



VYSOKÁ ŠKOLA DTI

POZITÍVNA EDUKÁCIA – TEÓRIA A SKÚSENOSTI Z ONLINE VZDELÁVANIA STREDNÝCH A VYSOKÝCH ŠKÔL V EURÓPSKOM KONTEXTE

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie

KUCHÁRSKA KNIHA PRE ŽIVOT

8. ročník

Dubnica nad Váhom

2022

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

Recenzenti: Dr. habil. PaedDr. Ing. István Szököl, PhD.
Mgr. Igor Marks, PhD.

Kolektív autorov:

BARÁNKOVÁ, Lucia

BRUNOVSKÝ, Simon, PaedDr.

DOHNANSKÁ, Monika, Mgr., PhD. - HASAJOVÁ, Livia, doc., PaedDr., PhD.,

JANKOVIČOVÁ, Andrea - PORUBČANOVÁ, Dáša, doc., PaedDr., PhD.

KUŠNÍROVÁ, Veronika, PaedDr., PhD.

LUKÁČ, Pavol, PaedDr.

ORAVKINOVÁ, Dáša, PhDr.

PASTERÁKOVÁ, Lenka, prof., PaedDr., PhD., MBA

PAVLIKOVSKÁ, Adriana, PaedDr.

PETRÍKOVÁ, Denisa, PaedDr.

PORUBČANOVÁ, Dáša, doc., PaedDr., PhD.- SEJUTOVÁ HUDÁKOVÁ, Marianna,
PhDr.

ZUBAL, Pavol, doc., PhDr., PhD.

ŽIDO, Lukáš, Ing.

V publikácii sú štúdie uvedené v abecednom poradí. Za obsahovú a jazykovú stránku štúdií zodpovedajú jednotliví autori.

Vydala Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom, 2022

ISBN 978- 80-8222-042-4

EAN 9788802220424

OBSAH

Úvod	5
------	---

I. SEKCIA

Lucia Baránková, SR PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE V ODBORNOM VÝCVIKU ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	6
--	---

Simon Brunovský, SR ZVÝŠENIE MOTIVÁCIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL POČASTELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY	26
--	----

Monika, Dohnanská, SR - Lívia Hasajová, SR - Andrea Jankovičová SR – Dáša Porubčanová SR POSTOJE ŠTUDENTOV A ICH FORMOVANIE AKO VÝZNAMNÁ SÚČASŤ PROFESIJNEJ PRÍPRAVY UČITEĽOV	35
--	----

Veronika Kušnírová, SR PODPORA INKLÚZIE CEZ ŠKOLSKÉ PODPORNÉ TÍMY ONLINE KOMUNIKÁCIOU	52
---	----

Pavol Lukáč, SR PEDAGOGICKÉ RIEŠENIA PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽAKOV NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH	62
--	----

Dáša Oravkinová, SR FLEXIBILITA A KOMPATIBILITA VÝČBY ŠTUDENTOV VŠ HUMANITNÉHO ZAMERANIA	74
--	----

Lenka Pasternáková, SR ŠPECIFIKÁ VZDELÁVANIA V SÚČASNOM ŠKOLSTVE	86
--	----

Adriána Pavlikovská, SR KRITICKÉ A TVORIVÉ MYSLENIE EDUKÁTORA V ČASE DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA	104
--	-----

Denisa Petříková, SR VYUŽITIE MODERNÝCH TRENDOV V HODNOTENÍ A KLASIFIKÁCIÍ SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY POČAS DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA	119
--	-----

Dáša, Porubčanová, Marianna Sejutová Hudáková SELF-EFFICACY V POZITÍVNEJ EDUKÁCII ORIENTOVANEJ NA PRÍPRAVU UČITEĽOV	133
Pavol Zubal, SR FENOMÉN INTERKULTÚRNEJ KOMPETENCIE AKO PRIENIK „INAKOSTI“ A INKLÚZIE Z HĽADISKA AKTUÁLNEHO VÝVOJA SPOLOČENSKÉHO A PEDAGOGICKÉHO DISKURZU	146
Lukáš Žido POZITÍVNA EDUKÁCIA – DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE – ONLINE, ALEBO SAMOŠTÚDIUM?	192
II. SEKCIA-ŠVOČ	200
Simona Backová ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV Z NEVÝHODNÉHO PROSTREDIA ICH VPLYV NA VZDELÁVANIE	201
Adriana Iskrová VNÍMANIE SEBAÚČINNOSTI UČITEĽSKEJ PROFESIE V ODBORNOM VZDELÁVANÍ	201
Michal Korčok PRÍPRAVA ŽIAKOV NA ODBORNOM VÝCVIKU	202
Andrea Plevjaková KOOPERÁCIA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV NA SOŠ	203
Natália Škopková PORUCHY UČENIA ŽIAKOV STREDNEJ ŠKOLY	204
Zuzana Valjentová UPLATŇOVANIE PRVKOV POZITÍVNEJ EDUKÁCIE PRI TVORBE KLÍMY ŠKOLY A TRIEDY	204
Vladimír Višňovský PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY DOPADOV PANDÉMIE COVID-19 NA ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL	205

ÚVOD

Základným princípom pozitívneho prístupu k edukácii je chápanie a vnímanie školy ako pozitívnej inštitúcie. Predstavuje priestor, ktorý sa podieľa na rozvoji osobnosti žiakov, učiteľov, ale aj rodičov žiakov. Pozitívny prístup k edukácii reflektuje na viaceré negatívne aspekty súčasnosti ako napr. rozpad kľúčových hodnôt, pokles morálky, zvýšený výskyt sociálno-patologického správania a pod. Pozitívna edukácia prináša do prostredia škôl podporu kladných stránok osobností, zabezpečuje bezpečné pozitívne prostredie školy, predchádza sociálno-patologickým javom ako napr. agresivita, násilie v školách, šikanovanie, motivácia k učeniu, k dosahovaniu úspechov nielen v oblasti kognitívnych, ale afektívnej a psychomotorickej. Zborník príspevkov s názvom *Pozitívna edukácia – teória a skúsenosti z online vzdelávania stredných a vysokých škôl v európskom kontexte* prezentuje výstupy účastníkov, ktorí sa v rámci svojich vkladov orientujú na moderné koncepcie vyučovania ako súčasť aktivizujúceho vyučovania v podmienkach strednej školy, didaktické determinanty vyučovania ako: zvyšovanie motivácie žiakov v rámci výchovných predmetov, moderné trendy v hodnotení a klasifikácii počas dištančného vzdelávania, ale aj formovanie postojov študentov a ich formovanie ako súčasť profesijnej prípravy učiteľov. Autori reflektujú na otázku integrácie a inklúzie v online priestore, online komunikácie a interkultúrnej kompetencie z hľadiska aktuálneho vývoja spoločenského a pedagogického diskurzu. Vedecko- výskumné, teoretické a praktické štúdie prinášajú spracovania od teoretikov, vedcov, ale aj praktikov z pedagogickej reality, ktorí formulovali závery a východiská pre pedagogickú prax v oblasti aplikovania pozitívneho prístupu učiteľa v online priestore stredných a vysokých škôl. Súčasťou zborníka je sekcia abstraktov prác študentov Vysokej školy DTI, ktorí sa aktívne zapojili do ŠVOČ.

PROJEKTOVÉ VYUČOVANIE V ODBORNOM VÝCVIKU ŽIAKOV STREDNÝCH ODBORNÝCH ŠKÔL

Lucia Baránková

Anotácia: Schopnosť kriticky myslieť je základnou životnou zručnosťou; súčasná literatúra to explicitne odhaľuje. Výučba a praktizovanie stratégií kritického myslenia u žiakov strednej odbornej školy môže zlepšiť ich akademický výkon. Osvojenie si stratégií kritického myslenia môže študentov pripraviť aj na náročnosť vysokej školy, ako aj pomôcť pri rozvíjaní zručností potrebných na riešenie problémov v reálnom živote. Výskum vplyvu výučby stratégie kritického myslenia na strednej odbornej škole podporuje tvrdenia súčasnej literatúry. Žiaci, ktorí dostali pokyny o stratégiách kritického myslenia boli schopní lepšie preukázať kritické myslenie v post-strategickej výučbe ako tí žiaci, ktorí nedostali žiadne strategické pokyny.

Kľúčové slová: projektové vyučovanie, kritické myslenie, odborný výcvik.

Úvod

Ľudské myslenie je jedinečné, v mnohých prípadoch automatické a občas aj neuvážené. Niekedy vnímame okolité dianie skreslene a neobjektívne. Preto je dôležité zastaviť sa, zhodnotiť situáciu a začať premýšľať, zvažovať možnosti riešenia, teda kriticky myslieť. Kritické myslenie je nástroj, ktorý by sme mali používať v prípade, keď potrebujeme urobiť dôležité rozhodnutia alebo riešiť zložité problémy. Prostredníctvom kritického myslenia sa učíme vyberať dôležité a správne informácie, hodnotiť situáciu, diskutovať o možnostiach riešenia, argumentovať, obhajovať svoj názor, počúvať a prijímať názory iných. Škola je veľmi

dôležitým miestom, kde sa učíme kriticky myslieť. Je to miesto, kde získavame nové vedomosti, skúsenosti a kompetencie, ktoré budeme využívať aj v dospelosti. Kritické myslenie používame každý deň a často si to vôbec neuvedomujeme. Používame ho vtedy, keď riešime situácie bežného života, keď zvažujeme, ktoré informácie sú pre nás relevantné, ktoré rozhodnutia sú správne, a ktoré nie. Kritické myslenie je jednou z kompetencií, ktorú aj v súlade so Štátnym vzdelávacím programom musíme rozvíjať a posilňovať u žiakov základných aj stredných škôl. Správne podporovať a rozvíjať kompetenciu kriticky a tvorivo myslieť u žiakov môže iba dobre pripravený učiteľ, ktorý je sám schopný tvorivo a kriticky myslieť.

Nezastupiteľný význam vzdelávania pre kvalitatívny rozvoj spoločnosti sa pravidelne zdôrazňuje na rôznych úrovniach, no realita túto nutnosť nevystihuje. Škola by mala reagovať na aktuálne potreby súčasnej doby. V súčasnosti však prevláda tzv. tradičné vyučovanie, ktorého znakom je odovzdávanie učiva a informácií, v hotovej konečnej podobe, čo vedie k hromadeniu vedomostí a nepodnecuje u študenta rozvíjanie vlastného myslenia, uplatňovanie svojich názorov a vlastného pohľadu na svet. Aktivita je na strane učiteľa, študenti sú pasívni, robia všetko len na pokyn. Takéto vyučovanie potom nerozvíja osobnosť študenta, najmä jeho kritické a tvorivé myslenie. Učitelia by mali prehodnotiť systém vzdelávania a výchovy a pripraviť mladého človeka na tvorivú prácu, ktorá bude od neho vyžadovaná v praxi.

Cieľom práce je riešiť problematiku kritického myslenia žiakov strednej odbornej školy v rámci predmetu odborný výcvik pre odbor mechanik počítačových sietí. Práca je zameraná na vplyv projektovej vyučovacej metódy na kritické myslenie žiakov, hlavne z hľadiska hodnotenia svojich spolužiakov, učiteľa, schopnosti povedať svoj názor, spolupracovať a argumentovať. Na hodinách odborného výcviku na Strednej odbornej škole drevárskej v Topolčanoch v odbore mechanik

počítačových sietí sa formou projektového vyučovania zisťovalo do akej miery sú žiaci schopní tvoriť, argumentovať, spolupracovať, hodnotiť seba a druhých a samozrejme aj samotného učiteľa.

Rozvíjanie kritického myslenia v predmete odborný výcvik

Úlohou majstra odbornej výchovy je vytvoriť prostredie, v ktorom žiak aktívne pracuje, experimentuje, skúma, teda prostredie, ktoré zdôrazňuje úlohu žiaka v procese poznávania. Aj tie najlepšie premyslené ciele a najlepšie pripravené programy majú význam len do tej miery, do akej ovplyvnia konkrétnych žiakov. Čím lepšie poznáme svojich žiakov, tým lepšie budeme môcť výučbu prispôsobiť potrebám určitej skupiny, ktorú práve vyučujeme a všeobecne potrebám ktorýchkoľvek žiakov, s ktorými sa počas svojej pedagogickej praxe stretávame.

Obsah predmetu odborný výcvik, ktorý vyučujeme je štruktúrovaný do tematických celkov (tém a pod-tém). Odborný výcvik je medzipredmetovo previazaný s vyučovacími predmetmi, ako informatika, programové vybavenie počítača, technické vybavenie počítača, elektrotechnika, elektronika, aplikácie počítačových sietí. Metódy, formy a prostriedky vyučovania odborného výcviku majú stimulovať rozvoj poznávacích schopností žiakov, podporovať ich cieľavedomosť, samostatnosť a tvorivosť. Uprednostňujeme také stratégie vyučovania, pri ktorých žiak ako aktívny subjekt v procese výučby má možnosť spolurozhodovať a spolupracovať. Majster odborného výcviku zase má povinnosť motivovať, povzbudzovať a viesť žiaka k čo najlepším výkonom, podporovať jeho aktivity všeobecne, ale aj v oblasti zvýšeného záujmu v rámci učebného odboru. Pri výučbe používame formu výkladu, riadeného rozhovoru, preferujeme výcvikovú prácu na oblasť motorických zručností a návykov. Odporúčajú sa aj rôzne odborné časopisy

s tematikou z oblasti počítačov a počítačových sietí či informatiky (Guniš a kol., 2009; Janík a Pešková, 2013).

Cieľom vyučovacieho predmetu odborný výcvik v učebnom odbore K 2682 mechanik počítačových sietí je:

- poskytnúť žiakom súbor vedomostí, zručností a kompetencií o elektrotechnických súčiastkach a prístrojoch, počítačových komponentoch, silno a slabo prúdových zariadeniach, ako aj základy ručného spracovania materiálov, poznať sieťové technológie a formovať logické myslenie a rozvíjať vedomosti, zručnosti a kľúčové kompetencie využiteľné aj v ďalšom vzdelávaní a občianskom živote. Základným cieľom je naučiť žiakov navrhovanie, diagnostikovanie a zabezpečenie počítačových sietí
- významnou úlohou učebnej osnovy odborného výcviku je naučiť žiakov myslieť v technických, ekonomických aj estetických súvislostiach, aby výsledok ich práce zniesol aj prísne hodnotenia funkčnosti a kvality
- z výchovného hľadiska je nevyhnutné zdôrazňovať potrebu šetrenia surovinami a energiou – environmentálna výchova, pričom jednu z hlavných úloh zohráva výber a realizácia správnych komponentov a technologických postupov.

Stratégia používaná v odbornom výcviku na rozvoj kritického myslenia

Pri snahe o rozvoj kritického myslenia sa opierame predovšetkým o kognitívne spôsobilosti ako: identifikovať kľúčové myšlienky, vyvodzovať z informácií logické závery, hľadať súvislosti, vyhodnotiť tvrdenia, interpretovať údaje, rozhodovať sa, riešiť problémy. Odborný výcvik je špecifický, pretože využíva medzipredmetové

vzťahy a tiež podporu odborných zručností na základe teoretických poznatkov z jednotlivých predmetov. Používajú sa pri tom rôzne stratégie.

Napríklad stratégie, ktoré sa zameriavajú na samoreguláciu a to organizovanie práce na pracovisku, plánovanie riešenia úlohy a využívanie teoretických poznatkov. Práve v odbornom výcviku je nutné vychádzať z teoretických poznatkov, ktoré treba uplatniť v praxi. Sú to napríklad navrhovanie logických obvodov, ich minimalizácia, odskúšavanie ich činnosti, zjednodušovanie a ich uplatnenie v praxi, porovnávanie jednotlivých skupín žiakov, ktorý vytvárajú konkrétne zapojenie, jeho zdôvodnenie a prezentovanie výrobku pre ostatných žiakov. Žiaci si budujú kritickým myslením využívajúcim pri odbornom výcviku sebadôveru, naučia sa zaobchádzať s informáciami, prakticky ich využiť, učia sa samostatnosti, budujú rešpekt, učia sa počúvať názor svojich spolužiakov a majstrov a vedia využívať medzipredmetové vzťahy. Taktiež sa učia zapájať sa do sociálnej interakcie pri skupinovej práci alebo projektovej práci, učia sa myslieť slobodne čo smeruje k eliminácii slepého prijímania názorov niekoho iného (Turek, 2003).

Vo vyučovacom predmete odborný výcvik využívame pre utváranie a rozvíjanie kľúčových kompetencií a tiež k rozvoju kritického myslenia výchovné a vzdelávacie stratégie, ktoré žiakom umožňujú rozvíjať (Royal, 2015; Turek, 2003; Gullach a Gullach, 2015; Bassham a kol., 2013).

Komunikatívne a interakčné spôsobilosti formulovať svoje myšlienky zrozumiteľne a súvisle, prehľadne a jazykovo správne, spracovávať bežné administratívne písomnosti a prípadne pracovné dokumenty, ovládať užívateľské operácie na počítači na úrovni používateľa a neskôr aj na úrovni absolventa daného odboru.

Interpersonálne spôsobilosti osvojiť si pocit zodpovednosti za seba a spoluzodpovednosti za prácu v kolektíve, hodnotiť a rešpektovať svoju vlastnú prácu a prácu druhých.

Schopnosti riešiť problémy vyjadriť alebo formulovať jednoznačne problém, ktorý sa objaví pri ich vzdelávaní, hľadať, navrhovať alebo používať ďalšie metódy, informácie alebo nástroje, ktoré by mohli prispieť k riešeniu daného problému, pokiaľ doteraz používané metódy, informácie a prostriedky nevedli k cieľu, posudzovať riešenie daného problému z hľadiska jeho správnosti, jednoznačnosti alebo efektívnosti a na základe týchto hľadísk prípadne porovnávať aj rôzne riešenia daného problému, korigovať nesprávne riešenia problému, používať osvojené metódy riešenia problémov aj v iných oblastiach vzdelávania žiakov, pokiaľ sú dané metódy v týchto oblastiach aplikovateľné.

Spôsobilosti využívať informačné technológie získavať informácie v priebehu ich odborného vzdelávania využívaním všetkých metód a prostriedkov, ktoré majú v danom okamihu k dispozícii, zhromažďovať, triediť, posudzovať a využívať informácie, ktoré by mohli prispieť k riešeniu daného problému alebo osvojiť si nové poznatky, osvojiť si pocit zodpovednosti za seba a spoluzodpovednosti za prácu v kolektíve.

Výskumná vzorka

Do výskumu sme vybrali žiakov zo Strednej odbornej školy drevárskej v Topoľčanoch. Žiaci navštevujú druhý ročník, odbor mechanik počítačových sietí. Výskumnú vzorku tvorilo 20 chlapcov. Boli rozdelení do 5 skupín po 4 žiakoch. Žiaci realizovali projekt týkajúci sa tvorby www stránky, v ktorej aplikovali poznatky z tematickej oblasti Hardvér PC, a to tému základná doska.

Organizácia výskumu

Didaktický postup na celý projekt v rozsahu 8 vyučovacích hodín je navrhnutý nasledovne:

Úvodné informácie - jedna vyučovacia jednotka je 60 minút, celkový počet hodín odborného výcviku žiakov druhého ročníka je 7 hodín, to je 420 minút – celková tvorba projektu. V úvodnej časti oboznámi učiteľ žiakov s náplňou projektového vyučovania počas 7 hodín odborného výcviku. Žiaci sa rozdelia do skupín, pričom každá skupina si rozdelí úlohy podľa intelektuálnych schopností skupiny. Tu uvádzame didaktický postup projektu.

Didaktický postup projektu tvorby www stránky v HTML – základná doska

Tematický celok/Téma	II. ročník odbor- odbor mechanik počítačových sietí
Dátum práce	Január 2022
Dĺžka trvania projektu	420 minút - 7 vyuč. hodín/vyuč. hodina 60 min
Hardvér PC – základná doska	
Ciele práce – vytvorenie myšlienkovvej mapy, vytvorenie www stránky v jazyku HTML	
Žiakom osvojované vedomosti a zručnosti	Žiakom rozvíjané spôsobilosti
Popísať komponenty základnej dosky Úloha základnej dosky v PC Konštrukcia základnej dosky	Poznať typy základných dosiek Identifikovať pozíciu BIOS Vedieť správne identifikovať procesor

Funkcie základnej dosky Funkcie chipsetu Mechanické detaily Výrobcovia základných dosiek Tvorba www stránky	Rozlišovať medzi zbernicami základnej dosky Identifikovať chipset Funkcie jednotlivých komponentov Vyhľadávať informácie prostredníctvom IKT Spracovávať tieto informácie v podobe jednoduchej HTML stránky Hodnotiť www stránky spolužiakov, porovnávať si ich navzájom, zhodnotiť najlepšiu www stránku, argumentácia k danému zhodnocovaniu
Medzipredmetové vzťahy	Predmet programové vybavenie počítača -Znalosť jazyka html Technické vybavenie počítača – téma základná doska
Požiadavky na vstupné vedomosti žiakov	
Poznať jazyk html Vytvoriť si predstavu stránky- navrhnuť dizajn Ovládať prácu s počítačom Poznať zloženie základnej dosky Využívať dôveryhodné informácie – vedieť ich posúdiť pri práci s internetom či pochádzajú z dôveryhodných zdrojov , naučiť sa využívať v praxi Komunikovať informácie s majstrom odborného výcviku	
Riešený didaktický postup	

Základná doska je najdôležitejší komponent počítača. Patrí medzi kľúčové prvky každej počítačovej zostavy. Funguje totiž ako mozog, cez ktorý prúdia informácie do jednotlivých komponentov v podobe procesora, operačnej pamäte RAM alebo grafickej karty. Tiež je kľúčom na možné budúce rozšírenie funkcií alebo pripojenie ďalšieho príslušenstva. Na čo presne základná doska slúži, aké má najčastejšie konektory a na čo je dobré dať pozor pri jej výbere – treba sa sústrediť na základné komponenty, procesor, pamäte počítača, CMOS, BIOS, chipset – severný a južný most, sloty na upevnenie kariet – sieťová , grafická, video karta, rozhlasová, USB porty, sériové paralelné porty a ďalšie komponenty. K lepšiemu pochopeniu prispejú ukážky rôznych typov základných dosiek, rozlišovať jednotlivé komponenty, k celkovému pochopeniu prispeje aj demontáž základnej dosky po možnom poskytnutí videa, ktoré by navodili ako túto demontáž realizovať. Uvedomiť si význam základnej dosky, jej funkcie, mechanické detaily, vedieť rozlišovať typy a výrobcov základných dosiek. Zopakovanie problematiky HTML a jej využitie v danom projekte.

Dominantné vyučovacie metódy	Príprava učiteľa a pomôcky
• Riadený rozhovor • Diskusia • Riadený rozhovor • Práca v skupinách- projektová metóda • Interaktívna demonštrácia so základnou doskou- rozklad na komponenty	• Základné dosky rôznych typov • Pracovné nástroje- klieštiky, skrutkovače.. • Video • Počítače • Pripojenie na internet
Diagnostika	Odporúčané: Prezentácie o základnej doske

• Rozhovor s jednotlivými skupinami o ich projekte/ pozitíva, negatíva/ • Hodnotenie žiakov jednotlivých skupín medzi sebou • Vyhodnotenie najlepšieho projektu- každý žiak hodnotí projekty svojich spolužiakov a zdôvodňuje výber • Hodnotenie projektu z pohľadu učiteľa • Porovnanie hodnotenia	Samostatné súčiastky základnej dosky
---	--------------------------------------

Zdroj: Vlastné spracovanie

Kroky projektového vyučovania pomocou metódy E-U-R

Evokácia (približne 20 minút) bola zameraná na motiváciu, podnecovanie poznania, spájanie nových informácií so starými, použili sme metódu pojmového mapovania v programe XMIND. Použili sme pripravené základné dosky s jednotlivými komponentmi, nechávame čas, aby si žiaci pozreli a preskúmali základné dosky. Žiaci si do pripraveného WORD súboru zapisujú jednotlivé komponenty. Otázka: Aké sú dôležité sú komponenty základnej dosky? Pri odpovediach môžeme využívať riadený rozhovor a upriamujeme pozornosť na jednotlivé komponenty.

Uvedomenie si významu (približne 80 minút) – Otázka: Aký je najdôležitejší komponent základnej dosky? Ako sa iné komponenty pripájajú k základnej doske? Čo sú pamäte? A podobne. Pri kladených otázkach učiteľ využíva základnú dosku, ktorú majú súčasne i žiaci. Učiteľ vysvetľuje základné pojmy základnej dosky, niektoré súčiastky základnej dosky si odletujú a priletujú. Potom nasleduje

pripravené video o základnej doske. Po tejto časti môže prísť ku krátkemu opakovaniu pomocou doplňovačky, ktorú žiaci vyriešia (Tab. 1).

Tab. 1 Doplňovačka na opakovanie učiva

Por. číslo	Komponenty priamo na základnej doske	Komponenty zabezpečujúce prepojenie so základnou doskou
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		

Zdroj: vlastné spracovanie

Po zopakovaní, každý dostal pracovný list na vypracovanie HTML, ktorý žiaci používali na predmete programové vybavenie počítača – predpokladáme, že žiaci sú na to pripravení.

Reflexia a hodnotenie (320 minút, reflexia 300 minút, hodnotenie 20 minút) – samotná práca žiakov na tvorbe projektu v skupinách. Vypracujú myšlienkovú mapu riešenia úlohy, vypracujú www stránku a potom nasleduje hodnotenie. Žiaci najskôr prezentujú svoje stránky, žiaci zadávajú otázky, pýtajú sa. Potom napíšu poradie projektov, podľa ktorých uvažujú o ich kvalite. Podobne urobí aj učiteľ. Učiteľ ohodnotí projekty a porovnajú sa s hodnotením žiakov. Nakoniec žiaci vyplnia dotazník, ktorý je súčasťou tejto práce.

Výsledky práce

Dotazníkom sme si chceli overiť ako sa prejavuje kritické myslenie u žiakov v rámci projektového vzdelávania.

V nasledujúcej tabuľke (Tab. 2) sú sumarizované odpovede žiakov pomocou škálovania.

Tab.2 Sumarizácia odpovedí žiakov na jednotlivé otázky

	Odpoveď – A	Odpoveď - B	Odpoveď - C	Odpoveď - D	Odpoveď – E
Otázka č.1	5	9	5	1	-
Otázka č.2	7	8	5	-	-
Otázka č.3	11	7	2	-	-
Otázka č.4	9	9	2	-	-
Otázka č.5	12	4	4	-	-
Otázka č.6	-	2	5	5	8
Otázka č.7	15	4	1	-	-
Otázka č.8	7	9	3	1	-
Otázka č.9	10	7	3	-	-
Otázka č.10	18	-	2	-	-
Otázka č.11	4	14	1	1	-

Vo všetkých otázkach okrem otázky č. 8 využívame nasledovné škálovanie:

A – mimoriadne zaujímavé/spokojný/súhlasím

B – veľmi zaujímavé/spokojný/súhlasím

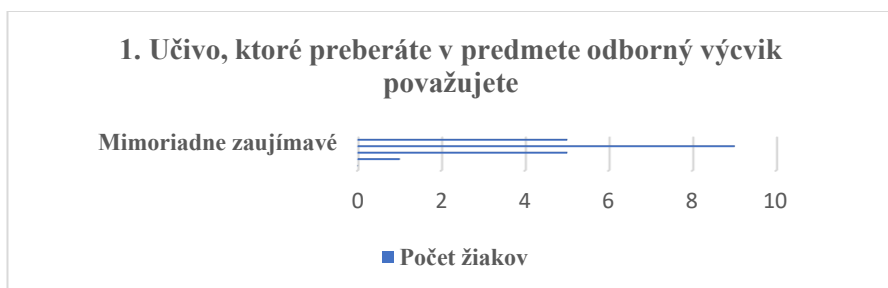
C – zaujímavé/spokojný/súhlasím

D – málo zaujímavé/spokojný/súhlasím

E – absolútne nezaujímavé/nespokojný/nesúhlasím

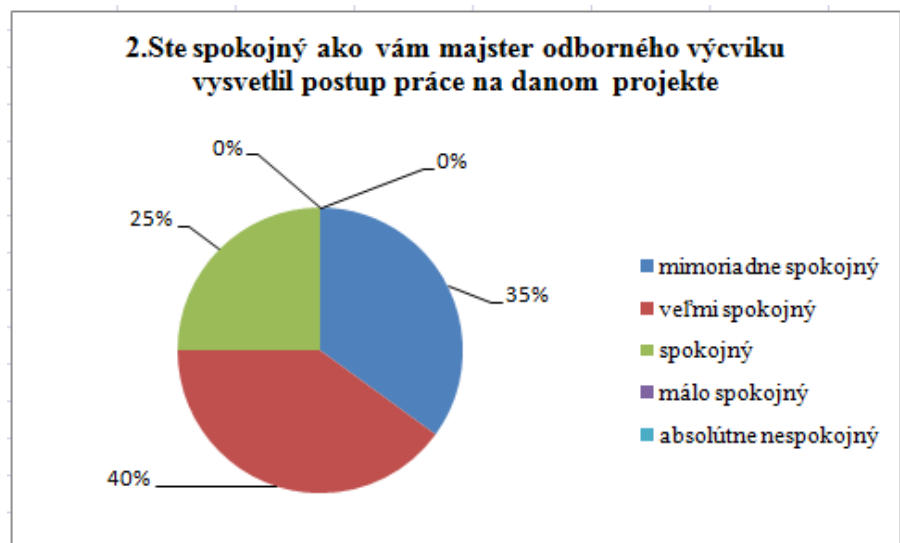
Otázka č. 8 má nasledovné škálovanie : A - áno , B - nie, C - čiastočne

V prvej otázke sme sa v škálach zaujímavosti obsahu - kurikula odborného výcviku druhého ročníka dozvedeli, že žiaci učivo /základná doska PC/ na odbornom výcviku považujú za zaujímavé. Odpovede berieme v súvislosti s odborom, ktorý študujú. Žiaden žiak ho nepovažuje za absolútne nezaujímavé (Obr. 1).



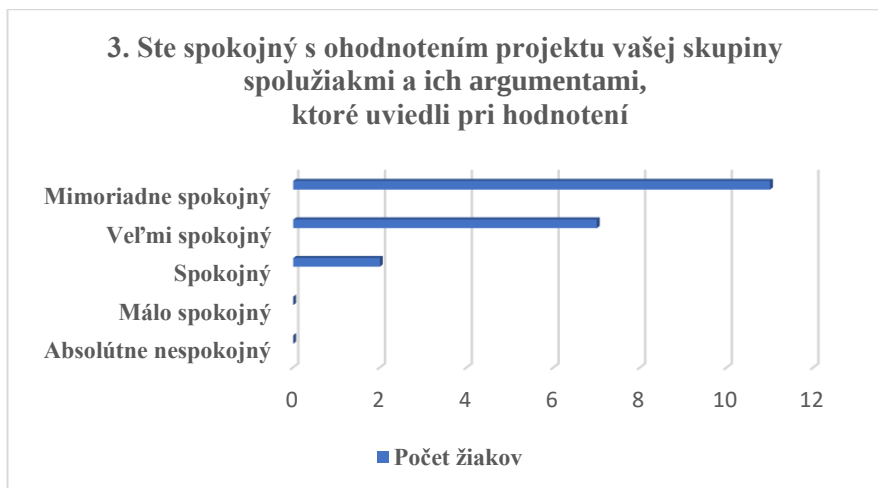
Obr. 1 Počet žiakov vyjadrujúci sa k zaujímavosti odborného výcviku

V druhej otázke nás zaujímalo, či majster odborného výcviku žiakom dostatočne vysvetlil prácu na projekte. Odpovede boli pomerne rovnako rozložené v troch prvých škálach. Za mimoriadne spokojných sa považuje 35% žiakov, 40% z nich sú veľmi spokojní, čo vyplýva z Obr. 2.



Obr. 2 Percentuálne vyjadrenie spokojnosti žiakov s vysvetľovaním práce na projekte

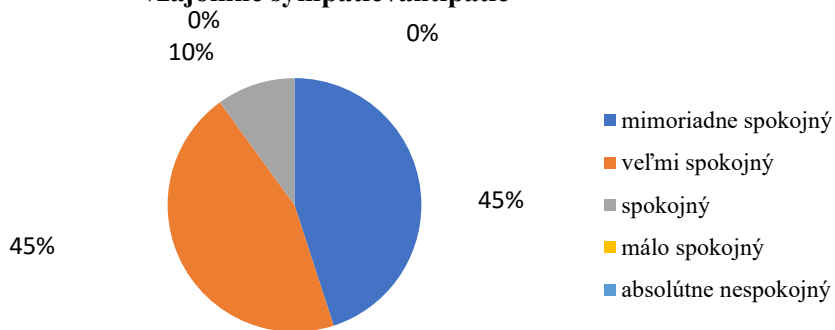
Tretia otázka je zameraná na kritické myslenie žiakov ohľadom ohodnotenia projektov, kde žiaci samotní mali posúdiť projekty svojich spolužiakov a hodnotenie argumentovať. Vzájomné hodnotenie projektov jednotlivých skupín za mimoriadne spokojných s hodnotením považuje 11 z 20 žiakov a veľmi spokojní sú 7 žiaci. Iba dvaja sú spokojní. Môžeme konštatovať, že všetci žiaci sú spokojní so vzájomným sa hodnotením.



Obr. 3 Spokojnosť žiakov so vzájomným hodnotením projektu medzi skupinami

Otázka č. 4 sa týkala pocitu spravodlivosti hodnotenia projektu a tiež emočnej otázky, či sú hodnotenia ovplyvnené priateľskými vzťahmi medzi žiakmi. Výsledok grafu (Obr. 4) ukazuje spokojnosť žiakov so spravodlivosťou, ako všetci účastníci projektu odpovedali v uvedenej otázke. 45% žiakov je mimoriadne spokojných, 45% veľmi spokojných a 10 percent spokojných s otázkou spravodlivosti hodnotenia. Z uvedeného vyplýva, že žiaci sa snažia kriticky premýšľať o otázke spravodlivosti hodnotenia. Chápeme aj ich vzájomné kamarátske vzťahy.

4. Myslíte a ste spokojný, že ste posudzovali projekty svojich spolužiakov spravodlivo bez ohľadu na vzájomné sympatie /antipatie



Obr. 4 Spravodlivosť vzájomného hodnotenia projektu bez ohľadu na sympatie/antipatie

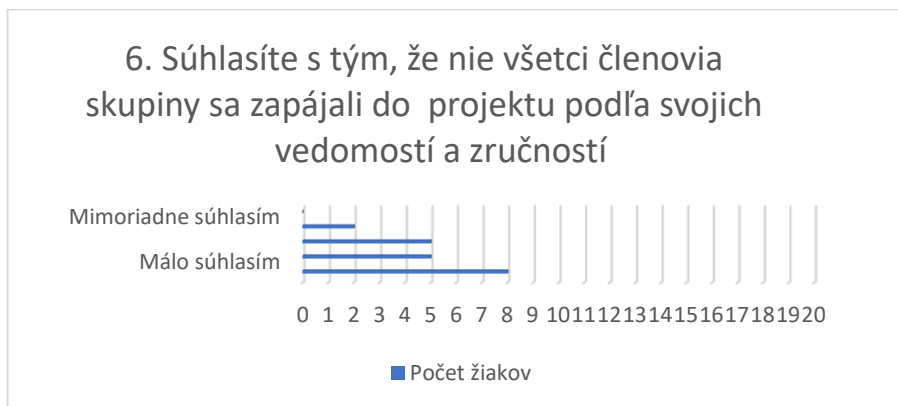
V otázke číslo 5, ktorá bola zameraná na spokojnosť hodnotenia projektov učiteľom sme sa dozvedeli, že takmer 60% žiakov je mimoriadne spokojných, 20% veľmi spokojných a 20% spokojných s hodnotením projektov (Tab. 3).

Tab. 3 Percentuálne vyjadrenie spokojnosti s hodnotením učiteľa

Otázka č.5 Škály	mimoriadne spokojný	veľmi spokojný	spokojný	málo spokojný	absolútne nespokojný	spolu
Poč. žiakov	12	4	4	0	0	20
Percentá	60%	20%	20%	0%	0%	100%

Otázka číslo 6 sa týkala práce jednotlivých členov skupiny pri práci na danom projekte. V tejto otázke mali kriticky posúdiť ako sa jednotliví členovia zapojili do

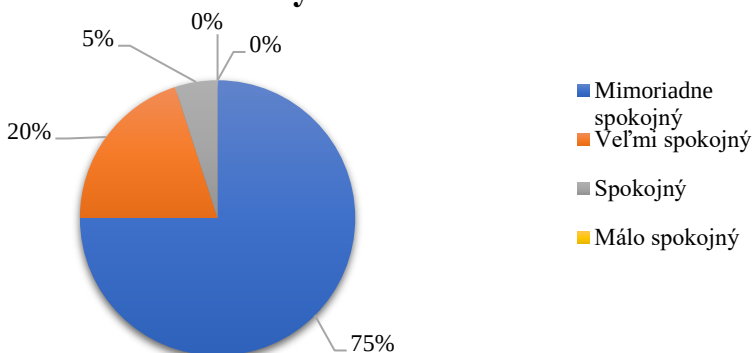
práce v skupine. Dvaja žiaci veľmi súhlasia s tým, že nie všetci spolužiaci poctivo pracovali na projekte, piati súhlasia, piati málo súhlasia a 8 žiaci s tým absolútne nesúhlasia. Takže 12 žiakov vyjadrilo skôr kritický postreh k práci svojich spolužiakov.



Obr. 5 Vyjadrenie sa počtu žiakov k jednotlivým škálam týkajúcich sa hodnotenia členov projektových skupín medzi sebou

Otázka číslo 7 sa týkala toho, či učenie formou projektového vyučovania považujú žiaci za motivujúce. Z odpovedí vyplýva, že takmer 75% hovorí o tom, že súhlasia mimoriadne s tým, že ich to motivuje a baví ako to vyplýva z Obr. 6.

7. Súhlasíte, že tvorba projektu vás motivuje k tomu, aby ste sa viac zaoberali daným učivom



Obr. 6 Vyjadrenie sa žiakov k hodnoteniu členov projektových skupín medzi sebou

Z odpovedí na otázku číslo 8 vyplýva, že takmer všetci žiaci sú spokojní so získanými vedomosťami z projektu, iba jeden žiak je málo spokojný viď Tab. 2, otázka č.8.

Podobne v otázke číslo 9 sú všetci žiaci spokojní s prístupom majstra odborného výcviku počas projektu, aby vytvorili hodnotnú www stránku. Samozrejme, že niektorí z nich sú viac alebo menej spokojní, ale môžeme pod tento pojem začleniť všetkých, viď Tab. 2, otázka číslo 9.

Otázka č. 10 bola zameraná na bezpečnosť. Veľmi dôležité na praxi odborného výcviku je bezpečnosť a dodržiavanie pravidiel platných pre odborný výcvik. Žiaci mali hodnotiť, či dodržiavajú bezpečnostné predpisy. Z ich postrehov vyplýva, že 18 si myslia, že ich dodržiavali a 2 ich dodržiavali čiastočne.

V otázke č. 11 sme sa zaujímali, či metóda projektového vyučovania oslovila žiakov. Takmer 18 žiakov táto metóda oslovila a radi by ju využívali aj pri ostatných témach odborného výcviku.

Záver

Kritické myslenie je v súčasnosti veľmi dôležitá zručnosť, ktorá nám pomáha poradiť si s požiadavkami na život 21. storočia. Núka nám dôležitý pohľad na všetko, čo sa učíme a čo robíme. Súčasná doba je poznačená veľkým množstvom informácií a dezinformácií a je dôležité naučiť žiakov kriticky myslieť, vedieť kriticky hodnotiť seba a druhých z reálneho pohľadu, samozrejme na základe určitých schopností, vedomostí. Je to jedna z najdôležitejších kľúčových kompetencií, ktorú každý potrebuje na svoj osobný rozvoj a na zapojenie sa do spoločenského života. Myslenie je najvyššou formou poznania a je založené na množstve myšlienkových pochodov, ktoré sú ovplyvnené rôznymi činiteľmi. Z pedagogického hľadiska sa rozvoj kritického myslenia považuje za prioritu školskej edukácie. Schopnosť kriticky myslieť sa vo všeobecnosti považuje za jeden z cieľov výchovy a vzdelávania. V práci sme sa zamerali ako vedia žiaci kriticky myslieť, kriticky posudzovať spolužiakov a učiteľa formou dotazníkovej metódy. Využili sme projektovú metódu vyučovania, kde žiaci spracovali v skupinách. Pracovali na tvorbe www stránky na tému základná doska z predmetu odborný výcvik.

Žiaci pracovali v skupinách, pričom každá skupina pracovala na tom istom projekte a vypracovala myšlienkovú mapu a www stránku. Z hľadiska kritického myslenia sme sa dozvedeli, že žiaci sú spokojní ako sa navzájom hodnotili v skupinách aj s hodnotením učiteľa a učenie formou projektového vyučovania považujú za motivujúce. Je zaujímavé, že tendencia ku kritickému mysleniu vyplýva z podstaty človeka. Avšak úlohou učiteľa aj majstra odborného výcviku je žiakov usmerňovať a podporovať v rozvoji kritického myslenia. Táto práca môže byť podnetom pre ostatných pedagógov hľadať cesty podporovania kritického myslenia žiakov na stredných školách.

Literatúra:

BASSHAM, G. - IRWIN, W. - NARDONE, H. - WALLACE, J. M. 2013. *Critical thinking: A student's introduction (5th ed.)*. New York: McGraw-Hill, 2013, 544 s. ISBN 978-12-590-7403-5

GULLACH, B. - GULLACH, E. 2015. *Ako pracuje príroda*. Bratislava: Metodicko – pedagogické centrum v Bratislave, 2015, 9 s. ISBN 978-80-565-11671-1

GUNIŠ, J. – SUDOLSKÁ, M. – ŠNAJDER, Ľ. 2009. *Ďalšie vzdelávanie učiteľov základných škôl a stredných škôl v predmete informatika : Aktivizujúce metódy vo výučbe školskej informatiky*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2009, 40 s. ISBN 978-80-89225-96-5

JANÍK, T. – PEŠKOVÁ. 2013. *Školní vzdělávání: od podmínek k výsledkům*. Brno: Masarykova Univerzita, 2013, 263 s. ISBN 978-80-210-6677-9

ROYAL, B. 2015. *Principy kritického myšlení*. Praha: Euromedia Group, a.s. - Ikar 2016, 256 s. ISBN 978-80-249-3051-0

TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2003, 70 s. ISBN 80-8052-175-1

Kontaktné údaje:

Mgr. Lucia Baránková

Vysoká škola DTI, Katedra školskej didaktiky

Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: barankova@dti.sk

ZVÝŠENIE MOTIVÁCIE ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL POČAS TELESNEJ A ŠPORTOVEJ VÝCHOVY

Simon BRUNOVSKÝ

Anotácia: Príspevok je zameraný na aktivizáciu a zvýšenie motivácie žiakov na hodinách telesnej a športovej výchovy. V úvodnej časti priblížime teoretickú rovinu danej problematiky a charakterizujeme čo je motivácia a faktory ktoré ju ovplyvňujú. Vo výsledkovej časti uvedieme aj konkrétne športy a športové aktivity, ktoré odporúčame logicky implementovať do vyučovacieho procesu. Veríme že naše poznatky pozitívne ovplyvnia priebeh vyučovacieho procesu a mali by pomôcť najmä začínajúcim učiteľom.

Kľúčové slová: motivácia, žiak, škola, šport, telesná a športová výchova.

Úvod

Počas pandémie COVID-19 bola telesná a športová výchova odsunutá na druhú koľaj a mnoho absolventov a mladých učiteľov vyučovali najmä teoretickou formou. V súčasnosti je telesná a športová výchova povolená na školách a žiaci sa môžu pravidelne hýbať pod dohľadom pedagógov. Nastáva však problém ako správne namotivovať žiakov k fyzickej aktivite a pohybu. Naše výsledky by mali pomôcť učiteľom odhaliť najobľúbenejšie športy a športové aktivity.

1. Šport

Šport je celosvetovým kultúrnym fenoménom. Výraznou mierou vplýva a dotýka sa ľudí aj bez toho aby o tom priamo vedeli. V súčasnosti je súčasťou škôl, firiem, hotelov a mnohých ďalších organizácií, ktoré svojou aktivitou priamo ale aj

nepriamo podporujú jednotlivé športy a ich rozvoj. Pre každého z nás znamená šport niečo iné a prežíva pri vykonávaní športu iné pocity. Podľa Pitts et al. (2017) je šport najvyššou formou usporiadanej fyzickej aktivity s jasnými pravidlami.

Podľa Novej et al. (2016, s.7) sa dá šport charakterizovať z rôznych zorných uhlov a z rôznych hodnotových pozícií. Pre niekoho môže byť šport špecifickou rituálnou kompenzáciou, alebo forma potvrdenia osobnej identity a individuálnosti daného jedinca.

Slepičková et al.. (2005) uvádza, že podľa Európskej charty o športe je šport vymedzený podľa nasledovnej charakteristiky: Pod pojmom šport rozumieme všetky formy pohybovej aktivity, či už prostredníctvom organizovanej účasti, samotný cielený prejav, zdokonalenie telesnej a psychickej kondície, rozvoj spoločenských vzťahov alebo dosiahnutie výsledkov v súťažiach rôznych úrovní.

2. Šport v telesnej a športovej výchove

Nie všetky druhy športov sú vhodné pre využívanie v telesnej a športovej výchove, aby spĺňali funkcie športu a zároveň aby bola zabezpečená bezpečnosť žiakov. Vo vyučovacom procese sa preto využíva najmä šport pre všetkých, no väčšina ľudí ho pozná pod názvom rekreačný šport (BASU, 1998, s19). Z tohto hľadiska je veľmi dôležité zámerne vyberať športy a športové aktivity ktoré sú bezpečné a dostatočne aktivizujú žiakov.

Pri voľbe akéhokoľvek športu musíme poznať faktory, ktoré ovplyvňujú motiváciu žiakov zapojiť sa. Nekola (2018) uvádza 5 faktorov, ktoré výrazne ovplyvňujú aktívne zapájanie do športu nielen počas telesnej a športovej výchovy:

- Túžba byť pohybovo aktívny
- Snaha vyniknúť nad ostatnými
- Nasledovať svoj športový vzor

- Byť súčasťou skupiny ľudí, ktorá zdieľa rovnaké záujmy
- Túžba stať sa bohatým

Pre telesnú a športovú výchovu platia prvé štyri faktory. Tie závisia od vnútorného nastavenia žiaka a správneho výberu športových aktivít. V našej práci vám predstavíme športy, ktoré sú najobľúbenejšie v školstve z pohľadu žiakov.

3. Motivácia

Aby sme zabezpečili efektívnosť a kvalitu výučby je potrebné v prvom rade vzbudiť u študentov záujem. Pojem motivácia patrí medzi pojmy, ktoré teoretici označujú ako hypotetické konštrukty. To znamená, že žiakova motivácia je niečo, na čo musí aj učiteľ dávať pozor a nemôže na to fyzicky siahnuť (Lokša – Lokšová, 1999). Z tohto hľadiska je potrebné k téme motivácie ako súčasti vyučovacieho procesu pristupovať obzvlášť citlivo a komplexne. Vo všeobecnosti by sme mohli povedať že motivácia nám odpovedá na základnú otázku prečo sa ľudia správajú, tak ako sa správajú. Motivácia určuje aj smer a intenzitu ľudského správania, inak povedané výber konkrétnej činnosti, vytrvalosť pri danej činnosti a úsilie vynaložené na danú činnosť (Dörnyei, 2013). Motivácia spolu so schopnosťou učiť sa tvoria podstatu učenia. Motivácia má tri dimenzie (Pardel, 1977):

- aktivácia – pudy, inštinkty, potreby, snaha
- smerovosť – postoje, záujmy, hodnoty
- cieľovosť – vôľa, inšpirácie

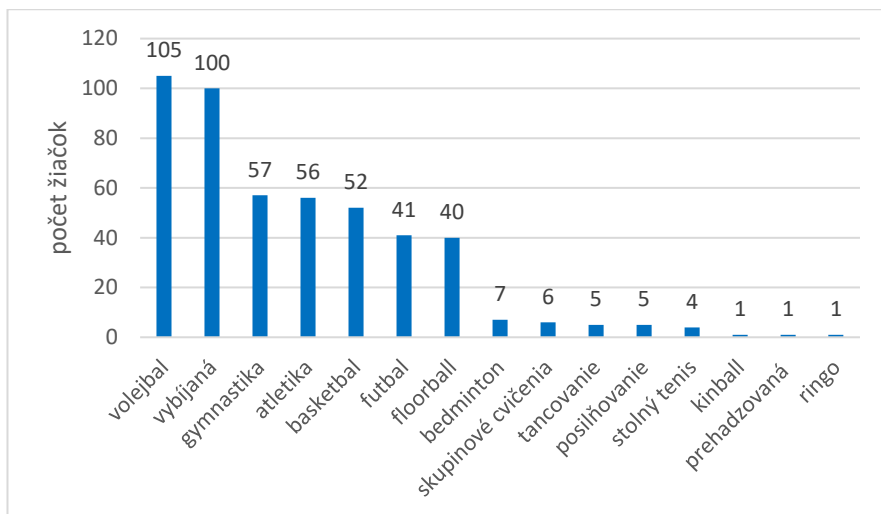
Samotnú motiváciu výrazne ovplyvňuje aj výber športovej aktivity alebo konkrétneho športu. Určité preferencie má každý žiak a pokiaľ vyberieme šport, ktorý vyhovuje väčšine žiakov v triede môžeme očakávať aktivitu aj ostatných žiakov. Tí sa nechajú pohltiť atmosférou a aktívne sa zapoja do hodiny telesnej

a športovej výchovy. Aby sme vedeli vybrať konkrétny šport, musíme poznať preferencie žiakov.

