



PEDAGOGICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI



Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby **2**

UNIVERZITNÉ VZDELÁVANIE

v dilemách

súčasnej doby 2

Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej
konferencie pri príležitosti
60. výročia vysokoškolského vzdelávania
učiteľov v Banskej Bystrici



2015

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY MATEJA BELA
V BANSKEJ BYSTRICI**

**UNIVERZITNÉ VZDELÁVANIE
V DILEMÁCH SÚČASNEJ DOBY**

**ZBORNÍK ŠTÚDIÍ Z MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ
KONFERENCIE PRI PRÍLEŽITOSTI 60. VÝROČIA
VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA UČITEĽOV V BANSKEJ
BYSTRICI**

2015

Názov: Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby
Podnázov: Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti
60. výročia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v Banskej Bystrici
Editorka: PaedDr. Eva Balážová, PhD.
Recenzentky: prof. PhDr. Bronislava Kašáčová, PhD.
prof. PhDr. Anna Klimeková, PhD.
Redakčná rada:
Predseda: prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.
Členovia: Dr.h.c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.
Prof. PaedDr. Jaroslav Uhel, ArtD.
doc. PhDr. Peter Jusko, PhD.
dr Miroslawa Parlak, PhD
PaedDr. Eva Balážová, PhD.
Mgr. Petra Fridrichová, PhD.
Obálka: Ing. Michal Bartko, PhD.

Za jazykovú a obsahovú správnosť zodpovedajú autorky a autori príspevkov.

Vydavateľ: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Rok vydania: 2015
Vydanie: prvé
Rozsah: 231 strán
Formát: elektronický dokument
Vydanie: prvé
ISBN 978-80-557-1064-8

OBSAH

POSTAWY DYDAKTYCZNE NAUCZYCIELI JEDNEJ Z DZIELNIC WARSZAWY	
EWA ARCISZEWSKA KRZYSZTOF DZIURZYŃSKI	7
ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLÉNIA U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV ETICKEJ VÝCHOVY	
BARBORA BAĐUROVÁ	30
VPLYV NÁSTROJOV LMS MOODLE PODPORUJÚCICH KOMUNIKÁCIU A KOOPERÁCIU NA SUBJEKTÍVNE HODNOTENIE E-LEARNINGU	
JANA BURGEROVÁ, MARTINA MANĚNOVÁ, MARTINA ADAMKOVIČOVÁ	41
OHROZENIE VEDY A UNIVERZITY POLITIKOU	
ZUZANA DANIŠKOVÁ	51
SLOVENČINA VO SVETE NA POZADÍ INTERKULTÚRNEHO POROZUMENIA	
VIKTÓRIA DOLINSKÁ	63
AUTOEVALVÁCIA ČINNOSTI UČITEĽOV PRIMÁRNEJ ŠKOLY	
ZLATICA HUĽOVÁ	74
DILEMY SÚČASNEJ DOBY VYUŽITÉ V EDUKAČNOM PROCESE METÓDOU RIEŠENIA MORÁLNYCH DILEM	
JÁN KALISKÝ	99
HUDBA VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA	
ELENA KOVÁČIKOVÁ	110
PRÁCA S KNIHOU A ČÍTANIE V KONTEXTE VZDELÁVANIA UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA	
ZUZANA KOVÁČOVÁ	116
EFEKTÍVNA VÝUČBA ZALOŽENÁ NA DOBROVOĽNOSTI V KONTEXTE 21. STOROČIA	
BIBIÁNA MARKOVÁ	126
K EFEKTIVITE PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV	
IVAN PAVLOV – ANDREA BONTOVÁ	132
HOW TO GET ORGANIZED IN THE DOCTORAL STUDY	
ANNA SLATINSKÁ	147
AKTIVIZUJÚCE METÓDY VO VYUČOVANÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA	
MIROSLAVA TOKOVSKÁ	154
IMPLEMENTÁCIA KURIKULÁRNEJ REFORMY V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE AKO PREDMET PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU	
MARIAN TRNKA	169

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION TO NATURAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

MIROSŁAWA PARLAK, MIROSLAVA GAŠPAROVÁ186

PROBLEMATIKA VZDELÁVANIA UČITEĽOV NADANÝCH ŽIAKOV.....194

EVA REID194

UNIVERZITNÉ VZDELÁVANIE V SÚČASNOSTI Z PERSPEKTÍVY OCHRANY A REVITALIZÁCIE ÍRSKEHO JAZYKA

ANNA SLATINSKÁ201

MOTÍVY ŠTUDENTOV K PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

ZLATA VAŠAŠOVÁ, RÓBERT TÓTH213

THE USE OF „MODELLIG“ IN THE JOINT, MUTUAL STUDYING OF LECTURERS, TEACHERS AND STUDENTS

ZUZANNA ZBRÓG - PIOTR ZBRÓG222

PREDHOVOR

S Banskou Bystricou sa učiteľstvo spája už od polovice 19. storočia. Práve tu, v Banskej Bystrici, vznikla 4. november 1829 vďaka grófke Márii Terézii Brunswickej prvá detská opatrovňa na území Slovenska a následne v školskom roku 1856/1857 vznikla v meste aj učiteľská preparandia. S vysokoškolskou prípravou učiteľov sa však mesto Banská Bystrica spája s ukončením 2. svetovej vojny. Historické míľniky vysokoškolského učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici si mesto a široká odborná verejnosť pripomenuli v roku 2014, kedy Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici oslavovala 60. výročie od začiatku vysokoškolskej prípravy a súčasne 65 rokov od zriadenia prvého vysokoškolského pracoviska.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici má bohatú tradíciu v príprave budúcich učiteľov, ale aj v pedagogickom, sociálnom, psychologickom a andragogickom výskume. Svoju činnosť začala ako banskobystrická pobočka Pedagogickej fakulty Slovenskej univerzity v akademickom roku 1949/50, avšak svoju činnosť nerozvinula plnohodnotne. Významnejším impulzom pre rozvoj vysokoškolského vzdelávania učiteľov sa stalo založenie Vyššej pedagogickej školy v Banskej Bystrici (4.9.1954) a následne ju vystriedala nová inštitúcia pod názvom Pedagogický inštitút v Banskej Bystrici (1.9.1959). Výrazným míľnikom na ceste k plnohodnotnému vysokoškolskému vzdelávaniu učiteľov v Československu bol vznik dvanástich pedagogických fakúlt, z ktorých štyri boli na Slovensku. V Banskej Bystrici vznikla pedagogická fakulta zlúčením pedagogického inštitútu so zrušeným podobným inštitútom v Martine. Samostatná Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici tak nadviazala na činnosť obidvoch inštitútov a Vyššej pedagogickej školy a začala od 1.9.1964 rozvíjať pedagogickú, odbornú-metodickú, vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť, ktorú sa snaží rozvíjať a skvalitňovať až do dnešných dní.

V roku 2014 si na pôde Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici, v novej ére učiteľského vzdelávania, pripomíname obidve významné udalosti: 60. výročie od začiatku vysokoškolskej prípravy a súčasne 65 rokov od zriadenia prvého vysokoškolského pracoviska zameraného na prípravu učiteľov. Pri tejto príležitosti Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici vydáva Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie pri príležitosti 60. výročia vysokoškolského vzdelávania učiteľov v Banskej Bystrici ***Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby.*** Obsahuje podnetné príspevky reflektujúce súčasné podmienky univerzitného vzdelávania, vedy a výskumu, morálne dilemy, s ktorými sa stretávajú nielen akademickí pracovníci a pracovníčky, ale aj študenti a študentky. Prináša tiež

pohľad na kompetencie učiteľov a učiteľiek v pedagogickej praxi na základných a stredných školách, ale poskytuje aj podnety na riešenie konkrétnych odbornometodických problémov. Zborník tak prierezovo reflektuje problémy, výzvy a dilemy spájajúce sa jednak s učiteľským vzdelávaním a prípravou na učiteľskú profesiu, ale aj s univerzitným a akademickým životom v celom spektre jeho problémov.

Výročia predstavujú pre každého človeka významný medzník, chvíľu, kedy je čas zastaviť sa a obhliadnuť sa späť, ale aj pozrieť sa dopredu a stanoviť si nové ciele, plány. Počas akademického roka 2014/2015 sme sa aj my obzerali späť, spomínali sme na začiatky, pripomínali sme si dôvody, pre ktoré sa Banská Bystrica stala učiteľským mestom. Ale premýšľame aj nad budúcnosťou – aké bude učiteľské vzdelávanie o 20, 30, či 50 rokov. Akí budú učitelia a učiteľky? A budú vôbec? Vychádzajúc z histórie, ale najmä z každodennej pedagogickej praxe sme presvedčení, že učitelia a učiteľky budú v školách vždy. Predstavujú ľudskosť, múdrosť, porozumenie, zrkadlo pre nás všetkých. Takí, akí sú naši učitelia a učiteľky, takí sme a budeme aj my všetci. A preto je učiteľské vzdelávanie, príprava učiteľov, ale aj ich výber mimoriadne dôležité pre rozvoj spoločnosti a krajiny. Bez dobrých učiteľov a učiteľiek nám bude našej spoločnosti chýbať jeden dôležitý pilier. Učitelia spolu so svojimi žiakmi a žiačkami sú budúcnosťou, ktorú môžeme očakávať. Je preto našou povinnosťou dbať na to, aby brány Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici opúšťali múdri, premýšľajúci, motivovaní, šťastní, nároční, stále sa učiaci učitelia a učiteľky. A tak, ako sme sa o to snažili predchádzajúcich 65 rokov, budeme v tomto úsilí pokračovať aj naďalej.

Prof. PaedDr. Vojtech Korim, CSc.

POSTAWY DYDAKTYCZNE NAUCZYCIELI JEDNEJ Z DZIELNIC WARSZAWY

Ewa ARCISZEWSKA
Krzysztof DZIURZYŃSKI

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie

Abstrakt

Artykuł przedstawia wyniki sondażu diagnostycznego poświęconego analizie ważnych elementów systemu edukacyjnego jednej z dzielnic Warszawy. W odniesieniu do badanych nauczycieli chodziło między innymi o określenie ich postaw dydaktycznych. Łącznie w badaniu wzięło udział 259 nauczycieli. Badanie przeprowadzono w czerwcu 2013 roku. Wnioski: Z przeprowadzonych badań wynika iż badani nauczyciele prezentują sprzeczne postawy w zakresie przekonań i deklarowanych działań. Z jednej strony dobrze rozumieją na czym polega nowoczesne, konstruktywistyczne nauczanie i podmiotowe podejście do uczniów i są do tego podejścia przekonani. W związku z tym starają się stosować - zorientowane na ucznia - aktywizujące metody pracy (choć występują one jeszcze zdecydowanie za rzadko w stosunku do nienowoczesnych metod podających). Zaś z drugiej strony przejawiają bardzo tradycyjne myślenie o edukacji i zazwyczaj jednak tradycyjnie uczą (transmisyjna rola nauczyciela, ustrukturyzowana organizacja lekcji, częste występowanie podających metod pracy dydaktycznej).

Abstract

This paper presents results of a diagnostic poll dealing with analysis of important elements of the education system in one of the Warsaw quarters. As far as the tested teachers were concerned the matter was a determination of their didactic attitudes. In all the study covered 259 teachers. It was carried out in 2013. Conclusions: It results from the completed study that the tested teachers represent contradictory attitudes concerning their beliefs and declared activities. On one hand they understand well what the modern constructivist teaching and an objective approach to the students are while being convinced about such an approach. Therefore they attempt to apply the student-oriented activity-stirring methods of work (even though they appear definitely too rarely in reference to the non-modern delivery methods). On the other hand they go for the highly traditional thinking about education, and usually they still teach the traditional way (transmission role of the teacher, structured organization of lessons, frequent appearance of the delivery methods applied in the didactic work).

Klíčové slová

Sondaż diagnostyczny, nauczyciel, duże miasto, konstruktywizm, transmisyjność nauczania

Key words

Diagnostic poll, teacher, big city, constructive approach, transmissivity of teaching

WPROWADZENIE

Od kilku lat w Polsce toczy się ożywiona dyskusja nad jakością nauczania w szkolnictwie publicznym. Wyniki egzaminów zewnętrznych oraz badań realizowanych w ramach projektów realizowanych dla Banku Światowego, OECD czy EIA pokazują, że polscy uczniowie z różnym wynikiem radzą sobie z oczekiwaniami stawianymi przez władze oświatowe. Raz mówi się, że są w czołówce a innym razem, że zbliżają się do ostatniego miejsca. Wśród czynników stymulujących proces nauczania wymienia się rodzinę, szkołę (rozumianą jako infrastrukturę i pewną koncepcję) i nauczycieli (jako bezpośrednio zaangażowanych w nauczanie). Dyskusje na forach, konferencje, oddolne inicjatywy wskazują na anachroniczny styl nauczania absolutnie nieadekwatny do wyzwań XXI wieku. Zwraca się też uwagę, że w obrębie *Podstawy Programowej* dokonywane są zmiany, które budzą opór nauczycieli.

Wydaje się, że polski system oświatowy, w swojej masie, wychodząc naprzeciw szybko zmieniającej się rzeczywistości, kształci zgodnie ze stale nieadekwatną do tychże wyzwań przyszłości *Podstawą Programową*, odwołując się do częściowo nieaktualnej wiedzy i metod nauczania. Można mieć wrażenie, że polska szkoła przypomina pasażera, który stale spóźnia się na pociąg pt *Przyszłość*.

Chcąc dowiedzieć się jakie są przyczyny nieadekwatności tego co dzieje się w obszarze dydaktyki postanowiliśmy poddać analizie postawy dydaktyczne nauczycieli.

CEL OGÓLNY PROJEKTU

Prezentowane wyniki pochodzą z projektu badawczego, którego celem było zebranie informacji o ważnych elementach systemu edukacyjnego jednej z Dzielnic Warszawy. Chodziło o uzyskane informacji, które pozwolą określić stan edukacji w Dzielnicy a w odniesieniu do nauczycieli pozwolą rozpoznać i zanalizować strategie rozwoju zawodowego i ponadobowiązkowe aktywności podejmowane w obszarze własnego rozwoju. Prezentowany materiał pochodzi z badania, które jest kontynuacją wcześniej przeprowadzonego sondażu w innej Dzielnicy Warszawy (Arciszewska, Dziurzyński, Jurewicz, Wicińska 2010).

METODY, TECHNIKI BADAWCZE, NARZĘDZIA BADAWCZE

Badanie miało charakter ilościowy. Kwestionariusz dla nauczycieli należał do jednego z bardziej rozbudowanych. Zawierał on niezbędne dane identyfikujące przynależność badanej osoby do określonej grupy badanej. Identyfikowano takie zmienne jak wiek, i płeć, typ szkoły. W sferze merytorycznej pytania dotyczyły wielu obszarów w jakich funkcjonuje współczesny polski nauczyciel.

DOBÓR PRÓBY BADAWCZEJ NAUCZYCIELI

Zdecydowano, że ankietowaniem objęto teren wszystkich publicznych placówek oświatowych: szkół podstawowych, gimnazjów, zasadniczych szkół zawodowych, liceów oraz techników.

Pierwszym etapem losowania były klasy w poszczególnych typach szkół. Badaniu poddano nauczycieli uczących w tych klasach.

Badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Nie istniał przymus udziału w badaniu. Z prawa odmowy w badaniu skorzystali nauczyciele różnych poziomów nauczania.

CHARAKTERYSTYKA NAUCZYCIELI

Udział w badaniu wzięło 259 nauczycieli, z czego 65 (25,1 %) to nauczyciele szkół podstawowych, 56 (21,6 %) gimnazjów, 89 (34,4 %) liceów i 49 (18,9 %) techników. Na podstawie zgromadzonych danych można powiedzieć, że statystycznie jest to grupa raczej typowa dla kraju pod względem płci, poziomu wykształcenia, stopnia awansu zawodowego czy stażu pracy (*Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, 2012*; 119–124). Pod kątem poziomu wykształcenia prawie nie ma różnic między badanymi nauczycielami. Podobnie jak w skali kraju, większość (86,5 %) posiada wykształcenie wyższe magisterskie, albo nawet pojawia się stopień naukowy doktora (3 osoby - 1,2 %). Pozostałe osoby ukończyły wyższe studia zawodowe. Tylko w jednym przypadku odnotowano wykształcenie na poziomie studium nauczycielskiego. Zbliżone do krajowego jest też zróżnicowanie grupy pod względem stopnia awansu zawodowego (4,6 % stażyści, 18,1 % kontraktowi, 20,1 % mianowani i 46,3 % dyplomowani) (Herbst, Levitas 2010; 9).

PREZENTACJA WYNIKÓW

1. Modele kształcenia i postawy dydaktyczne badanych nauczycieli

Generalnie – mimo oczywistych różnic indywidualnych – polscy nauczyciele są bardzo do siebie podobni w wielu aspektach, w tym pod względem modelu dydaktycznego, w którym funkcjonują. Jest to niezbyt obecnie pożądaný model tradycyjny, określany też mianem transmisyjnego (Arciszewska 2012; 187-202). Świadczy o tym zarówno silnie ustrukturyzowana organizacja typowych zajęć szkolnych, jak i dominujące metody nauczania. Innymi słowy, podobnie wyglądają przeciętne zajęcia szkolne na wszystkich etapach kształcenia. Przypominają one schemat lekcji, który wszyscy dobrze znamy z naszej osobistej edukacji. W zbliżony też sposób nauczyciele myślą o tym, co jest dobre, a co nie jest dobre w nauczaniu, jakie warunki są konieczne, aby było ono efektywne. Potwierdzają to liczne doniesienia naukowe z ostatnich lat. Wśród nich porównawcze badania międzynarodowe TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), w których w odniesieniu do nauczycieli „poddano analizie praktyki, przekonania i postawy, które towarzyszą nauczaniu” (Piwowarski, Krawczyk, 2009). Poszukiwano nie tyle jednego zestawu nauczycielskich przekonań i zachowań dydaktycznych na lekcjach, ile profili tych przekonań oraz zachowań (struktura lekcji, stosowane metody).

Zbliżony charakter metodologiczny miał też komponent nauczycielski innych projektów zrealizowanych w Warszawie. Wymienione badania a głównie TALIS potwierdzają, że w Polsce, podobnie jak w innych 23 krajach członkowskich Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), praktyka nauczania mocno tkwi w tradycji, tj. pozytywistycznym – transmisyjnym uzależnieniu. Co ciekawe, praktyka ta nie nadąża za przekonaniami nauczycieli o nauczaniu i uczeniu się, które są coraz częściej nowoczesne – konstruktywistyczne (Piwowarski, Krawczyk, 2009).

1.1 Wybrane składniki postaw dydaktycznych nauczycieli

Na początku warto postawić pytanie o to, jakie jest środowisko nauczania i uczenia się uczniów tej dzielnicy dzielnicy Warszawy? Interesujące więc, jak kształtują się postawy dydaktyczne nauczycieli z terenu tej właśnie dzielnicy, a szczególnie – czy występuje spójność sądów o procesie kształcenia z podejmowanymi w klasie działaniami/czynnościami?

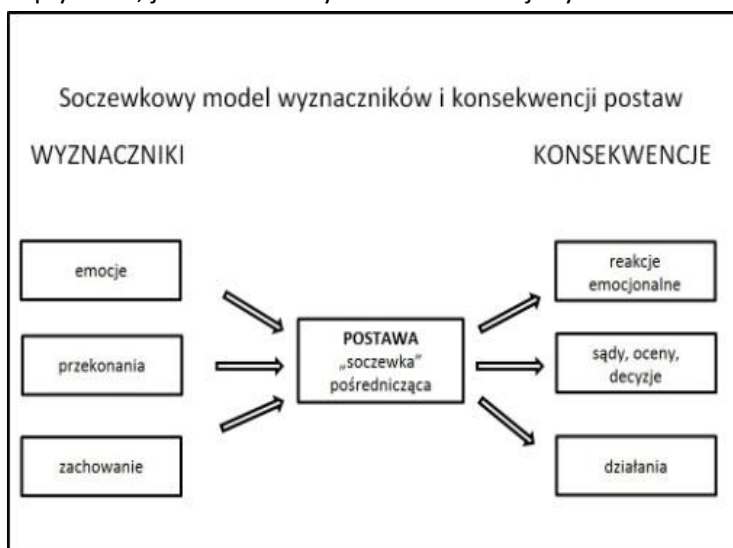
Jest to istotne, gdyż jak wyjaśnia Bogdan Wojciszke, zgodnie z soczewkowym modelem wyznaczników i konsekwencji postaw zależą one od naszych:

- a) emocji (uczuciowo-oceniający składnik postawy),
- b) przekonań (poznawczy składnik postawy),
- c) zachowań (behawioralny składnik postawy),

a jednocześnie **wpływają na to jak reagujemy, co sądzimy, jakie decyzje podejmujemy i wreszcie jak działamy** (Wojciszke, 2006; 182).

Oznacza to, że postawa – nasz ogólny pozytywny lub negatywny stosunek – tendencja do wartościowania czegoś lub kogoś (idei, obiektu, osoby), to „soczewka” pośrednicząca „między naszymi przeszłymi i bieżącymi doświadczeniami z danym obiektem lub rodzajem obiektów [idei – E.A., K.Dz.]” (Wojciszke, 2006; 181).

Niewątpliwie wśród czynników determinujących postawy dydaktyczne w klasie są – poza emocjami nauczyciela związanymi z kształceniem – jego dotychczasowe zachowania pedagogiczne oraz przekonania o właściwościach procesów, w których uczestniczy. Te dwa ostatnie składniki postawy mogą więc być siłą sprawczą określonych dążeń i działań na gruncie praktyki nauczycielskiej. Można więc powiedzieć, że na bieżącą praktykę dydaktyczną konkretnych nauczycieli wpływa to, jak działali dotychczas i co o niej myśleli.



Rys. 1. Soczewkowy model wyznaczników i konsekwencji postaw
Źródło: Wojciszke, 2006; 182.

A więc ważne są też towarzyszące nauczaniu przekonania (poznawczy składnik postawy), np.:

- o tym, co jest właściwe i zasadne (wartościowe) w nauczaniu oraz jakie warunki organizacyjne są optymalne dla skutecznego kształcenia,
- o istocie procesu uczenia się.

Rozpoznanie zatem i analiza tego, jak uczą, a także co o nauczaniu oraz uczeniu się myślą nauczyciele, może nie tylko pozwolić nakreślić obecny stan, lecz także wskazać, w jakim kierunku i na ile silnie postawy mogą się zmieniać w przyszłości. Czy nowoczesna, konstruktywistyczna praktyka edukacji jest w ogóle możliwa, czy też należy do pedagogicznych niemożności zawodu nauczyciela?

Powyższe kwestie były także przedmiotem prezentowanych tu badań prowadzonych w 2013 r. wśród nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych kończących się maturą (liceów i techników) na terenie jednej z dzielnic Warszawy.

Analogiczne, jak w diagnozach w lat wcześniejszych, postawy badano poprzez analizę dwóch ich składników:

- a) behawioralnego – tj. **zachowań dydaktycznych/metodycznych** badanych nauczycieli, rozpoznawanych na podstawie deklaracji dotyczących struktury prowadzonych przez nich zajęć i stosowanych metod nauczania,
- b) poznawczego – tj. **przekonań badanych o nauczaniu i uczeniu się**, identyfikowanych na podstawie wyrażanych stanowisk dotyczących wybranych aspektów tych procesów.

Celem poznawczym badań było określenie dominujących wśród badanych nauczycieli profili zachowań dydaktycznych (metodycznych) oraz rozpoznanie, czy są one spójne z wyrażanymi przekonaniami o nauczaniu i uczeniu się. Ponadto, rozpoznanie, czy i w jakim stopniu deklarowane zachowania i sądy zależą od etapu edukacyjnego reprezentowanego przez nauczycieli.

Na potrzeby niniejszych badań, podobnie jak w ww. badaniach TALIS i prowadzonych na terenie dwóch innych dzielnic Warszawy, wyodrębniono dwa zasadnicze teoretyczne typy skrajnie różniących się podejść dydaktycznych do kształcenia: tradycyjne (funkcjonalistyczno-behawioralne – kształcenie transmisyjne) oraz konstruktywistyczne (progresywne) (Sajdak, 2008; 66–67; Juszczak, 2003; 770-782).).

Model tradycyjny (transmisyjny) W podejściu tym wiedza traktowana jest wąsko, jako zbiór treści, informacji zawartej w przekazie lub statyczny jednostkowy zasób umysłowy. W tym ujęciu wiedzę nie jest osobiste opracowanie indywidualnego doświadczenia, a raczej suma „wiadomości”. Zadaniem nauczyciela jest kontrolowana transmisja kolejnych porcji tych „wiadomości” i wyćwiczenie określonego zestawu umiejętności. Wymaga to uporządkowanego przekazu, wskazywania prawidłowych rozwiązań oraz przykładów, jasnego formułowania

problemów z jednoznacznymi rozwiązaniami. W celu osiągnięcia efektów muszą być zapewnione właściwe warunki, m.in. strukturyzacja procesu kształcenia, praca w ciszy i skupieniu oraz sterowanie motywacją uczniów poprzez ocenianie nabytej wiedzy i umiejętności. Nauczanie dominuje nad uczeniem się, w związku z tym preferuje się podające metody pracy. W standardowym ujęciu terminologicznym będą to metody asymilacji wiedzy (m.in. pogadanka, dyskusja, wykład, praca z książką, pokaz) (Okoń, 2003, 253-261, Kupisiewicz, 2005; 85-109).

Model konstruktywistyczny (progresywny). Wiedza jest rozumiana jako zmieniająca się dynamicznie konstrukcja, której nie można „przetransportować” do czyjegoś umysłu (Arciszewska, 2005; 53–64). Zasadniczą rolę w nabywaniu wiedzy (umiejętności) odgrywa doświadczenie uczącego się, bo na nim konstruuje znaczenie. Nauczyciel wie zatem, że należy „traktować zdobywanie wiadomości jako incydent w procesie rozwoju myślenia”, a nie „[...] myślenie [...] jako incydent w procesie zdobywania wiadomości” (Dewey, 2002; 216). Organizuje więc sytuacje problematyczne, sprzyjające poszukiwaniu przez uczniów własnych rozwiązań. Prowokuje nieskrępowane myślenie i wyrażanie sądów. W związku z tym uczeń jest aktywnym uczestnikiem procesu nauczania, współtworzy go, również oceniając własne osiągnięcia oraz współdecydując o sposobach pracy w klasie. W tym modelu preferuje się metodykę aktywizującą myślenie, umożliwiającą nabywanie różnych doświadczeń, w tym poprzez współdziałanie (Arciszewska, 2005; 53–64). Niewątpliwie pojawiają się tu metody nauczania polegające na samodzielnym dochodzeniu do wiedzy (metody problemowe, metoda projektów), metody waloryzacyjne (eksponujące wartości - metoda impresyjna i ekspresyjna), a także metody praktyczne (praktyczne zadania wytwórcze) (Okoń, 2003; 253-261).

Wyżej omówione wyznaczniki postaw w ujęciu B. Wojciszke i właściwości kształcenia uczniów wynikające z wcześniejszych diagnoz, były podstawą do przypuszczenia, że przekonania nauczycieli, podobnie jak zachowania, tkwią w modelu transmisyjnym.

Zakładano, że w badaniach na terenie interesującej nas dzielnicy Warszawy, przeważać będą tradycyjne postawy dydaktyczne, przede wszystkim w zakresie deklarowanych zachowań (mało aktywizujące metody pracy i wysoce sformalizowana struktura zajęć).

Przewidywano, że badania ujawnią również poglądy konstruktywistyczne. Raczej nie spodziewano się ich polaryzacji (myślenie części badanych tradycyjne – *versus* pozostałych konstruktywistyczne), a nakładania się różnych wykluczających się sądów. Przyjęto te założenia, przede wszystkim uwzględniając wnioski z

przywołanych wyżej bardzo podobnych badań na warszawskim Targówku, a także biorąc pod uwagę fakt, że nauczyciele funkcjonują w określonym kontekście, tj.:

- – w świecie postulatów o podmiotowość, aktywność, nierywalizacyjny indywidualizm, kreatywność i podobnych, które starają się spełnić,
- – nieustannego kontrolowania i oceniania, co może powodować konformizm (uleganie naciskowi cudzych sądów i wyrażanie opinii zgodnej z powszechnymi postulatami) (Arciszewska, 2005; 53–64).

1.2 Metoda gromadzenia danych i narzędzia badawcze służące badaniu postaw nauczycieli

Sondażowe badania ankietowe dają ogólny, statystyczny obraz badanego środowiska. Co oczywiste, może być on bliższy lub dalszy rzeczywistości, m.in., ze względu na kontekst społeczny, w którym odbywa się badanie, postawy ankietowanych, cechy respondentów (na które badacz albo nie ma wpływu, albo jest on znikomy) oraz konstrukcję narzędzi badawczych (stosowane w kwestionariuszu słownictwo, forma i porządek pytań i miejsce odpowiedzi w kafeterii oraz jej rozpiętość). W pewnym stopniu badacz może modelować kontekst, np. przez wyjaśnienie bądź niewyjaśnienie faktycznego celu badania, wybór warunków (czas i miejsce) przeprowadzania ankiety, a z pewnością decyduje o narzędziach badawczych.

W ramach przedstawianego tu sondażu metodą gromadzenia danych była ankieta pisemna składająca się z wielu części. W zakresie rozpoznawania modeli kształcenia i postaw dydaktycznych preferowanych przez nauczycieli składała się z 3 powiązanych ze sobą sekwencji Konstrukcja pytań tej ankiety była tak pomyślana, by respondenci nie mogli być pewni intencji badających. Przede wszystkim ważne było, aby nie czuli się oceniani, czy dobrze realizują swoje zadania – co w ostatnich latach systematycznie ma miejsce. Chodziło o to, by zminimalizować w odpowiedziach nauczycieli tzw. jedynie słuszne, konformistyczne deklaracje i słowa klucze (typu: „*stosuję metody aktywizujące*”, „*ważna jest podmiotowość*” i „*dobro dziecka*”, „*indywidualizacja*”) (Arciszewska, 2005; 53–64).

Intencje badania miało ukrywać ułożenie kolejnych części pytań oraz ich konstrukcja. Dlatego też najpierw były to pytania o właściwości ostatnio prowadzonej – trwającej 45 min. lekcji. Dotyczyły liczby i poziomu kompetencji uczniów uczestniczących w tej lekcji, struktury (organizacji i wykonywanych przez uczniów i nauczyciela czynności) oraz metod pracy dydaktycznej zastosowanych na tej konkretnej lekcji. Następnie, rozpoznawano przekonania o nauczaniu i uczeniu

się, a dopiero jako ostatnie pojawiły się pytania o częstotliwość stosowania kilkunastu metod nauczania. Towarzyszyło temu również skierowane do uczniów pytanie, o metody nauczania stosowane przez ich nauczycieli. Przy czym zawarto zarówno w kwestionariuszach adresowanych do nauczycieli i uczniów doprecyzowanie – co należy rozumieć przez daną metodę (Tabela 9). Narzędzie, w zakresie dotyczącym przekonań, zawierało 17 twierdzeń, z których 9 to zdania cechujące podejście tradycyjne do nauczania i uczenia się (Tabela 10b), a pozostałe to zdania konstruktywistyczne (Tabela 10a.). Nauczyciele mieli w kilkustopniowej skali określić, na ile się zgadzają lub nie zgadzają z każdym z twierdzeń.

