčasnej spoločnosti. Okrem toho, nesmieme prehliadať skutočnosť, že IKT poskytujú podporu nielen deťom s rôznymi typmi hendikepov, ale aj deťom postihnutým rôznymi sociálnymi znevýhodneniami (OECD, 2001).

1.2 Pedagogické aspekty

Tieto dôvody zakladajú na možnostiach, ktoré informačné a komunikačné technológie (IKT) poskytujú pre vzdelávanie a učenie, ako aj pre školský manažment, kde sú moderné technológie vnímané ako neoddeliteľná súčasť. Zároveň predstavujú pohonnú silu za zmenami a inováciami v oblasti vyučovania a vzdelávania. Využívanie s využitím IKT má teda výrazne transformovať proces učenia a zároveň ovplyvniť vzdelávacie inštitúcie (Zounek, 2009).

1.3 Ekonomické aspekty

Tieto dôvody sú odvodené z požiadaviek súčasnej a budúcej ekonomiky. Znalosť práce s informačnými a komunikačnými technológiami (IKT) predstavuje významný faktor úspešného uplatnenia na trhu práce. Súčasne sa moderné technológie chápu ako príležitosť pre podporu ekonomického rozvoja (Turek, 2010).

Pri dôvodoch zapájania informačných a komunikačných technológií (IKT) do vzdelávania, je tiež dôležité vysvetliť, čo pojem IKT zahŕňa. Na prvý pohľad sa môže zdať, že pojem IKT je veľmi jednoduchý, avšak v odbornej literatúre existuje množstvo charakteristík a definícií, ktoré sa v základe delia do dvoch veľkých skupín. Technologicky orientovaná definícia kladie dôraz najmä na samotné technológie, ktoré majú potenciál pre využívanie vo vzdelávaní. V súčasnej dobe sú počítače integrované aj s komunikačnými a video technológiami. Pojem IKT tak zahŕňa širokú škálu technológií vrátane telekomunikačných technológií, kde sú zahrnuté aj moderné smart telefóny umožňujúce prístup k e-mailu a iným formám počítačom sprostredkovanej komunikácie (Selwyn, 2006). Rovnako často sa môžeme stretnúť s názorom, že do termínu IKT sa zaraďujú aj multimédia alebo digitálne technológie. Využívanie IKT v učebnom procese je spojené predovšetkým s didaktickým princípom názornosti. Cieľom didaktickej techniky nie je len vytváranie presnejších predstáv a pojmov, ale aj zabezpečenie názornosti v procese vzdelávania. Často slúži ako zdroj zručností, vedomostí a návykov pre študentov a prispieva k lepšiemu porozumeniu abstraktných prvkov v učive. Taktiež je nevyhnutná pre abstraktné myslenie. Názorné predstavy sú jedným z prvkov a predpokladov myslenia. Abstraktné pojmy vyžadujú príslušné predstavy a vnemy. Didaktická technika hrá kľúčovú úlohu pri rozvoji myslenia tým, že uľahčuje pochopenie abstraktných prvkov učiva. Bez použitia didaktickej techniky by študenti nemohli plne pochopiť praktický význam a plne aplikovať svoje vedomosti. Rovnako je potrebná pre vytváranie návykov a zručností. Pri ukázkach experimentu alebo premietaní krátkeho filmu napomáha technika k intenzívnemu rozvoju poznávacích záujmov a potrieb študentov, ako aj k zlepšeniu ich pozornosti a motivácie. Bez technických vzdelávacích prostriedkov je prakticky nemožné zabezpečiť efektívnu spätnú väzbu vzdelávacieho procesu. Podľa pedagogicky orientovanej definície sú IKT rôzne moderné prostriedky didaktickej techniky zahrňujúce najmä didaktické programy a nové formy výučby. Tieto prostriedky sú založené najmä na online technológiách, multimediálnych výukových programoch a prezentáciách. Kombinácia týchto prostriedkov umožňuje vytváranie interaktívnych multimediálnych materiálov (Walterová, 2004).

2. Pozitíva IKT vo vyučovacom procese

Pozitíva využitia výpočtovej techniky v pedagogickom procese spočívajú v zlepšení podpory a obohatení práce učiteľov. Moderné informačné a komunikačné technológie (IKT) sa stali neoddeliteľnou súčasťou profesie učiteľa, a to nielen vo vyučovacom prostredí, ale aj pri príprave na výučbu. Pri príprave na vyučovanie môžu učitelia využívať rôznych počítačový softvér, vrátane programov na spracovanie fotografií a videí, textových a tabuľkových editorov a nástrojov pre tvorbu animácií. Tieto programy umožňujú vytvárať rôznorodé výučbové materiály, ktoré nie sú obmedzené len na text, ale môžu zahŕňať obrazové dokumenty, prezentácie, multimediálne materiály kombinujúce obraz a zvuk, interaktívne modely a ďalšie formy obsahu. Moderné technológie tiež uľahčujú plánovanie výučby a archiváciu vzdelávacích materiálov. Elektronická príprava umožňuje jednoduchú archiváciu, aktualizáciu a modifikáciu hotových materiálov, čo prispieva k efektívnemu manažmentu učebných zdrojov. Odkazy na ďalšie vzdelávacie zdroje môžu byť integrované do elektronickej prípravy, čím sa poskytuje prístup k rozšírenej škále informačných zdrojov (Zounek a Sudický, 2012). IKT otvárajú rozsiahly potenciál nielen pre prípravu učiteľov, ale aj pre samotný výučbový proces. Elektronické materiály môžu byť ľahko sprístupnené študentom, umožňujúc im nielen pasívne prijímať informácie, ale aj aktívne pracovať s obsahom. Napríklad môžu experimentovať s rôznymi modelmi, meniť ich parametre a okamžite sledovať výsledky. Interaktívne tabule predstavujú jednu z najnovších inovácií, umožňujúc nielen multimediálnu prezentáciu učiva, ale aj aktívne zapájanie študentov do výučbového procesu. Komunikačné technológie tiež poskytujú učiteľom možnosť organizovať videokonferencie a podporovať komunikáciu medzi všetkými účastníkmi školského vzdelávania. Elektronické školské časopisy predstavujú ďalší príklad využitia technológií na podporu školskej komunity.

Informačné a komunikačné technológie (IKT) efektívne podporujú opakovanie a precvičovanie znalostí a vedomostí žiakov, predstavujúc pri tom viaceré výhody. Napríklad vytváranie testov na webových stránkach a interaktívne výučbové programy umožňujú učiteľom pružne prispôbiť obsah testov podľa potrieb. Učitelia nemusia využívať iba existujúce produkty, keďže každý z nich môže vytvárať vlastné materiály pomocou bežne dostupných programov. Automatizované opravy a vyhodnocovanie testov sú ďalšími výhodami, ktoré IKT priniesli. Dáta z testov možno jednoducho archivovať a spracovávať, a tak poskytujú učiteľom a rodičom prehľadné a štatisticky spracované informácie o pokroku žiakov. Internetová žiacka knižka je príkladom nástroja, ktorý uľahčuje rýchly prístup k hodnoteniu a štatistikám pre učiteľov, ako aj pre rodičov. Komunikácia medzi učiteľmi rôznych škôl je tiež podporovaná modernými technológiami, umožňujúc rýchlu a efektívnu konzultáciu v reálnom čase prostredníctvom dostupných komunikačných programov. Využitím technológií sa tak vytvárajú prepojenia medzi reálnym svetom a školskou triedou, vytvárajúc prostredie pre efektívne učenie.

Rovnako dôležité je, že IKT umožňujú žiakom riešiť úlohy, ktoré sú podobné reálnym problémom. S podporou technológií môžu žiaci vytvárať a publikovať výsledky na webových stránkach školy alebo vytvárať vlastné projekty. Týmto spôsobom sa poskytuje priestor pre kreativitu a podporu kreatívnych výrazov. Pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môžu byť IKT efektívnym nástrojom, a to buď ako asistenčné, alebo kompenzačné prostriedky. Zavedenie sociálnych sietí do vzdelávania umožňuje komunikáciu medzi ľuďmi z rôznych kultúr a geografických oblastí, čím prispieva k obohateniu skúseností žiakov. Školy vytvárajú svoje webové stránky, poskytujú informácie o priebehu štúdia a knihy sú stále dostupnejšie online, čo zvyšuje rýchlosť a dostupnosť prístupu k informáciám.

3. Negatíva IKT vo vyučovacom procese

Moderné technológie môžu byť vnímané ako podpora v procese vyučovania a učenia. Z iného hľadiska však informačné a komunikačné technológie (IKT) môžu predstavovať nejasnú, komplikovanú a rýchlo sa rozvíjajúcu oblasť, v ktorej sa jednotlivec môže ľahko prestať orientovať. Pre niektorých môže pôsobiť, že IKT sú neužitočné a len zaberajú čas, a dokonca môžu byť vnímané ako zotročujúce, hoci sú výsledkom ľudskej tvorby. Pre niektorých jednotlivcov je náročné udržiavať krok s rýchlym tempom technologického vývoja, čo môže viesť k dojmu, že technológie sú zbytočné. Navyše, niektoré technologické nástroje majú krátku životnosť, čo vedie k rýchlej zastaranosti a nahradzovaniu novšími produktami. Existuje tiež riziko vzniku rôznych závislostí spojených s IKT, ako sú závislosti na počítačových hrách a sociálnych sieťach. Niektoré formy elektronickej komunikácie môžu nahrádzať osobnú interakciu, čo môže viesť k negatívnym sociálnym problémom. Bariéry využitia IKT sa objavujú aj na úrovni školského systému. Pevná štruktúra školských systémov a tradičné hodnotenie obsahu sú niekedy prekážkou v úspešnom zavedení IKT do výučby. Nedostatočné vybavenie, neudržiavaný a zastaraný hardware, a obmedzený prístup k IKT môžu brzdiť proces integrácie technológií do vzdelávania. Nedostatok schopností niektorých učiteľov v používaní IKT a ich nechota môžu predstavovať ďalšie prekážky. Digitálna priepasť sa prejavuje nielen v školskom prostredí, ale aj v rodinnom kontexte, kde existujú rozdiely medzi dobre situovanými rodinami s prístupom k moderným IKT a rodinami z ekonomicky slabších vrstiev. Tieto nerovnosti môžu byť prítomné aj medzi mestskými a vidieckymi školami alebo školami v rôznych sociálnych lokalitách.