Výsledky práce

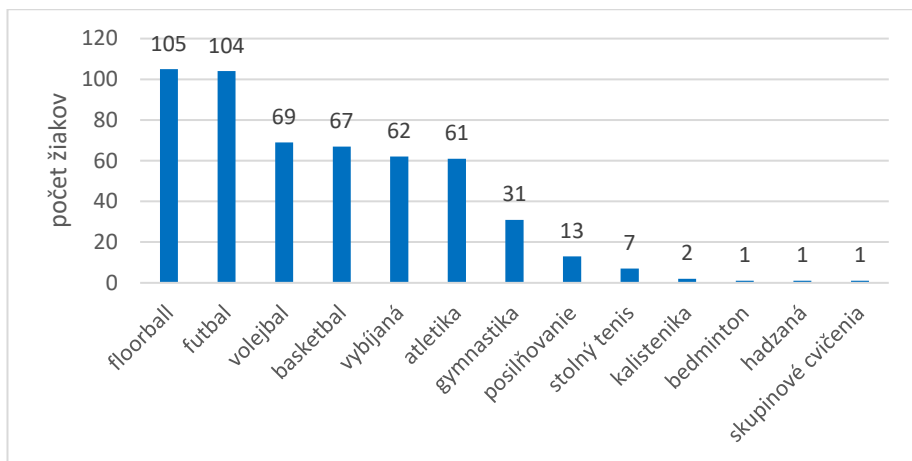
Rozhodli sme sa osloviť žiakov stredných odborných škôl, ktorí nám uviedli svoje obľúbené športy a taktiež športy, ktorým sa v minulosti venovali, alebo sa im dokonca ešte aktívne venujú. Do výskumu sa zapojilo 375 žiakov zo štyroch stredných odborných škôl, pričom 182 bolo dievčat a 193 chlapcov. Oslovení žiaci boli zo štyroch škôl vo veku od 15 do 20 rokov.

Výsledky prezentujú odpovede žiakov a žiačok na konkrétne otázky. V grafe 1 môžeme vidieť odpovede dievčat na otázku aké športové aktivity ich najviac bavia počas hodín telesnej a športovej výchovy. Každá žiačka mohla uviesť niekoľko odpovedí. Suverénne dominoval volejbal a vybíjaná. Tieto športové aktivity získali najväčšiu obľubu v dievčenskom kolektíve a uviedlo ich minimálne 100 opýtaných. Ďalšie tri športové aktivity ktoré získali minimálne 50 hlasov boli gymnastika, atletika a basketbal. Futbal a Floorball uviedlo 40 respektíve 41 žiačok a umiestnili sa na 6. a 7. mieste v obľúbenosti športových aktivít. Táto skutočnosť je veľmi zaujímavá, keďže futbal sa považuje za mužský šport, pričom z výsledkov je vidieť že si ho obľúbilo veľké množstvo dievčat. Ostatné športy a športové aktivity získali výrazne menej hlasov, avšak sú zaznamenané v grafe.



Graf 1 obľúbené aktivity dievčat počas TŠV

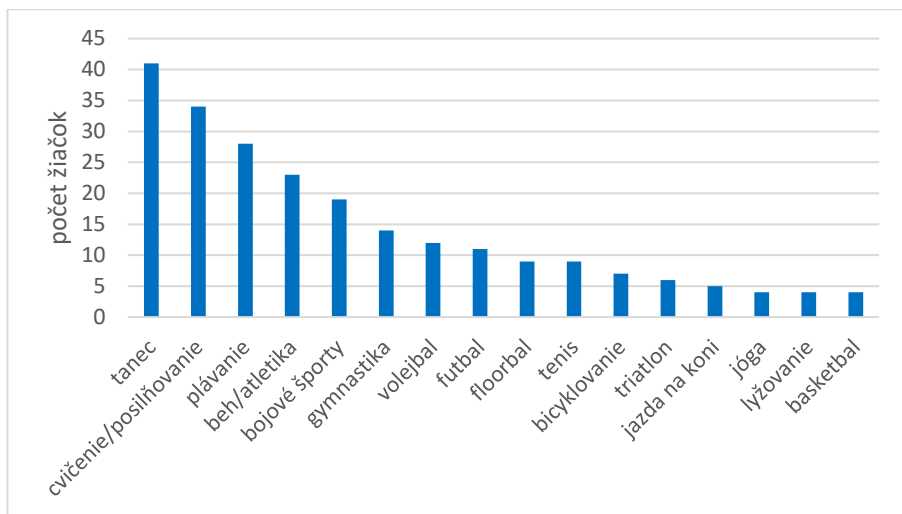
V grafe 2 sú prezentované odpovede žiakov na rovnakú otázku akú dostali dievčatá. Z výsledkov vidieť opäť dva dominujúce športy, avšak na rozdiel od dievčat na prvých dvoch miestach, ktoré získali viac ako 100 hlasov sú floorball a futbal. Ďalšie štyri športy označilo viac ako 60 žiakov sú volejbal, basketbal, vybíjaná a atletika. Šiesty spomenutý šport atletika je prvým ne kolektívnym športom, čo môže vyhovovať žiakom, ktorí chcú preukázať svoju šikovnosť a nespoliehať sa na iných. Siedmy najobľúbenejší šport je gymnastika a poukazuje na skutočnosť, že aj relatívne veľké množstvo chlapcov má citenie pre lадnosť pohybu. Ďalšie dve športové aktivity posilňovanie a stolný tenis získali už výrazne menšie množstvo hlasov. Ostatné aktivity sú taktiež zaznamenané v grafe.



Graf 2 obľúbené aktivity chlapcov počas TŠV

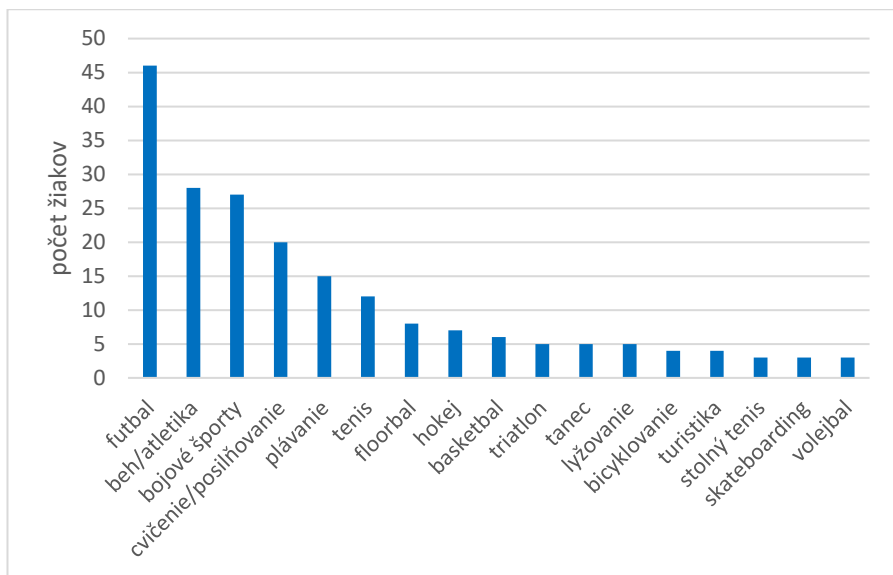
Aby sme poznali žiakov viac nestačí nám vedieť čo ich baví v škole, ale je potrebné poznať aj čomu sa venujú vo svojom voľnom čase. Mnoho žiakov sa venuje alebo venovalo nejakej športovej aktivite po škole a bude k nej mať bližší vzťah ako k aktivite ktorú nikdy nevykonával. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli rovnakým žiakom položiť otázku: „Akému športu alebo športovej aktivite sa venuješ vo svojom voľnom čase, prípadne si sa v minulosti venoval/a?“

Z odpovedí v grafe 3 je vidieť že najväčší záujem zo strany dievčat je o tance a tanečné športy. Ďalej to bolo posilňovanie alebo cvičenie (doma aj v posilňovni) a na treťom mieste bolo plávanie. Z ďalších športov bolo veľmi prekvapujúce, že množstvo dievčat sa aktívne venuje rôznym bojovým športom, čo môže byť spojené aj s ovládaním sebaobrany v prípade nebezpečenstva. Dievčatá taktiež obľubujú kolektívne športy ako basketbal, volejbal, floorball a futbal, pričom z individuálnych športov sú to beh, gymnastika, bicyklovanie, triatlon, jazdectvo a lyžovanie. Množstvo z daných športov sa dá využívať aj počas hodín telesnej a športovej výchovy, čo by mohlo viac motivovať žiačky k aktívnejšiemu zapájaniu.



Graf 3 Najvykonávanéjšie športové aktivity dievčat

V grafe 4 sú zaznamenané odpovede chlapcov. Podľa očakávania najviac obľúbeným športom je futbal. Druhou najobľúbenejšou športovou aktivitou bola atletika a treťou bojové športy. Z individuálnych športových aktivít bolo veľmi obľúbené plávanie, tenis, triatlon, tanec, lyžovanie, bicyklovanie, turistika, stolný tenis a skateboarding. Spomedzi kolektívnych športov to bol floorball, hokej, basketbal a volejbal. Veľmi obľúbené u chlapcov aj dievčat je plávanie, posilňovanie, beh a bojové športy, ktorým sa venujú obe pohlavia.



Graf 4 Najvykonávanéjšie športové aktivity chlapcov

Záver

V príspevku sme vyhodnotili údaje získané od žiakov štyroch stredných škôl a mali by napomôcť ostatným učiteľom spraviť si obraz o záujme žiakov ku konkrétnym športom a športovým aktivitám. V záujme učiteľov telesnej a športovej výchovy je zistenie záujmu na vlastných žiakoch, aby bol výsledok čo najpresnejší a zacielený na konkrétnu skupinu žiakov. Vo všeobecnosti môžeme konštatovať vyšší záujem o kolektívne športy, avšak je potrebné sa zameriavať aj na iné športové aktivity aby pohyb nebol jednostranný a opakovaná aktivita žiakov časom omrzí. Aby sme zabezpečili čo najvyššiu motiváciu žiakov musíme vyberať vhodné športové aktivity a pravidelne ich obmieňať vo vyučovacom procese.

Literatúra:

BASU, S. S. 1988, *Sport pro všechny jako faktor spolupráce, vzájemného poznávání a pomoci. In: Zborník z 2. medzinárodného kongresu Šport pre všetkých.* Praha. 1988, ISBN 978-80-8045-488-3

DÖRNYEI, Z. 2013. *Motivation in Second Language Learning.* In CELECE-MURCIA, M – BRINTON, D. M. – SNOW, M. A. *Teaching English as a Second or Foreign Language.* fourth edition. Boston, USA : National Geographic Learning. 2013. ISBN 978-1-111-35169-4

LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole.* Praha : Portál. 1999. ISBN 807178205X

NEKOLA, J. 2018. *Sport a doping.* Praha: Olympia, 2018. ISBN 978-80-7376-539-2.

NOVÁ, J. – NOVOTNÝ, J. – OLDŘICH, R. – REKTOŘÍK, J. – SEKOT, A. – STRACHOVÁ, M. – VÁLKOVÁ, H. 2016, *Management, marketing a ekonomika sportu.* Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8346-2.

PARDEL, T. 1977. *Motivácia ľudskej činnosti a správania. In Kapitoly zo všeobecnej psychológie.* 1977. Bratislava : SPN

PITTS, B. G. – ZHANG, J. J. 2017, *Global sport management: contemporary issues and inquiries.* Abingdon: Routledge. *World Association for Sport Management series.* 2017. ISBN 978-1-138-22961-7.

SLEPIČKOVÁ, A. – VLČEK, P. – SVOZIL, Z. 2005. *Sport a volný čas: vybrané kapitoly.* 2. vydanie. Praha: Karolinum, 2005. 115 s. ISBN 80-246-1039-6.

Summary:

The paper is focused on activating and increasing the motivation of students in physical and sports education classes. In the introduction, we approach the theoretical level of the issue and characterize what is the motivation and the factors

that affect it. In the final part, we will also present specific sports and sports activities, which we recommend to logically implement in the teaching process. We believe that our knowledge will positively influence the course of the teaching process and should help especially to teachers - beginners.

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia medzinárodného vedeckého projektu IGA VŠDTI 001/2021 Nové možnosti rozvoja kompetencií žiakov v digitálnom prostredí – New Opportunities for Student Competence Development in the Digital Environment.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Simon Brunovský

Katedra školskej pedagogiky a psychológie Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: brunovsky@dti.sk

POSTOJE ŠTUDENTOV A ICH FORMOVANIE AKO VÝZNAMNÁSÚČASŤ PROFESIJNEJ

PRÍPRAVY UČITEĽOV

Monika DOHNANSKÁ, Lívia HASAJOVÁ, Andrea JANKOVIČOVÁ, Dáša

PORUBČANOVÁ

Anotácia: Príspevok sa zaoberá problematikou postojov študentov pedagogických fakúlt k vybraným pojmom školského a sociálneho prostredia ako dôležitej premennej, ktorá môže ovplyvňovať priebeh ich pregraduálnej učiteľskej prípravy. Všeobecne sú postoje chápané multidimenzionálne, pričom sa špecificky venujeme otázkam súvisiacim s vnútornou štruktúrou, ktorú tvoria tri zložky – afektívne, kognitívne a konatívne. Postoje jedincov sa združujú do určitých významových celkov a vytvárajú tak vnútorne hierarchicky organizované skupiny.

Kľúčové slová: postoje, školské prostredie, sociálne prostredie, multidimenzionálne chápanie, afektívna, kognitívna a konatívna zložka, predgraduálna príprava.

Proces vytvárania profesijnej role, formovanie postojov

Pre učiteľskú profesiu, je nutné prakticky pracovať s druhými ľuďmi neustále sa meniacich edukačných situáciách. Profesijná príprava učiteľov stojí už niekoľko rokov v centre záujmu odborníkov (pedagógov, akademikov) pripravujúcich budúcich učiteľov, ale aj odborov príbuzných, ako sú sociológia, či aplikovaná psychológia. Samostatnou oblasťou pedagogickej vedy (Lukášová, 2009, s. 12-34), zaoberajúcou sa problematikou vlastného chápania a poňatia podstaty a kvality profesie učiteľstva, je „Teória učiteľskej profesie“. Vytyčuje otázky požiadaviek na štruktúru učiteľských vedomostí, kreativity pri výkone učiteľských profesijných

činností so žiakmi, komunikatívne zručnosti, profesijnú identitu, autonómiu a zodpovednosť, ale aj také otázky, ako je napr.: etika učiteľskej profesie. Pedagogika navyše poukazuje aj na nové požiadavky profesionalizácie učiteľov v kontexte slovenskom, európskom, no taktiež aj vo svetovom. Objasňuje nové požiadavky na vzdelávanie učiteľov, pričom vychádza z výsledkov pedagogického výskumu učiteľského vzdelávania a učiteľskej profesie.

Prvým znakom učiteľskej profesie je silný ideál služby, odbornej služby rozvoja a výchovy dieťaťa v podmienkach výchovno-vzdelávacieho procesu. Predpokladom sú učiteľove špecifické znalosti, ktorými dokáže odborne vnímať a reflektovať pedagogické javy vo svojej každodennej praxi. Ako uvádza Janík (2005), sú učiteľské znalosti určitým špecifickým "amalgámom" (teda zliatinou) – z obsahov jednotlivých vedeckých odvetví, umenia, športu a techniky a tiež znalostí didaktiky. V Pedagogickom slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 110-111) termín odborná kvalifikácia, definujú: "Ide o súhrn požadovaných predpokladov pre vykonávanie určitého povolania alebo pre dojednaný druh pracovnej činnosti, a to s predpísaným stupňom zložitosti, presnosti a namáhavosti práce a vo vyžadovanej kvalite". Vzhľadom na uvedené, môžeme konštatovať, že jedným z predpokladov, aby bol jedinec dobrým učiteľom je, aby mal pozitívny vzťah ku škole a k učiteľskému povolaniu.

Charakteristika a štruktúra postojov v procese vytvárania profesijnej role učiteľa

Postoj chápeme ako psychický jav, v ktorom sa odráža stanovisko, resp. vzťah jedinca k objektu skutočnosti, ku ktorému postoj zaujíma. Postoj v sebe zahŕňa tri zložky, a to poznávaciu (predovšetkým hodnotiace názory na daný objekt), citovú (emócie, ktoré sa viažu na objekt) a konatívnu (vyjadruje tendenciu konať v smere

postoja, čo znamená ten objekt, ku ktorému máme pozitívny vzťah podporovať, zaujímať sa oň, angažovať sa zaňho a naopak). Postoje sú trvalé sústavy hodnotenia, cítenia a sklonov konať istým spôsobom vzhľadom na istý podnet. Sú to pre daného človeka typické podoby vzťahu k objektom, ľuďom, ideám a veciam, k sebe samému. Postoj – väčšinou sa vymedzuje ako relatívne ustálená tendencia (pohotovosť) charakteristickým spôsobom reagovať na určité podnety. Postoj je v priebehu života relatívne ustálený systém pozitívnych alebo negatívnych hodnotení istých podnetov, javov, situácií, osôb a pod. Ide teda o „pred dispozíciu“ myslieť, konať, cítiť vo vzťahu k predmetu postoja, ktorým môžu byť predmety, javy, situácie, ako aj samotný jedinec. Nie sú vrodené, vytvárame si ich počas života, pod vplyvom individuálnej skúsenosti. Všeobecné postoje sú chápané multidimenzionálne, ich štruktúru tvoria tri zložky: kognitívne (hodnotiaca, poznávacia) týka sa názorov a myšlienok, ktoré osoba má o predmete postoja, afektívne, (citová, emocionálna) týka sa toho, čo osoba cíti k predmetu postoja, teda týka sa emócií alebo emocionálnych reakcií, konatívne (rozumová, behaviorálna) týka sa sklonov k správaniu či konaniu vo vzťahu k predmetu postoja. Medzi charakteristiky postojov zaraďujeme atribúty valenciu, mnohorakosť. Valenciu chápeme, ako charakteristiku, pri ktorej možno postoj opísať ako pozitívny lebo negatívny. No nestačí popísať len znamienka (+ alebo -) postoja jednotlivca vzhľadom na daný predmet. Valencia je charakteristika, ktorá sa vzťahuje na každú z troch položiek postojovej sústavy. Ide o vnútorný rozsah postoja – od krajne priaznivej situácie, cez nulovú (nulový postoj, ani tak, ani tak) až po vrcholne nepriaznivú situáciu. Medzi elementárne charakteristiky postoja zaraďujeme mnohorakosť. Každá položka postoja sa môže meniť vzhľadom na stupeň mnohorakosti. Toto sa vzťahuje na počet a rozmanitosť elementov alebo častí vytvárajúcich položku. Položka, ktorá má veľký počet rozmanitých elementov

sa pokladá za mnohorakú položku. Keď položka obsahuje relatívne malý počet elementov, považujeme ju za jednoduchú položku.

Trojdimenziálna štruktúra postojov má zložky: Kognitívna zložka postoja pozostáva z názorov jednotlivca o predmete. Najkritickejšími poznatkami obsiahnutými v postojovej sústave sú hodnotiace názory. Ide tu o posudzovanie priaznivých alebo nepriaznivých, žiadúcich alebo nežiadúcich, dobrých alebo zlých vlastností predmetu. Poznávacia zložka môže tiež zasiahnuť názory jednotlivca o vhodných či nevhodných spôsoboch odpovede na predmet. Kognitívna (poznávacia) zložka a zložka konatívna môžu takto úzko súvisieť. Afektívna zložka postoja sa vzťahuje na emócie súvisiace s predmetom. Predmet pôsobí príjemne alebo nepríjemne. Je obľúbený alebo neobľúbený. Tento emocionálny náboj dáva postojom ich dôrazný podnetný, motivačný charakter. V konatívnej zložke postoja ide o všetku pohotovosť správania súvisiacu s postojom. Ak jednotlivec zaujíma pozitívny postoj voči danému predmetu, bude ochotný pomôcť alebo odmeniť prípadne podporiť vec. Keď zaujíma negatívny postoj, bude pripravený vec poškodiť alebo potrestať, respektíve zničiť daný predmet. Napríklad: ak máte priaznivý postoj voči nejakej rase, či náboženstvu alebo politickej strane, budete mať tendenciu ich vyhľadávať, uznávať ich ako priateľov, pomáhať im a zaobchádzať s nimi ako seberovními, keď máte negatívny postoj (rasizmus, ateizmus), budete mať tendenciu vyhýbať sa tejto skupine, zavrhať ich ako priateľov, odmietať im pomoc, zaobchádzať s nimi ako s nepriateľskými osobami. Váš postoj k tejto sociálnej skupine bude teda negatívny.

Nutnosť poznania funkcie a hierarchie postojov v predgraduálnej príprave

Učiteľovi slúžia postoje v rovine kognitívnej. Keď pomáhajú vytvoriť názor na svet, vnášajú do vecí, ktoré nás obklopujú poriadok. Postoje chápané ako schémy, nám uľahčujú spracovanie informácií (napríklad za socializmu bol východ dobrý a západ zlý uľahčovalo to človeku orientáciu vo svete, lebo si hneď vedel utvoriť na vec názor, keď vedel odkiaľ pochádza). V predgraduálnej príprave je potrebné kľásť dôraz na hodnotovú dimenziu, postoje vyjadrujú našu hodnotovú orientáciu, tzn. hodnoty ovplyvňujú naše postoje (hlbšie sú hodnoty, postoje sú nad nimi). Známu by mala byť aj ego branná, poznať, že postoje nás chránia proti úzkosti a ohrozenia našej sebaúcty. Projekcia – projektujem vlastné neprijateľné impulzy na iných ľuď (popieram ich v sebe ale projektujem ich na iných) Túto projekciu využívame hlavne čo sa týka správania národnostných menšín- teória obetného baránka (obviňujeme iné etnické skupiny zo všetkého zlého- napr. fašistická ideológia-antisemitizmus) Autoritárska osobnosť- je to podriadená osobnosť, ale ona sa voči podriadeným správa agresívne. Takéto osobnosti rýchlo podliehajú ideológiám, ktoré hlásajú nenávisť voči iným skupinám. Takáto osobnosť väčšinou vyrastie v rodine, kde je rigidná morálka, prísna hierarchická štruktúra a disciplína. Rozdielom je autoritatívna osobnosť- osobnosť, ktorá má prirodzenú autoritu. Poznanie sociálneho prostredia – adjustačné (sociálne prispôsobenie) - postoje nám pomáhajú, aby sme sa cítili súčasťou nejakého spoločenstva. Napr. ľudia zastávajú určité presvedčenia, lebo to chce strana, Cirkev, majú také zmýšľanie iní ľudia a oni sa im prispôsobia. Postoje pretrvávajú hlavne kvôli konformite. Postoje umožňujú predpokladať správanie. (Nap. politické preferencie) Medzi postojmi a správaním je vzťah, nie vždy predurčujú správanie, niekedy sú v rozpore. Napríklad všetci vieme, že špenát je zdravý - ale nie všetci ho jeme. V rámci hierarchického usporiadania postojov (Zapletal, 2015)

konštatuje: „Postoje sú dôležitejšie než skutočnosti.“ Žijeme v materialistickom svete. Preto radi a často zabúdame na rozhodujúci význam postojov. A to aj vtedy, keď ide o otázku: Prečo muži urobia kariéru rýchlejšie než ženy a prečo ešte stále zarábajú viac? Štúdie ukazujú, že medzi mužom a ženou skutočne existuje malý rozdiel. Lenže nie je tam, kde si ho väčšina predstavuje, ale omnoho vyššie. Je v hlave: muži a ženy žijú s radikálne odlišnými postojmi. Muži celkom nevedomky zaujímajú postoj: Moc, peniaze, postavenie, kariéra a prestíž ukazujú svetu i mne, aká je moja cena – a tlak na výkon, hierarchia a konkurenčný boj patria k pravidlám hry. Ženy rovnako nevedomky zaujímajú postoj: Dobrá práca, dobrý obsah, dobrý výkon, zmysluplnosť jednaní a dobrá klíma sú dôležité – a pravidlá hry sú spolupráca a neustála výmena. Zrejme existujú štyri základné typy postojov: afektívne postoje /neprirodzené, nútené postoje/, intelektualizované postoje /rozumové postoje/, postoje orientované na konanie a vyvážené postoje, z hľadiska druhov ich rozdeľujeme na: verbálne postoje /postoje, ktoré vieme formulovať/, akčné postoje /postoje, ktoré nás vedú k určitej aktivite/.

Vznik a utváranie postojov predpokladá existenciu viacerých mechanizmov, ako napríklad mechanizmus napodobňovania, žiak si vytvára postoje napodobňovaním, hlavne skúsenejších učiteľov. Mechanizmus identifikácie, človek sa identifikuje so živými i neživými vzormi; Pri napodobňovaní sa napodobňujú vonkajšie charakteristiky modelu; pri identifikácii sa jedná o vnútornú charakteristiku osoby, s ktorou sa identifikujeme. Mechanizmus novej informácie ide o oboznámenie iných s tým, aký je obsah postoja, ktorý sa požaduje alebo odmieta. Mechanizmus vynútenej úpravy správania. Pre zmeny postojov všeobecne platí, že zmena postojov je najúčinnnejšia vtedy, keď osoby môžu nadobudnúť postoje samostatne. Vzhľadom na spomínané uvádzame zdroje faktov utvárania postojov: vzťah potrieb, záujmov, aspirácií a postojov, vzťah

informácií a postojov (experiment s troma spolubývajúcimi, výsledky černochoch v IQtestoch), authority (zdroje informácií), vytváranie a prekrúcanie faktov, vlastné vnímanie (skepticizmus k propagande v druhej svetovej vojne), hodnoty, skupinové normy, primárne skupiny (volebné správanie a primárne skupiny), osobnosť (politické postoje a osobnosť). Rady pre žiakov, ako zmeniť svoje postoje?

Prispôbte svoje pôsobenie charakteristikám osoby, ktorú chcete zmeniť. Napríklad ak je človek rozumovo uvažujúci poskytnem mu dobre premyslenú argumentáciu. Ak je to povrchný človek- pôsobím naňho peknými rečami. Prispôbte presvedčanie situácii, v ktorej sa recipient nachádza. Napríklad ak je schopný posúdiť argumenty pre aj proti, treba mu ich povedať. Ak to nie je schopný posúdiť, povedať mu len jednosmernú argumentáciu. Používajte silné argumentácie (nie slabé), opakujte argumentácie (stanú sa známymi, takže ich človek ľahšie prijme za svoje). Veľmi užitočnou sa javí pre žiakov otázka: Ako môžeme druhých presvedčiť, aby zmenili svoj názor? V prvom rade musíme rozlíšiť zmeny: súrodé a nesúrodé. Ľahšie sa navodí súrodá zmena v rovnakých podmienkach. Čím je postoj extrémnejší, mnohorakejší a konzistentnejší, tým je ľahšie dosiahnuť súrodú zmenu. Hlavný prostriedok na zmenu postojov je persuázia (presvedčovanie). K zmene postojov dochádza pod vplyvom: skúseností z priamych sociálnych kontaktov, vplyvom skupiny, vplyvom masovo komunikačných prostriedkov.

Hoci sa postoje väčšinou chápu ako získané, niektorí autori pripisujú pri vzniku postojov význam aj vrozeným predispozíciám, ako sú napríklad neuroticizmus alebo stabilita. Podľa tejto teórie má jedinec na začiatku niekoľko predpokladov, podľa ktorých sa môžu jeho postoje vyvíjať. To najdôležitejšie však „získavame v priebehu života, a to vzdelávaním, sledovaním verejnej mienky a sociálnymi

kontakty“(Zapletal 2016, s. 65). A to „čiasťočne z rodiny, kde vyrastáme, a čiasťočne od ľudí, s ktorými sa stretávame“ (Hayesová 2003 s. 98). Podľa psychologickkej funkcie, ktorú jednotlivé postoje majú, býva rozlíšený aj spôsob a dôvod prečo vznikajú. Inštrumentálne postoje sú „vyvolané naším prianím, aby veci boli usporiadané tak, ako to vyhovuje našim potrebám“ (Zapletal 2015, s. 124). Tieto postoje, vychádzajúce zo súkromných potrieb jedinca, môžu byť viditeľné u malých detí, ktorých názory sú viac-menej sebastredné. V priebehu života preberáme postoje viac sociálne prijateľné a niektoré z inštrumentálnych postojov potom môžeme zatlačiť do podvedomia. Tým pádom o nich nevieme, aj keď stále ovplyvňujú naše správanie a rozhodovanie. Ďalšími typmi postojov sú postoje slúžiace poznaniu, ktoré sú riadené našou potrebou porozumieť svetu a svojmu životu“ (Fontana 1997 s. 224). Podľa N. Hayesovej (2003 s. 98) z podstaty týchto postojov vyplýva, že sa môžu s pribúdajúcimi skúsenosťami meniť: „Všetci máme stále potrebu lepšie porozumieť svetu. Tá by za bežných okolností mala občas vyvolať zmenu postoja.“ Upozorňuje však na to, že existujú mechanizmy, ktoré takejto zmene bránia. Sú to vnútorné potreby a úzkosti, ktoré „môžu spôsobiť obavy z príliš veľkej či náhlej zmeny. Zmenu postoja uľahčuje splnenie aspoň jednej z nasledujúcich podmienok: 1. Zmena prebieha pozvoľna, prípadne sa týka periférneho, nie centrálneho postoja. 2. Osoba práve neprežíva žiadne výrazne rušivé vnútorné úzkosti“ (Hayesová 2003 s. 98). Jedným z hlavných mechanizmov, ktorými sa myseľ bráni zmene postoja je aj vplyv postojmi podmienenej selektivity prijímaných informácií. Selektivita znamená, že si jedinec vyberá z informácií a vníma a prijíma len také, ktoré ho utvrdia v jeho presvedčení: „V súlade so všeobecným princípom, že vnímanie a poznanie je ovplyvňované psychologickými faktormi, ako sú napr. očakávania, motívy, potreby, ciele, emócie a nálada atď. sa predpokladá, že aj postoje pôsobia na všetkých úrovniach spracovania informácií“

(Výrost 1997, s. 162). Existujúci postoj teda ovplyvňuje vnímanie a spracovanie reality a tým aj utváranie postoja nového. Ďalšou skupinou sú postoje sociálne prispôsobivé, tzn. „vytvárané naším prianím cítiť sa súčasťou spoločensko-politickej či inej skupiny“ (Fontana 1997 s. 224). Na význam sociálne prispôsobivých postojov upozorňuje aj Hayesová (2003 s. 97): „Sociálna identita a spolupatričnosť so skupinou silne ovplyvňuje postoje, ktoré si osvojíme. Hlboko znútorňujeme svoje členstvo v skupinách, ktoré potom tvoria dôležitú časť sebaúcty.“ A to najmä preto, že „názory môžu slúžiť ako nástroj sociálneho prispôsobenia, pretože pomáhajú utužovať spolupatričnosť so skupinou - ak mám podobný názor ako členovia mojej referenčnej skupiny, vlastne tým do istej miery vyjadrujem, že sa im podobám“(Zapletal, Porubčanová, Rozvadský Gugová, 2015 s. 68). Potreba niekam patriť a byť súčasťou skupiny vedie jedinca k pozorovaniu a následnému preberaniu postojov skupiny, s ktorou sa stotožňuje. „To isté platí pri negatívnych referenčných skupinách - ak mám názor, ktorý je úplne opačný ako názor členov nejakej sociálnej skupiny, môžem tým zdôrazňovať rozdiel, ktorý existuje medzi nimi a mnou“ (Hayesová 2003 s. 98). S takýmto vymedzovaním sa môžeme stretnúť napríklad u detí v pubertálnom veku, keď pri hľadaní vlastnej identity odmietajú všetky hodnoty, názory a postoje rodičov, aby sa voči nim vymedzili. V tomto prípade im to pomáha nájsť seba samého. Často sa v dospelosti vracia k postojom svojich rodičov, pretože ich majú znútornené. Dôvodom môže byť, že, na rozdiel od zručností, vedomostí alebo návykov sa postoje lepšie učia nápodobou. N. Hayesová upozorňuje na výskum, kedy sa dve skupiny detí (nevedomky) mali stotožniť s iným postojom, než mali na začiatku pokusu. Jedna skupina pracovala s učiteľom, ktorý mimovoľne vyjadril svoj názor, druhá skupina sa učila vyjadrovať „správny názor“, za čo bola okamžite odmeňovaná. Ukázalo sa, že imitačné prostredie - v ktorom deti iba pozorovali

niekoho, kto robil niečo iné - bolo ďaleko účinnejšie ako priamy tréning. Zdá sa, že si postoje môžeme osvojiť napodobňovaním druhých a že sa ich teda nemusíme priamo učiť“ (Hayesová 2003 s. 100). Najjednoduchšie si pod pojmom postoje predstavíme postoje vyjadrujúce hodnoty, tzn. „späté s naším mravným presvedčením a seba poňatím“ (Zapletal, Porubčanová, Rozvadský Gugová, 2015 s. 56). So seba poňatím úzko súvisí naše ego a z neho vyplývajúce nevedomé mechanizmy. Postoje spojené s obranou ega obsahujú najviac nevedomých prvkov. Sú to také postoje, ktoré „slúžia na to, aby nás chránili pred úzkosťou alebo pred ohrozením sebavedomie“ (Fontana 1997 s. 224). Nevedomými mechanizmami ovplyvňujúcimi postoje sú reaktívny výtvor, racionalizácia, projekcia a externalizácia. Reaktívnym výtvorom myslíme mechanizmus, ktorý zasunie do podvedomia postoj, z ktorého má jeho nositeľ silný pocit viny a nahradí ho pocitom opačným. „Prítomnosť nevedomého postoja sa však prejavuje utajenými podlými činmi Človek sám sa však pokúša tieto činy ‚vysvetliť‘ ako niečo, čo je ‚v najlepšom záujme‘ dotknutej osoby alebo ‚v záujme pokoja‘, či zdôvodniť tvrdením, že ‚väčšina by niečo iné aj tak nikdy neprijala‘“ (Fontana 1997 s. 223). Racionalizáciou myslíme situáciu, „kedy ľudia vyjadrujú spoločensky prijateľný dôvod k správaniu, ktoré v skutočnosti vyplýva z motívov, ktorých existenciu nechci pripustiť ani sami sebe“ (Zapletal, Hanuliaková, 2015 s. 18). Najnebezpečnejším z mechanizmov obrany ego, ktoré sa podieľajú na utváraní postojov, je projekcia. Vlastné nerozpoznané či neprijaté duševné sklony vytesnené do podvedomia sa „projektujú navonok v podobe hostility voči iným ľuďom alebo skupinám, ktoré tieto sklony prejavujú“ (Fontana 1997 s. 224). Ďalším z dôležitých faktorov pri utváraní nových postojov je externalizácia. Jedná sa o proces, kedy podvedome premietame svoj problém do svojho okolia. Je to bežný obranný mechanizmus, ktorý znižuje mieru úzkosti. Ide teda o „spájanie

nevedomých motívov či vnútorných stavov s niečím, čo práve prebieha v bezprostrednom okolí. Toto spojenie, ktoré je často úplne nevedomé, ústi vo vytvorení postoja k danému vonkajšiemu objektu“ (Hayesová 2003 s. 98). Z toho vyplýva, že dôležitú úlohu pri utváraní postojov hrajú emócie. Prvé postoje môžu teda vznikať z citových reakcií, môžeme ich prevziať od rodičov či osoby v postavení autority. Stáva sa, že takýto prevzatý postoj nie je podrobený patričnému kritickému skúmaniu (Fontana 1997). Tieto reakcie sú väčšinou nevedomé. Pri uvedomelom vytváraní postojov je postup nasledovný: „Keď premýšľame o objekte, ktorý zvlášť dobre nepoznáme alebo s ním nemáme žiadnu skúsenosť, uvažujeme predovšetkým o faktoch - bádatelia takýto vzťah k objektu označujú ako "deskriptívne presvedčenie". Ale ako sa stále dôvernejšie zoznamujeme s objektom, máme tendenciu utvoriť si o ňom nejaký názor - odhadujeme jeho ďalšie aspekty. Tak si o cieľovom objekte vytvárame sústavu "deduktívnych presvedčení". Ďalším štádiom vývoja postoja je hodnotenie deduktívnych presvedčení. Tak si formujeme postoj“ (Hayesová 2003 s. 100). Základnými východiskovými podmienkami determinujúcimi utváranie akéhokoľvek nového postoja sú postoje, ktoré už človek má. Iným spôsobom si vytvára postoj k veciam, na ktoré si ešte názor nevytvoril. Inak bude pristupovať k situáciám, ku ktorým už postoj zaujal. Utváranie nových postojov je podmienené aj charakterom nevedomých postojov. Na to upozorňuje i Výrost, keď spomína fakt, že niektoré postoje môžu byť aktivované nevedome a „že postoj, ktorý je prístupný automaticky, tj bez aktívnej pozornosti a uvedomenia, "skresľuje vnímanie objektu a produkuje chovanie v súlade s týmto vnímaním, teda bez náležitého, vedomím regulovaného usudzovania" (Výrost 1997, s. 162). Informáciu, ktorá sa nezlučuje s jeho presvedčením, potom jedinec jednoducho

ignoruje a niekedy ju prekrúti tak, aby bola zlučiteľná s jeho presvedčením (Hayesová 2003).

„Skreslenie informácie môže mať rôzne formy: 1. diskreditácia zdroja informácie; 2. nová analýza informácie, ktorá ukáže, že z nej vyplývajú odlišné závery; 3. účelový výber častí informácie, ktoré človek vezme na vedomie alebo si ich zapamätá“ (Hayesová 2003 s. 104). Každý novo prijatý postoj musí byť totiž v súlade s postojmi, ktoré už človek má, lebo „ľudia sa snažia dosiahnuť kognitívnu rovnováhu či súlad a usilujú sa o to, aby ich postoje boli v súlade s inými postojmi. Nesúlad alebo disonancia medzi postojmi vedie k stavu kognitívne nerovnováhy, ktorá vždy predstavuje pre človeka, ktorý ju prežíva, stresor“ (Zapletal, Porubčanová, Oberuč, 2016 s. 48). „Kognitívna disonancia je dôležitým zdrojom zmeny postojov. Kognitívne disonancia sa objaví vtedy, keď zistíme, že si naše postoje alebo presvedčenie odporujú. (...)

Zmeny v postojoch žiakov ako významná súčasť profesijnej prípravy

So vzniknutou tenziou sa vyrovnávame buď zmenou jedného z postojov, alebo pridaním ďalšieho, ktorý nám umožní interpretovať situáciu iným spôsobom“ (Zapletal, Porubčanová, Oberuč, 2016 s. 63) Postoje, ktoré nám ponúka niekto iný, môžeme prijať iba za predpokladu, že sa v niečom podobajú našim postojom: „Človek, ktorého vlastný názor je podobný tomu, ktorý mu ponúka niekto iný, sa zameria na tie aspekty ponúkaného oznámenia, ktoré zdôrazňujú blízkosť tohto názoru s jeho vlastným názorom -tento proces sa nazýva asimilácia“ (Hayesová 2003 s. 111). Ak chceme niekoho presvedčiť k zmene postoja, musíme začať tam, kde sa naše postoje podobajú a postupne posúvať hranicu toho, čo je človek ochotný prijať za svoje. Postoje sa menia v nejakej komunikačnej situácii. Determinanty tejto komunikácie sú „komunikačný zdroj - teda odkiaľ či od koho

správa pochádza; druhým sú možnosti ovplyvnenia efektivity presvedčania povahou informácie; tretím sú charakteristiky príjemcov správy- teda možné súvislosti medzi náchylnosťou nechať sa ovplyvniť a inteligenciou alebo skoršími postojmi príjemcu správy“ (Hayesová 2003 s. 106). Účinnosť komunikačného zdroja pri zmene postojov jedinca závisí od vzdelania príjemcov správy. Osoby s vyšším vzdelaním alebo skúsenosťami v oblasti, ktorej sa daný postoj týka, reagujú lepšie na osobu, ktorej autorita je daná odbornosťou. Osoby s nižším vzdelaním osloví skôr dobrý rečník, ktorý apeluje na naše emócie. Pri niektorých postojoch hrajú emócie väčšiu úlohu ako u iných: „Existujú postoje, ktorých zmenu možno ľahšie navodiť vyvolaním negatívnych emócií. Výskumy ukázali, že ide predovšetkým o také, ako je napr. postoj k zdraviu, doprave a s ňou spojeným rizikám, životnému prostrediu a jeho vplyvu na človeka atď.“ (Barnová, Krásna, Čepelová, 2020, s. 12-54). Vzdelanie a skúsenosti zase súvisia s charakterom argumentov, ktoré môžu viesť k zmene postoja: „Respondenti s nižším vzdelaním ľahšie presvedčili jednostranné argumenty, ktoré boli presvedčivo podané. Osoby s vyšším vzdelaním však takýto postup presvedčil málokedy. Reagovali skôr na materiál, ktorý obsahoval informácie hovoriace pre obe strany debaty, ale v ktorom zneli informácie hovoriace pre jednu z nich presvedčivejšie“ (Zapletal, Hanuliaková, 2015 s. 82). Všeobecne sa dá povedať, že ľudia s vyšším vzdelaním sú prístupnejší k zmene postoja ako ostatní. Môže to byť dané tým, že títo ľudia sú lepšie vybavení pre pochopenie im predkladaného názoru:

„Inteligencia teda môže ovplyvniť zmenu postoja, pretože určuje presnosť pochopenia ponúkaného názoru“ (Hayesová 2003 s. 111). Pripravenosť tento názor prijať ovplyvňujú, popri konzistencii s vlastnými názormi, aj miera úzkosti a sebaúcty: „Vysoká úzkosť môže skomplikovať presné

pochopenie. Nízka sebaúcta potom môže zvýšiť pripravenosť človeka prijať cudzí názor“.

Literatúra:

- BARNOVÁ, S., KRÁSNA, S., & ČEPELOVÁ, S. 2020. *Digital technologies as a means of teachers' professional development*. R&E-SOURCE. Online Journal for Research and Education Special Issue 18, 11-17. ISSN2313-1640.
- FONTANA, D. 2003 *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Preložil Karel Balcar. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- HAYESOVÁ, N. 2005 *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178- 763-9.
- JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido. 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- LUKÁŠOVÁ, H. 2009. *Teorie učitelské profese*. In Průcha, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál. s. 770–776. 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PORUBČAN, M.- DORIČKOVÁ, M. 2020 *Innovative in schools* In: R&E-Source [elektronický dokument] . – Baden (Rakúsko) : Pädagogische Hochschule NÖ. – ISSN (online) 2313- 1640. – suppl. Enter new engineering pedagogy curriculum , č. 18 (2020), s. 109-112.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- VÝROST, J. SLAMĚNÍK, I. 1997 *Sociální psychologie*. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-20–x.
- ZAPLETAL, L., HANULIAKOVÁ, J. 2015 *Soziologisch-pädagogische Grundlage und pädagogische Aufgaben der Manager* 1.vyd.- Karlsruhe, Deutschland : Ste-Con, 2015.- 138 s.- ISBN 978-3-945862-01-8

ZAPLETAL, L., PORUBČANOVÁ, D. OBERUČ, J. 2016 Education as returnable investment for both individuals and society In: Vadyba Journal of Management.- Lithuania : Klaipeda University Press, 2016.- ISSN 1648-7974.- Vol. 28, no. 1(2016) s. 43-51

ZAPLETAL, L., PORUBČANOVÁ, D. ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2015 *Uvedení do sociologie pro pedagogy*. Veřejnosprávní vzdělávací institut, o.p.s.Strážnice, EAN: 9788090591929, s.239

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia grantového projektu 004KU-4/2022 Osobnosti slovenskej matematiky II - životné vzory pre budúce generácie

Summary: The paper deals with the issue of attitudes of students of pedagogical faculties to selected concepts of school and social environment as an important variable that can affect the course of their undergraduate teacher training. In general, attitudes are understood multidimensionally, focusing specifically on issues related to the internal structure, which consists of three components - affective, cognitive and conative. The attitudes of individuals are grouped into certain meaning units and thus form internally hierarchically organized groups.

Kontaktné údaje:

Mgr. Monika Dohnanská, PhD.

Katedra manažmentu a ekonómie,

Ul. Sládkovičova 533/20, SK - 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: dohnanska@dti.sk

doc. PaedDr. Lívia Hasajová, PhD.

Katedra školskej didaktiky Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, SK - 018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: hasajova@dti.sk

Ing. Andrea Jankovičová
Katedra školskej didaktiky Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, SK - 018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: andrea.jankovic01@gmail.com

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
Katedra školskej didaktiky Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, SK - 018 41 Dubnica nad Váhom
e-mail: porubcanova@dti.sk

PODPORA INKLÚZIE CEZ ŠKOLSKÉ PODPORNÉ TÍMY ONLINE KOMUNIKÁCIOU

Veronika KUŠNÍROVÁ

Anotácia: Príspevok je venovaný školskému podpornému tímu a úlohám jeho členov, ako aj ich spôsobu komunikácie počas zatvorenia škôl v čase pandémie ochorenia Covid-19. Prezentuje výsledky kvalitatívneho výskumu zisťujúceho prostredníctvom metódy pološtruktúrované interview, ako členovia školského podporného tímu hodnotia online komunikáciu v čase dištančného vyučovania počas pandémie ochorenia Covid-19. Výsledky boli spracované otvoreným kódovaním. Počas dištančného vzdelávania členovia školského podporného tímu sa snažili spolupracovať, komunikovať medzi sebou otvorene a úprimne aj napriek sťaženej situácii. Zhodnotili, že aj keď pracujú s jednotlivcami a malými skupinami žiakov, online komunikácia je v ich práci náročná. Obmedzené možnosti osobného kontaktu vnímali skôr negatívne.

Kľúčové slová: školský podporný tím, inklúzia, online komunikácia.

Úvod

Slovenské regionálne školstvo prechádza zmenami, ktoré smerujú k prijímaniu každého žiaka do školy a znižovaniu segregácie vylúčených skupín. Zmeny smerujú k presadzovaniu inkluzívneho prístupu. Jednou z nich je prítomnosť odborných zamestnancov na školách a najnovšie vytváranie **školského podporného tímu**. Posledne spomenutú zmenu zaviedla legislatívna zmena účinná od 1. januára 2022 (novela školského zákona a novela zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov). Členom školského podporného tímu môže

byť školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy, aj učitelia či iní pedagogickí zamestnanci (pedagogickí asistenti).

Teoretické východiská

Loreman (2007) vysvetľuje inkluzívne vzdelávanie ako víziu, kde sú všetci žiaci vzdelávaní spolu ako jedna komunita v bežných triedach v škole. Podrobnejšia charakteristika inklúzie ju poníma ako poskytovanie spravodlivých príležitostí na získanie efektívnych vzdelávacích služieb s doplnkovými pomôckami a podporné služby podľa potreby v triedach všeobecného vzdelávania všetkým študentom, vrátane tých s ťažkým postihnutím, smerom k výsledku prípravy všetkých študentov na produktívny život ako plnohodnotných členov spoločnosti (National Center on Educational Restructuring and Inclusion, 1995).

Spomenuté podporné služby podľa potrieb žiakov môžu v školách poskytovať práve školskí špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, školskí psychológovia, ktorí spolu môžu fungovať ako školský podporný tím. „Úlohou školského podporného tímu je vytvárať podmienky, aby sa každý žiak mohol v škole maximálne rozvíjať, vytvárať systém podpory okolo žiakov, učiteľov a rodičov, aby mohli efektívne inkluzívne fungovať všetky zložky. Školský podporný tím je pre všetkých žiakov, nielen pre žiakov so ŠVVP. V škole s inkluzívnym prístupom nemá byť nikto privilegovaný ani vylučovaný. Zároveň sa každý žiak môže ocitnúť v situácii, keď bude potrebovať pomoc“ (Kušnírová, 2022, s. 39).

Aj podľa autorov Causton a Trac-Bronson (2015) jednou z dôležitých podmienok vzhľadom na úspešné zavádzanie inklúzie v školách je prítomnosť odborných zamestnancov (zvlášť špeciálnych pedagógov) na školách a ich spolupráca s učiteľmi. Ideálne je, ak týždenne majú stanovený spoločný čas na plánovanie a navrhovanie obsahu učiva a hodín (Causton, Trac-Bronson, 2015).