Natomiast zachowania dydaktyczne rozpoznawano, prosząc o:

- wskazanie częstotliwości stosowania w praktyce - w siedmiostopniowej skali (od „*nigdy*” do „*zawsze*”) - każdej z 14 różnych metod nauczania, w tym 6 podających i 8 aktywizujących, a w zasadzie 12, gdyż w dwóch przypadkach były po dwie odmiany tej samej metody aktywizującej [metoda problemowa (laboratoryjna i nielaboratoryjna), praca z podręcznikiem (praca z podręcznikiem/książką/tekstem i zeszyty ćwiczeń/karty pracy)],
- wybranie, spośród kafeterii 18 różnych czynności, tych, które wystąpiły w ciągu 45 min. ostatnio prowadzonej przez nauczyciela lekcji (w tym 9 to czynności charakterystyczne dla tradycyjnego nauczania: „*sprawdziłam/em...*”, „*przydzieliłam/em...*”, „*określiłam/em cele lekcji...*” „*uczniowie pracowali z podręcznikiem, zeszytem ćwiczeń, aby przećwiczyć nowy materiał*”)
- określenie, czy na tej konkretnej lekcji w ciągu 45 min. wystąpiły ww. podające i aktywizujące metody nauczania.

Porównanie tych elementów umożliwiać miało zweryfikowanie, na ile deklaracje typu – „*często stosuję metodę projektów*”, mają odzwierciedlenie w czynnościach uczniów (np.: „*uczniowie pracowali nad projektami...*”, „*uczniowie pracowali w małych grupach, wypracowując wspólne rozwiązanie jakiegoś problemu...*”). Podobnie, analizowano, czy metody stosowane na konkretnej 45 lekcji, którą nauczyciel ostatnio prowadził, były w takim samym stopniu wykazywane w odpowiedzi na pytanie o to, jak często stosuje na swoich lekcjach każdą z 14 metod nauczania.

1. Identyfikacja postaw dydaktycznych nauczycieli

1.3.1 Deklarowane przez nauczycieli sposoby pracy dydaktycznej z uczniami

Jak już było wyżej mowa, aby ustalić model kształcenia i postawy dydaktyczne nauczycieli, rozpoznawano dwa składniki, możliwe w jakimś stopniu do zidentyfikowania w ramach tych badań.

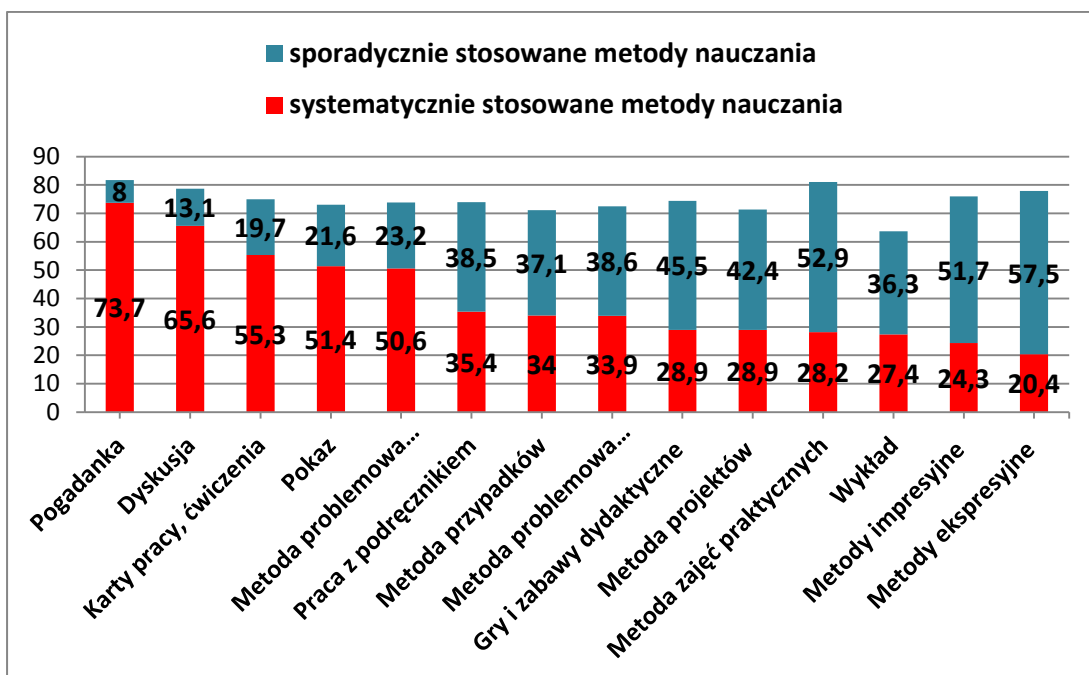
Były to:

- deklarowane sposoby nauczania i organizowania prowadzonych lekcji (zachowania dydaktyczne),
- przekonania o nauczaniu i uczeniu się.

Oczywiste jest, że wśród 14 metod pracy dydaktycznej, o których wykorzystywanie na lekcjach byli pytani nauczyciele (Tabela 9.), nie wszystkie są tak samo przydatne, ze względu na specyfikę nauczanego przedmiotu, albo też grupę wiekową, z którą nauczyciele pracują. Tak więc np. pogadanka, praca z podręcznikiem, czy metoda projektów są pod tym względem bardziej uniwersalne. Natomiast metoda problemowa laboratoryjna, zajęć praktycznych, czy metody impresyjne oraz ekspresyjne będą wykorzystywane zazwyczaj na zajęciach niektórych tylko przedmiotów, a wykład będzie całkowicie nieprzydatny na I i II etapie edukacyjnym. Stąd, te mniej uniwersalne sposoby pracy powinny się pojawiać na lekcjach znacznie rzadziej, niż pozostałe. W konsekwencji rzadziej też w deklaracjach badanych osób.

Uzyskane dane w pewnym stopniu to potwierdzają (Wykres 1.). Najmniej powszechne wśród badanych nauczycieli są metody waloryzacyjne: impresyjne (kontakt ze sztuką) oraz ekspresyjne (inscenizacje, taniec, prace artystyczne). Niewielka część badanych deklaruje, że stosuje te metody systematycznie, tj. często, bardzo często i stale (odpowiednio 24,3 % impresyjne i 20,4 % ekspresyjne). Wskazują na to również pozostałe analizy dotyczące struktury zajęć i metod stosowanych na konkretnej lekcji. I tak np. na ostatniej 45 lekcji prowadzonej przez badanych nauczycieli, wyżej wymienione sposoby pracy wystąpiły w minimalnym stopniu (u 14,7 % nauczycieli metody impresyjne i zaledwie 10% ekspresyjne).

Można wnioskować, że deklaracje ogólne nauczycieli – na poziomie ponad 20 % – są raczej zawyżone.



Wykres 1. Frekwencja stosowania różnych metod nauczania – średnio dla wszystkich typów szkół. Źródło: Opracowanie własne

Zaskakują natomiast deklaracje dotyczące **wykładu**. Średnio 27,4 % respondentów stwierdziło, że wykładu systematycznie. Niestety, wykład często, bardzo często i stale pojawia się, nawet w szkołach podstawowych - deklaruje to 26,7 % nauczycieli tych szkół. Najwięcej wskazań wystąpiło w gimnazjum - 32,7 %, a nie w liceum - 26,8 %, czy technikum - 32,6 % (Tabela 9.).

Przy czym, zaskakujące jest to, że średnio aż **40,2 %** nauczycieli wymieniło wykład jako metodę, która wystąpiła na trwającej 45 min. konkretnej lekcji (szkoła podstawowa **50,9 %**, gimnazjum **61,4 %**, liceum 49,3 %, technikum 44,1%). Występuje więc między tymi deklaracjami wyraźna rozbieżność.

Kolejna z metod, która z racji swej specyfiki może być mało powszechna, to zajęcia praktyczne (np. prace w terenie, obsługa urządzeń, wytwarzanie czegoś).

Tabela 9. Częstość wykorzystywania metod nauczania w poszczególnych typach szkół

Metoda nauczania:	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Liceum		Technikum	
	Systematycznie (%)	Sporadycznie (%)	Systematycznie (%)	Sporadycznie (%)	Systematycznie (%)	Sporadycznie (%)	Systematycznie (%)	Sporadycznie (%)
Pogadanka (rozmowa kierowana przez nauczyciela odpowiednimi pytaniami naprowadzającymi)	76,1	9,5	76	3,7	75	10,2	83,7	9,4
Dyskusja (argumentowanie własnego stanowiska w związku z konkretnym problemem poddanym dyskusji)	67,7	11,2	64,1	9,4	76,9	14,8	64,3	21,5
Indywidualne wykonywanie ćwiczeń (zeszyty ćwiczeń, karty pracy)	65	20	52,8	15,1	58,5	24,1	58,2	23,2
Pokaz (demonstrowanie i objaśnianie uczniom wzorowego wykonania jakiejś czynności)	52,5	22,2	52,6	20	50,5	29,8	58,7	10,9
Metoda problemowa (twórcze rozwiązywanie problemu, np. eksperymentowanie, wymyślanie rozwiązań racjonalizatorskich, optymalnych planów działania)	56,4	27,4	59,3	16,7	50	26	46,5	25,7
Praca z podręcznikiem (książką/tekstem)	42,9	42,9	26,5	39,7	39,7	38,7	39,1	43,9
Metoda przypadków (rozpoznawanie i analiza, ocena i poszukiwanie rozwiązań jakiejś sytuacji/przypadku z codziennego życia)	38,7	45,2	38,9	26	31,4	46,6	38,1	33,2
Metoda problemowa laboratoryjna (dostrzeganie lub wskazanie problemu - prowadzenie eksperymentów,	30,6	48,3	40,3	32,7	33,3	42,8	46,5	39,5

samodzielne lub w grupach)								
Gry i zabawy dydaktyczne (np. giełda pomysłów, symulowanie sytuacji/zdarzeń, gry planszowe, stolikowe, terenowe z regułami)	41,9	35,4	32,6	44,3	25,3	54	23,2	60,5
Metoda projektów (zespołowe planowanie, przygotowanie i realizacja wspólnego przedsięwzięcia)	35,5	40,3	33,3	31,5	25,2	55,1	29,5	45,5
Metoda zajęć praktycznych (np. prace w terenie, obsługa urzędów, przyrządzanie posiłków, wykonywanie dekoracji)	45,2	33,9	45,2	33,9	23,8	61,3	32,6	58,2
Wykład	26,7	44,9	32,7	30,9	26,8	38,4	32,6	39,5
Metody impresyjne (kontakt ze sztuką)	27,8	52,5	18,8	50,9	32,6	53,5	18,6	67,4
Metody ekspresyjne (np. inscenizacje, taniec, wykonywanie prac artystycznych/plastycznych, muzycznych)	39,3	45,9	15	60,4	19,8	66,3	9,3	74,4

Źródło: Opracowanie własne

Mają one na celu praktyczne przygotowanie uczniów do udziału w realnych zadaniach wytwórczych. Na większości przedmiotów bardziej teoretycznych może więc taka metoda ćwiczebna nie znaleźć sensownego uzasadnienia. Zrozumiałe więc jest, że systematyczne stosowanie tego sposobu pracy deklaruje średnio 28,2% nauczycieli, a na konkretnej lekcji jedynie 19,7 %.

Trzeba zwrócić uwagę, że preferencje co do metod są zbliżone w poszczególnych typach szkół, choć niektórych przypadkach występują różnice około 10 punktów procentowych (Tabela 9).

1.3.1.1 Wykorzystanie metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy w szkołach różnych typów

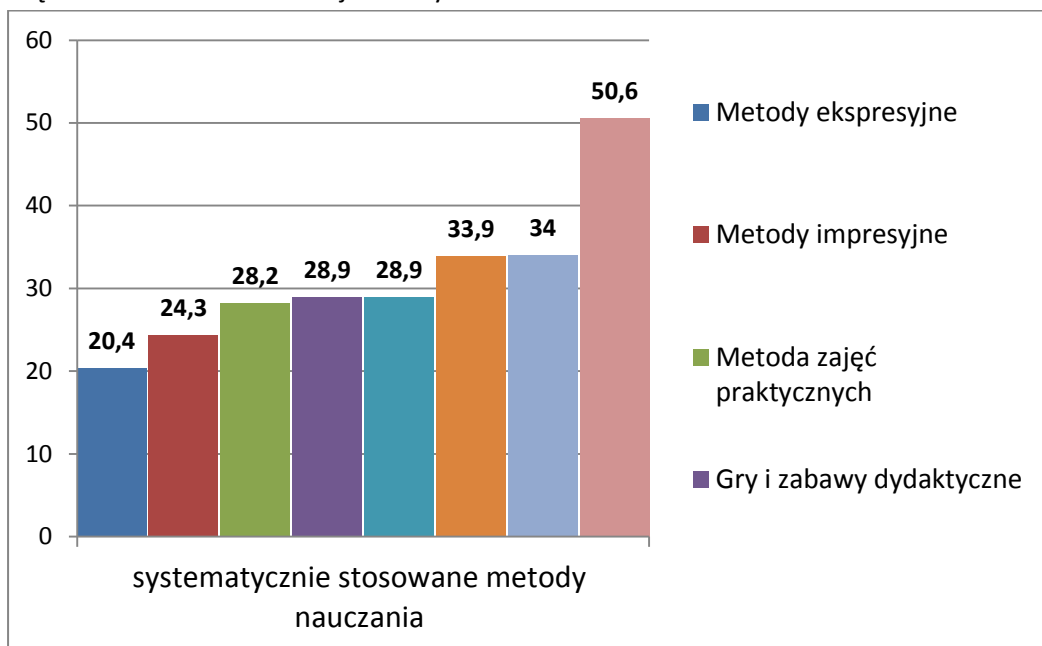
Odrębnej analizy wymaga bardzo obecnie pożądana, ze względu na jej niekwestionowane walory edukacyjne - **metoda projektów**. Co do niektórych

etapów i niektórych przedmiotów nauczania została ona nawet wpisana, w formie zalecenia realizacji, do przepisów oświatowych w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (Dz. U. z 2012 r., poz. 977). Oznacza to, że zasadniczo ten sposób pracy powinien występować dosyć powszechnie i w każdym typie szkoły, a szczególnie na III i IV etapie edukacyjnym (gimnazjum, liceum, technikum). Jest to też metoda bardzo uniwersalna, może być z powodzeniem stosowana na różnych przedmiotach i wśród uczniów w różnym wieku. Jednak mniej, niż 1/3 (**28,9 %**) badanych nauczycieli, deklaruje, że często, bardzo często lub stale wykorzystuje metodę projektów w swojej pracy. Przy czym, gdy pytamy ich jakie metody zastosowali, na przykładowej, konkretnej 45 minutowej lekcji, tylko **14,7 %** wskazuje metodę projektów. Jednocześnie zaledwie **8,5 %** badanych stwierdziło, że uczniowie podczas tej właśnie lekcji pracowali nad projektami. Co prawda pytanie dotyczyło projektów, które wymagały co najmniej tygodniowej pracy własnej lub grupy, ale wydaje się, że nie ma to, w tym wypadku większego znaczenia. Projekt grupowy na ogół wymaga dłuższego czasu, mniej więcej właśnie około tygodnia.

Ponadto, przekonanie, że projekty uczniowskie są realizowane raczej sporadycznie, wywołuje analiza innych wykonywanych na tej 45 minutowej lekcji czynności. Między innymi, tylko 10,4 % nauczycieli stwierdziło, że „*uczniowie stworzyli >coś< co zostanie wykorzystane przez kogoś innego*”, co przecież doskonale daje się osiągnąć w ramach realizacji szkolnego projektu. Natomiast struktura tych zajęć raczej nie sprzyjała pracy projektowej. Wystąpiło u większości nauczycieli wiele czynności typowych dla lekcji tradycyjnej w systemie klasowo-lekcyjnym (przydzielanie zadań poszczególnym uczniom mającym trudności w nauce, sprawdzenie wiedzy poprzez zadawanie pytań, wyraźne określanie celów lekcji).

Warto też dodać, że oświadczenia dotyczące stosowanych metod – wskazywałyby, iż projekty wdrażają z uczniami systematycznie, przede wszystkim nauczyciele szkoły podstawowej (**35,5 %** wskazań) i gimnazjum (**31,5 %** wskazań). Wedle tych deklaracji projekt jest najmniej popularny w liceach (25,2 % wskazań) i technikach (29,5 % wskazań). Nie ma jednak pewności co do tej hierarchii. Trochę inaczej bowiem przedstawia się ona, gdy nauczycieli pytamy wprost o metodę zastosowaną na przykładowej lekcji. Projekt wystąpił u zaledwie **15,1 %** nauczycieli szkoły podstawowej, **17,8 %** gimnazjum, 21,9 % liceów i 18,2% techników. Wielce zastanawiające są te różnice między deklaracją ogólną, a dotyczącą już zrealizowanych, konkretnych zajęć (szczególnie w szkole podstawowej, choć i w gimnazjum). Być może nauczyciele niższych poziomów edukacyjnych mają silniejsze

przekonanie o wartości oraz potrzebie realizacji projektu w szkole i dlatego udzielają tzw. „jedynie słusznej odpowiedzi”, w pytaniu bardziej ogólnym o częstotliwość stosowania tej metody.



Wykres 2. Często, bardzo często i stałe stosowanie aktywizujących metod nauczania – średnio dla wszystkich typów szkół. Źródło: Opracowanie własne

Wśród wszystkich metod aktywizujących najczęściej nauczycieli deklaruje częste, bardzo częste i stałe korzystanie z **metody problemowej** nielaboratoryjnej (twórcze rozwiązywanie problemu, np. wymyślanie rozwiązań racjonalizatorskich, optymalnych planów działania) - 50,6 % deklaracji (Wykres 2.). W referowanym badaniu zamiast jednej wystąpiły dwie różne metody problemowe, po to by wyraźnie wyodrębnić uczniowskie eksperymentowanie od innych sytuacji problemowych – por. Tabela 9.

W zasadzie stosowanie pozostałych tzw. aktywnych sposobów pracy, a więc bardzo pożądaných w nauczaniu – na wszystkich poziomach edukacyjnych - kształtuje się na niskim porównywalnym poziomie, między 20 % a 34 %. Na przykład wielce przydatne w edukacji **gry i zabawy dydaktyczne** (są to poza zabawami badawczymi, grami stolikowymi - burza mózgów, metoda sytuacyjna, biograficzna, symulacyjna), jako stosowane systematycznie wskazuje 28,9 % nauczycieli. Przy czym, metody aktywizujące (również najbardziej powszechna

nielaboratoryjna metoda problemowa), są istotnie niżej reprezentowane, gdy pytamy o zastosowanie ich na konkretnej lekcji. W przypadku **metody problemowej laboratoryjnej** występuje najbardziej znacząca różnica in minus, między deklaracją ogólną o częstotliwości wykorzystywania metody (deklaruje **33,9 %** nauczycieli), a potwierdzeniem jej zastosowania na konkretnej lekcji (potwierdza wystąpienie jedynie **13,9 %** nauczycieli). Podobnie, gry i zabawy dydaktyczne na zajęciach lekcyjnych pojawiły się już tylko u 19,3 % badanych. Nasuwa się tu pytanie o rzeczywisty zakres i formy aktywności uczniów w klasie, na poszczególnych etapach edukacyjnych.

1.3.1.2 Wykorzystanie metod asymilacji wiedzy w szkołach różnych typów

Zdecydowanie wiodącymi sposobami nauczania w badanych szkołach są metody asymilacji wiedzy – podające (Wykres 3. i Tabela 9.). Wśród nich najczęściej i we wszystkich typach szkół wykazywane są - jako stosowane systematycznie (często, bardzo często, stale) – **pogadanka** (deklaruje **73,7 %** nauczycieli) oraz **dyskusja** (deklaruje **65,6 %** nauczycieli). Między szkołami nie ma bardzo znaczących różnic. Pogadanka jest najbardziej powszechna w technikach (83,7 % wskazań, a w pozostałych typach szkół jest to po ok. 76 %), natomiast dyskusja występuje najczęściej w liceach (76,9 %, a w pozostałych między 64 % a 68 %).

Jako kolejne systematycznie stosowane przez duże grupy nauczycieli, rodzaje metod, występują **zeszyty ćwiczeń, karty pracy** (54,1 % wskazań), a także **pokaz** (51,9 % wskazań). Indywidualne wykonywanie ćwiczeń w zeszytach i kartach pracy pojawia się intensywnie przede wszystkim u 65 % nauczycieli szkół podstawowych. Zaś pokaz dominuje wśród nauczycieli techników (58,7 %). W pozostałych szkołach zarówno jedna, jak i druga metoda występują na poziomie porównywalnym, odpowiednio zeszyty ćwiczeń, karty pracy ok. 55 %, pokaz ok. 50 %.

O około 13 i odpowiednio 9 punktów procentowych rzadziej pogadanka i dyskusja są wykazywane, gdy nauczycieli pytamy o ich zastosowanie na konkretnej lekcji. Natomiast **karty pracy/zeszyty ćwiczeń** i **pokaz** wykazywane są rzadziej o kilka punktów procentowych (a więc w granicach błędu statystycznego). Innymi słowy te dwie ostatnie metody występują u porównywalnej liczby nauczycieli, niezależnie od tego, czy wypowiadają się oni ogólnie, czy też wypowiedź dotyczy ściśle określonej sytuacji szkolnej (lekcji).

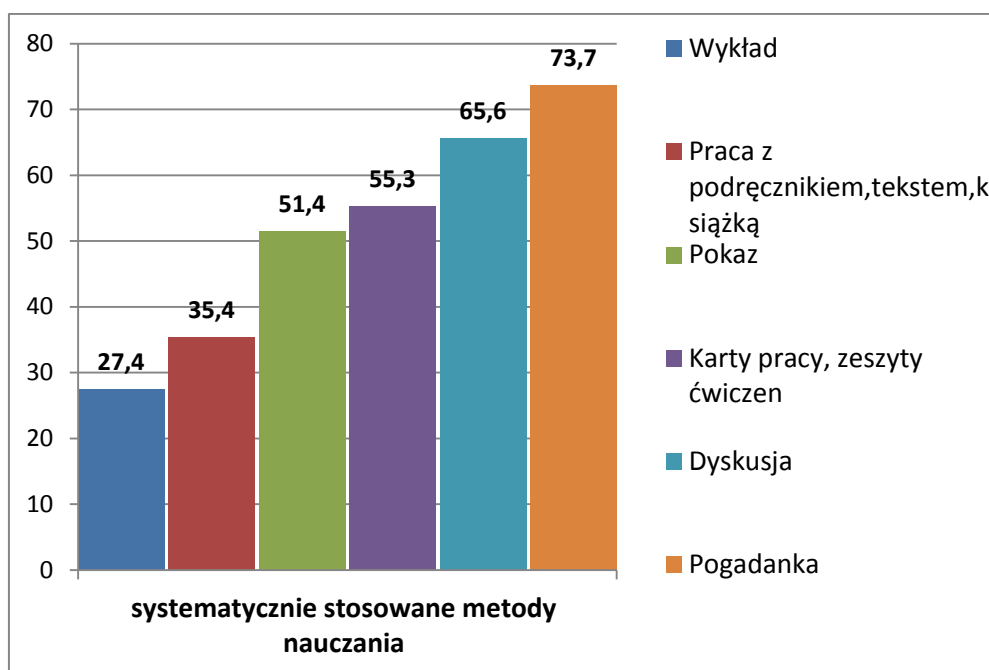
Trzeba też zauważyć, że w badaniach wyodrębniono „*indywidualną pracę z podręcznikiem, tekstem książki*” oraz „*indywidualne wykonywanie ćwiczeń (zeszyty ćwiczeń, karty pracy)*”. Zgodnie z literaturą przedmiotu, zazwyczaj określa się te

dwie metody łącznie, jako *pracę z książką* lub *pracę z podręcznikiem* (Okoń, Kupisiewicz) jako dwie osobne odmiany metody. I tak, ***pracę z podręcznikiem, tekstem książką*** w szkole wykorzystuje systematycznie 35,4 % badanych nauczycieli, a ***zeszyty ćwiczeń, karty pracy*** 54,1 % nauczycieli.

Nie w pełni uprawniony zabieg zsumowania liczby nauczycieli, którzy wykorzystują systematycznie te dwa rodzaje szeroko rozumianej pracy z podręcznikami, wskazywałby, że prawdopodobnie to właśnie ten sposób pracy dydaktycznej wiedzy prym w nauczaniu. Łącznie bowiem większość nauczycieli przyznaje, że zazwyczaj zajmuje uczniów bądź samodzielny czytaniem rozmaitych tekstów, bądź wypełnianiem kart pracy i zeszytów ćwiczeń. Prawdopodobnie, pogadanka i dyskusja znajdują się jednak dopiero na drugim i trzecim miejscu w hierarchii systematycznie stosowanych metod nauczania. W przypadku odmiany metody - *praca z podręcznikiem (książką, tekstem)*, występuje jednocześnie trudne do wytłumaczenia zjawisko, analogiczne, jak przy omawianej wyżej metodzie wykładu. Liczba wskazań wykorzystania *pracy z podręcznikiem* jako metody nauczania na konkretnej lekcji (deklaruje **45,6 %** nauczycieli), jest ponad 10 % **większa**, niż liczba ogólnych deklaracji o jej systematycznym stosowaniu (**35,4 %**). Również analiza struktury lekcji potwierdza, że ogólne deklaracje nauczycieli są nieco zaniżone. Ponad 43% z nich stwierdza, że na tych konkretnych zajęciach uczniowie „*pracowali indywidualnie z podręcznikiem, zbiorom zadań, zeszytem ćwiczeń, aby przećwiczyć nowy materiał/utrwalić wiedzę*”.

Być może więc, nauczyciele biorąc pod uwagę dosyć powszechne krytyczne oceny dotyczące nadmiaru tzw. „papierowej edukacji” oraz postulaty o aktywne metody nauczania, powstrzymują się przed oświadczeniami, że często, bardzo często lub wręcz stale stosują „*pracę z podręcznikiem*” w praktyce szkolnej. Być może przy zaniżaniu o ok. 10 % wskazań tych metod, jako mniej pożądanych, działa podobny mechanizm jak przy zawyżaniu o ok. 14 % wielce pożądanej pracy projektowej.

Skłonność badanych nauczycieli do prowadzenia bardzo tradycyjnych zajęć w pewnym stopniu potwierdza analiza czynności wykonywanych przez respondentów na przykładowej 45 minutowej lekcji. Choć, wnioski z tej analizy nie są tak oczywiste, jak wynikające z rozpoznania deklaracji respondentów dotyczących stosowania każdej z 14 metod nauczania.



Wykres 3. Często, bardzo często i stale stosowanie podających metod nauczania – średnio dla wszystkich typów szkół Źródło: Opracowanie własne

I tak, najczęściej nauczyciele poświęcili około 5 minut na czynności administracyjne, do 5 minut na utrzymywanie porządku i między 30-35 minut na faktyczne nauczanie i uczenie się. Aż 80,3 % nauczycieli przyznało, że wyraźnie określiło cele lekcji, ponad połowa (57,5 %) na początku zaprezentowała krótkie streszczenie poprzedniej lekcji. W czasie tych zajęć większość (77,2 %) nauczycieli sprawdziła, poprzez zadawanie pytań, czy dana treść została zrozumiana, a 42,1 % sprawdziło prace domowe. Podobnie, znaczna liczba badanych przydzieliła różne indywidualne zadania uczniom, zależnie od ich możliwości (55,6 %). Jednocześnie większość (63,3 %) deklaruje, że pracowało z poszczególnymi uczniami. Można mieć wrażenie, że nie wpisują się te czynności indywidualizujące w tradycyjny model nauczania, gdyż wskazują na odejście od edukacji frontalnej, na rzecz zindywidualizowanej. Jednak, powszechność stosowania metod podających - w tym pracy z podręcznikiem, nie tylko na tej konkretnej lekcji, a także zazwyczaj - świadczy raczej o tym, że występuje przydzielanie zadań indywidualnych właśnie w podręczniku, w kartach pracy, czy zeszytach ćwiczeń, a potem jest ono szczegółowo kontrolowane. Trudno więc to wpisać w konstruktywistyczny, nowoczesny model nauczania.

Natomiast w przypadku metodyki pracy dydaktycznej, to 41,3 % potwierdza, że zaprezentowało klasie nowe tematy w formie prezentacji, czy wykładu. U blisko połowy badanych nauczycieli wystąpiła dyskusja (49 %) i, jak już było powiedziane, u ponad 43 % nauczycieli na lekcji wystąpiła indywidualna praca z podręcznikiem, ćwiczeniami, kartami pracy, itp.

Równolegle z tradycyjnymi, pojawiły się na tych lekcjach działania bardziej nowoczesne, aczkolwiek z jednym wyjątkiem, słabiej reprezentowane. Wyjątek ten dotyczył uczniowskiej samooceny. Większość nauczycieli (60,2 %) potwierdza, że na tej przykładowej lekcji uczniowie oceniali własną pracę i wyciągali z niej wnioski.

Poza tym, uczniowie mogli wносить swoje sugestie do przebiegu (planowania) pracy na lekcji lub tematów kolejnych zajęć (21,6 %), pracowali też w małych grupach, wypracowując wspólne rozwiązanie jakiegoś problemu (metoda problemowa nielaboratoryjna realizowana w zespołach – 39,8 %), a także pracowali w grupach, zależnie od swoich umiejętności (31,3 %).

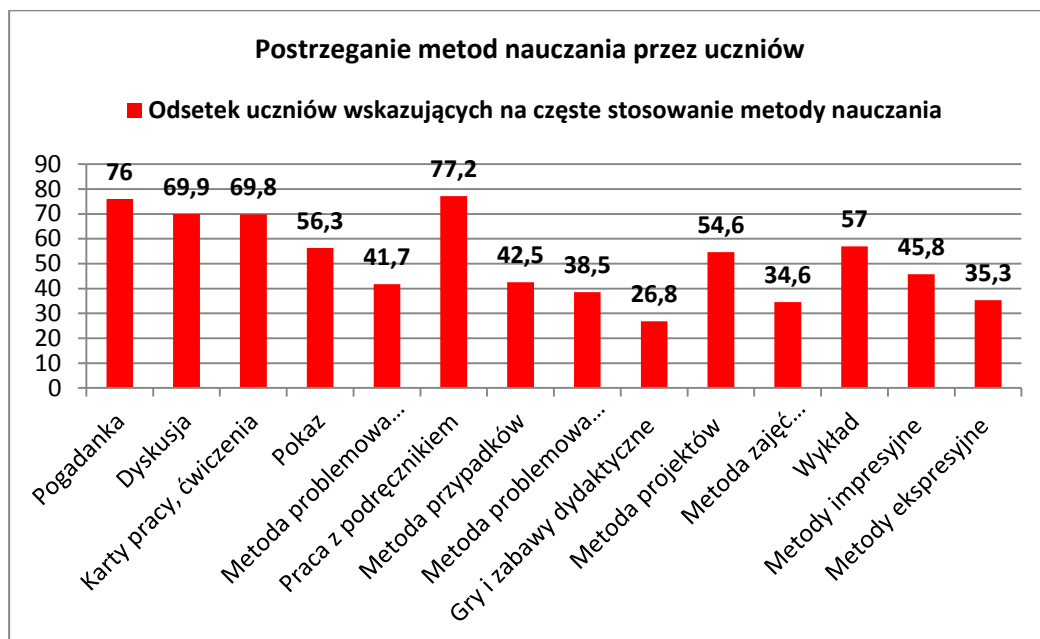
Wśród 18 przykładowych czynności kilka wymienionych wyżej wskazań nauczycielskich należy ocenić jako zorientowane na ucznia. Ewentualnie można wśród nich z pewną ostrożnością uwzględnić również indywidualną pracę z uczniami i zaproponowanie zadań dostosowanych do poziomu ich kompetencji, a także wyrażanie i argumentowanie stanowiska w związku z prowadzoną w klasie dyskusją.