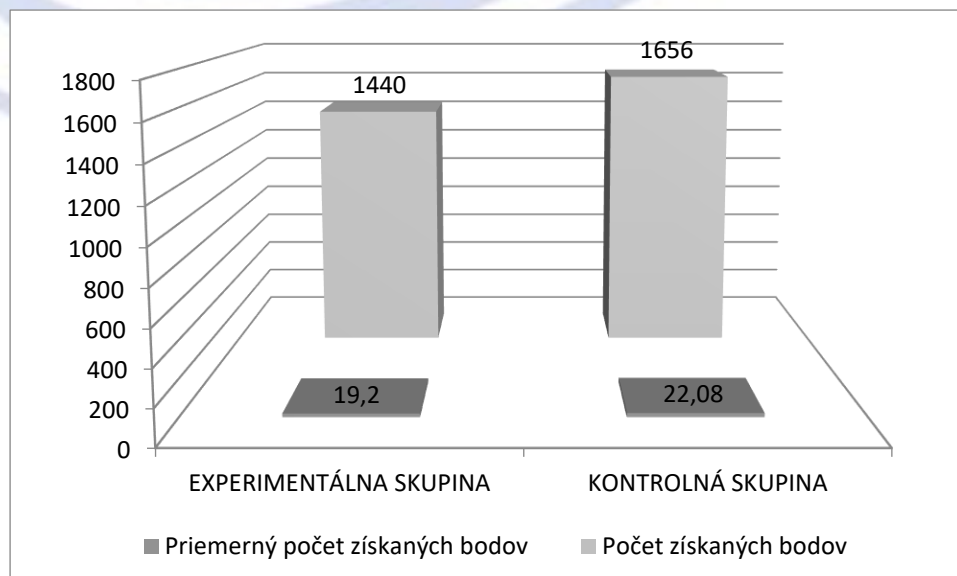
Učitelia očakávajú od IKT možnosti rýchlejšie poskytovať žiakom vedomosti a rozsiahlejšie zručnosti. V oblasti vzdelávania je situácia však komplikovanejšia, a investície častokrát nevedú k očakávaným výsledkom. Elektronicke testovanie žiakov je ďalším aspektom používania počítačov vo vzdelávaní. Pokiaľ sú žiaci neustále testovaní elektronicným spôsobom, ich schopnosť vyjadrovania sa znižuje. Žiaci sa stávajú zvyknutí len na elektronicnú formu otázok a odpovedí, čo môže viesť k problémom pri ústnej odpovedi. Preto je nevyhnutné nájsť rovnováhu medzi elektronicným a tradičným testovaním žiakov. Narušenú schopnosť vyjadrovania sa samozrejme ovplyvňuje viacero faktorov. Časté využívanie sociálnych sietí a výhradná online komunikácia môžu viesť k postupnej strate schopnosti komunikovať ústne. Hlavným cieľom by malo byť zabrániť tomu, aby technológie nahradili sociálne interakcie v triede. Ďalším nedostatkom je obmedzenie využívania informačných a komunikačných technológií (IKT) len na školské účely. Pri školských počítačoch je možné technologickými prostriedkami presne definovať práva používateľov a obmedziť tak IKT iba na využívanie vzdelávacích programov

potrebných pre vyučovanie. V prípade, že sú žiakom povolené vlastné počítače alebo iné zariadenia napríklad mobilné telefóny, hrozí riziko neustáleho rozptyľovania pozornosti používaním sociálnych sietí alebo iných komunikačných nástrojov počas vyučovania. Ako zdôrazňuje Bíla kniha z roku 2001, "Najťažšie je naučiť sa zvládať nadbytok informácií a premeniť ich do uceleného systému znalostí" (str. 19).

4. Zisťovanie vplyvu využitia IKT na vedomosti žiakov

Cieľom nášho výskumu bolo analyzovať vplyv používania IKT na úroveň nadobudnutých vedomostí žiakov na strednej odbornej škole s dôrazom na hodiny anglického jazyka. Konkrétne sme sa zameriavali na posúdenie úrovne vedomostí žiakov na strednej odbornej škole v Žilinskom kraji. V rámci výskumu sme využili osvedčený test, ktorý bol už predtým aplikovaný v školskom roku 2015/2016. Týmto testom sme sa snažili identifikovať rozdiely v úrovni vedomostí medzi kontrolnou skupinou, ktorá v rámci vzdelávania má minimálny kontakt s didaktickou technikou, a experimentálnou skupinou, ktorá integruje moderné IKT do svojho vzdelávacieho procesu v značnej miere. Respondenti v experimentálnej skupine, inými slovami žiaci z experimentálnych tried, sú jednotlivci, ktorí intenzívne pracovali s modernými IKT na vyučovaní. Vo väčšine aspektov nášho skúmania a pri väčšine testovacích otázok dosiahli lepšie výsledky v teste získaných vedomostí v porovnaní s kontrolnou skupinou. Kontrolná skupina, ktorá prakticky nepracovala s modernými IKT počas vyučovania, dosiahla v prvom prvku skúmania gramatiky anglického jazyka mierne lepšie výsledky, konkrétne 1656 získaných bodov. Naopak, experimentálna skupina dosiahla súhrnne iba 1440 bodov, čo predstavuje mierne nižší počet získaných bodov v porovnaní s kontrolnou skupinou.

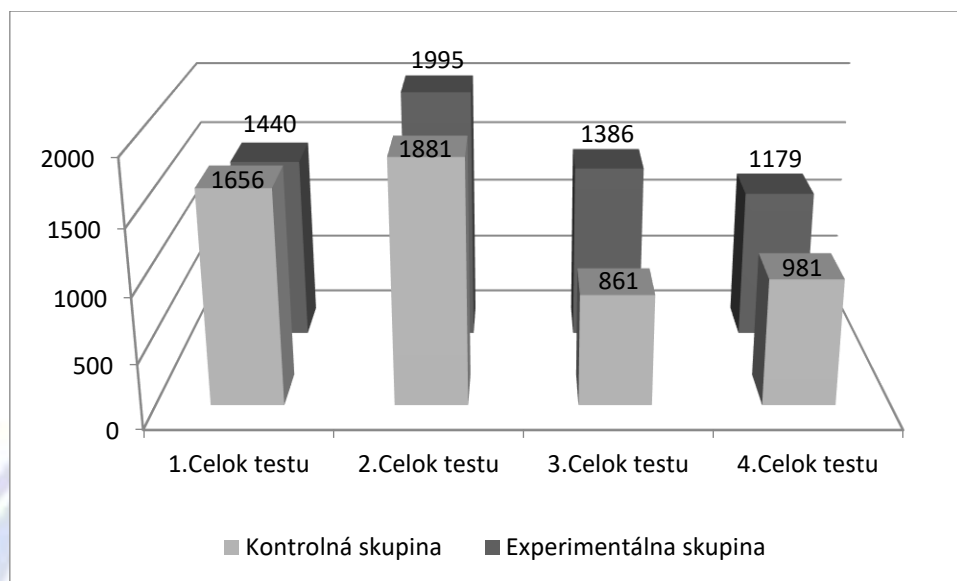
Pri analýze uvedených výsledkov sa otvára otázka, prečo žiaci kontrolnej skupiny dosiahli o niečo vyššie skóre pri hodnotení získaných vedomostí v prvku skúmania gramatického celku v predmete anglický jazyk. Pri hľadaní odpovede na túto otázku sa musíme sústrediť na odlišný prístup k vyučovaniu gramatickej zložky anglického jazyka v kontrolnej a experimentálnej skupine. Kontrolná skupina venovala gramatickej zložke výrazne viac pozornosti ako experimentálna skupina, čo mohlo viesť k dôkladnejšiemu ovládnutiu gramatických pravidiel. Pravdepodobne respondenti v kontrolnej skupine disponujú mierne vyššou úrovňou získaných vedomostí v oblasti gramatickej zložky anglického jazyka v dôsledku podrobnejšieho vyučovania. Naopak, respondenti v experimentálnej skupine dosiahli mierne nižšie skóre v tejto oblasti, pravdepodobne kvôli odlišnému prístupu k výučbe. Pre vizuálnu reprezentáciu vyhodnotenia celého prvku skúmania gramatickej časti môžeme pozrieť na graf číslo 1.



Graf 1 Celkový počet získaných bodov za celok – gramatika

V druhom celku testovania vedomostí v oblasti slovnej zásoby anglického jazyka, kontrolná skupina získala veľmi mierne menší počet bodov (1881) v porovnaní s experimentálnou skupinou, ktorá dosiahla mierne vyšší súhrnný počet bodov (1995). V treťom testovacom celku týkajúcom sa počúvania s porozumením anglického jazyka dosiahla kontrolná skupina oveľa nižší súhrnný počet bodov, len 861, zatiaľ čo experimentálna skupina bola v tomto testovacom prvku úspešnejšia a dosiahla súhrnný počet bodov 1386.

V poslednom štvrtom testovacom celku, ktorý sa zaoberal testovaním vedomostí v oblasti čítania s porozumením anglického jazyka, sme zaznamenali vyššiu úspešnosť v experimentálnej skupine, ktorá dosiahla až 1179 bodov. Naopak, kontrolná skupina bola v tejto časti testu menej úspešná, získala iba súhrnne 981 bodov. Detailné finálne výsledky všetkých prvkov testu sú uvedené v grafe číslo 2.