Školský podporný tím je dôležitou súčasťou systému podpory, poradenstva a prevencie v školstve. Školský podporný tím sa venuje cielenej intervencii. Pôsobí priamo na škole, má možnosť každodenného kontaktu so žiakmi, ktorí to práve potrebujú, zároveň vie spolupracovať s učiteľmi a byť rodičom nablízku. Tým je pre žiakov a ich rodičov viac k dispozícii a jednotliví členovia sú prístupnejší ako odborníci v zariadeniach poradenstva a prevencie. Rodičia často nechcú dopustiť, že ich dieťa potrebuje odbornú pomoc, a odsúvajú návštevu daných zariadení. Alebo im na druhej strane nedôverujú či sú veľmi časovo zaneprázdnení. Ak je odborník priamo v škole, potrebná pomoc je im k dispozícii hneď, nemusia nikam s dieťaťom chodiť. Školský podporný tím má nezastupiteľnú úlohu v rámci inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. Zariadenia poradenstva a prevencie majú predstavovať až ďalšie stupne podpory, ak pomoc a podpora zo strany školy a školského podporného tímu nie je možná či postačujúca.

Úlohou školského podporného tímu je podľa zákona (Zákon č. 138/2019 § 84a) najmä:

- „a) koordinovať rozvoj inkluzívneho vzdelávania,
- b) zabezpečiť vo výchove a vzdelávaní uplatňovanie používania prístupov a stratégií, ktoré vyplývajú z jednotlivých odborov vedy a techniky,
- c) spolupracovať so zariadením poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore detí, žiakov a ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania,
- d) poskytovať poradenstvo deťom, žiakom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom,
- e) podieľať sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu“ (Zákon č. 138/2019, § 84a).

Školský podporný tím vykonáva činnosti podpornej úrovne prvého stupňa, ktoré zahŕňajú: pedagogickú diagnostiku, pedagogickú intervenciu, výchovné poradenstvo, kariérové poradenstvo, rozvoj inkluzívneho vzdelávania a prevenciu. (Zákon č. 245/2008 Školský zákon, § 131).

Školskí špeciálni pedagógovia a odborní zamestnanci školy v spolupráci s centrom poradenstva a prevencie môžu vykonávať činnosti aj podpornej úrovne druhého stupňa, ktoré zahŕňajú: orientačnú diagnostiku, prevenciu, poradenstvo, intervenciu, krízovú intervenciu, reedukáciu, metodickú podporu a poradenstvo pedagogickým zamestnancom, odborným zamestnancom a zákonným zástupcom alebo zástupcom zariadenia“ (Zákon č. 245/2008 Školský zákon, § 131).

Počas pandémie, kedy vyučovanie prebiehalo dištančne, aj práca odborných zamestnancov, školských špeciálnych pedagógov a teda aj členov školských podporných tímov prebiehala prevažne dištančne s využitím prístupných spôsobov online komunikácie. Nakoľko pracujú vo veľkej miere s jednotlivcami alebo malými skupinami, zaujímalo nás, ako oni hodnotia ich prácu s využitím digitálnych technológií a online komunikácie počas pandémie.

Cieľom výskumu je zistiť, ako členovia školského podporného tímu hodnotia online komunikáciu počas pandémie.

Metodológia výskumu

Vzhľadom na stanovené ciele a charakter nášho zámeru sme realizovali **empirický kvalitatívny výskum**, s využitím metódy **pološtruktúrované interview**. Údaje sme spracovali **otvoreným kódovaním**. Získali sme štyri kategórie: popis zmeny, spolupráca, pozitíva a negatíva. Každá kategória bola sytená viacerými kódmi.

V súčasnosti je stále dosť málo škôl, ktoré sa snažia o inklúziu a robia potrebné opatrenia pre jej podporu. Vybrali sme si základnú školu v Košiciach, ktorá sa viac

rokov venuje podpore týmto žiakom s tímom odborných zamestnancov, školského špeciálneho pedagóga a pedagogických asistentov.

Výsledky prezentované v tomto príspevku boli získané v rámci väčšieho výskumu zameraného na prácu odborných zamestnancov, školských špeciálnych pedagógov a pedagogických asistentov. Počas interview sme sa spýtali špeciálnej pedagogičky, školskej psychologičky a pedagogických asistentov na prácu počas pandémie.

Výsledky výskumu

Členovia školského podporného tímu sa počas pandémie museli prispôsobiť výrazným **zmenám**, čo od nich **vyžadovalo značnú mieru flexibility**. Bolo to zapríčinené aj zmenami opatrení a tak zmeny často nastávali zo dňa na deň. Zmeny boli viaceré vzhľadom na ich pracovnú pozíciu. Školská špeciálna pedagogička vníma rozdiel v pracovnej činnosti: *„Zmenila sa v tom, že som nemala bežné predmety, ako rozvoj špecifických funkcií s týmito začlenenými žiakmi. Bolo to skôr formou poradenstva. Keď vznikali problémy, riešili sme ich“* (Školská špeciálna pedagogička). Ďalšia zmena nastala **posilnením spolupráce s rodičmi**. Jednak pod vplyvom okolností nastali viditeľné ťažkosti, ktoré bolo potrebné riešiť. Tiež z pohľadu pedagogických asistentov ich práca menila: *„Určite som sa viac priblížila k rodinnému prostrediu, oveľa viac sme komunikovali cez rôzne platformy ako skype, teams“* (pedagogický asistent 1).

Ďalšou zmenou bolo, že robili **menej preventívnych opatrení**: *Určite robím menej preventívnych opatrení, aktivít ako predtým. Tým, že deti tu nie sú, a keď tu sú, tak sa učitelia snažia dobehnúť, to čo potrebujú s nimi“* (Školská psychologička).

Na druhej strane sociálna izolovanosť detí a vzdelávanie iba dištančnou formou im prinieslo **viac psychických problémov**: *„Viac je psychických problémov, ktoré riešime s deťmi. Viac vidím, že deti tou izoláciou majú problém nadväzovať vzťahy.“*

Máme viac konfliktov v triede, mám pocit, že som sama na strašne veľa problémov, ktoré nie je schopný jeden človek zvládnuť tak, ako by chcel“ (Školská psychologička).

Ďalším problémom, ktorý nastal a bolo potrebné ho riešiť sa stalo **viac času tráveného na sociálnych sieťach**: *„Deti oveľa viac času začali tráviť na sociálnych sieťach.“ (C3)* Môžeme vidieť, že naozaj toto obdobie zasiahlo aj inklúziu na školách a uvedomiť si aká je inklúzia teraz pre deti naozaj potrebná. Žiaci potrebujú pomôcť s novovzniknutými problémami.

Pre podporu inklúzie je podstatným determinantom **spolupráca**. V interview participanta potvrdila prax **otvorenej a úprimnej komunikácie**. *„Každý problém sa snažíme rozobrať spolu, aj asistent, špeciálny pedagóg a ja, triedny učiteľ.“ (Školská psychologička).* Prezentovali potrebnosť spolupráce s rodičmi, učiteľmi, výchovným poradcom ale aj s celým školským podporným tímom a pedagogickými asistentmi. Ako uvádzali, napr. aj napriek pandémie sa školská psychologička snažila spolupracovať a podporovať pedagogických asistentov. Snažili sa o uvedomelú a riadenú tímovú prácu: *„Myslím si, že veľa konzultujeme. Aj keď bola pandémia, snažila som sa veľa s nimi (pedagogickými asistentmi aj členmi podporného tímu) rozprávať, ako zvládajú svoju prácu, keďže boli izolovaní doma. Raz za týždeň som im robila podporné stretnutia, kde nielen povedali, čo robili so žiakmi, ale aj aký mali celý týždeň, aby to bola ako socializácia“ (A1).* Výsledky iného rozsiahleho výskumov ukázali, že pravidelná každodenná spolupráca pedagogických a odborných zamestnancov umožňuje všetkým **spoločne efektívne plánovať** činnosti, vzájomne sa obohacovať, vymieňať skúseností, osvedčené postupy a pod. (Vančíková a kol, 2018). Pedagogickí asistenti, školský špeciálny pedagóg a odborní zamestnanci **využívali aplikácie: Edupage, Skype, MS Teams**.

Vzhľadom na cieľ nášho výskumného snaženia sme chceli tiež zistiť, v čom sú pozitíva a negatíva online komunikácie v ich práci. **Nevýhody** videli v tom, že **nemali prístup** k všetkým úlohám zadávaným online. Pedagogická asistentka, ktorá je so žiakmi v pomerne častom kontakte si uvedomuje, že žiaci ľahšie prešli do online priestoru. Ako uvádza: „*oni dostali domácu úlohu cez EduPage a ja som tú domácu úlohu nevidela. Učiteľka im dala cez EduPage a mne sa to nezobrazí, takže žiačka mi to musela zdieľať cez obrazovku. Ona sa musela zahrať za učiteľku.*“ (Pedagogický asistent 1). Zároveň ako negatívum uvádzali, že **osobný kontakt je lepší** pri práci so žiakmi.

Aj pedagogickí asistenti a členovia podporného tímu sa museli vynájsť ak chceli žiakom so ŠVVP pomôcť. Väčší problém pre nich predstavovalo aj **vysvetľovanie** (dodatočné vysvetľovanie) učiva.

Pozitívny efekt online komunikácie počas pandémie nastal v bližšej spolupráci s rodičmi: „*Konzultovala som väčšinou s rodičmi. Ak vznikol práve kvôli dištančnému vzdelávaniu nejaký problém, lebo vznikali ťažkosti, tak sme hľadali riešenia. Ako predísť tomu a pokračovať v riešení.*“ (B2).

Záver

Prostredníctvom realizovaného výskumu sme mohli hlbšie preniknúť do praxe školského podporného tímu. Školský špeciálny pedagóg, pedagogické asistenti a odborní zamestnanci majú výrazne inú pracovnú náplň a činnosť ako učitelia, vychovávatelia. Pracujú so žiakmi individuálne, prípadne v malých skupinách počas prebiehajúceho vyučovania i po ňom. Len vo veľmi malom rozsahu pracujú aj s celou triedou (napr. v rámci prevencie, mediácii konfliktov). Preto by sa mohlo javiť pomerne jednoduché využívať v ich práci online komunikáciu. Ale špecifiká ich práce ukazujú opak. Diagnostiku, intervenciu ale niekedy aj reedukáciu je náročné,

či takmer nemožné robiť cez online komunikáciu. Vyžaduje si osobný kontakt, vnímanie žiaka v celistvosti aj s jeho neverbálnymi prejavmi, v otvorenej a príjemnej atmosfére, kde sa nemusí báť, že ho niekto sleduje, odpočúva, či nahráva.

Jednou z najdôležitejších opatrení pri podpore inklúzie na školách je spolupráca a tá je náročná dištančnými spôsobmi, cez online komunikáciu a informačno-komunikačné technológie. Tie môže predstavovať podporu a doplnok osobnej komunikácie. Podľa odborníkov (Anderliková, 2014; Horňáková, 2014; Gajdošová, 2017; Vančíková a kol., 2018; Kušnírová, 2018) je podstatné pre aktívnu spoluprácu so školou a rodičmi zlepšenie kvality vzťahov s učiteľmi prostredníctvom otvorenej a úprimnej komunikácie medzi rodičmi a učiteľmi a tiež rodičmi a riaditeľom školy (Gajdošová, 2017, s. 30 – 31).

Literatúra:

ANDERLIKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzii: Úvod z praxe a pro praxe*. Praha: TRITON. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

CAUSTON, J., TRACY-BRONSON, CH. P. 2015. *The Educator's Handbook for Inclusive School Practices*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.. ISBN 978-1598579253.

GAJDOŠOVÁ, E. 2017. Spolupráca školy a rodiny v inkluzívnej edukácii – príklad dobrej praxe. In *Inkluzívna škola a rodina*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. s. 24-32. ISBN 978-80-223-4464-7.

HORŇÁKOVÁ, M. 2014. *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity. 160 s. ISBN 978-80-561-0187-2.

KUŠNÍROVÁ, V. 2018. *Podpora inklúzie vo výchove vo voľnom čase*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. 140 s. ISBN 978-80-561-0541-2.

KUŠNÍROVÁ, V. 2022. Úlohy školských podporných tímov v rámci realizácie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní. In *Koordinátor školského podporného tímu: efektívnou spoluprácou k úspechu*. Bratislava: Dr. Josef Raabe Slovensko, 2022. ISBN 978-80-8140-678-2, s. 34-43.

LOREMAN, T. 2007. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from why to how. In *International Journal of Whole Schooling*. vol. 3, no. 2. pp. 22-38. ISSN 1710-2146.

NATIONAL CENTER ON EDUCATIONAL RESTRUCTURING AND INCLUSION. 1995. *National Study of Inclusive Education*; The City University of New York: New York, NY, USA, 1995.

VANČÍKOVÁ K. a kol. 2018. *Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl*. [online]. Banská Bystrica: Belianum. 262 s. ISBN 978-80-557-1481-3. Dostupné na internete: <https://publikacie.umb.sk/humanitne-vedy/inkluzivne-vzdelavanie-skusenost-slovenskych-skol-online-dokument.html>

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Summary:

The paper presents the results of qualitative research investigating, through the semi-structured interview method, how members of the school support team evaluate online communication during distance learning during the Covid-19 pandemic. The results were processed by open coding. During the distance education, the members of the school support team tried to cooperate, to

communicate with each other openly and honestly, despite the difficult situation. They assessed that even though they work with individuals and small groups of students, online communication is difficult in their work. Limited opportunities for personal contact are perceived negatively.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Veronika Kušnírová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

e-mail: veronika.hasko@gmail.com

PEDAGOGICKÉ RIEŠENIA PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA ŽAKOV NA STREDNÝCH

ŠKOLÁCH

Pavol LUKÁČ

Anotácia: Príspevok je zameraný na definovanie foriem a príčin problémového správania adolescentov na strednej škole , ich odbornú analýzu a možnosti pedagogických riešení učiteľom. Dospievajúci jedinec si problémové správanie uvedomuje a má i motiváciu k jeho zmene a postupnému odstráneniu takéhoto prejavu správania. Problémové správanie žiakov sa dá zvládnuť aj v prirodzenom školskom pri správnej a včasnej diagnostike. Pri analýze sme použili odbornú literatúru venujúcu sa danej problematike, názory odborníkov z praxe a výsledkami ich výskumu.

Kľúčové slová: problémové správanie, škola, učiteľ, prevencia.

ÚVOD

Problémové správanie mládeže v období adolescencie je stále diskutovanou témou hlavne v stredných školách. Žiaci s problémami v správaní nerešpektujú pravidlá a normy škôl a sú zvyčajne odmietaní ostatnými spolužiakmi a učiteľmi. Ich sebavedomie je negatívne ovplyvňované čo spôsobuje prehĺbovanie ich problémov. Pri nesprávnej diagnostike ich správania a nevhodnej intervencii zo strany učiteľa môže dôjsť až segregácii v špeciálnych školských zariadeniach. Preto je veľmi dôležité poskytnúť efektívnu podporu pre žiakov s problémovým správaním ešte v rámci bežných škôl aby nemuseli byť v budúcnosti premiestňovaní a segregovaní od svojich rovesníkov. Je veľmi dôležité sa zamýšľať nad príčinami problémového správania, správne diagnostikovať takéto správanie a poskytovať

správne intervenčné prístupy aby sme dosiahli ich integráciu v hlavnom vzdelávacom prúde.

Aktuálny stav problémového správania adolescentov v škole

Dospievanie je obdobím plným náročných zmien, ktoré však nemusia v každom prípade viesť k sociálne nežiadúcemu správaniu. Mnohí dospievajúci však k takémuto jednaniu majú sklony, pretože si v tomto období vytvárajú vlastnú kultúru, ktorá sa prejavuje v potrebe demonštrácie voľnosti a experimentovania a nevôľu k obmedzovaniu (Vágnerová 2000). Je to tiež obdobie testovania hraníc a odmietanie pravidiel, túžba začleniť sa do rovesníckej skupiny a separácia od rodičov (Teiner 2008). Do sociálne nežiadúcich prejavov môžeme okrem množstva prejavov správania zaradiť aj problémové správanie. Jednu vec však majú všetky tieto prejavy správania spoločné, odchyľujú sa od normy spoločnosti. V odbornej literatúre môžeme nájsť vo vzťahu k vymedzeniu správania odchyľujúceho sa od normy rôzny popis. Labáth (2001, s.4.) ponúka definíciu problémového správania ako „správania vybočujúceho z rámca spoločenských noriem, ktoré je často epizodické a v záťažových situáciách, ktoré nenadobúda ešte obraz disociálneho, agresívneho a vzdorovitého opakujúceho sa správania, trvajúceho dlhšiu časovú periódu ako 6 mesiacov. o Sociálne nežiadúce správanie je popisované v odbornej literatúre ako napr. sociálne patologické správanie, abnormálne správanie, agresívne správanie, antisociálne správanie, asociálne správanie, delikventné správanie, kriminálne správanie, maladaptívne správanie, návykové správanie, neprispôsobivé správanie, preddelikventné správanie, rizikové správanie, poruchové správanie, sociálne deviantné správanie, problémové správanie atď. Aj keď je určite medzi uvedenými pojmi určitá priechodnosť, je potrebné ich predsa len rozlišovať. Zemančíková, (2014) uvádza, že medzinárodná štúdia OECD

TALIS (2008) priniesla rad zaujímavých, nelichotivých údajov o správaní žiakov. K najmarkantnejším porušeniam patria: neskorý príchod žiakov na vyučovanie (39,4 % je medzinárodný priemer, ďalej (MP) a situácia v SR 13 %) a absencia žiakov (45,8 % MP a situácia v SR 39,8 %). Následne v školách učiteľov trápi vyrušovanie žiakov na vyučovaní (MP 60,2 %, SR 71,6 %), klamanie podvádzanie žiakov (MP 20,9 %, SR 38,5 %), ničenie školského majetku (medzinárodný priemer 27,1 %, SR 32,3 %). Situáciu v školách dokresľuje aj Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja zo septembra 2013.

Príčiny problémového správania adolescentov

Príčiny vzniku problémového správania sú variabilné a multifaktorálne podmienené a obvykle sa spočíta nepriaznivý vplyv väčšieho množstva rizík, tzn. že jednotlivé faktory vzniku problémového správania sa nepodieľajú oddelene, ale vo vzájomných súvislostiach. Podiel na vzniku problémového správania majú biologické, rodinné, kultúrne a sociálne faktory, pôsobiace vo vzájomnej interakcii (Kožárová, Podhájecká 2014).

Najčastejšie príčiny vzniku problémov v správaní môžeme teda vnímať ako súhrn viacerých faktorov a Vágnerová (1997) uvádza tri základné etologické faktory.

1. Vplyv sociálneho prostredia, predovšetkým rodiny, školy a rovesníckej skupiny. Pokiaľ rodinný model správania pôsobí nedostatočne alebo nevhodne, riziko rozvoja nežiadúcich osobnostných charakteristík, ktoré vedú k problémovému správaniu, stúpa. Dospievajúci jedinec, ktorý napodobňuje alebo sa identifikuje so správaním rodičov prijíma odlišný normatívny a hodnotový systém a osvojí si nesprávne chovanie. Rodičia môžu byť anomálne osobnosti, ktoré nie sú schopné naplňať základné funkcie rodiča. Riziko môže tiež vychádzať z fungovania neúplnej rodiny,

alebo nedokáže dať dospelievajúcemu jedincovi pocit istoty a dôležitosti. Negatívne môžu pôsobiť i iné sociálne prostredia predovšetkým škola a rovesnícka skupina hlavne ak ide o asociálne zameranú skupinu so špecifickými hodnotami a normami. Avšak vplyv skupiny sa dá eliminovať ak rodina poskytuje prijateľné zázemie. Rozvoj problémového správania môže stimulovať aj životný štýl dospelievajúceho a celkové životné prostredie v ktorom žije.

2. Genetická dispozícia k disharmonickému vývoju, s odchýlkou v rozvoji emočných charakteristík a charakteristík závislých na vôli dospelievajúceho (sebaovládanie, zodpovednosť, zásadovosť, svedomitosť atď.). Táto dispozícia sa prejavuje hlavne na úrovni temperamentu.
3. Oslabenie alebo porucha CNS (Centrálneho nervového systému), hlavne na báze prenatálneho alebo perinatálneho poškodenia predstavuje určitú dispozíciu pre vznik porúch správania. Základom je kolísanie emócií, impulzivita a nižšia schopnosť sebaovládania, ktorá môže viesť k problematickým reakciám jedinca.

Podľa Fischera (2014, s. 215 -218.) sa príčiny vzniku a rozvoja poruchového správania označujú ako multifaktoriálne, čo predstavuje veľa príčin, ktoré za určitých okolností a v určitej kombinácii vnútorných a vonkajších faktorov môžu spôsobiť poruchy správania jedinca. Významné faktory pre pravdepodobný rozvoj nežiaduceho správania sú:

1) Biologické faktory:

- **pohlavie** - u mužov je preukázané oveľa častejšie agresívne správanie vzhľadom k mužskému hormónu - testosterónu,
- **vek** – prvé možné príznaky okolo piateho roku a potom v období pubescencie a adolescencie

- **osobnostný temperament** – určití jedinci, ktorý majú geneticky podmienené impulzívne správanie, majú menšiu mieru frustračnej tolerancie
- **narušená funkcia CNS** – v anamnézách jedincov s narušenou funkciou CNS sa často objavujú biochemické a fyziologické poruchy v ontogenetickém vývoji. Ide o poruchy správania, ktoré súvisia s ľahkou mozgovou disfunkciou,, LMD alebo ADHD.

2) Psychické faktory:

- **mentálna úroveň** – ide predovšetkým o nižšiu mieru rozumových schopností. Súvisí väčšinou s neúspechmi v škole a v mimoškolských činnostiach. Prejavuje sa to potom vo vzdorovitom správaní, záškoláctve apod. Niekedy môže mať jedinec i nadpriemerný intelekt a potom je možné hľadať súvislosti v nesprávnom a nevhodnom pôsobení rodiny
- **neuspokojené potreby bezpečia a istoty, spolunáležitosti a lásky** – ak v tejto oblasti nedochádza k dostatočnej stimulácii potrieb a motivácie, potom môže dochádzať k poruchovému správaniu, Veľkú úlohu tu zohráva aj nuda jednotlivca.
- **uznanie v skupine rovesníkov** - niekto má o jedinca záujem, má ho rád, a on má určité svoje miesto. Nastupuje potreba sebarealizácie a s ňou spojené dosahovanie cieľov (krádeže, vandalstvo).
- **špecifická porucha osobnosti**– patrí medzi závažnejšie poruchy, patrí sem disociálna porucha osobnosti. Ide o emočné nestabilnú poruchu osobnosti.

3) Sociálne faktory:

- **rodina** – je jedným z najdôležitejších faktorov. Dieťa je ohrozené ak dochádza k výchove rodičmi, ktorí sami vykazujú patologické správanie a dopúšťajú sa asociálneho a antisociálneho správania. Ďalším významným

faktorom je dysfunkcia rodiny, ktorá je spojená s problémom psychickej deprivácie jedinca. Rozvoj porúch môže mať i priamu súvislosť so syndrómom týraného a zneužívaného dieťaťa.

- **skupina** – ďalším z najčastejších faktorov, ktorý ovplyvňuje jedinca je jeho rovesnícka skupina. Tu dochádza veľmi často k zhoršeniu porúch správania pri vplyve rovesníkov, členov skupiny. Ide o kombináciu porúch následkom negatívneho výchovného pôsobenia rodiny a následnými školskými neúspechmi. Navyšuje sa tým riziko závislosti na psychoaktívnych látkach a delikvencie.

Problémové správanie u žiakov je podmienené viacerými vnútornými aj vonkajšími činiteľmi, ktoré však nevystupujú izolovane, ale sú skôr kombináciou viacerých faktorov. Cílená a úspešná intervencia si vyžaduje dôkladné poznanie žiakov učiteľmi v spolupráci s rodičmi aj inými špecialistami (pediater, neurológ, psychológ, špeciálny a liečebný pedagóg a iní).

Prevenčia a intervencia ako pedagogické riešenia problémového správania

V súčasnej dobe môžeme pozorovať nárast problémového správania a nárast porúch správania u dospievajúcich jedincov. Súvisí to predovšetkým so zmenou hodnotovej orientácie, do popredia sa dostávajú materiálnej hodnoty, spoločnosť sa stáva tolerantnejšou voči klesajúcej morálke a porušovaniu zákonov, vo zvýšenej miere sa agresivita objavuje v médiách, zhoršuje sa sociálna situácia v niektorých rodinách, deťom sa zo strany rodičov venuje menej pozornosti. Zvyšuje sa dostupnosť alkoholu, cigariet a drog, dochádza k vyhasínaniu citov v rodinách, rozvod je spoločensky akceptovanou formou riešenia problémov a to bez ohľadu na to aký to má dopad na osobnosť jedinca. Pri zlyhávaní výchovných funkcií rodiny a ohrozenia psychického, fyzického a sociálneho vývoja sa z dôvodu spoločensky

závažných rizík správania je dôležitá podpora a pomoc zo strany rôznych inštitúcií. Problémom v správaní sa dá predchádzať včasnou prevenciou a intervenciou pri stanovení výchovných opatrení zameraných na spoločensky požadovaný vývoj. Ide o pedagogické, psychologické a sociálne pôsobenie, ktoré eliminuje a obmedzuje vplyv rizikových faktorov a prispieva k pozitívnemu rozvoju dospelujúcej osobnosti (Vágnerová, 2005). V etopedickej praxi (Vojtová, 2009) prebieha v troch základných fázach edukačného procesu:

1. **Prevencia** problému : obsahuje konkrétne postupy ako zabrániť rozvoju nežiadúceho správania v jeho začiatkoch
2. **Intervencia** nežiadúcemu vývoju: zahrňuje všetky dostupné stratégie, modely, metódy a techniky napravujúce problémové správanie
3. **Rehabilitácia**: nové kompetencie a stratégie posilňovania sociálnych vzťahov – k sebe, k druhým, aktivizácia, sebadôvera, diferenciácia modelov správania a orientácia v alternatívnych modeloch správania (Vojtová, 2009, s. 113.).

Prevenciu možno rozdeliť na primárnu a sekundárnu, pričom primárna prevencia je vždy efektívnejšia, lacnejšia a často bezbolestnejšia, než prevencia sekundárna či dokonca terciárna. Súčasná situácia si vyžaduje najmä riešenie už vzniknutých porúch správania. Primárnu prevenciu možno charakterizovať ako aktivity zamerané proti vzniku porúch správania. Jej ťažisko spočíva v rodinách, školách, ďalších organizáciách mimoškolského charakteru (kluby, domy detí a mládeže, športové a záujmové krúžky). Realizátormi sú rodina, škola, mimoškolské zariadenia, masmédiá a iné inštitúcie. Primárna prevencia je veľmi dôležitá v ľudskej spoločnosti a jej význam by sa nemal podceňovať, lebo čím lepšia, kvalitnejšia bude primárna prevencia, tým menej bude potrebná prevencia sekundárna, ktorá sa zaoberá už priamo rizikovými deťmi a skupinami osôb, u

ktorých je predpoklad nežiaduceho správania a výskytu sociálne patologických javov. Sekundárna prevencia znamená včasné zistenie prvotných prejavov rizikových signálov správania, ako aj uplatnenie opatrení vhodných na zastavenie ďalšieho rizikového vývinu alebo na jeho odstránenie. Vývin ťažkostí sa pritom nachádza v počiatočnom štádiu. K sekundárnej prevencii sa zriaďujú Strediská výchovnej starostlivosti pre deti a mládež, ktoré poskytujú okrem ambulantnej a internátnej starostlivosti aj poradenské služby. Prevencia tohto druhu sa niekedy nazýva aj selektívna prevencia, pretože sa cielene zameriava na vybranú skupinu s vyššou mierou rizika. Takýto typ prevencií realizujú špecialisti a odborníci prostredníctvom psychologických, zdravotníckych, sociálnych a výchovných inštitúcií. Viacero odborníkov v tejto oblasti uvádza, že podporný a ochranný vplyv má predovšetkým fungujúca rodina, ale môže ho mať aj škola či ďalšia inštitúcia. V rámci prevencie je dôležité aj to, aby sa najprv na základe odbornej diagnostiky žiaka zistilo, či vôbec ide o poruchu správania. Preto je potrebná dôkladná analýza jeho rodinného prostredia, sociálneho zázemia, vzťahu k okoliu, k spolužiakom a v neposlednom rade tiež hodnotenia jeho výchovno -vzdelávacej činnosti v danej škole. Dôležitým momentom a faktorom v tomto smere je spolupráca triedneho učiteľa, výchovného poradcu, koordinátora prevencie, sociálneho pedagóga, školského psychológa a rodičov, ktorí spoločne hľadajú efektívne postupy a spôsoby, ako jednotlivé situácie riešiť. U žiaka s problémom v správaní vedú k náprave ciele pedagógické opatrenia v rámci systému a prostredia školy, v systéme a prostredia triedy, v plánovaní výučby, vo využívaní rozličných pedagogických metód priamo vo výučbe. Špeciálne pedagogickými metódami pomáha pedagóg kompenzovať (prekonávať nedostatok) nežiaduceho správania žiaka. Hľadá a ponúka žiakovi iné spôsoby správania, ktoré by mu súčasne umožňovali primerane naplňovať jeho potreby. Spolupráca školy s odborníkmi v

oblasti prevencie je nevyhnutná, pretože aktivity školských odborníkov ako sú koordinátor prevencie, psychológ, špeciálny a sociálny pedagóg nie sú často dostačujúce na vyriešenie konkrétnych porúch správania a výchovné pôsobenie na deti a mládež si mnohokrát vyžaduje oveľa náročnejšie kroky, než len prácu na úrovni danej školy.

Pod terciárnou prevenciou sa rozumie zásah a intervencia, ktorých cieľom je oddialiť alebo zabrániť nástupu negatívnych dôsledkov (napr. chronickému stavu). Vývoj symptómov je pritom už v pokročilom štádiu. Odborníci na prevenciu poukazujú na to, že predovšetkým rozlišovanie medzi primárnou a sekundárnou prevenciou už nie je aktuálne a moderné. Dnes možno prevenciu rozdeliť do troch iných kategórií:

- Univerzálna prevencia - zameraná na celú populáciu tak všeobecne, ako i na špecifické podskupiny (napr. na adolescentov, deti predškolského veku a pod.).
- Selektívna prevencia - zameraná na subpopuláciu v podmienkach vysokého rizika (deti alkoholikov, mladí dospelí vo vysoko stresových situáciách a pod.).
- Indikovaná prevencia - zameraná na jednotlivcov, ktorí prejavujú špeciálne znaky a symptómy (adolescenti, o ktorých sa vie, že fajčia, pijú, konzumujú drogy, kradnú, túlajú sa a pod.). Kontinuum pokračuje fázou liečenia, resp. intervencie, a proces uzatvára fáza podpory, ktorá môže prebiehať súbežne s dlhodobým intervenčným pôsobením a jej cieľom je redukcia opakovania (Smiková, 2012).

Pri intervencii sa vychádza z predpokladu, že správanie je naučené a je možné ho odnaučiť. Základom intervencie je behaviorálna inšpirácia v prístupoch a metódach. Cieľom je postupné oslabovanie vzťahu medzi negatívnym prežívaním a školou (Bowen, Jenson, Clark, 2004, In: Vojtová, 2010, s. 173.). Dôležité je, aby sa najprv na základe odbornej diagnostiky žiaka zistilo, či sa o poruchu správania vôbec jedná. Preto je potrebná dôkladná analýza jeho rodinného prostredia, sociálneho zázemia,

vzťahu k okoliu, k spolužiakom a v neposlednom rade tiež hodnotenia jeho výchovnovzdelávacej činnosti v danej škole. (Emmerová, 2008, In: Böhmová, 2009). Nezastupiteľné miesto v tomto smere je spolupráca triedneho učiteľa, výchovného poradcu, koordinátora prevencie, sociálneho pedagóga, školského psychológa a rodičov, ktorí spoločne hľadajú efektívne postupy a spôsoby, ako jednotlivé situácie riešiť (Böhmová, 2009). Vojtová (2009) definuje aká sa poskytuje podpora a intervencia:

a) žiakovi s problémom v správaní

U žiaka s problémom v správaní vedú k náprave cieľené pedagogické opatrenia v rámci systému a prostredia školy, v systéme a prostredia triedy, v plánovaní výučby, vo využívaní rozličných pedagogických metód priamo vo výučbe. Špeciálne pedagogickými metódami pomáha pedagóg kompenzovať (prekonávať nedostatok) nežiaduceho správania žiaka. Hľadá a ponúka žiakovi iné spôsoby správania, ktoré by mu súčasne umožňovali primerane naplňovať jeho potreby.

b) žiakovi s poruchami správania

Žiak s poruchami správania musí podstúpiť špeciálnu intervenciu. V jeho priebehu špeciálni pedagógovia a psychológovia cieľenými špeciálne pedagogickými a psychologickými metódami ovplyvňujú správanie žiaka tak, aby ich nasmerovali k prevedeniu (sublimácii) spôsobov a cieľov správania spoločensky neprijateľného k správaniu, ktoré je prijateľné.

Záver

Každý mladý človek túži po akceptácii svojej osoby, po uznaní, úspechu, po svojom reálnom mieste v spoločnosti.. Hľadanie vlastného JA je často sprevádzané neúspechmi, nevhodnými odbočeniami a pádmi. Dospievanie je sprevádzané hľadaním a nachádzaním skutočných hodnôt, ktoré budú človeku oporou v ďalšom

živote. Sme presvedčený, že vhodnými pedagogickými riešeniami prevencie a intervencie sa dá fenomén problémového správania eliminovať. Odporúčame aby úlohou učiteľa bolo pracovať so všetkými žiakmi bez rozdielu, či je nadaný alebo zaostalý. Musí hľadať optimálne podmienky a prostriedky, viesť žiakov k samostatnej a tvorivej práci. V každom prípade je dôležitý individuálny prístup. Keď žiak vidí skutočný záujem učiteľa o jeho osobu, väčšinou si v škole nájde aspoň niečo zaujímavé, čo by ho povzbudilo a zaujalo. Na odstránenie nezaujmu žiakov a ich lenivosti sa musí učiteľ vytvárať v žiakoch pocit zodpovednosti a stanoviť také priority a výučbové ciele pri edukačnom procese po dosiahnutí ktorých, žiaci prežívajú zadostučinenie. Správna motivácia je cesta k dosahovaniu týchto cieľov.

Literatúra:

AUGER, M-T. – BOUCHARLAT, CH. 2005. *Učiteľ a problémový žák*. Praha : Portál s.r.o., 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0

CARR-GREGG, M., SHALE, E. *Pubertáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 197 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3676-629.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele: strategies for assessment and intervention*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-802-4621-531.

VÁGNEROVÁ, M. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování: problémy v chování mohou mít různé příčiny i různá řešení*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-807-3727-635.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří: problémy v chování mohou mít různé příčiny i různá řešení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8.

VOJTOVÁ, V. *Kapitoly z etopedie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 136 s. ISBN 978-802-1045-736.

VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 330 s. ISBN 978-802-1051-591.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. : *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Bratislava: SPN, 1990. 136 s., ISBN 80-08-00442-8

ZELINA, M. a kol. 2016. *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: Tribun, EU. s. r. o 2016. s. 285 ISBN 978-80-263-1062-4.

ZELINA, M. 2017. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* Roč.51, č. 4, 2017 s.223-239 ISSN 0555-5574.

ZEMANČÍKOVÁ, V. 2012. *Školská sociálno-pedagogická práca v Nemecku, vznik a klasické koncepcie*. In *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica: UMB, Pedagogická fakulta. s. 173–179.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Pavol Lukáč

VŠ DTI

Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: dti_ds_lukac@dti.sk

FLEXIBILITA A KOMPATIBILITA VÝČBY ŠTUDENTOV VŠ HUMANITNÉHO

ZAMERANIA

Dáša ORAVKINOVÁ

Anotácia: Efektívne a cielené prepojenie internetových, informačno-komunikačných techník s klasickými formami edukácie, považujeme za hlavnú prioritu aktuálnych zmien a pripravovaných koncepcií výchovy a vzdelávania. Príspevok má za cieľ mapovať priame skúsenosti študentov katedry pedagogiky FiF UK Bratislava, byť podnetom na ďalšie skúmanie problematiky, z pohľadu dospelých prijímateľov.

Kľúčové slová : dištančná forma vzdelávania, ľudské schopnosti, komplexné riešenie problémov, rozvoj kritického a tvorivého myslenia, komunikácia, koordinácia s ostatnými, ľudský manažment, emocionálna inteligencia.

Úvod

Príprava odborníkov v humanitných a spoločensko-vedných disciplínach je náročná nie len z pohľadu odbornosti, ale aj sociálnych a komunikačných zručností, flexibility reakcií pri osobných interakciách. Viaceré výskumu preukazujú, že prediktory životnej dráhy sa tvoria už prenatálnom vývine a následné všestranné stimulácie už počas ranného obdobia po narodení, ovplyvňujú vývin mozgu a množstvo synaptických spojení. „Vedci na Kalifornskej univerzite v Los Angeles pri pitvách zistili, že mozog vysokoškolsky vzdelaných ľudí, ktorí zostali mentálne aktívni, mal o 40% viac spojení, než mozog ľudí, ktorí neukončili strednú školu. Pokiaľ nie je mozog neustále stimulovaný, stráca niektoré spojenia.“ (Koutulak in Rogers a Freiberg, 2020, s.207). Cielené aktivity mozgu predpokladajú denné

podnety nie len zrakového a sluchového, ale aj senzomotorického typu. Mnohé skúsenosti a štúdie z oblasti neurológie, neuropsychológie aj neuropedagogiky uvedené informácie len potvrdzujú. Prenatálny aj postnatálny dlhodobý stres navyše negatívne ovplyvňuje viaceré kognitívne a exekutívne funkcie, celkové schopnosti jednotlivca aj v dospelosti, výrazný vplyv na osobnosť jednotlivca má aj genetická a kultúrna heritabilita (Koukolík, 2014, s. 32), či fungovanie nášho mozgu v tzv. Systéme 1. ktorý pracuje automaticky a rýchlo, len s malým alebo žiadnym úsilím, bez zmyslu pre cieľnú kontrolu a v Systéme 2. ktorý prideluje pozornosť cieľným duševným činnostiam, subjektívnym zážitkom vplyvu a sústredenia (Kahneman, 2019, s.29).

Téma potrebného všestranného rastu osobnosti, vrátane prípravy jednotlivca pre praktický život, sa stáva samozrejmom súčasťou viacerých koncepcií rezortu školstva. Je preto dôležité citlivo zvažovať súvislosti nových didaktických foriem výchovy a vzdelávania zavádzaných do praktického života, vrátane rozlišovania cieľovej skupiny a predmetu záujmu.

Rast osobnosti

Je známe že, osobnostný vývin všeobecne, je podmienený viacerými vnútornými a vonkajšími faktormi. Učenie a rozvoj poznávacích schopností jednotlivca zrkadlí osobné genetické nadstavenie, individuálne predpoklady a spoločenskú podmienenosť. Vedci rozlišujú štyri kritériá kultúrnej heritability, pričom ak má byť osobnostný rys považovaný za dôsledok tohto pôsobenia, musia byť naplnené všetky štyri kritériá.

1. Znak musí byť výsledkom sociálneho učenia, ktorého podkladom je imitácia, kopírovanie v užšom slova zmysle.
2. Sociálne naučená informácia sa musí prenášať z pokolenia na pokolenie.

3. Sociálne učenie musí trvať dostatočne dlho.
4. Jednotlivci musia získať schopnosť naučenú sociálnu informáciu zovšeobecniť v nových súvislostiach (Koukolík, 2014, s.33).

Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj zaraďuje humanitné vedy do skupiny šiestich odborov vedy a techniky; delenie sa odráža aj v aktuálne platnej slovenskej legislatíve, ktorá definuje oblasti štátnej podpory výskumu a vývoja. Oblasť humanitných vied patrí spoločne so spoločenskými vedami medzi vedné disciplíny s rastúcou dôležitosťou. Mnohé kvalitné výstupy sú vo vyspelých štátoch využívané aj na riadenie spoločnosti a hospodárstva (CIP - MŠ VVaŠ SR).

Kvalita štúdia a prípravy odborníkov napr. jazykových, historických, pedagogických, psychologických či sociálnych vied je rovnako dôležitá, ako u iných vedných odborov. Pri príprave študentov na niektoré z povolání humanitného aj spoločenskovedného typu je rast primeraného sociálneho cítenia neoddeliteľnou súčasťou praxe. Predmetom pedagogickej psychológie sú odborné oblasti štúdia a pomoci praxi nasledovné :

- učenie, ako teoretický, pedagogicko-psychologický problém,
- vyučovanie ako aplikácia učenia v školskej vzdelávacej praxi,
- výchova ako problém rozvoja mimopoznávacích charakteristík človeka (Zelina, 2018, s.14).

V rámci koncepcie prípravy na učiteľské povolanie je dôležité prihliadať na rovnomerný rozvoj viacerých zložiek, ktoré sa v priamej praxi navzájom prepájajú :

1. odborná – predmetová zložka (aprobačné predmety),
2. pedagogicko – psychologická zložka (základy vývinovej psychológie, z toho odvodzujúce primerané metódy a formy edukácie, riešenie konfliktov, asertívne správanie a i.),
3. praktická (návzik zručností),

4. všeobecný informačný základ (všeobecná inteligencia).

Svetové ekonomické fórum (World Economic Forum; ďalej WEF) v Davose v roku 2015 definovalo 6 najdôležitejších oblastí, schopností človeka potrebných pre budúcnosť: schopnosť komplexne riešiť problémy, kritické myslenie, tvorivé riešenie problémov, ľudský manažment, koordinácia s ostatnými a emocionálna inteligencia. Medzi základné očakávané zručnosti človeka 21.storočia odborníci, okrem iného, zaradili kvalitné ústne vyjadrovanie, aktívne počúvanie v spojení s kvalitným monitorovaním seba a iných (Kosturková a kol., 2018, obr. č.1).

Obrázok č. 1.

Tabuľka 2 Súbor schopností potrebných vo všetkých pracovných obalstiach

Schopnosti (Abilities)	Základné zručnosti (Basic Skills)	Ďalšie zručnosti (Cross functional Skills)
		<i>Sociálne zručnosti</i>
		Koordinácia s ostatnými
		Emočná inteligencia
		Schopnosť jednat'
		Presvedčenie
		Orientácia na služby
		Školenie a výučba ostatných
		<i>Systémové zručnosti</i>
		Rozsudok a rozhodovanie
		Analýza systémov
		<i>Zručnosti riešenia problémov</i>
		Komplexné riešenie problémov
		<i>Zručnosti riadenia zdrojov</i>
		Riadenie finančných zdrojov
		Riadenie spoločnosti
		Materiálové zdroje
		Manažment ľudí
		Manažment času
		<i>Technické zručnosti</i>
		Údržba a oprava vybavenia
		Programovanie
		Kontrola kvality
		Návrh technológie
		Riešenie problémov
Kognitívne schopnosti	Zručnosti obsahu	
Kognitívna flexibilita	Aktívne učenie	
Kreativita	Ústne vyjadrenie	
Logické zdôvodnenie	Čítanie	
Citlivosť problému	s porozumením	
Matematická úvaha	Písomné vyjadrenie	
Vizualizácia	IKT gramotnosť	
Fyzické schopnosti	Procesné zručnosti	
Fyzická sila	Aktívne počúvanie	
Ručná zručnosť	Kritické myslenie	
a presnosť	Monitorovanie seba a iných	

Zdroj: WEF (2017, p. 20)

Uvedené požiadavky na rast osobnosti, jasne naznačujú možnosti a limity didaktickej práce pedagóga v online priestore, obzvlášť pri komplexnej príprave na učiteľské povolanie. Školské prostredie, vrátane zabezpečenia priebehu edukácie, predpokladá napĺňanie mnohých spoločenských cieľov, napr. rozvoj exekutívnych schopností, vzťah k spoločnosti aj k životnému prostrediu, rozvoj tvorivosti a udržanie pozitívneho vzťahu a motivácie k celoživotnému vzdelávaniu. Schopnosť pozitívnych, samoregulačných schopností a tvorivého myslenia, ako osobité životné ciele, predpokladajú dlhodobý spoločenský „tréning“, interaktívne, živé vzťahy nie len medzi pedagógom a žiakom, ale aj zdravé súťaženie, neplánované porovnávanie sa, medzi rovesníkmi. Radosť z poznávania a motivácia k samo-vzdelávaniu sú podnecované opäť- aj školským prostredím. Petlák vo svojom úvode výstižne uvádza, že motivácia je aj úsmev učiteľa, ranné pozdravenie, či docenenie emocionality v procese edukácie (2019, s.11).

Pozitíva dištančnej formy vzdelávania – skúsenosti z pohľadu študentov

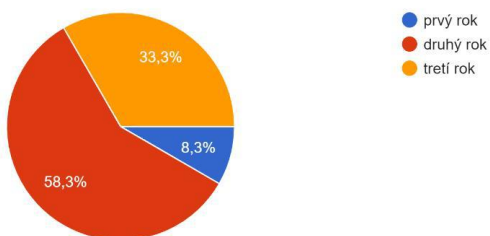
Súčasná doba vyžaduje flexibilný prístup k situáciám, k plánovaniu k životnému štýlu rovnako, ako aj ku vzdelávaniu. Stávajúce internetové komunikačné aplikácie umožňujú tieto podmienky naplňovať. Popri šetrení času s dopravou, poskytujú neobmedzený prístup k vzdelávaniu a informáciám bez rozdielu vzdialeností, vzdelávanie sa stáva dostupnejším pre viaceré skupiny ľudí. V našej praxi používame aplikáciu Teams, ktorá je zároveň cenným úložiskom dát o dochádzke, obsahu aj rozsahu vzdelávacích stretnutí.

V závere letného semestra sme realizovali prieskum v skupine študentov pedagogiky a jazykov, v predmete špeciálna pedagogika, z katedry pedagogiky FiF UK Bratislava, pričom prieskumu sa zúčastnilo 12 respondentov. Dotazník pozostával z 8.otázok, s rôznymi formami možných odpovedí. Otázky sa týkali

osobných, prevažne viacročných skúseností (obr. č.2), pričom výrazná väčšina uviedla, že im uvedená forma vyhovuje čiastočne (obr. č.3) :

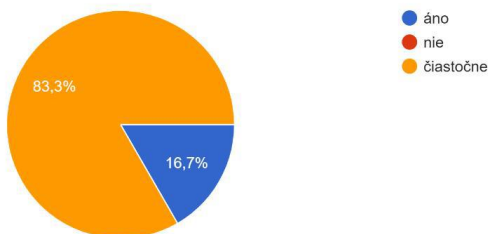
Obrázok č. 2

2. dištančnou formou študujem :
12 odpovedí



Obrázok č. 3

1. dištančná forma vzdelávania mi vyhovuje:
12 odpovedí

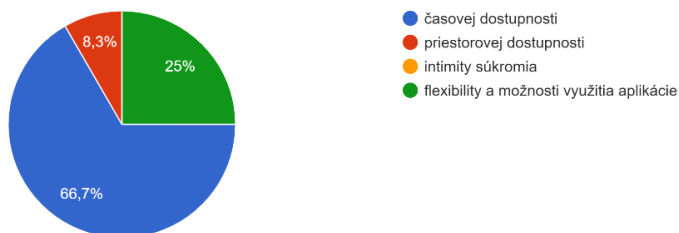


V prieskume sa zároveň potvrdili predpokladané pozitíva, t.j. časová dostupnosť a možnosti využitia používanej aplikácie. Výhody intimity súkromného priestoru neoznačil žiaden z respondentov (obr. č.4):

Obrázok č. 4

4. on-line vzdelávanie mi vyhovuje, z dôvodu :

12 odpovedí

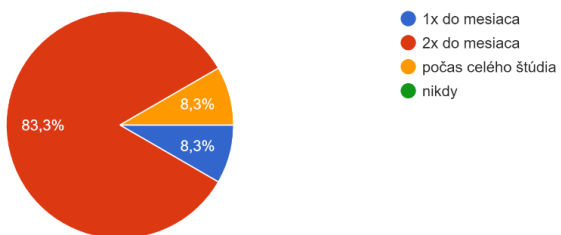


Napriek uvedeným výhodám najviac prekvapili odpovede týkajúce sa frekvencie a klasifikácie on-line vzdelávania. Pri rozvrhu predmetu 1x týždenne, respondenti najčastejšie označili možnosť 2x do mesiaca (obr. č.5). Individuálnu formu on-line klasifikácie pred kamerou preferuje 83,3% zúčastnených (obr. č. 6).