Obraz struktury czasowo-organizacyjnej oraz metodycznej przykładowej lekcji prowadzonej przez badanych nauczycieli nie jest więc jednoznaczny. Najczęściej występuje typowa dla tradycyjnego (transmisyjnego) systemu klasowo – lekcyjnego organizacja czasu. Pojawiają się też specyficzne dla silnie sformalizowanego nauczania czynności porządkujące i kontrolne oraz metodyka nauczania. Z drugiej strony istotna część nauczycieli sygnalizuje zachowania dydaktyczne pozwalające uczniom na samodzielne dochodzenie do kompetencji – konstruktywistyczne.

Warto w tym miejscu przywołać wyniki prezentowanych tu badań w części dotyczącej postrzegania nauczycielskiej metodyki przez uczniów. Uczniowie badanych nauczycieli pytani o to, które z metod nauczania w ciągu 3 ostatnich miesięcy często stosowali ich nauczyciele (Wykres 4.) wskazywali w większości:

- pracę z podręcznikiem (77,2 % uczniów) i pogadankę (76 % uczniów),
- dyskusję (69,9 % uczniów) i karty pracy, ćwiczenia (69,8 % uczniów).

Występuje zbieżność w między deklaracjami nauczycieli, a spostrzeżeniami uczniów w przypadku pogadanki, dyskusji, pokazu, metody problemowej laboratoryjnej, metody zajęć praktycznych oraz gier i zabaw dydaktycznych.



Wykres 4. Frekwencja stosowania różnych metod nauczania – w ocenie uczniów (średnio dla uczniów ze wszystkich typów szkół). Źródło: Opracowanie własne

Najbardziej znaczące dysproporcje dotyczą pracy z podręcznikiem. Są to prawie 42 punkty procentowe różnicy (indywidualna praca z podręcznikiem/książką/tekstem). Częste stosowanie przez nauczycieli wskazuje aż 77,2 % uczniów i deklaruje jedynie 35,4 % nauczycieli. Uczniowie też częściej o 14 punktów procentowych wskazują drugą odmianę tej metody, tj. indywidualne wykonywanie ćwiczeń (zeszyty ćwiczeń, karty pracy).

Z metod podających, zwraca uwagę blisko trzydziestopunktowa różnica w odniesieniu do wykładu (wskazuje 57 % uczniów, zaledwie 27,4 % nauczycieli). Mniejsze, ale istotne zróżnicowanie występuje w przypadku metody projektów, przypadków, metod impresyjnych oraz ekspresyjnych, które w ocenie uczniów występują częściej, niż to deklarują nauczyciele (ok. 15-26 punktów różnicy). Natomiast metoda problemowa nielaboratoryjna, która jest wykazywana przez ponad połowę nauczycieli (50,6 %) i w związku z tym należy ją zakwalifikować jako

najpowszechniejszą z metod aktywizujących wykorzystywanych w nauczaniu, znajduje się dopiero na czwartym miejscu w ocenie badanych uczniów (41,7 %).

W zasadzie więc wskazania dotyczące konkretnych zajęć nie rozmiągają się zbyttnio z obrazem dydaktyki wynikającej z nauczycielskich deklaracji dotyczących sposobów kształcenia i postrzegania metodyki nauczania przez badanych uczniów.

Wnioski końcowe

Sukcesy edukacyjne uczniów zależą od bardzo wielu czynników indywidualnych (osobowych), a także zewnętrznych (środowiskowych). Wśród tych ostatnich, niewątpliwie istotne są uwarunkowania, które tworzy sama szkoła – tj. pedagogiczne:

1. Kwestie natury organizacyjnej (organizacja pracy w szkole: zajęć lekcyjnych, grupowych oraz indywidualnych zajęć pozalekcyjnych, systemy oceniania, programy wychowawcze i profilaktyczne szkoły, udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, formy współpracy z rodzicami i in.).
2. Uwarunkowania dydaktyczno – wychowawcze, obejmujące:
 - ogólną postawę, podatność na zmiany, zaangażowanie nauczycieli w realizowane zadania i doskonalenie zawodowe,
 - sposób pracy nauczycieli (w szczególności prowadzenie zajęć, kontrolowanie i ocenianie postępów uczniów) z uwzględnieniem wykorzystywanych w nauczaniu narzędzi.

Jednak – jak zwraca uwagę Zofia Lisiecka i z czym należy się zgodzić – „(...) nie jest prawdą, jakoby wiedza i umiejętności ucznia zależały wyłącznie od szkoły. Wielu badaczy skłania się ku stwierdzeniu, że na osiągnięcia ucznia w większym stopniu niż szkoła wpływają np. jego uzdolnienia, motywacja do nauki czy też środowisko rodzinne i społeczne, w którym przebywa.” (Lisiecka 2007; 340 - 341).

Nie jest jednak rozwojowo obojętne, w jakiej szkole przebiega uczenie się. Czy nauczanie jest nowoczesne, podmiotowe, odpowiadające rosnącym wciąż oczekiwaniom i potrzebom społecznym, a także aspiracjom życiowym i kształceniowym uczniów.

W przypadku badanej dzielnicy nie bez znaczenia jest to, że - jak wskazują wybrane badania - „...z umiejętności pedagogicznych dobrych nauczycieli najbardziej korzystają dobrzy uczniowie.” (Lisiecka 2007; 342). Innymi słowy, można ostrożnie powiedzieć, że właśnie na Żoliborzu oddziaływanie nauczycieli na postawy i efekty uczenia się uczniów jest większe, niż w wielu innych miejscach.

Z przeprowadzonych badań i wyżej zaprezentowanej diagnozy wybranych składników postaw (przekonań, zaangażowania i działań/zachowań) dydaktycznych

nauczycieli wynika iż badani nauczyciele prezentują sprzeczne postawy w zakresie przekonań i deklarowanych działań:

- a) Dobrze rozumieją na czym polega nowoczesne, konstruktywistyczne nauczanie i podmiotowe podejście do uczniów i są do tego podejścia przekonani. W związku z tym starają się stosować - zorientowane na ucznia - aktywizujące metody pracy (choć występują one jeszcze zdecydowanie za rzadko w stosunku do nienowoczesnych metod podających).
- b) Przejawiają równocześnie bardzo tradycyjne myślenie o edukacji i zazwyczaj jednak tradycyjnie uczą (transmisyjna rola nauczyciela, ustrukturyzowana organizacja lekcji, częste występowanie podających metod pracy dydaktycznej).

BIBLIOGRAFIA

ARCISZEWSKA E., 2012, Wczesna edukacja w świecie dydaktyki „niemożliwej” [In:] SMAK E., KŁOSIŃSKA T., KONOPNICKA I. (red.). *Edukacja wczesnoszkolna. Teoria i praktyka. Księga jubileuszowa profesor Gabrieli Kapicy*. Opole 2013, ISBN 978-83-7395-558-5.

ARCISZEWSKA. E., DZIURZYŃSKI, K., JUREWICZ, M., WICIŃSKA J. 2010. *Diagnoza stanu edukacji w Dzielnicy Targówek m. st. Warszawy* [In:] http://urząd.targowek.waw.pl/data/notices/2010_09_26_raport_targowek.pdf, bez ISBN.

DEWEY J., 2002. *Jak myślimy*, Warszawa, ISBN 83-7316-046-9.

HERBST, M., LEVITAS, A., 2010. *Decentralizacja systemu oświaty w Polsce. Lata 2000-2010 – czas stabilizacji i nowe wyzwania*, Warszawa, bez ISBN.

JUSZCZYK S., Konstruktywizm w nauczaniu, (In:) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. 2, G-Ł. Warszawa 2003, ISBN 83-89501-06-6.

KUPISIEWICZ Cz., 2005, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa, ISBN 978-83-02-09310-4.

LISIECKA Z. Wyniki egzaminacyjne uczniów jako podmiot i przedmiot badań, w: *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów – materiały XIII Konferencji Dydaktyki Edukacyjnej*, Wyd. PTDE, Łomża 2007, bez ISBN.

OKOŃ W., 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa, ISBN 83-86770—21-X.

Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2010/2011, GUS, Warszawa 2012, bez ISBN.

PIWOWARSKI R., KRAWCZYK M., TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym, Warszawa 2009, bez ISBN.

SAJDAK, A., 2008, *Edukacja kreatywna*. Kraków, ISBN 978-83-7505-078-3.

WOJCISZKE, B., *Człowiek wśród ludzi*. Zarys psychologii społecznej, Warszawa 2006.

Kontakt:

Ewa Arciszewska, PhD,

emerytowany nauczyciel akademicki

Krzysztof Dziurzyński, PhD,

Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie

krzysztof.dziurzynski@gmail.com

ROZVOJ KRITICKÉHO MYSLANIA U VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV ETICKEJ VÝCHOVY

Barbora BAĐUROVÁ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Cieľom príspevku je priblížiť problematiku kritického myslenia v súvislosti s vyučovaním etickej výchovy a to najmä teoreticky, ale čiastočne prezentovať aj praktické skúsenosti na niektorých vyučovaných predmetoch. Práca ozrejmuje ako možno chápať kritické myslenie, ako súvisí s etickou výchovou, aké sú nedostatky v kritickom myslení u študentov a aké existujú možnosti rozvoja kritického myslenia.

Abstract

This paper aims to bring the issue of critical thinking in relation to the teaching of ethics and particularly in theory, but partly also present some practical experience on the subject taught. The work highlights how critical thinking can be understood as related to ethical education, what are the deficiencies in critical thinking among students, and what opportunities exist for developing critical thinking.

Kľúčové slová

kritické myslenie, etika, etická výchova

Key words

critical thinking, ethics, ethical education

1 ÚVOD

S trochou nadľahčenia je možné povedať, že záujem o kritické myslenie sa u mňa začal už veľmi dávno, tak ako skoro každé dieťa som sa zaujímala o svoje okolie a kládla si otázky o svete okolo nás. Samozrejme v tomto období, tak ako väčšina detí, som si neuvedomovala, že sa vlastne zaoberám určitou formou kritického myslenia. S určitou formou kritického myslenia som sa stretla aj pri štúdiu filozofie a etiky na vysokej škole. V súčasnosti pracujem na KEOV PF UMB, kde by som rada prispela k rozvoju kritického myslenia budúcich učiteľov etickej výchovy. Cieľom môjho príspevku je priblížiť problematiku kritického myslenia v súvislosti s vyučovaním etickej výchovy a to najmä teoreticky, čiastočne i sprostredkovať moje praktické skúsenosti.

2 KRITICKÉ MYSLENIE

Keďže môj príspevok sa snaží upriamiť pozornosť na problematiku kritického myslenia vo vzťahu k príprave učiteľov etickej výchovy, v tejto časti budeme hľadať odpoveď na otázku: Čo je to kritické myslenie? Pri hľadaní odpovede začneme rozložením tohto termínu na dve kľúčové slová - *kritika* a *myslenie*.

2.1 ČO JE TO KRITIKA?

Pri nazretí do filozofického slovníka môžeme nájsť pri hesle „kritika“ niečo takéto: „...dnes se význam slova [kritika- pozn. aut.] chápe tak, že jde o přezkouvání nějakého faktu, uměleckého díla nebo chování, a to se záměrem podat hodnotící úsudek, který může být rázu logického, estetického, morálního atd. V užším smyslu navozuje termín nepříznivý úsudek.“ (Durozoi, Roussel, 1994, heslo: Kritika, kritický, s. 153) Z uvedeného vyplýva, že je možné odlíšiť (minimálne) dva významy slova kritika a to jednak vo význame preskúmavania skutočnosti, ktorého cieľom je dospieť k hodnotiacemu úsudku, v druhom zmysle ide o chápanie pojmu kritika, tak ako sa s ním často stretávame v bežnej reči, teda ako nepriaznivé hodnotenie. Príkladom druhého by mohla byť kritika (kritizovanie) nedostatkov partnera pri hádke. Prvý význam naopak nemá takýto negatívny náboj, ale ide skôr o hodnotenie, posudzovanie, ktoré sa nezameriava len na nedostatky, ale jeho snahou je skôr dospieť k optimálnemu hodnotiacemu úsudku. Napríklad kritika básnickej zbierky formou profesionálnej recenzie, posudzuje nie len nedostatky, ale vyzdvihuje aj pozitívnu stránku básne.

Môžeme teda uvažovať aj o dvoch možných prístupoch k interpretácii kritického myslenia. Má byť kritické myslenie prepojené s prvým alebo s druhým významom slova kritika? Ide pri kritickom myslení len o hľadanie nedostatkov, chýb a kritizovanie? Alebo má ísť o niečo viac? K odpovedi sa postupne dostaneme v nasledujúcich riadkoch. Najprv však prejdeme k druhému kľúčovému slovu slovného spojenia kritické myslenie.

2.2 ČO JE TO MYSLENIE?

Takpovediac druhou zložkou slovného spojenia kritické myslenie je slovo *myslenie*. Čo je to myslenie? Znova sa môžeme odraziť od hesla vo filozofickom slovníku. Ten myslenie charakterizuje nasledovne: „V nejširšom slova smyslu zahrnuje myšlení všechny jevy duševní činnosti. [...] V užším smyslu označuje totéž

co chápaní, porozumění a rozum, totiž schopnost chápat předmět poznávání a dospívat k vyšší syntéze než vnímání, paměť nebo obrazotvornost.“ (Durozoi, Roussel, 1994, heslo: Myšlení, s. 190) Podobne ako v prípade slova *kritika* narážame aj tu na viacvýznamovosť slova *myslenie*. Prvý význam pristupuje k mysleniu ako k duševnej činnosti vo všeobecnosti, teda je možné sem zahrnúť akúkoľvek psychickú činnosť. Teda aj vnímanie, predstavivosť a spomienky. Druhý význam chápe myslenie len ako aktívne porozumenie, teda ide iba o vyššiu rozumovú aktivitu subjektu. Napríklad veta - „Myslím na moju kamarátku.“ – vyjadruje širšie chápanie pojmu *myslenie*, teda prvý význam, pretože sa viaže so spomienkami a obrazotvornosťou. Druhý význam sa skôr spája s pojmom *premýšľanie*, *uvažovanie*. Napríklad: „Premýšľam nad riešením problému.“

Ide v prípade *kritického myslenia* o chápanie *myslenia* v prvom (širšom) alebo druhom (užšom) význame? Po nastolení týchto otázok je namieste zistiť, čo je to *kritické myslenie*?

2.3 V ČOM SPOČÍVA KRITICKÉ MYSLENIE?

Na základe predchádzajúcich úvah o *kritike* a *myslení* je možné dospieť k rôznym interpretáciám toho, čo by mohlo byť *kritické myslenie*. Začnime napríklad kombináciou druhého významu slova *kritika* a prvého významu slova *myslenie*. *Kritické myslenie* by v tom prípade bolo akýmkoľvek psychickým procesom, ktoré sa spája s negatívnym hodnotením. Bola by to napríklad aj spomienka na nepríjemnú udalosť z minulosti. Je to však vhodný prístup ku *kritickému mysleniu*, ktoré chceme rozvíjať na vyučovaní?

Porovnajme takéto chápanie s definíciou od Roberta Ennisa (autora zaoberajúceho sa rozvojom a vyučovaním *kritického myslenia*): *Kritické myslenie* je možné chápať ako rozumné a uvážené myslenie, ktorého cieľom je rozhodnutie sa čomu veriť alebo čo robiť. (Ennis, 1991, s. 6) Z uvedeného je možné vyčítať, že Ennis *kritické myslenie* chápe tak, že sa spája skôr s pojmom *kritika* v prvom význame a pojmom *myslenie* v druhom význame. Nejde (len) o *kritizovanie*, pri ktorom sa zameriavame len na negatívne hodnotenie určitej skutočnosti a ani (len) o *rozpamätávanie* sa na nejaké informácie. Naopak ide skôr o *preskúmavanie* nejakých tvrdení, predpokladov, názorov s cieľom dospieť k čo najlepšiemu hodnotiacemu úsudku s využitím schopnosti chápať a dospievať k vyššej syntéze poznatkov. Keďže cieľom tejto práce je zaoberať sa *kritickým myslením* v oblasti vyučovania a Ennis sa zaoberá rozvojom *kritického myslenia* študentov a

študentiek, z toho dôvodu sa budeme vo svojej práci prikláňať k jeho chápaniu kritického myslenia.

Napriek tomu, že Ennisova definícia nám pomohla rámcovo objasniť, aké chápanie *kritického myslenia* bude relevantné vo vzťahu k vyučovaniu, bolo by vhodné kritické myslenie viac konkretizovať, napríklad prostredníctvom schopností, ktoré sa s ním viažu. Aké kompetencie by mal mať kriticky mysliaci človek?

R. Paul a L. Elder (súčasní autori zaoberajúci sa rozvojom kritického myslenia) chápu kriticky mysliaceho človeka ako takého, ktorý:

- predkladá podstatné otázky a problémy, ktoré jasne a presne formuluje,
- zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženeným záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom,
- myslí nepredpojatú v rámci alternatívnych systémov myslenia, pričom rozpoznáva a vyhodnocuje potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konsekvencie,
- efektívne komunikuje s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy. (Paul, Elder, 2008)

2.4 KRITICKÉ MYSLENIE A TVORIVÉ MYSLENIE

Aký je vzťah kritického myslenia a myslenia tvorivého? V literatúre je možné nájsť niekoľko prístupov k ich vzájomnému vzťahu.

Anderson a Kratwohl odlišujú *kritické myslenie* od *tvorivého myslenia* a predpokladajú, že kritické myslenie nemusí byť tvorivé, originálne, pričom tvorivé myslenie chápe ako vyšší poznávací proces ako kritické myslenie, keďže je obohatené o originalnosť. (podľa Turek, 2003, s. 23) Turek sa zas prikláňa k chápaniu tvorivého a kritického myslenia ako dvoch kvalitatívne odlišných druhov myslenia, pričom oba sú rovnako dôležité. (Turek, 2003, s. 22) Ennis zas vychádza zo svojej definície kritického myslenia, ktorú sme si spomenuli vyššie: Kritické myslenie je možné chápať ako rozumné a uvážené myslenie, ktorého cieľom je rozhodnutie sa čomu veriť alebo čo robiť, a tvrdí, že táto definícia nevylučuje tvorivé myslenie spočívajúce vo formulácii hypotéz, otázok, alternatívnych pohľadov na problém, možných riešení a plánoch pre zisťovanie niečoho aj keď kritické myslenie kladie väčší dôraz na rozumnosť. (Ennis, 1991, s. 6) Aký je teda na základe uvedeného vzťah kritického a tvorivého myslenia? Zdá sa, že keďže pre Andersona a Kratwohla tvorivé myslenie predstavuje vyšší stupeň myslenia ako

myslenie kritické, z ich pohľadu každý človek, ktorý myslí tvorivo, myslí aj kriticky, avšak naopak to neplatí, teda nie každý, kto myslí kriticky, myslí aj tvorivo. To podporuje aj tvrdenie, že „Tvorivé myslenie si vyžaduje aj osvojenie si kritického myslenia.“ (podľa Turek, 2003, s. 23) Turek zas chápe vzťah kritického myslenia a tvorivého myslenia trochu inak, keďže k tvorivému mysleniu zaraďuje napríklad aj brainstorming, pri ktorom nedochádza k racionálnej kritickej reflexii myšlienok. (pozri Turek, 2003, s. 22) Teda, z Turekovho hľadiska neplatí, že každý človek, ktorý myslí tvorivo, myslí i kriticky. Ennis zas pristupuje ku vzťahu kritického a tvorivého myslenia odlišne a zrejme vidí kritické a tvorivé myslenie podobne úzko súvisiace ako Anderson a Kratwohl, ale v inom poradí, keďže naznačuje, že kritické myslenie je viac orientované na racionalitu ako myslenie tvorivé.

2.5 NA ČO JE DOBRÉ KRITICKÉ MYSLENIE?

Je potrebné nahradiť iné formy myslenia rozvojom kritického myslenia? Alebo by malo kritické myslenie dopĺňať iné formy myslenia, učenia? Je možné rozvíjať kritické myslenie bez absorbovania poznatkov? V čom je výhoda kritického myslenia pred absorbovaním poznatkov? Zdá sa, že kritické myslenie nie je možné rozvíjať bez absorbovania určitého množstva poznatkov. Teda absorbovanie poznatkov je do určitej miery dôležité, ale samotné nám nepomôže rozhodnúť sa, ktorým tvrdeniam veriť viac a ktorým menej. Kritické myslenie nám naopak môže pomôcť zorientovať sa v množstve informácií, zhodnotiť ich a rozhodnúť sa, ktoré uprednostniť.

Keďže podľa Paul a Elder kriticky mysliaci človek okrem iného „zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženým záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom“ (Paul, Elder, 2008) znamená to, že potrebuje určité informácie, poznatky a nemôže skutočne kriticky myslieť, pokiaľ tieto poznatky nemá. Zdá sa, že zjednodušene môžeme chápať informácie ako určitú látku, na ktorú je aplikované kritické myslenie ako určitá forma, štruktúra, ktorá ich vhodne usporadúva, ale bez informácií nemá zmysel. Predpokladáme, že cieľom vzdelávania vo všeobecnosti, by nemalo byť len prinútiť študentov a študentky k zapamätaniu si čo najväčšieho množstva informácií a takzvané biffovanie, ale rozvíjať najmä ich samostatnú schopnosť kriticky uvažovať o problémoch a hľadať riešenia a to aj v praktickom živote. Elder a Paul (2010) vidia prínos kritického myslenia v tom, že študenti, ktorí sú vedení ku kritickému

mysleniu sú neustále vyzývaní k tomu, aby vyjadrili a vysvetlili ciele a účely, vyjasnili otázky, ktoré potrebujú zodpovedať a problémy ktoré musia vyriešiť, zhromažďovali informácie a dáta, explicitne zhodnotili význam a zmysel informácie, demonštrovali, že chápu pojmy, indentifikovali tvrdenia, zvažili dopady a následky, zhodnotili veci z viacerých uhlov pohľadu, vyjadrovali sa jasne, zvažovali precíznosť, upriamili sa na určité otázky a problémy a zbytočne neodbočovali, vyjadrovali sa precízne a presne, zaoberali sa celostnosťou problémov a otázok, zvažovali iné uhly pohľadu, vyjadrovali svoje myšlienky logicky, odlišovali podstatné veci od nepodstatných. Výsledkom je, že študenti sa vo všeobecnosti naučia obsah na hlbšom a trvalejšom stupni, sú viac schopní vysvetliť a aplikovať to, čo sa naučili, sú lepšie schopní prepojiť to čo sa naučili na rôznych predmetoch, dokážu sa na hodine pýtať viac a lepšie otázky, lepšie rozumejú učebniciam, lepšie nasledujú pokyny, lepšie rozumejú tomu, čo bolo na hodine prezentované, lepšie píšú, viac aplikujú to, čo sa naučili vo svojom každodennom živote, stanú sa vo všeobecnosti motivovanejšími študentmi, stávajú sa ľahšie vzdelávateľnými. (Elder, Paul, 2010)

Uvedené nám tak poskytuje náčrt toho, aké pozitíva prináša vyučovanie kritického myslenia.¹ Bohužiaľ však z tohto textu uvedených autorov nie je celkom jasné vzhľadom, kakému typu učenia je vyučovanie kritického myslenia porovnávané, teda vzhľadom k čomu je lepšie, vzhľadom k čomu sú študenti, u ktorých je rozvíjané kritické myslenie lepšie. Je možné sa domnievať, že ide o vzťah vyučovania kritického myslenia k vyučovaniu zameranom len na absorbovanie poznatkov, ktoré sme si spomenuli vyššie. Zdá sa teda, že vzdelávať študentov v oblasti kritického myslenia má mnohé pozitíva.

¹ Môžeme si však položiť aj otázky: Je možné kritizovať aj samotné kritické myslenie? V čom je kritické myslenie problematické? Kritické myslenie sa zdá byť problematické v tom, že človeka môže z viesť ku prílišnému puntičkárstvu v kritickom uvažovaní. Posudzovanie pravdivosti tvrdení v akejkoľvek situácii by nás mohlo viesť k tomu, že by sme neboli schopní spontánneho konania. Kritické myslenie je možné hodnotiť aj v závislosti od motivácie, ktorá za ním stojí. Ak ho podopierajú sebecké motívy často sa prejavuje ako zručná manipulácia myšlienok slúžiacim osobným záujmom. Avšak oveľa hodnotnejšie sa zdá byť kritické myslenie založené na férovosti a intelektuálnej čestnosti.

2.6 SPÔSOBY ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA

Jedným z najstarších spôsobov rozvoja kritického myslenia je tzv. Sokratovská metóda spočívajúca v kladení otázok. Táto metóda úzko súvisí s metódou kladenia otázok, napríklad otázok ako: Prečo...? Aké sú dôvody pre...? Aký je vzťah medzi...? Ako vznikol tento argument? Čo by sa stalo, keby...? Je... správne alebo nesprávne...? Ide teda o otázky buď sumarizačné a definičné, analytické, hypotetické alebo hodnotiace. Takéto otázky je možné využiť pri analýze textu. (pozri Turek, 2003, s. 29 - 32)

Inou metódou je metóda zameraná na písanie písomných prác - esejí. Podľa mnohých autorov ide o najúčinnější spôsob rozvoja kritického myslenia. „Písanie núti žiakov byť aktívnymi, myslieť samostatne, nezávisle. Písaním sa myslenie žiakov stáva viditeľným pre učiteľa.“ (Turek, 2003, s. 33)

Situačná metóda, či prípadová štúdia je ďalšou metódou rozvoja kritického myslenia. „Podstata tejto metódy spočíva v tom, že žiaci obdržia opis istej situácie alebo prípadu [...] z niektorej časti preberaného učiva, napr. výchovy, vzdelávania, medziľudských vzťahov, výroby, obchodu, práva a td. Opis situácie, prípadu obsahuje niekoľko úloh, ktoré majú žiakov motivovať k riešeniu problému – nájdenia východiska z opísanej situácie, či rozriešenia prípadu.“ (Turek, 2003, s. 33)

Interaktívna prednáška ako ďalšia metóda rozvoja kritického myslenia vychádza z predpokladu, že „je potrebné prednášku (výklad učiva) modifikovať tak, aby umožnila rozvíjať aj kritické myslenie študentov.“ (Turek, 2003, s. 34 - 35) Turek navrhuje nasledovný spôsob realizácie interaktívnej prednášky: „učiteľ rozdelí prednášku (výklad učiva) na niekoľko miniprednášok (minivýkladov učiva), z ktorých každá trvá 15 - 25 minút. Po každej miniprednáške sa študenti rozdelia do skupín po 2 až 6 a v priebehu 2 - 15 minút riešia úlohy zadane učiteľom alebo učiteľovi kladú otázky. Výsledky práce skupín oznamujú ostatným študentom a učiteľovi hovorcovia jednotlivých skupín. Iná možnosť je, že učiteľ zadá po miniprednáške úlohu, ktorú majú študenti samostatne riešiť a riešenie ktorej si vyžaduje kritické myslenie študentov.“ (Turek, 2005, s. 35)

Ďalším spôsobom rozvoja kritického myslenia je stratégia EUR: Evokácia – Uvedomenie si významu - Reflexia. Kritické myslenie je možné, podľa Tureka, rozvíjať aj prostredníctvom úloh zameraných na vytváranie kategórií. Pri tomto spôsobe sa rozvíja najmä induktívne myslenie, schopnosť prechádzať od jednotlivín ku kategóriám. Zaujímavým spôsobom rozvoja kritického myslenia je tiež riešenie neúplne určených úloh, ktoré sa viac približujú riešeniu problémov v bežnom

živote, keďže tieto úlohy obsahujú okrem informácií potrebných na vyriešenie aj nepotrebné údaje, podobne zas niektoré údaje v zadaní môžu chýbať a žiak ich musí doplniť, úlohy tiež nemusia obsahovať cieľ, ale žiaci ho musia sami identifikovať, tieto prístupy môžu byť rôzne kombinované. Ako ďalšie spôsoby rozvoja Turek navrhuje seminár zameraný na určitú tému, ktorú si pripraví jeden zo študentov a ostatní mu v spolupráci s učiteľom dávajú kritické otázky, či kooperatívne vyučovanie, kedy žiaci, študenti pracujú v skupinách a hodnotenie žiaka závisí od výkonu skupiny. (pozri Turek, 2003, s. 36 - 41) Takisto je možné použiť aj inscenačné metódy. Na prvý pohľad je zrejmé, že všetky uvedené spôsoby je možné uplatniť aj v prostredí vyučovania etickej výchovy.

3 ETICKÁ VÝCHOVA A KRITICKÉ MYSLENIE

V súčasnosti, najmä po prezentácii dokumentu Milénium, je odmietaný taký prístup k vyučovaniu etickej výchovy, ktoré je príliš abstraktné, zamerané výlučne deduktívne, pri ktorom je žiak pasívny, podceňuje žiakovu rozumovú analýzu, učí žiaka len to, čo nerobiť, hlása slepú vernosť určitým hodnotám, pričom ignoruje hodnotové konflikty v konkrétnych situáciách. (kol., 2011, s. 10) Takýto prístup sa ukazuje ako neproduktívny. Namiesto toho, by mala byť etická výchova zameraná na komplexnejší rozvoj osobnosti žiaka s využitím efektívnejších metód, ktoré vyzdvihujú tvorivé a humanistické prístupy.

Teda, cieľom etickej výchovy by malo byť naučiť žiakov a študentov myslieť a samostatne riešiť problémy, čo sa zdá, že korešponduje s rozvojom kritického myslenia. Na uvedený cieľ naučiť žiakov a študentov samostatne myslieť odkazujú napríklad vyššie spomenuté body – „rozvíjať osobnosť so zrelým morálnym úsudkom“ a „so správnosťou myslenia a konania“, ako aj cieľ etickej výchovy – „sprostredkovať nielen vedomosti, ale i schopnosti a zručnosti - napr. schopnosti komunikovať, riešiť tvorivo sociálne problémy“.

Podobne vyjadrujú cieľ etickej výchovy aj autori a autorky publikácie Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy, keď tvrdia, že zámerom etickej výchovy by mala byť schopnosť kriticky reflektovať, kriticky hodnotiť a následne skvalitňovať svet okolo nás. (kol., 2011, s. 73)

Kritické myslenie by sa malo spájať skôr s takzvaným „ryžovaním zlata“, teda hľadaním najvhodnejších odpovedí a optimálnych riešení a nie len s memorovaním. Nový prístup k etickej výchove súvisí s kritickým myslením viac ako prístup uplatňovaný v minulosti, najmä ak chápeme kritické myslenie tak, že sú preň

podstatné charakteristiky ako napríklad: myslieť nepredpojatú v rámci alternatívnych systémov myslenia, rozpoznávať a vyhodnocovať potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konsekvencie, či schopnosť efektívne komunikovať s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy.