Graf 2 Finálne výsledky skupín získané v konkrétnych celkoch testu

Hypotéza č. 1 sa týkala žiakov kontrolnej skupiny, ktorí nepoužívali IKT na vyučovaní. Predpokladala, že dosiahnu horšie finálne výsledky vo vedomostnom teste získaných vedomostí oproti experimentálnej skupine, ktorá pracuje s najmodernejšími IKT. V prvom teste, ktorý sa venoval gramatickej časti predmetu anglický jazyk, skutočne kontrolná skupina dosiahla vyšší počet bodov než experimentálna skupina. Avšak, v celkovej súčte za všetky testovacie celky dosiahla experimentálna skupina vyšší súhrnný počet bodov. Na základe týchto výsledkov sa potvrdila hypotéza č. 1.

Hypotéza č. 2 sa týkala žiakov kontrolnej skupiny, ktorí intenzívne nevyužívajú moderné IKT na hodinách anglického jazyka. Predpokladala, že kontrolná skupina dosiahne výrazne horšie výsledky v otázkach týkajúcich sa počúvania a porozumenia anglického textu v porovnaní s experimentálnou skupinou, ktorá pracuje na vyučovaní s najmodernejšími IKT. V jednotlivých testovacích častiach počúvania, čítania a porozumenia textu skutočne dosiahla experimentálna skupina vyšší počet bodov než kontrolná skupina. Na základe týchto zistených výsledkov sa nám hypotéza číslo 2 potvrdila.

Hypotéza č. 3 sa zaoberala žiakmi experimentálnej skupiny, ktorá využíva moderné IKT vo výrazne vyššej miere. Táto hypotéza predpokladala, že žiaci tejto skupiny budú dosahovať horšie výsledky v testovacích celkoch zameraných na gramatickú správnosť textu v porovnaní s kontrolnou skupinou. V jednotlivých testovacích častiach zameraných na testovanie gramatickej správnosti slov a textu experimentálna skupina dosiahla nižší počet bodov v porovnaní s kontrolnou skupinou. Na základe týchto zistených výsledkov sa táto hypotéza potvrdila.

5. Záver

Závery nášho výskumu naznačujú, že iba používanie moderných IKT nie je zárukou dosiahnutia vyššej úrovne získaných vedomostí žiakov vo všetkých testovaných oblastiach. Dôležitým faktorom zostáva pôsobnosť učiteľa v rámci vzdelávacieho procesu. Úspech vyučovania závisí od schopností a cieľov učiteľa a spôsobu, akým ich naplňa. Významné je aj porozumenie tomu, ako moderné IKT ovplyvňujú a obohacujú vyučovací proces. Pre ďalšie skúmanie tohto problému je dôležité sústrediť sa na žiakov a lepšie porozumieť, akým spôsobom technologické nástroje ovplyvňujú ich učebný zážitok a výsledky. Čiastočným riešením by mohlo byť zapojenie škôl do rôznych projektov na podporu vzdelávania a modernizáciu vybavenia učební. V každej triede by mal byť k dispozícii aspoň jeden multimediálny počítač s dataprojektorom, čo by mohlo prispieť k efektívnemu využívaniu moderných didaktických techník. Štandardom v dnešnej dobe by malo byť aj bezdrôtové pripojenie na internet vo všetkých učebniach školy. Pre úspešnú výučbu s využitím všetkých dostupných moderných IKT je kľúčové, aby učiteľ bol najprv stotožnený s touto formou výučby. Dôležitým prvkom je aj to, aby sa učitelia neustále vzdelávali vo všetkých oblastiach, čo je kľúčovým krokom k výchove a vzdelávaniu moderného a úspešného žiaka.

Literatúra :

- Barnová, S., & Hasajová, L. (2022). Digitálne kompetencie žiakov a učiteľov – prehľadová štúdia In S. Barnová, S. Krásna, & Z. Geršicová (Eds.), *Socialium Actualis XV* (s. 65-83). Týn nad Vltavou - Malá strana: Nová Forma.
- Barnová, S., Krásna, S., Gabrhelová, G., & Hasajová, L. (2021). Slovak Teachers' Digital Competencies. In *Innovation management and information technology impact on global economy in the era of pandemic* (s. 4583-4589). IBIMA, 2021.
- Dembowski, K. (2009). *Mistrovství v HARDWARE*. Praha: Computer Press.
- Gavora, P. (2001). *Úvod od pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- James, A. et al. (2008). *Introduction to Information Systems*. New York: McGraw-Hill.
- Kalaš, I. a kol. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Prešov: Mladé letá.
- Kalaš, I. a kol. (2003). *Zborník príspevkov z 3. celoštátnej konferencie*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Kostelný, M. (2016). *Vplyv využívania didaktickej techniky na úroveň získaných vedomostí na strednej odbornej škole: rigorózna práca*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Kulič, V. (1989). *Člověk-učení-automat*. Praha: SPN.
- Lajčiak, P. (2008). *Informatika v škole a praxi*. Ružomberok: Katolícka univerzita.
- Lančarič, D. (2016). *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXVIII*. Bratislava: Z-F LINGUA.
- Laudon, K. et al. (2011). *Essentials of MIS*. London: Prentice Hall.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2001). *Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Tauris.
- Navrátil, P. (2006). *Informatika a výpočetní technika*. Kralice na Hané: Computer Media.
- OECD. (2021). *Education at a Glance*. EU.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
- Roubal, P. (2009). *Počítač pro učitel*. Brno: Computer Press.
- Sak, P. a kol. (2007). *Človek a vzdelání v informační společnosti*. Praha: Portál.
- Selwyn, N. (2006). *ICT in Adult Education*. Paris: OECD Publishing.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Sosinsky, B. (2010). *Počítačové sítě*. Praha: Computer Press.
- Tůma, J. a kol. (1974). *Moderní didaktické prostředky ve výuce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Turek, I. (2010). *Didaktika, druhé prepracované a doplnené vydanie*. Bratislava: Iura Edition.
- Voogt, J., & Knezek, G. (2008). *International handbook of Information Technology*. New York: Springer Science.
- Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido.
- Zounek, J. (2012). *E-learning, 2012*. Praha: Wolters Kluwer.
- Zounek, J. (2009). *Učitelé a technologie*. Brno: Paido.

Summary:

The conclusions of our research suggest that the mere use of modern ICT is not a guarantee of achieving a higher level of acquired knowledge by students in all tested areas. The effectiveness of teaching remains dependent on the teacher's competence, goals, and the manner in which they implement them within the educational process. Understanding how modern ICT influences and enriches the teaching process is also crucial. Further exploration of this issue should focus on students, gaining a better understanding of how technological tools affect their learning experience and outcomes.

A partial solution could involve engaging schools in various projects to support education and modernize classroom equipment. In each classroom, there should be at least one multimedia computer with a data projector, contributing to the efficient utilization of modern didactic techniques. Wireless internet connectivity throughout the school premises should now be considered a standard. For successful teaching using all available modern ICT, it is crucial for the teacher to be familiar with this form of instruction. Another important aspect is continuous professional development for teachers in all areas, which is a key step in the education of a modern and successful student.

Kontakt:

¹PaedDr. Michal Kostelný
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
Dubnica nad Váhom 018 41
e-mail: michkos@email.cz

²doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20
Dubnica nad Váhom 018 41
e-mail: gersicova@dti.sk



וזדכ

MOŽNOSTI ZARADENIA PRVKOV ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV EKONOMICKÝCH PREDMETOV

Alexander Bilčík, SR - Jana Bilčíková, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia v teoretickej rovine predostiera dôležitosť ochrany životného prostredia pre zdravie a kvalitu života v spojitosti s možnými ekonomickými dopadmi pri jej nerešpektovaní. Približuje závislosť hospodárstva krajín od ich prírodných zdrojov a stavu ekosystémov. Uvádza vybrané ekonomické nástroje, ktoré oceňujú hodnotu prírodných zdrojov a umožňujú ich ochranu. Upozorňuje na význam a možnosti environmentálnej edukácie študentov učiteľstva ekonomicky zameraných študijných programov, aby vo svojej ďalšej pedagogickej praxi dokázali u žiakov stredných škôl rozvíjať proenvironmentálne postoje vychádzajúce z pochopenia vzájomných vzťahov medzi organizmami aj vzťahom človeka k životnému prostrediu a ekonomickými dopadmi environmentálnych záťaží vznikajúcich z neetického ľudského konania.

Kľúčové slová: ekonomické nástroje, ekonomické predmety, environmentálna edukácia, pregraduálna príprava, životné prostredie

Úvod

Životné prostredie vnímame ako priestor, ktorý umožňuje život a poskytuje k nemu všetky zdroje. Ľudská spoločnosť tieto zdroje spotrebúva na tvorbu výrobkov a služieb. Častokrát sa však týmito zdrojmi plytvá. Mnoho, i nových, výrobkov končí na skládkach, potenciálnych environmentálnych záťažach. Podobne aj poľnohospodárska a priemyselná výroba i doprava vplývajú na stav životného prostredia, od ktorého sa odvíja zdravie a kvalita života ľudí. Ak títo ochorejú, nemôžu byť začlenení v pracovnom procese, ich liečenie sprevádzajú ďalšie výdavky. Nehovoriac o nákladoch súvisiacich s geologickým prieskumom, monitorovaním a sanáciou environmentálnych záťaží. Znečistenie prostredia nepozná hranice. Zdravie a životy všetkých organizmov, nielen človeka sú priamo závislé na stave životného prostredia. Je preto potrebné, aby environmentálne témy boli každodennou súčasťou vzdelávania. Možno to dosiahnuť vtedy, ak environmentálne súvislosti budú verejnosti známe a už na školách žiakom ich pedagógmi pripomínané a zdôrazňované. Z uvedených dôvodov sa v ďalších častiach zameriame na oblasť ekonómie životného prostredia, nástrojov, ktoré využíva a ich implementáciou do vzdelávania.