Tabuľka č. 5

7. on-line vzdelávanie by som aplikoval/la:

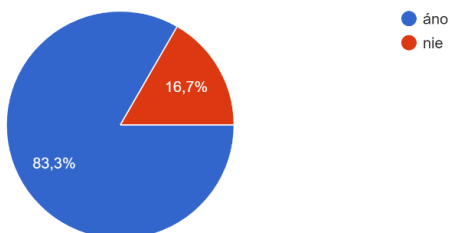
12 odpovedí



Tabuľka č. 6

8. ponechal/la by si on-line skúšanie ?

12 odpovedí



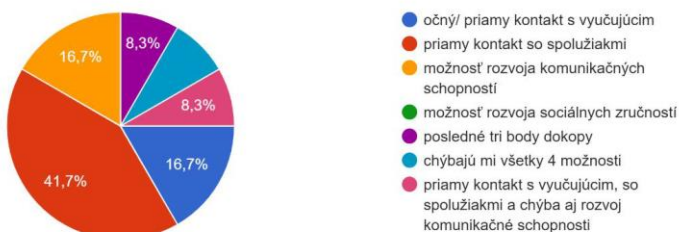
Limity dištančnej formy vzdelávania

Pri definovaní možných nedostatkov z pohľadu vysokoškolských študentov, sme okrem priamych možností, nechali priestor aj na osobné vyjadrenie. Potvrdila sa výrazná potreba priameho kontaktu s rovesníckou skupinou, možnosť označilo približne 42% respondentov, neprekvapilo ani pomerne vysoké percento chýbajúceho rozvoja komunikačných schopností. Naopak zaujímavo vyznieva rovnako vysoké označenie deficitu „očného kontaktu s vyučujúcim“, ako aj doplnenie viacerých kombinácií (obr. č.8). Chýbajúce možnosti rozvoja sociálnych skúseností samostatne neoznačil žiaden z respondentov.

Obrázok č. 8

6. pri on-line vzdelávaní mi najviac chýba :

12 odpovedí



Záver

On-line vzdelávanie sa stalo užitočnou, bežnou formou krátkodobých vzdelávacích kurzov alebo odborných seminárov. Sú ideálnym nástrojom osobnostného rastu nie len pre zdravých, ale aj hendikepovaných ľudí s motorickým oslabením. Všestranné komunikačné technológie umožňujú nie len nepriamy kontakt, výmenu názorov, či príjem informácií, ale slúžia zároveň ako kalendár, centrum textových vstupov, evidujú praktické dáta o účastníkoch aj dĺžke trvania. So súhlasom organizátorov je

možné urobiť zo stretnutia videozáznam, čím sa zabezpečí zachovanie pracovnej atmosféry. Napriek množstvu výhod však nesmieme zabúdať na dôležitosť a významný vplyv neverbálnej formy komunikácie, ktorá je v týchto prípadoch výrazne obmedzená. Okrem výrazov tváre, ktoré sú pred kamerou prevažne formálne, je odrazom zanietenia k téme aj gestikulácia, či poloha celého tela. Tieto spontánne prejavy v on-line priestore chýbajú, medzi rečníkmi zostáva tiché prázdno, obzvlášť v prípade, keď je účastníkov viac a kamery majú vypnuté. Prednášajúcemu chýba spätná väzba, účastníci majú väčšie problémy s udržaním aktívnej pozornosti, aktívneho počúvania, flexibility zapojenia sa do tematického rozhovoru. Možnosti diskusie sú minimálne, študenti sa záverečnému slovu pri zhrnutí učiva vyhýbajú, oslabuje sa rast a kvalita odbornej rétoriky. Na základe skúseností sa domnievame, že je pri štúdiu dospelých, nevyhnutné zachovanie aj klasickej formy výučby, s priamym kontaktom zúčastnených strán.

Literatúra:

KAHNEMAN D. 2019. *Myslenie rýchle a pomalé*. Bratislava: Aktuell, ISBN 978-80-8172-056-7.

KOUKOLÍK F. 2014. *Mozek a jeho duše*. Praha: Galen, ISBN 978-80-7492-069-1.

PETLÁK E. 2019. *Motivácia v edukačnom procese*. Bratislava: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-571-0150-5.

ROGERS C.R., FREIBERG H.J. 2020. *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis, ISBN 978-80-8166-0191

ZELINA M. 2018. *Psychoedukácia, aplikovaná pedagogická psychológia*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, ISBN 978-80-89732-75-3.

KOSTURKOVÁ M, FERENCOVÁ J., ŠUŤÁKOVÁ V. 2018. *Kritické myslenie ako dôležitá súčasť kurikulárnej reformy na Slovensku, skúmanie fenoménu v slovenskej*

časopiseckej literatúre. ORBIS SCHOLAE, 2018, 12 (1) 000–000. Dostupné na internete:

https://www.researchgate.net/publication/327873125_Kriticke_myslenie_ako_dolezita_sucast_kurikularnej_reformy_na_Slovensku_Skumanie_fenomenu_v_slovenskej_casopiseckej_literature [cit. 16.12.2021]

Centrálny informačný portál CIP - MŠ VVaŠ SR, dostupné na internete : <https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/odboryVaT/Stranky/Humanitnevedy.aspx> [cit. 11.05.2022]

Summary

Online education has become a useful, common form of short-term educational courses or professional seminars. They are an ideal tool for personal growth not only for healthy, but also for handicapped people with motor impairment. Versatile communication technologies allow not only indirect contact, exchange of views or reception of information, but also serve as a calendar, a center of text inputs, records practical data about participants and duration. With the agreement of the organizers, it is possible to make a video recording of the meeting, thus ensuring that the working atmosphere is preserved. However, despite the many advantages, we must not forget the importance and significant impact of the non-verbal form of communication, which is severely limited in these cases. In addition to facial expressions, which are predominantly formal in front of the camera, the gesticulation or position of the whole body is a reflection of passion for the subject. These spontaneous manifestations are absent in the online space, it remains quietly empty among speakers, especially when there are more participants and the cameras are turned off. The speaker lacks feedback, participants have greater problems with maintaining active attention, active listening, flexibility to engage in

thematic conversation. The possibilities of discussion are minimal, students avoid the final word when summarizing the curriculum, the growth and quality of professional rhetoric are weakened. Based on experience, we believe that it is essential to maintain the classical form of teaching in adult studies, with direct contact between stakeholders.

Kontaktné údaje:

PhDr. Dáša Oravkinová

Vysoká škola DTI

Dubnica nad Váhom

E-mail: oravkinova@kory.sk

ŠPECIFIKÁ VZDELÁVANIA V SÚČASNOM ŠKOLSTVE

Lenka PASTERÁKOVÁ

Anotácia: Najvýznamnejšou z výchovných inštitúcií, ktorá programovo realizuje plnenie cieľov spoločnosti v oblasti výchovného pôsobenia na človeka je škola. Ako primárna inštitúcia má zabezpečovať intencionálne pôsobenie. Je základnou systémovou jednotkou edukačného procesu. V súčasnom období bol proces edukácie vplyvom pandémie obmedzený. Akým spôsobom sa jednotlivé školy s touto skutočnosťou vysporiadali sa dozvedáme z výskumov, ktoré sa dnes realizujú. Aj my sme v tejto súvislosti uskutočnili prieskum zaoberajúci sa realizáciou výučby počas pandémie. V našom príspevku upozorňujeme na najdôležitejšie zistenia, ktoré sme získali.

Kľúčové slová: učiteľ, vyučovanie, vzdelávanie, edukačný proces, dištančná výučba.

Súčasná spoločnosť, pre ktorú sa stávajú sociálne médiá stále významnejšiu realitou, je charakteristická niekoľkými zásadnými atribútmi, ktoré s prítomnosťou sociálnych médií priamo súvisia. V sieti týchto väzieb sa potom jednoducho a rýchlo šíria informácie, ktorých dôležitosť pre súčasnú spoločnosť významne narastá a zároveň sa tak množia „verzie pravdy“, homogenita sa mení v heterogenitu a záležitosti sa stávajú fragmentárne. Toto je východiskom pre skúmanie povahy moci v sociálnych médiách. V prípade masových médií bola moc vykonávaná z jedného bodu a producenti boli jasne odlíšení od konzumentov informácií (Veteška, Kříž, Koubek, 2020).

Unikátne pre každú školu by malo byť formulovanie poslania, pretože každá škola funguje v inom prostredí, má iný učiteľský zbor, predmet činnosti a iné ciele.

Poslanie školy by malo byť zamerané skôr na žiakov školy, ako na ponúkaný vzdelávací program. Na základe poslania škola definuje svoje dlhodobé ciele. Prebúdzanie a napĺňanie potrieb, túžob a priání, očakávaní žiakov, ich spokojnosť je hlavným poslaním školy. Je všeobecne akceptovaným názorom, že primárnym poslaním školy je vychovávať a vzdelávať žiakov a pripraviť ich tak na život - osobný, rodinný, spoločenský či pracovný, uvádza Vašutová (2007).

Niekedy sa ako súčasť poslania definujú aj hodnoty školy. Sú to kvality, na ktorých nám záleží, predstavujú najvyššie priority a hlboké vnútorné motívy a presvedčenia. Hodnoty sú aj základnou filozofiou, na ktorej je škola postavená. Symbolicky vyjadrujú kvality, ktoré sú základom pre správanie sa zamestnancov i žiakov školy. Nepopierateľné miesto v súvislosti s poslaním a úlohou školy má vyučovanie. *Vyučovanie* alebo *vyučovací proces* môžeme vymedziť pomerne jednoducho a jednoznačne: žiaci sa učia, učiteľ riadi (vedie) ich učebnú činnosť. Väčšinou je takto jednoducho vymedzovaný. Ale vyučovanie je i proces vzájomnej interakcie veľkého množstva faktorov a veľa pomerne zložitých procesov. Vyučovanie je tvorené veľkým množstvom operácií vnútorných i vonkajších, taktiež množstvom rôznych situácií, ktoré sú buď pripravené alebo náhodné. Vyučovanie môžeme označiť ako mnohostranný proces.

Kolář a kol. (2009, s. 71) ďalej uvádza, že ak chceme analyzovať ciele vo vyučovaní, mali by sme začať slovami J. A. Komenského: „*Priamo za cieľom, okľukám sa vždy vyhýbaj. Hľad' vždy od začiatku k cieľu. Ukáž ho aj žiakovi. Cieľa si všímaj pozornejšie ako prostriedku.*“ J. A. Komenský v týchto vetách naznačil základnú myšlienku o potrebe cieľa a taktiež prácu s cieľom vo výchove aj vo vyučovaní. Cieľ je podľa jeho názoru najdôležitejší prvok každého aktu výchovy. Vyučovanie považujeme za základný proces intencionálneho pôsobenia na rozvoj dieťaťa a mladého človeka.

Zásada individuálneho prístupu pedagóga k žiakovi má zabrániť práve tomu, aby pedagóg dogmaticky nasadzoval svoj osobný ideál rovnako na každého. Prejavom pedagogickej starostlivosti nemusí byť vyformovanie idolu zo žiaka. Práve pedagogický ideál učiteľa môže byť často cennejší než skutočnosť, ku ktorej by dospel žiak prirodzeným vývinom, ktorý tiež nie je bez ovplyvňovania zo strany vonkajšieho prostredia (Barnová, Čepelová, Gabrhelová, 2019).

Výskumy na psychologických katedrách potvrdili, že sa v pedagogických vzťahoch vyskytujú aj negatívne momenty, ktoré sa týkajú užšie chápanej osobnej oblasti učiteľa, kde sa cíti dotknutý ako osoba vo svojom ľudskom sebavedomí, ale aj oblasti profesie, kde sa tiež cíti dotknutý ako vykonávateľ profesie pedagóga. Takéto výskumy zistili aj to, že žiaci nie sú vyspelí na to, aby zhodnotili negatívnosť momentov, ktorými ovplyvňujú svojich učiteľov. Učitelia zase nehodnotia, aký účinok majú práve tieto negatívne momenty zo strany žiakov a študentov tak, aby žiaci a študenti dostali informáciu, aby neboli na pochybách o svojej vlastnej chybe a nevhodnom konaní. Neinformovanosť na jednej alebo na druhej strane, alebo na oboch stranách zároveň môže mať vážne dôsledky, a to nielen na psychickú klímu v triede, ale aj môže pomôcť k oslabeniu a zníženiu efektívnosti výchovného pôsobenia učiteľa. Taktiež to môže znížiť jeho pedagogickú starostlivosť o žiakov a oslabiť aj seba výchovné snahy žiaka (Porubčanová, 2016; Porubčanová, Sejutová-Hudáková, 2021).

Ak sa vyvinula zvýšená pedagogická starostlivosť u učiteľa, potom si to zaslúži pozornosť, a to najmä vtedy, ak ide o vzťah učiteľa k triede a k jednotlivým žiakom, uvádza Miškolciová (2008). Takmer istou zásadou je to, že pedagóg by mal dosahovať dobré výsledky s celou svojou triedou, nielen s jednotlivcami. Takéto prípady, ako je protekcionárstvo, by sa vôbec nemali vyskytovať na žiadnej škole. Preto je dobré, ak učiteľ pozná svojich žiakov, je oboznámený s ich slabunami a bude

sa im venovať, aby zlepšil nielen výsledky svojich študentov, ale aj tie svoje. Práve preto je vzťah učiteľa ako jedného z hlavných formovateľov osobností a žiakov veľmi dôležitý.

Čo môžeme vnímať ako problémové? Je to napríklad situácia, keď nie je vytvorená dôvera medzi učiteľmi a žiakmi, ak žiak nie je rešpektovaný ako individualita, nie sú vytvorené podmienky pre rozvoj potrieb žiaka, žiak sa obáva požiadať o pomoc, ak nie sú konflikty riešené adekvátne, a takto by sme mohli pokračovať ďalej. Výrazný vplyv na dané situácie má interakčný štýl učiteľa, osobnosť žiaka a aj samotné školou a kultúrou stanovené pravidlá, ktoré regulujú správanie žiakov, ich výkon a klímu v triede (Balogová, 2016).

Kooperácia vo vyučovaní je v dnešnom školstve a vyučovacom procese veľmi dôležitým prvkom, bez ktorého by vyučovací proces nebol na dostatočnej úrovni. Ak jedna zo základných požiadaviek v oblasti vzdelávania je učiť sa byť s ostatnými, teda v podstate komunikovať s ostatnými, spolupracovať, hodnotiť, prijímať i dávať, pomáhať a taktiež prijímať pomoc, je organizácia vyučovania ako kooperácia alebo organizácia kooperácie vo vyučovaní jednou z najpodstatnejších otázok dnešnej školy. Využívanie kooperácie žiakov v učebných procesoch je riešenie, ktoré vedie priamo k naplneniu tejto kľúčovej kompetencie. Stále viac sa prehlbujúca migrácia obyvateľstva, a teda aj žiakov, stále intenzívnejšie vnáša do školy potrebu riešiť otázky interkultúrnej výchovy. Kooperácia vo vyučovaní je jedným z významných prostriedkov riešenia i takýchto otázok (Porubčanová, 2016). Od problematiky účasti dôsledkov sociálneho učenia v učení riadenom a od problematiky dialógu vo vyučovaní alebo chápaní vyučovania ako dialógu, je len malý krôčik ku spracovaniu problematiky kooperácie vo vyučovaní. Ide hlavne o kooperáciu medzi žiakmi, ale aj kooperáciu žiakov a učiteľov, no najpodstatnejšia je otázka kooperácie žiakov v učebných činnostiach. Kooperáciu vo vyučovaní

považujeme za významný prvok moderného vyučovania, lebo kooperáciu žiakov vo vyučovaní považujeme za ďalšie posilnenie prepojenia riadeného a sociálneho učenia. Chceme prostredníctvom podpory kooperácie žiakov vo vyučovaní posilniť aj proces socializácie osobností všetkých žiakov prostredníctvom aktivít a účasti vo vyučovaní, uvádza aj Danek, Sirotová a kol. (2009).

Proces uskutočňovaný v škole ako tzv. *druhotná socializácia* (socializácia realizovaná predovšetkým školou, v etape školskej dochádzky, prvotná socializácia sa uskutočňuje hlavne v rodine) žiaci, žiakov, môže byť zúčastnená v organizovaných spoločných aktivitách ešte výraznejšie. Tradičné výčitky škole pre nedostatočnú individualizáciu v pomoci deťom v ich rozvíjaní môžeme prekonať, až odmietnuť, vytlačiť väčším tlakom na emancipáciu dieťaťa prostredníctvom spoločnej práce, kooperácie žiakov.

Učenie detí, mladých ľudí sa mimo vyučovanie väčšinou realizuje vo vzájomnej spolupráci, v spoločných činnostiach. Taktiež aj prvá etapa socializácie sa deje vždy v spoločných činnostiach alebo aktivitách s inými dospelými alebo rovesníkmi. Taktiež aj trávenie času v škole alebo mimo nej sa uskutočňuje v spoločných aktivitách. Chceme tým povedať, že pre žiakov nie je spolupráca či spoločné aktivity nič neobvyklé či neprirodzené, skôr naopak, je to celkom prirodzené. Ide hlavne o to dostať túto spoluprácu do riadeného a organizovaného vyučovacieho procesu. Práve absencia spolupráce, kooperácie v tradičnom vyučovaní činí pre žiakov takéto vyučovanie neprirodzeným, až umelým prostredím.

Vstupovanie kooperácie do vyučovania viac-menej významne posilňuje aj rozvoj efektívnej stránky osobnosti žiakov. Práve konkrétnou spoluprácou sú posilňované také prvky, ako je vzájomné porozumenie, pochopenie, tolerancia, sociálne city, spoločné radosti, ale aj riešenie nedorozumení či konfliktov. Taktiež sa tvorí aj zodpovednosť za spoločnú prácu. Kooperácia žiakov v učebných činnostiach

prispeva vo veľkej miere k dosahovaniu cieľových kompetencií žiakov. Kooperácia v učebných činnostiach žiaka v škole má ešte jeden význam, a tým je rozvoj osobnosti žiaka. Spoločná činnosť v rámci vyučovania má vždy určitý cieľ. Medzi praktické spôsoby realizácie kooperácie v učebných činnostiach patrí: skupinové vyučovanie s riešením problémov, dlhodobejšie úlohy pre dvojicu či väčšiu skupinu atď. (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2020).

Niektorí autori sa v súvislosti s kooperáciou vo vyučovaní vyjadrujú negatívne k takým činnostiam, ako sú rôzne súťaže alebo súťaživosť vo všeobecnosti. V kooperácii sú víťazi všetci, kým pri súťažiach je víťaz, ale aj porazený, a to niekedy aj výborný žiak môže byť porazený, nemusí byť prvý. Pocity rozčarovania, závesti alebo pocit krivdy môže mať negatívny vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa respektíve žiaka. My by sme sa v školských podmienkach nevyhýbali ani súťaži a to z nasledujúcich dôvodov: v súťažiach dochádza ku kooperácii žiakov a väčšinou na vysokej úrovni (ide predsa často o súťaž nielen jednotlivcov, ale i skupín). Súťaž je celkom organickou súčasťou života a nie každá súťaž vyvoláva možné nepriateľstvo, vyvoláva napätie, zvýšené úsilie, poprípade nasadenie voľných vlastností, atď.

Podmienkou, ale aj produktom kooperácie vo vyučovaní sú takzvané sociálne schopnosti žiakov. Podmienkou sú práve preto, že bez ich určitej úrovne sa kooperácia nekoná, najviac z toho dôvodu, že v súčasnosti je niekedy až príliš zdôrazňovaná individualita. Produktom bývajú preto, že určitou povahou aktivity sa vždy vytvárajú aj postupy či spôsoby konania, ktoré majú neskôr charakter ustálených vedomostí, až vlastností. Táto otázka požaduje podrobnejšie rozpracovanie. Predovšetkým existuje otázka, či je vôbec možné realizovať spoluprácu žiakov v učebných činnostiach, keď nemajú dostatočne „vypracované“ sociálne schopnosti. Odpoveďou je áno, pretože žiaci si určité sociálne schopnosti vytvárajú už svojím vstupom do školy, do spoločenského vyučovania, trvalým

pobytom v škole. Najpodstatnejšie sa vytvárajú určité schopnosti a spoločne s nimi aj postoje a hodnoty, pri vlastnej kvalite činnosti. Predpokladáme teda, že kvalitné sociálne schopnosti sa rozvíjajú pri realizácii spolupráce žiakov v učebných činnostiach. Okrem iného je to takisto jeden zo zmyslov kooperatívneho vyučovania. Spoluprácou sa žiaci učia mnoho sociálnych schopností a vlastností: osobná zodpovednosť, reflexia skupinovej činnosti, poskytovanie pomoci a prijímanie pomoci, zásadovosť spojená s toleranciou, schopnosť uznať svoju chybu a prijať iné riešenie, spoločné hľadanie, podriadenie sa prijatej organizácii činnosti (Zahatňanská, 2018).

Aby otázka kooperácie bola komplexná, je dôležité analyzovať i otázku *kooperácie učiteľa a žiakov*, alebo žiakov a učiteľa, nie iba v rámci používania kooperácie medzi žiakmi. Relatívna kooperácia je založená na pomáhajúcich aktivitách učiteľa a na schopnostiach žiaka túto pomoc prijímať a svojou aktivitou zhodnocovať. Spolupráca učiteľa tu bola vždy, bez toho nie je vyučovanie akéhokoľvek modelu možné. Je dôležitá spolupráca, ktorá prispieva k optimálnemu rozvoju každého žiaka. To je otázka celého komplexu modernizácie vyučovania, nie už „rozprávajúci učiteľ a počúvajúci žiak“ (Kolář a kol., 2009).

Otázky kooperácie vo vyučovaní sa týkajú aj ďalších účastníkov vyučovania: rodičov, aj keď tí sa ho zúčastňujú akoby nepriamo, ale ich kooperácia so školou je veľmi dôležitá (Gawryszewski, 2009).

Dostať školstvo do pohybu je úlohou manažérstva kvality. Vo vyhláseniach Rady Európy sa zdôrazňuje, že kvalita vzdelávania sa má stať jedným z rozhodujúcich cieľov všetkých druhov a typov škôl a kvalita vzdelávania musí byť zabezpečená na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach vzdelávania.

Výsledky vzdelania sú dosť obširné, žiaci nadobúdajú nielen vedomosti, ale aj zručnosti v praxi, upresňujú si životné hodnoty. Niektoré výsledky sú dlhodobé,

ktoré sa prejavia až po určitom čase a niektoré sú krátkodobé, ktoré po určitom čase zabudneme. Niektoré výsledky sú merateľné, ako napríklad zručnosti a vedomosti, a niektoré nevieme merať, pretože je to veľmi zložitá a to napríklad schopnosti.

„Aby zákaznícke chápanie kvality bolo akceptovateľné, funkčné, aby prispievalo k rozvoju výroby, ekonomiky, spoločnosti, je nevyhnutné, aby neexistoval monopol výrobcu na výrobu určitého výrobku, t. j. na trhu musí byť prevaha ponuky určitých výrobkov nad dopytom po týchto výrobkoch“ (Turek, 2014, s. 72).

V školstve sa kvalita (manažérstvo kvality) vzťahuje na kvalitu školy, kvalitu učiteľa, kvalitu vyučovacieho procesu, kvalitu vzdelávacieho systému, kvalitu učebníc, kvalitu žiakov a na mnohé ďalšie. Pod slovným spojením kvalita vzdelávania rozumieme to, čo robí potešenie žiakom z učenia sa, niečo, čo je pre nich hrou. Existuje viacero spôsobov, ako môžeme zvýšiť výkon žiakov. V súvislosti s vysokým školstvom, neexistujú žiadne testovania výkonnosti študentov.

Pre súčasnú spoločnosť a súčasné školské prostredie je vzhľadom na pandémiu spojenú s ochorením COVID-19 charakteristické skloňovanie termínov: *dištančné vyučovanie, resp. vzdelávanie; online výučba a offline výučba.*

Inštitút vzdelávacej politiky Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR vydal správu pod vedením Bednárika a kol. (2020, uvedené na www.minedu.sk/ivp), ktorí uvádzajú, že v súčasnosti nemáme o priebehu výučby v školách ucelené informácie. Na základe sporadických informácií zo škôl, od rodičov, samotných detí aj organizácií pôsobiacych vo vzdelávaní (napríklad skúseností Centra pre komunitné organizovanie¹ či učiteľov programu Teach for Slovakia) však možno konštatovať, že prístup k vzdelávaniu sa v súčasnej situácii významne líši tak medzi školami, ako aj v rámci jednotlivých škôl. Dokonca existujú informácie, že v niektorých školách výučba neprebíha vôbec. V ďalších prípadoch sú zo vzdelávania vylúčené žiaci,

ktoré nemajú napríklad pripojenie na internet a škola pre ne nedokáže zabezpečiť alternatívne formy dištančnej výučby. Táto situácia vyplýva predovšetkým z nedostatočnej a nesystémovej podpory pre školy. Dosiaľ neboli zadefinované štandardy dištančného vzdelávania (vhodné formy, kurikulum, učebné materiály) a školám nebol poskytnutý dostatočný priestor na to, aby sa na dištančné vyučovanie pripravili (ako napr. v Belgicku, Bulharsku či Litve, kde všetky formy vyučovania prerušili, aby učiteľky a učiteľov, žiačky a žiakov a ich rodiny pripravili na podmienky dištančného vzdelávania). Presné údaje o pripravenosti vyučujúcich na online výučbu nie sú dostupné, z medzinárodného prieskumu TALIS (2018) však vyplýva, že len v oblasti využívania informačných a komunikačných technológií pri prezenčnej výučbe sa cíti *veľmi dobre* alebo *dobre* pripravená menej ako polovica učiteliek a učiteľov na Slovensku.

Systémové opatrenia chýbajú aj v oblasti sprístupnenia dištančného vzdelávania pre žiačky a žiakov. Veľké množstvo detí v súčasnosti čelí prekážkam, ktoré ich v čase uzatvorenia škôl zo vzdelávania de facto vylučujú. Ide predovšetkým o prekážky vyplývajúce zo sociálno-ekonomického zázemia domácností, z ktorých pochádzajú – viac ako 44 % detí vo veku 6 až 11 rokov žije v preplnených domácnostiach a teda nemá fyzický priestor na to, aby sa učili.

Podľa odhadov z roku 2018 môže byť pre takmer 110 000 detí potrebné zabezpečiť školské stravovanie; v súčasnej dobe, kedy mnoho rodičov poberá kvôli uzavretiu prevádzok znížený plat či ošetrovné, alebo mnoho z nich prišlo o prácu, môže byť tento počet detí ešte vyšší. Okrem zabezpečenia základných životných potrieb je poskytovanie stravy dôležité aj pre vzdelávanie - hlad a nedostatok kvalitnej stravy negatívne vplývajú na schopnosť detí učiť sa. Ďalšími prekážkami môžu byť špecifické výchovno-vzdelávacie potreby detí, ktorých napĺňanie sa aktuálne systematicky nesleduje. Nie je zrejmé, nakoľko majú

napríklad žiaci so zdravotným znevýhodnením k dispozícii vhodné technologické či didaktické pomôcky a podporu zo strany odborného personálu či pedagogických asistentiek a asistentov. V roku 2018 sa pritom v školách na Slovensku vzdelávalo viac ako 41 000 detí so zdravotným znevýhodnením. V súvislosti s krízovým stavom môžu navyše vznikať ďalšie vzdelávacie a výchovné potreby (napríklad zhoršenie duševného stavu) a dostupnosť a kapacity školských psychologičiek a psychológov či poradní nemusia byť dostatočné. V oblasti online výučby, ktorej sa venuje primárna pozornosť zo strany štátnych inštitúcií, súkromných spoločností (najmä softvérové spoločnosti) aj niektorých mimovládnych organizácií pôsobiach vo vzdelávaní, vznikajú prekážky najmä pre žiačky a žiakov z domácností s nižším sociálno-ekonomickým statusom. Podľa odhadov IVP môže byť až 32 000 žiakov a žiačok základných škôl bez internetového pripojenia (spodná hranica odhadu je 23 000) a v porovnaní s bežnými domácnosťami majú žiaci z chudobných majoritných aj rómskych domácností výrazne horší prístup nielen k technologickému vybaveniu, ale majú aj horšie digitálne zručnosti. Obmedzenia v prístupe k technologickým zariadeniam sa však aktuálne týkajú pravdepodobne oveľa väčšieho počtu detí, najmä v prípade, ak zdieľajú zariadenia so svojimi súrodencami alebo rodičmi pracujúcimi z domu. Na základe týchto zistení, ako aj na základe prehľadu opatrení z iných krajín, formulujeme návrhy opatrení, prostredníctvom ktorých by bolo možné tieto problémy eliminovať a zabezpečiť tak rovný prístup k vzdelávaniu aj počas prerušenia prezenčnej výučby. Na zabezpečenie základných podmienok na vzdelávanie v domácom prostredí je nutné garantovať výdaj stravy školskými stravovacími zariadeniami a monitorovať dostupnosť špecifickej podpory pre žiakov s rozmanitými potrebami (napr. zabezpečiť technológie umožňujúce vzdelávanie pre žiakov so zmyslovým či pohybovým znevýhodnením).

Chýbajúci koordinovaný postup pri zavádzaní dištančnej výučby aj chýbajúce štandardy a usmernenia o tom, akými formami a v akom rozsahu sa dištančná výučba poskytuje tak, aby sa zabezpečil prístup k vzdelávaniu všetkých detí, majú za následok faktické vylúčenie mnohých detí zo vzdelávania. Hoci systematicky sa vzdelávacia prax dosiaľ nemonitorovala, poukazujú na to informácie od škôl, rodičov, detí aj organizácií pôsobiach vo vzdelávaní.

Podľa dostupných informácií sa vyskytujú aj prípady, kedy sa v škole dištančne nevyučuje, resp. nevyučujú všetky učiteľky a učitelia. Ich žiačky a žiaci tak nemusia mať zabezpečený žiaden alebo len veľmi obmedzený prístup k vzdelávaniu. V iných prípadoch je vzdelávanie poskytované len deťom, ktoré majú prístup k tej forme dištančnej výučby, ktorú sa daná škola rozhodla využiť. Pokiaľ teda škola vyučuje výlučne online, žiaci bez prístupu k internetu sú z výučby vylúčení. Problémy sa objavujú aj pri využití papierových zadaní. V niektorých školách si môžu zadania vyzdvihnúť len osobne v škole. Žiaci žijúce ďaleko od školy a bez možnosti dopravy sa tak k učebným materiálom nedostanú a počas uzatvorenia škôl sa nemôžu vzdelávať. V iných prípadoch síce zadania školy zasielajú napríklad prostredníctvom terénnych sociálnych pracovníkov či školských asistentov, nie je však isté, či majú žiaci doma všetky potrebné pomôcky, aby zadanie vedeli vypracovať (napríklad pomôcky na písanie, učebnice, zošity a pod.).

Neinformované a nekoordinované využívanie dištančnej výučby má podľa dostupných informácií negatívny dopad na žiaci a ich rodičov, ale aj na samotné učiteľky a učiteľov. Jedným z často avizovaných problémov je nadmerná záťaž. Pre nekoordinovaný postup na úrovni školy dostávajú žiačky a žiaci veľké množstvo zadaní, v dôsledku čoho sa veľká časť zodpovednosti za vzdelávanie presúva na rodičov. Takto sa môže stupňovať stres v domácnostiach, z ktorých mnohé sú pre opatrenia na zabránenie šíreniu pandémie, ekonomicky ohrozené alebo v nich

dochádza k zvyšovaniu intenzity násilia v dôsledku karanténnych opatrení. Presun zodpovednosti za vzdelávanie na rodičov zároveň prispieva k ešte väčšiemu prehlbovaniu rozdielov medzi deťmi z domácností s vyšším a nižším sociálno-ekonomickým statusom (rodičia s vyšším vzdelaním dokážu pravdepodobne poskytovať svojim deťom kvalifikovanejšiu podporu). Nadmerná záťaž detí pritom môže prispievať k zvýšenému akademickému stresu aj zdravotným problémom. Nadmernú záťaž môžu pociťovať aj učiteľky a učitelia, čo má vplyv aj na výsledky a pohodu samotných žiakov a žiačok. Popri samotnej výučbe musia napríklad často vytvárať nové vzdelávacie materiály vhodné na dištančnú výučbu, v prípade možnosti a záujmu niektorí z nich absolvujú školenia o dištančnom vzdelávaní a objavujú sa aj informácie o navyšovaní administratívnej záťaže vedením škôl. Dodatočná záťaž dopadá aj na učiteľov a učiteľky, ktorí sa sami musia starať aj o vlastné žiaki.

V súvislosti s predmetnou problematikou sme svoju pozornosť zamerali na zisťovanie názorov a skúseností respondentov so vzdelávaním v rámci pandemického obdobia. Nášho výskumu sa zúčastnilo 128 respondentov – 54 žiakov (42,19 %) a 74 žiačok (57,81 %) stredných odborných škôl. Prostredníctvom dotazníka, ktorý sme zostavili, mali možnosť vyjadriť svoj názor na dištančnú formu výučby. V tejto súvislosti sme brali do úvahy, že dôležitým faktorom úspešnosti dištančnej výučby je aj pripravenosť žiačok a žiakov na jej zvládnutie. V prípade žiačok a žiakov ohrozených chudobou môže byť potenciál ich učenia sa podmienený dostupnosťou stravy a zabezpečením primeraného priestoru na výučbu. V prípade žiačok a žiakov, ktorých školy realizujú dištančné vzdelávanie výlučne online spôsobom, je nevyhnutná dostupnosť internetu a technológií, ako aj dostatočné digitálne zručnosti. Špecifickým prekážkam čelia žiaci so znevýhodnením, ktorých prístup k vzdelávaniu bol obmedzený už počas bežnej prevádzky škôl. V súvislosti

so zatvorením škôl a presunom vzdelávania do domácností sa problémy vyplývajúce z prekážok vo vzdelávaní môžu ešte viac prehĺbiť.

Respondenti na otázku súvisiacu s dištančnou výučbou najčastejšie odpovedali, že oni dištančnú formu hodnotia *ako menej efektívnu* v porovnaní s prezenčnou formou (38,28 %). Štvrtina respondentov hodnotila v rámci prieskumu dištančnú formu výučby za efektívnu (25,78 %). Štvrtina z opýtaných preferuje prezenčnú formu výučby, podľa ich odpovedí (22,66 %). Za neefektívnu považuje dištančnú formu výučby 7,03 % respondentov. 6,25 % respondentov nevedelo k tejto otázke zaujať stanovisko.

Respondenti žiaci a žiačky stredných odborných škôl sa mohli vyjadriť aj k *náročnosti dištančnej formy výučby*. Až 72,66 % opýtaných ju hodnotí za *náročnú*. Rovnako dievčatá i chlapci ju považujú za náročnú. Odpovedalo tak 77,03 % žiačok a 66,67 % žiakov. 18,75 % dištančnú výučbu označilo za nenáročnú. Viac si to ale myslia chlapci oproti dievčatám. Až tretina chlapcov (29,63 %) považuje dištančnú výučbu za nenáročnú. Z opýtaných dievčat túto odpoveď vybralo len 10,81 %. 12,16 % respondentiek nevedelo posúdiť náročnosť dištančnej formy výučby. Túto odpoveď označilo len 3,70 % respondentov chlapcov. Z uvedeného vyplýva, že dištančná forma výučby je pre našich respondentov náročná. Z názorov respondentov vyplýva, že online vzdelávanie hodnotia za *neefektívne*. 80,95 % odpovedí to potvrdilo. Viac za neefektívne považujú online vzdelávanie dievčatá (94,59 %) oproti chlapcom (59,26 %), ktorí sa prieskumu zúčastnili. Až 40,74 % chlapcov odpovedalo, že online vzdelávanie považujú za efektívne. Spomedzi dievčat túto možnosť vybralo len 5,41 % opýtaných respondentiek. Odpoveď „neviem to posúdiť“ nevybral žiaden respondent ani respondentka. Vychádzajúc z uvedeného môžeme konštatovať, že aj keď respondenti majú doma počítače a notebooky, doteraz ich na priamy vyučovací proces nevyužívali. Aj tento fakt na

nich pôsobil frustrujúco, podľa ich vyjadrení. Časom si ale na tento spôsob výučby zvykli, ale priama výučba im najviac vyhovuje. V rámci nášho výskumného šetrenia sme prostredníctvom otvorenej otázky dali možnosť respondentom a respondentkám vyjadriť sa k *pozitívam online vyučovania*. Zaujímalí sme sa o ich názory a skúsenosti v tejto oblasti. Respondenti najčastejšie ocenili, že nemusia do školy cestovať, že ušetrí čas aj peniaze. Vzdelávanie z domáceho prostredia im vyhovovalo. Ukázalo sa, že postupom času už im osobný kontakt svojich kamarátov a spolužiakov veľmi chýbal. Prostredníctvom ďalšej otvorenej otázky sme sa zaujímalí aj o *rezervy resp. negatíva online vyučovania*, ktoré naši respondenti a respondentky zaznamenali. „*Ide viac o samoštúdium, čo je sčasti pozitívne a sčasti negatívne, pretože mám pocit, že viac učiva si musí samostatne doštudovať. Učitelia zadávajú viac úloh. Ak je problém s internetovým pripojením, tak nie vždy sa dobre vidíme alebo počujeme s vyučujúcim.*“ „*Spočiatku sme mali problém s pripojením, potom to už bolo lepšie. Chýbal tu priamy kontakt žiakov s učiteľom, chýbali mi spolužiaci a spolužiačky.*“ Na základe realizovaného výskumu môžeme konštatovať, že respondentom – žiakom a žiačkam stredných odborných škôl veľmi chýbal osobný kontakt so spolužiakmi. Tento fakt zdôrazňovali neustále.

Našich respondentov sme sa tiež pýtali, s *akými problémami sa stretli počas online vzdelávania*. Respondenti za najčastejší problém uvádzali slabé internetové pokrytie (47,66 %). Druhým v poradí problémom, ktorý zaznamenali, bola absencia technického vybavenia (22,65 %). Až 15,63 % opýtaných uviedlo, že ich vyučujúci s nimi nekomunikovali prostredníctvom online pripojenia. 7,03 % uvádzalo, že častým problémom je neznalosť práce s IKT. Tiež 7,03 % respondentov uviedlo, že v rámci online vzdelávania nezaznamenali žiaden problém. Naše respondentky a respondenti dostali tiež možnosť vyjadriť sa k *prípadným zmenám vo vzdelávaní počas pandémie*. „*Z pozície žiačky som mala pocit, že keď sa učenie prenieslo do*

online prostredia, tak učitelia vyžadovali viac a kládli väčšie nároky na žiakov. Samotné skúšky boli náročnejšie ako v škole. Veľa učiteľov nechcelo a nevyužívalo online stretnutia, len poslali nejaké texty ako výklad a žiaci sa to mali naučiť bez vysvetlenia učiteľom. Chýbali mi rovnaké podmienky od učiteľov.“ „Vzdelávanie počas pandémie bolo namáhavé, keď sme sedeli pri počítači päť - šesť hodín denne. Nemali sme čas už potom na nič.“ „Celý deň som bol pri počítači. Najprv sme mali vyučovanie a potom som robil úlohy na ďalší deň.“ Na základe výpovedí, ktoré sme získali od respondentov, je zaujímavé, že si uvedomujú hrozbu času, ktorý trávia pri počítači. Poznajú negatíva internetu a virtuálneho sveta. Na druhej strane je však nevyhnutnosť počítača a internetu nepopierateľná. Ktovie, aké dôsledky bude mať na žiakov kvantita času stráveného pri počítači na ich fyzický i duševný život.

V súvislosti s efektivitou edukačného procesu v súčasnosti sme sa respondentov pýtali, ktoré *metódy v rámci vyučovacieho procesu* boli podľa Vás v súčasnej pandemickej dobe *efektívne*. Aj v tomto prípade mali možnosť svoj názor prezentovať prostredníctvom otvorenej otázky, ktorá bola súčasťou dotazníka. *„Efektívne bolo využívanie rôznych prezentácií a videí najmä pri praktických predmetoch. Reálne hodiny - stretnutie cez rôzne platformy, kde sa učitelia so žiakmi videli prostredníctvom kamier. Taktiež rôzne aj aktivity a cvičenia pri opakovaní učiva, ktoré nám pomáhali lepšie porozumieť prebratému“.* *„Zaujímavé boli pracovné listy, ktoré učitelia pripravili a motivačné hry“.*

Dieťa tretieho tisícročia je technologicky veľmi vyspelé, vie si nájsť obrovské množstvo informácií za niekoľko sekúnd, získať také informácie, o ktorých generácie 20. storočia ani nevedeli, že také problémy a javy existujú. Dokonca môžeme povedať, že je to celkom „preinformované“ dieťa, ktoré dostáva veľa podnetov, mnoho nových poznatkov, má veľa čiastkových informácií, ale jeho

poznanie je útržkovité, a mnohým súvislostiam ani nerozumie (Zapletal, Gosiorovský, Dohnanská, 2018).

Žiaci majú dnes k dispozícii internet. Dieťa virtuálnej generácie je unavené z toľkého množstva informácií, motoricky nepokojné, neschopné sústrediť sa. Už 8 – 10 ročné žiaci trávajú celé hodiny pri počítači, hrajú videohry, zostreľujú kozmické lode, objavujú stratené svety, ale samé sú v knižnici úplne stratené.

Internet dal od ranného veku miléniovej generácii prístup k ľuďom na iných kontinentoch. Je pre nich prirodzené komunikovať v angličtine a nakontaktovať sa na človeka, s ktorým sa nikdy v živote nestretli. Je pre nich prirodzené si za niekoľko minút vyhľadať správy o mieste, ktoré ešte nikdy nenavštívili, kúpiť si letenku, zaplatiť ju prostredníctvom internetbankingu a na druhý deň tam odcestovať. Žiaci virtuálnej generácie získavajú rady na portáloch, informácie na webových stránkach či počas telefonickej komunikácie s ľuďmi. Svoje súkromie zverejňujú na blogoch – počnúc od svojich dovolení, študijných problémov až po intímne zážitky, otvorene sa vyjadrujú v diskusných fórach a majú paralelnú identitu na nete. Chcú byť nezávislí, ale potrebujú usmerňovanie a rady. Nie sú naučení sami prísť na to, čo ďalej, veď predsa im pomôže rodič, kamarát alebo internet. Môžeme konštatovať, že je to nelichotivá situácia.

Literatúra:

BARNOVÁ, S., ČEPELOVÁ, S., & GABRHELOVÁ, G. et al. (2019). *Školská pedagogika II*. Dubnica nad Váhom : Vysoká škola DTI.

DANEK, J. & SIROTOVÁ, M. a kol. (2009). *Učiteľské povolanie v podmienkach súčasnej spoločnosti*. Trnava: Vydavateľstvo Michala Vaška.

GAWRYSZEWSKI, A. (2021). Špecifiká výchovy a vzdelávania v Európe. In *Sociálna a duchovná revue*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove. s. 65 – 68.

MIŠKOLCIOVÁ, L. (2008). *Syndróm vyhorenia u učiteľov základných škôl a možnosti jeho prevencie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

PIROHOVÁ, I., LUKÁČ, E., & LUKÁČOVÁ, S. (2020). *Druhošancové vzdelávanie v kontexte politik celoživotného vzdelávania a regionálneho rozvoja*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

PORUBČANOVÁ, D. (2016). *Education about aesthetic values in selected European educational systems*. Karlsruhe: Ste-Con.

PORUBČANOVÁ, D., & SEJUTOVÁ HUDÁKOVÁ, M. (2021). Smerovanie trendov vzdelávania v profesijnej príprave učiteľov. In *Nové výzvy v príprave budúcich učiteľov v 21. storočí*. Krasnystaw (Poľsko) : Polianna, 2021. ISBN 978-83-959293-6-6. s. 7-25 [CD-ROM]

TUREK, I. (2014). *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Wolters Kluwer.

VAŠUTOVÁ, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

VETEŠKA, J., KŘÍŽ, J., & KOUBEK, D. (2020). Možnosti pracovního uplatnění mladých dospělých Romů žijících v sociálně vyloučených lokalitách. In *Vzdělávání dospělých 2019 v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu*. Praha: Česká andragogická společnost, s. 187-200.

ZAHATŇANSKÁ, M. (2018). Interpersonálne vzťahy medzi členmi rodiny. In *Studia Socialia Cracoviensia*. no. 1, s. 37-44.

ZAPLETAL, L., GOSIOROVSKÝ, I., & DOHNANSKÁ, M. (2018). *Vybrané kapitoly z profesní etiky: Etika v profesi manažera, podnikatelská etika, profesní učitelská etika*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.

www.minedu.sk/ivp - Inštitút vzdelávacej politiky

Príspevok je výstupom projektu APVV-18-0018 Učiteľstvo v školách druhej šance z pohľadu učiteľa a dospelého študenta.

Kontaktné údaje:

prof. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., MBA

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita v Prešove

E-mail: lenka.pasternakova@unipo.sk

KRITICKÉ A TVORIVÉ MYSLLENIE EDUKÁTORA V ČASE DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA

Adriana PAVLIKOVSKÁ

Anotácia: Cieľom predkladaného článku je predstaviť čitateľovi dôležitosť kritického a tvorivého myslenia vo vzdelávaní. Článok teoreticky popisuje kritické a tvorivé myslenie a jeho uplatnenie vo svete učiteľov, lektorov a všetkých edukátorov. Poukazuje na dôležitosť ich vzdelávania v psychickej zdatnosti či osobnostnej tvorivosti, ktorá sa prejavuje hlavne v hektických a životne náročných situáciách. Článok je súčasťou dizertačnej práce autorky, ktorá vyjadruje dôležitosť vzdelávania edukátorov v oblasti osobnostne sociálneho rozvoja s uplatnením na ich profesijný a osobný život. Poukazuje na dôležitosť kognitívnych schopností, ktoré sú základným pilierom k dosiahnutiu pohodového a vyrovnaného života i v náročných obdobiach, ako bolo napríklad obdobie covidu a s tým spojené dištančné vzdelávanie. Autorkin vedecký výskum bude odkrývať spôsoby, akými sú pedagógovia motivovaní k vzdelávacím aktivitám a programom osobnostne sociálneho rozvoja a ako sa v danej problematike, hlavne v hektických situáciách orientujú. Článok poukazuje na to, že úroveň kritického a tvorivého myslenia človeka predkladá obraz o jeho bezprostrednom vzťahu k životným postojom v oblasti tvorenia jeho budúcnosti a perspektívy, pracovných a rodinných vzťahov či budovania vlastného zázemia a zaistenia vnútornej harmónie.

Kľúčové slová: učitelia, lektori - edukátori, myslenie, tvorivosť, kreativita, vzdelávanie, dištančné vzdelávanie, osobnostne-sociálny rozvoj, psychická gramotnosť

Úvod

V rámci tvorivého a kritického zamýšľania sa nad eticko-výchovným formovaním učiteľa je žiaduce formulovať pravdivý obraz o ňom ako o človeku. Rešpektovanie jedinečnosti a originality jeho osobnosti vyžaduje zachytenie jeho úloh v celku duševného života. S upevňovaním a prehľbovaním vzťahov medzi učiteľom a jeho žiakmi či ich rodičmi dochádza k vytváraniu sociálnych kontaktov. Tým sa tvorí vzájomná komunikácia a konformita života učiteľov sa zakladá na kvalite ich medziľudských vzťahov. Učiteľ, žiak, jeho rodičia vstupujú do vzájomných vzťahov ako JA a TY, ako osoby, ktorými sa stávajú v procese sebauskutočňovania (self-efficacy). K tomu však potrebujú, aby ich iní ľudia prijali, podnecovali k sebarealizácii, vychovávali a rešpektovali. V tomto procese sa človek stáva JA až prispením nejakého TY. Hovoríme o personálnom vzťahu ľudí, o spoločenstve, ktoré sa týmto vzťahom završuje v harmonický súlad. (Anzenbacher, 1994)

Kritické a tvorivé myslenie vychádza z humanistických myšlienkových koncepcií a v didaktickom prístupe sa prezentuje variabilitou aplikovania nových metód, prístupov a techník. Vzdelávanie učiteľov v oblasti OSR sa zameriava na to, aby učiteľ bol osobnosťou, aby bol sám sebou a zároveň ho učí byť tvorivým v celej škále svojej činnosti, no predovšetkým v medziľudských vzťahoch. Vzdelávanie v OSR je utváranie osobnosti v komplexnom zmysle a taktiež aj prostredníctvom rozvíjania tvorivého a kritického myslenia. Príprava učiteľov pre zodpovedný výkon povolania v profesijnej praxi musí reflektovať na dynamický rozvoj spoločnosti, na podmienky a situácie, ktoré sa niekedy nečakane vyskytnú, preto je potrebné zamerať sa na rozvíjanie dôležitých kompetencií v obsahovom aj didaktickom modeli kurzov (Lomnický, 2019).