4 KRITICKÉ MYLENIE U ŠTUDENTOV ETICKEJ VÝCHOVY

Na základe diskusií na hodinách, ale aj niektorých písomných prác a prezentácií je možné sa domnievať, že študenti etickej výchovy si väčšinou nie sú vedomí toho, že myslenie zahŕňa pojmy, predpoklady, úsudky, dôsledky, rôzne uhly pohľadu a tiež si nie sú vedomí ako je možné posúdiť myslenie z hľadiska zrozumiteľnosti, presnosti, relevantnosti a logickosti. Napriek tomu mnohí študenti majú mnohé zručnosti v oblasti myslenia, avšak nie sú si toho vedomí. Kvalitu ich myšlienok pomerne často podkopávajú predsudky a mylné predstavy bez toho, aby o tom vedeli.

Niektorí však zrejme pokročili aj na druhý stupeň, keďže bolo možné pozorovať, že si začínajú uvedomovať, akú určujúcu úlohu hrá myslenie v ich živote. Začínajú si byť vedomí toho, že vynikajúce myslenie si vyžaduje úmyselné a uvážené premýšľanie o myslení a uvedomujú si, že ich myslenie je často chybné aj keď často nie sú schopní presne identifikovať dané chyby. Mnohí študenti sú len čiastočne vedomí, že myslenie zahŕňa pojmy, predpoklady, úsudky, dôsledky, rôzne uhly pohľadu a že myslenie je možné posúdiť z hľadiska zrozumiteľnosti, presnosti, relevantnosti a logickosti aj keď majú len počiatočnú predstavu o týchto normách. Mnohí študenti majú už aspoň obmedzenú predstavu o sebaklame.

Spôsobmi rozvoja kritického myslenia (teda písanie esejí, prípadové štúdie, kladenie otázok, interaktívna prednáška, kooperatívne vyučovanie) si napriek tomu, že ich kritické myslenie sa zatiaľ nachádza len v počiatočkoch, do určitej miery rozvíjali kľúčové kompetencie kriticky mysliaceho človeka:

- schopnosť jasne formulovať myšlienky, zameranosť na určitú otázku alebo záver, schopnosť brať do úvahy celú situáciu, schopnosť hľadať a ponúkať dôvody (napríklad pri písaní písomných prác na dané predmety),
- úsilie byť dobre informovaný (to je možné napríklad z oblasti vedeckého poznania na predmete Veda a etická výchova),
- schopnosť hľadať alternatívy, presnosť, schopnosť byť si vedomý svojich základných presvedčení, schopnosť brať vážne aj pohľad na vec niekoho iného (napríklad pri hľadaní stanovísk pre a proti),

- schopnosť zdržať sa úsudku v prípade, ak sú dôkazy a dôvody nedostatočné, zaujať stanovisko, prípadne zmeniť stanovisko, pokiaľ sú dôkazy a dôvody dostatočné, využívať vlastné schopnosti (napríklad pri formulovaní vlastného názoru na problém).

Na základe doterajších skúseností si myslím, že by bolo vhodné viac a systematickejšie rozvíjať kritické myslenie ako kombináciu vyučovania kritického myslenia ako samostatného predmetu a zároveň aj ako súčasť iných predmetov (ako napríklad predmetov Veda a etická výchova a Človek, výchova a ideové systémy 1). Sama som na hodinách zisťovala, že rozvíjať kritické myslenie len ako súčasť niektorých predmetov je nedostatočné, keďže z dôvodu množstva iného učiva sa mu nemôžeme venovať v potrebnom rozsahu. Rovnako (najmä vďaka skúsenosti) s vyučovaním „prvákov“ sa domnievam, že je potrebné viac sa snažiť o rozvoj kritického myslenia aj na nižších typoch škôl.

Čo sa týka odporúčaní pre moju vlastnú prax v oblasti rozvoja kritického myslenia študentov, rada by som na tejto úlohe pracovala naďalej. Na základe skúseností viem, kde by som sa mohla zlepšiť - napríklad dôslednejšie pripravovať a vysvetľovať niektoré úlohy zamerané na rozvoj kritického myslenia, či využívať rozmanitejšie metódy. V budúcnosti plánujem naďalej využívať spomenuté metódy, avšak budem sa snažiť omnoho viac využívať kooperatívne učenie a interaktívnu prednášku, ktoré sa mi zdajú efektívne aj z hľadiska rozvoja dobrých vzťahov v triede, pozitívneho vzťahu k učivu, domnievam sa, že vedú aj k lepšiemu osvojeniu si učiva.

Domnievam sa, že k najväčším nedostatkom pri rozvoji kritického myslenia študentov patrí to, že študenti si neuvedomujú svoje predsudky, nedokážu problémy dôsledne analyzovať, pretože nemajú dostatočné znalosti z oblasti kritického myslenia, či nevedia teóriu aplikovať. Myslím, že na hodinách by som sa mala viac zamerať na vysvetlenie študentom, v čom spočíva kritické myslenie a aké sú najčastejšie chyby, ktoré prekážajú v kritickom myslení. Tiež by som sa mala viac snažiť s nimi na seminároch riešiť problémové úlohy, napríklad riešiť spoločne viac morálnych dilem a diskutovať, prečo je určitý argument lepší ako iný.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

DUROZOI, G., ROUSSEL, A. 1994. *Filozofický slovník*. Praha : EWA, 1994. 353 s. ISBN 2-09-180113-5

ENNIS, R. 1991. Critical Thinking. In: *Teaching Philosophy*. 14/1, March 1991. s. 5-24

ELDER, L., PAUL, R. 2008. *Defining Critical Thinking. A Well Cultivated Thinker*. [online] Dostupné na internete: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

TUREK, I. 2003. *Kritické myslenie*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 56 s. ISBN 80-8041-445-9

VALICA, M. – FRIDRICHOVÁ, P. A KOL. 2011. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2011. 170 s. ISBN 978-80-557-0326-8

Kontakt

Mgr. Barbora Baďurová, PhD.

Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

barbora.badurova@umb.sk

VPLYV NÁSTROJOV LMS MOODLE PODPORUJÚCICH KOMUNIKÁCIU A KOOPERÁCIU NA SUBJEKTÍVNE HODNOTENIE E-LEARNINGU

Jana BURGEROVÁ

Pedagogická fakulta PU v Prešove

Martina MANĚNOVÁ

Pedagogická fakulta UHK v Hradci Králové

Martina ADAMKOVIČOVÁ

Pedagogická fakulta PU v Prešove

Abstrakt

Príspevok prezentuje vybrané výsledky výskumu realizovaného na pôde Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorého cieľom bolo zistiť vplyv využitia nástrojov LMS Moodle podporujúcich komunikáciu a kooperáciu na subjektívne hodnotenie e-learningu z pohľadu študentov Pedagogickej fakulty.

Abstract

The article presents selected outcomes of research conducted at the Faculty of Education at the University of Prešov, the aim of which was to detect the impact of the usage of LMS Moodle tools supporting communication and cooperation on subjective evaluation of e-learning from the perspective of students at Faculty of Education.

Kľúčové slová

LMS Moodle, komunikácia, kooperácia, hodnotenie e-kurzu

Key words

LMS Moodle, communication, cooperation, assesmet of e-course

ÚVOD

Často diskutovanými nevýhodami e-learningu je nedostatočná motivácia študentov, neschopnosť samostatnej práce a jej organizácie, či samostatného učenia sa. Bežnou praxou najmä vo vysokoškolskom štúdiu a rovnako aj v e-learningu je individuálne štúdium. Študent sa však v kyberpriestore môže cítiť izolovaný, osamotený (Zounek, 2012). Výsledky z praxe poukázali na skutočnosť, že najbežnejšou súčasťou e-learningových kurzov sú učebné materiály určené k samoštúdiu, úlohy zamerané na samostatnú prácu študentov a priebežné, resp. záverečné testy. Takto koncipované e-learningové kurzy však nezohľadňujú dôležité

aspekty vzdelávania, akými sú motivácia študentov aj navzájom, komunikácia, spolupráca a interakcia aktérov vzdelávania a nereflektujú a nevyužívajú možnosti, ktoré ponúka potenciál Webu 2.0. Aj z uvedených dôvodov sa predmetom nášho výskumu stali komunikačné a kooperatívne nástroje LMS Moodle a ich vplyv na subjektívne hodnotenie e-learningového kurzu z pohľadu študentiek, keďže subjektívna pohoda pri učení považujeme za dôležitý aspekt úspešnosti štúdia.

KOMUNIKÁCIA A KOOPERÁCIA V E-LEARNINGU

Význam komunikácie v rámci vyučovacieho procesu v reálnych triedach, tak aj v triedach virtuálnych, je nespochybniteľný.

Ako sme spomenuli, v súvislosti s komunikáciou v e-learningu sa často zdôrazňujú jej slabé stránky, akými sú izolácia študenta vo virtuálnom priestore, absentujúce prvky neverbálnej komunikácie, študenti na necítia byť súčasťou vzdelávacej komunity (ak sa výučba realizuje výlučne dištančne) a pod. Ani komunikácia realizovaná tradičným spôsobom však nie je vždy optimálna. Priestorové rozmiestenie, časová limitovanosť komunikácie v klasických triedach sú obmedzujúcim faktorom, vplývajúcim na kvalitu pedagogickej komunikácie (Kasíková, 2007). Podľa nášho názoru adekvátne organizačné a didaktické využitie špecifických nástrojov LMS môže prispieť k posilneniu sociálnych aspektov e-vzdelávania. V e-learningu rozlišuje Haythornthwaite (2008) nasledovné typy komunikácie, ktoré sú zobrazené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Tri typy komunikácie v e-learningu	
Typ výmeny	
Komunikácia vzťahujúca sa na obsah	kladenie a zodpovedanie otázok vzťahujúcich sa na obsah, zdieľanie informácií, vyjadrovanie nápadov, myšlienok
Plánovanie úloh	plánovanie práce, rozdelenie úloh, koordinácia kľúčových aktivít, posudzovanie návrhov, negociácia a riešenie konfliktov
Sociálna podpora	vyjadrovanie kamarátstva, emocionálna podpora, poskytnutie rady, používanie emotikonov, napr. ☺, ☹, poskytnutie pomoci, ak sa vyskytnú problémy, „pokecanie si“ aj o iných témach ako o práci

(Zdroj: upravené podľa Haythornthwaite, The Internet in Everyday Life.2008)

V tabuľke 2 sú uvedené možnosti využitia synchrónnej a asynchrónnej komunikácie v e-learningu.

Tabuľka 2 Kedy? Prečo? a Ako? využívať synchrónnu vs. asynchrónnu komunikáciu		
	<i>Asynchrónny e-learning</i>	<i>Synchrónny e-learning</i>
Kedy?	- reflexia zložitejších otázok, ak nie je možná realizácia synchrónnych stretnutí (kvôli práci, rodine a pod.)	- diskusia menej zložitých tém, zoznámenie sa, plánovanie úloh
Prečo?	Študenti majú viac času na reflexiu, nakoľko nie je očakávaná okamžitá odpoveď.	Študenti sú viac angažovaní a motivovaní, keďže sa očakáva okamžitá odpoveď.
Ako?	Využitím mailu, diskusií, blogov.	Využitím videokonferencií, chatu, instant messagingu a kombinácie face to face.

(Zdroj: upravené podľa Hrastinski, *Asynchronous and Synchronous E-learning*. 2008)

Online nástroje (viď tabuľka 3) podporujúce komunikáciu a kooperáciu predstavujú jeden z hlavných pilierov konceptu e-learningu 2.0, ktorého princíp spočíva v utváraní, zdieľaní a opätovnom používaní („recyklácii“) informácií, skúseností a zručností v rámci komplexnej učiacej sa komunity a v naplnení všetkých rozmerov sociálneho učenia.

Tabuľka 3 Nástroje podporujúce komunikáciu a kooperáciu		
Asynchrónná komunikácia	Synchrónná komunikácia	Tímová spolupráca
▪ Email (<i>Gmail</i>) ▪ Diskusné fóra ▪ Mikroblog (<i>Twitter</i>)	▪ Instant Mesaging (<i>ICQ</i>) ▪ Internetová telefónia (<i>Skype</i>) ▪ Zdieľanie obrazovky (<i>Join.me</i>) ▪ Live streaming (<i>Ustream</i>) ▪ Live blogging (<i>Coverit Live</i>) ▪ Webinár (<i>Adobe Connect</i>)	▪ Výmena súborov (<i>Ulož to</i>) ▪ Weblog (<i>Blogger</i>) ▪ Wiki (<i>Mediaw Wiki</i>) ▪ Správa a zdieľanie dokumentov (<i>Google Dokumenty</i>)

Zdroj: upravené a doplnené podľa Kitsantas, Dabbagh, *Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success* 2010)

KOMUNIKÁCIA A KOOPERÁCIA V LMS MOODLE

Na komunikáciu vo virtuálnych triedach situovaných v LMS Moodle je možné využiť nástroje, ktorých vhodná kombinácia ponúka učiteľovi široké možnosti, ako zabezpečiť plynulý manažment kurzov, poskytnúť študentom podporu a pomoc, či zefektívniť virtuálnu komunikáciu medzi jednotlivými účastníkmi kurzov (Drlík a kol. 2013). Moodle taktiež ponúka nástroj Wiki umožňujúci tvorbu kooperatívnych stránok. V príspevku sa venujeme vybraným výsledkom výskumu komunikačných nástrojov *Diskusné fórum*, *Chat*, *Správy a nástroja Wiki*, ktoré boli aktivizované a skúmané v kontexte ich pôsobenia v e-learningovom kurze *Didaktika IKT v primárnej škole*.

Nástroj *Chat* sa v LMS Moodle najčastejšie využíva na komunikáciu učiteľa a študenta. *Chat* síce umožňuje rozhovor v reálnom čase, z praktického hľadiska je však nemožné zabezpečiť nepretržitú prítomnosť učiteľa vo virtuálnej miestnosti. Odporúča sa preto stanoviť presný čas virtuálnych konzultačných hodín, kedy je učiteľ prítomný a študenti sa na neho môžu obrátiť so svojimi požiadavkami. V našom prípade sme využili *chat*- virtuálne konzultačné hodiny raz týždenne, vo večerných hodinách.

Nástroj *Diskusné fórum* je v Moodle využívaný zo strany vyučujúceho (tútora) na jednostrannú komunikáciu smerom k študentom, pričom príspevky učiteľa majú prevažne manažérsky charakter (všeobecné oznamy ku kurzu, zmeny termínov skúšok, zmeny v termíne výučby a pod.), ale môže slúžiť aj ako výmena názorov k učiteľom zadanej téme. Pre účely nášho výskumu sme využili možnosť vytvorenia vlastného diskusného fóra formou jednoduchej diskusie. Našou ambíciou bolo spoznať názory študentov na využitie tabletov, notebookov, prípadne smartphonov pri výučbe na 1. stupni ZŠ.

Nástroj *Správy* umožňuje v prostredí LMS Moodle zasielanie krátkych odkazov zo strany učiteľa študentom, prípadne medzi študentmi navzájom. Moodle sa snaží každú zaslanú správu doručiť v čo najkratšom čase. Využitie správ v Moodle nezaťažuje študentov s preklikávaním do nových okien iných serverov a sprehľadňuje tak komunikáciu.

Nástroj *Wiki* v systéme Moodle ponúka študentom možnosť tvorby kooperatívnych stránok priamo v okne webového prehliadača, bez nutnosti poznať (X)HTML. Pre účely nášho výskumu sme využili nástroj Wiki na skupinové spracovanie seminárnych prác experimentálnej skupiny. Študenti pracovali v šiestich, náhodne rozdelených tímoch na rozličných zadaniach.

HODNOTENIE E-LEARNINGOVÝCH KURZOV

Zavádzanie e-learningu do vzdelávania prinieslo aj potrebu hodnotenia e-learningových kurzov, vytvárania štandardov a hodnotiacich kritérií. Hodnotením e-learningu sa zaoberali viacerí autori. Medzi najznámejšie modely patrí ELQ Model a štvorstupňový Kirkpatrick model, ktorý bol doplnený Philipsom. Kritériami hodnotenia kvality e-learningu sa podrobne zaoberali práce iných autorov (Klement, Wright), ktoré sa stali východiskom pre skonštruovanie hodnotiaceho dotazníka použitého v našom výskume. Dotazník bol použitý na zistenie vplyvu využitia online nástrojov LMS Moodle podporujúcich komunikáciu a kooperáciu na subjektívne hodnotenie e-learningových kurzov. Validita dotazníka bola posúdená dvoma nezávislými odborníkmi, reliabilita (vnútorná konzistencia výskumného nástroja) bola určená prostredníctvom Cronbachovho koeficientu α . Dotazníkové položky boli zamerané na tri dimenzie: 1. *všeobecné informácie o e-learningovom kurze*, 2. *komunikáciu*, 3. *kooperáciu*. Celková reliabilita dotazníka, ako aj čiastkových sledovaných dimenzií je uvedená v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Reliabilita dotazníka a čiastkových sledovaných dimenzií (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

Oblasť	Reliabilita
Dostupnosť učiteľa	0,830
Komunikácia s učiteľom	0,910
Diskusia	0,680
Spolupráca	0,670
Celková hodnota	0,980

PROJEKT VÝSKUMU

Vo výskume sa zamerali na dve zo základných kategórie činností spojených s vysokoškolským štúdiom, komunikáciu a kooperáciu. Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť vplyv využitia špecifických nástrojov LMS Moodle na subjektívne hodnotenie e-learningového kurzu z pohľadu študentov. Daná problematika bola skúmaná metódami kvantitatívneho i kvalitatívneho výskumu, ktorých kombinácia umožňovala hlbšie porozumenie výskumných zistení a ich interpretáciu v širších súvislostiach. Kvantitatívny prístup bol využitý na verifikáciu nami stanovených hypotéz a v rámci neho bola použitá metóda pedagogického experimentu. V rámci pedagogického experimentu boli kontrolná a experimentálna skupina porovnané z hľadiska vedomostí (meranie prostredníctvom vstupného vedomostného testu) a

typológie osobnosti (meranie prostredníctvom osobnostného inventára NEO FFI). Výskumnú vzorku tvorilo šesťdesiat študentov 2. ročníka magisterského štúdia, študijného programu Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, absolvujúcich predmet Didaktika IKT v primárnej škole. Študenti boli rozdelení do dvoch skupín, pričom experimentálna skupina mala do e-learningového kurzu implementované špecifické nástroje Moodle (Chat, Správy, Diskusné forum a Wiki). Samotný výskum bol realizovaný v období september 2013 až február 2014.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

V rámci predkladaného príspevku prezentujeme vybrané časti kvantitatívneho výskumu v oblasti hodnotenia e-learningového kurzu v štyroch dimenziách súvisiacich s komunikáciou a kooperáciou v LMS Moodle. Získané kvantitatívne dáta boli spracované pomocou štatistických programov NCSS 2007 a SPSS verzia 18. Pri testovaní normality sme vychádzali z testov Kolmogorov-Smirnov a D'Agostinových testov normality. Hypotézy sme testovali na základe Studentovho t-testu a neparametrického Mann-Whitney testu.

Pre účely štatistického spracovania hlavnej hypotézy sme vychádzali zo štatisticky zaužívanějších nulových hypotéz.

H0: Nepredpokladáme štatisticky významný rozdiel medzi hodnotením skupiny študentov, ktorí budú mať k dispozícii špecifické nástroje LMS Moodle a medzi hodnotením skupiny študentov bez špecifických nástrojov LMS Moodle.

Zamerali sme sa na štyri oblasti, ktoré súviseli s komunikáciou a kooperáciou a pre tieto oblasti sme testovali nasledujúce nulové hypotézy.

Ha0: Nepredpokladáme štatisticky významný rozdiel v hodnotení oblasti dostupnosť učiteľa medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou.

Hb0: Nepredpokladáme štatisticky významný rozdiel v hodnotení oblasti komunikácia s učiteľom kontrolnou a experimentálnou skupinou.

Hc0: Nepredpokladáme štatisticky významný rozdiel v hodnotení oblasti diskusie medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou.

Hd0: Nepredpokladáme štatisticky významný rozdiel v hodnotení oblasti spolupráce medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou.

Využitie špecifických nástrojov e-learningového kurzu bola nezávisle premenná. Od nej sa odvíjalo hodnotenie študentov, ktoré bolo závislou premennou.

Ako je možné vidieť v tabuľke 5, v rámci testovania neboli preukázané štatisticky významné rozdiely v celkovom hodnotení e-learningového kurzu ani v štyroch testovaných dimenziách. Získané dáta boli pomerne rozptýlené, najmä v kontrolnej skupine bol zaznamenaný výskyt odľahlých hodnôt. To znamená, že vysoká spokojnosť niektorých respondentov bola „vyvážená“ nízkou spokojnosťou iných. V experimentálnej skupine sa tento rozdiel akoby stiera. To by mohlo naznačovať, že špecifické nástroje LMS Moodle znižujú množstvo menej spokojných či nespokojných respondentiek, hoci naša vzorka nedovoľuje hovoriť o štatistickej významnosti tohto vzťahu. Každopádne je táto otázka možnou témou na ďalší výskum.

Tabuľka 5 Kontrolná a experimentálna skupina t-test a Mann-Whitney test (Zdroj: vlastné spracovanie)

	Priemer	t-hodnota	Z-hodnota	H ₀
Kontrolná - Dostupnosť učiteľa	0,75	-1,857	-1,545	Áno
Experimentálna - Dostupnosť učiteľa	0,86			
Kontrolná - Komunikácia s učiteľom	0,80	-1,580	-1,697	Áno
Experimentálna - Komunikácia s učiteľom	0,91			
Kontrolná – Diskusia	0,71	-1,363	-0,817	Áno
Experimentálna – Diskusia	0,78			
Kontrolná – Spolupráca	0,57	-1,283	-1,135	Áno
Experimentálna – Spolupráca	0,62			
Kontrolná – celkové hodnotenie	0,71	-1,802	-1,4947	Áno
Experimentálna – celkové hodnotenie	0,79			

Celkové hodnotenie kurzu v nami sledovaných položkách vyjadruje súhrnný index spokojnosti s jednotlivými oblasťami kurzu.

V tabuľkách 6 a 7 sú uvedené popisné charakteristiky indexu celkovej spokojnosti s kurzom.

Tabuľka 6 Popisné charakteristiky indexu celkovej spokojnosti: kontrolná skupina (Zdroj: vlastné spracovanie)

	Minimum	Maximum	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl
Celková spokojnosť	0,15	1,00	0,71	0,22	0,05

Tabuľka 7 Popisné charakteristiky indexu celkovej spokojnosti: experimentálna skupina (*Zdroj: vlastné spracovanie*)

	Minimum	Maximum	Priemer	Smerodajná odchýlka	Rozptyl
Celková spokojnosť	0,39	0,95	0,79	0,12	0,01

V tomto kontexte, si pre dokreslenie dovoľujeme uviesť, že na hodnotenie e-learningového kurzu mohla mať vplyv aj osobnosť učiteľa.

Toto tvrdenie sme si dovolili sformulovať na základe výsledkov dotazníka na hodnotenie predmetu (Turek, 2010). Pôvodným zámerom využitia dotazníka k hodnoteniu predmetu, vrátane učiteľa, bolo získanie spätnej väzby od študentov na absolvovaný predmet Didaktika IKT v primárnej škole. Pozitívne vnímanie učiteľa v oblasti zápalu pre svoj predmet, motivácie študentov, aktivizácie študentov, dobrého vzťahu k študentom, mohlo vykázať vplyv na subjektívne hodnotenie e-learningového kurzu, ako aj jednotlivých sledovaných oblastí v oboch skupinách.

Taktiež testovanie učiteľa v rámci osobnostného testu NEO FFI potvrdilo vysoké skórovanie v dimenziách osobnosti, ktoré mohli byť študentkami pozitívne vnímané a ktoré mohli mať vplyv na hodnotenie kurzu, ako je vyrovnanosť, komunikatívnosť, otvorenosť voči novým výzvam, priateľnosť, empatia.

V jednotlivých dimenziách ako aj celkovo, bol kurz v oboch skupinách hodnotený pozitívne (priemer nad 0,5), pričom najmenej spokojní boli študenti v oboch skupinách s hodnotením vzájomnej spolupráce. Toto zistenie je dôležité preto, že spolupráca je vlastne jedinou dimenziou, kde učiteľ nezasahoval do práce skupiny. V experimentálnej skupine bolo priemerné hodnotenie spolupráce mierne vyššie, ale tento rozdiel nie je štatisticky významný. Môže to však byť spôsobené aj nedostatočnou výskumnou vzorkou a preto by táto skutočnosť stála za hlbšie preskúmanie v budúcnosti. Ak by sa rozdiel potvrdil, hovorilo by to v prospech nástroja Wiki, ktorý v rámci spolupráce používala experimentálna skupina.

ZÁVER

Z uvedeného možno konštatovať, že najpozitívnejšie boli študentmi vnímané nástroje *Chat a Správy*, zabezpečujúce komunikáciu s učiteľom a dostupnosť učiteľa v Moodle.

Zároveň by sme radi poukázali na významný vplyv osobnosti učiteľa, ktorý je v kontexte prijímania nových nástrojov v e-learningu, vnímaný ako kľúčový. Túto skutočnosť potvrdili aj výsledky kvalitatívneho výskumu.

Výsledky výskumu, aj keď nemožno hovoriť o štatistickej významnosti, naznačujú, že online nástroje podporujúce sociálne aspekty vzdelávania v e-learningu sú zo strany súčasnej generácie vnímané pozitívne a je preto na mieste hľadať cesty (výskumné, didaktické, organizačné, technické), ktoré by sociálne aspekty e-learningu naplno podporili.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ADAMKOVIČOVÁ, M., 2011. E-learningová podpora vzdelávania v podmienkach Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. In: *Technológie vzdelávania v príprave učiteľov prírodovedných a technických predmetov* [elektronický zdroj]: zborník z medzinárodnej vedecko-odbornej, ktorá bola organizovaná pri príležitosti 60-teho výročia prípravy učiteľov fyziky v Prešove, 24.-25. november 2011. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Katedra fyziky, matematiky a techniky, s. 35-41. ISBN 978-80-555-0438-4.

DRLÍK, M. - P. ŠVEC - J. KAPUSTA - M. MESÁROŠOVÁ, 2013. *Moodle. Kompletní průvodce tvorbou a správou elektronických kurzů*. 1. vyd. Brno: Computer Press ve společnosti Albatros Media, a.s. ISBN 978-80-251-3759-8.

E-LEARNING QUALITY, 2008. *E-learning quality. Aspects and criteria for evaluation of e-learning in higher education* [online]. [cit. 2014-09-02]. Dostupné z: <http://www.hsv.se/download/18.8f0e4c9119e2b4a60c800028057/0811R.pdf>

HAYTHORNTHWAITE, C. - KAZMER, M. M., 2008. Bringing the Internet Home: Adult Distance Learners and Their Internet, Home, and Work Worlds. *The Internet in Everyday Life*. (eds B. Wellman and C. Haythornthwaite), Oxford: Blackwell Publishers Ltd. ISBN 9780470774298

HRASTINSKI, S., 2008. Asynchronous and Synchronous E-learning. [online]. In: *Educause Quarterly*. Roč. 2008, č. 4, s. 51-55. [cit. 2013-04-19]

Dostupné z: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eqm0848.pdf>

KASÍKOVÁ, H., 2007. *Kooperativní učení a vyučování*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-0192-2

KIRKPATRICK, D., 1994. Kirkpatrick's learning and training evaluation theory. [online]. *Businessballs.com* [cit.2014-09-04]

Dostupné z: <http://www.businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm>

KITSANTAS, A., a DABBAGH, N., 2010. *Learning to learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A practical guide for academic success*. Greenwich, CT: Information Age Publishing

KLEMENT, M., 2011. *Přístupy k hodnocení elektronických studijních opor určených pro realizaci e-learningu*. 1.vyd. Olomouc: Velfel Ladislav. ISBN: 978-80-87557-13-6

PHILLIPS, P. P. - PHILLIPS, J. J., 2001. Symposium on the evaluation of training: Editorial, *International Journal of Training and Development*, Roč.5, č.4, s. 240-247. ISSN: 1360-3736.

TUREK, I., 2010. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o. ISBN 978-80-8078-322-8

WRIGHT, C. R., 2003. *Criteria for Evaluating the Quality of Online Courses*. [online]. [cit. 2013-09-12]

Dostupné

z:

<http://elearning.typepad.com/thelearnedman/ID/evaluatingcourses.pdf>

ZOUNEK, J. - SUDICKÝ, P., 2012. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. 1. vyd. Praha. Wolters Kluwer: ISBN 978-80-7357-903-6

Kontaktné údaje na autorov

doc. Ing. Jana Burgerová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovensko

e-mail: jana.burgerova@unipo.sk

doc. PaedDr. Martina Maněnová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové, Česká republika

e-mail: martina.manenova@uhk.cz

Mgr. Martina Adamkovičová, PhD.

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

17. novembra 15, 080 01 Prešov, Slovensko

e-mail: martina.adamkovicova@pf.unipo.sk

OHROZENIE VEDY A UNIVERZITY POLITIKOU

Zuzana Danišková

Pedagogická fakulta TU v Trnave

Abstrakt

Text sa snaží upozorniť na roztrieštenosť dnešnej univerzitnej vedy, ktorá nie je s poslaním univerzity kompatibilná. Nebezpečným dôsledkom tejto roztrieštenosti je taký status vedy, kedy prestáva byť nezávislá a stáva sa slúžkou moci a politickej objednávky. Spôsob, akým je možné čeliť tejto nelichotivej situácii, je obhajovať existenciu a legitimovať zmysluplnosť filozofickej reflexie na pôde univerzity. Takáto reflexia ako jediná v sebe nesie možnosť naznačenú roztrieštenosť stmeliť v duchu univerzitného „ad unum vertere“.

Abstract

The text seeks to highlight the fragmentation of today's university science which is not compatible with the mission of the university. Dangerous consequence of this fragmentation is such a status of science when it stops to be independent and it becomes a maid of power and political order. Recognition of this fact opens up a place for philosophical reflection, which, as the only one, contains within itself an opportunity to unite this fragmentation in the spirit of the university „ad unum vertere“.

Kľúčové slová

poslanie univerzity, veda, filozofia

Key words

the idea of university, science, philosophy

ÚVOD

Univerzita je jedinečným miestom, napriek rôznym zmenám epóch, pohľadov, ideí a preto dianie na nej nemá byť nesené prúdom času, ale by sa stále mala zodpovedne obracať k jednému podstatnému (Palouš, 1993). Hoci o vzniku univerzity hovoríme až v súvislosti so stredovekom – prelom 12. a 13. storočia - (pre detailnejší obraz pozri Riché, Verger, 2011), korene jej tradície siahajú omnoho hlbšie – prvé archetypy univerzity sa vynárajú spolu s Platónovou Akadémiou a Aristotelovým Lýceom. Po Sokratovej smrti Platón zakladá školu, v ktorej inštitucionalizuje „sokratovstvo“ – týmto filozof odchádza z námestia a problémové „vypytyvanie sa“ dostáva vyššiu legitimitu. Je nesporné, že od vzniku prvých stredovekých univerzít až po ich dnešnú podobu je možné zaznamenať množstvo zmien týkajúcich sa nielen ich mohutnosti, členenia, riadenia, obsahového zamerania, ale najmä akejsi podstaty, poslania tejto inštitúcie. Toto jedno

podstatné, zmienené „sokratovstvo“ tvorí akúsi ideu univerzity, ktorá by mala byť neustále reflektovaná a oživovaná napriek rôznym spochybneniam.