1. Ekonómia životného prostredia

Podľa Šálku a kol. (2008) ekonómiu definujeme ako vedu, ktorá sa zaoberá využívaním obmedzených prírodných zdrojov na výrobu užitočných statkov a ich prerozdelením medzi rôzne skupiny v spoločnosti. S nárastom obyvateľstva a intenzívnym i nadmerným využívaním prírodných zdrojov a životného prostredia sa prekračuje schopnosť ich vlastnej regenerácie, čím degradujú. To platí pre prírodné zdroje ako výrobný faktor, ale aj životné prostredie ako médium zaťažované odpadmi. Spotreba statkov životného prostredia prírodných zdrojov jednotlivcom má v súčasnosti vplyv na spotrebu toho istého statku aj inými ľuďmi. Kaniaska a kol. (2017) vysvetľujú, že v aktuálnej dobe už nie sú pochybnosti o závislosti hospodárskeho rastu na životnom prostredí. Kritériá kvality životného prostredia a reálnej vyčerpatelnosti zásob prírodných zdrojov sa stali rovnocennými determinantmi hospodárskeho rastu. Mederly, Černecký a kol. (2019, s. 12) uvádzajú, že príroda a životné prostredie sú z hľadiska existencie človeka kľúčovou a nespochybniteľnou hodnotou – možno tým dôležitejšou, čím viac ľudí na svete žije a čím viac človek svojimi aktivitami životné prostredie ovplyvňuje a mení. Zároveň Šálka a kol. (2008, s. 8) zdôraznili, že existencia znečistenia životného prostredia, devastácia krajiny a rýchle ubúdanie prírodných zdrojov sú prejavom chybného ekonomického správania.

Snaha o nastolenie nového vzťahu medzi ľudskou spoločnosťou a prírodou, tzv. ekologická revolúcia, ako uvádza Mariš (2019), nastala v 60-tych rokoch minulého storočia, kedy sa paralelne začala rozvíjať ekonómia životného prostredia a prírodných zdrojov ako jeden z podsystémov ekonómie. Niektorí autori ich považujú za dva samostatné podsystémy, ktoré sa zaoberajú vzťahmi a väzbami medzi ekonómiou a životným prostredím.

Costanza (1991, in Mariš, 2019) opisuje spoločné znaky a rozdiely medzi konvenčnou a dvomi typmi environmentálne zameranej ekonómie nasledovne:

- konvenčná ekonómia sa zaoberá skúmaním vzťahov medzi jednotlivými sektormi a aktérmi hospodárstva (poľnohospodárstvo, priemysel, podniky, domácnosti, atď.) navzájom,
- ekonómia životného prostredia a prírodných zdrojov skúma užívanie obnoviteľných a neobnoviteľných zdrojov v hospodárstve, reziduálnymi zostatkami vo výrobe a odpadmi,
- ekologická ekonómia, niekedy nazývaná aj ako eko-ekonómia alebo bioekonómia je relatívne novou interdisciplinárnou oblasťou skúmania interakcií a závislostí medzi prírodnými ekosystémami a ekonomickým systémom, integrujúc do seba časopriestorový aspekt skúmania.

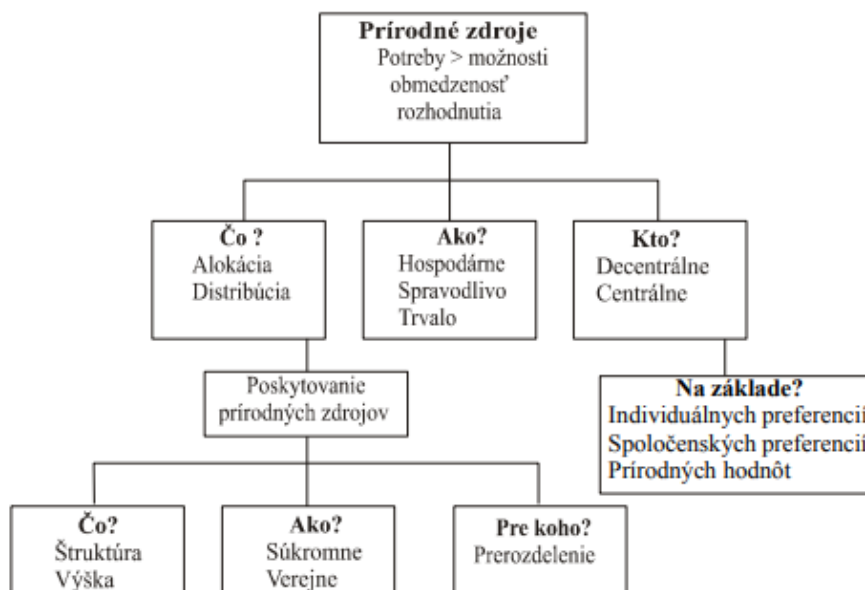
Šálka a kol. (2008) objasňujú, že ekonómia životného prostredia a ekonómia prírodných zdrojov sú vedné disciplíny, vychádzajúce z ekonómie, ktoré sa vzájomne dopĺňajú:

- ekonómia životného prostredia sa zaoberá statickou alokačnou analýzou. Zaoberá sa externalitami a ich riešením, konkurenciou využívania v súčasnosti,
- ekonómia prírodných zdrojov je vedná disciplína, ktorá sa zaoberá optimalizáciou využívania obnoviteľných a neobnoviteľných prírodných zdrojov v čase, zaujíma ju dynamická alokácia prírodných zdrojov, prerozdelenie medzi generáciami.

Vzťahy medzi ekonómiou a životným prostredím vychádzajú zo skutočnosti, že životné prostredie je schopné uspokojovať ľudské potreby prostredníctvom využívania prírodných zdrojov (poľnohospodárska pôda, ložiská nerastných surovín, lesy, voda, atmosféra), ktoré predstavujú pre štát prírodný kapitál. Príroda, ekosystémy poskytujú spoločnosti ekosystémové služby, nazývané podľa Kanianskej a kol. (2017) služby prírodného kapitálu. Dopĺňajú ďalej, že prírodné zdroje (najmä nerastné suroviny, voda, pôda) a mnohé ekosystémy sveta sú v súčasnosti vystavené obrovskému tlaku plynúce z:

- prudkého rastu populácie,
- hospodárskeho rastu,
- klimatickej zmeny,
- straty biodiverzity,
- znečisťovania životného prostredia (Kanianska a kol., 2017).

V súvislosti s alokáciou a distribúciou prírodných zdrojov vznikajú v spoločnosti ekonomicko - environmentálne problémy, ktoré sú predmetom záujmu ekonómie životného prostredia (Bergen, 1999 in Šálka a kol., 2008). Základné otázky, na ktoré táto hľadá odpovede sú naznačené na obrázku č. 1.



Obrázok č. 1: Základné problémy ekonómie životného prostredia. Zdroj: Bergen, 1999 in Šálka a kol., 2008, s. 9

V rámci obmedzenosti prírodných zdrojov rozlišujú Šálka a kol. (2008) obmedzenosť absolútnu, kedy prírodný zdroj nie je možné substituovať (pitná voda) a obmedzenosť relatívnu, kedy je možná substitúcia daného prírodného zdroja (fosílna a obnoviteľné zdroje energie). Pre skúmanie z pohľadu ekonomiky životného prostredia a prírodných zdrojov Hussien, (2000, in Mariš, 2019) uvádza viacero dôvodov:

- vnímanie a chápanie pojmu "nedostatok" alebo "vzácnosť" zdrojov,
- nutnosť vytvorenia interdisciplinárneho vzťahu medzi ekológiou a ekonómiou,
- pochopenie príčin environmentálnej degradácie,
- problémy spojené s určovaním vlastníckych práv k prírodným zdrojom,
- určenie výšky škody na životnom prostredí v nominálnom vyjadrení,
- tržné zlyhania pri redistribúcii prírodných zdrojov,
- nástroje verejnej politiky zamerané na spomalenie, zastavenie, alebo zvrátenie procesu environmentálnej degradácie, alebo vyčerpávania prírodných zdrojov,
- ekonomické náklady regulácie a ochrany životného prostredia a jej zdrojov,
- limity ekonomického rastu,
- a ďalšie témy.

2. Zelená ekonomika a environmentálne problémy

Kanianska a kol. (2017) používajú pojem zelená ekonomika, ktorý integruje ekonomický kontext súvisiaci s hospodárskym rastom, zvyšovaním úhrnného produktu ekonomiky v istom časovom období a environmentálny kontext, majúci dôsledok na ďalšie sociálne a kultúrnospoločenské oblasti. Dopĺňajú, že oficiálne bol pojem zelená