V učiteľskom svete sa často kladie otázka, čo charakterizuje dobrého učiteľa? Je to jeho odbornosť, racionálny prístup k žiakom a ich rodičom, kolegom, či jeho

maximálna výkonnosť, nekonfliktnosť, tvorivosť, alebo to, že je stále v psychickej rovnováhe so zdravou sebareflexiou? Tiež sa často polemizuje, či „dobrý učiteľ“ sa musí dobrým učiteľom narodiť, alebo sa ním môže stať po rokoch praxe? Ak sa ním môže stať, potom plyní ďalšia otázka, ako sa dá k efektívnemu učiteľstvu táto cesta vybudovať? Mnoho odborníkov na vzdelávanie vo všetkých úrovniach školského systému si kladú tieto otázky. Hľadajú činitele a metódy formovania sociálno – psychických spôsobilostí všetkých pedagógov. K tomu, aby sa učiteľ stal kvalitným učiteľom, nestačí aby vzdelával iba svoju myseľ, ale je dôležité, aby bol aj psychicky gramotný i odolný, tzn. mimo iného, aby vedel racionálne uplatňovať kritické aj tvorivé myslenie, čo sa prejavilo hlavne v aktuálnych podmienkach náhlej covidovej zmeny.

Kritické myslenie

Otázka kritického myslenia je základnou podstatou ľudskej existencie. Od kedy existuje ľudstvo, a svet je svetom, ľudia hodnotia tento svet, jeho podnety, skupiny ktorých sú súčasťou, hodnotia rôzne javy vznikajúce vo vonkajšom svete a vstupujúce do ich vnútorného sveta, do ich vnímania, prežívania. Míľnikom k rozvoju kritického myslenia sa stalo obdobie osvietenstva, charakterizované významnou osobnosťou Immanuelom Kantom, ktorý sa zapísal do dejín svojím výrokom „Neboj sa používať vlastný rozum“ (Kudláčová, 2008). Je to obdobie, v ktorom sa začína objavovať tzv. vedecký skepticizmus, inak povedané odmietanie teórii, ktorých základnou myšlienkou je, že pokiaľ sa nepreukáže opak, nemožno u akýchkoľvek tvrdení alebo teórii predpokladať pravdivosť (Sagan, 2008).

Už v starovekej filozofii bol skepticizmus chápaný ako negativistický postoj vyjadrujúci pochybnosť o zmysle všetkého, čo vyvolávalo pocit zbytočnosti alebo nemožnosti niečoho dosiahnuť, resp. išlo o postoj zmierenia sa s osudom.

V stredoveku bola rada filozofov, ktorí skepticizmus oživovali Bavlé, Descartes, Hume..., ale postupne behom histórie sa filozofický zmysel začal meniť (Kučerová, 1996). Konečne začiatkom 20.storočia sa zrodila nová forma tzv. „moderný skepticizmus“, ktorý v podstate zodpovedá kritickému racionalizmu. Po rozpade tradičnej spoločnosti a náboženskej istoty sa ešte nejaký čas mohli viesť rozpravy o sociálnej spravodlivosti alebo pokroku, ale tie sa však v priebehu 20.storočia z časti naplnili, alebo z časti zdiskreditovali v ideológiách totalitného hnutia (Kudláčová, 2008). Teda svet je reálny, poznateľný a aj keď bude poznanie stále iba neúplné, bude stále rozširované pomocou vedeckej metódy. Samostatnou otázkou je dôležitosť kritického myslenia v posledných rokoch a to v súvislosti s rozvojom technológií a možnosti „okamžitej“ dostupnosti k informáciám, názorom, článkom atď.

To, že ľudia analyzujú, rozlišujú, hodnotia, tým vlastne zručne pracujú so svojím rozumom a logikou. Človek má rozum umiestnený na najvyššom mieste svojho tela - v hlave a logicky sa očakáva, že ho bude racionálne a zmysluplne využívať. O niečo nižšie má cit a práve tieto dva elementy- rozum a cit, ovplyvňujú príbehy ľudských životov. Často dochádza k tzv. honičke medzi rozumom a citom, pretože rozum chce obyčajne opak toho, čo chce cit. Po väčšinu života tak zažívame rozpor v tom, že rozum nevie, čo si má myslieť o cite, i keď mu to cit často krát napovedá a je koncipovaný tak, aby citu neveril a potom spochybňoval aj svoju vlastnú skúsenosť. A cit je zas koncipovaný tak, aby rozumu nedal nikdy spať a nútil ho ísť si pre skúsenosť. Každý človek má iný životný príbeh a skúsenosti, iný genetický základ, čiže iné zdedené a naučené chovanie, a to ho odlišuje od ostatných ľudských jedincov vo svojich názoroch, postojoch či hodnoteniach. Každý je však zvedavý a snaží sa hľadať správnu cestu svojho kritického myslenia (Paul a Elder, in Kosturková, 2019). Nazývajte jedinca v tomto článku termínom „kritik“. Kritik je

odvodené slovo od slova „kritičnosť“, ktoré pochádza z gréckeho slova „kritikos“ – schopnosť rozhodovať, rozlišovať, súdiť (*wikipedia 1*).

Kritické myslenie je jednou z najpotrebnejších zručností pre 21. storočie, ale zároveň najviac chýba vo výuke všetkých stupňoch škôl (Gazda, Liška, Marek, 2109). Tento svet je stále rýchlejší a komplikovanejší a v takomto svete nestačí sa už iba dobre rozhodnúť, ale je dôležité dobre poznať klamy, ktorým podlieha vnímanie a myslenie človeka a vedieť, ako šikovne používať rozum.

Na súčasného učiteľa sa kladú nároky a on vlastným rozumom a vlastnými skúsenosťami skúma možnosti, ktoré pred ním stoja. Vytvára si istý kritický postoj, čiže schopnosť rozlišovať, rozhodovať sa, či bude alebo nebude podliehať prvým dojmom, naivne preberať tradované názory, či dokáže zaujať odstup a pripustiť odlišný pohľad a vytvárať si vlastný názor na základe vedomostí a skúseností, ktoré získal on sám alebo ich odpozoroval od okolitého sveta. Preto je dôležité zameriavať sa na kritické myslenie a rozvíjať ho jak u seba, tak aj u ostatných, učiť sa ako rozpoznávať klamy vo vnímaní a úsudku. Každý učiteľ, za posledné obdobie v čase politickej covidovej doby bol odkázaný na vlastné rozhodnutia, a práve kvalita jeho kritického myslenia mu pomáhala dopracovať sa ku dôležitým a užitočným informáciám, pomáhalo mu odhaľovať dezinformácie a polopravdy, rozlišovať klamy a ilúzie a zároveň ovplyvňovať jeho vnímanie a rozhodovanie, čo bolo vlastne krokom k jeho prekonávaniu prekážok a rozumnému jednaniu. Kritické myslenie učí nielen učiteľov, ale každého človeka nachádzajúceho sa v spleti názorov a informácií **analyzovať, vyhodnocovať, vysvetľovať** a na základe toho eliminovať určité riziká.

Tvorivé myslenie

Život si nedokážeme predstaviť bez problémov, ťažkostí a výziev a práve proti tomuto je postavená vrodená ľudskosť a tvorivé sily človeka. Tvorivosť alebo kreativita je zvláštny súbor schopností, ktoré umožňujú nejakú činnosť prejavujúcu sa vznikom nového, originálneho diela alebo myšlienky. Už Vygotsky zdôrazňoval, že tvorivosť je ľudská činnosť produkujúca niečo nové a lepšie bez ohľadu na to, či bude výtvor konkrétnou realitou alebo významným výtvorom rozumu či citov, existujúcim, či prejavujúcim sa iba v jedincovi (Bakalář, 1986).

Veľa autorov sa zaoberá touto problematikou a každý z nich sa k nej vyjadruje svojou tvorivou myšlienkou prameniاعou do špecifickej definície. Každá definícia je iná, ale pri tom všetky sú pravdivé a majú spoločnú podstatu. Napríklad Plháková (1999) uvádza, že je to komplexná schopnosť, ktorá je výsledkom kognitívnych schopností, vlastností osobnosti a niektorých motívov, ide vlastne o schopnosť, pre ktorú sú typické také duševné procesy, ktoré vedú k nápadom, umeleckým formám, teóriám či výrobkom, ktoré sú jedinečné.

Nie je ľahké vyhľadať pojmy, ktorých charakteristiky by sa úplne zhodovali, ale sú niektorí autori, ktorí vychádzajú z rovnakej podstaty. Napríklad Zelina, Zelinová, Koháková sa zhodli, že tvorivosť je duševná schopnosť vytvárania nových myšlienok. Ide o súhrn schopností, inteligencie, iniciatívy a potreby seberealizácie. Podľa Beana (1995) je tvorivosť proces, ktorým jedinec vyjadruje svoju základnú podstatu prostredníctvom určitej formy takým spôsobom, že v ňom vyvoláva pocit uspokojenia. Proces potom vyústi do produktu, ktorý o danej osobe, teda o svojom pôvodcovi niečo hovorí ostatným. Zelina a Zelinová (1990) popísali tvorivosť ako interakciu subjektu s objektom, pri ktorom subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, významné hodnoty užitočné pre subjekt alebo referenčnú skupinu či populáciu. Čáp (1980) vníma kreativitu alebo tvorivosť ako súbor vlastností osobnosti, ktoré

umožňujú tvorivú činnosť, poprípade tvorbu nového. Zaoberá sa tvorivým riešením problému a ide podľa neho o také riešenie, kedy sa nevystačilo so známymi, už hotovými schémami riešenia, ale bolo nutné nájsť nové riešenie. Koháková (1987) považuje tvorivosť za jednu z najdôležitejších vlastností osobnosti, ktorá nepredstavuje iba jednu izolovanú vlastnosť, psychickú funkciu alebo osobnostný faktor, ale preniká celým psychickým profilom človeka. Je určujúcim aspektom celej osobnosti, jeho postoja k životu, k prostrediu v ktorom žije i k sebe samotnému.

Hlavsa (1985) vytvoril päťdesiat definícií tvorivosti a klasifikoval ich do piatich oblastí. Do prvej oblasti zahrnul definície zaraďujúce tvorivosť do sústavy intelektových operácií a vymedzujúce tak tvorivé myslenie. V druhej oblasti sú definície vychádzajúce z porozumenia procesu a produktu, v tretej sú tie, v ktorých tvorivosť reprezentuje objavovanie sa nejakých progresívnych produktov. V štvrtej sú definície typu schopnosť – proces – produkt, založené na schopnosti a v poslednej, piatej oblasti sú interakčné definície zdôrazňujúce interakciu subjektu s rôznymi stránkami objektívnej reality.

Každý človek je špecifický a má iné intelektové schopnosti a to podporuje mieru tvorivého myslenia, ktoré sa môže prejavovať vo všetkých oblastiach a formách ľudskej činnosti vyžadujúce osobitný prístup a zvládnutie neznámych situácií. Tvorca v priebehu tvorivej činnosti rieši obtiažné problémy, pričom tá jeho činnosť si vyžaduje viac než iba úsilie jeho intelektu, dokáže totiž pohltiť celú jeho osobnosť. Tvorivá činnosť je protikladom stereotypnej činnosti, ale je založená na súhrne poznatkov a skúseností nazhromaždených spoločnosťou i daným jedincom (Voženílek, Petrová, 2017). V tvorivej činnosti ide predovšetkým o reorganizáciu predchádzajúcich skúseností a poznatkov a na ich základe vytvorenie nových kombinácií. Tvorivý proces závisí na súhrne mnohých obtiažných podmienok a ak sa má uskutočniť, musí sa splniť celý reťazec vnútorných vzťahov a vonkajších

situácií. Často hrá podstatnú rolu náhoda, ktorá umožňuje tvorcovi aktivovať jeho tvorivý potenciál. U tvorivej osobnosti však rozhoduje omnoho viac hlboký citový zážitok, než vonkajšie vplyvy (Pokorný, 2007).

Mňa, ako autorku tohoto článku, inšpirovala definícia Ulricha, (in Novotný 2010), ktorá hovorí, že tvorivosť je schopnosť poznávať predmety v nových vzťahoch a originálnym spôsobom. Taktiež stojí za zmienku aj názor Lubarta (in Hajný, 2014) ktorý tvrdí, že pre vznik tvorivosti je dôležitých 6 predpokladov: intelekt, odborné znalosti, osobnostné rysy, vnútorná motivácia, podporné prostredie a štýl myslenia.

Som toho názoru, že tvorivosť pramení z podstaty ľudského vedomia. Tvorba nie je žiadny dar, dokonca ani náhoda, či šťastná konštalácia nejakých vonkajších okolností. Tvorivá osobnosť je viazaná určitými zákonitými podmienkami svojej fyzickej jednoty. Vždy ide o problém vlastného života tvorcu. Pre tvorbu potrebuje človek nové podnety a všetko nové je činom viery a odvahy (Pokorný, 2007).

Já pripájam k uvedeným odborníkom svoj postoj k tvorivému mysleniu, k čomu ma inšpirovala celá rada odborníkov a vzhľadom k zmysluplnému prežívaniu vlastného života si dovoľujem vytvoriť vlastnú definíciu na ktorú som naviazala aj výskum svojej dizertačnej práce: „*Tvorivosť je určitá duševná schopnosť jedinca prejavujúca sa v akejkolvek hodnote jeho vlastného života odrážajúca sa od zmysluplnosti. Človek sa stáva tvorivým hlavne vtedy, keď sa od istého okamihu svojho života rozhodne prežívať vlastné denné príbehy neobvyklým spôsobom, keď sa odchýli od navyknutých schém myslenia i proti odporu prostredia a vytvorí si vlastné schémy vedúce k nachádzaniu niečoho nového, čo ho učiní šťastným a spokojným vo svojej vnútornej podstate, zároveň obohacuje i spoločnosť svojím životným prístupom naplneným láskou, pokorou a úctou k vonkajšiemu svetu. Nezáleží na tom, či*

tvorivosť uplatní vo vykonávaní činu, v prežívaní hodnôt či v utrpení, dôležité je, že to dokáže premeniť na svoje morálne víťazstvo“.

Psychická gramotnosť

V rámci rozvoja kritického a tvorivého myslenia je zároveň vhodné mať spracovaný pojem psychickej gramotnosti. Akú úlohu zohráva psychická gramotnosť či spôsobilosť v živote učiteľa? Čo by mal ovládať učiteľ, ktorý je psychicky gramotný? Je dôležité pripomenúť fakt, že od učiteľa, ktorý je psychicky zdatný sa neočakáva, že bude psychológom. Odbornosť sa ponecháva v kompetencii psychológov-odborníkov, ale predstavme si kompetencie, ktoré sa očakávajú od učiteľov psychicky gramotných (Sokolová a kol. 2014).

Pre jej základný popis som využila tri roviny podľa zdravotnej koncepcie Nutbeama (2000): 1.funkčná, 2. komunikatívna, 3. kritická

V rovine základnej/funkčnej by mal učiteľ poznať základnú psychologickú terminológiu a korektne ju používať, tzn. rozumieť odporúčaniam odborníkov v psychologickom posudku žiaka, korektne pracovať so psychologickými údajmi o žiakoch a ich diagnózach, neinterpretovať výsledky o nich, ak k tomu nemá potrebné oprávnenie a mal by dôkladne poznať systém psychologických služieb.

V rovine komunikatívnej/interaktívnej by mal byť schopný uplatňovať psychologické poznatky v každodennej praxi a transformovať ich do svojich učiteľských kompetencií. Tým sa rozumie aplikovať poznatky zo sociálnej psychológie pri manažovaní svojej triedy a plnení si úloh triedneho učiteľa. Mal by vedieť uplatniť individuálny prístup k žiakom so vzdelávacími potrebami a predovšetkým rozvíjať svoje sebapoznanie a spôsobilosti osobnostné a profesijné.

V tzv. kritickej rovine, teda v oblasti na najvyššej úrovni sa očakáva, že učiteľ dokáže hodnotiť a uplatňovať prínos psychologických poznatkov pre učiteľskú prax. Tzn., že dokáže kriticky zhodnotiť nepodstatné informácie prezentované napríklad v médiách a vyberá si z nich iba tie informácie, ktoré sú prínosom v oblasti pedagogickej psychológie. Kritická rovina psychickej gramotnosti vyjadruje osobnú a komunitnú zodpovednosť. Je to najvyšší stupeň kognitívnych spôsobilostí, ktoré pomáhajú človeku kriticky analyzovať informácie a potom je schopný tieto informácie použiť k získaniu väčšej kontroly nad vlastným životom, vlastnou prácou, teda nad situáciami a udalosťami, ktoré sa mu v ňom dejú. Človek získava informácie a príležitosti ku kritickému hodnoteniu vonkajšieho sveta i v prevencii duševného zdravia a to potom smeruje k zodpovednému výberu stratégie v jeho osobnom a pracovnom živote. Získava vyššiu odolnosť v oblasti sociálnych kontaktov, pracovných spôsobilostí a v rodinnom živote. Dokáže odstraňovať bariéry, predsudky, mýty a dosahuje schopnosť kriticky hodnotiť verejne prezentovaný obraz tohto sveta a to mu umožňuje vyššiu pripravenosť konať a aktívne sa podieľať na rozvoji komunity a budovania zodpovednosti.

Prax a výber vzdelávania

Vo všeobecnosti je jasné, že práca učiteľov je veľmi náročná a často komplikovaná množstvom faktorov. Sú to napríklad rodičia, ktorí niekedy konajú v rozpore so záujmom školy, učitelia sa ocitajú niekedy v nepriaznivých medziľudských vzťahoch, sú pod vplyvom byrokracie, alebo sú donútení prispôbovať novým vzdelávacím dištančným podmienkam, čo mnohých z nich doviedlo do psychickej frustrácie. Nástupom dištančnej výuky museli učitelia vystúpiť zo svojej zautomatizovanej komfortnej zóny a prispôbovať sa novému, pre mnohých učiteľov náročnému systému. Učitelia, pod vplyvom a tlakom svojho povolania, začali strácať

sebadôveru, sebavedomie a chuť riešiť problémy. Potom si začali voliť cestu, ktorá ich viedla buď k uzavretosti, izolácii či ľudskej osamelosti. No mnohí z nich si začali hľadať aj inú možnosť, tzv. cestu hľadania ako sa vyrovnávať so svojimi problémami, ako poznať seba samých, ako pracovať s dobrými a zlými stránkami svojho ja, hľadajú stratégie ako vychádzať so žiakmi, s rodičmi, s kolegami aj nadriadenými, ako si chrániť svoje súkromie, ako kategorizovať potreby a záujmy a ako s tým všetkým pracovať. Vplyv sociálnych vzťahov na fungovanie človeka vyplýva snáď zo samotnej podstaty ľudskej existencie a nie je teda náhodou, že neunikol ani pozornosti sociálnych vied a môjmu výskumu, ktorého základom je skutočnosť, že väčšina učiteľov sa snaží rozvíjať svoju odbornú i osobnostnú stránku z dôvodu ďalšieho vzdelávania vyplývajúceho zo zákona o pedagogických zamestnancoch. Táto právna norma kladie konkrétne kvalifikačné požiadavky na jednotlivé pedagogické činnosti a otázka vzdelávania je jednak celospoločenským koeficientom a jednak individuálnym záujmom o vlastný odborný či osobnostný rozvoj.

Keď si pedagóg vyberá z možností vzdelávania pre jeho rozvoj, jeho voľbu ovplyvňujú kognitívne a osobnostné charakteristiky, vonkajšie a vnútorné motivačné determinanty - napr. záujem o osobný rozvoj, hľadanie odpovedí k riešeniu rôznych pracovných i osobných problémov, zvýšenie platu, požiadavky zamestnávateľa apod. Každý pedagogický pracovník sa môže rozhodnúť, ako ovplyvní svoje ďalšie pôsobenie v škole či inom zariadení a ako aj svoj ďalší rozvoj. Na jeho voľbe ďalšieho vzdelávania sa podieľa ďalší rad faktorov, ako je napr. obsah vzdelávania, kvalita seminárov alebo uplatňované metódy, ktoré sú dôležitým krokom v plánovaní vzdelávania. Riaditeľ školy volí formu vzdelávania buď priamo na pracovisku pre všetkých zamestnancov - tzv. zborovne, alebo na inom centrálnom mieste, ktoré sú mimo pracoviska. Každá škola sa snaží naplniť plán

ďalšieho vzdelávania a klásť dôraz na vzdelávanie zamestnancov v prospech subjektu, ale aj v záujme zamestnanca.

Učitelia sa vzdelávajú prostredníctvom štátnych alebo súkromných vzdelávacích inštitúcií, ktoré poskytujú potrebné prehľbujúce či rozširujúce profesijné know-how, pričom využívajú špecifiká školy, ich zvláštnosti a charakter ich práce a tiež budujú ich prestíž a image. Na trhu existuje previs ponuky vzdelávacích programov nad ich dopytom, a preto sa každá inštitúcia snaží vychádzať v ústrety potrebám záujemcov o ďalšie vzdelávanie. Je veľmi dôležité získať od profesijnej skupiny pedagógov odpovede, čo je ich motiváciou k ďalšiemu štúdiu a čo konkrétne ich oslovilo k výberu tém. Súčasne je tým možné získať aj ich osobné postoje a názory na súčasný systém a stav celoživotného vzdelávania, aj vrátane nahliadnutia k situácii na ich pracovisku a k postojom ich problémov v pracovnom i osobnom živote.

Dôležitým aspektom v súčasnej situácii na trhu je aj to, že existuje rôznorodosť obsahov tematiky už aj osobnostne sociálneho rozvoja, ktoré ponúkajú vzdelávacie inštitúcie a ktoré rozvíjajú v danom odbore problematiku širokospektrálne. Je preto potrebné mať na zreteli požiadavky uchádzačov na obsah vzdelávania, tiež poznať ich požiadavky na kvalitu, metódy, dostupnosť, prostredie, cenu atď. Zároveň je dôležité aby vzdelávacie inštitúcie pre odborný a osobnostný rast pedagógov disponovali kreativitou a dostatočne uplatňovali kritické myslenie, aby správne analyzovali, rozlišovali a hodnotili potreby svojich klientov.

Obdobie covidu bolo veľmi náročným obdobím aj pre vzdelávacie inštitúcie, ktoré tiež museli hľadať stratégie k zviditeľňovaniu sa, presadzovaniu svojich ponúk a vytváraniu kontaktov. Ak došlo k vzájomnej spolupráci, teda k dištančnému vzdelávaniu, na lektorovi stála veľká zodpovednosť zaujať klientov prostredníctvom kamier a výpočtovej techniky. Nejednenkrát dochádzalo

v tomto procese k stagnácii a práve toto obdobie sa ukázalo ako obdobím pravdy o kritickej a tvorivej gramotnosti edukátorov.

Záver

Aby učiteľ dokázal v čase dištančného vzdelávania odborne, adekvátne, eticky a korektne aplikovať všetky roviny učiteľskej profesie, aby dokázal efektívne spolupracovať s odborníkmi a motivovať seba, žiakov i svojich kolegov k osobnostnému a sociálnemu rastu, je kritické a tvorivé myslenie neoddeliteľnou súčasťou k napredovaniu jeho pracovného i osobného života. A je na každom, ako príležitosť tejto nútenej situácie - dištančnej výuky uchopí.

Literatúra

- ANZENBACHER, A. (1994). *Úvod do etiky*. Zvon. Praha, ISBN 80-7113-111-3
- BAKALÁŘ, E., ERAŽÍM, P. (1986). *Kapitoly z psychologie tvořivosti* (Část 1, O tom, co je psychologie tvořivosti a o bariérách v koncepční a tvořivé práci) str.52. Dům techniky ČSVTS.
- BEAN, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte* (Čes. vyd). Portál.
- ČÁP, J. (1980). *Psychologie pro učitele*. SPN.
- GAZDA, J., LIŠKA, V., MAREK, B. (2019). *Kritické myšlení: dovednost (nejen) pro 21. století*. Nakladatelství P3K.
- HAJNÝ, M. (2014). *Konvergentní a diskriminační validita české verze testu RAT* (pilotní studie) BP Muni.
- HLAVSA, J. (1985). *Psychologické základy teorie tvorby*. Academia.
- KOHÁKOVÁ, L. (1987). *Estetická výchova a rozvoj tvořivosti: závěrečná zpráva z experimentálního orientačního výzkumu působení navrhované speciální*

estetickovýchovné metody a jejího vlivu na rozvoj tvořivosti (u dětí na 2. stupni ZDŠ).
(str.14). Ústav pro výzkum kultury.

KOSTURKOVÁ, M. (2019). *Hodnotenie podpory rozvoja stratégie kritického myslenia študentmi učiteľstva podľa modelu R.Paula.* Nitra

KUČEROVÁ, S. (1996). *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy.* vl. n.

LOMNICKÝ, I. (2019). *Tvorivé a kritické myslenie v príprave učiteľov etickej výchovy.*
UKF Nitra.

NOVOTNÝ, T. (2010). *RVP ZV, ŠVP aplikovaný v předmětu tělesná výchova na základní škole.* UKF Nitra

NUTBEAM, D. (2000). *Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century.* Health promotion international

PLHÁKOVÁ, A. (1999). *Přístupy ke studiu inteligence.* Vydavatelství Univerzity Palackého.

POKORNÝ, J. (2007). *Psychologie tvořivého myšlení: úvod do problematiky* (Vyd. 2., upr. a dopl). Zdeněk Novotný.

SAGAN, C., DRUYAN, A. (Ed.). (2008). *Druhy vědecké zkušenosti: osobní pohled na hledání Boha a vesmírné inteligence.* Práh.

SOKOLOVÁ, L., LEMEŠOVÁ, M., JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. (2014). *Psychologická príprava budúcich učiteľov a učiteliek: Inovatívne prístupy.*

VOŽENÍLEK, B. (2017). Petrová, A. *Tvořivost v teorii a praxi. Pedagogická orientace, 10(2), 114-116.*

WIKIPEDIA 1 - https://cs.wikipedia.org/wiki/Kritické_myšlen%C3%AD, (Stránka bola naposledy editovaná 21. 11. 2021 v 15:30.)

ZELINA, M. (1995). *Výchova tvorivej osobnosti.*

ZELINA, M., ZELINOVÁ, (1990). *Rozvoj tvorivosti dětí a mládeže*. Slovenské pedagogické nakladatelství.

Summary:

The article theoretically described the importance of critical and creative thinking of educators in education, especially in the period of distance education. He pointed out that the level of their cognitive abilities is a picture of their relationship to life attitudes in the field of creating their own future and promising, creating work and family relationships, building a background, and ensuring inner harmony. The article also pointed out the importance of educating teachers not only in their expertise but also in personal and social development, even at the time of distance education, when educators participated not only in educating pupils and students but also in educating themselves and their satisfaction was the result of proper selection of seminars and trainings.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Adriana Pavlikovská

JA UČITEL s.r.o.

Vzdělávací agentura a poradna pro OSR, OSTRAVA

e-mail: adriana.pavlikovska@jaucitel.cz

VYUŽITIE MODERNÝCH TRENDOV V HODNOTENÍ A KLASIFIKÁCIÍ SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY POČAS DIŠTANČNÉHO VZDELÁVANIA

Denisa PETRÍKOVÁ

Anotácia: Predložený príspevok je zameraný na využitie moderných trendov v hodnotení a klasifikácii slovenského jazyka a literatúry počas dištančného vzdelávania. V úvode priblížime význam a dôležitosť využívania moderných trendov v hodnotení a klasifikácii nielen v prezenčnej ale aj dištančnej forme vzdelávania. Následne si priblížime samotné hodnotenie a klasifikáciu na skúsenosti z vyučovania v priebehu dištančného vzdelávania.

Kľúčové slová: hodnotenie, klasifikácia, žiak, škola, online, open book exam, sebahodnotenie, autentické hodnotenie.

Úvod

V súčasnom školstve sa kladie dôraz na humanistický prístup k výchove, ale aj hodnoteniu. Kritériom hodnotenia žiaka je žiak samotný. V hodnotení žiaka je potrebné, čo najdokonalejšie poznať jeho individualitu, schopnosti, postoje. Téma hodnotenia a klasifikácie sa považuje z mnohých hľadísk za kľúčovú. Odborná verejnosť apeluje na využívanie nových trendov o to viac, že náš život bol v posledných rokoch ovplyvnený pandemiou COVID-19 a výchovnovzdelávací proces sa preniesol do online priestoru. K tomu, aby sme sa vedeli bližšie venovať danej problematike, je potrebné, definovať jednotlivé pojmy, hodnotenie a jeho funkcie, metódy a formy, samotnú klasifikáciu.

1. Dištančné vzdelávanie

Pandémia COVID-19 výrazne zasiahla do všetkých oblastí života. Mnohé školy boli nútené prejsť na dištančnú formu (Zapletal et al. 2021) a v niektorých aj v súčasnosti prebieha vzdelávanie tzv. „hybridnou formou“ (niektorí žiaci v škole a zároveň mnohí dištančne). Školy ho volia v prípade, že žiak študuje v zahraničí alebo mu zdravotný stav neumožňuje sa zúčastňovať prezenčnou formou. Tento typ vzdelávania je náročný, keďže pedagóg je nútený svoju pozornosť deliť medzi prítomných žiakov, ale aj tých, ktorí sú online. V prípade ktorejkoľvek situácie sa výchovno-vzdelávací proces stáva náročnejším a apeluje sa na rýchle prispôsobenie sa zo strany vyučujúceho, čo v mnohých prípadoch obmedzuje kreativitu učiteľa a tiež interakcia žiakov s obsahom a so spolužiakmi je obmedzená (Journell, 2010). Dištančné vzdelávanie Průcha et al. (1998, s. 52-53) charakterizujú „ako diaľkové štúdium sprostredkované médiami (telefón, rozhlas, televízia, počítač a i.). Je založené na vopred pripravených programoch a samoučení“. Súčasná spoločnosť si ho spája najmä s online priestorom. Je však zrejmé, že využívané sú aj iné médiá. Na čom sa zhodujú, je zásadná skutočnosť, že vzdelávanie sa realizuje mimo priestorov školy alebo inštitúcie poskytujúcej vzdelávanie, čiže žiak sa nenachádza priamo v budove školy (Barnová, 2021).

Nevýhodami dištančného vzdelávania je nevyhnutnosť vlastniť potrebnú techniku, prístup na internet, problémy s bezpečnosťou a pomerne veľký priestor na podvádžanie. Ťažkosti vznikajú aj pri kontrole aktivity žiaka, pretože pre učiteľa je ťažké zistiť, či žiak skutočne pracuje. Dištančné vzdelávanie je vhodné predovšetkým pre motivovaných žiakov, ktorí dokážu prevziať zodpovednosť za svoje výsledky a učenie sa, čo je obzvlášť problematické v prípade mladších žiakov (Barnová, 2021).

Mnohí odporcovia apelujú na „nerovnosť kvality“ dištančného vzdelávania. Práve na ich názor je potrebné reagovať a presvedčiť o tom, že aj dištančné vzdelávanie je prísne, objektívne a prebieha na vysokej úrovni vo všetkých fázach vyučovacieho procesu, hodnotenia a klasifikácie nevynímajúc.

2. Kontrola vyučovacieho procesu

Turek v Didaktike (2008, s. 339) pod kontrolou vyučovacieho procesu rozumie *„proces, v ktorom zisťujeme a posudzujeme výsledky vyučovacieho procesu“*. To znamená, že z pohľadu pedagóga sa zisťuje miera dosiahnutého cieľa. Výsledkom rozumieme, žiakom osvojenú mieru osvojeného, naučeného, a to v troch základných oblastiach, afektívnej, psychomotorickej a kognitívnej. Podstatou hodnotenia je porovnanie výsledkov, činnosti žiaka zistených preverovaním s určenými požiadavkami, vzormi, normami alebo so sebou samým. Hodnotenie môže mať tri zložky: kvantitatívnu, kvalitatívnu a hodnotiacu. J. Slavík (1999, s. 23) vo svojej publikácii dodáva, že *„aj nenápadné hodnotiace procesy, ktoré nejako súvisia s výučbou, môžu mať vplyv na jeho hodnotenie a výsledky“*. Vyjadreniu hodnotenia, ktoré má formu známky, čísla hovoríme klasifikácia.

Turek (2008, s. 339) definuje klasifikáciu, že je to *„zaraďovanie jednotlivých žiackych výkonov do výkonnostných skupín, stupňov, ktorých je v slovenskom školstve päť.“* V praxi sa často klasifikácia nahrádza synonymom známkovanie. Je dôležité, aby sa pri kontrole vyučovacieho procesu vnímali obe časti, tj. hodnotenie a klasifikácia, ako rovnocenné (Turek, 2008).

Hodnotenie sa zo zásady vzťahuje k činnosti, ktorá má za úlohu posúdenie výkonu žiaka a pomáhať v rozvoji vedomostí, schopností a zručností. V dištančnom vzdelávaní sa hodnoteniu prikladá väčší význam o tú skutočnosť, že žiaci sú hodnotení online, preto je potrebné k nemu pristupovať zodpovedne, keďže nám

slúži ako k sledovaniu pokrokov, tak aj stagnácii výkonu žiaka. Považujeme za dôležité, aby si učiteľ vedel odpovedať na otázku, aký cieľ hodnotením sleduje a žiakov informovať. Z odborného hľadiska sú najčastejšie napr. hodnotenie ako spätná väzba pre učiteľa o prospechu žiaka, učiteľ má prehľad o výsledkoch vo vyučovaní a zároveň sa môžu odhaliť nedostatky, ktoré je možné odstrániť; hodnotenie ako spätná väzba pre žiakov o ich pokroku; hodnotenie ako motivácia; hodnotenie ako záznam o prospechu žiaka; hodnotenie ako záznam o úrovni jeho aktuálne dosiahnutých výsledkoch a úrovni (Turek, 2008).

Vplyvom reforiem sa aj v predmete slovenský jazyk a literatúra dostáva do popredia aktivita žiaka, za predpokladu, že jeho práca je samostatná a vyučovací proces je nielen zameraný na jeho osobnosť, ale aj skutočnosť, že sú vnímané jeho potreby a pocity. Základom je možnosť, aby preukázal svoju aktivitu, riadenú učiteľom, ktorý sa zameriava na rozvoj jeho kompetencií (Tomášková, 2015).

Hodnotenie je zamerané na rozvoj schopnosti sebahodnotenia, v ktorom v istom časovom odstupe porovnáva progres svojich zručností so sebou samým. Hodnotia sa viaceré stránky osobnosti, kde sa vychádza predovšetkým z kladov žiaka. Ak sme vyššie uviedli, že kritériom hodnotenia je žiak samotný, tak dodávame, že v tomto prípade hovoríme o pozitívne orientovanom hodnotení, kedy detailne prihliadame na individuálne schopnosti žiaka. Pri uvedenom hodnotení hovoríme o inováciách, napríklad: **open – book exam, autentické hodnotenie a sebahodnotenie.**

Pri hodnotení učiteľ musí zvoliť aj jeho vhodný typ hodnotenia, resp. istým spôsobom skĺbiť viaceré tak, aby nesledoval len svoje ciele, ale aj individuálne schopnosti žiaka. V praxi sa uplatňuje najčastejšie protikladná dvojica typov hodnotenia. Má to svoje výhody, ktoré vie učiteľ správne využiť pre dosiahnutie stanovených cieľov, prihliadajúc pri tom na individuálne schopnosti žiaka. Je zrejmé, že nie všetky typy hodnotenia sú vhodné pre každého. Vo vyučovaní majú

však svoj nespochybniteľný význam. Ich delenie je pomerne komplikované, ale pre naše potreby si uvedme si spomeňme význam formatívneho a sumatívneho hodnotenia. *Formatívne* hodnotenie poskytuje spätnú väzbu žiakovi aj učiteľovi. $\leftrightarrow$ *Sumatívne* hodnotenie stanovuje úroveň dosiahnutých znalostí v istom časovom období, napr. štvrťrok, polrok alebo na konci tematického celku (Kyrriacou, 2012).

2.1 Pojem hodnotenie a klasifikácia v legislatíve.

Hodnotenie a klasifikáciu definuje Metodický pokyn č. 18/2015 na hodnotenie a klasifikáciu prospechu a správania žiakov praktických škôl v súlade so zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, zákonom č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a vyhláškou č. 322/2008 Z. z. o špeciálnych školách. V uvedenom pokyne sa hodnotenie v rámci vzdelávania vykonáva podľa dosiahnutých výsledkov slovné, klasifikáciou alebo ich kombináciou. Pod pojmom klasifikácia sa v pokyne rozumie, že je *„jednou z foriem hodnotenia, ktorej výsledky v jednotlivých vyučovacích predmetoch sa vyjadrujú nasledovnými stupňami: 1 – výborný, 2 – chválitebný, 3 - dobrý, 4 - dostatočný, 5 - nedostatočný.“*

3. Moderné trendy v hodnotení a klasifikácii

V súčasnosti je výchovno-vzdelávací proces charakteristický mnohými inováciami. Už skutočnosť, že pedagógovia riešili veci od úvodu dištančného vzdelávania priebežne, bez akýchkoľvek predošlých skúseností, kladie dôraz na individuálny prístup aj v hodnotení a klasifikácii, resp. prístup, kedy je žiak konfrontovaný s výsledkami iných žiakov priebežne a sám môže svoj výkon porovnávať s výkonmi

ostatných žiakov. Žiak je vnímaný ako individualita so svojimi schopnosťami a zručnosťami. Preto považujeme za potrebné, aby ich vedel využiť a demonštrovať v praxi. Prácou učiteľa je poskytnúť mu dostatok priestoru a dať správne spätnú väzbu o úrovni jeho nadobudnutých schopnostiach. Tu sa dostávame k jadrú problému. Dávame naozaj dostatok priestoru žiakom, aby sa učili na reálnych príkladoch? Prichádzajú na riešenia sami? Sú hodnotení a klasifikovaní tradične alebo sa pomaly otvára priestor, aby sami vyjadrili svoj názor na hodnotenie a klasifikáciu. Disponujú žiaci poznatkami, čo je potrebné v ich výkone v porovnaní s cieľovými požiadavkami zlepšiť, odstrániť? Majú podporu v učiteľovi, ktorý ich vedie, učí a formuje? Ako učiteľov predmetu slovenský jazyk a literatúra, v ktorom je komunikácia, argumentácia na popredných miestach, v nás tieto otázky v súčasnosti vyvolávajú obavy. Žiaci často nielenže nemajú prehľad o svojom hodnotení, ale ani nevedia, kde sú ich rezervy, nedostatky, ktoré je potrebné odstrániť. Preto sme sa v našej pedagogickej praxi počas dištančného vzdelávania priebežne snažili tento problém odstrániť.

Aj z toho dôvodu sme sa snažili zistiť, ktoré moderné spôsoby hodnotenia sú využiteľné aj v dištančnom vzdelávaní a vedú k obojstrannej spokojnosti (tj. spokojnosť s priebehom a následným hodnotením a klasifikáciou) vo vzťahu žiak-učiteľ. Postupne sme sa snažili zistiť, či žiak dokáže vnímať svoje hodnotenie a klasifikáciu komplexne, teda pozitíva, negatíva hodnotenia a klasifikácie, a uvedomuje si nielen tie, ale aj odlišnosť medzi tradičným a moderným hodnotením. Vyplývajú z uvedeného sme prostredníctvom vybranej vzorky žiakov gymnázia skúmali a následne analyzovali a spracovali zistený stav v hodnotení a klasifikácii.

3.1 Výsledky zisťovania využitia metód v hodnotení a klasifikácii v dištančnom vzdelávaní

V našej praxi vychádzame z poznatkov, ktoré ponúka dennodenná prax vyučovacieho procesu a postupne prináša efektívne výsledky. Počas vyučovacích hodín sa snažíme využívať všetky možné dostupné prostriedky, ktoré nás privedú k dosiahnutiu stanovených cieľov. Vplyvom pandémie COVID-19 sme začali na hodinách pracovať s rôznymi metódami, pri voľbe ktorých sa žiaci zapájajú aktívne – ústnou, písomnou formou. Spôsoby využívania moderného hodnotenia sme zvolili z toho dôvodu, že prostredníctvom neho vieme najlepšie demonštrovať rôzne typy hodnotenia žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese a zároveň dokázať, že hodnotenie môže mať aj iné podoby ako tradičné a žiak je schopný konštruktívne hodnotiť svoj výkon. Domnievame sa, že uvedená skutočnosť je dôležitá ako v prezenčnej, tak aj v dištančnej forme vzdelávania.

Z dôvodov rozvoja kritického myslenia, schopnosti objektívne vedieť porovnať výkony a vedieť reagovať na spontánne situácie, argumentovať a hľadať riešenia, siahame po metódach hodnotenia, ktoré uvedené spĺňajú. Rozhodli sme sa preto aplikovať vo vyučovaní tieto metódy:

Open –book exam – hovoríme o hodnotení, kedy žiaci využívajú dostupnú literatúru ako aj iné dostupné pomôcky a samotné skúšanie s hodnotením je sústredné na vyššie procesy, schopnosť riešiť problémy, zisťovať nové informácie. Žiaci skúšajú svojich spolužiakov – mení sa rola učiteľa a žiaka.

Autentické hodnotenie – vyučovací proces je zorganizovaný tak, aby vyučovací proces čo najviac zodpovedal reálnemu životu a hodnotený je výkon žiaka. Nie je hodnotená umelá úloha, ale výkon, ktorý žiak využíva v bežnom živote.

Sebahodnotenie – realizuje sa prostredníctvom vopred premyslených úloh, zadaní, kde žiaci kontrolujú, komparujú, opravujú činnosť alebo jej výsledok iného

žiaka. Cieľom je naučiť žiakov reálne ohodnotiť učebné výsledky, vlastné schopnosti s ostatnými žiakmi. V tomto hodnotení ide o komplexnosť hodnotenia, pozitívne hodnotenie, individuálny prístup v hodnotení, otvorenosť ako aj variabilnosť foriem hodnotenia (Tomášková, 2015).

Vďaka digitálnym technológiám sú všetky uvedené metódy využiteľné aj v dištančnom vzdelávaní a žiaci sú v rámci jednotlivých metód aktívni. Výsledkom hodnotiacej činnosti je postupné zlepšovanie samotného prejavu, schopnosť konštruktívnej kritiky a prijatia názoru na svoj výkon, osvojené vedomosti a zručnosti.

Populárnejším a pomerne osvedčeným spôsobom je autentické vyučovanie a hodnotenie, resp. open-book exam. Najviac sympatií žiaci prejavili v pri sebahodnotení. V súčasnosti sa kladie veľký dôraz na prax, teda poznatky, ktoré sa čo najviac dajú využiť v praxi oproti praktickej výučbe, odbornému výcviku. Preto sa aj v školách snažíme, priblížiť učivo práve z tejto stránky.

Z pohľadu nášho predmetu slovenský jazyk a literatúra je to o to komplikovanejšie, že mnohí podceňujú jeho význam v praxi. Pre potreby práce je najlepšou demonštráciou na príklade učiva prvého ročníka gymnázia, v tematickom celku zameraného na prácu s informáciami. Pri formatívnom hodnotení dostali žiaci priebežné úlohy, ktorými boli preverené ich nadobudnuté a osvojené vedomosti. V sumatívnom hodnotení boli žiaci hodnotení na základe úloh, ktoré boli podobné, ale zároveň sa aj líšili, *od úloh, ktoré riešili žiaci pri formatívnom hodnotení*. Naším cieľom bolo, aby si žiaci vyskúšali viacero možností *riešenia* a situácií, za ktoré boli hodnotení a my, aby sme zistili reálny stav nadobudnutých a osvojených vedomostí hodnotených žiakov. Za úlohu dostali žiaci po prebratí tematického celku nasledovnú úlohu.

Predstavte si, že ste študentom vysokej školy a chystáte sa písať svoju záverečnú prácu, ku ktorej musíte ešte predtým vytvoriť krátky referát, aby učiteľ vedel, akej problematike sa plánujete venovať. Z tohto prameniac, si podľa vlastného zváženia vyberte, akým smerom sa vyberiete. Vaše úlohy sú:

1. *Zvoliť si ľubovoľný odborný, populárno-náučný a umelecký text.*
2. *Vytvoriť osnovu, konspekt, tézu, abstrakt z každého druhu textu.*
3. *Na základe prečítaných textov, informácie spracovať postupne do referátov, v ktorých budú žiaci využívať parafrázy, citácie. V úlohe musia byť citácie spracované podľa noriem.*

Autentické hodnotenie, sa dá využiť aj pri tematickom celku, týkajúceho sa administratívneho štýlu. Tu sme pri vyučovaní a hodnotení postupovali podobne, aby sa poznatky týkali predovšetkým využiteľnosti v praxi. Žiakom sme zadali úlohy, ktoré boli zamerané na bežné činnosti v živote. Úlohy boli prispôsobené jednotlivým situáciám, ktoré môžu kedykoľvek nastať.

1. *Ste uchádzač o zamestnanie. Zaujíma vás práca pozície grafika v reklamnej agentúre. Napište vlastný životopis a motivačný list.*
2. *Vlastníte firmu, ktorá si objedná u firmy s informačnými technológiami kompletne služby, od nákupu až po servis. Následne zistíte, že služby majú výrazné nedostatky a hľadáte nápravu. Vytvorte objednávku a následnú reklamáciu služieb v oblasti technológií.*
3. *Naplánujte výlet do zahraničia. Plánujte vziať so sebou aj spolužiakov. Vo dvojiciach vytvorte časový harmonogram, podmienky a program pri mimoškolskej akcii.*

V uvedených úlohách mali žiaci demonštrovať svoje poznatky a ich schopnosť využiť ich v praxi. Zapájaním žiakov do hodnotiaceho procesu a klasifikácie si žiaci osvojujú kritické hodnotenie pozitív a negatív svojich výkonov. Aj preto sa necháva

žiakom priestor na formovanie kritického hodnotenia vlastných výkonov. Samozrejme, v závere vždy učiteľ konštruktívne zhodnotí a odôvodní podaný výkon. Žiaci sa stávajú rovnocenným partnerom učiteľa. Vyzdvihujú pozitíva, ale aj negatíva jednotlivých prác. Jedinečnosť spočíva aj v tom, že sa prejavuje nielen kritické myslenie, ale aj individuálne schopnosti. Každý žiak sa prezentuje svojou individualitou a postrehmi. Nestáva sa totiž často, aby sa prezentácia získaných vedomostí opakovala. Ako prvú vždy položí otázku učiteľ a následne sa spustí diskusia, v ktorej sú si všetci rovnocenným partnerom. Zároveň sa dajú sledovať rezervy, nedostatky vo vedomostiach, čo je aj úlohou zadania a jeho hodnotenia.

Výsledky

V rámci práce boli realizované aktivity vo vybranej strednej škole, súkromného gymnázia v Bratislavskom samosprávnom kraji, za účelom zisťovania spätnej väzby zvolených metód hodnotenia. K dispozícii sme mali výskumný súbor 99 žiakov 1. – 4. ročníka päťročného denného štúdia a 5. – 8. ročníka osemročného denného štúdia. Realizoval sa formou krátkeho dotazníka a otázky slúžili na zisťovanie spokojnosti alebo nespokojnosti s uvedenými metódami. Zisťovanie prebiehalo počas mesiaca február - marec. Dotazník bol anonymný a žiaci subjektívne odpovedali po vyučovacej hodine na štyri uzavreté otázky:

1. Ako si bol spokojný/á s využitou metódou hodnotenia open book exam?
2. Ako si bol spokojný/á s využitou metódou hodnotenia autentické hodnotenie?
3. Ako si bol spokojný/á s využitou metódou sebahodnotenia?

K dispozícii mali žiaci štyri možnosti odpovedí – spokojný/á, viac spokojný/á, viac nespokojný/á, nespokojný/á.

Tabuľka: Výsledky zisťovania

Použitá metóda	Spokojný /á	Viac spokojný/á	Viac nespokojný/á	Nespokojný/á
Open book exam	36%	30%	12%	22%
Autentické hodnotenie	46%	30%	15%	9%
Sebahodnotenie	62%	27%	8%	3%

Zdroj: Vlastné zisťovanie (2022)

Ako máme možnosť vidieť, žiaci mali možnosť sa vyjadriť k jednotlivým použitým metódam hodnotenia. Zo zistenia nám vyplýva skutočnosť, že je dostatočný priestor na zlepšovanie, resp. nemať obavy použiť aj v online priestore novšie metódy a odstrániť tak priestor na podvádžanie.

Za pozitívum môžeme považovať fakt, že uvedené metódy sa môžu využiť aj hybridne, teda v situácii, že výchovno-vzdelávací proces prebieha prezenčne aj dištančne zároveň.

Význam formatívneho hodnotenia sa v praxi ukázal ako kľúčový. Žiaci, aj pedagóg majú spätnú väzbu o práci a zároveň vieme usmerniť žiaka, keď stagnuje, resp. nespĺňa cieľové požiadavky. Práve tento typ hodnotenia nám slúži k tomu, aby sme včas zachytili rodiace sa nedorozumenia, nesprávne riešenia. Na formatívne nadväzuje sumatívne hodnotenie, ktoré nám stanovuje reálnu úroveň dosiahnutých výsledkov. Z našej praxe môžeme potvrdiť, že úroveň výsledkov sa zlepšila. Žiaci na základe zistených, resp. chýbajúcich nedostatkov zlepšili svoje

výkony, čo v konečnom dôsledku malo za následok nielen lepšie výsledky hodnotenia, ale aj následnej klasifikácie.