V tomto texte nebude naším cieľom rekonštruovať genézu inštitúcie univerzity, nebudeme sa podrobne zaoberať vznikom a analýzou idey univerzity, resp. jej premenou a rôznymi reakciami na túto premenu - tu by sa vyžadovala podrobná prehľadová štúdia, ktorú nám tento priestor neumožňuje. Naším cieľom bude zamerať sa na jednu špecifickú črtu univerzity, ktorá vyplýva z jej poslania „universitas“, o ktorej sa domnievame, že jej nereflektovanie, pozabudnutie na ňu vydáva univerzitu napospas pragmatickým, utilitaristickým zámerom, ktorý z nej robí slúžku moci a politiky. Tento typ dominancie nie je v súlade s Platónovou víziou spoločenstva, kde je duchovná vrstva nadriadená ekonomickej nutnosti (Ústava) a Aristoteles upozorňuje na nebezpečenstvo, ak bude celkové nasmerovanie spoločenstva determinované záujmami tých, ktorí žijú „neprirodzeným“ životom, kedy žijú najmä pre zisk (Politika).

IDEA UNIVERZITY

Hoci našou snahou nie je mapovať historickú genézu univerzity a ponúknuť podrobnú prehľadovú štúdiu, stručné ohliadnutie sa za ideou tejto inštitúcie je potrebné, nakoľko jej hlavné črty práve na tomto pozadí vystúpia.

Výraz „idea univerzity“, o ktorom sme sa zmienili vyššie, sa viaže k akademikovi a kardinálovi J. H. Newmanovi, ktorý bol v roku 1851 zvolený za rektora katolíckej univerzity v Dubline. Popri iných úlohách rektora Newman vystúpil s deviatimi prednáškami anticipujúcimi diskusiu o univerzitnom vzdelaní (neskôr knižne vydané), a hoci ich písal vo veľkej časovej tiesni, sklátil v nich svoju predstavu pedagogického a filozofického uvažovania. Podľa neho nie je hlavnou ideou univerzity vedecké úsilie, ale ľudia, ktorí na jej pôdu prichádzajú. Univerzita im má odovzdať univerzálne poznanie, má ich podnietiť preniknúť do celého „univerza“ skutočnosti (Newman, 1996). Toto vyššie poslanie univerzity sa zároveň spája s jej pravou sociálnou funkciou - ak sa študenti ocitnú v akademickom prostredí, je im vštepovaný ideál vzdelanosti, ktorým sa menia z hrubých, nekultivovaných ľudských bytostí na gentlemanov (Scruton, 2001).

Na kontinente sa vo verejnom priestore ešte o niekoľko rokov skôr objavuje Wilhelm von Humboldt, ktorý ako minister školstva v Prusku reformuje vzdelávací systém. A hoci sa pričínal aj o vznik jednotnej obecnej školy a gymnázia, dnes sa jeho meno asocjuje najčastejšie s reformou univerzity. V roku 1810 založil

univerzitu v Berlíne – učitelia v nej však nemali učiť podľa vymedzeného učebného plánu, ale slobodne so študentmi bádať (Schwanitz, 2011). Idea Humboldtovej univerzity obohacuje Newmanovu predstavu ešte o inú črtu. Spoločným východiskom je idea humanitného vzdelania, ktoré v nemčine reprezentuje pojem *Bildung* (rôzne významové odtiene a vývoj pojmu *Bildung* ponúka Pelcová, 2000). Takto chápaný pojem *Bildung* ideovo siahla k nemeckej vysokej literatúre, ktorá vzniká ambíciou kontrovať rozšírenej francúzskej literatúre. Táto nová literatúra produkuje ideu vzdelania, v očiach ktorej je vzdelaný človek ten, kto sa orientuje vo veľkých dielach literatúry, pretože sa v nich premieta dejinná skúsenosť ľudstva – a práve literatúra umožňuje pochopiť vlastnú kultúru (Schwanitz, 2011). Okrem tejto črty vo svojom univerzitnom projekte uvažuje Humboldt o spôsobe fungovania na akademickej pôde – je ním práca v ústraní, v podmienkach slobody a autonómie (*Einsamkeit und Freiheit*). Táto črta je implicitne prítomná aj u Newmana, keďže ciele jeho univerzity sa môžu plniť len v podmienkach chráneného prostredia za univerzitnými stenami, kedy je každé úsilie oslobodené od účelu.

Tretou podmienkou projektovania Humboldtovskej univerzity je jednota vedy a vyučovania („*Einheit von Forschung und Lehre*“). Veda, resp. bádanie je tu však uvažované v inom zmysle, ako jej rozumieme dnes v modernom ponímaní. Význam bádania ako výskumu prichádza na pôdu univerzít v druhej polovici 19. storočia, keď sem prenikajú prírodné vedy. Napriek tomu, ako uvádza Lobkowicz (1993), univerzitní učitelia bádanie pestovali: museli pozorne premýšľať nad tým, čo vyučujú, uvažovali o tom, či a ako ďaleko je to správne, svoje poznatky didakticky štrukturovali a systematizovali.

JEDNOTA – STRECHA UNIVERZITY

Spomínali sme črty univerzity, na ktorých sa postupne vykryštalizovala jej idea, ktorú Nemecko, resp. Írsko importovalo aj do iných krajín vrátane Spojených štátov amerických. Avšak v čom spočíva v úvode spomínaný pojem „universitas“? Čo je spájajúcim prvkom humanitného vzdelania, autonómnosti a slobody a jednoty bádania s vyučovaním? Pozrime sa na etymológiu pojmu uni-verzita.

Pojem univerzity, resp. „uni-versum“ podľa Komenského *Lexikonu reale pansoficum* rovná sa pojmu *in uno versum*. Teda „ad unum vertere“ potom znamená privádzať k jednote, spájať, uchopovať mnohé do jedného. Palouš (2010) v tejto súvislosti pripomína platónsky pojem *hen* znamenajúci jedno, jednotu. Ide o výzvu, aby sme veci uchopili a rozumeli im tak, ako sú. Toto však vyžaduje nutnosť

istej transcendencie, nutnosť prekračovať, prekonávať dosiahnuté poznanie, byť otvorený odpovedať na nové otázky, podkopávať svoje istoty. V takto poňatom koncepte sa odráža nielen platónska idea cesty k *areté*, ale aj Komenského vízia napravovania pokazeného, nedokonalého, aby to so svetom dobre dopadlo. Prekonať svoje poznanie, prekročiť svoje možnosti však vyžaduje nadhľad a neobmedzenosť, prázdno, vyprázdnenie, istý predpoklad, ktorému rozumieme cez pojem antickej *schóle*: byť voľný, nezaneprázdnený, sústredený, pokojný (Palouš, 2004). Z tohto je však zrejmé, že univerzita nemôže byť závislá na spoločenskom a politickom dianí a tiež sa tým pádom nevyčerpáva jej úloha ako „prípravky“.

Privádzanie k jednote, vzhliadanie k spoločnému sa tu deje v troch rovinách. Prvú môžeme nazvať ako *universitas universum* jednotu v kultúre, ale aj zreteľ k celku skutočnosti (Pieper, 1992). Univerzita je istým spoločenstvom, ktorého tmeliaci prvok je istý typ kultúry, v ktorej sa študenti dočasne a akademici na celý život upísali „teórii“ (Lobkowicz, 1993). Práve spomínané ústanie a autonómia im dáva možnosť žiť život teoretikov – *bios theoretikos*, resp. *viva contemplativa*², v ktorom sa dokonale odráža antická *schóle*.

Druhá rovina jednoty univerzity na ňu poukazuje ako na miesto *universitas scholarum et doctorum* (Gáliková-Tolnaiová, 2007). Univerzita je stelesnením spoločnej komunity (v stredoveku sa miesto pojmu „universitas“ ujíma aj pojem „communitas“, pozri Dawson, 1970) vyučujúcich aj študujúcich, ktorí tvorili veľkú rodinu, „žili“ spolu, participovali na napĺňaní spoločných cieľov a úloh. Ich spoločný život osciloval medzi internátmi a fakultami, kde bývali jedni aj druhí a kde spoločne po večeroch stolovali, oblečení v akademických talároch (Scruton, 2001).

Tretia rovina univerzity, ktorá nás v tomto texte zaujíma najviac, je jednota v spojení vied – *universitas scientiarum*. Táto smerovala k celistvosti vedy, k zjednocovaniu a zbližovaniu rôznych odborov, či už v zmysle pedagogickom alebo výskumnom. Novovekom sa „moderná“ veda odčlenila nielen od náboženstva, ale aj od filozofie. Prehlbovaním bádania sa začalo poznanie diverzifikovať, etablovali sa popri prírodovedných a humanitných disciplínach, vedy sociálne, pričom je možné si všimnúť nielen vzájomné vzdďalovanie sa rôznych odborov, ale dokonca istú mieru ich odcudzenia (Hejdánek, 1993). Moderná veda (vedome) pozabudla, že jej pôvod siaha až do antického Grécka, že sa zrodila vo filozofii, a tým sa vzdala úsilia poznania zmyslu. Pýtanie sa po *prečo* v celom bytí nepatrí už do jej kuchyne

² Theória je grécky pojem, ktorý latinčina prekladá ako *contemplatio*.

(Palouš, 2006). Pripomenutie tohto historického faktu nie je triviálnym poznatkom študenta gymnázia, ani nie je anachronickou spomienkou za starými časmi, ale je v kontexte, ktorému sa venujeme závažným poznaním, ktoré si možno mnoho vedcov dnes ani neuvedomuje. Toto poznanie v sebe nesie vedomie, že každá partikulárna vedecká disciplína konceptualizuje svoje vnímanie sveta, svoj výsek reality. Tým, že veda sústredí svoju pozornosť na niečo objektívne a chce tak postupovať nezaujate, „nutne stráca samo odhaľovanie zo zreteľa“, triešti a rozpadá sa vedenie človeka na jednotlivosti, čím „človeku uzatvára prístup k tomu, čím sám je – totiž bytosťou, ktorá môže byť v pôvodnom vzťahu k pravde“ (Patočka, 2002, s. 151 - 152). Každá veda prináša svoj balík poznania do skladu poznania, kde sú tieto balíky rôzne porozhadzované, neusporiadané – no žiadna z vied hoci celistvosť predpokladá, nevie povedať, či je sklad uprataný, či je poznanie už celkové, pretože sa na to už nemá metodologický aparát. A tým pádom potrebuje istú zvláštnu disciplínu, ktorá bude schopná balíky v sklade zoskupiť, upratať, usporiadať. K tejto zvláštnej disciplíne sa vrátíme v závere textu.

NÁCHYLNOSŤ VZDELÁVANIA K VOLANIU SIRÉN

Hoci sa plynule žiadalo pokračovať v naznačenom a vypovedať viac o nami anticipovanej otázke zvláštnej disciplíny, odbočme, zastavme sa teraz v krátkosti pri súčasných reflexiách stavu univerzít. Pokúsime sa tak umocniť naše presvedčenie o potrebe istej disciplíny, o ktorej, ako sme spomenuli v anotácii textu, uvažujeme ako o potenciálnej sile univerzity prinavrátiť jej poslanie a status.

Ak vezmeme do úvahy zmienené roviny a črty univerzity, účelovou dobovou redukciou môžeme dnes hovoriť o dvojakej úlohe akademika na univerzite: o role pedagogickej a výskumnej. Táto úloha nie je jednoduchá, pretože, ako sme spomínali, výskumná úloha nie je totožná s úlohou niekdajšieho bádania scholarchu.

Čo je však v súčasnosti väčším problémom, ako naplnenie oboch poslání, je tlak na zmenu ich povahy. Na jednej strane univerzita čelí pragmatickej výzve, čím sa stáva závislou na spoločenskom dianí. Je to výzva pripraviť absolventov na profesiu, výzva byť užitočnou pre aktuálne ekonomické a trhové výzvy. Druhou stranou je otázka anticipujúca povahu zdôvodnení výskumných projektov na vysokých školách. Ide o zdôvodnenia vnímané cez honosné a pravé určenie vedy v duchu posúvania hraníc poznania alebo sa skôr priznávajú k istej utilitárnosti,

ktorej motívom je aplikovať zistené do „praktického života“ a naplniť tak väčšinovo prijímaný ideál o vyššom postavení praktického nad zbytočným mudrovaním?

Na tomto mieste je treba poznamenať, že výzvy, ktorým univerzita (vzdelávanie) čelí nie sú výzvami posledných tridsiatich rokov a nie je možné obviňovať, resp. identifikovať len jedného vinníka v podobe neoliberalizmu. Už kardinál Newman musel vo svojej dobe čeliť utilitaristickej koncepcii vzdelania. Vo svojom úsilí nadväzuje na predchodcov z Oxfordu E. Coplestona a J. Davisona, ktorí sa na stránkach škótskeho *Edinburgh Review* sporili s domácimi prispievateľmi o to, či je kritériom hodnoty vzdelania jeho praktická využiteľnosť. Škóti zastávali špecializáciu vedných odborov na úkor „nepraktických“ štúdií ako literatúra a klasické jazyky. Naopak, oxfordčania obhajovali význam slobodných štúdií (liberal arts), pri ktorých sa myseľ môže špecializovať na partikulárnu disciplínu, pričom sa ale nezužuje (Newman, 1996).

V našom prostredí píše katolícky intelektuál L. Hanus v roku 1941 svoju esej o potrebe revitalizácie humanistického vzdelania, akejsi prevýchovy (zahŕňa sem znalosť antiky – filozofov aj umelcov, prehľad v kresťanskom myslení a v neposlednom rade nemecké *Bildung* – znalosť klasikov ako Dante, Shakespeare a Goethe) slovenskej kultúry, ktorá čelí pokúseniu klasické štúdium úplne odstrániť a nahradiť ho odborným školstvom, ktoré pripraví človeka pre bezprostrednú zdatnosť do života. Toto úsilie nazýva „tragikou dnešného prúdu, ktorý by sa chcel odtrhnúť od humanistického základu minulosti, odstrániť klasické štúdium a nahradiť ho s potrebami praktického povolania“ (Hanus, 1941, s. 206).

O pár rokov neskôr píše Arendtová (pôvodné vydanie v roku 1954) v eseji o výchove o pragmatizme, ktorý mení povahu vzdelávania. Moderná teória učenia podľa nej aplikuje do vzdelávania axiómu, podľa ktorej človek môže poznať a pochopiť len to, čo sám vykonal. Preto je treba nahradiť učenie konaním, viac aktivizovať učiacich na úkor odovzdávania „mŕtvych vedomostí“, čím sa im vštepujú zručnosti a schopnosti. Takto sa premieňa inštitúcia prevádzkujúca vzdelávanie na odborné učilište.

Tieto náhodné príklady nám slúžia na ilustráciu faktu, že vzdelávanie a tým aj univerzita čelila pragmatickým výzvam už dávnejšie. Po druhej svetovej vojne sa zmenou ekonomických a politických podmienok univerzita spochybňuje najradikálnejšie. Návrat vojakov a zmeny v sociálnej štruktúre spoločnosti znamenali pre univerzitu značné zvýšenie počtu študentov, čo podnietilo nielen vznik nových univerzít, ale aj stratu jej ezoterického, elitného rázu. Jej poslanie sa začalo chápať čoraz viac v duchu Hanusových postrehov - ako vzdelávacie

zariadenie pre určité povolanie, čím sa jej pôvodná vedľajšia funkcia stávala pre ňu určujúcou. V súčasných reflexiách je badateľné, že tento typ požiadavky stúpa na intenzite, preto dochádza k obviňovaniu vládnucej moci - ekonomického a politického uvažovania, ktoré menia viaceré črty a roviny (aj) univerzitného vzdelávania. V týchto reflexiách je možné sledovať nekonečné množstvo vyjadrení a metafor, ktorými odborníci vyjadrujú závislosť vzdelávania na ekonomickom a politickom, dokonca tým priam súperia, kto vymyslí umeleckejšie a výstižnejšie spojenie pre daný fakt. Vzdelanie sa podľa nich stáva prostriedkom začlenenia sa do ekonomickej prevádzky, čím už nepotrebuje nejakú zvláštnu inštitúciu (Hauser, 2012), univerzita sa stala „prevodovou pákou“ medzi strednou školou a svetom podnikania (Lobkowicz, 1993, s. 60), súkromný sektor ju premenil na svoju pobočku, „školský systém sa premenil na cvičisko technikov pre údržbu priemyselne-kapitálového stroja“ - fachidiotov, ktorí nie sú schopní pozrieť sa na veci v širších kontextoch (Rybák, 2012).

Ak sa bližšie pozrieme na dvojakú rolu akademika dneška – pedagogickú aj výskumnú, v oboch zaznamenávame zmeny, ktoré sú výsledkom ekonomického uvažovania (neoliberalizmus), ale aj ideových tlakov a vábení, ku ktorým je pedagogika veľmi náchylná (pragmatizmus, alternativizmus, inovatívnosť).

V pedagogickej polohe sa vyučujúci nechá vábiť ekonomickým v uvažovaní o produkte – teda tým, čo má byť produktom vzdelávania. Už nejde o kultivovaného gentlemana, ale o subjekt, ktorý sa uplatní na trhu práce, je flexibilný, disponuje zručnosťami od tých jazykových, informačných až po tie mediálne, komunikačné, finančné. Toto presvedčenie determinuje aj obsah toho, čo má byť vyučované, avšak tu sa prejavuje aj ideové vábenie – predmetom vzdelávania majú byť kompetencie (kritická reflexia pozri Štech, 2013) za priamej asistencie informačných technológií (kritická reflexia pozri Švaříček, 2013), vyučovanie sa môže diať aj vo virtuálnom priestore (dištančnom vzdelávaní), odovzdávať sa majú predžuté poznatky (Rybák, 2012) formou „powerpointových“ prezentácií a rôznych didaktických materiálov, avšak najlepšie by bolo odovzdávať hotové, praktické poznanie. V dichotómii kvalifikácia verzus vzdelanie, vyhráva kvalifikácia, ktorá môže prebiehať na rozdiel od vzdelávania kedykoľvek a jej nedostatok je reparovateľný (Pinc, 1995).

V polohe výskumníka nachádzame dva typy vábenia, ktoré sú výsledkom aj ekonomického aj ideového uvažovania. Pedagogické poznanie má v sebe prepojiť prax s teóriou prístupom založeným na dôkazoch (evidence-based approach), ktorý predpokladá praktickú relevanciu pedagogického poznania (Višňovský et al., 2012).

Preferuje sa tzv. akčný výskum, ktorý mení pohľad na vedu: jej cieľom má byť riešenie reálnych problémov, zlepšenie skutočného sveta. Okrem toho, že odmieta klasické metódy rigorózneho výskumu a nadraduje prax nad teoretické poznanie (Švaříček, 2013), nie je v ňom vôbec identifikovateľné heslo *universitas universum*. Druhým vábením, ktoré je determinované z veľkej časti ekonomickými podmienkami je práca na výskumných programoch, ktoré sú konformné s vládnyimi cieľmi a politickou agendou – nadstavenie grantových schém školskej správy alebo nadnárodných inštitúcií predpokladá viditeľný a rýchly dosah ich výsledkov. Uprednostňuje sa aplikovaný výskum, pretože tým univerzita ľahšie presvedčí o svojej kvalite (Kaščák, Pupala, 2012). Je vhodné si uvedomiť, že vedy, ktoré sú dôležité pre rozvoj priemyslu a hospodárstva, je možné prevádzkovať aj mimo univerzitu. To, že boli počas renesancie a koncom 19. storočia „prijaté“ na univerzitu, ako sme spomínali, bola otázka prestíže a nie nutnosti (Lobkowicz, 1993). Z toho vyplýva, že aplikovaný výskum nemusí byť nutne súčasťou univerzitného priestoru.

Avšak, či už sa rozhodneme diskutovať o pedagogickej, či výskumnej role akademika, musíme si vždy uvedomiť, že sme stále na pôde univerzity. A preto má byť v tejto diskusii braný ohľad nielen na aktuálny, ale aj jej historický koncept. Ak chce inštitúcia niešť vo svojom názve pojem univerzita, musí nielen preukázať svoju aktuálnu funkčnosť v udržiavaní a obnovovaní významných kultúrnych hodnôt, ale musí reflektovať aj historickú líniu svojho vzniku a udržiavať tak istú kontinuitu. „Univerzita ako kultúrna inštitúcia sa musí vedieť prispôbiť novým situáciám, ale musí v každej z týchto nových situácií dokázať zachovať a nanovo uplatniť to, čo je pre ňu špecifické, čo z nej robí práve univerzitu: musí byť schopná ostať sama sebou“ (Hejdánek, 1993, s. 1).

MIESTO FILOZOFICKÉHO VZDELANIA

*Objektívne poznanie síce
poskytuje mocné nástroje pre
dosiahnutie vytýčených cieľov, ale sám
cieľ a túžba ho dosiahnuť musia vzišť
z iného prameňa.*

A. Einstein

Ak sa vrátíme k spomínanej etymológii univerzity, jednou z identifikovaných rovín je fakt, že študované/bádajúce vedy/odborníci by mali pracovať nielen vo

vzájomnej jednote, vo vzájomných súvislostiach, ale sa musia starať aj o to, aby na univerzite bola pestovaná práve taká disciplína, na ktorú sa budú klásať väčšie nároky ako na „rádovú“ vedu. Jej úlohou bude identifikovať a korigovať omyly v poznaní a dohliadať na to, aby nič „nespadlo pod stôl“ (Hejdánek, 1993, s. 5). Schopnosť kontrolovať správnosť vlastných myšlienkových postupov nedokáže fyzik, pedagóg, či matematik len v rámci svojho manipulačného poľa, ale dokáže to fyzik, pedagóg, či matematik filozoficky poučený. Ak totiž vedec skúma, uvažuje o nejakom probléme, filozofia naň nazerá z hľadiska najzákladnejších aspektov. Tam, kde je vedec spokojný, pretože objasnil jav, stanovil zákon, ide filozofia ďalej a pýta sa po účelnosti a zmysle. Je univerzálnou, pretože sa „neuzatvára do žiadnej oblasti a používa každú dostupnú metódu“ (Bochénski, 2001, s. 24).

Jediná disciplína, ktorej poslaním je nestratiť vzťah k celku je filozofia; nie je však žiadnou odbornou vedou. Takto pochopená filozofia však nemôže byť záležitosťou jednotlivých katedier ani jednotlivých fakúlt, ale záležitosťou univerzity ako celku. A nemôže byť vnucovaná univerzitným odborom zvonku ako nejaká jednotliaca ideológia, pretože žiadna naozajstná filozofia si o sebe nemyslí, že je vedením, ale je skôr vedením o nevedení, t.j. láskou k pravde a túžbou po nej. (Hejdánek, 1990a, s. 8)

Vedec totiž musí nielen reflektovať, čo v skutočnosti robí, ale uvedomovať si a prevziať za svoje bádanie aj spoločenskú a dejinnú zodpovednosť. Na jednej strane mu vhodné filozofické vzdelanie môže priniesť mravné a duchovné vedomie, na druhej strane ho môže vyzbrojiť proti tendencii voliť taký smer výskumu, ktorý bude korešpondovať so spoločenskou objednávkou, čím sa stratí nezávislosť vedy aj univerzity, čo ide priamo proti jej bytostnému určeniu. Typ produkovaného poznania sa stáva objednávkou trhu, čoho sme svedkami dnes veľmi často.

Pre ilustráciu významu filozofického vzdelania ako toho, vďaka ktorému nám nemá unikať celistvosť nášho poznania sú aj príbehy slávnych matematikov (Mareš, 2008). Rodičia slávnych bratov Jacoba a Johana Bernoulliových trvali na tom, aby synovia najskôr študovali filozofiu a etiku, až následne matematiku. Pri Danielovi Bernoulli sa uvádza, že nastúpil na univerzitu ako trinásťročný a absolvoval obvyklú prípravku: základy filozofie. Otec Blaise Pascala zakázal jedenásťročnému synovi čítať matematické knihy do pätnástich, aby nebolo zanedbané jeho filozofické a humanitné vzdelanie. Bernardovi Bolzanovi robilo štúdium filozofie zo začiatku menšie problémy, ale intuícia mu vravela, že ju bude potrebovať: koniec koncov získal z nej doktorát. Keď slávny matematik Laplace odhalil matematický talent mladého Cauchyho, poučil jeho otca: „Nedovoľte, aby sa dotkol knihy z

vyššej matematiky, pokiaľ nebude mať 17 rokov. Keď Augustínovi nedáte zodpovedné všeobecné vzdelanie, stane sa veľkým matematikom, ale nebude schopný napísať svoju vlastnú reč“ (tamže, s.133)³.

Je však zrejmé, že filozofické vzdelanie v pozadí univerzity nemá byť hocaké. Zavedenie tohto typu kurzu do učebného plánu neznamena automaticky úspešnosť nášho snaženia. Na jednej strane nemá ísť o akýsi úvod do filozofie rovnaký pre všetkých, ale skôr zameraný na témy blízke hlavnému študijnému odboru (Hejdánek, 1993). Na druhej strane, nemá ísť len o remeselné, inštrumentálne preberanie, odovzdanie sumáru poznatkov typu kto- kde- kedy- čo. Tým sa však kladie veľký nárok na učiteľa, ktorý musí byť dôkladne pripravený, ale najmä naplnený obdivom tohto sveta, aby odovzdal potrebné s oduševnením (Hanus, 1941). Ak si máme predstaviť ideálnu podobu takéhoto modelu filozofického (humanitného) vzdelávania v dialógu, stačí načrieť do dejín českých disidentov – počas totalitného režimu „prevádzkovali“ Platónsku akadémiu v bytoch, pivniciach, kotolniach. Z tejto *Kampademie* vzišlo mnoho intelektuálov, ktorí v dobách slobodných zaujali významné miesta a posty, ktoré nie vždy súviseli s filozofiou (Kroupa, 2011). Toto dokazuje Neubauerov postreh (1993), že filozofia na stredovekých univerzitách nebola chápaná ako *sciencia* (vedenie), ale ako *ars* (umenie). Bola súčasťou *facultas artium* (fakulta slobodných umení), pretože jej bola zverená starostlivosť o vedenie ako také. Z univerzitných lavíc vychádzali teológovia, právnici a lekári, ale nie filozofi.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha : Mladá Fronta. ISBN 80-204-0424-4

BOCHEŇSKI, J. M. 2001. *Cesta k filozofickému myšlení*. Praha : Academia. ISBN 80-200-0853-5

DAWSON, CH. 1970. *Krize západní vzdělanosti*. Praha : Křesťanská akademie.

³ Na tomto mieste je potrebné spomenúť sedem disciplín, ktoré sa stali základom latinskej európskej vzdelanosti. Tvorili hlavnú náplň artistickej (filozofickej) fakulty, ktorá bola počas stredoveku prípravnou fakultou pre ďalšie, špecializované štúdium (právo, teológia, medicína). Septem artes liberales tvorila gramatika (literatúra po stránke jazykovej aj obsahovej), dialektika (filozofia a logika), rétorika, geometria, aritmetika, astronómia a múzika (hudba). Univerzálnosť vzdelania nebola len vecou filozofického náhľadu.

- FEHÉR, I. M. 2001. The Humboldtian idea of a university. In *Noehelicon*, 28 (2) , 33-37. ISSN 0324-4652
- GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na prahu 21. storočia*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-892-5604-4
- HANUS, L. 1941. Humanistické vzdelanie. In *Kultúra*, 5-6, 201-210.
- HAUSER, M. 2012. Teorie sociální funkce bezúčelnosti. První nástin (Wilhelm von Humboldt). In *Paidea*, 9 (3-4). ISSN 1214-8725
- HEJDÁNEK, L. 1990a. Svobodný duch a univerzita. In *Lidové noviny*, 4, 8. ISSN 1213-1385
- HEJDÁNEK, L. 1990b. *Filosofie a víra*. Praha: OIKOYMENH . ISBN 80-86005-66-6
- HEJDÁNEK, L. 1993. Univerzita a problém humanizace. In *Reflexe*, 10, s. 1–26. Praha: OIKOYMENH. ISSN 0862-6901
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. (2012). *Škola zlatých golierov*. Praha: SLON. ISBN 978-80-7419-113-8
- KROUPA, D. (2011). *Dějiny kampademie*. Praha: Knihovna Václava Havla. ISBN 978-80-8749-000-6
- LOBKOWICZ, M. (1993). Idea univerzity (Pohřbená naděje moderního světa?). In FIALA, J. (ed.). *Obnova ideje univerzity*. Praha: Karolinum, s. 57-63.
- MAREŠ, J. (2008). *Příběhy matematiky*. Příbram: Pistorius a Olšanská. ISBN 9788087053164
- NEUBAUER, Z. (1993). Univerzita a idea vzdělanosti. In FIALA, J. (ed.). *Obnova ideje univerzity*. Praha: Karolinum, s. 118-168.
- NEWMAN, J. H. (1996). *The idea of a university*. Yale: Yale University Press. ISBN: 9780300064056
- PALOUŠ, R. (2004). *Ars docendi*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0855-3
- PALOUŠ, R. (2006). Náboženství, věda, filosofie. In *Paidea*, 3 (2). ISSN 1214-8725
- PALOUŠ, R. (2008). Je svět (hodnotově) dvojí nebo jeden? In *Paidea*, 5 (2). ISSN 1214-8725
- PALOUŠ, R. (2010). Univerzita v krizi? Prednáška z konferencie *Idea univerzity v dnešní době*. Zámek Pardubice, 9.-10.11. 2010.
- PATOČKA, J. (2002). *Péče o duši III*. Praha: OIKOYMENH. ISBN 80-7298-054-8
- PIEPER, J. (1992). *Volný čas, vzdělání, moudrost: práce a volný čas*. Praha: Křesťanská akademie. ISBN 8090061567

- PELCOVÁ, N. (2000). Pojem vzdělání v tradici německého myšlení. In *Pedagogika*, 19 (1), 70–83. ISSN 3330-3815
- PINC, Z. (1995). Tradice a otevřenost – výchova a vzdělání. In *Pedagogika*, 45 (1), 14–19. ISSN 3330-3815
- RICHE, P. VERGER, J. (2011). *Učitelé a žáci ve středověku*. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-028-2
- RYBÁK, D. (2012). Addenda k problému korupce a smyslu vzdělání. In *Paidea*, 9 (3–4). ISSN 1214-8725
- SCRUTON, R. (2001). The idea of a university. In *Salisbury Review*, 20 (1), 4–8. ISSN 0265-4881
- SCHWANITZ, D. (2011). *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí*. Praha: Prostor. ISBN 978-80-7260-273-5
- ŠTECH, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. In *Pedagogická orientace*, 23 (5), 615–633. ISSN 1211-4669
- ŠVARÍČEK, R. (2013). Konec pedagogiky: kritický esej. In *Studia Paedagogica*, 18 (2–3), 55–72.
- VIŠŇOVSKÝ, E. et. al. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. In *Pedagogická orientace*, 22 (3), 305–335. ISSN 1211-4669

Kontakt

Mgr. Zuzana Danišková, PhD.
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Trnavskej Univerzity
Priemyselná 4
918 43 Trnava
zuzana.daniskova@truni.sk

SLOVENČINA VO SVETE NA POZADÍ INTERKULTÚRNEHO POROZUMENIA

Viktória DOLINSKÁ

Ekonomická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Ťažiskom edukácie Slovákov žijúcich v zahraničí nemôže byť len jazykové vzdelávanie, ale sú to i stratégie zamerané na rozvíjanie receptívnych a produktívnych lingvistických a interkultúrnych kompetencií. Zámerom nášho príspevku je konkrétne poukázať na kompetencie lektora slovenčiny ako sprostredkovateľa slovenčiny a rozmanitostí slovenskej kultúry s dôrazom aj na potrebu jeho vyššej intelektuálnej aktivity. Dôraz kladieme na nové, interaktívne formy jazykového vzdelávania, hodnotenia a zdokonaľovania sa v slovenčine a osvojovanie lingvokultúr. Jeden jazyk sa môže používať vo viacerých krajinách a každá regionálna varieta je podmienená konkrétnou spoločnosťou.