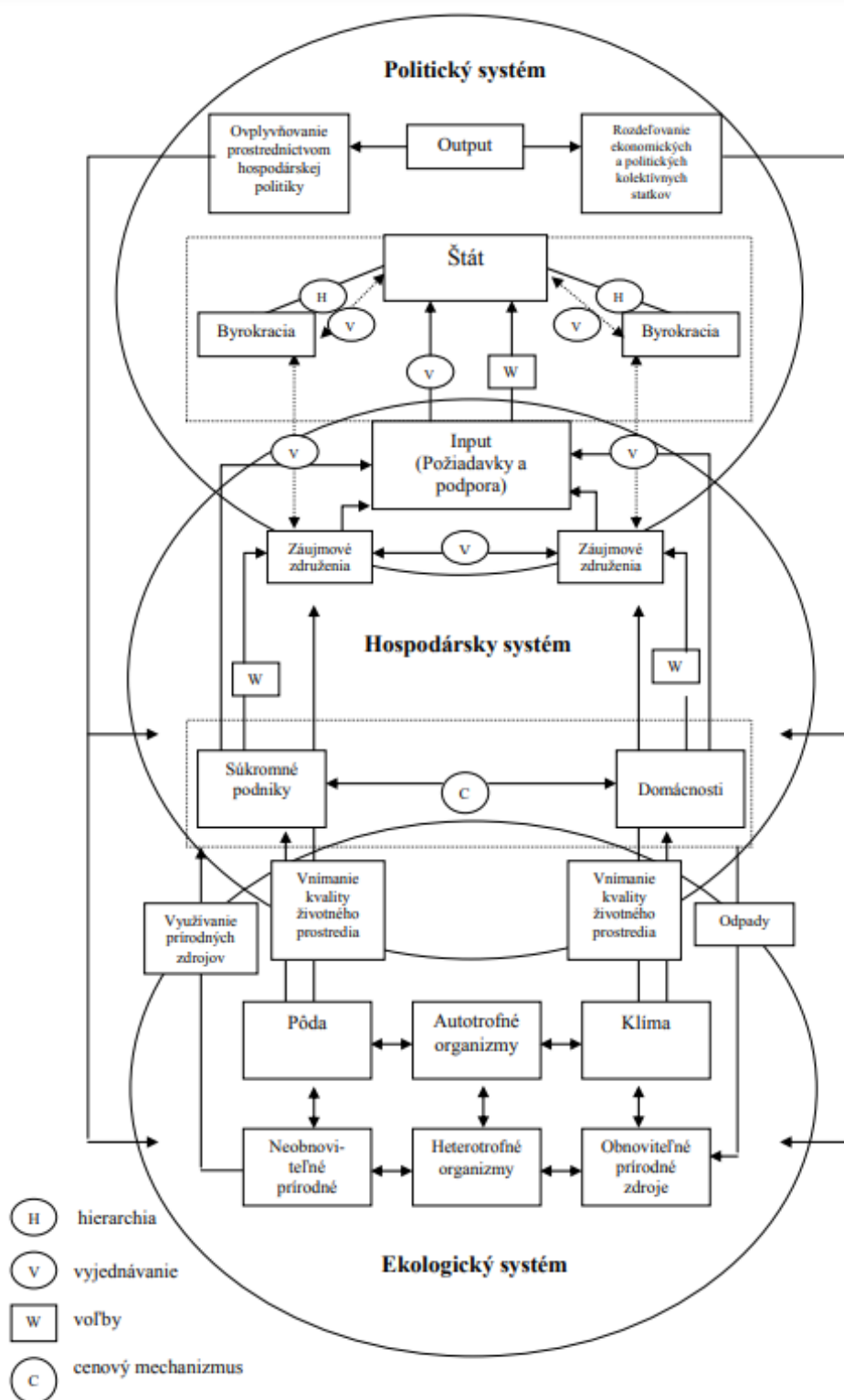
ekonomika prvý raz použitý v roku 1989 v správe Návrh zelenej ekonomiky (Pearce a kol., 1989), spracovanej odborníkmi z oblasti environmentálnej ekonomie pre vládu Veľkej Británie. Zelená ekonomika je podľa Programu OSN pre životné prostredie (UNEP) z roku 2011, ekonomika podporujúca ľudskú prosperitu a sociálnu rovnosť za súčasného výrazného zníženia environmentálnych rizík a ekologických škôd. Medzinárodné organizácie navrhli rôzne princípy zelenej ekonomiky. Z analýzy oddelenia OSN pre ekonomické a sociálne záležitosti UNDESA (2012b, in Kanianska a kol., 2017) vyplýva, že zelená ekonomika:

- je nástrojom pre dosiahnutie udržateľného rozvoja,
- vytvára zelené pracovné príležitosti,
- efektívne využíva prírodné a energetické zdroje,
- rešpektuje hranice využívania prírodných zdrojov a ekologické limity i obmedzenia,
- uplatňuje integrovaný rozhodovací proces,
- sleduje nielen vývoj HDP, ale aj iných vhodných ukazovateľov,
- uplatňuje princíp rovnosti, spravodlivosti a správnosti medzi krajinami a aj medzi generáciami,
- chráni biodiverzitu a ekosystémy,
- prispieva k zníženiu chudoby, zvýšeniu blahobytu, zlepšeniu životných podmienok ľudí, zabezpečeniu ich sociálnej ochrany a prístupu k nevyhnutným potrebám,
- internalizuje negatívne environmentálne externality,
- zlepšuje systém vládnutia a legislatívny systém,
- je inkluzívna, demokratická, kolektívna, zodpovedná, transparentná, stabilná.

Ďalej (tamtiež, s. 45) autori približujú, že zelená ekonomika sa v súlade so stratégiou trvalo udržateľného rozvoja zameriava na riešenie environmentálnych problémov. Medzi kľúčové environmentálne oblasti, v ktorých je potrebné prijímať opatrenia vedúce k zlepšeniu stavu a udržateľnosti, podľa nich patria:

- klimatická zmena,
- biodiverzita,
- prírodné zdroje a ekosystémové služby,
- spotreba a výroba,
- mestá.

Šálka, J. a kol. (2008) uvádzajú, že požiadavky na trvalo udržateľný rozvoj, na zabezpečenie rovnováhy medzi ekologickým a ekonomickým systémom sa dajú teoreticky podložiť a žiadať ich uskutočnenie. Oveľa ťažšie je však tieto požiadavky politicky presadiť a realizovať. Na obrázku č. 2 autori naznačujú vzťahy medzi politickým, hospodárskym a ekologickým systémom.



Obrázok č. 2: Vzťahy medzi politickým, hospodárskym a ekologickým systémom. Zdroj: Šálka a kol., 2008, s. 25

Svetová ekonomická prosperita a kvalita života obyvateľov sú podmienené existenciou prírodného kapitálu ako napr. biodiverzita a ekosystémy, ktoré poskytujú dôležité tovary a služby pre ľudstvo – od úrodných pôd a multifunkčných lesov cez kvalitnú pitnú vodu a čisté ovzdušie po opeľovanie, reguláciu klimatických podmienok či ochranu pred prírodnými katastrofami. Vtedy hovoríme o ekosystémových službách (Černecký a kol., 2020). Pod pojmom ekosystémové služby (ES) sa podľa zákona NR SR č. 543/2002 Z. z. o ochrane prírody a krajiny rozumejú prínosy a úžitky, ktoré poskytujú prirodzene fungujúce ekosystémy.

Mederly, Černecký a kol. (2019) vysvetľujú, že základné členenie ekosystémových služieb zahŕňa zásobovacie, regulačné a podporné a kultúrne služby. Existuje množstvo prístupov k ich podrobnejšiemu deleniu. K najznámejším patria klasifikácia realizovaná v rámci projektu Millennium Ecosystem Assessment (MEA, 2005), klasifikácia v projekte The Economy of Ecosystems and Biodiversity (TEEB, 2010) a klasifikácia CICES - Common International Classification of Ecosystem Services (Haines-Young & Potschin, 2018). MEA 2005 je základnou klasifikáciou používanou na globálnej úrovni najmä pred r. 2010, CICES je zasa najpodrobnejšou klasifikáciou používanou na hierarchické členenie ES a ich hodnotenie. Základné členenie ES podľa CICES (2018) je nasledovné:

- zásobovacie (produkčné) služby (Provisioning services) – patria sem materiálne produkty a tovary plynúce z ekosystémov a zabezpečujúce výživu, materiály a energiu, najmä biomasa pre potraviny, voda na pitie aj na iné účely, úžitková biomasa, abiotické materiály a látky, zdroje energie.
- regulačné a podporné služby (Regulating and supporting services) – patria sem úžitky plynúce z funkcií ekosystémov regulujúcich prírodné procesy, ako aj funkcie a procesy ekosystémov dôležité pre zdravý stav ekosystémov a na poskytovanie ostatných služieb, najmä:
 - regulačné služby: regulácia odpadov, toxických látok a iných škodlivín, regulácia – usmerňovanie tokov (pevných, kvapalných aj plyných,) regulácia a ochrana životných cyklov, habitatov, regulácia a kontrola škodcov a chorôb.
 - podporné procesy – najmä fyzikálnych, chemických a biologických podmienok: tvorba a zloženie pôdy, obeh vody a vodné podmienky, zloženie atmosféry a regulácia klímy, iné podporné procesy.
- kultúrne služby (Cultural services) – patria sem nemateriálne úžitky plynúce z ekosystémov a biotických prvkov krajiny, najmä: fyzické a zážitkové vzťahy, intelektuálne a reprezentatívne vzťahy, duchovné a symbolické vzťahy, iné kultúrne výstupy (Mederly, Černecký. a kol., 2019).

Jednotlivé ekosystémové služby sú spísané v katalógu ES, ako príklad na obrázku č. 3 uvádzame ES podzemných vôd.



Obrázok č. 3: Ekosystémové služby podzemných vôd. Zdroj: Jančovič in Mederly, Černecký a kol., 2019, s. 55

Slovenská republika si stanovila strategickú víziu: „Prírodný kapitál SR - biodiverzita, ES a tovary budú do roku 2050 dostatočne chránené, pravidelne hodnotené, rozumne využívané a tam, kde je to vhodné, aj obnovené kvôli svojim vnútorným hodnotám a pre ich nezanedbateľný príspevok k blahobytu a ekonomickej prosperite SR. Prijaté opatrenia a politiky na národnej úrovni predchádzajú nepriaznivým zmenám, ktoré by strata prírodného kapitálu spôsobila“(Mederly, Černecký a kol., 2019, s. 30).