Na základe zisteného môžeme odporučiť využívanie týchto metód hodnotenia vo výchovnovzdelávacom procese, s prihliadnutím na skutočnosť, či ide o formatívne alebo sumatívne hodnotenie. Za dôležité považujeme erudovaného učiteľa, ktorý má pozitívny prístup k inováciám a napriek zložitej situácii, dokáže žiakov nenútené primäť k tomu, aby sa stali rovnocenným - aktívnym prvkom v procese hodnotenia a klasifikácie. Z našej praxe vieme skonštatovať, že žiaci sú otvorení novým možnostiam, je však potrebná otvorenosť a v prípade neúspechu sa opäť pokúsiť nadviazať na predošlý pokus. K ľahšiemu prijatiu aj zo strany žiakov by sme odporučili cvičný príklad, kde bude hodnotený napríklad samotný učiteľ. Je na mieste, keď učiteľ na „svojom príklade“ ukazuje správny spôsob tej ktorej metódy hodnotenia. Apelujeme na skutočnosť, že schopnosť objektívne hodnotiť, sa stáva dôležitou zručnosťou jednotlivca. Vyplyvajúc z tejto skutočnosti je zrejmé, že tento proces je dlhodobý a úlohou pedagóga je neustále pracovať na jeho zdokonaľovaní a motivovaní žiakov, keďže vieme, že schopnosť prijímať kritiku, nedokážu všetci rovnako.

Záver

V príspevku sme sa venovali hodnoteniu a klasifikácii v dištančnom vzdelávaní prostredníctvom moderných metód hodnotenia v dištančnom vzdelávaní. Po objasnení základných pojmov sme priblížili jednotlivé metódy, ktoré môžu mať pozitívny efekt nielen v dištančnom vzdelávaní. Aplikovanie metód malo bezproblémový priebeh, žiaci ich osvojili rýchlo, pracovali efektívne, v dotazníku vyjadrili svoju spokojnosť. Zistili sme, že je potrebné pracovať na ešte väčšom

zefektívnení uvedených metód a snažiť sa využívať potenciál, ktorý dištančné vzdelávanie má.

Literatúra:

BARNOVÁ, S. (2021). *Čo nás naučila pandemická kríza? Situácia v stredných školách na Slovensku počas prvej vlny pandémie COVID-19*. Týn nad Vltavou: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-335-9.

JOURNELL, W. (2010). *Perceptions of e-learning in secondary education: A viable alternative to classroom instruction or a way to bypass engaged learning?* *Educational Media International*, 47(1), 69-81. [cit. 2022-12-05]. <<https://dx.doi.org/10.1080/09523981003654985>>

KYRIACOU, CH. 2012. *Klíčové dovednosti učiteľa : Cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha : Portál, 2012. - 164 s. - ISBN 978-80-262-0052-9.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. Praha , Portál. 1999. ISBN : 80-7178-262-9

TOMÁŠKOVÁ, J. 2015. *Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava : MPC, 2015. ISBN 978-80-565-0379-9

TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava , Iura Edition. 2008. ISBN : 978-80-8078-198-9
Metodický pokyn č. 18/2015 na hodnotenie a klasifikáciu prospechu a správania žiakov praktických škôl. [cit. 2022-15-05]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/8684.pdf> >

ZAPLETAL, L. – JANKOVIČOVÁ, A. – KLOKNEROVÁ, L. (2021). *Kontext pandémie covidu-19*. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2021. V tlači. ISSN : 1336-2232.

Summary:

In the article, we dealt with the assessment and classification through modern methods of evaluation in distance education. We approached the basic concepts and then demonstrated the use of specific methods in practice in the teaching process. From our findings, we subsequently formulated a recommendation for practice.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Denisa Petříková

Katedra školskej pedagogiky a psychológie Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

E-mail: petrikova@dti.sk

SELF-EFFICACY V POZITÍVNEJ EDUKÁCII ORIENTOVANEJ NA PRÍPRAVU UČITEĽOV

Dáša PORUBČANOVÁ – Marianna SEJUTOVÁ HUDÁKOVÁ

Anotácia: V štúdii predkladáme výskum vnímanej zdatnosti učiteľa (self-efficacy) na vzorke budúcich a začínajúcich slovenských učiteľov stredných škôl v dvoch prístupoch skúmania. Cieľom výskumu bolo zistiť vnímanú profesijnú zdatnosť študentov učiteľstva, budúcich učiteľov v oblasti didaktickej pripravenosti v kontexte pozitívnej psychológie. Získané údaje oboch skupín boli komparované so zahraničnými výsledkami výskumov v tejto oblasti.

Key words: Self-efficacy. Profesijná vnímaná zdatnosť. Učiteľ. Portfólio.

Úvod

Teória self-efficacy je univerzálna, nevzťahuje sa len na učiteľov, ale každého z nás, čo znamená, že princípy budovania zdatnosti človeka sú orientované nielen na konkrétnu profesiu, ale na život každého človeka v kontexte budovania osobnosti. Kvalita vzdelávania je jednou z významných priorít spoločnosti. Len ťažko sa dá dosiahnuť bez implementácie inovatívnych technológií, moderných učebných pomôcok, zvyšovania prestíže učiteľskej profesie, identifikácie a šírenia pokročilých pedagogických skúseností v didaktickom kontexte edukačnej praxe.

1 Teoretická analýza skúmania self-efficacy

Predložené teoretické východiská vychádzajú z faktu, že self-fficacy je produktom sociálneho učenia v rodine ale i v rámci inštitucionálneho vzdelávania. Primárna koncepcia príspevku vychádza z Bandurovej sociálno-kognitívnej teórie (Bandura, 1997), ako i pozitívnej psychológie (Rogers & Frieberg 1994; Seligman, 2014).

Konštrukt self-efficacy vnímame koncepcne, ozrejmujeme na základe požadovaných kvalít profesie budúceho učiteľa, prepájajúc s princípmi pozitívnej edukácie. Predložená koncepcia vychádza z myšlienky inovácie pregraduálnej prípravy učiteľov v súlade s potrebami budúcnosti a kompetencii pre život. Rieši otázky zmysluplnosti bytia a duševnej pohody: (pozitívne emócie, zaujatie činnosťou, pozitívne medziľudské vzťahy, úspešný výkon), ktoré tvoria osobnostnú bázu pripravenosti učiteľov. Jeden zo samostatných prúdov pozitívnej psychológie je tzv. psychológia silných stránok osobnosti, definuje nový prístup v uvažovaní, vnímaní charakteru, inteligencie, posudzovaní i kreativite. V zhode s uvedenými myšlienkami a vedeckými teóriami odborníkov nahliadame v príspevku na význam self-efficacy v príprave učiteľov profesijných predmetov a začínajúcich učiteľov v praxi.

Jednoznačne definovať self-koncept sa zatiaľ nepodarilo a zrejme to ani nie je možné, nakoľko nazeranie na tento konštrukt súvisí s jednotlivými vedeckými prístupmi, filozofiami. Pre naše účely ozrejmienia problematiky v edukačnom kontexte, sa prikláňame k názoru Brubackera a Coopera, ktorí odlišujú tzv. “tvrdé” koncepcie identity, kotviace v pojme identita (primárna totožnosť v čase medzi osobami) a “mäkké” koncepcie identity, ktoré sa od pôvodného významu pojmu významne líšia: identita sa mení podľa času, miesta a okolností (Brubacker & Cooper, 2000). Ozrejmiť Self-efficacy v jednote profesijnej vnímanej zdatnosti budúcich učiteľov odborných predmetov a začínajúcich učiteľov v praxi sa podujal Bandura (1997). Konštrukt osobnej self-efficacy charakterizuje, ako presvedčenie o vlastných schopnostiach jedinca organizovať a vykonávať určitú činnosť, prostredníctvom ktorého je dosiahnutý stanovený cieľ. Dve hlavné zložky tvoria:

- osobnú efektivitu (vzťahuje k presvedčeniu, že jedinec má schopnosti, vedomosti a zručnosti, aby úspešne vykonal kroky potrebné na dosiahnutie požadovaného výsledku)
- očakávania výsledku (presvedčenie, že dané správanie alebo konanie skutočne povedú k očakávanému výsledku).

Svetové výskumy self-efficacy učiteľov (Allinder, 1994; Milner, 2002), na rôznych typoch a stupňoch škôl viedli k preukazateľným zisteniam, že učitelia s vysokým presvedčením self-efficacy inklinujú k entuziazmu a optimizmu, trávajú viac času výučbou v oblastiach, kde vnímajú vyššiu sebaúčinnosť. Oblastiam, kde si nie sú istí - venujú menej pozornosti.

Wertheim & Leyser (2002) zistili, že učitelia s vysokou mierou self-efficacy sú viac otvorení novým metódam, konštruktivistickým prístupom, dávajú prednosť diskusi a práci v skupinách oproti frontálnemu vyučovaniu. Vo výskume českých autorov Jakešovej, Gavoru a Kaledu (2016) bolo potvrdené, že učitelia s vysokou mierou self-efficacy majú menšiu potrebu kritizovať žiakov. Nazdávame sa vzhľadom na uvedené, že základom úspechu učiteľskej profesie sú dve prioritnými oblasti (potencionality):

- profesijná, vychádza z (odbornej a didaktickej) kompetencie vysvetliť učivo na úrovni zodpovedajúcej schopnostiam žiakov
- osobnostná, pramení z presvedčenia, že pomocou tejto činnosti dosiahne konkrétneho výsledku: "mnou vysvetlené učivo vedie k jeho porozumeniu u žiakov".

Do pozornosti by sme chceli dať isté nazeranie na pripravenosť učiteľa v kontexte pozitívnej psychológie. Za významné profesijné zdatnosti študenta učiteľstva, považujeme osobnostné, rôznorodé, nadobudnuté skúsenosti, osvojené pedagogickými interakciami učiteľa so svojimi žiakmi v rámci komunikácie o učive

a osvojené didaktické zručnosti s obsahom odborných predmetov (Shulman, 1987). Novodobé štúdie však čoraz častejšie odhaľujú, že vedomosť je výsledkom súčtu mnohopočetných schopností človeka, spolu s emóciami a prežívaním (Gardner, 2008). V tejto oblasti výsledky svetových výskumov v psycho-edukačnej rovine pripravenosti budúcich učiteľov vykazovali nečakane vysokú úroveň self-efficacy. Tento stav prisúdili autori skutočnosti, že participujúci študenti mali zatiaľ málo skúseností s praktickým vyučovaním. Nemali ešte každodennú skúsenosť so záťažou, ktorá v praxi často sužuje učiteľov z dôvodu rôznorodosti práce, činností, ktoré súvisia s fungovaním v školy (Klassen & Chiu, 2010; Ross & Bruce, 2007).

Z pohľadu riešenia pregraduálnej prípravy budúcich učiteľov v Európskom kontexte, naša pozornosť (v rámci komparácie) smerovala k študentskému portfóliu v príprave učiteľa. Učiteľské portfólio má variabilnú funkciu a podobu. Je dané špecializáciou (jazykové, umelecké, technické, ekonomické a pod. Je praktickým nástrojom pre hodnotenie budúcich učiteľov v predmetoch orientovaných na povinnú pedagogickú prax a tiež nástrojom všeobecne profesionálneho rozvoja učiteľov (Dolinská & Kohútová & Kušnírová & Zubal, 2020). V iných krajinách (Švédsko, Francúzsko, Čína) prevažne slúži, aj ako podklad prípravy, záverečnej práce, tiež ako prostriedok hodnotenia praktickej zložky (povinnej praxe) v profesijnej príprave študentov učiteľstva. Vo vzťahu k vyššie definovaným východiskám v tejto štúdii predkladáme obsahovou analýzou získané čiastočné výsledky výskumu.

Dizajn výskumu mal kvalimetrickú podobu, t. j. kombinácia kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu. Cieľ kvantitatívneho výskumu smeroval k zisteniam úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti z pohľadu pripravujúcich sa učiteľov profesijných predmetov z troch krajín (Poľsko, Česko, Slovensko). V kvantitatívnom

prístupe bol použitý štandardizovaný dotazník OSTES (Gavora, 2012, podľa Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), ktorý má vyhovujúce scientometrické ukazovatele. Prostredníctvom jednotlivých položiek sme zisťovali úroveň profesijnej vnímanej zdatnosti študentov učiteľstva profesijných predmetov v komparácii s profesijnou vnímanou zdatnosťou začínajúcich učiteľov (do 5 rokov) praxe. Výskumný súbor tvorilo 453 respondentov – budúcich učiteľov (študenti učiteľských programov) a začínajúcich učiteľov. Výsledky získané kvalitatívnym prístupom skúmania (z portfólií študentov učiteľstva) sme komparovali s výsledkami dotazníka.

Profesijnú vnímanú zdatnosť budúcich učiteľov a začínajúcich učiteľov v praxi do 5 rokov, sme skúmali z viacerých oblastí. Jedna z nich smerovala k ozrejmieniu subjektívneho presvedčenia budúci učiteľov a učiteľov v praxi pozitívnymi prístupmi edukácie ovplyvniť problémových žiakov. Uvedený jav (problémový žiak, nerešpektujúci pravidlá školy, učiteľa, nepripravujúci s na vyučovanie, vyrušujúci a pod.) sa stal narastajúcim problémom v školách (Thornberg, 2010).

Cieľom zamerania našich výskumných zámerov bolo poukázať na reflexiu postojov budúceho učiteľa k profesii učiteľa v kontexte vplyvov devalvujúcich výkon a posudzovanie didaktickej úspešnosti budúcich učiteľov odborných predmetov v praxi.

Výsledky výskumu

Poňatie učiteľa a jeho kompetencií je významovo oveľa širšie a obsiahlejšie, pretože zahŕňa ako vedomosti, tak úroveň pedagogických schopností, osobnostné kvality a spôsob jednania a komunikácie. Zistenie získané uplatnením kvantitatívnej analýzy, že začínajúci učitelia majú vyššie Self efficacy, ako študenti, nie je prekvapujúce, ako skôr potvrdzujúce validitu škál dotazníka (7,15 :7,38 v prospech

učiteľov v praxi. Škála bola 9 stupňová s plusovou charakteristikou smerom k deviatke).

V kontexte zisťovaných výskumných údajov, porovnaním hodnôt viacnásobného testovania zdatnosti ovplyvniť žiakov v oblasti disciplíny a hodnôt vzbudzovať dôveru u žiakov a rodičov medzi skupinami budúcich učiteľov a začínajúcich učiteľov, boli z piatich skúmaných položiek zistené rozdiely v dvoch položkách (self efficacy – práca s problémovým žiakom; položka, self efficacy eliminovať správanie žiaka narušajúceho priebeh výučby).

Tab. č. 1: Výsledky t-testu porovnania priemerného počtu bodov dotazníka OSTES u oboch skupín (1. učitelia v praxi, 2. študenti učiteľstva).

t-Test:		
	<i>Variable 1</i>	<i>Variable 2</i>
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	

Zdroj: vlastné spracovanie

Tab. č. 2: Viacnásobný Kruskal-Wallisov test, výsledky analýzy odpovedí začínajúcich, budúcich učiteľov Zdatnosť v oblasti disciplíny a hodnôt vzbudzovať dôveru u žiakov a rodičov.

	Začínajúci učitelia				
	(Efficacy to influence values, discipline, and evoke trust in students and parents)				
	1	5	19	21	22
Budúci učitelia	3,819	0,987	1,974	1,039	1,601
Pravdepodobnosť (p)	0,001	0,309	0,043	0,285	0,104

Zdroj: vlastné spracovanie

Legenda: položky (1,5,19,21,22): položka 1. vnímaná zdatnosť – práca s problémovým žiakom; položka 5. vnímaná zdatnosť viesť žiaka k pochopeniu pokynov a pravidiel učiteľa; položka 19.vnímaná zdatnosť eliminovať správanie žiaka narušujúceho priebeh výučby; položka 21. vnímaná zdatnosť zvládať drzé správanie žiakov; položka 22. vnímaná zdatnosť participovať s rodinou na úspešnom prosperovaní žiaka.

Ekvivalencie oboch skúmaných súborov sme zistili v oblasti zdatnosti pochopenia žiakov, (čo od nich očakávame, konanie voči drzým žiakom, rozvíjať komunikáciu s rodinou žiaka). Problémovým znakom začínajúcich učiteľov je komunikácia so žiakmi, ktorá patrí medzi tzv. pedagogickú sociálnu komunikáciu. Práve tento druh komunikácie je významný k dosiahnutiu výchovno-vzdelávacích cieľov a zachovanie aktívnej a priateľskej klímy v triede. Uvedené výsledky sme komparovali s diagnostickou kompetenciou učiteľa.

Analýzou portfólií budúcich učiteľov z pedagogickej praxe sme získali výsledky v oblasti skúmania diagnostických kompetencií budúcich učiteľov, (pripravenosť pochopiť a viesť žiaka).

Tab. č. 3: Sebareflexia ku komunikačnej zrozumiteľnosti podávaných inštrukcií, pokynov na vyučovaní.

Budúci učitelia (5. roč. Mgr. štúdia)	% ženy	% muži
Považujem sa byť pripravený veľmi dobre	74,00%	69,00%
Považujem sa byť pripravený dobre	23,00%	28,00%
Považujem sa byť pripravený veľmi slabo	3,00%	3,00%
Považujem sa byť nepripravený	0,00%	0,00%
Neviem posúdiť svoju pripravenosť	0,00%	0,00%

Zdroj: vlastné spracovanie

Komunikačná rovina procesu vyučovania je nespochybniteľne spojená s didaktickou úspešnosťou učiteľa. Pri identifikácii zrozumiteľnosti podávaných inštrukcií sme zaznamenali, že budúci učitelia sa hodnotia byť pripravení, zvládať vo vyučovaní inštrukcie a pokyny a zrozumiteľne a jasne sprostredkovať učivo, úlohy. Budúci učitelia, ženy aj muži zhodne uvádzali, že sa cítia byť si istí v zadávaní pokynov žiakom. Rozdiel v pozitívnejšom sebahodnotení pripravenosti bol v prospech mužov učiteľov.

Dôvody pozitívneho sebahodnotenia pripravenosti prisudzujeme zvládnutiu kvalitnej prípravy na vyučovanie, kde sa rovnako hodnotili vysoko pripravení. Zvládnutie organizácie, priebehu vyučovacej hodiny a dôsledného plnenia ich inštrukcií žiakmi, mohlo byť pozitívnym stimulom k ich spokojnému sebahodnoteniu. Príčinou nižšieho sebahodnotenia pripravenosti komunikačných zručností budúcich učiteľov, môže byť niekoľko. Jednou z nich, ako sami učitelia v názoroch pri odôvodnení zlyhania uviedli, je nezáujem a slabá komunikačná príprava samotných žiakov všeobecne, málo skúseností budúcich učiteľov počas praxe na vyučovanie priamo so žiakmi, kde si komunikačné kompetencie budúci

učitelia rozvíjajú, podobné výsledky zaznamenali Gavora & Majerčíková, (2012) v komunikačných kompetenciách učiteľov s rodinou.

Diskusia

Nami získané výsledky self-efficacy spracované kvantitatívnym prístupom u učiteľov sú komparovateľné s výsledkami zahraničných výskumov (Morris & Usher, 2011). V prípade, kde sme celkové skóre nerozlišovali na skupiny, bol nameraný aritmetický priemer porovnateľný, ako vo výskume Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) 7,10. Vo výskume Capa, Aydin & Woolfolk Hoy (2005) v USA, pracovali len so vzorkou študentov učiteľstva (budúcich učiteľov), bol nameraný aritmetický priemer takmer totožný (7,26) s našim výsledkom. Kvalitatívna analýza zviditeľnila nutnosť individuálneho prístupu k formovaniu profesijnej zdatnosti budúcich učiteľov. Za efektívnu a dlhodobu prínosnú inováciu považujeme implementáciu portfólia do povinnej odbornej praxe s jasným zámerom sledujúcim vzdelávacie ciele, zohľadňujúce vzdelávaciu koncepciu, kurikulum, didaktické metódy, prostredie, potreby a úroveň žiakov atď.

Záver

Učiteľovo self je do istej miery predurčené presvedčením o tom, akú má profesijnú potencialitu (schopnosti, zručnosti, vedomosti). V kontexte komplexných výsledkov vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa (získovaných dotazníkom) a pripravenosti budúcich učiteľov (skúmaných, obsahovou analýzou dokumentov, sebareflexii) môžeme konštatovať porovnateľné sebaoposúdenie učiteľov v jednotlivých vymedzených hypotézach a stanovených dimenziách, kategóriách. Začínajúci učitelia posudzujú svoju vnímanú zdatnosť vyššie, ako uvádzali budúci učitelia v rámci sebareflexie na výkony ich absolvovanej povinnej pedagogickej praxe. Sme si

vedomí, že predkladané výsledky nemožno zovšeobecňovať. V príprave budúcich Poľských, Slovenských a Českých učiteľov odborných predmetov na univerzitách a vysokých školách tvoria významné a cenné poznanie k tvorbe nových prístupov ich prípravy.

Príspevok vznikol v rámci medzinárodného projektu: Psychologie positive – paradigme de l'éducation des étudiants de l'enseignement secondaire qui développe les compétences personnelles pour la vie – EEIG-EU/P.Kr/04.04/21

Literatúra:

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. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review* 191-215.

BANDURA, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. *Cambridge university press*. 1-17.

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 a 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. & KUŠNÍROVÁ, V. & ZUBAL, P. (2020). Analysis of attitudes of teachers in Slovakia towards professional development *Revue*

Internationale des Sciences humaines et naturelles. Zürich: Internationale Stiftung Schulung, Kunst, Ausbildung, 2020, 3, 143-154.

GAVORA, P. (2012). Skúsenosti so zisťovaním self-efficacy učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *Kvalita ve vzdělávání*, Praha: Pf UK, s.12-19.

GAVORA, P. & Majerčíková, J. (2012). Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. *Pedagogická orientace*. 22, (2), 205-221.

Jakesova, J. & Gavora, P. & Kalenda, J. (2016). Self-regulation of Behavior: Students Versus Other Adults International Journal Of Educational Psychology. 5 (1) 56-79 doi: 10.17583/ijep.2016.1661

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.

ROGERS, C. R. & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Shulman, L. S. 1987. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. *Harvard Educational Review* 57 (1), p. 1-22.

ROSS, J. A. & BRUCE, C. D. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146-159. doi:10.1016/j.tate.2006.04.035.

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. doi:10.1080/01443410.2010.492348.

SELIGMAN, M. (2014). God comes at the end. *Spirituality in Clinical Practice*, 1 (1), 67-70. doi:10.1037/scp0000002.

TSCHANNEN-MORAN, M. & WOOLFOLK-HOY, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education* 17 (7), 783-805.

WERTHEIM, CH. & LEYSER Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research* 96 (1), 54-63.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: porubcanova@dti.sk

PhDr. Marianna Sejutová Hudáková

Vysoká škola DTI

Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom

e-mail: mariannahudakova13@gmail.com

**FENOMÉN INTERKULTÚRNEJ KOMPETENCIE AKO PRIENIK „INAKOSTI“
A INKLÚZIE Z HĽADISKA AKTUÁLNEHO VÝVOJA SPOLOČENSKÉHO
A PEDAGOGICKÉHO DISKURZU**

Pavol ZUBAL

Anotácia: Autor príspevku sa sústreďuje na ciele interkultúrnej kompetencie ako vnútornej a vonkajšej perspektívy : poznatkov kultúrneho kódu, vlastnej kultúry, stereotypov, ktoré určujú obraz vlastnej krajiny v podmienkach cudzej kultúry ako aj alternatívnych kultúr. Vyučovanie pritom môže vytvárať alebo predstavovať aj modelové situácie.

Kľúčové slová: Interkultúrna kompetencia. Stereotypy. Cudzia kultúra. Alternatívna kultúra. Komunikačné stratégie.

Jednou z osobností, ktoré proklamovali ideu zjednocovania Európy, bol aj Robert Schuman, ktorý však túto ideu vnímal predovšetkým v intenciách prioritného postavenia fenoménu kultúry pred tradičným preferovaním zväzkov ekonomického resp. vojenského charakteru. Takýto predpoklad si však zároveň vyžaduje predovšetkým etablovanie určitého relevantného základu, ktorým by v takto danom kontexte mal byť spôsob filozofického nazerania na svet, založeného na kresťanských a intelektuálnych tradíciách. Ak práve takéto nazeranie na svet prijmem ako premisu o dichotómii sveta a existencii protikladov ako predpoklad naplnenia harmónie sveta, môžeme legitímnym spôsobom dospieť aj k myšlienke „jednoty v rôznorodosti“ (unity in diversity), čoho logickým vyústením je aj dianie v aktuálnom spoločenskom diskurze v prvých desaťročiach 21. storočia, pretože s existenciou postmodernej

spoločnosti veľmi úzko súvisí i proces budovania jej multikultúrneho a inkluzívneho konceptu, pričom práve v takto daných súradniciach do popredia vystupuje veľmi nástojčivým spôsobom aj fenomén interkultúrnej kompetencie najmä v rovine mnohorakého pohľadu na realitu súčasného sveta vyznačujúceho sa „inakosťou“ nielen z hľadiska odlišnosti používaného jazyka ale aj z hľadiska vnímania existencie kultúrneho kódu ako principiálnej podmienky koexistencie rozmanitých a neraz aj diametrálne odlišných kultúr, pričom takto vnímané spolunažívanie či už bezprostredne ale aj nepriamym spôsobom ovplyvňuje celkový chod každodenného spoločenského bytia.

Zároveň je však zrejmé aj to, že vzhľadom na potenciálnu úspešnosť presadenia takejto myšlienky je dôležité, aby sa nestala iba záležitosťou diskusie v akademických a politických kruhoch, avšak dôležité je najmä to, aby si jej význam uvedomili a osvojili aj obyvatelia Európy, pričom v postulovaných intenciách možno hovoriť o konštituuujúcom sa fenoméne výchovy k európanstvu v zmysle vzniku spoločnej európskej identity ako základu vnímania obyvateľov Európy, t. j. ako svojich blízkych. I keď ide o mnohostranný fenomén, jednako len je zrejmé i to, že práve oblasť pedagogického diskurzu predstavuje veľmi vhodnú živnú pôdu vzhľadom na sprostredkovanie práve takýchto cieľov, keďže koncentrácia na jazyk iného spoločenstva evokuje atmosféru multikultúrneho vnímania a súčasne i poznávania inej kultúry v pozitívne orientovanom prostredí. Osvojovanie si cudzojazyčných kompetencií predznamenáva totiž aj cestu k poznávaniu a chápaniu kultúrneho prostredia cieľového jazyka i k porovnávaniu vlastnej a cieľovej kultúry v kontexte teritoriálnych resp. kultúrnych celkov.

Je dozaista veľmi dôležité, ba dokonca možno konštatovať, že vzhľadom na pertraktovanú problematiku až bytostne nevyhnutné vnímať fenomén interkultúrnej kompetencie ako istý prienik „inakosti“ a inklúzie na základe vzorov

myslenia a chápania reality nielen v intenciách jej jestvujúcich rozdielov, ale predovšetkým v záujme vytvárania vhodných stratégií na predchádzanie možným nedorozumeniam resp. však i „obrusovania“ potenciálnych trecích plôch medzi príslušníkmi rozmanitých a neraz i značne odlišných kultúr ako bazálneho predpokladu ich čo najpokojnejšieho každodenného spolunažívania, i keď je zároveň zákonité, že ani v prostredí homogénnej kultúry sa problémom vyhnúť nemožno. Ak si uvedomíme všetky takto naznačené súvislosti v ich celistvosti, je zrejmé, že ide o značne komplikovaný a mnohostranný jav, výskum ktorého si vyžaduje aj interakciu viacerých vedných disciplín, či už ide o oblasť filozofie a sociológie, ale zároveň aj o poznatky z oblasti pedagogiky a osvojovania si cudzojazyčných kompetencií, nie však tradičným spôsobom ale predovšetkým ako sprostredkovanie nielen gramatických štruktúr na základe až dosiaľ väčšinovo uprednostňovanej gramaticko-prekladovej metódy, ale práve etablovaním interkultúrnej kompetencie ako na jednej strane reflektovania vyučovania cudzích jazykov, na druhej strane však aj zohľadnenia „inakosti“ kultúrneho kódu, čo v konečnom dôsledku ďalekosiahlo presahuje úzko vnímaný nacionálny rámec v prospech interkultúrneho, ba v kontexte aktuálneho spoločenského diania už možno celkom oprávnene a jednoznačne dodať, že aj konštituujúceho sa inkluzívneho konceptu, o čom napokon svedčí aj názor poprednej slovenskej germanistky a jazykovedkyne Martiny Kášovej, ktorá v tejto súvislosti poznamenáva: „Vývoj nových učebníc, ktoré sú zostavené na základe interkultúrneho vyučovania, je prvým krokom k vhodnému výberu a príprave učebných obsahov. Výskumy jasne svedčia o tom, že aj jazyk, ktorý sa používa vo vyučovaní, ako aj správanie účastníkov vyučovania, je kultúrne špecificky vyhranené. Aby sme dosiahli vývoj primeraných vyučovacích foriem, je na jednej strane potrebný a nutný vlastný didakticko-metodický výskum a vývoj

v jednotlivých krajinách, na druhej strane však aj ochota expertov prispôbiť sa odlišnostiam žiakov z rôznych kultúr. Nemáme pri tom na mysli, že alebo musí existovať špecifická metóda vyučovania napr. africká alebo ázijská, ktorá sa jasne odlišuje od európskych koncepcií, ale aj v rámci jednotlivých európskych krajín existujú viaceré odlišné formy vzdelávania“. (Kášová, 2003, str. 116)

V intenciách pertraktovanej problematiky nejde z hľadiska prieniku „inakosti“ a inklúzie z hľadiska aktuálneho vývoja diania iba o materiálne zabezpečenie ľudí prichádzajúcich na Slovensko po utečeneckej kríze v roku 2015 či práve v roku 2022 ako v období príchodu aj utečencov z Ukrajiny, ale tento vývoj sa týka predovšetkým začlenenia takýchto jedincov do bežného života našej spoločnosti, dôležitou súčasťou fungovania ktorej je i proces výchovy a vzdelávania. Práve v takto danom kontexte totiž vystupuje do popredia nielen prioritná otázka sprostredkovania existenčne nevyhnutnej jazykovej kompetencie, ale popri nej práve v podmienkach slovenskej spoločnosti tradične vnímanej ako uzavretého spoločenstva vyznačujúceho sa konzervativizmom a a priori aj nedôverou voči akejkolvek inakosti i uvedomenie si skutočnosti, že takýmto jedincom prichádzajúcim na územie Slovenska je potrebné sprostredkovať slovenský jazyk nie ako štátny ale ako cudzí jazyk, pričom je zároveň nevyhnutné zohľadniť i to, že legitímnou súčasťou tohto procesu sa má stať i vzdelávanie v intenciách fenoménu interkultúrnej kompetencie, stratégia sprostredkovania ktorej v súčasnosti zo strany príslušných orgánov prakticky absenteje.

Pri uvažovaní o problematike interkultúrnej kompetencie v intenciách prieniku „inakosti“ a inklúzie je však nielen v intenciách aktuálneho diania ale aj vo všeobecnosti nevyhnutné upozorniť na potrebu reflektovania nielen zo synchronného ale aj diachrónneho hľadiska, i keď by sa mohlo na prvý pohľad zdať, že fenomén interkultúrnej kompetencie je potrebné vnímať predovšetkým

v súradniciach determinácie podmienok existencie postmodernej spoločnosti, čo je nesporne do značnej miery symptomatické v súradniciach špecifického dejinného vývoja slovenského spoločenského diskurzu i napriek tomu, že sa v porovnaní s inými krajinami stredoeurópskeho geopolitického priestoru v minulosti uberal odlišnými cestami predovšetkým vzhľadom na špecifiká historického začlenenia tohto teritória do štátoprávnej habsburskej monarchie zaznávajúcej dôležitosť národnostného uvedomenia minorít zastúpených v jej rámci. Aj keď formovanie moderného slovenského národa bolo v podmienkach mnohonárodnostného štátoprávneho celku s dominantným vplyvom nemeckého a maďarského živlu sprevádzané mnohými ťažkosťami, jednako len po revolučných udalostiach vo Francúzsku na sklonku 18. storočia sa tento proces stal nezadržateľným, pričom je potrebné dodať i to, že práve región dnešnej Slovenskej republiky, i keď nielen subjektívne, ale treba priznať, že aj objektívne vnímaný najmä v intenciách zaostalosti, konzervativizmu i tribalizmu, už v tomto období do značnej miery naplňal atribúty, ktoré sú charakteristické pre multikultúrne spoločenstvo práve v súčasnom období vývoja postmodernej spoločnosti. V takomto zmysle sa jedným dychom žiada pripomenúť dosiaľ málo zhodnotený význam herderovsko-humboldtovskej koncepcie ako základu koncepcie postmodernej spoločnosti nielen v intenciách spoločenskovedných disciplín, ale aj z hľadiska etablovania a praktickej realizácie procesu globalizácie, integrácie a inklúzie v mnohorakých oblastiach spoločenského diskurzu, čo sa napokon vo vrchovatej miere prejavilo ako zákonitý dôsledok rozpadu starých spoločenských štruktúr a konštituovania nových modelov každodenného spolunažívania najmä v období na prelome 20. a 21. storočia. Istým spôsobom to naznačila v roku 2010 svojou poznámkou o kríze ba dokonca i o zlyhaní multikulturalizmu niekdajšia nemecká kancelárka Angela Merkelová, čo síce

vzbudilo bezprostredne istý rozruch najmä v akademických a politických kruhoch, ale myšlienka, ktorú vyslovila, nadobudla priam emblematický význam už onedlho v súvislosti s utečeneckou krízou v roku 2015, pretože udalosti, ktoré sú s ňou späté, sa netýkali len materiálneho zabezpečenia prichádzajúcich utečencov, ako to neraz bolo prvoplánovo vnímané zo strany širokej verejnosti po ďalšej lakonickej poznámke Angely Merkelovej vyjadrujúcej presvedčenie o tom, že to hostiteľská spoločnosť zvládne, ale takmer okamžite sa v každodennom živote spoločnosti naplno ukázalo, že i napriek tomu, že relevantnosť ekonomického aspektu tohto fenoménu síce v nijakom prípade nemožno prehliadať, avšak jeho sprievodnými znakmi sú práve problémy spojené s každodenným spolunažívaním v existujúcich štruktúrach multikultúrneho spoločenstva, ktoré síce boli v jednotlivých oblastiach spoločenského diskurzu latentne prítomné už dlhšiu dobu, avšak potreba ich akútneho riešenia sa naplno prejavila až v období súčasného krízového vývoja spoločnosti. Najnovšie udalosti vojnového konfliktu na území Ukrajiny zasiahli totiž prirodzene bezprostredným spôsobom aj krajiny susediace s týmto štátom, pričom je zrejmé, že práve v tomto období so všetkou naliehavosťou do popredia vystupuje ich svojbytná charakteristika v intenciách ich už etablovanej existencie ako multikultúrneho spoločenstva, uvedomujúc si však práve na základe historickej podmienenosti jednak aspekt izolacionizmu, konzervativizmu na jednej strane, zároveň však na druhej strane predovšetkým na základe existencie odlišných tradícií a kultúrneho kódu aj problematickosť začlenenia príslušníkov istého, aj keď jazykovo a kultúrne veľmi podobného spoločenstva, do jednotlivých oblastí iného spoločenského diskurzu, proces výchovy a vzdelávania nevynímajúc.

Aj keď určite nemožno poprieť, že sú to v prvom rade práve udalosti späté so súčasným neštandardným geopolitickým vývojom, ktoré si v tejto oblasti

vyžadujú prijímať okamžité nevyhnutné riešenia, jednako len si vzhľadom na komplexné vnímanie pertraktovanej problematiky je potrebné pripomenúť i postreh bývalého politika a literárneho vedca Rudolfa Chmela, ktorý na margo vývoja v podmienkach existencie multikultúrneho spoločenstva a jeho jazykovej a kultúrnej rozmanitosti poukázal už v období pred nečakaným a hektickým vývojom aktuálneho spoločenského diania ako podpredseda vlády Slovenskej republiky pre národnostné menšiny a ľudské práva na skutočnosť, ktorá, ako sa zdá, bude mať v budúcnosti na potenciálne riešenia v takto postulovaných súvislostiach značný dosah: „pred dvesto rokmi bolo v Európe, ako pripomína český historik Miroslav Hroch, len sedem štátnych útvarov, ktoré mali svoju štátnu identitu. Tridsať etnických skupín žilo na území multietnických impérií. Nemohli sa hlásiť k vlastnému národnému štátu, nemali plnohodnotné tradície vlastného jazyka. O necelých dvesto rokov neskôr však už možno tieto čísla doplniť údajom, že jeden z menších štátov Európy a jeden z 27 členských štátov Európskej únie, jeden zo štyroch štátov stredoeurópskej vyšegrádskej štvorky hovorí vo svojom zákone o používaní jazykov národnostných menšín, ktoré charakterizujeme ako autochtónne či tradičné jazyky, používané nie prisťahovalcami, migrantmi, ale pôvodnými obyvateľmi tohto územia, legitimizované aj Európskou chartou regionálnych alebo menšinových jazykov, ktorej signatármi sme sa stali....Aj taký je dvestoročný oblúk európskej histórie či skôr odkaz, ktorý nám tu dejiny Európy zanechali, keď sa z národných či národnostných menšín stávali väčšiny - ako sa to stalo Slovákom - alebo naopak, z väčšín vznikali menšiny, ako sa to stalo po rozpade monarchie napr. Maďarom, keď sa aj ich jazyk v okolitých štátoch stal jazykom menšinovým. A len zdanlivo paradoxne na samom konci tohto oblúku v Strednej Európe sa dnes napr. Slovenská republika stala etnicky najheterogénnejšou krajinou Strednej Európy, ktorej minority tvoria okolo

pätnásť percent, najpočetnejšia z nich, maďarská, okolo desať percent. (SME, 8.1.2011, str. 14)

Samozrejme, v rámci takýchto úvah nesporne ide najmä o nový prístup k osvojovaniu si schopností, zručností a návykov v tradične vnímanej oblasti sprostredkovania cudzojazyčnej kompetencie, pričom však, ak si uvedomíme širšie súvislosti tohto procesu z pohľadu histórie a filozofie, do popredia zároveň vystupuje ako jeden z činiteľov zásadného významu vzhľadom na predpoklad úspešnosti takéhoto procesu v intenciách požiadaviek aktuálneho spoločenského diskurzu práve fenomén interkultúrnej kompetencie. Potvrdením uvedeného predpokladu je práve v takto daných intenciách aj myšlienka o tom, že „...jazyk je most. Jazykové vedomosti sú potrebné na to, aby uľahčovali medzi susedmi, sú predpokladom porozumenia ľudí a národov....Neustále sa rozvíjajúce internacionálne spoločenské kontakty, požiadavky hospodárstva, rozvoj turizmu, multikulturalita, atď kladú na súčasné vyučovanie cudzích jazykov nové požiadavky. V školskej praxi sa stále viac zdôrazňuje komunikačná schopnosť (Sprachkönnen), nie jazykové vedomosti (Sprachwissen). Podľa najnovších učebných plánov by učitelia nemali pozeráť na žiaka ako na objekt alebo ako na pasívneho prijímateľa informácie, ale ako na subjekt a individuum, ktoré je schopné svoje jazykové znalosti samostatne zhodnotiť.“ (M. Kášová, Nitra 2003, str. 116)

I napriek pomerne značnému časovému odstupu, ktorý uplynul od vyslovenia tohto názoru, je dôkazom toho, že nestratil nič zo svojho myšlienkového posolstva, i aktuálne dianie v dnešnej spoločnosti. Ak má totiž byť základnou požiadavkou v oblasti sprostredkovania cudzojazyčných kompetencií vzhľadom na náročné podmienky, ktoré so sebou prináša život práve v podmienkach života súčasnej spoločnosti, pokiaľ možno maximálna efektívnosť takéhoto procesu, je zrejmé, že

takto charakterizovaný proces musí prekročiť rámec tradične vnímaného procesu výchovy a vzdelávania a obohatiť ho aj o intencie inej kultúry ako jeho legitímna a integrálna súčasť, pričom v záujme realizácie práve takéhoto zámeru zákonným spôsobom musí dochádzať čoraz viac jednak k narušeniu takto vnímaného prostredia jednak zo strany osvojovateľov cudzojazyčnej kompetencie, jednak však aj na základe zohľadnenia regionálnych špecifik a migračných procesov v podmienkach prehlbujúceho sa procesu globalizácie a integrácie, ktorý spolu s aktuálnou problematikou ich rozširovania o fenomén inklúzie determinuje aj súčasné dianie v intenciách vývoja postmodernej spoločnosti. V súvislosti s utečeneckou krízou v aktuálnom období vývoja dnešnej spoločnosti však je nevyhnutné zohľadniť okrem fundamentálnych otázok, ktoré sú spojené s elementárnym existenčným zabezpečením takýchto jedincov, i aspekt „inakosti“ vyplývajúci zo špecifik cudzej kultúry, ktorá sa neraz diametrálne odlišuje od symptomatických znakov domácej kultúry, pričom ide na jednej strane o dosiaľ málo frekventovaný fenomén, podrobnejší výskum ktorého v podmienkach súčasného spoločenského diskurzu síce na jednej strane logicky absentuje, avšak na druhej strane je zrejmé, že stredobodom jeho výskumu sa neodmysliteľne stáva nielen jeho didaktický a kultúrny, ale aj hermeneutický rozmer. Zároveň možno v takto pertraktovaných súvislostiach uvažovať aj o určitej ambivalentnosti, najmä ak si uvedomíme, že ide rovnako o tradičné chápanie procesu osvojovania si štruktúr cudzieho jazyka, ktorého bezprostredným cieľom je predovšetkým vytvorenie schopnosti komunikovať v každodenných životných situáciách ako i hlbšie spoznávanie ďalších fenoménov, ktoré súvisia s takýmto procesom aj v rámci uvedomovania si existencie vlastného jazyka a jeho kultúry, pričom je však zrejmé, že takáto redukcia už nie je v súlade s aktuálnymi požiadavkami spoločnosti, pretože jazyk istého spoločenstva je dnes už vnímaný

najmä ako elementárna súčasť jeho kultúry, charakteristika ktorej si však vyžaduje aj zohľadnenie viacerých ďalších aspektov. Zároveň ide aj o širší definičný rámec interkultúrnej kompetencie „nachádzajúcej sa“ akoby nad rámcom tradične vymedzených cudzojazyčných kompetencií, čo možno vnímať aj ako zmenu resp. zámenu vonkajšej i vnútornej perspektívy, ako súvislosť s vnútorným kódom a napokon aj ako určité vymedzenie svojbytnosti vlastnej kultúry v konfrontácii s inými kultúrami. Pripomenúť sa zároveň žiada aj to, že v tomto zmysle ide aj o prehodnotenie istých konvencií a stereotypov chápania cudzej kultúry v konfrontácii s inými kultúrami.

V kontexte uvažovania o problematike interkultúrnej kompetencie a jej charakteristike predovšetkým v kontexte vnímania zo synchronného hľadiska, ktoré s osobitnou nástojčivosťou rezonuje v súčasnom období najmä vzhľadom na aktuálne spoločenské dianie, nemožno prehliadať ani jej charakteristiku z diachrónneho hľadiska, pretože v duchu hesla „história magistra vitae est“ možno oprávnené konštatovať, že práve pochopenie dejinných súradníc výrazným spôsobom môže prispieť k vnímaniu tohto fenoménu v jeho celistvosti a v súlade s jeho aplikáciou jednak v prítomnosti, jednak však i v kontexte vnímania bezprostrednej budúcnosti. Práve v intenciách takéhoto vnímania ide okrem iného aj o rezonanciu postojov Roberta Schumana ako jedného z otcov myšlienky zjednocovania Európy predovšetkým z kultúrneho a nie ekonomického a vojenského hľadiska. Súčasne ide aj o spoločný spôsob filozofického nazerania na svet, ktorý je založený na kresťanskej a intelektuálnej tradícii, rovnako však aj na myšlienke „jednoty v rôznorodosti“ ako hlavného motívu európskej politiky zjednocovania. Neoddeliteľnou súčasťou tohto procesu je i výchova k európanstvu, ktorá, ako sa zdá, nadobúda v rámci súčasného spoločenstva, nezanedbateľný význam práve v takých krízových momentoch spoločenského

diania, akých sme svedkami práve v dnešných dňoch. Na základe toho sa teda možno oprávnene nazdávať, že práve výchova k európanstvu môže podporiť vznik novej európskej identity, ktorá zároveň umožní vnímať všetkých obyvateľov Európy ako svojich blízkych súputníkov, pričom práve osvojovanie si cudzojazyčných kompetencií môže pomôcť pri vytváraní prostredia pre výchovu k európanstvu na úrovni nielen formálneho ale i neformálneho vzdelávania. Zároveň možno vysloviť i oprávnený predpoklad, že práve osvojovanie si cudzojazyčných kompetencií umožňuje aj navodzovanie i bezprostredné autentické zažívanie atmosféry multikulturality a poznávania inej kultúry, pričom človek sa na základe toho zákonitým spôsobom ocitá v situáciách, keď môže porovnávať vlastnú i cieľovú kultúru, čo zároveň možno rozšíriť i na väčšie územné i kultúrne celky.

V postulovanom kontexte uvažovania o problematike fenoménu interkultúrnej kompetencie by bolo nesporne možné uviesť široké spektrum názorov, ktoré determinujú takýto rámec, ale keďže primárnym cieľom predložených náhľadov je predovšetkým pertraktovanie domáceho spoločenského diskurzu, je nevyhnutné vymedziť jej definičný rámec aj ako určitý základ potenciálnych a perspektívnych konotácií práve v období prebiehajúcich procesov globalizácie, integrácie i inklúzie. Zdá sa však, že takýto vhodný definičný rámec bol na Slovensku pregnantným spôsobom etablovaný už na sklonku prvého decénia 21. storočia na pôde Ekonomickej univerzity v Bratislave po vzniku Fakulty aplikovaných jazykov síce ako jej integrálnej súčasti, avšak s dôrazom nie na problematiku disciplín ekonomického zamerania, ale práve so zameraním na špecifické štúdium cudzích jazykov, čoho explicitným svedectvom je aj základná charakteristika študijného programu Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia, podstata ktorého sa sústreďuje práve na problematiku interkultúrnej komunikácie:

„ Absolvent 1. stupňa študijného programu Cudzie jazyky a interkultúrna komunikácia ovláda dva cudzie jazyky v bežnej a odbornej komunikácii, v hovorenej a písomnej podobe na rovnakej úrovni, ovláda ich pojmový aparát, špecifiká verbálnej a neverbálnej komunikácie, má základné teoretické vedomosti z jazykovedy, disponuje základnými vedomosťami o prekladateľských stratégiách a technikách tlmočenia, osvojí si základnú všeobecnú kulturologickú kompetenciu, t. j. globálnu znalosť problematiku interkultúrneho a komunikatívneho správania. Pozná rôzne kultúrne dimenzie, je tolerantný k iným komunikačným a kultúrnym modelom, vie eliminovať konfliktné situácie. Okrem toho disponuje základnými poznatkami z ekonómie, práva a z vybraných spoločenskovedných disciplín. (T. Hrivíková, Prešov 2011, str. 187)

Z uvedenej charakteristiky vyplýva v prvom rade obsahová náplň študijného programu, v ktorej sú obsiahnuté popri disciplínach lingvistického zameraní aj prvky spoločenských vied, predovšetkým však základy práva a ekonómie, pričom však svoje dôležité zastúpenie v jeho rámci majú aj predmety so zameraním na rozširovanie obzorov poznania aj o problematiku interkultúrnej komunikácie, regionálnych štúdií ako i ďalších doplňujúcich predmetov z oblasti kulturológie.

I keď v tomto kontexte ide o možnosti, ktoré sú charakteristické pre akademickú prípravu, je zrejmé i to, že viaceré podnety, ktoré možno objaviť v obsahovej náplni uvedeného študijného programu, zaznamenávajú bezprostredný transfer aj do podmienok súčasného pedagogického diskurzu, či sa to už na jednej strane týka intencií tradičného procesu výchovy a vzdelávania alebo na druhej strane i improvizovaných podmienok aktuálneho vývoja situácie a akútnej potreby dosahovania okamžitých výsledkov v rámci procesu integrácie a inklúzie. Práve v takýchto špecifických podmienkach ide v záujme zachovania čo možno najmenej problematického chodu každodenného života spoločnosti na Slovensku

predovšetkým o sprostredkovanie kompetencií v oblasti slovenského jazyka ako cudzieho jazyka, čo je zároveň práve aj nevyhnutnou a prvoradou podmienkou úspešného priebehu aktuálne prebiehajúcich procesov integrácie a inklúzie.