Abstract

Linguistic education cannot be the only source of education of Slovak compatriots living abroad. Strategies aimed at development of receptive and productive linguistic competences form an inevitable part of their education. The goal of our manuscript is to point out competences a lector of Slovak language should possess as an intermediary between cultural message bounded to a language and intellectually mature receivers of this message. The emphasis is placed on new, interactive forms of linguistic education, evaluation and self-improvement of linguistic skills. One language can be used in various countries and every regional variety is conditioned by a concrete society.

Kľúčové slová

Edukácia slovenčiny – kompetencie lektora slovenčiny – interaktívne jazykové vzdelávanie

Key words

Education of Slovak language – competences a lector of Slovak – interactive forms of linguistic education

ÚVOD

Vychádzajúc z tvrdenia, že jazykové významy nemôžu byť oddelené od ich jazykových kontextov, je nevyhnutne dané, že existuje synergia jazyka a kultúry, a tým aj synergia štúdia jazyka so štúdiom kultúry. Aj podľa A. Malinowskeho (1939) jazykové významy nemôžeme oddeľovať od ich jazykových kontextov, nakoľko každá kultúra uspokojuje biologické potreby človeka, čo znamená, že

biologickým potrebám zodpovedajú primerané kultúrne reakcie. Jazyk odráža kultúrny kontext určitej komunity, upriamuje pozornosť na jej sociálne hodnoty, prejavy správania, vnímanie času a priestoru, na etické pravidlá a podobne.

JAZYK V KULTÚRE?

Ak sa v súlade s C. Geertzom (1973), M. Douglasom (1970) a J. R. Martinovou (2011) zhodneme v tom, že kultúry sú systémy symbolov a jazyk je len jeden zo symbolických systémov, môžeme konštatovať, že jednotlivci si jazykové reakcie osvojujú v rámci sociálnych interakcií daného jazykového spoločenstva. Z pohľadu tohto tvrdenia je kultúra systém symbolov a významov, v ktorých propozičný obsah a realita sú navzájom prepojené.

A. Duranti (1997) dodáva, že jazyk je jednou časťou kultúry preto, lebo ide o prepojenie vnútorných myšlienok a verejného správania, teda hovoríme jazyku v kultúre a nie o jazyku a kultúre. Osobnosť človeka je utváraná interakciou vrozených biologických daností a určitého prostredia, v ktorom sa jeho osobnosť formuje.

Nie je možné pochopiť to, čo komunikujúci hovorí bez toho, aby sme poznali jeho kultúrne pozadie (prostredie a spôsob života). Tí, ktorých rodným jazykom je slovenčina, používajú tento jazyk v súlade s komunikačnými konvenciami prostredia, v ktorom sa nachádzali od detstva. Pre tých, ktorí vyrastali v prostredí, v ktorom nemali možnosť pozorovať pravidlá slovenského jazyka a jeho odchýlok, nie je jednoduché odhaliť zákonitosti fungovania konverzácie slovenčiny. Iba vtedy, ak sme si vedomí rozdielnosti rodného a cudzieho jazyka v zmysle kultúry, môžeme pochopiť hranice jazyka a zmierniť obavy nerodeného hovoriaceho. V interkultúrnom prostredí človek očakáva, že jeho konverzácia s partnerom bude dosahovať želaný smer. Preto je potrebné poznať špecifikum verbálnych prostriedkov kultúry komunikačného partnera.

Na otázku, ako sa človek prispôsobuje prostrediu, reaguje J. Dolník (2010), že je to objavovanie, tradovanie a osvojovanie si nových foriem správania, takže evolúcia človeka prebieha aj pomocou naučených správání. Osvojovanie si jazyka vyúsťuje do jeho prežívania. Dá sa preto dospieť k záveru, že „človek ako sociokultúrna bytosť je v akomodačno-asimilačnom vzťahu k svojej biologickej (prírodnej) určenosti“ (Dolník, 2010, s. 21). Akomodačné a asimilačné správanie človeka tvoria dialektickú jednotu, asimiláciou sa človek formuje ako kultúrna bytosť.

Každá kultúra je podmienená historickým pozadím spoločenských hodnôt vrátane jazyka. Rodení hovoriaci, ako sme už spomenuli, používajú jazyk (v našom prípade slovenský jazyk) v súlade s prostredím, v ktorom vyrastali. Pre nerodených hovoriacich, ktorí vyrastali v prostredí, kde platili iné komunikačné konvencie, je ťažšie konštruovať myšlienky a interpretovať mimojazykovú skutočnosť. Uvedená rôznorodosť vychádza z idiosynkretickej povahy jednotlivých kultúr. Zmierniť obavy nerodeného hovoriaceho z nového kultúrneho prostredia je možné vtedy, ak sa zaujíame aj o kultúrne zázemie danej komunity. Preto sme si ako cieľový diskurz nášho príspevku určili poukázať na slovenčinu ako plnohodnotný jazyk patriaci do stredoeurópskeho jazykového areálu.

SLOVENČINA AKO PLNOHODNOTNÝ JAZYK

Podkladom pre vyučovanie slovenčiny ako cudzieho jazyka pre nerodeného hovoriaceho je dokument Rady Európy z roku 2011 - Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: Učenie sa, výučba, hodnotenie. Nájdeme v ňom námet na to, ako tvoriť osnovy, učebné materiály, ako vybrať didaktickú koncepciu, ako testovať jazykové znalosti. M. Dudok (2003) hodnotí slovenčinu ako pluricentrický jazyk.

Vznik Slovenskej republiky v roku 1993 spôsobil posilnenie národnoreprezentatívnej funkcie slovenčiny tým, že získala štatút štátneho jazyka. Východiskom európskej jazykovej politiky sa stáva ekologické spolužitie jazykov sformulované aj v Európskom systéme jazykového vzdelávania, ktorý je dokumentom Rady Európy z roku 2007. Model receptívneho multilingvizmu umožňuje osvojovanie si jazykov susediacich štátov, príp. jazykov, ktoré sú typologicky blízke. Preto sa aj slovenčina v zahraničí väčšinou vyučuje ako súčasť slavistiky.

Na otázku, ako priblížiť slovenčinu cudzincom nie je jednoduchá odpoveď. V tomto prípade si musíme uvedomiť, že slovenčina má dve tváre: slovenčina ako materinský jazyk (vyučovanie je zamerané na používateľa, ktorý ovláda svoj jazyk ako dorozumievací prostriedok) a slovenčina ako cudzí jazyk (ťažiskom jazykovej prípravy je získanie komunikatívnej zručnosti za účinného využívania podobností v systéme obidvoch jazykov).

Jazykové javy je potrebné prezentovať na pozadí interlingválnych kontaktov, nie izolovane.

Ako teda vyučovať slovenčinu ako cudzí jazyk?

Slovenčinu ako cudzí jazyk prezentujeme jednoznačne v zmysle európskeho jazykového portfólia s ohľadom na jej sociolingvistické, psycholingvistické a etnokultúrne faktory pri dodržiavaní princípu interlingválnej proxemiky (rešpektovanie kontaktu východiskového a cieľového jazyka a východiskovej a cieľovej kultúry učiacich sa). Študujúci slovenčinu majú rôzny stupeň adaptability na nové prostredie a nový jazyk v súlade s normami cieľovej krajiny. O sociokultúrnej a interkultúrnej kompetencii hovoríme vtedy, ak komunikanti dokážu bez problémov riešiť kultúrno – špecifické problémy.

Každý jazyk je jedinečný a táto rôznorodosť vychádza z idiosynkretickej povahy každej kultúry. Zvládnutie jazyka predpokladá osvojenie si nielen lingvistických noriem, ale aj lingvokultúrnych konvencií. Je to preto, že každý jazyk je odrazom kultúry (história národa, spôsob života, sociálne a kultúrne hodnoty). Používateľ jazyka môže informáciu vyjadriť tónom hlasu, prízvukom, štýlom komunikovania, gestom či výrazom tváre, z čoho vyplýva, že jazyk stelesňuje kultúru prostredníctvom verbálnych a nonverbálnych aspektov. Hovoriaci vníma jazyk ako symbol sociálnej identity, to teda znamená, že jazyk kultúru symbolizuje. Nás príspevok zdôrazňuje, že jazyk nie je možné študovať a ani vysvetľovať bez prepojenia na societu, v ktorej sa používa.

NOVÉ FORMY A METÓDY VÝUČBY

Výber metodických postupov je podmienený zameraním štúdia a jeho charakterom, t. zn. na akom stupni školy si budú študenti slovenčinu osvojovať, či sa budú vzdelávať v zahraničí alebo v autentickom prostredí slovenských inštitúcií, či osvojovanie slovenčiny je hlavný zámer alebo je súčasťou štúdia iných odborov na slovenských vysokých školách a podobne.

Uvedené faktory podmieňujú efektívnosť výučby a jej diferenciáciu aj podľa odbornej profilácie, všeobecných lingvistických znalostí študujúcich a aj ich východiskového jazyka. Výber didaktických parametrov závisí aj zo stanovenia vzdelávacieho zámeru, obsahu učiva a metodiky prezentácie.

Lektorom slovenského jazyka a kultúry je potrebné poskytovať neustále novinky z oblasti didaktiky a metodiky prezentácie jazyka a lingvostánosti Slovenska, t. zn. aktuálne informácie z oblasti aplikovanej lingvistiky, literárnej vedy a kulturológie, predstaviť nové trendy v lingvodidaktickej teórii a praxi, prezentovať výskumné projekty a nové publikácie. Je to dôležité aj preto, lebo nositelia inej kultúry nezískavajú interkultúrnú kompetenciu automaticky, treba ich na ňu

pripraviť. Od lektora slovenčiny sa očakáva, že okrem osobnostných predpokladov a odborno-pedagogického profilu bude mať aj dobrý geopolitický prehľad a interkultúrnu kompetenciu.

Úlohou lektora slovenčiny nie je poskytovať len odosobnené informácie, ale najmä pestovať u komunikantov senzibilitu k postupnému chápaniu odlišných postojov a tradícií kultúry slovenského jazyka. Výučbu slovenského jazyka a kultúry preto navrhujeme obohatiť aj o nasledovné:

1. Na priblíženie niektorých vybraných európskych kultúr (vrátane slovenskej) môžeme použiť pohľadnicu britského karikaturistu J. Wilsona „Perfektný Európan“ so satiricky podfarbeným zobrazením príslušníkov niektorých národov EÚ vyvolala súhlasné i nesúhlasné stanoviská.
2. Inšpiratívnymi témami môžu byť: rôzne materiály na interkultúrnu konfrontáciu národnej povahy zobrazenej v literatúre, piesňach, umení.
3. Vhodnou inšpiráciou sú aj slovenské ľudové i autorské rozprávky.
4. Dôležitú súčasť jazykovej prípravy môže byť aj slovník s idioetnickou sémantikou.
5. Môžeme použiť rolové hry, rozhovory, diskusie, ankety a podobne.
6. Súčasne je dôležitá metodika prezentácie slovenských reálií.

Zavádzanie informačných technológií do výučby cudzích jazykov neobišlo ani vyučovanie slovenčiny. Patrí sem aj samoriadené štúdium pomocou elektronickej komunikácie, dištančné štúdium jazyka a učenie sa online. Dobrým príkladom je e-learningový kurz pre A1 a A2 lokalizovaný na doméne: www.e-slovak.sk, ktorý má inštrukcie v šiestich jazykoch. Kurz je inštalovaný v programe moodle. Realizuje sa ako autonómny model učenia sa - Variant A, čo je náročnejší edukačný model, pretože podporuje seba vzdelávanie. Je vhodný pre tých študentov, ktorí nepotrebujú kontrolu zo strany pedagóga. Variant B je korešpondenčný model, ide o individuálnu prácu s webovou stránkou, ale modifikovanou pedagógom (tútorom). Obidva tieto modely obsahujú aj prácu s textami z oblasti kultúry, cestovania, politiky a podobne.

Ďalej sú to viaceré série učebníc pod názvom Krížom – krážom, ktoré vychádzajú od roku 2007. Dominantným cieľom je komunikatívny aspekt, dialógy v nich reprezentujú bežné komunikačné situácie.

Pomôckami na zlepšenie interkultúrneho porozumenia sú publikácie: *Slovacicum. Kapitoly z dejín slovenskej kultúry* (2004) a *Slovacicum. Súčasné Slovensko* (2006).

Mnohokrát sa očakávania komunikujúcich partnerov hovoriacich iným jazykom ako ich rodným, nenaplnia. Ich vlastné predstavy, príp. stereotypné vnímanie inej kultúry sa rozchádzajú s realitou. Spôsobujú to aj rozdiely medzi kulturémami (vzory, modely, normy, štandardy správania) cieľovej a východiskovej kultúry. A práve tieto sú predmetom interkultúrnej výchovy, ktorá vysvetľuje vzájomné vzťahy komunikačných partnerov na spoločensko – kultúrnom pozadí. Vtedy je interkultúrna komunikácia úspešná, keď komunikujúci partneri sú schopní interkultúrneho porozumenia, čo znamená, že prípadné rozdiely jednotlivých kultúr nevnímajú ako bariéru – ale skôr ako prínos pre svoju kultúru a pre jazykové vzdelávanie. Podľa J. Dolníka (2007) pripisujeme interkultúrnemu porozumeniu dve dimenzie: antibariérový rozmer (odstraňovanie prekážky interakčnej koexistencie) a kompreheznú dimenziu (pochoopenie kultúrnej inakosti).

Nedorozumeniam v rámci interkultúrnych vzťahov predchádzame osvojením si štandardných kultúrnych modelov, ktoré účinne pomáhajú riešiť špecifické problémy kultúr, čo nazývame interkultúrnou (multikultúrnou) kompetenciou. Pre nerodených hovoriacich osvojenie centrálnych kulturém neprebieha spontánne, preto je potrebné primeraným spôsobom ich sprostredkovať. Interkultúrna kompetencia predstavuje tri zložky: vzťah k vlastnej kultúre, vnímavosť ku kultúre inej a interkultúrny kontakt. Cieľom interkultúrnej výchovy je výchova k tolerantnosti, rešpektovanie inakosti a odstraňovanie transkultúrnych bariér. Je dôležité, aby sme i v jazykovom vzdelávaní odstraňovali transkultúrne bariéry.

V procese osvojovania jazyka preto využívame v súčasnosti komunikatívny prístup, ktorý je dôsledkom pragmatizácie lingvistiky. Model komunikatívnej kompetencie má ďalšie subkompetencie: lingvistickú, sociolingvistickú, diskurzívnu, strategickú, pragmatickú a kultúrnu. Kultúra plní dôležitú sociálnu funkciu, v kultúre je kľúč k pochopeniu sociálneho sveta, prispieva k sebauvedomeniu občanov ako slobodných jedincov, má motivačný efekt.

KULTÚRNA PLURALITA

Pre kultúrnu pluralitu sveta, v ktorom žijeme, je typické to, že dochádza ku koexistencii množstva odlišných kultúr. Kultúra vzniká a rozvíja sa vždy v určitých geografických podmienkach a formuje ju konkrétna história. Tak sa vytvára sociokultúrny systém, životný štýl ľudí a hodnotová paradigma každej kultúry. Kultúrna pluralita sveta nemá len horizontálnu podobu, ale i vertikálnu, čo znamená, že každá kultúra je prvkom vyššieho systému a zároveň obsahuje

subsystémy (systémy nižšieho rádu). Kultúra nie je len súhrn materiálnych a ideových produktov danej spoločnosti, ale je to tiež medzigeneračne odovzdávaný vzorec významov, ktoré nachádzame v symboloch alebo v komunikačných prostriedkoch. Vo výučbe jazyka treba venovať pozornosť získavaniu informácií o zvláštnostiach inej kultúry, spôsoboch a dôvodoch správania, prípadne o obchodných či administratívnych zvyklostiach.

V súčasnom globalizovanom svete jednotlivé kultúrne systémy tvoria základ hierarchie kultúrnych systémov. Hovoríme o globálnom kultúrnom systéme, o nadnárodnom kultúrnom systéme a národných kultúrnych systémoch, ale i o kultúrnych systémoch etnických skupín. Všetky tieto roviny kultúrnych systémov ovplyvňujú súčasné medzinárodné vzťahy a integračné procesy. Vplyvom zmien prostredia dochádza aj k zmenám v kultúre každej spoločnosti. Aj kultúrne zmeny odohrávajúce sa v mnohých krajinách majú svoje príčiny, medzi ktoré môžeme zahrnúť: ekonomický rozvoj, demokratizáciu, emancipáciu, prelínanie kultúr a prijímanie kultúrnych prejavov iných kultúr. Kultúra je systém hodnôt a sociálnych noriem, ktoré sú typické pre určitú spoločnosť alebo skupinu ľudí a prenášajú ju prostredníctvom rôznych prejavov, ako sú symboly, hrdinovia, rituály, hodnoty, normy.

Správanie každého z nás ovplyvňuje nielen národná kultúra, ale aj rôzne kultúrne vplyvy (kresťanské hodnoty sú iné ako hodnoty ázijských náboženstiev alebo islamu). Z toho dôvodu je potrebné rozlišovať viac úrovní kultúry, ktoré sa môžu dostávať do vzájomných konfliktov: kultúru národnú, regionálnu, náboženskú, mužskú alebo ženskú, generačnú, kultúru sociálnych tried, podnikovú kultúru, politickú alebo ekonomickú kultúru a podobne.

K národnej kultúre sa väčšinou viaže aj kultúrna identita jedincov i skupín a taktiež problematika národnostných skupín. Túto problematiku chápeme ako problémy etnických skupín dlhodobo žijúcich v rámci kultúrneho systému alebo sú to problémy menšín, ktoré prichádzajú z iných kultúrnych okruhov.

Pre vyučovanie jazyka je dôležitá aj znalosť mentality ľudí, s ktorými komunikant bude prichádzať do kontaktu. Čo rozumieme pod slovom mentalita? Nie sú to len všeobecné zvyklosti, ale ide najmä o to, „ako sa spôsob myslenia, historické súvislosti prejavujú navonok, vo vzťahu k iným. Ide viac o prostredie, ktoré je výslednicou histórie, jazyka, náboženstva, hodnôt a postojov, tradície, právneho poriadku a systému, vzdelania a výchovy, politiky a iných činiteľov“ (Šroněk, 1995, s. 147). Mentalita národa sa podľa neho môže prejavovať prostredníctvom týchto prvkov:

- história krajiny (kladné aj záporné stránky),
- príslušnosť k štátu a národu (národná hrdosť),
- veľkí a malí (paternalizmus voči malým národom),
- jazyk (verbálne i neverbálne prostriedky jazyka),
- náboženstvo (ovplyvňuje nielen život rodiny, ale aj obchodné zvyklosti),
- právny poriadok a systém (dva právne systémy: kontinentálny a anglosaský),
- postoj k času,
- proces rozhodovania (americký - japonský),
- kolektivismus - individualizmus,
- príprava na rokovanie,
- hierarchia, kastovníctvo, elity,
- tabuizované témy,
- obava z neistoty,
- humor,
- povýšenosť a poníženosť,
- fyzický kontakt.

Tento rozsiahly výpočet rozšírime aj o ďalšie prvky, ktoré sú podľa nášho názoru dôležité a to je: kultúra odievania, etiketa, ale i spôsob života.

Ten, kto chce byť pri komunikácii s cudzincami úspešný, musí si uvedomovať mnohé z týchto prvkov a len tak môže prejaviť kultúrnu vnímavosť voči predstaviteľom inej kultúry a vytvoriť efektívny vzťah. V komunikačnej situácii je veľmi dôležité priblížiť frekventantom i využívanie neverbálnych prvkov v slovenskom komunikačnom priestore. Spôsob uplatňovania taktilických, kinetických optických či akustických prvkov reči závisia nielen od príslušnosti komunikantov k rase, etnickej skupine, regiónu, môžu byť aj vonkajším znakom ich charakteru, inteligencie alebo spoločenského postavenia (Mistrík, 1999). Preto je podľa J. Pekarovičovej (2004) dôležité, aby sme dostatočnú pozornosť venovali zámernému predstaveniu spoločných a rozdielných neverbálnych prostriedkov, ktoré sa premietajú do komunikačného procesu cudzincov.

Kultúrna vnímavosť je popri ďalších vlastnostiach a schopnostiach (komunikačné schopnosti, trpezlivosť, schopnosť načúvať, empatia, analytické uvažovanie, zdvorilosť, zdravé sebadomie, sebakontrola a ďalšie) nevyhnutnou výbavou jazykových lektorov.

Národná mentalita teda vytvára základ pre spoločenské styky ľudí, zároveň však môže dať impulz na nepochopenie sa. Objektívne určiť mentalitu je dosť ťažké,

lebo každý človek porovnáva mentalitu druhých so svojimi vlastnými predstavami o sebe.

V rámci komunikačných kontaktov je potrebné si uvedomiť, že nie každý predstaviteľ tej ktorej kultúry musí presne zodpovedať popisu autorov turistických sprievodcov. Nie všetci ľudia istej kultúry sa podriadia známemu stereotypu, pretože sú jedinečné osobnosti a nemusia byť typickí predstavitelia kultúry v ktorej žijú (Dolinská, 2004). Kultúrne rozdiely medzi jednotlivými krajinami a ich vplyv na organizačnú kultúru najlepšie pochopíme, ak budeme vnímať kultúrne prostredie jednotlivých národných kultúr vo vzájomných interakciách týchto súčastí kultúrneho prostredia:

1. jazyka, prípadne jazykov (v niektorých krajinách sa oficiálne hovorí viacerými),
2. zákonov (úzko súvisia s národnými zvykmi, hodnotami a historickými skúsenosťami),
3. politickej a ekonomickej kultúry (hospodárska politika štátu odráža jej kultúrne dimenzie a štandardy),
4. sociálnych skupín a ich stratifikácie (podieľajú sa na formovaní kultúrnych hodnôt a noriem jednotlivcov a zaraďujú ľudí do určitej vrstvy),
5. materiálnej kultúry (vnímanie bohatstva a vlastníctva hmotných statkov),
6. vzdelávania (tradičné edukačné systémy oproti zjednocovacím snahám),
7. hodnôt a názorov jednotlivcov (etnocentrizmus ako bariéra interkultúrnej komunikácie),
8. náboženstva (veľké rozdiely medzi európskou kultúrou a ázijskými a arabskými kultúrami, ale i indickou kultúrou, vznikajú najmä pôsobením rôznych náboženstiev).

Pokiaľ hovoríme o globálnom kultúrnom systéme, je dôležité si uvedomiť, že ľudia, s ktorými budeme prichádzať do komunikačných interakcií, sú rôzni. Na rozdiel od individualistických kultúr (napr. americkej) sa v kolektivistických kultúrach (napr. japonskej) jednotlivec rozhoduje v súlade s názormi skupiny. To, čo je v tej - ktorej kultúre dôležité a čo menej, určujú hodnoty, ktoré v nej platia. Aj napriek tomu, že Maslowovu hierarchiu ľudských potrieb mnohí prezentujú ako univerzálny model, treba upozorniť na to, že pokiaľ sa na problematiku ľudských potrieb budeme pozeráť z pohľadu kultúrnych odlišností, vtedy nie všetky vysvetlenia uspokojovania potrieb budú prijateľné. Napríklad potreba seberealizácie sa môže chápať ako najvyššia potreba v individualistickej spoločnosti (USA), ale nie v kolektivistической kultúre (Japonsko), kde sa záujmy skupiny preferujú pred záujmami jednotlivcov. A čo sa týka našej slovenskej kultúry, tiež je dôležité

rešpektovať nielen jej interlingválne, ale i interkultúrne špecifiká. To však predpokladá, aby lektor slovenského jazyka a kultúry bol dostatočne odborne a metodicky na takúto výučbu pripravený.

ZÁVER

Keďže bolo naším zámerom upriamiť pozornosť na vyučovanie slovenčiny na pozadí interkultúrneho porozumenia, nezaoberali sme sa prioritne lingvistickým opisom slovenčiny, jej zvukovou stavbou, gramatickým systémom, ani jej syntagmatikou a lexikálnou rovinou, ale poukázali sme na možnosti využívania komunikatívneho prístupu v jazykovej edukácii cez jej interkultúrne špecifiká.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

DOLINSKÁ, V. 2004. *Prieniky kultúr v globálnom priestore*. Banská Bystrica: EF UMB, 2004. 64 s. ISBN 80-8050.913-1.

DOLNÍK, J. 2010. *Jazyk – človek – Kultúra*. Bratislava: Kalligram, 2010. 224 s. ISBN 978-80-8101-377-5.

DOLNÍK, J. 2007. Základ interkultúrneho porozumenia. In: *Studia Academica Slovaca*. 36.

Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava: STIMUL 2007. s. 19-29.

DUDOK, M. 2007. Komunikatívne vedomie v slovenčine a blízkyh slovanských jazykoch. In: *Studia Academica Slovaca*. 36. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava: STIMUL, 2007. s. 31 – 43.

DOUGLAS, M. 1970. *Natural Symbols: Explorations in Cosmology*. New York: Random House, 1970. 156 s. ISBN 978-0-415-31454-1.

DURANTI, A. 1997. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 100 s. ISBN 988-14-2887-641-5.

GEERTZ, C. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973. 471 s. ISBN 0-464-09719-7.

MALINOWSKI, B. 1939. The Group and the Individual in Functional Analysis. In: *American Journal of Sociology*, 44, s. 938 – 964.

MARTIN, J. R. 2011. *Education Reconfigured : culture, encounter, and change*. New York : Taylor and Francis, 2011, 240 s. ISBN 978-0-415-88963-6.

MISTRÍK, J. 1999. *Vektory komunikácie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. 79 s. ISBN 80-22313-20-3.

PEKAROVIČOVÁ, J. 2004. *Slovenčina ako cudzí jazyk - predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: STIMUL, 2004. 208 s. ISBN 80-88982-87-1.

ŠRONĚK, I. 2000. *Kultura v mezinárodním podnikání*. Praha: Grada Publishing, 2000. 167 s. ISBN 80-247-0012-3.

Kontakt

Doc. PhDr. Viktória Dolinská, PhD.

Katedra ekonómie – oddelenie aplikovaných spoločenských vied EF UMB

Tajovského 10

975 90 Banská Bystrica

e-mail: viktor.dolinska@umb.sk

AUTOEVALVÁCIA ČINNOSTI UČITEĽOV PRIMÁRNEJ ŠKOLY

Zlatica HUĽOVÁ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Zvyšovanie kvality a profesionality každého dobrého učiteľa umožňuje autoevalvácia vlastných profesijných činností. Napomáha učiteľovi identifikovať silné a slabé stránky, poznať vlastné priority, umožňuje uskutočňovať zmeny, plánovať činnosti, ktoré vedú k zvyšovaniu nielen vlastnej profesionality, ale hlavne ku kvalite a efektívnosti edukačnej praxe. Autorka sa v príspevku venuje vyhodnocovaniu výskumných zistení zo skúmania autoevalvačných činností. Vyhodnocovanie zameriava na prisudzovanie dôležitosti vybraným činnostiam a dôvodom, ktoré im učelia primárnej školy pripisujú.

Abstract

Self-evaluation of own professional practice enables improvement of every good teacher's quality and professionalism. It helps to identify strengths and weaknesses, to know own priorities and enables to plan activities that lead to professionalism improvement and mainly to quality and efficiency in educational practice. The author in this paper deals with the evaluation of research findings from self-evaluation activities that is focused on the reasons and the level of importance of selected activities attributed by primary school teachers.

Kľúčové slová

profesijné činnosti, učiteľ primárnej školy, miera dôležitosti, dôvody, autoevalvačné činnosti

Key words

professional practice, a primary school teacher, the level of importance, the reasons, self-evaluation activities

ÚVOD

Tak ako kvalita a profesionalita učiteľa, kvalita a efektívnosť edukačného procesu, rovnako aj kvalitná škola s dobrou klímou, v ktorej sa každý dobre cíti, do ktorej každý rád chodí a z ktorej si všetci odnesú množstvo poznatkov, vedomostí, zručností a hodnôt, zabezpečuje progres žiakov i samotných učiteľov. Pre ich zabezpečenie je potrebné pravidelne vykonávať autoevalváciu vlastných profesijných činností, ktorá odstráni hodnotenie založené na intuícii, bez poznania množstva súvislostí, bez vysvetlenia podstaty a dôležitosti realizovaných zmien a vyhýbanie sa chýb pri korekciách či v plánovaní.

Profesijné činnosti, ktoré sú súčasťou kompetenčného profilu učiteľa, zahrnuté v návrhu profesijného štandardu (Kasáčová, B. - Valica, M. 2008), nie sú však stále legislatívne ukotvené. Štandardizácia je systematický proces, ktorým sú hmotné a nehmotné subjekty spoločným úsilím zainteresovaných strán prevedené na žiadaný stupeň usporiadania, ktorý je na prospech celej spoločnosti. Štandardy majú byť všeobecne záväzné a platné na národnej i na medzinárodnej úrovni. Pre schopnosť kvalitnej výchovy, vzdelávania a vycvičovania by mal mať učiteľ osvojené také činnosti, ktoré sú potrebné pre výkon jeho pedagogickej práce (Tomkuliaková, R. - Doušková, A. 2012). Pre kvalitu vzdelávania podľa Pasi Sahlberga je *„dôležitá kvalita učiteľov, ako aj podmienky, v akých pracujú a aká je ich autonómia, ktorú pri výkone svojej práce majú“* (Sahlberg, P. 2013). Preto je nutné systematické skúmanie v oblasti kvality vzdelávania a to nielen cez oblasť nadobúdania profesijných kompetencií u absolventov učiteľstva, ale predovšetkým cez skúmanie činností učiteľov v edukačnej praxi. Mnohé výskumné výsledky prinášajú čiastkové zistenia, ktoré otvárajú možnosti pre ďalšie a mnohé nové výskumné aktivity. Na základe analýz viacerých výskumných výsledkov je možné následne realizovať konkrétne opatrenia zamerané na postupné a zmysluplné skvalitňovanie vzdelávania na všetkých stupňoch škôl.

Problematickou skúmania profesijných činností, ich vykonávaním v edukačnej praxi a autoevalváciou sme sa zaoberali v rámci výskumného projektu. Cieľom skúmania bolo:

- zistiť mieru dôležitosti, ktorú učitelia prisudzujú vykonávaným činnostiam a
- identifikovať dôvody, ktoré ich k tomu vedú, teda to, či ich vykonávajú z vnútorného presvedčenia, z vnútornej potreby sa zdokonaľovať, alebo len z dôvodu nutnej kontroly vedením školy alebo pre kontrolu zvonku.

Dotazníkového šetrenia sa stratifikovaným výberom zúčastnilo 271 učiteľov primárnej školy, 291 učiteľov nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania a 15 učiteľov, ktorí boli účastníkmi inovačného vzdelávania v rámci realizácie uvedeného projektu. Kurz inovačného vzdelávania bol učený pre učiteľov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania. Oslovených bolo 500 slovenských základných škôl. Z počtu 1015 všetkých rozposlaných dotazníkov, sa vrátilo 577, čo predstavovalo návratnosť v Σ 56,85 %. Dotazník obsahoval 31 položiek, v ktorých boli bližšie vyšpecifikované profesijné činnosti učiteľov, prislúchajúce do kompetenčného profilu učiteľa uvedeného v Návrhu profesijného štandardu, ktorý ešte stále nie je legislatívne ukotvený.