Hlavný cieľ zelenej ekonomiky, ochranu prírodných zdrojov a ekosystémových služieb, je možné dosiahnuť podľa Kanianskej a kol. (2017) implementáciou vhodného udržateľného manažmentu s využitím nasledujúcich nástrojov:

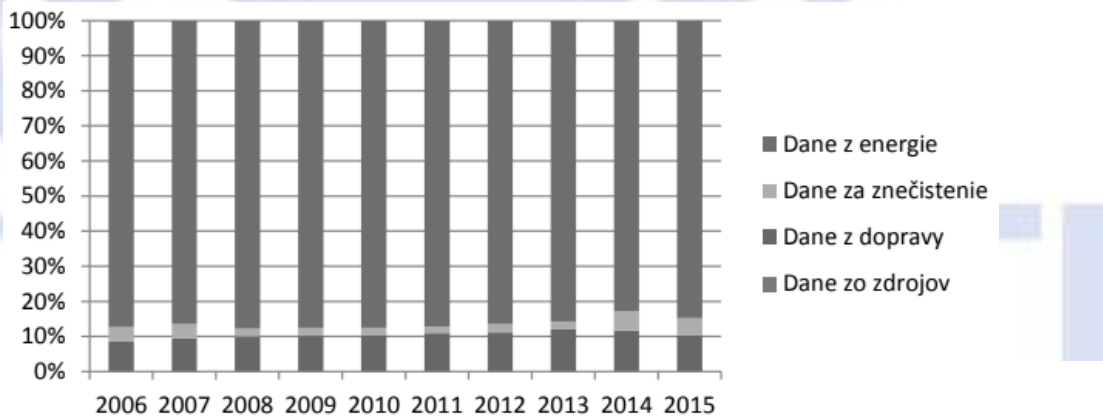
- zníženie využívania neobnoviteľných zdrojov,
 - podpora recyklácie a opätovného využívania surovín a materiálov s cieľom obmedziť ťažbu,
 - podpora vedy a výskumu v oblasti inovačných technológií zameraných na nové alternatívne materiály, vývoj ekomateriálov,
- podpora technológií a inovácií vedúcich k efektívnemu využívaniu prírodných zdrojov,
- ochrana a udržateľné využívanie vody,
- oceňovanie ekosystémových služieb,
- začlenenie prírodného kapitálu do environmentálneho účtovníctva (IUCN, 2011 in Kanianska a kol 2017, s. 53).

Ďalej Kanianska a kol. (2017) dopĺňajú rozdelenie environmentálneho účtovníctva na 2 základné zložky:

- environmentálne účtovníctvo na makroekonomickej úrovni (environmentálne národné účtovníctvo), sa týka národnej ekonomiky. Slúži ako zdroj informácií v peňažných aj naturálnych jednotkách o spotrebe národných obnoviteľných a neobnoviteľných zdrojov.
- environmentálne účtovníctvo na mikroúrovni - je využívané jednotlivými organizáciami a delí sa v závislosti od zamerania a užívateľov na:
 - environmentálne finančné účtovníctvo – orientuje sa na organizáciu ako celok a jej informácie sú určené externým užívateľom,
 - environmentálne manažérske účtovníctvo - spája v sebe údaje ekonomického a environmentálneho charakteru, ktoré sú určené pre interných užívateľov na podporu rozhodovania.

Na posúdenie hodnoty životného prostredia a meraniu toku ekosystémových služieb ako súčasť ekonomickej a inej ľudskej činnosti spracovávaných prostredníctvom ekosystémového účtovníctva poukazuje aj Černecký a kol. (2020).

Existuje viacero ďalších ekonomických nástrojov na ochranu životného prostredia, na obrázku č. 4 sú zobrazené dane s environmentálnym aspektom.



Obrázok č. 4: Štruktúra daní s environmentálnym aspektom. Zdroj: Eurostat, Enviroportál in Gergely, M. a kol. 2017, s. 5

Za účinné ekonomické nástroje v Strednodobom hodnotení environmentálnej výkonnosti Slovenskej republiky Gergely a kol. (2017) označujú opatrenia MŽP SR v odpadovom hospodárstve, a to zavedenie princípu „znečisťovateľ platí“ zákonom NR SR č. 79/2015 Z. z. o odpadoch a zvýšenie poplatkov za skládkovanie odpadu v závislosti od miery jeho vytriedenia v zákone NR SR č. 329/2018 Z. z. o poplatkoch za uloženie odpadov.

Systém zabezpečenia povinností výrobcov a dovozcov zberu, spracovania a recyklácie vybraného druhu odpadu je zabezpečovaný priamym uplatňovaním princípu rozšírenej zodpovednosti výrobcov a dovozcov, a to či už individuálne alebo kolektívne, prostredníctvom organizácií zodpovednosti výrobcov.

Podľa zákona o odpadoch sú taktiež výrobcovia jednorazového plastového výrobku povinní informovať a motivovať konečných používateľov jednorazového plastového výrobku k zodpovednému spotrebiteľskému správaniu tak, aby dochádzalo k zníženiu znečisťovania životného prostredia odpadom z týchto výrobkov,

- a. k používaniu dostupných opätovne použiteľných alternatív,
- b. k správnejmu spôsobu nakladania s výrobkami, keď sa stanú odpadom,
- c. o vplyve nevhodného spôsobu zneškodňovania odpadu z jednorazových plastových výrobkov a rybárskeho výstroja obsahujúceho plasty na životné prostredie,
- d. o vplyve nevhodného spôsobu zneškodňovania týchto výrobkov, keď sa stanú odpadom, na kanalizáciu.

V Prílohe č. 4a zákona NR SR č. 79/2015 Z. z. sú uvedené tieto príklady hospodárskych nástrojov a ďalších opatrení na poskytovanie stimulov pre uplatňovanie hierarchie odpadového hospodárstva:

1. Poplatky a obmedzenia súvisiace s ukladaním odpadu na skládku a jeho spaľovaním, ktoré podnecujú predchádzanie vzniku odpadu a recykláciu, pričom skládkovanie sa považuje za najmenej vhodný spôsob nakladania s odpadom.
2. Schémy platby podľa množstva odpadu (zásada „plať za to, čo vyhodíš“), poskytujúce stimuly na triedenie recyklovateľného odpadu pri zdroji a na znižovanie zmesového odpadu.
3. Finančné stimuly na darovanie výrobkov, najmä potravín.
4. Systémy rozšírenej zodpovednosti výrobcov pre rôzne druhy odpadu a opatrenia na zvýšenie ich účinnosti, efektívnosti nákladov a riadenia.
5. Systémy vratných záloh a ďalšie opatrenia na podporu účinného zberu použitých výrobkov a materiálov.
6. Riadne plánovanie investícií v oblasti infraštruktúry odpadového hospodárstva, a to aj prostredníctvom fondov Európskej únie.
7. Udržateľné verejné obstarávanie na podporu lepšieho nakladania s odpadom a používanie recyklovaných výrobkov a materiálov.
8. Postupné rušenie dotácií, ktoré nie sú v súlade s hierarchiou odpadového hospodárstva.
9. Používanie fiškálnych opatrení alebo iných prostriedkov na podporu zavádzania výrobkov a materiálov, ktoré sa pripravujú na opätovné použitie alebo sa recyklujú.
10. Podpora výskumu a inovácií v oblasti vyspelých technológií recyklácie a repasovania.
11. Používanie najlepších dostupných techník na spracovanie odpadu.
12. Hospodárske stimuly pre regionálne a miestne orgány, najmä na podporu predchádzania vzniku odpadu a na posilnenie systémov triedeného zberu.
13. Informačné kampane pre verejnosť, najmä pokiaľ ide o triedený zber, predchádzanie vzniku odpadu a znižovanie znečisťovania odpadom a začlenenie týchto otázok do vzdelávania a odbornej prípravy.
14. Systémy koordinácie, a to aj digitálnymi prostriedkami, medzi všetkými príslušnými verejnými orgánmi zapojenými do odpadového hospodárstva.
15. Podpora nepretržitého dialógu a spolupráce medzi všetkými zainteresovanými stranami v oblasti odpadového hospodárstva a podpora dobrovoľných dohôd a podávania správ podnikov o odpadoch (zákon NR SR č. 79/2015 Z. z.).

3. Začlenenie environmentálnych tém do študijného programu

Na základe uvedených vybraných prístupov a nariadení považujeme za dôležité v rámci edukácie rozvíjať na školách u žiakov proenvironmentálne postoje, formovať ich vzťah k prírode, viesť k zodpovednému rozhodovaniu, poskytovať im informácie o možných environmentálnych dopadoch a hodnote prírodných zdrojov a ekosystémových služieb.

K realizácii uvedeného cieľa je potrebné v tejto oblasti vzdelávať budúcich učiteľov. Autori štúdie analyzovali obsah informačných listov bakalárskeho študijného programu Učiteľstvo praktickej prípravy v ekonomických predmetoch a zamerali sa na zistenie miery implementácie environmentálnych tém do štruktúry osnov ponúkaných ekonomických predmetov. V rámci povinných predmetov základy manažmentu, profilové poznatky z profesijných odborov, základy marketingu, podniková ekonomika, profesijné kompetencie učiteľov a žiakov v odborných predmetoch, základy daňovníctva, podnikanie, vybrané kapitoly z personálneho manažmentu sa

v osnovách týchto predmetov priamo vyskytlo zaradenie environmentálnej témy iba raz, a to konkrétne environmentálny manažment v predmete základy manažmentu. Z pomedzi povinne voliteľných predmetov majú študenti možnosť zvoliť si predmet ekológia a environmentalistika, ktorý im v prípade výberu môže poukázať na základné environmentálne súvislosti. Ak si ho však nezvolia, z ekonomicky zameraných povinne voliteľných predmetov neobsahoval priamo zaradenú environmentálnu tému žiaden, zo skupiny výberových predmetov by bolo možné tieto súvislosti vidieť v predmete psychológia práce za témou človek a pracovné prostredie s popisom jednotlivých faktorov prostredia a predmet bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci s analýzou a hodnotením rizík, popisom nebezpečenstva na pracoviskách.

Potenciál vidíme v možnostiach integrovania environmentálnych tém do ďalších predmetov, napr.:

- v predmete profilové poznatky z profesijných odborov: do témy medzinárodná organizácia ISO zaradiť normy ISO 26000 spoločenskú zodpovednosť firiem, posudzovanie životného cyklu LCA normy ISO 14044 a 14040, environmentálne označovanie produktov podľa noriem ISO radu 14020, environmentálne manažérstvo EMS - ISO normy radu 14000; do témy finančného manažmentu, vybrané poznatky z podnikovej ekonomiky, vybrané poznatky z podnikového marketingu informácie o ekonomických nástrojoch na ochranu životného prostredia, do témy účtovníctva i samotného predmetu základy účtovníctva vložiť informácie o environmentálnom účtovníctve...
- v predmetoch základy marketingu, podniková ekonomika, podnikanie začleniť informácie o spoločenskej zodpovednosti firiem, greenwashingu, ekodizajne, životnom cykle výrobkov (LCA), obehovej ekonomike, o ekonomických nástrojoch na ochranu životného prostredia, o povinnostiach, resp. možnostiach informovať a motivovať konečných používateľov jednorazových výrobkov k zodpovednému spotrebiteľskému správaniu tak, aby dochádzalo k zníženiu znečisťovania životného prostredia odpadom, a jeho minimalizácii...
- v predmetoch ekonomická psychológia, profesijná etika zvyšovať environmentálne povedomie, rozvíjať postoje k ochrane životného prostredia, spoločenskej zodpovednosti, vedomému rozhodovaniu, proenvironmentálnemu správaniu...