Ak budeme vnímať pertraktovanú problematiku v kontexte súčasného diania, jednoznačne zreteľne badať dominantné postavenie angličtiny, avšak jednako len, majú na zreteli podporu tradičnej európskej kultúry, svoje opodstatnenie má i zachovanie a ďalšia podpora menšinových jazykov. Na základe projektu Threshold Level, ktorý bol ešte v 70. rokoch 20. storočia určený na efektívnosť procesu vyučovania angličtiny a stanovenie vedomostí vzhľadom na potreby komunikácie, bol postupne vytvorený aj jeho pendant so zameraním aj na iné európske jazyky (SERR, orig. Common European Framework). V novembri 1991 sa totiž vo švajčiarskom Rüşchlikone konalo sympóziu, ktorého ústrednou témou sa stalo heslo Zrozumiteľnosť a logické usporiadanie v učení sa cudzím jazykom v Európe: ciele, evalvácia, certifikácia /Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification/, pričom tu zazneli požiadavky ďalšieho posilnenia jazykového učenia a vyučovania v záujme väčšej mobility a účinnejšej medzinárodnej komunikácie s úctou k identite a kulúrnej rozmanitosti. V záujme dosiahnutia takýchto cieľov však na tomto fóre bolo stanovené i to, že sprostredkovanie cudzojazyčnej kompetencie je potrebné chápať ako celoživotnú úlohu, základom čoho by sa malo stať zjednodušenie vzájomnej spolupráce medzi jednotlivými vzdelávacími inštitúciami, uznávaní kvalifikačných osvedčení v záujme uľahčenia koordinácie vlastných snažení študentom a učiteľom. (Šindelárová, J. : Ústí nad Labem 2008, s. 60-61, podľa SERR, kapitola 1, str. 5-6)

Navyše, práve takto vytvorená inštitucionálna báza umožnila prehĺbiť i štúdium slovenského jazyka ako cudzieho jazyka, ktoré má už viac ako polstoročnú

tradíciu, keďže už od roku 1965 sa na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave uskutočňuje Letný seminár slovenského jazyka a kultúry Studia Academica Slovaca, v rámci ktorého sa organizuje vyučovanie slovenského jazyka pre cudzincov, pričom toto podujatie je známe nielen v radoch odborníkov, ale stalo sa známym aj v povedomí širokej laickej verejnosti. Zásluha odborníkov, ktorí sa podieľajú na organizovaní tohto podujatia, spočíva predovšetkým v tom, že ako prví priniesli vedecký opis a základy didaktiky slovenčiny ako cudzieho jazyka, pričom vydali aj prvé učebnice určené na tento účel (www.fphil.uniba.sk/index.php?Id%=3633)

Spoločenské zmeny po roku 1989 priniesli ďalšie rozšírenie aktivít tohto druhu predovšetkým prostredníctvom programu Erasmus v rámci vysokoškolského vzdelávania zameraného okrem doterajších tradícií v intenciách sprostredkovania cudzojazyčných kompetencií i na zvyšovanie a rozvíjanie európskeho povedomia. V jeho rámci možno spomenúť napr. intenzívne jazykové kurzy so zameraním na menej známe jazyky Európskej únie EILC /Erasmus Intensive Language Course/, pričom ich podstata tkvie nielen v možnosti stráviť niekoľko týždňov priamo v hostiteľskej krajine a učiť sa jej jazyk, avšak zároveň spoznávať aj jej kultúru, tradície i každodenný život. K tradičnému Letnému semináru slovenského jazyka a kultúry na pôde Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave postupne pribúdajú ďalšie podujatia tohto druhu, spomedzi ktorých možno spomenúť napr. kurz určený pre záujemcov o štúdium na slovenských vysokých školách, ktorý bol počas niekoľkých rokov organizovaný Ústavom jazykových kompetencií Prešovskej univerzity v Prešove v spolupráci s Katedrou komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove s cieľom pomôcť vysokoškolským študentom, ktorí prejavili záujem o nadobudnutie časti akademického vzdelania na Slovensku, svojit' si potrebné

základy ovládania slovenčiny na dosiahnutie práve takéhoto cieľa. Vyučovanie bolo realizované jednak priamo na univerzitnej pôde, rovnako však i v každodenných situáciách i v rámci oddychu a trávenia voľného času. Samozrejme, prioritou sa v tomto smere stáva najmä cielená práca s učebnicami resp. cvičebnicami, akými sú napr. Krížom-krážom Slovenčina A1 (2007) a Slovenčina A2 (2009) so špecifickým zameraním na osobitosti sprostredkovania slovenčiny ako cudzieho jazyka, v rámci čoho však jednoznačne dominuje jednotná forma prípravy na vyučovaciu jednotku ako elku pozostávajúceho z fixných častí, ktoré v uvedenom zmysle predstavujú komunikačné situácie, komunikačné zručnosti, gramatika, lexika a interkultúrna resp. sociokultúrna kompetencia.

V tejto súvislosti je potrebné poukázať i na pojem interkultúrne učenie, ktorého počiatky sú spájané s prijatými dokumentmi Rady Európy, predovšetkým však s Európskymi programami pre mládež po roku 1996, pričom tento pojem možno pokladať za formu sociálneho učenia, ktoré sa vytvára na základe vlastných skúseností jednotlivca pri poznávaní a porovnávaní kultúrnych rozdielov, ktoré ho vedú k presnejšej analýze a relativizácii vlastných hodnotiacich noriem sociálneho systému ako aj k eliminácii kultúrnych predsudkov. Zároveň ide aj o vytváranie špecifického modelu vnímania, myslenia, hodnotenia i konania, v rámci ktorého sa jednotliviec usiluje integrovať do svojho vlastného orientačného systému nové poznatky a usiluje sa ich použiť na samostatné myslenie a konanie v cudzom kultúrnom prostredí. Ide však aj o pomoc objasniť si jednak svoju vlastnú kultúrnu identitu, jednak však oceniť aj identitu iných, eliminovať predsudky a stereotypy i podporiť kultúrny pluralizmus.

Takýto model možno podľa M. Benneta vnímať aj ako vysvetlenie toho, ako si človek vyvinie schopnosť poznávať i žiť s odlišnosťou. Práve v takto daných

súradniciach sa vytvára vývojový model interkultúrnej citlivosti, obsahom ktorého je jednak etnocentrická časť a v jej rámci tri fázy: potieranie, obrana a minimalizácia a jednak aj etnorelatívna časť a v jej rámci rovnako tri fázy: prijatie, adaptácia a integrácia.

Etnocentrizmus možno vnímať ako obdobie predpokladu jedinca, že jeho pohľad na svet sa v zásade nachádza v centre reality, pričom popretie znamená jednak popieranie odlišnosti ako aj popieranie existencie iných pohľadov na realitu. Môže sa tak diať jednak v dôsledku izolácie, v rámci ktorej takmer úplne alebo dokonca absolútne absentuje príležitosť na konfrontáciu s odlišnosťami, avšak aj v dôsledku separácie, v rámci ktorej dochádza k zámernému oddeleniu odlišnosti, na základe čoho sa účelovo vytvárajú vzájomné bariéry medzi ľuďmi, aby neboli konfrontovaní s odlišnosťou.

Druhou fázou je obrana, keďže kultúrnu odlišnosť možno vnímať ako ohrozujúcu, lebo ponúka alternatívy vlastného zmyslu reality, čo sa týka takisto aj alternatívy k vlastnej identite. V tejto fáze dochádza nielen k tomu, že odlišnosť vnímame, ale proti nej aj bojujeme. Najčastejšou stratégiou je v takto daných intenciách je ponižovanie, v rámci ktorého je odlišný názor hodnotený negatívne. Príkladom stratégie ponižovania je v najextrémnejšej podobe stereotypizácia a rasizmus, z čoho pramení i nadradenosť v zmysle kladenia dôrazu na pozitívne atribúty vlastnej kultúry na jednej strane a venovanie malej resp. žiadnej pozornosti odlišnej kultúre na strane druhej.

Fáza minimalizácie predstavuje fázu, v ktorej je odlišnosť uznaná, pričom stratégia poníženia alebo nadradenosti ustupuje do úzadia, avšak zároveň dochádza k pokusu o minimalizáciu jej významu. Zároveň sa uvádzajú i podrobnosti, ktoré prevládajú nad kultúrnou odlišnosťou, ktorá sa stáva trivializovanou.

Základným predpokladom etnorelativizmu je chápanie kultúr iba vo vzájomnom vzťahu, resp. skutočnosť, že určité správanie možno pochopiť iba v rámci kultúrneho kontextu. To, čo je však potrebné zdôrazniť predovšetkým, je chápanie odlišnosti nie ako hrozby ale ako výzvy. Etnorelativizmus sa začína v momente prijatia kultúrnej odlišnosti a uznania skutočnosti, že odlišnosť si zasluhuje rešpekt. Takéto prijatie znamená i rozšírenie o zásadné názory na svet a hodnoty.

Pre nasledujúcu fázu, ktorou je fáza adaptácie, je dôležitá empatia, schopnosť zažiť situáciu odlišne v porovnaní s vlastnou kultúrou, pričom ide aj o pokus porozumieť inému človeku prostredníctvom prijatia jeho perspektívy, čo si však vyžaduje dlhodobjší pobyt v inom kultúrnom kontexte.

Poslednou fázou takéhoto procesu je integrácia, pričom si je potrebné uvedomiť predovšetkým tú skutočnosť, že v jej rámci dochádza k pokusu integrovať rôzne rámce do jedného, ktorý však neznamená nové vytvorenie jednej kultúry a ani jednoduchý súhlas s mierovou koexistenciou rôznych svetonázorov. Integrácia si vyžaduje v rámci vlastných zážitkov neustále definíciu vlastnej identity, pričom človek už nemusí patriť k žiadnej kultúre, ale stáva sa neustálym integrovaným outsiderom.

Zdá sa, že v kontexte s aktuálnym spoločenským dianím možno vnímať aj meniaci sa stav v oblasti procesu výchovy a vzdelávania, ktorý síce nadobúdal značne dynamický charakter už na prelome 20. a 21. storočia v súvislosti s procesmi integrácie a globalizácie, avšak naliehavosť potreby riešenia akútnych problémov v tejto oblasti vystupuje do popredia predovšetkým v období utečeneckej krízy i vojnových udalostí na Ukrajine, pričom na jednej strane nemožno prehliadať fakt, že počet inojazyčných detí na Slovensku stúpa, avšak na druhej strane nie sú na túto skutočnosť školy dostatočne pripravené, čo

v konečnom dôsledku znamená to, že deti cudzincov v slovenskom školskom prostredí zažívajú nepochopenie.

Je to napr. i skúsenosť Ekvádorčana Diega Loyolu, ktorý na Slovensku s manželkou a deťmi žije od roku 2010. Keďže jeho manželka je Slovenka s maďarskou národnosťou, zhovárali sa vo svojej domácnosti spočiatku po španielsky a po maďarsky, pričom problémy nastali po nástupe staršieho syna do materskej školy, keďže slovenčinu neovládal. Znamenalo to podľa otcových spomienok predovšetkým problém zaradiť sa do detského kolektívu, nájsť si okruh kamarátov, pričom ostatné deti mu nerozumeli a v dôsledku tejto skutočnosti ho aj odmietali. Našťastie, matka, i keď je maďarskej národnosti, si v majoritnom slovenskom prostredí v dostatočnej miere osvojila schopnosť komunikovať v slovenčine, a preto s deťmi doma začala viac komunikovať aj po slovensky, čím sa po krátkom čase podarilo tento hendikep eliminovať a postupom času i prekonať.

Samozrejme, je však zároveň zrejmé, že nie všetci cudzinci, ktorí žijú na Slovensku, disponujú takouto výhodou. Mienkotvorný slovenský denník SME preto v tejto súvislosti oslovil v ankete viacerých respondentov, deti ktorých v dôsledku jazykovej bariéry zažívajú neraz nepochopenie, izoláciu, šikanovanie a traumy. Jednou zo skúseností, ktoré z tejto ankety vyplynuli, je i poznanie, že slovenské školy na vzdelávanie cudzincov pripravené nie sú. V tejto súvislosti sa zároveň žiada pripomenúť i to, že uvedená anketa bola realizovaná ešte pred začiatkom vojnových udalostí na Ukrajine.

S negatívnou skúsenosťou v tomto smere sa podelil aj manželský pár žijúci v menšom slovenskom meste, ktorý tvorí Američan a Slovenka: „Na jednom stretnutí na nás učiteľka pritlačila, aby sme sa s dcérou doma nerozprávali po anglicky. Hovorila, že jej slovenčina je hrozná a že za to môžeme my“. (SME,

8.2.2022, str. 4) Samozrejme, respondenti si želali zostať v anonymite vzhľadom na obavu, že situácia ich dieťaťa by sa mohla ešte zhoršiť, pričom pripomenuli, že učiteľka vôbec nechcela vziať do úvahy ich argument, že angličtina je jediným komunikačným nástrojom medzi otcom a jeho dcérou.

Obraz Slovenska, ktoré je tradične považované za uzavretú a konzervatívnu krajinu, sa však aj napriek takémuto označovaniu mení. Ak ešte v roku 2010 bolo v slovenských základných školách zapísaných len 800 detí z radov cudzincov, dnes ich počet predstavuje číslo 3700, pričom štatistiky ešte nestihli vzhľadom na krátkosť času zohľadniť aktuálny stav v dôsledku utečeneckej vlny z Ukrajiny. Zvyšovanie počtu takýchto cudzincov však nesúvisí iba s vojnovým stavom v tejto susednej krajine, ale na Slovensko sa sťahuje mnoho ľudí aj z krajín mimo európskeho geopolitického priestoru, pričom už približne pred rokom začala vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku skúmať hlbšie aj školská inšpekcia, ktorá v tejto oblasti konštatovala neutešený stav jednoznačne formulovaným záverom, že súčasný školský systém nie je na takúto výzvu pripravený. Riaditeľka Centra pre výskum etnicity a kultúry Elena Gallová Kriglerová v tejto súvislosti hovorí: „Predtým boli deti rozptýlené a školy to zvládali tak, že niektorá učiteľka pomáhala dieťaťu s doučovaním.“ Zároveň však dodáva: „Dnes však počet týchto detí prudko narastá. V Bratislave máte už takmer v každej škole dieťa cudzinca. Štát im však neposkytuje žiadnu podporu.“ (SME, 8.2.2022, str. 4)

Celkom oprávnené sa možno v tejto súvislosti nazdávať, že pravdepodobne najväčším problémom je v tejto oblasti neznalosť slovenčiny, pričom často preferovaným riešením tohto stavu je zaraďovanie detí do nižších ročníkov, na margo čoho však školskí inšpektori poznamenávajú: „Zväčša sa nedokázali začleniť do kolektívu podstatne mladších spolužiakov, postupne mali problémy s učením a hrozilo im ukončenie školskej dochádzky v nižšom ako 9. ročníku“. (ibid.)

Nápomocnými by v tomto smere mali byť školám pri organizovaní 60-hodinového jazykového kurzu slovenčiny okresné úrady, avšak podľa zistení školskej inšpekcie sa tak naozaj dialo iba v Bratislave, Žiline a Košiciach, pričom mnohí kompetentní úradníci o takejto možnosti ani nevedia. Podľa E. Gallovej Kriglerovej sú okrem toho takéto kurzy nekvalitné a príliš krátke a predmetom kritiky zo strany školskej inšpekcie je aj neexistencia vhodných učebníc určených na vzdelávanie cudzincov, rovnako však aj nedostatok možností pre samotných učiteľov zdokonaľovať sa v oblasti interkultúrneho vzdelávania cudzincov, avšak zaznieva aj kritika do vlastných radov, že o takúto možnosť nejavia záujem ani samotní učitelia. Neblahým dôsledkom uvedených skutočností je často buď rovnaký prístup ku všetkým deťom bez rozdielu alebo inklinovanie k improvizovaniu. K celkovému neuspokojivému stavu v tejto oblasti negatívnym spôsobom prispela aj pandémia koronavírusu, keďže mimo akéhokoľvek vzdelávacieho systému sa neraz ocitli nielen deti cudzincov ale aj deti pochádzajúce z majoritného slovenského prostredia.

Veľké problémy spôsobuje v podmienkach diania na Slovensku i to, že školstvo rovnako ako aj iné oblasti spoločenského diskurzu nie je pripravené na rešpektovanie kultúrnych odlišností a ani akejkolvek inakosti vo všeobecnom meradle, čo možno pripísať na vrub predovšetkým tradičnej uzavretosti a konzervativizmu slovenskej spoločnosti na základe jej postavenia v geopolitickom priestore, religiozity i vnímania morálky a etických princípov. Elena Gallová Kriglerová poznamenáva i to, že pre deti cudzincov je aj školské prostredie veľmi cudzím prostredím, keďže nemusia poznať princíp školského zvonenia, známkovania, ba ani to, na akom princípe funguje jedáleň resp. iné súčasti prostredia školy. Osobitným problémom je i adekvátna príprava triedy na príchod spolužiakov z kultúrne odlišného prostredia.

Svojimi skúsenosťami v tomto smere prispela i matka dvoch dievčat pochádzajúcich z Rumunska vo veku jedenásť a osem rokov Elena Mihaela, ktorá priznáva, že jej dcéry i napriek tomu, že sa v slovenčine dohovoriať dokážu, majú so začlenením značné problémy. Opisuje napr. to, že často plakali, lebo sa cítili byť ignorované, zo strany ostatných detí zažívali aj prejavy šikanovania, pričom iba málo ľudí ich považovalo za seberovné partnerky pre svoje deti.

Aj ďalší rodičia upozorňujú na podobné skutočnosti, pričom niekedy sa dokonca stáva, že učitelia si neznalosť slovenčiny zamieňajú s mentálnym zaostávaním, čo sa bolestivo dotýka i samotných rodičov, ktorí sa však cítia byť bezmocnými, keďže oni samotní často slovenčinu neovládajú v dostatočnej miere. Potvrďuje to napokon i Ekvádorčan Loyla: „Želal by som si, keby som aj ja sám mohol urobiť viac. Viac sa napr. zapájať do školských aktivít, byť s ďalšími rodičmi súčasťou školy, ale nemôžem pre moje vlastné jazykové limity“. (ibid.) Zároveň však vyjadruje aj zaujímavý postreh na základe skúsenosti z pripravenej prezentácie o svojej domovine a jej kultúre pre celú triedu svojho syna, ktorá vzbudila veľký ohlas a záujem, keďže triedu tvoria deti pochádzajúce výlučne z prostredia majority, u ktorých skúsenosti s inou krajinou a jej kultúrou dosiaľ logicky absentujú.

Riešením tejto situácie by podľa školských inšpektorov na základe nimi vypracovanej správy bolo vytvorenie centier podpory, ktoré by poskytovali rodinám cudzincov tlmočnicke služby i podporu pri prekonávaní kultúrnych rozdielov, pričom by pomáhali deťom aj pri adaptácii v školskom prostredí. Riaditeľka Centra pre výskum etnicity a kultúry sa takisto nazdáva, že deťom by prospelo, ak by sa po príchode do školy niekoľko týždňov učili iba slovenčinu, pričom vzhľadom na ich vek by takýto proces osvojenia si základov slovenčiny ako cudzieho jazyka mohol mať veľmi rýchly priebeh. Slovenčinu by sa učili ako cudzí jazyk a pri ich začlenení do tried mohlo byť nápomocní asistenti. Elena

Gallová Kriglerová však upozorňuje, že predstava takéhoto postupu je pre mnohých pedagógov nepredstaviteľná, pričom existuje pomerne jednoznačná predstava, že slovenčine prináleží štatút štátneho jazyka, a preto ani nemôže byť vyučovaná v pozícii cudzieho jazyka.

To, čo však je potrebné v takto postulovanom kontexte zdôrazniť v prvom rade, je skutočnosť, že na úrovni štátnej správy zostáva zatiaľ vzdelávanie cudzincov nepovšimnutou témou a ministerstvo školstva v tomto smere nedisponuje žiadnou relevantnou stratégiou. Na otázky súvisiace s ďalším postupom v oblasti skvalitňovania vzdelávania cudzincov odkazuje na aktivity Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave, ktorého najčastejšie podaná odpoveď znie v duchu konštatácií, že pripravuje učebnicu slovenčiny ako cudzieho jazyka alebo nový koncept kurzu slovenčiny.

Keďže však prvoradým cieľom predkladaných úvah nie sú otázky organizačného zabezpečenia, ale predovšetkým fenomén interkultúrnej kompetencie v súradniciach spoločenského a pedagogického diskurzu, je nevyhnutné poukázať aj na tú skutočnosť, že za súčasť paradigmy interkultúrnej kompetencie možno považovať ešte jeden faktor, ktorý v jej rámci nadobúda univerzálne postavenie predovšetkým vzhľadom na neustále sa prehlbujúci proces globalizácie a integrácie, pričom sa stáva dominantnou súčasťou takto vnímaného paradigmatického reťazca resp. jeho potenciálneho smerovania od doterajšej požiadavky dospelosti a s ňou súvisiacou racionálnosťou v prospech jedinca, pre ktorého je príznačná nedospelosť resp. nezrelosť, čo v podstate konvenuje názorom takého významného predstaviteľa teoretického myslenia v oblasti postmoderny, za akého je považovaný francúzsky sociológ Michel Maffesoli, ktorý na margo charakteristiky dnešnej doby často poznamenáva, že pokiaľ bol kedysi

dominantou človek vyznačujúci sa atribútmi dospelosti, racionálnosti a výkonnosti, dnes sa do popredia dostáva akoby večné dieťa.

Fenomén postmodernej Michel Maffesoli charakterizuje v pertraktovaných intenciách aj takto: „Postmoderna- to je špirála, ani nekonečná rovná čiara vývoja, ani kruh, v ktorom sa všetko opakuje. Dnešní ľudia chcú prevziať to dobré z technológií a spojiť to s tradičnými hodnotami. Mobily, na ktoré sme si zvykli, nám slúžia hlavne na kontakt s našimi súkmeňovcami. Zhromažďujeme sa okolo nich tak ako kedysi kmene okolo totemov. Máme opäť potrebu prislúchať k národu, k regiónu, miestu, na ktorom žijeme, ale vo veľkom využívame aj internet. Chceme všetko, máme veľmi materialistické túžby po potešení tela, ale láka nás aj duchovnosť, dobrovoľníctvo. Pre mňa je postmodernita ako oxymoron- chceme to aj to....Dnes je dominantnou postavou večné dieťa. Každý sa chce obliekať mlado, hovoriť mlado, vyzeráť mlado. Aj starí majú dnes akoby povinnosť napodobňovať mladých“. (Maffesoli, M. SME 7.4.2012, str. 9)

I keď by sa cez prizmu vnímania multikultúrneho konceptu mohlo na prvý pohľad zdať, že vzhľadom na realizáciu spoločenských zmien v krajinách postsovietskeho geopolitického bloku sa uvedená problematika týka predovšetkým západoeurópskych krajín, v ktorých si princípy demokracie v zmysle tradičných predstáv o jej fungovaní vydobyli pevné pozície už dávnejšie, avšak procesy neustále sa prehĺbujúcej globalizácie a integrácie sa stali rozhodujúcim činiteľom na rozšírenie tohto fenoménu i v krajinách, ktoré sa spod vplyvu komunistickej ideológie vymanili až v nedávnom období, pričom rozhodujúcim podnetom sa stala v tomto zmysle predovšetkým konfrontácia domácej a cudzej kultúry v každodennom živote spoločnosti, čo predstavuje nové výzvy aj pre slovenskú spoločnosť, ktorá je už tradične považovaná za konzervatívnu a uzavretú, čo je v priamom rozpore s potrebami a požiadavkami multikultúrneho a inkluzívneho

konceptu ako integrálnej súčasti naplnenia relevantných intencií fenoménu interkultúrnej kompetencie. Malo by sa tak udiť aj napriek tomu, že nejde o tému, ktorá by dosiaľ v slovenskom spoločenskom a pedagogickom diskurze nadobudla charakter dominantného významu.

Príčiny tohto stavu spočívajú predovšetkým v tom, že sa v takto postulovaných intenciách nemožno automaticky spoliehať na zmenu existujúcich postojov iba na základe preberania pomyselnej štafety vedenia takýchto procesov príslušníkmi mladej generácie, ktorej vzhľadom na skutočnosť, že už nevyrastala v podmienkach totalitného spoločenského systému ale v duchu otvoreného sveta a života v ňom bez zaťaženia dedičstvom komunistickej ideológie a uzavretosti voči novým podnetom, je i napriek prirodzenému zjednodušovaniu podstaty tohto fenoménu blízke i vyjadrenie podstaty interkultúrnej kompetencie ako prieniku „inakosti“ a inklúzie. Zároveň sa však ukazuje i to, že takýto predpoklad do značnej miery relativizuje skutočnosť, že v jej radoch sa výrazným spôsobom konštituuje zásadný problém práve v súvislosti s uvedenými náhľadmi Michela Maffesoliho o existencii novodobého fenoménu tzv. večného dieťaťa ako symptomatického znamenia dnešnej generácie dvadsiatnikov a tridsiatnikov, ktorí, i keď sa zákonite nemôžu vyhnúť úlohe preberania vedenia spoločnosti, paradoxne priam explicitným spôsobom v duchu uvedenej maffesoliovskej charakteristiky odmietajú akceptovať koniec ich pubertálneho obdobia a nevyhnutnosť prevzatia zodpovednosti za vedenie a smerovanie ďalšieho vývoja spoločnosti. V takto danom kontexte vzniká dojem, že pre nastupujúcu generáciu je vo všeobecnosti charakteristická skôr túžba po okamžitom uspokojovaní požiadavky akéhokoľvek druhu bez prijatia zodpovednosti za perspektívy budúcnosti, pričom na základe takéhoto vývoja začínajú z hľadiska vnímania širších súvislostí spoločenského diskurzu narastať obavy, čo takéto očakávané prevzatie štafety vedenia

spoločnosti môže priniesť, ak sme si čoraz viac nútení uvedomovať, že v prípade tzv. mileniálov ide síce na jednej strane o príslušníkov generácie ovládajúcej cudzie jazyky a disponujúcej neobmedzeným prístupom k informáciám a slobodou cestovania, pričom má zároveň vytvorený potenciál i na otvorený pohľad vnímania mnohorakých súvislostí v rámci jednotlivých oblastí spoločenského diskurzu, avšak na druhej strane je zrejme i to, že ide aj o generáciu činiacu si nárok predovšetkým na zabezpečenie vlastného komfortu, čoho sprievodným atribútom je prirodzeným spôsobom však aj netrzeplivosť a frustrácia, pokiaľ sa tak nedeje bez potreby prekonávania akýchkoľvek prekážok.

Ide teda do značnej miery o obraz nie príliš radostnej prítomnosti i neutešených výhľadov do budúcnosti, t. j. reality, ktorá konvenuje pojmu dystopia ako na jednej strane vykreslenia spoločnosti, v rámci ktorej sa čoraz viac presadzuje individualizmus, hedonizmus a egoizmus, čo však je na druhej strane v súlade s paradigmatickým reťazcom vzťahu dystopie a reality vyvažované paradoxným spôsobom i vo formách každodenného spolunažívania, pre ktoré sú charakteristické aj štedrosť a solidarita, ako sa o tom možno presviedčať práve v súčasnom období najmä vzhľadom na nečakané peripetie v rámci vývoja spoločenského diania či už v súvislosti s pandémiou koronavírusu alebo vojnovými udalosťami v európskom geopolitickom priestore.

Dozaista nie je možné na limitovanej ploche predkladaných úvah vysvetliť príčiny takéhoto vývoja, pričom to napokon ani nie je ich prioritným cieľom, ale jednako len, i takýto vývoj vo viacerých ohľadoch možno vnímať aj v intenciách utvárania fenoménu interkultúrnej kompetencie, pričom sa celkom oprávnene zdá, že legitímnou súčasťou tohto fenoménu i napriek sekulárnemu charakteru postmodernej spoločnosti sú aj tradičné hodnoty kresťanstva ako neoddeliteľnej súčasti spoločenského povedomia predovšetkým v kontexte slovenského

spoločenského diskurzu, i keď z hľadiska vývoja v európskom geopolitickom priestore je zrejmé, že éra existencie tradičných cirkevných spoločenstiev fundamentalistického a doktrinálneho charakteru v podmienkach existencie postmodernej spoločnosti už začína strácať svoje tradičné opodstatnenie, pričom takéto tendencie badať aj na Slovensku ako krajine dosiaľ dôsledne dbajúcej na dodržiavanie kresťanských tradícií a dodržiavania zásad nielen formálnym spôsobom ale i v každodennom živote spoločnosti. Dôkazom tejto skutočnosti, ktorá do značnej miery súvisí i s chápaním širšieho spektra interkultúrnej kompetencie, je i vyvažovanie intolerancie a zdôrazňovania vieroučných rozdielov v oveľa vyššej miere tolerance a ekumenického dialógu, čo sa napr. prejavilo aj v roku 2017 bezprostrednou účasťou katolíckej cirkvi na oslavách 500. výročia reformácie, pričom práve v takto danom kontexte to možno vnímať predovšetkým v duchu multikultúrneho vnímania reality dnešného sveta ako hľadania inšpirácií nielen pre pastoračnú prácu ale aj pôsobenie v rozmanitých oblastiach celej spoločnosti v jej prospech ako istým spôsobom logickú dystopiu v podmienkach existencie vízie rozvoja multikultúrnej spoločnosti v 21. storočí.

Je nesporne zaujímavé, že uvažujúc o pertraktovanej problematike aj v kontexte teológie, neprinášajú relevantné poznatky iba spisy renomovaných teológov či už kresťanskej ale aj inej proveniencie, ale v intenciách paradigmatického vzťahu dystopie a reality má na tejto skutočnosti svoj nezastupiteľný podiel aj umelecká literatúra, o čom svedčia aj slová britského spisovateľa Salmana Rushdieho, ktorý sa v dôsledku vyslovenej fatvy zo strany islamského radikálneho duchovenstva stal prominentnou obeťou súčasného náboženského fundamentalizmu, i keď je istým paradoxom, že on sám sa hlási k ateistickému svetonázoru resp. k videniu sveta bez viery vo vyššiu moc božskej siubstancie, pričom na margo tejto skutočnosti poznamenáva: „Sme mnohými identitami v jednej osobe. Môžeme byť láskaví na

svoje deti, ale suroví na kolegov. Milovať Boha, ale pohŕdať ľuďmi, môžeme sa báť o svoje životné prostredie, ale nechávať pri odchode zažaté svetlo, môžeme byť pokojnými dušami, ale potom ako diváci na futbalovom zápase zmutovať na násilníkov. A bez ohľadu na to, ako veľmi by sme chceli vedieť sami ubrániť suverenitu individuálneho seba samého - myšlienka siahajúca do renesancie - ktorá pravdepodobne predstavuje najväčší dar Talianska svetu - ja je vždy suverénne a zároveň uväznené našimi identitami. Je autonómne a zároveň nie je. Nikto neprichádza na tento svet s prázdnyimi rukami. Každý z nás v sebe nosí kúsok dedičstva, tak biologického ako kultúrneho, a toto dedičstvo nás síce na jednej strane obmedzuje, ale na druhej strane nám umožňuje hrať tak rolu mrzáka ako aj rolu oslobodeného. Stále vychádzame z toho, že dokážeme slobodne hodnotiť sami seba a byť morálne zodpovední za svoje rozhodnutia. Takýto pohľad určite nie je nesprávny, ibaže my nemáme možnosť úplne sami určovať rámec, v ktorom tieto rozhodnutia robíme, a také, o ktorých máme pocit, že ich musíme urobiť. Sme teda - tak z individuálneho ako aj z kolektívneho hľadiska - paradoxné bytosti, my dnešní ľudia aj naši predkovia. Sme smrteľní, ale ako Shakespearova Kleopatra, nesieme v sebe nesmrteľné túžby. Tento rozpor je krvou nášho života". (Rushdie, S. SME 8.1.2011, str. 115)

V takto daných intenciách však jednako len treba dodať i to, že na aspoň čiastočné zodpovedanie otázok, ktoré súvisia s fenoménom interkultúrnej kompetencie, nestačia ani odpovede jazykovedca, pedagóga či teológa, ale hľadanie odpovedí na ne by malo mať oveľa širší záber, pričom nemožno vynechať ani hlasy súčasných predstaviteľov politického diania i ďalších oblastí spoločenského diskurzu. V rámci takéhoto uvažovania je neprehliadnuteľný i zástoj súčasného pápeža Františka, bez ohľadu na to, či už budeme súčasný spoločenský diskurz vnímať optikou veriaceho alebo neveriaceho jedinca.

Napokon, uvedený zástoj bol práve v oblasti zásluh o jednotu v jej rozmanitosti v roku 2016 potvrdený aj udelením ceny Karola Veľkého, pričom v tejto súvislosti možno oprávnenne vysloviť predpoklad, že udelenie tohto ocenenia je potrebné vnímať predovšetkým ako ocenenie pontifikovho posolstva nádeje, keďže jeho úsilie v tomto smere nemožno vnímať iba v úzkoprsých intenciách doktríny katolicizmu, ale aj vo všeobecnom rámci hodnôt spoločenstva európskych krajín a toho, čo Európa dokázala.

Explicitným spôsobom sa o tom vyjadrili aj bývalý predseda Európskeho parlamentu Martin Schulz a expredseda Európskej komisie Jean –Claude Juncker, ktorí v spoločnom vyhlásení apelovali na rešpektovanie spoločných silných stránok a zdôrazňovanie vzájomnej potreby. Podľa nich ide najmä o tri aktuálne výzvy:

„Prvou z nich je zachovanie nášho európskeho spôsobu života. V čoraz prepojenejšom svete, v ktorom sa nezadržateľne derú vpred ďalšie krajiny a regióny, musíme spojiť svoje sily. Z hľadiska hospodárskej výkonnosti a počtu obyvateľstva totiž Európa a jej národy v celosvetovom meradle zaostávajú. Ak si vzhľadom na tieto vyhliadky niekto myslí, že nastal príhodný čas pre národné štáty, stratil pojem o realite...

Druhou výzvou je zaručiť bezpečnosť a mier. Jednotným konaním môžeme ako Európania dosiahnuť nesmierne veľa. Dôkazom toho je jadrová dohoda s Iránom alebo dohoda o zmene klímy z Paríža. Tieto príklady by nás mali podnietiť k tomu, aby sme na svetovej scéne vystupovali spoločne ako Európania a prevzali viac zodpovednosti. Svet začína byť neprehľadnejší, podľa niektorých dokonca nebezpečnejší. ...

Treťou výzvou je zvládnutie migrácie. V súčasnosti je na úteku pred vojnami, konfliktmi a prenasledovaním viac ľudí ako v ktoromkoľvek inom okamihu od druhej svetovej vojny. Muži, ženy a deti k nám prichádzajú hľadať ochranu pred

brutalitou Islamského štátu a Asadovými barelovými bombami. Táto výzva je taká silná, že žiadny členský štát ju nedokáže vyriešiť iba na vlastnú päsť. Ako kontinent s vyše 500 miliónmi ľudí sa však spoločne môžeme podeliť o túto zodpovednosť. Návšteva pápeža Františka na ostrove Lesbos nebola iba gestom. Vzal so sebou dvanásť sýrskych utečencov, čo predstavuje konkrétnejšie a solidárnejšie konanie ako kroky mnohých členských štátov EÚ. Tým pápež vyzval aj nás, aby sme konali. Solidarita a láska k blížnemu nesmú byť len okázalé slová; tieto hodnoty majú skutočný význam len vtedy, keď ich prežívame....(Schulz, M.- Juncker, C.-J. SME 16.5.2016, str. 22)

Nezastupiteľné miesto patrí však v rámci tohto úsilia aj množstvu jedincov, ktorí svoj život zasvätili pomoci iným ľuďom, pričom práve oni takýmto spôsobom predstavujú svetu a predovšetkým utečencom to, čo by bolo možné označiť ako ľudskú tvár Európy. Zároveň možno však konštatovať i to, že ide aj o historickú výzvu a úlohu pre európsku politiku ako politiku kontinentu, ktorý na vlastnej koži zažil či už skutočnú alebo aj pomyselnú existenciu plotov, múrov, resp. aj zákonov a hraníc.

„Argentínsky“ pápež vkladá do Európanov veľkú dôveru, resp. verí v to, že ľudia žijúci na tomto kontinente vďaka potenciálu, ktorým v tomto smere disponujú, dokázali i dokazujú prekonávať rozdelenie Európy, pričom v takto postulovanom kontexte sa žiada pripomenúť aj to, že ľudia práve vďaka koncepcii vzájomnej spolupráce a budovania mostov túto svoju schopnosť už osvedčili. V súčasnom období sa im môže zísť to, čo v tomto smere dokázali viac než kedykoľvek predtým. Zároveň však vzniká aj legitímna otázka, čo môže byť hybnou silou takéhoto zjednotenia, pričom takto formulovaná otázka je viac či menej parafrázou jeho vysloveného názoru, že hybnou silou sa v takto vnímaných súradniciach môže stať

„povstanie“ obyvateľov európskeho kontinentu v zmysle boja za spoločnú multikultúrnu Európu.

I keď je fenomén takto postulovaného boja a jeho finálneho cieľa nesporne neprehliadnuteľnou skutočnosťou práve v intenciách chápania vývoja dnešného spoločenského diskurzu, jednako len nemožno zabúdať súč poučení doterajším dejinným vývojom ani na obavy, ktoré sú s takýmto vývojom spájané v súvislosti s asociáciami rozpadu vyspelých ľudských civilizácií, akými boli napr. Rímska ríša či hitlerovská tretia ríša alebo mocenské impérium Sovietskeho zväzu označované ako ríša zla. V tomto smere však nejde iba o nezáväzne prezentované náhľady v rámci rozmanitých oblastí spoločenského diania, ale takéto obavy sa v ostatnom čase stávajú predmetom seriózných vedeckých diskusií v rámci širokého okruhu odborníkov, ktorí hľadajú príčiny tohto fenoménu predovšetkým v kontexte vyvrcholenia rozporov a straty viery v určité spoločenstvo, ku ktorému ľudia prináležia.

Existuje množstvo publikácií, ktoré sa zaoberajú pertraktovanou problematikou, avšak jednako len, v súvislosti s najnovšími vydavateľskými počinmi práve v tomto smere ju potrebné upozorniť predovšetkým na publikáciu Samovražda Západu, autormi ktorej sú britskí myslitelia Richard Koch a Chris Smith. Je to tak najmä preto, že stredobodom ich záujmu sú otázky, ktoré z hľadiska existencie postmodernej spoločnosti a jej multikultúrneho a inkluzívneho konceptu predstavujú hľadanie fundovane podložených relevantných odpovedí v duchu podstaty osobitostí dnešnej civilizácie, jej úspešnosti ale i ohrozenia ako aj obavy, či vôbec existuje šanca na jej prežitie. Zdá sa, že v tomto smere napriek reálne existujúcim hrozbám existuje aj určitá nádej, ak si totiž uvedomíme, čím všetkým prešiel vývoj nielen v Európe ale aj v celosvetovom kontexte rovnako v 20. storočí ako aj na začiatku nového milénia, či už budeme mať na mysli fašizmus resp.

nacizmus a komunizmus ako vo svojej podstate identické režimy totalitného charakteru, ale aj hospodárske krízy alebo rozpad koloniálneho systému a novodobý nástup nacionalistických tendencií.

Je to zároveň i svet existencie vyspelej supervelmoci Spojených štátov amerických na jednej strane ako aj napriek všetkým sprievodným negatívnym fenoménom aj úspešného spoločenstva Európskej únie na strane druhej. To, čo je však pri takomto vnímaní reality dnešného sveta jednako len určitým paradoxom, predstavuje skutočnosť, ktorú vo svojej publikácii brilantným spôsobom prinášajú spomínaní britskí autori v duchu globálneho pohľadu na uplynulé 20. storočie a vzhľadom na tendencie, ktoré naznačujú ďalší vývoj v novom miléniu. V takto postulovaných intenciách ide najmä o pohľad príslušníkov tejto spoločnosti na vlastnú civilizáciu, pričom Richard Koch a Chris Smith naznačujú, že pocit hrdosti na ňu sa akoby začal vytrácať, čoho príčinou nie je natoľko ani situácia v oblasti ekonomickej základne alebo existencie vonkajšieho nepriateľa ako skôr skutočnosť straty viery v myšlienky, ktoré predznamenalí úspešnosť západnej civilizácie.

To, čo však v prvom rade predstavuje pomyselnú oporu takto vnímanej úspešnosti, sú však podľa týchto britských autorov predovšetkým hodnoty kresťanstva, optimizmu, vedy, rastu, liberalizmu a individualizmu, pričom ich kolaps by podľa názorov, ktoré prezentujú, mohol pravdepodobne znamenať aj kolaps celej civilizácie, zraniteľnosť ktorej badať najmä v intenciách fenoménu liberalizmu a jeho potenciálneho spájania s bojom proti terorizmu. To, na čo je však v takto vnímaných súradniciach potrebné upozorniť osobitným spôsobom, je predovšetkým potenciálne ale aj reálne obmedzenie slobody. Autori uvedenej publikácie síce na jednej strane vysoko oceňujú hodnoty, ktoré liberalizmus predstavuje, avšak na druhej strane upozorňujú aj na skutočnosť, že napriek tomu, že prispel k zrušeniu otroctva a diskriminácie mnohých marginalizovaných skupín

obyvateľstva, jednako len akoby dnes „zomieral.“ Napokon, svedčí o tom aj nasledujúca myšlienka:

„Nekritická úcta ku všetkým kultúram, všetkým ľuďom a všetkým názorom je predzvesťou prijatia antiintelektualizmu a antiliberizmu. Ak je všetko relatívne, potom možno všetko - kanibalizmus, genocídu- ospravedlniť. Snaha pochopiť všetky postoje a názory môže v liberálnej mysli viesť k presvedčeniu, že ak nás nejakí fanatici, napr. samovražední bomboví atentátnici , nenávidia,, potom sme museli urobiť niečo, čo túto nenávisť vyvolalo. A toto je našou vlastnou samovraždou....“ (Gális, T. SME 17.12.2016, str. 24)

Zdá sa, že v postulovaných intenciách nejde iba o plané hrozby či strašenie. I keď je zrejmé, že nie každý, kto sa danou problematikou zaoberá, disponuje vizionárskym vímaním vzťahu reality a dystopie, je to opäť istý paradox, že zásadné tézy takéhoto vnímania podstaty dnešného vývoja spoločnosti resp. ich potvrdenie možno „objaviť“ vo svete reality i umeleckej fikcie práve v duchu vzťahu reality a dystopie ako i multikultúrneho a inkluzívneho konceptu ako „asociačnej“ súčasti tejto paradigmy.

Samozrejme, problematiku interkultúrnej kompetencie je nevyhnutné vnímať v mnohorakých súvislostiach, avšak jednako len v spoločenskom diskurze súčasného diania predstavuje zásadný fundamentálny prvok predovšetkým skutočnosť, že Európska únia resp. jej fungovanie je založené na rešpektovaní rôznorodosti kultúr a rozmanitosti jazykov. Do značnej miery s touto skutočnosťou súvisí aj potreba ovládania cudzích jazykov ako symptomatický trend budúceho smerovania k princípom väčšej otvorenosti a tolerancii voči odlišnosti a inakosti. Zmieňuje sa o tom explicitným spôsobom aj Európsky parlament, ktorý ešte v roku 2000 vyhlásil prvý rok nového milénia za Európsky rok jazykov, pričom i jeho neskoršie uznesenia sú pokračovaním takéhoto trendu

v duchu kladenia dôrazu na znalosť jazykov ako jednu zo základných zručností, ktoré sú nevyhnutné vzhľadom na aktívnu účasť v rámci európskej znalostnej spoločnosti, čo okrem iného predstavuje i sociálnu súdržnosť. Zároveň však je proklamovaná i idea rovnosti európskych jazykov v hodnote a postavení jednak z hľadiska ich kultúry a jednak aj z hľadiska ich chápania ako neoddeliteľnej súčasti európskej kultúry a civilizácie.

Rovnako je však potrebné zdôrazniť i význam takých projektov, akými sú Europass jazykové portfólio a Europass CV v kontexte sebahodnotenia ovládania jazykov pre jednotlivé zručnosti podľa Spoločného referenčného rámca pre jazyky. Zdá sa, že v tomto smere dochádza i k naplneniu dnes už možno banálne a triviálne znejúcemu frazeologickému spojeniu o tom, že človek je toľkokrát človekom, koľko jazykov ovláda. Nová rámcová stratégia politiky viacjazyčnosti bola sformulovaná predovšetkým v duchu schopnosti používať nielen viacero jazykov, ale zároveň aj ako schopnosť spolužitia rozmanitých jazykových skupín v rámci jedného geopolitického priestoru, pričom však súčasne zaznieva i požiadavka ovládať popri materinskom jazyku aspoň dva ďalšie.

Na margo uvedenej požiadavky je však nevyhnutné pripomenúť i to, že dochádza i k zmene vnímania tradičného postavenia anglického jazyka, ovládanie ktorého sa v krajinách Európskej únie v 21. storočí začína vnímať už ako samozrejmosť, ba dokonca sa prestáva považovať za cudzí jazyk z hľadiska svojho súčasného postavenia ako obdoba fenoménu lingua franca, pričom vzhľadom na potreby dnešnej spoločnosti sa začína požadovať automatická znalosť ďalšieho cudzieho jazyka. I keď, samozrejme, nemožno poprieť, že v takto daných intenciách ide aj o ekonomické aspekty, resp. i o snahu mať šancu získať atraktívnejšie zamestnanie, výsledkom takejto potreby sa stáva i lepšie porozumenie kultúram, názorom a postojom iných ľudí ale rovnako aj lepšie ovládanie materinského jazyka

a porozumenie vlastnej kultúre, pričom zdokonaľovanie jazykových zručností je označované za prioritu predovšetkým v oblasti vysokoškolského vzdelávania nielen v zmysle ich doterajšieho chápania ale aj transferu na ďalšie skupiny obyvateľstva v duchu požiadavky podpory viacjazyčnosti v širšom zmysle slova. Ak uvažujeme práve v uvedenom kontexte, je súčasne zrejmé i to, že ide o potvrdenie dialektického vývoja v zmysle symbiózy diachrónneho a synchronného princípu, pričom na zreteli je potrebné mať predovšetkým skutočnosť, že do popredia vystupuje skutočnosť, že už v období pred 750 rokmi vznikali na európskom kontinente prvé univerzity, pričom akademické obce pozostávajúce z učiteľov i študentov šíрили vedomosti a poznatky naprieč celým týmto teritóriom. V roku 1998 bola na stretnutí v Paríži podpísaná Spoločná deklarácia o harmonizácii výstavby Európskeho systému vysokého školstva ako potvrdenie skutočnosti, že európsky priestor nemôže byť iba priestorom eura a ekonomiky, ale mal by sa stať predovšetkým priestorom vedomostí. Signatári tzv. Sorbonskej výzvy predznamovali zároveň i o, čoho svedkami sme práve v intenciách súčasného diania. Ide o známy proces s prívlastkom Bolonský, ktorý v júni roku 1999 vyvrcholil podpísaním Bolonskej deklarácie, ktorú signovala aj Slovenská republika, pričom obidva dokumenty vytvárajú predpoklady na vytvorenie priestoru vysokoškolského vzdelávania ako zásadného predpokladu na podporu mobility občanov a ich schopnosti uplatnenia nielen na trhu práce ale aj v rámci rozvoja celého kontinentu. Počet signátorov presahuje síce hranice Európskej únie, avšak jednak len je zrejmé, že úsilie o naplnenie stanovených cieľov sa sústreďuje v multikultúrnom prostredí a inštitúciách Európskej únie, v ktorom má svoje sídlo viac než 60 pôvodných regionálnych alebo menšinových jazykových spoločenstiev, pričom však treba pripomenúť, že tendencia vyučovať

v angličtine namiesto v regionálnom jazyku v krajinách, ktoré nie sú anglofónne, by pre životaschopnosť týchto jazykov mohla mať nepredvídané dôsledky.

Bolo by však jednako len chybou vnímať jazykovú a interkultúrnú kompetenciu iba cez prizmu tradičného procesu výchovy a vzdelávania v pedagogickom diskurze, ale v záujme úspešnosti takto zameraného úsilia by malo ísť aj o intencie sprostredkovania iných kultúr, aj keď by sa na prvý pohľad mohlo zdať, že zohľadnenie aspektov inakosti ako základu vnímania iných kultúr by malo byť najmä predmetom interdisciplinárnych súvislostí uvedeného fenoménu. Každodenná školská prax je totiž svedectvom toho, že v rámci tradičného školského prostredia dochádza k narúšaniu jeho homogénneho charakteru predovšetkým zo strany osvojovateľov si cudzojazyčných kompetencií na základe zohľadnenia regionálnych špecifik a migračných procesov, pričom do paradigmy procesuálneho reťazca do popredia namiesto homogenity vystupuje heterogenita ako jeden z rozhodujúcich a relevantných faktorov, ktoré takto daný priestor budú v budúcnosti determinovať. Možno však zároveň konštatovať i to, že do značnej miery ide síce na jednej strane aj o nevýhodu uvedeného priestoru, pričom však na druhej strane je zrejmé i to, že edukačné prostredie vytvára v rámci úvah takéhoto charakteru aj ideálnu možnosť cieleného pôsobenia resp. aplikovania rozmanitých intencií a atribútov aspektu interkultúrnej kompetencie, aj keď dôležité je upriamiť pozornosť i na ambivalentný charakter tohto fenoménu predovšetkým vzhľadom na riadiaci faktor uvedeného procesu, rovnako však aj vzhľadom na osvojovateľov takto vnímanej kompetencie ako subjekt tohto procesu, pretože integrálnou súčasťou tohto procesu nie je a ani nemôže byť iba osvojovanie si cudzojazyčnej kompetencie, ale musí ísť zároveň aj o uvedomovanie si špecifických znakov cudzej kultúry, pričom však nevýhodou je, že tento fenomén sa ešte vždy nestal predmetom komplexne zameraného výskumu.