1 DÔLEŽITOSŤ PRISUDZOVANÁ ČINNOSTIAM UČITEĽMI PRIMÁRNEHO STUPŇA

Pre potrebu vyhodnocovania a interpretácie sme činnosti z dotazníkových položiek rozdelili do troch dimenzií, tak ako sú uvádzané aj v *Návrhu profesijného štandardu pre učiteľov primárneho vzdelávania*:

- dimenzia žiak,
- dimenzia edukačný proces,
- dimenzia sebarozvoj.

V týchto troch dimenziách budeme v nasledujúcich častiach postupne vo všetkých činnostiach vyhodnocovať a interpretovať prisudzovanú dôležitosť vykonávania danej činnosti učiteľmi primárneho vzdelávania, ktorí tvoria takmer polovicu t.j. 46,97 % všetkých respondentov zúčastnených na skúmaní autoevalvácie práce učiteľa.

1.1 MIERA DÔLEŽITOSTI PRISUDZOVANÁ ČINNOSTIAM V DIMENZII ŽIAK

V položkách dotazníka sú tri položky v ktorých sme skúmali prisudzovanie miery dôležitosti v činnostiach učiteľa primárneho vzdelávania. Zisťovali sme, či učiteľ:

1. si spracúva o každom žiakovi vlastný diagnostický záznam, ktorý reflektuje napríklad žiakovo učenie, správanie, motiváciu, aspirácie a pod;
2. hodnotí klímu triedy a sociálne správanie žiakov na vyučovaní a vývoj vzťahov medzi nimi;
3. si písomne zaznamenáva výsledky hodnotenia sociálneho správania žiakov a vývoj vzťahov medzi nimi.

Názory na prisudzovanie dôležitosti týmto trom činnostiam sú prezentované v tabuľkách. Hodnotiace komentáre spájajú vždy dva stupne dôležitosti.

V tabuľke T1 sú uvedené čísla položiek, ktoré sú konkretizované vyššie v texte. Respondenti k uvedeným činnostiam v položkách prisudzovali dôležitosť, ktorá je pri interpretácii rozdelená do dvoch skupín. Prvá skupina spája dva stupne dôležité a zbytočné do stupňa „nedôležité“ a druhá skupina spája dva stupne dôležité a veľmi dôležité do stupňa „dôležité“.

Tabuľka 1 Dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st. ZŠ - dimenzia žiak

miera dôležitosti	zbytočné	málo dôležité	dôležité	veľmi dôležité	Spolu
1	2,2	11,4	61,6	24,7	100,0
2	0,3	3,6	49,8	46,1	100,0
3	7,0	28,0	53,8	11,0	100,0

Poznámka: údaje v tabuľke sú uvádzané v percentách

Činnosť 1, ktorej uplatňovanie v súčasnej edukačnej praxi možno považovať za veľmi potrebné a dôležité, 86,3 %. respondentov považuje túto činnosť za dôležitú. Táto hodnota naznačuje, že ani nie celá 1/4 učiteľov (24,7 %) je presvedčená o dôležitosti písomného vypracovávania si záznamov o každom žiakovi. Prostredníctvom písomného záznamu má učiteľ možnosti identifikovať vývinové, individuálne charakteristiky každého žiaka, psychologické a sociálne faktory jeho učenia sa, ako aj sociokultúrny kontext rozvoja žiaka, či jeho individuálne špecifiká ako jedinečnej osobnosti. Takéto poznanie žiakov potom umožňuje učiteľovi kvalitne plánovať individuálny rozvoj osobnosti každého jednotlivca s ohľadom na jeho danosti, možnosti, schopnosti, záujmy, osobné tempo a sprostredkuje učiteľovi informácie o tom, ako akceptovať odlišnosti žiakov bez stereotypov a predsudkov. Prekvapujúce je, že až 13,6 % respondentov považuje túto činnosť za nedôležitú.

Činnosť 2 považuje 95,9 % respondentov za dôležitú. Najvyššiu mieru dôležitosti učiteľia prisudzujú hodnoteniu klímy triedy a sociálnemu správaniu sa žiakov na vyučovaní a vývoju vzťahov medzi nimi. Uvedomovanie si dôležitosti hodnotenia vzájomných vzťahov v triede, správania sa žiakov a hodnotenia klímy možno hodnotiť vysoko pozitívne, však zároveň takéto výsledky ponúkajú možnosti k zamýšľaniu sa nad tým, prečo potom činnosť 1 respondenti nepripisovali približne rovnaký stupeň dôležitosti. Predsa len systematické zaznamenávanie charakteristík žiaka umožní učiteľovi nielen plánovať a usmerňovať rozvoj osobnosti každého jednotlivca, ale aj pri hľadaní možností náprav nevhodného správania sa, prípadných zlých vzťahov medzi žiakmi, umožní učiteľovi nájsť vhodné riešenia, či dospieť k pozitívnemu výsledku, i k stanoveniu prípadných opatrení. Dokonca, aj keď menšia časť, ale 3,9 % respondentov považuje túto činnosť za nedôležitú.

Činnosť 3 nadväzuje a úzko súvisí s obidvoma predchádzajúcimi činnosťami. Výsledky skúmania však naznačujú, že len málo viac ako 1/2 respondentov si zaznamenáva výsledky hodnotenia sociálneho správania žiakov a vzájomných

vzťahov aj písomne. Prekvapujúce je, že kým činnosť 2 považovalo 95,9 % za dôležitú, tak činnosť 3, v ktorej si učiteľ zaznamenáva písomne výsledky hodnotenia sociálneho správania žiakov a vývoj vzťahov medzi nimi, považuje 64,8 % za dôležitú, z toho len 11,0 % respondentov za veľmi dôležitú. Takmer 1/3 ju považuje za nedôležitú.

Na základe uvedených zistení by bolo vhodné ponúkať učiteľom vzdelávacími inštitúciami možnosti vzdelávania sa aj v oblasti pedagogickej diagnostiky. Ponúkať pre všetky kategórie učiteľov kontinuálne vzdelávanie v zmysle kariérneho stupňa a to s možnosťou nadobúdať praktické skúsenosti a zručnosti, ktoré by vo svojej edukačnej praxi mohli v plnej miere uplatňovať.

1.2 MIERA DÔLEŽITOSTI PRISUDZOVANÁ ČINNOSTIAM V DIMENZII EDUKAČNÝ PROCES

Činnosti v 22 položkách dotazníka, ktoré je možné v rámci profesijného štandardu zaradiť do dimenzie edukačný proces, v tejto časti sme ich z dôvodu interpretačnej prehľadnosti začlenili do piatich skupín a to do skupiny A až E.:

- A. Činnosti súvisiace s realizáciou edukačného procesu (*položky 4 - 8*);
- B. Činnosti súvisiace s hodnotením edukačného procesu (*položky 9 - 12*);
- C. Činnosti súvisiace so získavaním spätnej väzby (*položky 13 - 16*);
- D. Činnosti súvisiace so zdieľaním a získavaním informácií a skúseností (*položky 17, 19 - 23, 25*);
- E. Činnosti súvisiace s hodnotením a sebahodnotením (*položky 18 a 24*).

A. Činnosti súvisiace s realizáciou edukačného procesu

Táto skupina zahŕňa päť činností z položiek dotazníka (4 - 8), ktorých výsledky skúmania sú spracované v tabuľke 2, pod ktorou sú interpretácie zo zistení ako učiteľ:

- 4. hodnotí, či žiaci dosiahli vyučovací cieľ;
- 5. analyzuje svoju činnosť na vyučovaní vzhľadom k dosiahnutým edukačným cieľom;
- 6. premýšľa o účinnosti použitých vyučovacích metód a foriem na učenie sa žiakov;
- 7. hodnotí vhodnosť zvolených vyučovacích metód vzhľadom k cieľom vyučovania;
- 8. hodnotí využitie didaktických prostriedkov vo svojom vyučovaní.

Tabuľka 2 Dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st. ZŠ - dimenzia edukačný proces - skupina A.

miera dôležitosti	zbytočné	málo dôležité	dôležité	veľmi dôležité	spolu
4	0,4	1,8	37,6	60,1	100,0
5	0,0	3,3	45,4	51,38	100,0
6	0,0	0,4	43,9	55,7	100,0
7	0,0	4,1	45,2	50,9	100,0
8	0,0	10,0	60,9	29,1	100,0

Poznámka: údaje v tabuľke sú uvádzané v percentách

Činnostiam 4 až 8, zaradených do skupiny A, učitelia primárneho vzdelávania prisudzovali vysoký stupeň dôležitosti. Stupeň dôležitosti bol v zisteniach zaznamenaný v rozpätí od 90,0 % do 99,6 %. Hodnotenie, či žiaci dosiahli vyučovací cieľ považuje až 97,8 % respondentov za dôležité. Šiesti respondenti túto činnosť považovali za nedôležitú.

Činnosť 4 nadväzuje na činnosť 5, ktorá z hodnotiaceho procesu prechádza do analýzy aj z pohľadu dosahovaných cieľov učiteľom. Túto činnosť považuje 96,7 % respondentov za dôležitú.

Najvyšší stupeň dôležitosti prisudzovalo 99,6 % respondentov činnosti 6, pri ktorej učiteľ premýšľa o účinnosti použitých vyučovacích metód a foriem na učenie sa žiakov. Len jeden respondent to považuje za málo dôležité a žiaden sa nevyjadril, že je táto činnosť zbytočná. Potešujúce je, že učitelia tým, že sa zamýšľajú a považujú túto činnosť za veľmi dôležitú, menia svoje edukačné postupy, metódy a formy učenia sa žiakov, čo súčasný stav v edukačnej praxi vyžaduje. Hodnotenie tejto činnosti závisí aj od veku učiteľa, pričom dôležitú úlohu zohráva aj učiteľova skúsenosť.

Činnosť 7 považuje 95,9 % respondentov za dôležitú. Jedenásť respondentov považuje hodnotenie vhodnosti zvolených metód vzhľadom k cieľom vyučovania za nedôležitú.

Je prekvapujúce, že 99,6 % respondentov viac premýšľajú o účinnosti použitých metód a foriem na učenie sa žiakov, ale hodnoteniu výberu metód vzhľadom k cieľom vyučovania už neprisujú rovnaký stupeň dôležitosti. Zaujímavé je aj to, že analýzu činnosti na vyučovaní z pohľadu dosahovaných cieľov učiteľom považuje 96,7 % respondentov za dôležitú, čím sa len s rozdielom 1 % zhodli s hodnotením vhodnosti zvolených vyučovacích metód vzhľadom k cieľom

vyučovania. Tieto činnosti v zmysle kompetenčného profilu možno považovať za veľmi dôležité, pretože ak učiteľ neanalyzuje a neprehodnocuje vhodnosť zvolených metód vzhľadom k cieľom vyučovania, s ťažkosťou bude vyberať vhodné metódy napríklad na aktivizáciu, kreativitu žiakov, aj vo vzťahu k ich individuálnym edukačným potrebám.

V činnosti 8 respondenti hodnotili využitie didaktických prostriedkov vo svojom edukačnom procese. Túto činnosť považuje 90,0 % respondentov za dôležitú ale len 29,1 % ju považuje za veľmi dôležitú. Napriek sumárnemu percentu prisudzovania vyššej miery dôležitosti, 1/10 respondentov túto činnosť považuje za nedôležitú.

B. Činnosti súvisiace s hodnotením edukačného procesu

Do skupiny sú zaradené štyri položky (9 - 12) z dotazníka, kde sú uvedené činnosti, v ktorých učiteľ:

9. cielene zhromažďuje výstupy vyučovania a iné zdroje, ktoré mu pomáhajú svoju prácu reflektovať a hodnotiť;
10. porovnáva a vyhodnocuje naplánované s reálnymi výsledkami vyučovania;
11. písomne si zaznamenáva výsledky hodnotenia svojho vyučovania;
12. na základe reflexie a sebahodnotenia plánuje zmeny vo svojom vyučovaní.

Činnosti uvedené v štyroch prezentovaných položkách na seba logicky nadväzujú a ich uplatňovanie dáva možnosť učiteľovi uskutočňovať kvalitnú kontinuálnu autoevalváciu. Výskumné zistenia uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Dôležitosť autoevalvačných činnosti u učiteľov 1. st. ZŠ - dimenzia edukačný proces - skupina B.

miera dôležitosti	zbytočné	málo dôležité	dôležité	veľmi dôležité	spolu
9	2,2	15,2	55,9	26,7	100,0
10	1,1	10,3	61,6	26,9	100,0
11	12	41,7	35,4	10,7	100,0
12	0,2	1,0	53,9	45,0	100,0

Poznámka: údaje v tabuľke sú uvádzané v percentách

Zo zistení, ktoré sú prezentované v tabuľke 3 vyplýva, že prisudzovanie stupňov dôležitosti nie je vo všetkých činnostiach vyvážené. Najvyššiu mieru

dôležitosti prisudzuje 98,9 % respondentov činnosti 12 a najnižšiu mieru dôležitosti 46,1 % pripisujú činnosti 11.

Činnosť 9, v ktorej si učiteľ cielene zhromažďuje výstupy vyučovania a iné zdroje, ktoré mu pomáhajú svoju prácu reflektovať a hodnotiť, považuje v 82,6 % respondentov za dôležitú. O 6 % viac respondentov teda 88,6 % pripisuje vyšší stupeň dôležitosti činnosti 10, v ktorej porovnávajú a vyhodnocujú naplánované s reálnymi výsledkami vyučovania. V uvedených činnostiach prisudzovanie miery dôležitosti možno považovať za pomerne vyvážené. Značné rozdiely sú ale v činnostiach 11 a 12.

Činnosti 11, v ktorej ide o písomné zaznamenávanie si výsledkov hodnotenia vlastného vyučovacieho procesu, hodnotí necelá polovica a to 46,1 %, respondentov ako dôležitú a z toho len 1/10 respondentov ju považuje za nedôležitú. Prekvapujúce je ale zistenie, že až 53 % respondentov hodnotí túto činnosť ako nedôležitú a z toho 1/10 respondentov ju považuje až za zbytočnú.

Prekvapujúco v tejto skupine činnosti, respondenti najvyššiu mieru dôležitosti pripisujú ako je uvedené pod tabuľkou 3, činnosti 12, v ktorej si učiteľ na základe reflexie a sebahodnotenia plánuje zmeny vo svojom vyučovaní. Len 1,1 % respondentov považuje túto činnosť za nedôležitú.

Z prezentovaných výsledkov možno predpokladať, že ak si učitelia primárneho vzdelávania písomne nezaznamenávajú výsledky hodnotenia svojho vyučovania, potom zmeny v metódach či postupoch, ktoré uskutočňujú v edukačnom procese ako to uvádzajú v položke s činnosťou 12, môžu mať charakter intuície a improvizácie, kde môže absentovať systematickosť v plánovaní a projektovaní edukačného procesu učiteľom ako aj možnosť kvalitnej kontinuálnej autoevalvácie učiteľa. Vedenie si pedagogického denníka, autodiagnostických a reflexívnych záznamov vyplýva aj z profesijného štandardu učiteľa pre primárne vzdelávanie.

C. Činnosti súvisiace so získavaním spätnej väzby

Štyri položky (13 - 16) z výskumného nástroja uvádzajú nasledovné činnosti, v ktorých učiteľ:

13. získava od žiakov spätnú väzbu na vyučovanie pre vlastné hodnotenie;
14. je ochotný prijať hospitáciu od nadriadeného alebo kolegu;
15. využíva spätnú väzbu od nadriadeného, predsedu metodického združenia, predmetovej komisie a pod.;
16. využíva spätnú väzbu od kritického priateľa.

Spätná väzba zvyčajne dáva informáciu o kvalite, môže mať motivačný charakter, môže byť zdrojom inšpirácií, vzoru, zdrojom na zmenu konania či správania sa, preto sme sa zamerali na zisťovanie, akú mieru dôležitosti im pripisujú učitelia. Výsledky skúmania sú zaznamenané v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st. ZŠ dimenzia - edukačný proces -skupina C.

miera dôležitosti	zbytočné	málo dôležité	dôležité	veľmi dôležité	spolu
13	0,0	4,1	43,5	52,4	100,0
14	1,8	15,9	62,0	20,3	100,0
15	0,4	6,3	62,7	30,6	100,0
16	0,7	10,7	61,6	26,9	100,0

Poznámka: údaje v tabuľke sú uvádzané v percentách

Výsledky činnosti 13 prezentujú spätnú väzbu od žiakov, ktorú považuje 95,9 % respondentov za dôležitú a len malá skupina 4,1 % respondentov ju označila za nedôležitú. Spätná väzba od žiaka či už verbálna, alebo neverbálna umožňuje učiteľovi odhaľovať nedostatky, chyby, ktorých sa dopúšťa, či nevyslovené požiadavky zo strany žiakov. Môže byť veľmi efektívna pre rozvoj vzájomnej komunikácie. Zo zistení vyplýva, že učitelia si tieto skutočnosti uvedomujú a preto ju považujú za dôležitú.

Činnosť 14 zaznamenáva ochotu učiteľa prijať hospitáciu od svojho kolegu. Zistenia poukazujú na skutočnosť, že 82,3 % respondentov považuje túto činnosť za dôležitú ale až 1/6 učiteľov ju považuje za nedôležitú. Vzájomné hospitácie a ochota ich prijímať, či neprijímať môže mnoho prezrádzať o atmosfére v škole, o vzájomných vzťahoch, ale aj o zotrvávaní predsudkov voči hospitačným činnostiam. Ak by mali mať charakter len zisťovania toho čo učiteľ splnil, resp. nesplnil, toho čo predpisy ukladajú, potom nachádzame vysvetlenie, prečo 1/6 považuje túto činnosť za nedôležitú. Pritom každý učiteľ si je vedomý, že priateľské hospitačné návštevy môžu byť bohatým zdrojom inšpirácií, nápadov i poučení. Zvyčajne sa stávajú vhodným nástrojom na reflexiu vlastnej práce. Nie je ale vhodné, ak v škole prevláda nedôvera, rivalita, resp. utajovanie vlastného know-how pred kolegami. Len vnútorná tímová spolupráca môže veľmi pozitívne ovplyvniť kvalitu edukačného procesu (Burjan V., 2014).

Činnosť 15, považuje 93,3 % respondentov za dôležitú, čo znamená, že využívajú spätnú väzbu od nadriadeného alebo od predsedu metodického orgánu. Menšia časť respondentov 6,6 % považuje túto činnosť za nedôležitú. Posledná činnosť v tejto skupine je činnosť 16, ktorej 88,6 % respondentov pripisuje mieru dôležitosti a až 11,4 % ju považuje za nedôležitú. Táto činnosť vyjadruje ochotu učiteľa využívať spätnú väzbu od kritického priateľa. Zaujímavé je, že získanú mieru dôležitosti pripisujú pomerne zhodne s činnosťou 14, kde hodnoty prisudzovania miery dôležitosti sú v rozpätí 82,3 % - 88,6 % v prospech dôležitosti a ako nedôležité ich popisuje rozpätie hodnôt 17,7 % - 11,4 % respondentov. Predpokladáme, že ak učitelia majú výhrady v prijímaní hospitácií od nadriadeného alebo kolegu, rovnako s nižšou mierou dôležitosti budú s ochotou využívať spätnú väzbu od kritického priateľa, pretože tieto činnosti môže považovať za kontrolné a nie vzájomne sa obohacujúce, poučné, či prínosné.

D. Činnosti súvisiace so zdieľaním a získavaním informácií a skúseností

Do skupiny označenej písmenom D je zaradených sedem činností, v ktorých učiteľ:

17. sa zúčastňuje na otvorených hodinách iných kolegov;
18. zdieľa svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami prostredníctvom formálnych porád;
19. zdieľa svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami prostredníctvom neformálnych diskusií;
20. je ochotný pripraviť otvorenú hodinu pre kolegov;
21. pozýva rodičov na vyučovanie;
22. prezentuje svoje pozitívne skúsenosti z pedagogickej praxe v pedagogických časopisoch alebo iných publikáciách;
25. sleduje aktuálnu odbornú tlač, literatúru a internetové zdroje.

Výsledky zistení sú spracované v tabuľke 5.

Tabuľka 5 Dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st. ZŠ dimenzia - edukačný proces - skupina D.

miera dôležitosti	zbytočné	málo dôležité	dôležité	veľmi dôležité	spolu
17	2,2	22,5	62,7	12,5	100,0
19	0,4	8,5	63,1	28,0	100,0
20	0,7	4,8	65,3	29,1	100,0

21	1,5	25,8	59,8	12,9	100,0
22	4,1	31,0	51,7	13,3	100,0
23	2,9	41,7	48,0	7,4	100,0
25	0,0	1,8	53,9	44,3	100,0

Poznámka: údaje v tabuľke sú uvádzané v percentách

Respondenti považujú za dôležité činnosti 19, 20 a činnosť 25. Naopak činnosť 23 a činnosť 22, je považovaná v značnej miere za nedôležitú.

Najvyššiu mieru dôležitosti pripisuje 98,1 % respondentov činnosti 25, v ktorej sledujú aktuálnu odbornú tlač, literatúru a internetové zdroje. V nich nachádzajú množstvo informácií a inšpirácií pre vlastnú edukačnú prax, za pomerne krátky čas. Za dôležité tiež považuje 91,1 % respondentov činnosť 19, v ktorej zdieľajú vlastné pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami na formálnych poradách. Vyššiu mieru dôležitosti 94,5 % ale pripisujú činnosti 20, v ktorej zdieľajú svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami prostredníctvom neformálnych diskusií.

Činnosť 17, 21, a 22 sú hodnotené s veľmi nízkou mierou dôležitosti. Učitelia, podľa respondentov a to len 75,3 %, považujú činnosť 17, v ktorej by sa mali zúčastňovať na otvorených hodinách svojich kolegov za dôležitú a rovnako len 72,7 % respondentov je ochotných pripraviť otvorenú hodinu pre svojich kolegov. Pomerne značná časť považuje činnosti 17 (24,7 %) a 21 (27,3 %), za nedôležité. Zaujímavé je aj zistenie, že činnosť 22, pri ktorej učiteľ pozýva rodičov na vyučovanie, považuje 65,0 % respondentov za dôležitú no značná časť 35,1 % za nedôležitú. Uvedené zistenia naznačujú, že učitelia primárneho vzdelávania nie sú veľmi naklonení prijímaniu iných osôb na ich vyučovanie a ani oni samy to nerealizujú. Môže to ovplyvňovať viacero faktorov. Nie je dobrá atmosféra na škole, prevláda rivalita, neochota, nie sú dobré vzťahy, učiteľ je rád vo svojom probléme sám, nerád ukazuje svoje slabé miesta, nerád sa delí so svojimi úspechmi, nerád sa chváli alebo nefunguje tímová spolupráca. Podobné zistenia sa ukázali aj činnostiach súvisiacich so vzájomnými hospitáciami, či hospitáciami nadriadených. Odpovede k týmto predpokladom čiastočne dávajú zistenia z položky 23, kde sa skúmali prezentácie svojich pozitívnych skúseností z pedagogickej praxe učiteľov. Akú mieru dôležitosti pripisujú prezentovaniu svojich skúseností v pedagogických časopisoch alebo iných publikáciách. Zistenia poukazujú jednoznačne na fakt, že 1/2 respondentov to považuje za dôležité, z čoho môžeme usudzovať, že svoje

skúsenosti prezentujú v časopisoch, publikáciách a pod, ale druhá 1/2 respondentov túto činnosť považuje za nedôležitú. Na základe zistení je potrebné sa zamýšľať nad tým, ako pripravovať učiteľov či už v predgraduálnom, graduálnom či kontinuálnom vzdelávaní, na vysokých školách, metodických centrách i vzdelávacích inštitúciách, aké semináre, workshopy im ponúkať pre rozvoj kompetencií, na základe ktorých budú vedieť prezentovať svoje činnosti bez obáv strachu, ostychu, stereotypov a predsudkov.

E. Činnosti súvisiace s hodnotením a sebahodnotením

Do tejto skupiny sú zaradené dve činnosti z položiek 18 a 24, ktoré umožňujú zistiť, či učiteľ:

18. sa zúčastňuje nejakého spôsobu hodnotenia (napr. hodnotiacich rozhovorov) s vedením školy;

24. si vedie vlastné pedagogické portfólio ako nástroj sebahodnotenia.

Zistenia sú zaznamenané v tabuľke 6.

Tabuľka 6 Dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st. ZŠ dimenzia - edukačný proces - skupina E.

miera dôležitosti	zbytočné	málo dôležité	dôležité	veľmi dôležité	Spolu
18	0,4	11,8	69,0	18,8	100,0
24	9,2	29,1	48,0	13,7	100,0

Poznámka: údaje v tabuľke sú uvádzané v percentách

Činnosť č. 18, ktorá je zaradená do skupiny hodnotenia a sebahodnotenia učiteľa, v ktorej sa zisťovalo, či sa učitelia zúčastňujú na nejakom spôsobe hodnotenia, hodnotiacich rozhovorov s vedením školy, 87,8 % respondentov považuje túto činnosť za dôležitú, ale dosť značná skupina respondentov 12,2 %, sa domnieva, že tieto činnosti sú nedôležité. Opäť sa to všetko odvíja od vedenia školy, aký priestor dáva pri hodnotení učiteľovi, aké metódy, formy či kritéria hodnotenia vedenie uplatňuje.

V činnosti 24 viac ako polovica opýtaných túto činnosť považuje za dôležitú ale opakovane sa stretávame s tým, že značná časť 38,3 % respondentov považuje vedenie si vlastného pedagogického portfólia ako nástroja na sebahodnotenie za nedôležité.

1.3 Miera dôležitosti prisudzovaná činnostiam v dimenzii sebarozvoj

Posledných šesť činností zameraných na sebarozvoj, zaradené v 26 - 31 položke výskumného nástroja, smerovali k zisťovaniu, či učiteľ:

26. z reflexie a sebahodnotenia vyvodzuje závery pre profesijný rast a sebarozvoj;
27. využíva ponuku programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje potreby;
28. využíva ponuku programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na potreby školy;
29. vie požiadať skúseného kolegu o spoluprácu vo svojom vzdelávaní;
30. využíva rôzne možnosti a metódy sebarozvoja;
31. zavádza do vyučovania poznatky a zručnosti získané prostredníctvom vlastného ďalšieho vzdelávania.

Tabuľka 7 Dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st. ZŠ - dimenzia sebarozvoj

miera dôležitosti	zbytočné	málo dôležité	dôležité	veľmi dôležité	Spolu
26	1,8	5,2	62,0	31,0	100,0
27	0,0	4,1	64,6	31,4	100,0
28	0,7	7,0	65,7	26,6	100,0
29	0,0	4,8	64,6	30,6	100,0
30	0,4	3,3	48,7	47,6	100,0
31	0,0	0,4	38,7	60,9	100,0

Poznámka: údaje v tabuľke sú uvádzané v percentách

Výsledky skúmania vo všetkých šiestich sledovaných činnostiach poukazujú, že respondenti v rozpätí od 93,0 % až po 99,6 %, uvedené činnosti zamerané na sebarozvoj považujú za dôležité. Len veľmi nízky počet od 0,4 % po 7,7 % respondentov ich považuje za nedôležité.

Činnosť 26, v ktorej si učiteľ z vlastnej reflexie a sebahodnotenia vyvodzuje závery pre ďalší sebarozvoj, považuje 93,0 % respondentov za dôležitú. S touto činnosťou súvisia činnosti 9, 12 a 24. Podľa návrhu profesijného štandardu by si mal učiteľ vedieť stanoviť ciele profesijného rozvoja a to na základe sebareflexie, hodnotenia, sebahodnotenia z čoho si má viesť pedagogický denník či portfólio. Tieto činnosti sa sledovali položkou 9, pri ktorej si učiteľ cielene zhromažďuje výstupy z vyučovania a iné zdroje, ktoré mu pomáhajú svoju prácu reflektovať a hodnotiť a ktorú označilo 82,6 % respondentov za dôležitú. Rovnako aj činnosť v položke 12, pri ktorej učiteľ na základe reflexie a sebahodnotenia plánuje zmeny,

považuje túto činnosť až 98,9 % respondentov za dôležitú. Nie je ale v súlade s nimi činnosť sledovaná v položke 24, v ktorej si učiteľ má viesť pedagogický denník, portfólio a ktorú považuje až 38,3 % respondentov za nedôležitú.

Zo zistení možno vychádzať do predpokladu, že učitelia si nedávajú mnohé činnosti do súvislostí, že mnohé operácie vykonávajú automaticky, intuitívne či nesystematicky, je možné, že nevyplývajú z ich vnútorného presvedčenia a nesmerujú k vlastnému profesijnému sebarozvoju, že ich vykonávajú len preto, že to od nich niekto vyžaduje.

Činnosť 27 a 28 sú činnosti, v ktorých učiteľ využíva ponuku programov vzdelávania pedagogických zamestnancov s ohľadom na svoje potreby a s ohľadom na potreby školy. Len s malými percentuálnymi odchýlkami považujú obidve činnosti respondenti za dôležité. Činnosť 27 považuje za dôležitú 95,9 % respondentov a činnosť 28 považuje za dôležitú 92,2 % respondentov. Je ideálne, ak vzdelávanie učiteľov vychádza nielen v ich vlastných potrebách, ale keď sú aj v súlade s potrebami školy. Len tak sa môže nielen učiteľ, ale aj škola rozvíjať po stránke kvality a profesionality. Ak sa učiteľ vzdeláva tak aby naplňal svoje potreby a zároveň požiadavky školy, vie osloviť, požiadať aj skúsených kolegov o spoluprácu. Činnosť 29 považuje 95,2 % za dôležitú.

Popisom činnosti 30 v položkách výskumného nástroja sa zisťovalo, či učitelia využívajú rôzne možnosti a metódy sebarozvedávania. Až 96,3 % respondentov považuje túto činnosť za dôležitú.

Uvedomovanie si potreby ďalšieho vzdelávania, učitelia absolvujú mnohé a rôzne kurzy, vzdelávacie aktivity, v rôznych vzdelávacích inštitúciách, realizujú rôzne projekty, zavádzajú do vyučovania poznatky a zručnosti získané prostredníctvom vlastného ďalšieho vzdelávania. Túto činnosť považuje až 99,6 % respondentov za dôležitú a len 1 respondent ju považuje za nedôležitú.