Záver

Odstraňovanie následkov environmentálne nevhodných rozhodnutí s negatívnym dopadom na životné prostredie a zdravie organizmov, plytvanie prírodnými zdrojmi, poplatky a pokuty zaplatené za znečisťovanie jednotlivých zložiek prostredia, monitorovanie environmentálnych záťaží predstavujú vysoké náklady pre podniky, ale aj celú spoločnosť. Je preto v záujme spoločnosti zlepšovať osvetu v environmentálnej oblasti v súlade s legislatívou, najmä Ústavou SR, zákonom o životnom prostredí, zákonom o ochrane prírody a krajiny, zákonom o odpadoch, s Envirostratégiou, pokynmi MŠVVaŠ a ďalšími prijatými dokumentmi. K dosiahnutiu uvedených cieľov autori považujú za jeden z rozhodujúcich predpokladov zvyšovanie environmentálneho povedomia študentov učiteľských študijných programov, ktorí vtedy získané vedomosti budú môcť odovzdať budúcim žiakom vo svojej pedagogickej praxi.

Literatúra :

- Černecký, J., et al. (2020). *Hodnota ekosystémov a ich služieb na Slovensku*. Banská Bystrica: Štátna ochrana prírody Slovenskej republiky. ISBN 978-80-8184-078-4.
- Gergely, M., et al. (2017). *Strednodobé hodnotenie environmentálnej výkonnosti Slovenskej republiky*. Sekcia environmentálnej politiky, EÚ a medzinárodných vzťahov Ministerstva životného prostredia Slovenskej republiky. Retrieved from https://www.minzp.sk/files/omv/strednodobe-hodnotenie-env-vykonnosti-sr-2017-rev_clean.pdf
- Kanianska, R., Jaďuďová, J., & Marková, I. (2017). *Zelená ekonomika*. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1258-1.
- Mariš, M. (2019). *Ekonomika životného prostredia a oceňovanie prírodných zdrojov*. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. ISBN 978-80-552-2066-6.
- Mederly, P., Černecký, J., et al. (2019). *Katalóg ekosystémových služieb Slovenska*. Banská Bystrica: Štátna ochrana prírody Slovenskej republiky, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Ústav krajinnej ekológie Slovenskej akadémie vied. ISBN 978-80-8184-067-8.
- Šálka, J., et al. (2008). *Ekonomika životného prostredia*. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. ISBN 978-80-228-1708-0.
- Zákon NR SR č. 79/2015 Z. z. (2015). *Zákon o odpadoch*. Retrieved from <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2015/79/>
- Zákon NR SR č. 543/2002 Z. z. (2002). *Zákon o ochrane prírody a krajiny*. Retrieved from <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-543>
- Zákon NR SR č. 329/2018 (2018). *O poplatkoch za uloženie odpadov a o zmene a doplnení zákona č. 587/2004 Z. z. o Environmentálnom fonde a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších*

Tento príspevok je čiastkovým výsledkom riešenia projektu KEGA 001VŠDTI-4/2022 Vzdelávanie učiteľov odborných predmetov v súlade s požiadavkami zelenej a digitálnej transformácie hospodárstva.

Summary:

The submitted study of a theoretical character points to the importance and possibilities of the environmental education of the students of economically oriented educational study programs. In their further pedagogical experience, they should develop pro-environmental attitudes in secondary school pupils based on an understanding of the mutual relationships between organisms and the relationship of man towards the environment. The paper presents to the reader the importance of protecting the environment for health and quality of life. At the same time, it outlines the possible economic impacts of excessive use of natural resources, pollution of the environment, or environmental burdens arising from irresponsible and unethical human actions. It also points to the dependence of the economy on natural resources and the state of ecosystems. It explains the economy of the environment, the economy of natural resources, and the principles of the green economy. It, moreover, states selected economic tools, which evaluate the value of natural resources, by which they better enable their protection. The contribution also points to the establishment of the "polluter pays" principle, as well as the tools for motivating producers and distributors of waste to minimise it. The authors of the article investigated whether the above-mentioned environmental topics are implemented in the subjects of the study program teacher training in practical economic subjects and gave examples of the possibilities of their inclusion. Knowledge of the environmental impacts of human activity and their economic consequences provides the teachers in the specialised education of pupils with notable prerequisites for their incorporation in the school experience.

Kontakt:

doc. Ing. Alexander Bilčík, PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra didaktiky odborných predmetov

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421905424680

E-mail: bilcik@dti.sk

Ing. Jana Bilčíková, PhD.

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

Tel.: +421948728785

E-mail: bilcikova.dti@gmail.com





IV. SEKCIJA ŠVOUČ

וזדכ

KLÚČOVÉ A PROFESIJNÉ KOMPETENCIE UČITEĽOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL SÚVISIACE S OBLASŤOU ENVIRONMENTÁLNEJ VÝCHOVY

Bc. Lenka Balážová, SR

Jediný spôsob, ako zvýšiť informovanosť a edukáciu žiakov, je poukázať na environmentálnu problematiku formou environmentálneho vzdelávania žiakov, ale aj ďalšieho vzdelávania učiteľov. Je dôležité, aby sme vzťah žiakov k životnému prostrediu neustále rozvíjali a prehľbovali. Environmentálna výchova nemá za úlohu riešiť len zručnosti a vedomosti v oblasti environmentálnej výchovy, ale cieľom ENV je aj rozvíjanie postojov a kompetencií jednotlivcov (Kelcová, 2009; Kacír - Suchá, 2013). V oblasti environmentálnej výchovy sa Činčera (2007) vo svojej práci zameriava na formovanie troch A's: Action, Awreness, Attitudes (kompetencií, znalostí a postojov), ktorých cieľom je získanie zručností a vedomostí v oblasti ENV (Činčera, 2007). V súvislosti s environmentálnym vzdelávaním v 21. storočí Ninah Koseleci Blachyová uvádza v správe Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO), že vzdelávanie musíme radikálne zmeniť, aby korešpondovalo na zmeny v oblasti životného prostredia, s ktorými sme v súčasnosti konfrontovaní. Práca charakterizuje kľúčové a profesijné kompetencie učiteľov v oblasti environmentálnej výchovy a výskum zameraný na rozsah zaradenia ENV do vyučovacieho procesu a vzdelávanie učiteľov v oblasti environmentálnej výchovy. Pre rozvoj environmentálneho povedomia žiakov, resp. záujem o životné prostredie je nevyhnutné už od predprimárneho veku oboznamovať deti / žiakov s aktuálnym stavom životného prostredia či už vychádzkami, exkurziami, prednáškami, projektami alebo mimoškolskými aktivitami. Environmentálna výchova je dôležitým prvkom na každej škole, ktoréhokoľvek stupňa, ktorá má za úlohu vychovávať a vzdelávať žiakov smerom k zodpovednosti k životnému prostrediu. Žiaci získajú informácie, ako sa starať o životné prostredie, aké environmentálne záťažové ohrozujú našu planétu a zem na ktorej žijeme, ale aj o prostredí, v ktorom sa práve nachádzajú a môžu prispieť k jeho zlepšeniu. Stačí ísť naozaj po malých krokoch a každý jeden žiak môže časom pozerať a správať sa k životnému prostrediu citlivejšie aj v závislosti od informácií a vedomostí, ktoré získa počas svojho štúdia v škole. Práve preto by sme sa mali viac venovať environmentálnej výchove na školách, vzdelávať učiteľov v tejto oblasti, aby vedeli a mohli ďalej odovzdávať informácie smerom k žiakom a formovať tak kladný postoj žiakov k životnému prostrediu, obnove životného prostredia a vysvetliť princíp trvalo udržateľných zdrojov.

ENVIRONMENTÁLNE VYUČOVANIE A SPÔSOBY JEHO ZAČLENENIA DO VYUČOVANIA V SOŠ

Amanda Ožvaldová

Environmentálne vyučovanie vrátane jeho spôsobov začlenenia do vyučovania nie je možné v súčasnosti označiť za dostatočné. Faktom je, že predmetná problematika sa za posledné roky čoraz viac otvára a dostáva sa do popredia, avšak napriek tomu neboli doteraz prijaté žiadne zásadné rozhodnutia, ktoré by dali jasný a striktný rámec pre environmentálnu edukáciu. Zámerom environmentalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu je, aby sa princípom vzdelávania, kreovania osobnosti i psychiky každého jedinca stala environmentalizácia. Environmentálna výchova má nepopierateľne interdisciplinárny charakter, pričom sa objavuje aj vo vyučovacích predmetoch na stredných odborných školách. Primárnym zámerom edukácie odborných predmetov je nadobudnúť tak vedomosti, zručnosti, poznatky, ako aj kľúčové kompetencie žiaduce pre aplikačnú prax či výkon určitého povolania. Imanentnou súčasťou daných kompetencií je nadobudnúť a následne aj v praxi presadzovať správny vzťah k životnému prostrediu. Dôležité je aj nadobudnúť environmentálne myslenie, ochraňovať naše životné prostredie, adekvátne riešiť rôznorodé úlohy a problémy aj s ohľadom na ochranu životného prostredia. Environmentálna edukácia sa v kontexte aktuálnych environmentálnych problémov stáva mimoriadne pertraktovanou nielen v rámci súčasne nastaveného edukačného zámeru v prostredí našich škôl, ale daná problematika je skloňovaná aj na európskej úrovni či na úrovni jednotlivých krajín. Faktom je, že čoraz viac a intenzívnejšie si uvedomujeme následky a dosahy konania ľudstva na životné prostredie a vôbec na jeho kvalitu.