To, čo však možno konštatovať celkom jednoznačne, je skutočnosť, že výskum v takto daných súvislostiach musí mať nielen didaktický a kultúrny rozmer, avšak predovšetkým by v ňom mal byť obsiahnutý aj hermeneutický rozmer. Nevyhnutné je však poznamenať i to, že už naznačená ambivalentnosť v rámci pertraktovanej problematiky z hľadiska nastolených aspektov znamená nielen spoznávanie vlastného a osvojovaného jazyka, avšak predovšetkým aj istú mieru autonómneho vnímania takéhoto procesu aj v špecificky vnímanom „areáli“ tradičného vnímania procesu osvojovania si cudzieho jazyka, bezprostredným cieľom ktorého by malo byť najmä utvorenie schopnosti komunikovať v každodennej životnej realite. Práve takto postulovanej predstave zodpovedá osvojovanie si nielen slovnej zásoby, avšak predovšetkým jej kombinácia s elementárnymi gramatickými štruktúrami.

Každodenná prax nás presviedča o tom, že ani takýto cieľ už dnes nezodpovedá aktuálnym požiadavkám, ktoré si vyžaduje dianie v oblasti spoločenského a pedagogického diskurzu, ale malo by ísť predovšetkým o naplnenie cieľov v pomyselnom reťazci na osi : jazyk – myslenie- kultúra, pričom jazyk určitého spoločenstva je vnímaný ako integrálna súčasť jeho kultúry. Ak v rámci takto orientovaných úvah do popredia vystupuje problematika cudzojazyčnej i interkultúrnej kompetencie, je zároveň zrejme i to, že z toho nevyhnutne vyplýva aj potreba redefinovania tradične chápaných čiastkových cudzojazyčných kompetencií v zmysle zmeny resp. zámeny vonkajšej i vnútornej perspektívy i ako súvislosť s vnútorným kódom a v konečnom dôsledku aj ako určité vymedzenie svojbytnosti vlastnej kultúry v konfrontácii s inými kultúrami. Súčasne musí ísť aj o prehodnotenie istých konvencií a stereotypov vnímania cudzej kultúry v domácom prostredí resp. domácej kultúry v cudzom prostredí. Ak uvažujeme v takto daných súradniciach, je potrebné zdôrazniť aj to, že pojem

kultúry nemožno redukovať iba na oficiálnu kultúru, ale vzhľadom na heterogénny charakter súčasnej spoločnosti je nevyhnutné akceptovať aj kultúru alternatívnych spoločenských skupín.

Aj napriek nejednoznačnému prijímaniu pojmu interkultúrnej kompetencie však v súčasnosti začína prevládať uznanie opodstatnenosti názorov, ktoré predstavujú zmenu obsahovej náplne predovšetkým v súvislosti s radikálnou zmenou spoločenských pomerov v uplynulých desaťročiach, zásadným spôsobom meniacou chápanie spoločenského vedomia v európskom priestore, súčasťou ktorého sú aj procesy, ktoré prebiehajú v rovine kultúry a jazyka. Teritoriálny priestor Slovenskej republiky sa v súčasnom období stáva priestorom, v ktorom vedľa seba žijú nielen príslušníci tradičných národných a národnostných spoločenstiev, ale jeho integrálnou súčasťou sa či už natrvalo alebo iba prechodne stávajú aj príslušníci iných jazykových a kultúrnych spoločenstiev, ktorých k pobytu na území Slovenska vedú či už ekonomické alebo politické dôvody, pričom je však nevyhnutné dbať najmä na potrebu integrácie a inklúzie predovšetkým v zmysle ich spolunažívania s majoritnou časťou obyvateľstva ako aj v záujme ich pokiaľ možno bezproblémového spolunažívania, čo však predstavuje náročné výzvy i nové úlohy najmä pre oblasť pedagogického diskurzu, keďže predovšetkým učitelia cudzích jazykov ale i slovenského jazyka v duchu jeho vyučovania nie ako materinského ale ako cudzieho jazyka musia vo svojej každodennej činnosti reflektovať skutočnosti, ktoré sú relevantnými práve v intenciách utvárania interkultúrnej kompetencie, pričom však nemožno zabúdať ani na nezastupiteľnú úlohu materinského jazyka ako dominantného činiteľa z hľadiska kontinuálneho budovania takéhoto procesu.

Zdá sa, že práve v takto danom kontexte má svoje miesto i parafráza myšlienky o tom, že lingvistický prístup v rámci interkultúrnej komunikácie neznamená iba

komunikačné predpoklady, ale predovšetkým musí ísť o skutočný účinok a dôsledok týchto predpokladov v konkrétnej situácii interakcie. Pripomenúť sa však zároveň žiada aj to, že v rovine práve takéhoto uvažovania ide predovšetkým o teóriu tzv. výpovedných aktov, ktorá vo svojej podstate reflektuje nielen obsahovú zložku, ale predovšetkým zámer, ktorého bezprostredným cieľom je pôsobenie na účastníka komunikácie, t. j. problematika tzv. ilokúcie a perlokúcie, čo z hľadiska praxe prináša úlohu intencie zámeru pôsobiť na adresáta. Inými slovami, znamená to na jednej strane voľbu intencie, avšak na druhej strane aj adekvátnu reakciu, ktorá v konečnom dôsledku presahuje rámec tradičnej gramaticko-prekladovej metódy, ktorá aj v súčasnom období ešte vždy disponuje množstvom prívržencov.

To, čo je však nevyhnutné dodať, je i skutočnosť, že nejde a ani nemôže ísť o tzv. „ovládanie“ cudzieho jazyka, čo z praktického hľadiska predstavuje nereálny a nedosiahnuteľný stav, ale práve v takto danom kontexte ide skôr o úsilie vytvoriť čo najlepšiu komunikáciu medzi príslušníkmi spoločnosti, ktorí v rámci jej štruktúr reprezentujú často diametrálne odlišné kultúry vnímajúce javy aj v úplne iných a neraz i značne prekvapujúcich súvislostiach.

V súvislosti s až dosiaľ predkladanými úvahami by celkom logicky mohol vzniknúť dojem, že problematika interkultúrnej kompetencie je viac či menej záležitosťou spoločenského diania v období na prelome 20. a 21. storočia, avšak vývoj na území dnešnej Slovenskej republiky svedčí o tom, že to ani zďaleka nezodpovedá realite dejín. I keď na prvý pohľad by mohol v intenciách posudzovania fenoménu interkultúrnej kompetencie u povrchného recipienta vzniknúť dojem, že teritórium Slovenska bolo z hľadiska zloženia obyvateľstva homogénnym celkom, nie je to tak, keďže peripetie rušného spoločenského diania v ranom stredoveku ale

i v neskoršom období spôsobili, že s týmto fenoménom bola i napokon aj je majoritná časť obyvateľstva Slovenska konfrontovaná prakticky nepretržite.

Samozrejme, plocha predkladaných úvah nedovoľuje prezentovať komplexný pohľad na všetky intencie takto postulovanej problematiky, a preto je z metodologického hľadiska nevyhnutné obmedziť sa iba na reflexiu čiastkového pohľadu, čo však v nijakom prípade neznamená jeho špecifické obmedzenie či už z diachrónneho alebo synchrónneho hľadiska. Takto zvolený metodologický prístup možno demonštrovať na základe princípu *pars pro toto*, čo v intenciách fenoménu interkultúrnej kompetencie v podmienkach mnohonárodnostného spolužitia v rámci habsburskej monarchie, integrálnou súčasťou ktorej bolo územie dnešnej Slovenskej republiky veľmi dlhú dobu, znamená už od 13. storočia po tatárskych vpádoch bezprostredné spolunažívanie s nemeckou národnostnou menšinou, pričom toto spolužitie okrem citeľného vplyvu v oblasti legislatívneho pôsobenia a usporiadania v oblasti samosprávy prinieslo predovšetkým názorný príklad, akým spôsobom možno fenomén interkultúrnej kompetencie uplatňovať v každodennom živote. Nemecká národnostná menšina, ktorá bola na území Slovenska aktívna vo všetkých oblastiach spoločenského a pedagogického diskurzu, sa z hľadiska svojho špecifického postavenia vyznačovala okrem toho, že používala odlišný materinský jazyk, predovšetkým tým, že jej príslušníci nežili roztrúsene, ale vytvárali si postupne viaceré homogénne enklávy, v rámci ktorých však nežili elitárskym spôsobom života, ale práve naopak, usilovali sa čo najviac splynúť s majoritnou skupinou obyvateľstva, uchovávajúc si však svoje národnostné povedomie i svojbytnosť vlastnej kultúry.

Jednou z takýchto enkláv bolo i prostredie vtedajšieho Prešporka, pričom možno konštatovať, že nemecká národnostná menšina, i keď už v súčasnosti o nej už nemožno hovoriť v zmysle etablovania enklávy, zanechala na tomto prostredí,

ktorým je dnešné hlavné mesto Slovenska Bratislava, svoj výrazný vplyv až do dnešných čias či už v rovine jazyka ale najmä kultúrnych a spoločenských tradícií ako osobitej zmesi prelínania viacerých kultúr.

Príkladom, na ktorom možno demonštrovať takto postulovanú tézu, je i osobnosť Tobiasa Gottfrieda Schröera, ktorý sa nezmazateľne zapísal nielen do dejín nemeckej minority žijúcej v prešporskej enkláve v 19. storočí, ale v tejto súvislosti treba celkom jednoznačne konštatovať aj to, že svojím životom a tvorbou jednoznačne a veľmi presvedčivo dokázal, že vplyv menšinového etnika môže byť obohacujúci aj pre príslušníkov majoritného spoločenstva, ba môže ho ovplyvniť dokonca i zásadným spôsobom.

T. G. Schröer bol osobnosťou priam renesančných rozmerov, pričom z mnohostranných aktivít v rámci jeho celoživotného poslania či už ako autora literárnych diel, estetického mysliteľa resp. prekladateľa a literárneho vedca je nevyhnutné v zmysle predkladaných úvah na ploche tohto príspevku poukázať predovšetkým na jeho pedagogickú činnosť na chýrnom evanjelickom lýceu vo vtedajšom Prešporku, pričom jeho pôsobenie na tejto inštitúcii je do značnej miery spojené aj so štúdiom príslušníkov generácie slovenských romantikov sústredených okolo jej charizmatického predstaviteľa Ľudovíta Štúra, podľa ktorého je aj najčastejšie označovaná.

V naznačených súvislostiach je nevyhnutné pripomenúť, že v 19. storočí bolo postavenie slovenského etnika v podmienkach monolitnej habsburskej monarchie veľmi komplikované, avšak zároveň možno celkom jednoznačne konštatovať, že i napriek tomu a predovšetkým vďaka osobnosti T. G. Schröera, ktorý mal na základe rodinných tradícií pozitívny vzťah nielen k materinskému nemeckému jazyku, ale i popri maďarskom jazyku aj k slovenskom jazyku, znalosť ktorého si napokon osvojil aj on. S Ľudovítom Štúrom, ktorý sa neskôr stal na

lyceu aj jeho kolegom, ho spájali vrelé vzťahy i vzájomný rešpekt. i napriek všeobecnému odporu prešporských maďarských kruhov sa oduševnil i myšlienkami národného obrodzenia Slovákov, pričom z profesorského zboru bol práve on jediným členom, ktorý sa postavil proti Štúrovmu odvolaniu. z jeho pôsobenia na lýceu. Blízky vzťah ho spájal aj s Michalom Miloslavom Hodžom a Jozefom Miloslavom Hurbanom a vo všeobecnosti si ho slovenskí študenti vážili ako humanistu, ktorý nedbal na etnický pôvod a upozorňoval predovšetkým na pozitívne národné črty jednotlivých národov a národností v zmysle humanizmu, šľachetnosti a príkladov inšpirácií z prostredia, v ktorom hral dôležitú úlohu fenomén buditeľstva národného ducha. Na tejto skutočnosti nezmenilo nič ani to, že táto generácia už nemala taký pozitívny vzťah k nemeckej kultúre ako skupina sústredená okolo Pavla Jozefa Šafárika a Františka Palackého.

I keď sa tak dialo ešte v 19. storočí, možno i napriek tomu konštatovať, že i v období postmodernej spoločnosti sú tieto hodnoty neustále platné a v oblasti spoločenského a pedagogického diskurzu kontinuálne prítomné, o čom v konečnom dôsledku svedčia i slová Rudolfa Chmela, podľa ktorého rozmanitosť - aj jazyková - je jednou z najvyšších hodnôt dnešného Slovenska. Rovnako možno aj v zmysle pertraktovaných úvah nadviazať práve na takéto myšlienky aj v zmysle ambície podpory myšlienky, že práve naplnenie intencií fenoménu interkultúrnej kompetencie a výskum jej rozmanitých aspektov môže do značnej miery prispieť k skvalitňovaniu života dnešnej spoločnosti v duchu humanizmu, integrácie a inklúzie.

V súvislosti s pertraktovanou problematikou v rámci takto orientovaného uvažovania je však nesporne dôležité poukázať aj na jeden z dôležitých aspektov, ktorý v „areáli“ fenoménu interkultúrnej kompetencie predstavuje značnú prekážku. Je ňou práve oblasť predsudkov a stereotypov, pričom, i keď možno

povedať, že takéto konotácie sú príznačné predovšetkým pre staršie vekové generácie, jednako len sa prejavuje negatívnym spôsobom aj v radoch príslušníkov mladej generácie. V tejto súvislosti, ak budeme vnímať stereotypné správanie najmä v podmienkach interkultúrneho prostredia, ide predovšetkým o pochopenie podstaty multikultúrneho správania, čo zároveň vytvára predpoklady na efektívnu interakciu. Poznávanie základných vzorov alebo stereotypov kultúrnych odlišností, rozmanitosť komunikačných štýlov, hodnotovej orientácie a rozdielnych kultúrnych riešení však vždy v konečnom dôsledku vedie aj k poznaniu odlišných, inherentne kultúrne podmienených očakávaní. To, čo možno v tomto kontexte vysloviť na základe uvedených myšlienok ako do značnej miery oprávnenú myšlienku, je skutočnosť, že stereotypy sú často skôr negatívne, príliš zovšeobecňujúce a zákonite teda aj nesprávne.

V nijakom prípade sa však nemožno uspokojiť s daným stavom, ale je nevyhnutné hľadať predovšetkým vhodné riešenia, čo však rozhodne nie je jednoduché, pokiaľ nie je jasné, čo takýto stav spôsobuje. Hľadanie odpovedí nie je teda jednoduché, pretože jednoduchá nie je ani odpoveď na otázku, v čom spočívajú korene stereotypov, pričom môže ísť jednak o vyzdvihovanie vlastného sociálneho statusu ako aj o určitú nadradenosť vyplývajúcu z historického kontextu alebo odlišného vnímania sveta., k čomu vo výraznej miere v podmienkach súčasného vnímania sveta prispieva jeho obraz vytváraný prostredníctvom mediálneho pôsobenia. Predovšetkým však ide o ľudské myslenie, ktoré možno meniť iba veľmi ťažko, pričom takýto proces želaných zmien je veľmi zdĺhavý a tento problém komplikuje i tendencia k neprihliadaniu na individuálne posudzovanie, ale to, čo možno v naznačených intenciách považovať za relelevantný faktor, je zrejma tendencia ovplyvňovania všeobecne sformulovanými náhľadmi skupinového charakteru.

Ak však existuje úprimný záujem vyhýbať sa stereotypom, je to, prirodzene, možné, avšak udiť sa tak môže iba prostredníctvom vlastného úsudku a nepodliehania všeobecným už dlhodobo etablovaným náhľadom, pričom však je potrebné upozorniť aj na skutočnosť, že aj naša predstava o iných je v podstate stereotypizáciou, ak nám chýba úprimný záujem spoznávať iného človeka, skupinu alebo jav. Pokiaľ sa to má zmeniť, vyžaduje si to zmenu už vopred sformovaného postoja voči inakosti ako aj odstránenie negatívnych stereotypov, avšak predovšetkým je nevyhnutné kritické myslenie a objektívne spracovanie informácií. Predkladané úvahy v intenciách pertraktovanej problematiky však či už explicitným alebo latentným spôsobom sú zamerané predovšetkým na otázky pedagogického diskurzu, pričom doterajšie skúsenosti ukazujú, že k formovaniu a upevňovaniu interkultúrnej kompetencie jednoznačne prispievajú bezprostredné skúsenosti s poznávaním inakosti. Ako ideálna platforma sa v tomto smere osvedčila predovšetkým mobilita resp. myšlienka výmenných pobytov, ktorá má v európskom geopolitickom priestore už dlhodobú tradíciu, siahajúcu ešte do obdobia po ukončení druhej svetovej vojny, i keď vzhľadom na odlišné ideologické smerovanie východoeurópskych krajín táto myšlienka začala plniť svoje pôvodné určenie až po uskutočnení zásadných spoločenských zmien v prvých desaťročiach po páde železnej opony. Práve mobilita je vnímaná najmä ako prostriedok na utváranie interkultúrnej kompetencie i odstraňovanie resp. eliminovanie predsudkov a stereotypov, keďže bezprostrednými cieľmi mobility je solidarita a presadzovanie tolerancie, pričom súčasne prebieha implicitný edukačný program, i keď si toho jeho účastníci nemusia byť jednoznačne vedomí. Zároveň sa postupne etablujú aj faktory pripravenosti na multikultúrnu interakciu a aktívnu účasť všetkých činiteľov, ktorí sa na mobilitu podieľajú. To, čo však možno považovať za zásadný faktor, je v daných súradniciach najmä spoznávanie

odlišného sociálneho a kultúrneho prostredia, čo v konečnom dôsledku ovplyvňuje a mení stereotypy i predsudky. Zároveň to znamená i rozšírenie obzoru v oblasti pohľadu na inakosť v prostredí, pre ktoré sú charakteristické odlišné kultúrne hodnoty, čo prispieva i k stavu, v ktorom osobnosť človeka participujúceho na mobilitě dozrieva. V konečnom dôsledku ide aj o dlhodobý vplyv na formovanie jedinca, rovnako však aj o vzbudenie záujmu o spoznávanie vecí a javov sveta, ktorý nás v súčasnosti obklopuje.

Jednako len však treba na záver poznamenať i to, že vyhnúť sa stereotypom, ktoré sa z hľadiska svojej podstaty vyznačujú značnou mierou schematizmu, je možné iba vtedy, ak sa sústredíme na nadobudnutie kontroly nad nimi, rovnako však aj na vytvorenie vlastného úsudku, pričom častým javom je neraz skutočnosť, že badať tendenciu inklinovať k vytváraniu si predstavy iba na základe svojich individuálnych pocitov a vnímania bez vyvinutia snahy využiť aj racionálne poznanie a hodnotenie vecí a javov, ktoré nás obklopujú. Práve to spôsobuje, že predstava o iných znamená v podstate stereotypizáciu. Zmena takéhoto prístupu, resp. odstránenie negatívnych stereotypov nie je jednoduchým, ale postupným procesom, ktorý si však vyžaduje predovšetkým kritické myslenie a objektívne spracovávanie informácií.

Literatúra:

BALLOVÁ, D.: Nepriateľov je lepšie spoznať. Denník N 16.5. 2016, str. 12-13. ISSN 1339-844X

BENNET, Ch. I. 1995. Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice. Needham Heights, Ma: Allyn and Bacon. 536 s. ISBN 978-0131381292

GÁLIS, T. : Keď raz budú naši potomkovia spomínať na zašlú slávu. Denník SME 17.12. 2016, str. 24-25. ISSN 1335-440 X

- KÁŠOVÁ, M.: K problematike cudzojazyčného vzdelávaniu v interkultúrnom kontexte. In: Inonárodnésociokultúrne fenomény a cudzojazyčné vzdelávanie. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konrencie na SPÚ v Nitre. Nitra 2003, str. 15-118. ISBN 80-869-366-8
- KOCH, R., Smith, Ch.: Samovražda Západu. Premedia Group 2011. ISBN 978-80-970 661-5-4
- MAFFESOLII, M.: Sme ľudské zvieratá. Denník SME 7.4. 2012, str. 9-10. ISSN 1335-440X
- MIKULOVÁ, A. – Kardis, M. – Šturák, P. : Interkultúrne vzdelávanie. Prešovská univerzita v Prešove 2018. 210 s. ISBN 978-80-55-2022-3
- RUSHDIE, S.: Bolo to tak i nebolo. Prečo je dobré, že sme bytosti plné paradoxov. Denník SME 8.1.2011, str. 15-16. ISSN 1335-440X
- SCHULZ, M.- Juncker, C.- J. : Pápež verí Európe, vyzval ju na jednotu. Denník SME 16.5.2016, str. 22-23. ISSN 1335-440X
- ŠINDELÁŘOVÁ, J.: Čeština jako cizí jazyk v evropém kontextu. Ústí nad Labem. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem 2008. ISBN 978-80-7414-089-1
- ŠVEC, Š.: Anglicko-slovenský lexikon pedagogiky a andragogiky. Bratislava 2008., 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1
- VANČO, M.: Deti cudzincov zažívajú v školách nepochopenie. Denník SME 8.2.2022, str. 4. ISSN 1335-440X
- ZUBAL, P.: Fenomén interkultúrnej kompetencie a jej miesto pri osvojovaní si cudzojazyčných kompetencií. In: Javor, M. (ed.): Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie II. Ročenka centra celoživotného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove. Prešov 20011, str. 369-373. ISSN 1338-388

Summary:

The author of this article focuses on the goals and building the goals of intercultural competence as an internal and external perspective, knowledge of the cultural code, own culture as well as alternative cultures. Teaching can also create or present model situations.

Kontaktné údaje:

doc. PhDr. Pavol Zubal, PhD.

Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita v Ružomberku

Inštitút Juraja Páleša v Levoči

Bottova 15

054 01 Levoča

POZITÍVNA EDUKÁCIA – DIŠTANČNÉ VZDELÁVANIE – ONLINE, ALEBO SAMOŠTÚDIUM?

Lukáš ŽIDO

Anotácia: Využívanie on-line vzdelávania vo výchovno-vzdelávacom procese je v súčasnosti veľmi aktuálna téma. Počas dištančného vzdelávania si môžeme vybrať z viacerých foriem výučby. Príspevok je zameraný na predstavenie získaných skúsenosti, výsledkov a zvolených foriem počas dištančného vzdelávania.

Kľúčové slová: dištančné vzdelávanie, on-line vzdelávanie, samoštúdium.

1 Vzdelávanie

Vzdelávanie je základný pojem pedagogickej teórie a praxe. Zjednodušene možno konštatovať, že vzdelávanie je procesom nadobúdania vzdelania. E. Petlák (2004) vzdelávanie definuje ako proces, v ktorom si študent osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy.

Podľa školského zákona č. 245/2008 Z. z. je vzdelávanie chápané ako cielene organizovaný a realizovaný proces edukačného pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo študenta v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou.

Vzdelávanie v školách prebieha v stanovenom čase a v konkrétnych organizačných formách. Školské vzdelávanie zahŕňa na seba nadväzujúce stupne vzdelávania a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie. Takéto inštitucionálne vzdelávanie sa označuje aj termínom formálne vzdelávanie. Neformálne vzdelávanie je systematické organizované vzdelávanie, ktoré sa

uskutočňuje mimo formálneho vzdelávania, t. j. mimo školy. Je organizované napr. podnikmi, kultúrnymi zariadeniami, klubmi, nadáciami, ale aj školami.

1.1 Dištančné vzdelávanie

Najskôr by sme mali mať jasno v tom, čo znamená dištančný alebo dištancia. Je to odstup alebo vzdialenosť.

Podľa § 54 ods. 9, zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, dištančné vzdelávanie je organizované bez priameho kontaktu pedagogického zamestnanca alebo odborného zamestnanca s dieťaťom alebo so študentom komunikáciou prostredníctvom dostupných komunikačných prostriedkov, najmä prostriedkov založených na využívaní počítačových sietí.

Dištančné vzdelávanie je vzdelávanie, v ktorom sú učiteľ (tútor) a študujúci oddelení v čase alebo mieste, príp. v oboch. Vzdelávanie alebo kurzy sú poskytované na diaľku cez synchrónne alebo asynchrónne prostriedky. S rozvojom technických a programových prostriedkov počítačov, informačných a komunikačných technológií (IKT) sa vytvorili nové možnosti aj v oblasti dištančného vzdelávania. Klasické materiály a informačné balíčky spolu s učebným materiálom vo forme dokumentov sa postupne pretvárajú na elektronické učebnice, softvérové balíky podporujúce interaktívnu a individuálnu edukáciu. Okrem učebných materiálov sa zmenili aj organizačné formy vzdelávania. Boli vytvorené softvérové systémy, ktoré podporujú tieto organizačné formy vzdelávania a obsahujú nielen učebné programy, ponúkané predmety a tematické celky doplnené o elektronické materiály, učebné pomôcky a iné učebné prostriedky, ale podporujú aj ich organizačnú a administratívnu stránku. Často obsahujú celý informačný systém, ktorý zabezpečuje nové vzdelávacie formy od zápisu, platenia, prístupnosti materiálov a požiadaviek, monitorovania aktivity

a kontroly úrovne získaných vedomostí až po ukončenie štúdia a získanie príslušného certifikátu. V mnohých štátoch, príp. aj v menších lokalitách, aj na školách, existujú (národné) centrá dištančného vzdelávania.

Dištančné vzdelávanie je moderná diaľková forma vzdelávania bez fyzickej účasti, ktorá je v súčasnosti spájaná najmä s e-learningom. V minulosti sa dištančné vzdelávanie realizovalo korešpondenčnou formou, kde vzdelávacia organizácia zasielala študentovi študijné materiály a zadania. V súčasnosti je synonymom dištančného vzdelávania e-learning.

1.2 On-line vzdelávanie

On-line vzdelávanie môže prebiehať rôznymi formami napr. pomocou tzv. webinárov, v ktorých učitelia prednášajú učivo priamo cez „videohovor“, alebo pomocou videí, ktoré učitelia komentujú a zároveň ich môžu doplniť názornými ukázkami. Keď ešte k tomu pridáme audio-vizuálne zaznamenávanie celej on-line vyučovacej hodiny, ktoré si môže pedagóg zvoliť, študenti, ktorí ešte úplne nepochopili prednášané učivo, alebo pri opakovaní si môžu on-line hodinu, alebo jej niektorú časť pozrieť ešte niekoľkokrát.

Pri príprave on-line vyučovacej hodiny by sme sa mali snažiť dodržať niektoré princípy bez ohľadu na formu či nástroje:

1. **Komunikovať** – pri on-line vyučovaní sa stráca sociálny kontakt medzi študentmi. V online prostredí je veľmi dôležité na túto situáciu myslieť a povzbudzovať študentov, aby komunikovali s učiteľmi a aj navzájom – napr. formou diskusií, skupinových úloh, projektov, otázok a podobne. Nedostatok komunikácie či už medzi učiteľom a študentov, alebo študentov navzájom je najčastejší dôvod toho, že sa mnohé on-line hodiny označujú za

nudné, slabé, či nekvalitné. Študenti si z takýchto on-line hodín odnášajú veľmi málo poznatkov.

2. **Stanoviť pravidlá** – jednou z chýb, ktorých sa väčšina učiteľov dopúšťa je nedostatok informácií a hlavne inštrukcií pre študentov na začiatku on-line vzdelávania. Keď pracujeme so študentmi on-line, musíme si jasne stanoviť a vysvetliť, čo od študentov budeme žiadať. Jasne, vecne a opakovane vysvetľujeme učivo a zadania. Keď dokážeme docieľiť to, že čím menej študentov bude môcť povedať „nepochopil som zadaniu, tak som radšej nerobil nič“, tak sme splnili cieľ a študentov sme dostatočne informovali.
3. **Rozdeliť obsah na časti** – učivo, ktoré prezentujeme by sme si mali rozdeliť do menších častí – celkov. Študentov na začiatku tematického celku by sme mali predstaviť plán, ktorých ich čaká počas výučby. Študenti si potom lepšie vedia spojiť súvislosti s odučeným učivom.

Keď máme zvolené učivo, ktoré chceme študentov naučiť, môžeme začať rozmýšľať o technickej realizácii. Z technického hľadiska si môžeme vybrať dva základné prístupy realizácie ako komunikovať so študentmi:

- a) **synchronný prístup** – učiteľ a študenti sa stretnú, každý z nich môže byť na inom mieste, ale komunikujú spolu v reálnom čase (videokonferencia, on-line prednáška, chat).
 - výučba formou videokonferencií spomedzi iných on-line nástrojov najlepšie predstavuje klasické vyučovacie hodiny. Máme so študentmi priamy, živý kontakt, ale pri vyššom počte študentov, nemáme veľa možností vnímať neverbálnu komunikáciu a tak zistiť, či študenti dávajú pozor, resp. rozumejú, čo im vysvetľujeme,
 - **výhodou** synchronného prístupu je paralelné využívanie viacerých nástrojov v rámci videokonferencie. Video konferenčné softvéry (ako

napr. MS Teams) umožňujú pri videokonferencii zároveň zdieľať obrazovku počítača (texty, video, zvuk,...), komunikovať aj prostredníctvom textového chatu, zdieľať súbory, využívať tabuľu na písanie, atď.,

- na druhej strane, **nevýhodou** môže byť, keď vediete videokonferenciu ako učiteľ, je náročné naraz vysvetľovať látku, sledovať chat, zdieľané súbory a ďalšie,
- **výhodou** je, že je možné videokonferenciu zaznamenať a vzniknuté video potom použiť asynchrónnym spôsobom – t. j. nechať študentov sa k nej vrátiť vlastným tempom,
- ďalšou otázkou môže byť rýchlosť pripojenia na internet, ktorá je potrebná na prenos zvuku a obrazu.

b) **asynchrónny prístup** – učiteľ a študenti sa nachádzajú každý na inom mieste a nepracujú nevyhnutne spolu v tom istom čase – majú časové intervaly na splnenie úloh, v rámci nich sú flexibilní (zadania, práca v skupinách, textové diskusie a pod.)

- **výhodou** asynchrónneho prístupu je časová flexibilita,
- študent má možnosť splniť konkrétnu úlohu v určitom časovom období a zároveň si sám organizuje čas, kedy a ako sa bude zadaným úlohám venovať,
- vlastné tempo prístupu tiež dáva študentom viac možností sa hlbšie venovať problémom, či študijným materiálom,
- **nevýhodou** tohto prístupu je, študenti nemusia byť dostatočne pripravení na takýto druh zodpovednosti.

c) **kombinácia prístupov** – pri príprave vyučovacej hodiny je potrebné zvážiť všetky možnosti a zvoliť vhodnú kombináciu nástrojov. Kombinácia, kde

študenti pracujú asynchrónnym spôsobom pomedzi synchrónne stretnutia sú vo väčšine prípadov najvhodnejšie.

Každý zo spomínaných prístupov má svoje výhody a nevýhody. Pri príprave vyučovacej hodiny treba zvážiť všetky možnosti a zvoliť vhodnú kombináciu prostriedkov. Odporúčam zvážiť kombináciu, kde študenti budú pracovať na zadanych úlohách asynchrónnym spôsobom a zároveň budú mať počas práce synchrónne stretnutia. Vo väčšine prípadov je tento prístup najvhodnejší.

1.3 Samoštúdium

Učiť sa samostatne prostredníctvom samoštúdia nepredstavuje jednoduchú úlohu. Vyžaduje to trpezlivosť, vytrvalosť, motiváciu a schopnosti využívať také metódy, ktoré prinášajú výsledky. V súčasnosti samoštúdium využíva čoraz viac ľudí. Samoštúdium nevyužívajú len študenti, ale aj veľa pracujúcich ľudí v rámci rôznych kurzov a seminárov v procese celoživotného vzdelávania.

Proces sebavzdelávania prebieha bez priamej interakcie s učiteľom, tútorom, lektorom, inštruktorom alebo konzultantom. Riadiacim činiteľom je sám učiaci sa subjekt, teda študent, ktorý pri štúdiu používa rôzne metódy a pomôcky.

Samoštúdium môžeme pomenovať komplexný edukačný proces, ktorý má za cieľ osvojiť si a upevniť sústavu trvalých vedomostí, zručností či návykov. Efektívnosť je podmienená tým, či učiaci – študent má jednoznačne ujasnené ciele, schopnosť sebahodnotenia a možnosť porovnávať svoje študijné výsledky so študijnými cieľmi. Výsledky samoštúdia závisia od toho, akú má študent úroveň vnútornej motivácie, či má k dispozícii vhodné študijné materiály, či má možnosť konzultácie a poradenstvo.

Efektívnosť samoštúdia je podmienená dodržiavaním určitých zásad riadenia a regulácie samoštúdia, medzi ktoré patrí zodpovednosť, systematickosť,

koncentrácia a využívanie efektívnych metód. Samoštúdium sa od bežného štúdia líši viacerými faktormi.

Pri samoštúdiu si musíme uvedomiť nasledujúce skutočnosti:

1. **Plánovanie času** – samoštúdium si vyžaduje veľmi zodpovedný time management a sebadisciplínu.
2. **Spätná väzba** – pri samoštúdiu máme veľmi malú, alebo skôr žiadnu spätnú väzbu a musíme si ju sami „vyhľadať“.
3. **Porovnávanie** – nemáme možnosť si porovnať výsledok prípadne postup riešenia zadaných úloh.
4. **Vnútoraná motivácia** – pri samoštúdiu, musíme presne vedieť, čo je našou vnútornou motiváciou a tiež, že existujú nástroje sebamotivácie a zároveň, čo robiť v prípade, že už máme chuť prestať so vzdelávaním.

2 Získané poznatky počas dištančného vzdelávania

Počas pandémie COVID-19 som mal možnosť vyskúšať si rôzne formy a metódy výučby. Niektoré získané skúsenosti sa pokúsim predstaviť v dvoch skupinách ako výhody a nevýhody dištančného vzdelávania.

2.1 Výhody dištančného vzdelávania – vlastné spracovanie

- dostatočný časový priestor pre študentov na samostatnú prácu,
- pravidelnosť a systém vo vypracovávaní a odovzdávaní zadaných úloh,
- rozvoj čítania s porozumením,
- rýchla spätná väzba pre učiteľa,
- vyhotovovanie úloh bez stresu a časového tlaku,
- odbúravanie stresu zo skúšania,
- väčšia otvorenosť v komunikácii s vyučujúcim,
- zvyšovanie digitálnej gramotnosti u študentov aj u vyučujúcich.

2.2 Nevýhody dištančného vzdelávania – vlastné spracovanie

- časová náročnosť na prípravu zadání pre študentov,
- chýbajúce sociálne väzby a kontakty študentov,
- málo priestoru na rozvoj ústneho prejavu študentov,
- nepravidelný pracovný režim študentov,
- absencia dohľadu, resp. jeho nemožnosť nad prácou študenta,
- niekedy bolo namáhavé oddeliť pracovný a osobný život,
- jednotvárnosť zadání.

Záver

Dištančné vzdelávanie je také vzdelávanie, ktoré predstavuje vzdelávanie študentov, ktorí nie sú fyzicky prítomní v škole na vyučovaní, ale môže prebiehať prostredníctvom internetu. Internet poskytuje študentom z celého sveta cestu k štúdiu. Okrem štúdia na univerzitách majú tiež možnosť podniknúť krátke kurzy, ktoré zvyšujú ich profesionálnu kariéru.

Samoštúdium je pre študentov veľmi dôležité, pretože učí študentov byť samostatnejšími a zodpovednejšími. Vďaka samoštúdiu si rozvíjajú sebestačnosť, disciplínu, trpezlivosť a vytrvalosť.

Dištančné štúdium je perspektívna forma vzdelávania použiteľná pre väčšinu vzdelávacích programov, od krátkych kurzov až po vysokoškolské štúdium. Výučba sa uskutočňuje využívaním komunikačných prostriedkov špeciálne pripravených na tento účel, vhodných aj pre samoštúdium. Okrem klasických tlačенých materiálov sa veľký dôraz kladie aj na materiály prístupné prostredníctvom Internetu.

Pre zvýšenie kvality vzdelávania a tvorby špeciálnych učebných pomôcok má veľký význam integrácia nových informačných a komunikačných technológií do vzdelávania.

Literatúra

HENNYEYOVÁ, K.: Nové informačné technológie v dištančnom vzdelávaní. In: Zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Nové trendy v príprave informatikov. Nitra : UKF, 2001, s. 28-31. ISBN 80-8050-416-4.

HUBA, M. – ORBÁNOVÁ, I.: Pružné vzdelávanie. Bratislava : STU, 2001. 190 s. ISBN 80-227-1335-X.

KOMPOLTOVA, S.: Pedagogika. Bratislava: EKONÓM, 2013. 237 s. ISBN 978-80-225-3274-7.

PETLÁK, E.: Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.

POPELKA, V. – POPELKOVÁ, M.: Aplikácia spätnej väzby v procese učenia. In: Zborník z vedeckej konferencie Agrární perspektivy VIII. Praha, 1999, s. 1006-1009. ISBN 80-213-0563-0.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E.: Pedagogický slovník. Portál. Praha. 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠLOSÁR, R. – NOVÁK, J.: Odborová didaktika. Bratislava: EKONÓM, 2012. 212 s. ISBN 80-7164-150-2.

TÖRÖKOVÁ, A. – ŠTEVČÍK, M.: Tvorba edukačných multimédií. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2013. 20 s. ISBN 978-80-8052-593-4.

TUREK, I.: Didaktika. Bratislava: Wolters Kluwers, 2014. ISBN 978-80-8168-004-5.

Kontaktné údaje:

Ing. Lukáš Žido

Vysoká škola DTI

Dubnica nad Váhom

e-mail: dti_ds_zido@dti.sk

II. SEKCIA - ŠVOČ

ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ ŽIAKOV Z NEVÝHODNÉHO PROSTREDIA

ICH VPLYV NA VZDELÁVANIE

Bc. Simona BACKOVÁ

ANOTÁCIA:

Hlavným cieľom diplomovej práce zistenie, akým predmetom podporiť rozvíjanie komunikačných zručností žiakov z nevýhodného prostredia. V teoretickej časti diplomovej práce zadefinujeme komunikačné zručnosti, pedagógov a žiakov stredných škôl. Vytvoríme prípravu na vyučovaciu hodinu z predmetu ADK, ktorý rozvíja komunikačné zručnosti žiakov stredných škôl.

VNÍMANIE SEBAÚČINNOSTI UČITEĽSKEJ PROFESIE V ODBORNOM VZDELÁVANÍ

Bc. Adriana ISKROVÁ

ANOTÁCIA:

Zvyšovanie kvality slovenského školstva je naliehavou výzvou v našej spoločnosti. V tomto kontexte je dôležitá samotná profesionalita učiteľa. Dôležitá je dôvera v seba samého, v to, že svoje zručnosti, schopnosti a vedomosti dokáže adekvátne a účelne využiť vo vyučovacom procese. Táto dôvera/viera sa nazýva self-efficacy (resp. vnímaná zdatnosť). Cieľom práce bolo spracovať terminologické a metodologické odpovede na pojmy týkajúce sa profesie učiteľa odborného vzdelávania, jeho profesijných kompetencií, vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa, vplyv jeho self-efficacy v odbornom vzdelávaní a význam pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave budúceho učiteľa. Získaním odborných kompetencií počas pregraduálnej prípravy nie je učiteľova činnosť považovaná za kompletnú. Preto sme poukázali na dôležitosť neustáleho profesijného rozvoja učiteľa a jeho vlastné

úsilie kontinuálne sa rozvíjať. Predtým ako sa učiteľ začne vnímať vo svojej profesii je potrebné, aby poznal sám seba, aké je jeho sebapoňatie. Potom sa môže začať vnímať profesijne ako je zdatný používať svoje odborné kompetencie. V teoretickej časti sme definovali a objasnili dôležitosť pedagogickej praxe učiteľov odborného vzdelávania. V empirickej časti sme sa venovali výskumu realizovanému na niekoľkých stredných odborných školách. Výskum bol zameraný na posúdenie vnímanej profesijnej zdatnosti budúcich a začínajúcich učiteľov odborného vzdelávania. Zisťovali sme ako rôzne faktory vplyvajú na úroveň self-efficacy učiteľov a aký vplyv má samotná úroveň vo vyučovacom procese. V našom výskume sme si zvolili ako metódu zberu dát anonymný štandardizovaný dotazník OSTES. Získané výsledky sme interpretovali a pokúsili sa nájsť možné vzťahy medzi nimi. V neposlednom rade sme celkovo zhodnotili našu celú výskumnú prácu.

PRÍPRAVA ŽIAKOV NA ODBORNOM VÝCVIKU

Michal KORČOK

ANOTÁCIA:

Práca sa zameriava na spoluprácu vyučujúcich pedagógov v odbornej príprave žiakov. Ich cieľom je aby žiaci získali nielen vedomosti, ale nadobudli aj praktické zručnosti a návyky pre výkon svojej profesie. Vyučujúci učitelia a majstri odbornej výchovy sa spolupodieľajú na tvorbe školského vzdelávacieho programu a v príprave žiakov by mali postupovať synchronne a vzájomne kooperovať.

Autor sa zameriava v práci pedagógov na viaceré východiská, ktorými bývajú samotné učebné alebo študijné odbory, materiálno-technické podmienky škôl, preberaná učebná látka a ciele výučby konkrétnej vyučovacej jednotky. Poukazuje na možnosti využívať viaceré organizačné formy vyučovania. Ako zamestnanec

školy sa zameria na evalvaciu spolupráce vyučujúcich v jej konkrétnych podmienkach.

Za prieskumný nástroj použil dotazník a oslovil ním učiteľov aj majstrov odbornej výchovy. Získané odpovede sú v práci interpretované, diskutuje o nich, hľadá a predkladá možné riešenia vedúce k efektívnejšej spolupráci a dosahovaniu cieľov v odbornej príprave žiakov.

KOOPERÁCIA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV NA SOŠ

Andrea PLEVJAKOVÁ

ANOTÁCIA:

Autorka sa v práci snaží poukázať na význam spolupráce aktérov edukácie v odbornom vzdelávaní na stredných školách. Vyučovanie pri jej uplatňovaní napomáha učiteľom aj majstrom odbornej výchovy byť v príprave žiakov efektívnymi, rastie spokojnosť všetkých aktérov, rozvíja sa pozitívna klíma a dobré meno školy.

V práci je upriamená pozornosť na predpokladané kľúčové kompetencie zamestnancov SOŠ, ktorí majú v príprave žiakov reflektovať súčasné požiadavky trhu práce. Významnú úlohu pritom na školách zohrávajú aktivity jednotlivých predmetových komisií a súčinnosť medzi pedagógmi zabezpečujúcimi teoretické a praktické vyučovanie žiakov.

Autorka sa zamerala na získanie názorov aktérov vzdelávania na konkrétnej strednej škole pri využití dotazníka a štruktúrovaného rozhovoru. Získané výsledky sú v práci interpretované a predložené z nich vyplývajúce odporúčania vedúce k očakávaným zlepšeniam v kooperácii pri odbornom vzdelávaní žiakov.

PORUCHY UČENIA ŽIAKOV STREDNEJ ŠKOLY

Bc. Natália ŠKOPKOVÁ

ANOTÁCIA:

Práca sa zameriava na problematiku porúch učenia v prostredí strednej školy. Prostredníctvom teoretickej časti ponúka práca špecifikáciu jednotlivých porúch učenia. Následne sa venuje edukácií žiaka s poruchami učenia na strednej škole, diagnostike porúch učenia, reedukácii a kompenzácií. V empirickej časti práca predkladá výsledky prieskumného šetrenia, diskusiu a odporúčania pre teóriu a prax.

UPLATŇOVANIE PRVKOV POZITÍVNEJ EDUKÁCIE PRI TVORBE KLÍMY ŠKOLY

A TRIEDY

Bc. Zuzana VALJENTOVÁ

ANOTÁCIA:

Významom práce je objasnenie teoretických východísk, cieľov, prvkov hnutia pozitívnej psychológie. Oboznámenia sa s ich modelmi a následnou implementáciou do stredoškolskej edukačnej klímy. Hlavným cieľom praktickej časti je zistenie názorov pedagógov na uplatňovanie prvkov pozitívnej edukácie pri tvorbe klímy školy a triedy, s následnou interpretáciou výsledkov a diskusiou vedúcou k stanoveniu odporúčaní pre účastníkov stredoškolskej edukácie.

ANOTÁCIA:

Cieľom predloženej práce bolo zistiť dopad pandémie COVID-19 na výchovu, vzdelávanie a osobnosť žiaka. Vďaka prieskumu na rôznych stredných školách možno zistiť, aké problémy mali žiaci v čase pandémie a aký bol ich dopad na správanie, vedomosti, zručnosti a osobnosť žiaka. V prvej kapitole je zaradený žiak strednej školy do príslušného vývinového stupňa. Rozoberá sa telesnú, psychickú, osobnostnú a sociálnu úroveň žiaka v tomto období. Druhá kapitola sa venuje vplyvu pandémie COVID-19 na vyučovanie. Kvôli pandémie, školstvo celoplošne prešlo na dištančné vyučovanie. Preto sa v tejto kapitole venujeme hlavne dištančnému vyučovaniu. V tejto kapitole sa porovnáva dištančné a prezenčné vyučovanie a opisuje, ako prebiehalo vyučovanie počas jednotlivých vln pandémie. Vo tretej kapitole sú charakterizované fenomény, patologické javy či anomálie, ktoré sa cez pandémiu u žiakov prejavili. Vychádzali sme z predprieskumu, ktorý sme uskutočnili formou rozhovoru so žiakmi strednej školy. Na základe zozbieraných informácií bol navrhnutý dotazník. Dotazník, ktorý by mal byť univerzálny pre všetky druhy stredných škôl, bude vyplnený na Strednej odbornej škole v Sabinove (ďalej len stredná odborná škola), Gymnáziu, Komenského a Súkromnom Konzervatóriu Dezidera Kardoša v Prešove (ďalej len konzervatórium).

ZÁVER

Aplikovanie pozitívnych prvkov do edukácie je vnímané ako moderný a aktuálny prístup k výchove a vzdelávaniu. Odpovedať na otázku ako je možné aplikovať daný prístup do edukácie je náročné. Výrazný záujem o pozitívny prístup k edukácii je z dôvodu uspokojenia potreby dobrého psychického fungovania žiakov, učiteľov pri neustálom tlaku na produktivitu, výkon, efektivitu práce.

Obsah spracovaných príspevkov prináša interdisciplinárne pohľady na vybrané prvky pozitívnej psychológie v reálnej edukačnej realite, na základe ktorých je možné vymedziť kľúčové východiská ako napr.: *zrovnoprávnenie* predmetov (výchovné predmety majú rovnakú vážnosť ako ostatné predmety v rozvrhu), didaktickú prácu učiteľa zamerať na rozvoj a vplyv na charakter žiakov, apelovať na prežívané pocity šťastia, positivity v škole; *zobojsmernenie* vzťahu učiteľa a žiaka (obojstranne formujúci vzťah vychádzajúci zo vzájomného porozumenia a kooperácie); *zatraktívniť klímu v škole* na všetkých úrovniach (triedne klímy, klímy učiteľského zboru); *otvoriť spoluprácu školu s rodičmi* (vzájomná spätná väzba, akceptovanie rodičov ako komunitu); *nastolenie jasných a zrozumiteľných školských pravidiel*; *aplikovanie programov pozitívnej psychológie* a i.

Žiak a učiteľ získava každý deň mnoho informácií, utvára si názory, formujú sa jeho postoje, osobnosť žiakov v prostredí školy. Čas, ktorý trávia žiaci v škole by mal byť preto časom s prívlastkom pozitívny, akceptujúci, bezpečný, otvorený, podporujúci, jasný a zreteľný, čo predstavujú aj východiská pozitívneho prístupu k edukácii žiakov.

Názov: POZITÍVNA EDUKÁCIA – TEÓRIA A SKÚSENOSTI Z ONLINE VZDELÁVANIA
STREDNÝCH A VYSOKÝCH ŠKÔL V EURÓPSKOM KONTEXTE

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

Vydavateľské údaje: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom

Počet strán: 207

ISBN 978- 80-8222-042-4

EAN 9788802220424