VPLYV TESTOVANIA VEDOMOSTÍ ŽIAKOV NA ÚROVEŇ ICH TVORIVOSTI

Bc. Silvia Klenková Košťová

Práca sa zaoberá vplyvom testovania vedomostí žiakov na úroveň ich tvorivosti. Význam súčasnej školy by nemal spočívať iba v odovzdávaní hotových poznatkov a následnom hodnotení vedomostí, ale hlavne v rešpektovaní individuálnych osobitostí žiaka a preberaní zodpovednosti za jeho učenie. Škola by sa mala tiež podieľať na rozvíjaní tvorivosti u žiakov. Na stredných odborných školách základ vzdelávania tvorí výučba odborných predmetov. Od žiakov a neskôr aj absolventov stredných škôl sa očakávajú nielen teoretické vedomosti, ale aj praktické schopnosti komunikovať, riešiť problémy. Do procesu vyučovania by sa preto mali zaraďovať možnosti tvorivosti a metódy rozvoja tvorivého myslenia, ktoré umožnia žiakom rozvíjať ich kompetencie a zdokonaľovať sa a ktoré majú vplyv aj na úroveň ich vedomostí. Mnoho výsledkov prieskumov a štúdií poukazujú na to, že v škole napriek mnohým snahám stále prevláda encyklopedizmus, biffovanie, učenie sa len pre známky. Toto všetko bráni v tvorivom rozvoji žiakov. Aj keď vzbudzovanie záujmu o poznávanie má význam, z hľadiska zvyšovania tvorivej aktivity žiakov je dôležitá aj jeho osobnosť, osobnosť učiteľa a jeho tvorivá práca. Často je tvorivosť žiakov potláčaná a je často práve na učiteľoch, aby volili také metódy a činnosti, ktoré by rozvíjali tvorivú aktivitu žiakov. Takýto prístup je potrebný aj pri overovaní vedomostí, nakoľko práve v tomto smere sú žiaci často vedení len k získavaniu známok a mechanickému učeniu, čím sa potláča ich tvorivosť a tvorivé myslenie. Proces overovania vedomostí môže byť jedným z bariér tvorivosti žiakov aj v odbornej príprave. Tvorivosť je jedným z veľmi často používaných pojmov, ktorých súčasťou sú originalita a nápady. Tvorivosť je zároveň fenoménom, ktorý prispieva k celkovému rozvoju osobnosti. Nesúvisí iba so zhromažďovaním skúseností a poznatkov, ale veľmi dôležitú úlohu zohráva inšpirácia a nápad. Záleží takisto aj na vedomostiach, zručnostiach, vytrvalosti, zodpovednosti a sebaovládaní jednotlivca. Pokiaľ mu nič nechýba, má veľký predpoklad byť tvorivým. Každý žiak by mal mať dostatok priestoru na rozvíjanie tvorivosti. Toto však môže do istej miery ovplyvniť aj testovanie úrovne vedomostí. Cieľom našej práce je vymedziť teoretické východiská a zistiť názory žiakov stredných odborných škôl na testovanie úrovne vedomostí a ich vplyv na rozvíjanie tvorivosti.

ANALÝZA POZORNOSTI ŽIAKOV POČAS ON-LINE VZDELÁVANIA ODBORNÝCH PREDMETOV

Bc. Peter Lipták

Je nepochybné, že on-line vyučovanie sa stalo v období 2020 až 2021 hlavnou formou vyučovania. Tejto forme sa náhle museli prispôbovať učitelia, žiaci ale aj rodičia. Školu vystriedalo domáce prostredie, ktoré malo kladné, ale aj záporné stránky. Žiaci boli vedení k väčšej samostatnosti a zodpovednosti. Rok 2020 sa niesol v znamení pandémie COVID 19 a život ľudí na Slovensku sa zmenil. Všetci sme sa ocitli v situácii, ktorá bola nová, veľmi špecifická a neboli sme na ňu dostatočne pripravení. Bola veľmi záťažová takmer vo všetkých sférach bežného života a zasiahla každú oblasť počnúc zdravotníctvom, ekonomikou až po školstvo, pričom tieto subjekty sa museli tejto situácii rýchlo prispôbiť. Každý deň sa objavovali v médiách správy, ako by sa daná situácia mala riešiť a aké výsledky, ale aj obmedzenia tieto riešenia priniesú. Prišli prvé protipandemické opatrenia, ktoré spočívali v obmedzení mobility ako napríklad zákazy cestovania, nosenie rúšok, povinné testovania a samozrejme obmedzenia v poskytovaní prezenčných vzdelávacích aktivít, ako aj samotného vyučovania. Začali sa zatvárať v dôsledku pandémie materské školy, základné školy a stredné školy. Pandémia začala preverovať schopnosti jednotlivých materských, základných a stredných škôl, prispôbenie sa nečakaným a nepredvídateľným okolnostiam, ale hlavne pripravenosť vzdelávacieho systému, účinne a najmä rýchlo reagovať na zložité výzvy a okamžité zmeny. V tomto prípade bola flexibilita kľúčová. Vzdelávacie subjekty začali využívať iné formy vzdelávania, ku ktorým patrí aj dištančná forma a do nej on-line vzdelávanie. Musíme vziať do úvahy, že takýto náhly prechod z prezenčnej formy vzdelávania na dištančnú formu je veľmi náročný proces pre všetky zaujaté strany aj za tých najpriaznivejších podmienok. Napríklad zo strany vyučujúcich bolo v prvom rade potrebné zmeniť vyučovacie osnovy a učivo ako aj samotné vyučovanie prispôbiť dištančnej forme vyučovania. Zo strany

žiacov tu veľkú úlohu zohralo rodinné prostredie, kde sa kládol dôraz aj na podporu zo strany rodinných príslušníkov, s čím súviseli komplikácie zamestnaných rodičov zo strany ich zamestnávateľov. Ďalej treba uviesť, že pri prezenčnej forme vyučovania má vyučujúci oveľa lepší prehľad o sústredení a práci žiakov ako pri dištančnej forme, kde si môže žiakov kontrolovať len technickými prostriedkami. S tým samozrejme súvisí aj pozornosť žiakov pri on-line vzdelávaní.

MOŽNOSTI APLIKOVANIA FORMATÍVNEHO HODNOTENIA ŽIAKOV

Bc. Eva Mikleová

Každá škola sa usiluje vychovať a naučiť žiakov, aby boli vzdelaní a cieľavedomí ľudia, ktorí sa budú vedieť po ukončení štúdia zaradiť do pracovného života. Dnešný svet si žiada na pracovné pozície učiteľa inovatívnych pracovníkov, preto by sa mala škola 21. storočia uberať smerom k novým, inovatívnym metódam vyučovacieho procesu a k novým typom hodnotení žiakov. Hodnotenie v edukačnom procese je dôležitým nástrojom na posúdenie pokroku žiakov v učení. Vzhľadom na súčasnú situáciu, keď sa výučba stala často online, je dôležité zohľadniť aj výzvy súvisiace s hodnotením online výučby. V online vzdelávaní môžu byť použité aj rôzne formy hodnotenia, ako sú online testy, diskusné fóra, príklady a podobne. Je dôležité, aby bola hodnotená aj spolupráca a komunikácia medzi žiakmi, ktorá môže byť podporovaná online aktivitami, ako napríklad skupinové projekty, online diskusie a podobne. Súčasný výchovno-vzdelávací proces je zväčša založený na sumatívnom hodnotení, čiže vedomosti a zručnosti žiaka sú hodnotené známku. Toto hodnotenie nie je postačujúce ani pre samotného žiaka ani pre rodiča. V súčasnosti sa do procesov vzdelávania a hodnotenia dostáva formatívne hodnotenie. Sumatívne hodnotenie – pochádza z latinského slova „summa“ (hlavný obsah, celok) a najčastejšie synonymá patria finálne , konečné hodnotenie. Cieľom sumatívneho hodnotenia je určenie výsledkov učenia sa. Získanie informácií o dosiahnutých výsledkoch diagnostikovať žiaka a informovať ho o jeho úspešnosti. Koniec procesu je zväčša hodnotený klasifikáciou (Tomášková, 2015). Formatívne hodnotenie -pochádza z latinského slova „*formo*“ (formovať, dávať tvár). Podáva žiakovi hodnotiace informácie, kde sa vo vzdelávacom procese nachádza, kde sa potrebuje dostať a ako sa tam čo najrýchlejšie dostane. Žiak vo svojom procese dostáva spätnú väzbu , kde sa jeho výkon dá zlepšiť. Formatívne hodnotenie je založené na slovnom hodnotení, ktoré prednáša žiakovi učiteľ a v rámci triedy má dôležitú úlohu aj spätná väzba od spolužiakov (Ganajová et al., 2022). Celkovo je dôležité, aby si učitelia boli vedomí obmedzení a vyvinuli stratégie na ich riešenie s cieľom efektívne využívať formatívne hodnotenie ako nástroj na zlepšenie vzdelávania žiakov na stredných školách. Formatívne hodnotenie sa zameriava na poskytovanie spätnej väzby žiakom počas učebného procesu s cieľom pomôcť im vylepšiť svoje vedomosti a zručnosti. Nástroje formatívneho hodnotenia môžu pomôcť učiteľom a žiakom sledovať pokrok a zlepšovať sa v určitých oblastiach učiva. Tieto stratégie a techniky formatívneho hodnotenia umožňujú učiteľom získať cennú spätnú väzbu o tom, ako sa žiaci učia a ako sa môžu zlepšiť.



©Jana Hanuliaková, Dáša Porubčanová, Alžbeta Lobotková

Vydavateľ: Vysoká škola DTU, Dubnica nad Váhom

Jazyk dokumentu: slovenský, český, maďarský, anglický, poľský

Rok vydania: 2023

Počet strán: 303

ISBN 978-80-8222-048-6

וזדכ