2. DÔVODY POPISOVANÉ PRI VYKONÁVANÍ AUTOEVALVAČNÝCH ČINNOSTÍ

V tejto časti budeme interpretovať získané údaje z výskumného nástroja, ktorý bol konštruovaný tak, že respondenti mali možnosť nielen posúdiť dôležitosť vykonávaných autoevalvačných činností, ale zároveň označovali k daným činnostiam dôvody, pre ktoré ich vykonávajú. Z dôvodu komplexného posudzovania činnosti respondentmi v tejto časti sú vyhodnocované názory respondentov na dôležitosť súčasne s uvedením dôvodu, pre ktorý si myslia, že ich učitelia 1. stupňa

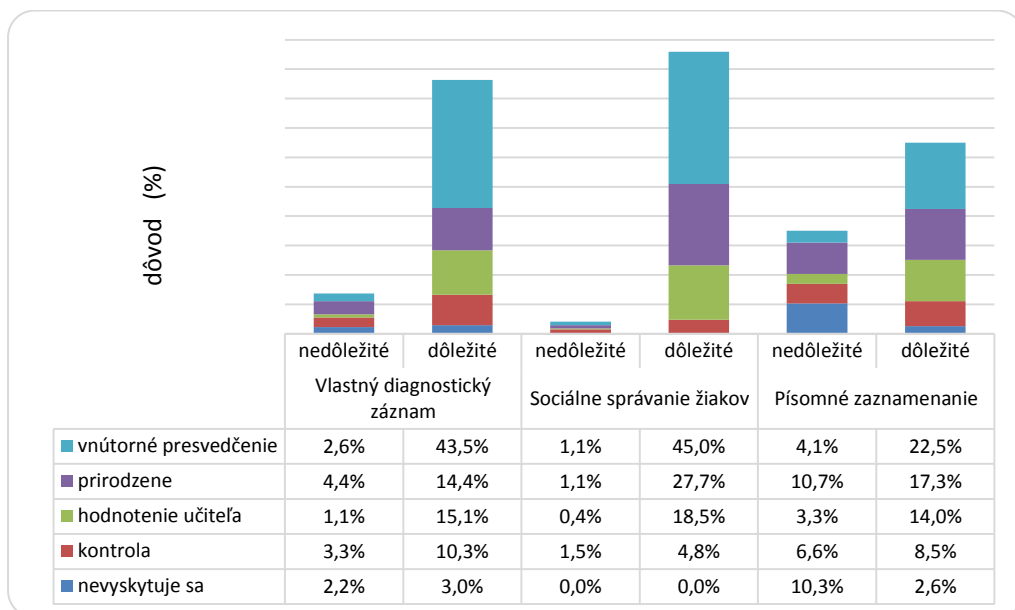
ZŠ vykonávajú. Uvedené dôvody z dotazníka popísané na predchádzajúcich stranách, sme rozdelili do dvoch základných skupín. Rovnako, ako pri spájaní dôležitosti. Prvú skupinu tvoria dôvody, ktoré vychádzajú priamo z vnútra osobnosti, preto v interpretáciách budú označované ako „vnútorné dôvody“. Druhú skupinu tvoria dôvody, ovplyvňujú osobnosť vonkajšie vplyvy, preto budú označované ako „vonkajšie dôvody“.

Interpretácia dôvodov v kontexte dôležitosti či nedôležitosti v troch dimenziách, kontinuálne nadväzuje na činnosti, ktorým respondenti pripisovali dôležitosť, teda tie, ktoré sú podrobne rozpracované v interpretačnej časti v predchádzajúcom texte označenom ako časť 1.1, 1.2 a 1.3.

2.1 DÔVODY K VYKONÁVANÝM ČINNOSTIAM V DIMENZII ŽIAK

V položkách dotazníka sú definované tri autoevalvačné činnosti z dimenzie žiak, ktoré súvisia so sociálnym a individuálnym rozvojom žiaka (položky 1 - 3).

Výskumné zistenia sú uvedené v grafe 1, ktorý zobrazuje pripisovanú mieru dôležitosti vykonávaným činnostiam a zároveň uvádza dôvody, prečo tieto činnosti učitelia vykonávajú.



Graf 1 Dôvod a dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st ZŠ - dimenzia žiak

V činnosti 1 sme zisťovali, akú dôležitosť pripisujú učitelia spracovávaniu si diagnostických záznamov o každom žiakovi a aký dôvod ich k tomu vedie. Za veľmi potrebnú a dôležitú túto činnosť považovalo 86,3 % respondentov. Z vnútorných dôvodov ju uskutočňuje 57,9 % z toho 43,5 % uvádza, že z vnútorného presvedčenia. Z vonkajších dôvodov, teda z dôvodu kontroly a hodnotenia učiteľa vedením, túto činnosť uskutočňuje 28,4 % respondentov. Zaujímavé je zistenie, že 7,0 % respondentov považuje túto činnosť za nedôležitú, ale vykonávajú ich z vnútorných dôvodov. Takýto výsledok otvára priestor na zamýšľanie sa a dáva širokú škálu možnosti k ďalšiemu a podrobnejšiemu skúmaniu.

Činnosť 2, pri ktorej hodnotí učiteľ klímu triedy a sociálne správanie žiakov, považuje za dôležitú až 95,9% respondentov a zároveň 72,7 % respondentov ju vykonáva v vnútorných dôvodov. Z vonkajších dôvodov je to 23,3 % respondentov, čo znamená, že dosť značná časť učiteľov tak potrebnú činnosť vykonáva len z dôvodu kontroly a hodnotenia učiteľa.

Zistenia poukazujú na skutočnosť, že učiteľ nepovažuje za dôležité písomne zaznamenávať si výsledky hodnotenia sociálneho správania žiakov a vzájomných vzťahov v triede. Činnosť 3 len málo viac ako polovica t.j. 64,8 % respondentov túto činnosť považuje za dôležitú, zároveň len 39,8 ju vykonáva z vnútorných dôvodov a 11,1 % respondentov k tomu vedú vonkajšie dôvody.

2.2 DÔVODY K VYKONÁVANÝM ČINNOSTIAM V DIMENZII EDUKAČNÝ PROCES

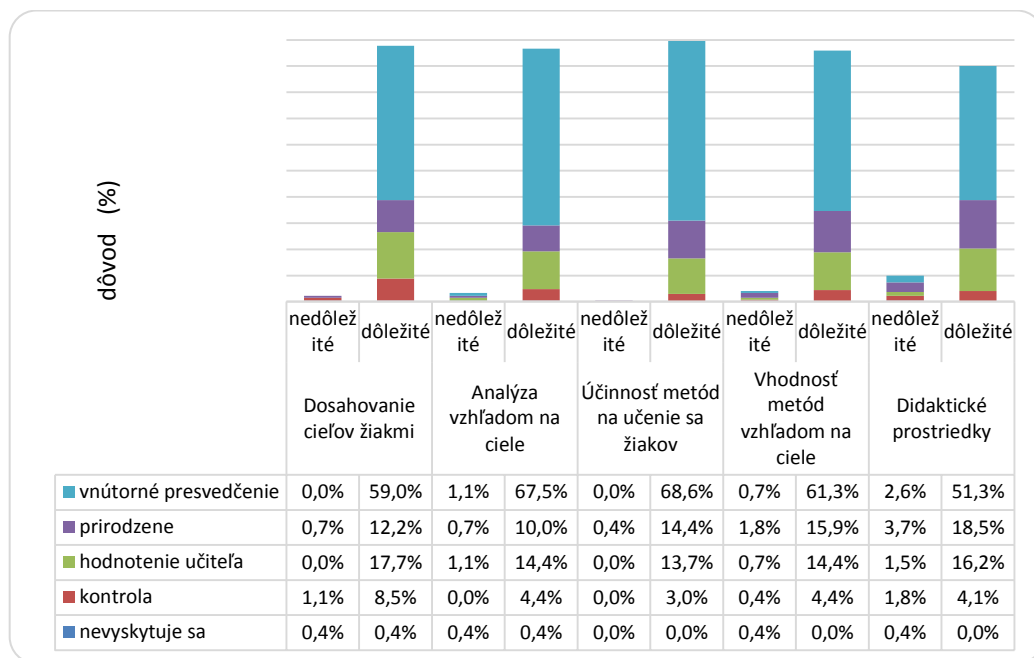
Dimenziu edukačný proces sme v predchádzajúcom texte rozdelili na päť základných skupín A až E, v ktorých je 22 činností.

V skupine činností, ktoré súvisia s realizáciou edukačného procesu je vyhodnotených päť činností z položiek dotazníka a to 4, 5, 6, 7, a 8. V skupine činností, ktoré súvisia s hodnotením edukačného procesu sú vyhodnotené štyri činnosti z položiek dotazníka 9, 10, 11, a 12.

V tretej skupine činností, ktoré súvisia so získavaním spätnej väzby sú vyhodnotené štyri činnosti 13, 14, 15 a 16. Štvrtá skupina zahŕňa činnosti, ktoré súvisia so zdieľaním a získavaním informácií a skúseností je vyhodnotených až sedem činností 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25. Poslednú skupinu tvoria dve činnosti 18 a 24, ktoré uzatvárajú skúmanú oblasť v dimenzii edukačný proces.

Z uvedených autoevalvačných činnosti rozdelených do piatich skupín sme vytvorili päť grafov. V každom grafe sú zaznamenané výsledky výskumných zistení. V názve grafu je veľkým písmenom označená daná skupina spolu s prislúchajúcim počtom činností. Výskumné výsledky sú zaznamenávané tak, aby bolo čitateľné,

koľko respondentov prisudzuje činnostiam mieru „dôležité“ resp. „nedôležité“ a zároveň sú uvedené aj dôvody, pre ktoré učelia 1. st. ZŠ dané činnosti vykonávajú.



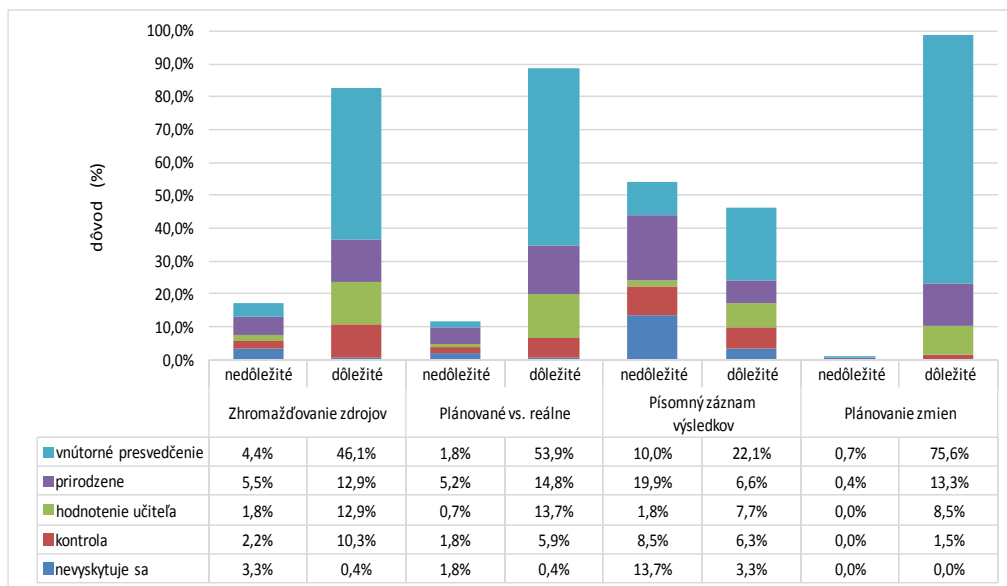
Graf 2 Dôvod a dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. st ZŠ - dimenzia edukačný proces - A (položky 4- 8)

Všetky štyri činnosti, ktoré súvisia s realizáciou edukačného procesu považuje v rozpätí 90,0 % až 99,6 % respondentov za dôležité a vo väčšine odpovedí sme zaznamenali vnútorné dôvody, zvlášť dôvody z vnútorného presvedčenia. Činnosť 4, v ktorej učiteľ má hodnotiť, či žiaci dosiahli vyučovací cieľ, považuje 97,8 % respondentov za dôležité, 71,2 % túto činnosť vykonáva z vnútorných dôvodov. Značná časť 26,6 % respondentov uviedla, že ju vykonávajú z vonkajších dôvodov, čo je dosť veľký počet na to, že túto činnosť považujú za dôležitú. Aj keď analýzu vlastných činnosti na vyučovaní vzhľadom k dosiahnutým cieľom považuje väčšina respondentov za dôležitú, len 77,5 % ju realizuje z vnútorných dôvodov. Znamená to, že jedna tretina ju uskutočňuje z dôvodu kontroly a hodnotenia učiteľa. Takmer rovnaké hodnoty ako pri prisudzovaní miery dôležitosti, zaznamenávame v uvádzaní dôvodov pri všetkých činnostiach patriacich do tejto skupiny.

U učiteľov 1. stupňa ZŠ sa ešte stále nachádza značné množstvo tých, ktorí nie sú presvedčení, že kvalita v učiteľskej profesii nie je možná, ak nevychádza z

osobnostných predpokladov, z vnútorných kvalít človeka a z vnútorného presvedčenia.

Výskumné výsledky zo skúmania autoevalvačných činností súvisiacich s hodnotením edukačného procesu sú zaznamenané v grafe 3, v ktorom je v percentách vyjadrená dôležitosť a dôvody, pre ktoré sa uvedené štyri činnosti vykonávajú.



Graf 3 Dôvod a dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. St. ZŠ - dimenzia edukačný proces - B (položky 9 - 12)

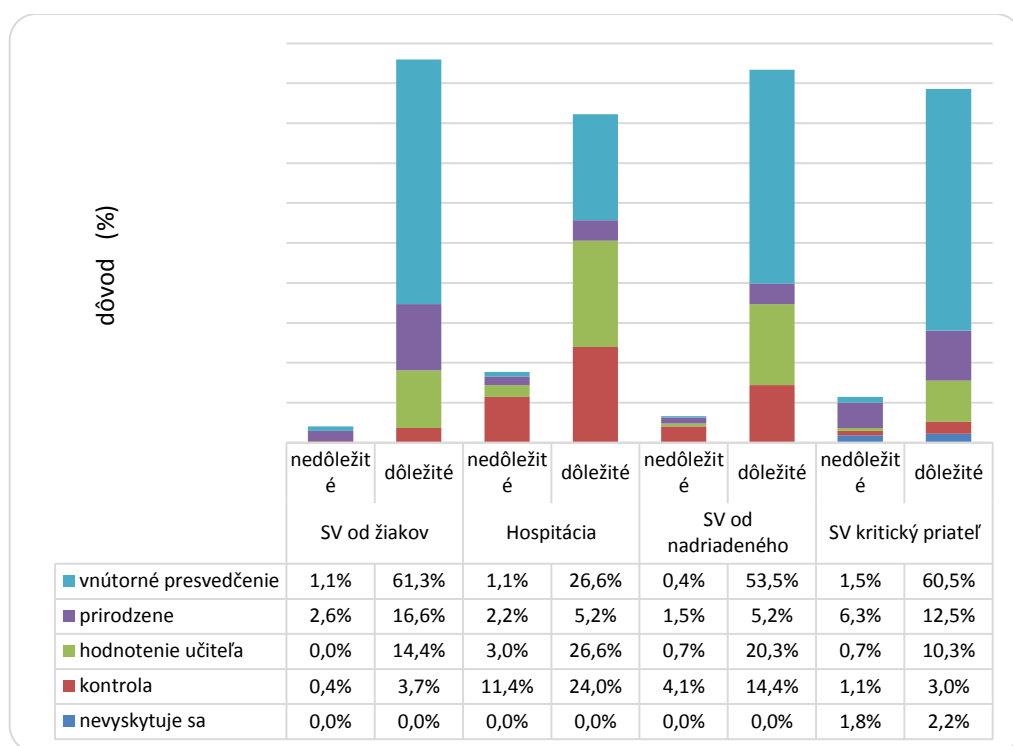
Činnosti 9 a 10, v ktorých učitelia by mali zhromažďovať výstupy z vyučovania a porovnávať ich, vyhodnocovať považuje s malou odchýlkou približne 88 % respondentov za dôležité a z toho 59 až 68 % tieto činnosti vykonáva z vnútorných dôvodov, zväčša z vlastného presvedčenia a 18 - 23% ich vykonáva z vonkajších dôvodov.

Viac ako polovica respondentov 53,9 % považuje činnosť 11, pri ktorej si má učiteľ písomne zaznamenávať výsledky hodnotenia vyučovacieho procesu za nedôležitú, ale z toho 29,9 % uvádza, že činnosť vykonávajú z vlastného presvedčenia, teda vedú ich k tomu vnútorné dôvody. Za dôležitú činnosť ju považuje 46,1 % respondentov a 28,7 % ju vykonáva a vedú ich k tomu vnútorné dôvody. Najvyššiu mieru dôležitosti pripisuje 98,9 % respondentov činnosti 12 a z

toho 88,9 % uvádza, že ich k tomu vedú vnútorné dôvody, najviac však vlastné presvedčenie.

V závere môžeme konštatovať, že je potrebné viesť študentov počas pregraduálneho štúdia, ale aj učiteľov z praxe v rámci kontinuálneho vzdelávania, k vedeniu si pedagogických denníkov, ktoré im v edukačnej praxi budú vhodným sprostredkovateľom potrebných informácií vedúcich k uskutočňovaniu zmien v metódach, postupoch či pri zavádzaní inovácií do vzdelávania.

V grafe 4 uvádzame zistenia o tom, či sú učitelia otvorení prijímať spätnú väzbu pre výkon ich ďalších pedagogických činností.



Graf 3 Dôvod a dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. St. ZŠ - dimenzia edukačný proces - spätná väzba C (položky 13 - 16)

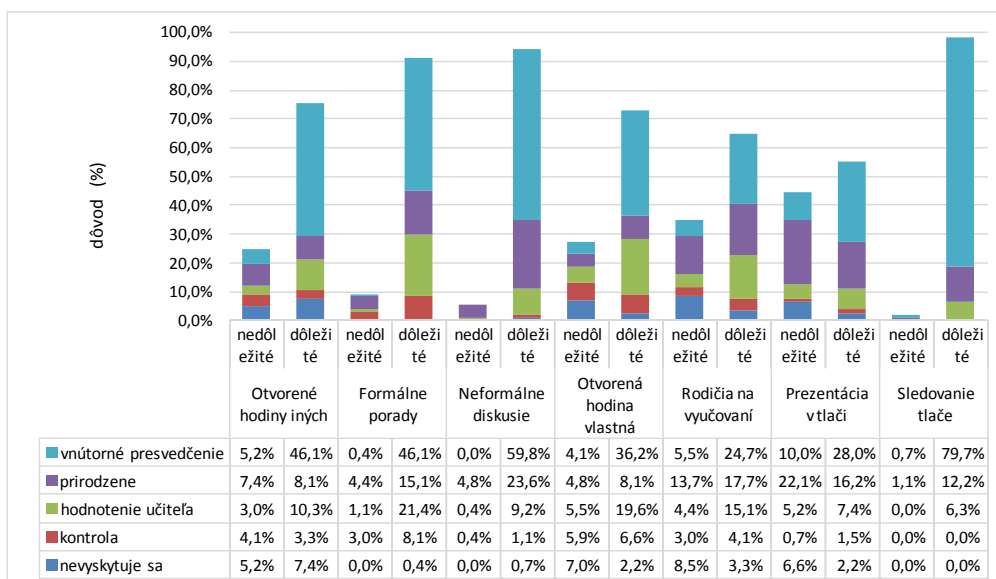
Schopnosť a ochotu učiteľa prijímať a získavať spätnú väzbu od žiakov, nadriadeného, či od kritického priateľa, sme zisťovali prostredníctvom štyroch činností, uvedených v 13 - až 16 položke výskumného dotazníka. Spätnú väzbu prijímať od žiakov (činnosť 13) považuje 95,9 % respondentov za dôležitú činnosť a 77,9 % respondentov vedú k jej získavaniu vnútorné dôvody. Prijímať hospitácie od kolegov (činnosť 14) je podľa respondentov ochotných 82,3 % učiteľov, ale len 31,8

% ich ochotne prijíma z vnútorných dôvodov. Viac ako 1/2 z 50,6 % respondentov uvádza, že sa to uskutočňuje na základe vonkajšej kontroly a 1/2 na základe hodnotenia učiteľa.

Činnosťami 15 a 16 sme zisťovali, či využívajú učitelia 1. st. ZŠ spätnú väzbu od nadriadených alebo od kritického priateľa. Z odpovedí respondentov na otázky v položkách sa nám potvrdilo, že 82,3 až 93,3 % učiteľov považuje tieto činnosti za dôležité. Zaujímavé sú ale zistenia, že k prijímaniu spätnej väzby od nadriadeného len 58,7 % učiteľov vedú vnútorné dôvody a z toho 37,7 % je to len z dôvodu kontroly a hodnotenia učiteľa. Potešujúce ale je, až 73 % prijíma spätnú väzbu od kritického priateľa na základe vnútorných dôvodov, zvlášť z vnútorného presvedčenia týmto zisteniam nasvedčuje skutočnosť, že učitelia majú väčšiu dôveru ku kritickému priateľovi, aj keď to nemusí byť práve osoba im blízka či známa.

Na základe uvedeného by bolo vhodné poznať, akým spôsobom sa na školách dostáva spätná väzba od vedenia k učiteľovi. Ak na školách nie je vhodná atmosféra, ak je cítiť v kolektívoch napätie, ak sa kontroluje len to, čo učiteľ neurobil, nesplnil, potom je prirodzené, že s ťažkosťou budú spätnú väzbu prijímať a ak aj prijímajú, tak len preto, že sú za to kontrolovaní a hodnotení.

V nasledujúcom grafe 5 sú spracované výsledky získané z odpovedí na sedem činností, ktoré sme zaradili do skupiny tých činností, ktoré súvisia so zdieľaním a získavaním informácií a skúsenosti od kolegov z otvorených hodín, formálnych i neformálnych porád, od rodičov navštevujúcich vyučovanie, či zo sledovanej odbornej tlače, literatúry, internetových zdrojov a podobne.



Graf 4 Dôvod a dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. St. ZŠ - dimenzia edukačný proces - D (položky 17, 19 - 23, 25)

Činnosti 19, 20 a 25 označilo 91-98 % respondentov za dôležité. Zdieľanie pozitívnych skúseností na formálnych poradách s kolegami, ako aj neformálne diskusie sú považované za prínosné, dôležité a preto sa im učitelia nevyhýbajú. Stále dosť vysoký počet 38,5 % respondentov formálne porady uskutočňujú len na základe vonkajších dôvodov. Vyšší počet 61 – 83 % učiteľov k vykonávaniu uvedených činností vedú vnútorné dôvody. Viac ako 1/2 z opýtaných uvádza, že 59,8 % učiteľov z vlastného presvedčenia zdieľa svoje pozitívne skúsenosti aj profesijné problémy s kolegami v neformálnych diskusiách. Najvyššiu mieru dôležitosti 98,1 % respondenti prisúdili činnosti 25, ktorá im sprostredkováva najnovšie odborné informácie a z toho až 91,9 % ich k tomu vedú vnútorné dôvody a najviac vlastné vnútorné presvedčenie. Potešujúce je to, že učitelia majú záujem si vymieňať skúseností navzájom, majú záujem sa vzdelávať, ale je potrebné aby vzdelávacie inštitúcie prispôbovali programy k záujmom, i potrebám učiteľov a škôl.

Nízku mieru dôležitosti prisudzovali respondenti činnostiam 17, 21 a 22, v ktorých sme zisťovali, či sa zúčastňujú otvorených hodín u kolegov, či sú ochotní pripraviť takúto hodinu a či pozývajú na vyučovanie rodičov.

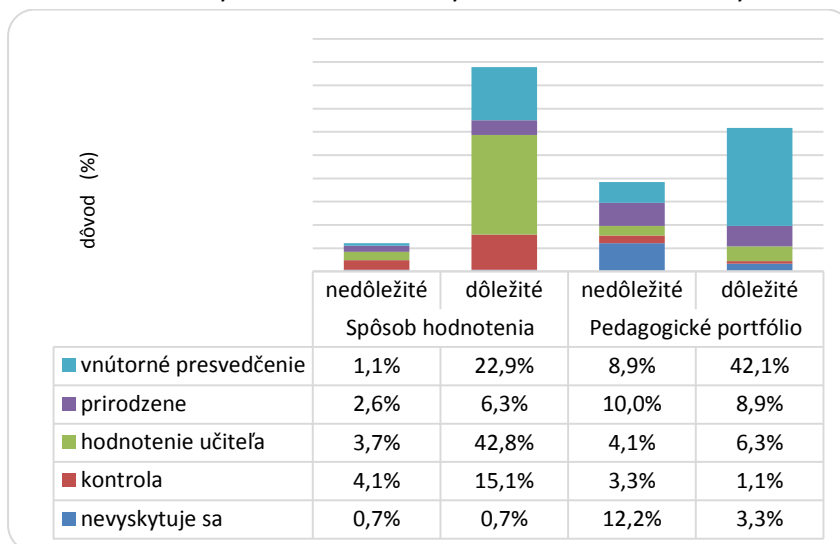
Len polovicu 52,2 % z opýtaných respondentov vedú k činnosti 17 vnútorné dôvody a 21 % respondentov ich vykonáva z dôvodu kontroly a hodnotenia, teda

vedú ich k tomu vonkajšie dôvody. Otvorenú hodinu z vnútorných dôvodov je ochotných pripraviť 43,2 % respondentov a 28,4 % respondentov vedú k tomu vonkajšie dôvody. Pozývanie rodičov na vyučovanie (činnosť 22) je podľa 65,0 % respondentov dôležité, ale len 42,4 % vedú k tomu vnútorné dôvody a zvyšok buď to považuje za nedôležité a robia to len na základe vonkajších dôvodov, alebo viac z dôvodu hodnotenia učiteľa. Zaujímavý výsledok, vhodný na zamýšľanie sa, či vhodné pre prípadné ďalšie skúmanie.

Činnosť 23, zameraná na zisťovanie prezentácie vlastných skúseností v časopisoch, či odborných publikáciách z opýtaných respondentov len 1/2 považuje túto činnosť za dôležitú a z toho 42,2 % učiteľov vedú k tomu vnútorné dôvody.

Autoevalvačné činnosti z položiek dotazníka 18 a 24, sú zaradené do poslednej skupiny činností v dimenzii edukačný proces a súvisia s hodnotením a sebahodnotením. Zisťovanie, či učelia 1. st. ZŠ sa zúčastňujú nejakého spôsobu hodnotenia, či hodnotiacich rozhovorov s vedením školy a či si vedú vlastné pedagogické portfólio ako nástroj sebahodnotenia.

Výsledky výskumných zistení sú zaznamenané v grafe 6. V jednotlivých položkách sú uvedené hodnoty z prisudzovanej dôležitosti respondentmi a dôvody, ktoré ich vedú k vykonávaniu uvedených dvoch autoevalvačných činností.



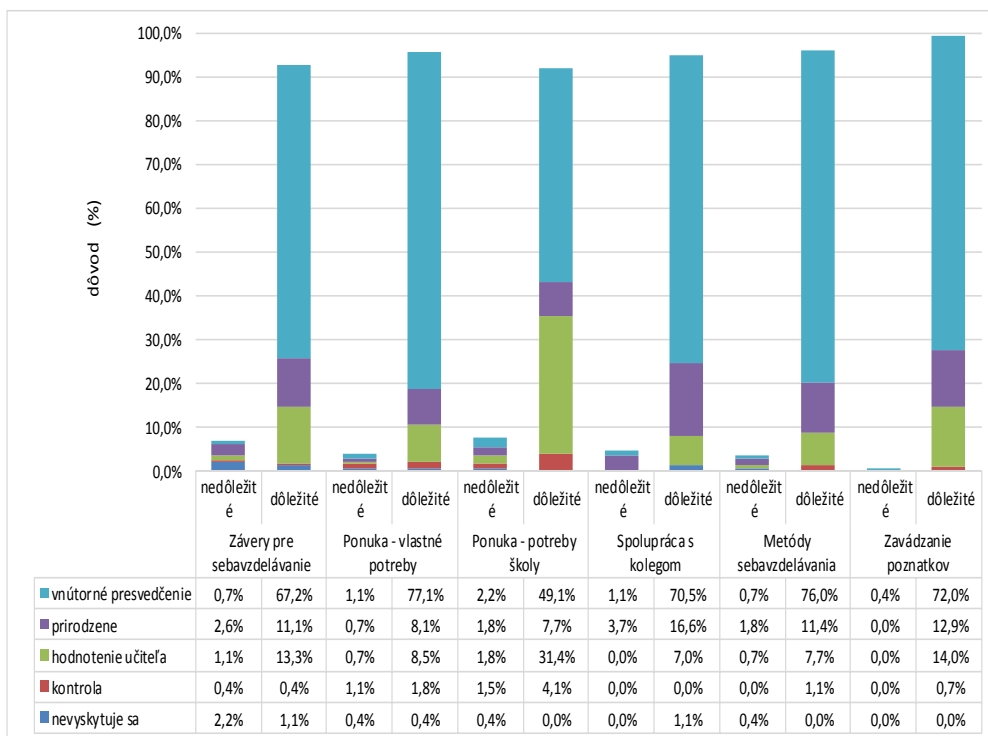
Graf 5 Dôvod a dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. St. ZŠ - dimenzia edukačný proces - E (položky 18, 24)

Činnosť 18, označilo 87,8 % respondentov za činnosť dôležitú, však zistenia poukazujú na to, že k vykonávaniu ich vedú vonkajšie dôvody a to 42,8 % uvádza, že

je to z dôvodu hodnotenia učiteľa vedením a zvyšná časť 15,8 % z dôvodu kontroly. Len 29,1 % respondentov uviedla, že to učelia vykonávajú na základe vnútorných dôvodov.

Zisťovanie skutočnosti, či si učelia vedú vlastné pedagogické portfólio ako nástroj sebahodnotenia, 61,7% respondentov uviedlo, že táto činnosť 24 je dôležitá. Pozitívne je to, že pomerne značná časť 51,0% si ho vedie z vnútorného presvedčenia a prirodzene.

V grafe 7 uvádzame výsledky z poslednej dimenzie sebarozvoj, v ktorej sme sledovali šesť činností 26, 27, 28, 29, 30 a 31, ktoré učelia majú vykonávať pre potreby reflexie, sebahodnotenia, využívania vzdelávacích programov pre vlastné potreby a pre potreby školy, či učelia vedia spolupracovať so skúsenými kolegami, či využívajú rôzne možnosti, metódy sebarozvíjania a či vedia do vyučovania zavádzať získané poznatky a zručnosti.



Graf 6 Dôvod a dôležitosť autoevalvačných činností u učiteľov 1. St. ZŠ - dimenzia sebarozvoj (položky 26 - 31)

Všetky činnosti v dimenzii sebarozvoj respondenti považujú za dôležité. So stúpajúcou tendenciou poradových čísel položiek, stúpa aj percentuálne zastúpenie od 93,0 % až 99,6 % pozitívnych odpovedí, v ktorých sa uvádza dôležitosť vykonávaných činností. Činnosť 26 považuje 93,0 % respondentov za dôležitú a 78,3 % respondentov ju vykonáva na základe vnútorných dôvodov. Z dôvodu kontroly ju vykonáva 14,9 %. V činnostiach 27 a 28, v ktorých učiteľ využíva ponuku vzdelávacích programov s ohľadom na svoje potreby a aj pre potreby školy, považuje 92 - 95% respondentov za dôležité. Tie, ktoré využívajú pre vlastné potreby je 85,2 % respondentov a uskutočňujú ich z vnútorných dôvodov.

Bolo by vhodné aby obidve činnosti sa zosúladi, aby sa zvyšovala nielen profesionalita učiteľa, ale aj kvalita školy. Činnosti 29, až 95,2 % respondentov prisúdilo mieru dôležitosti, z toho 87,1 % respondentov uvádza, že učiteľov k realizácii vedú predovšetkým vnútorné dôvody. Využívanie rôznych možností a metód vzdelávania považovalo 96,3 % respondentov za dôležité a 87,4 % ich vykonávajú z vnútorného presvedčenia. Len 8,8 % opýtaných to vykonáva na základe vonkajších dôvodov. Činnosť 31 považuje 99,6 % respondentov za dôležitú a čo je potešujúce 84,9 % ju vykonáva z vnútorných dôvodov.

Zo zistení vyplýva, že si učitelia uvedomujú potrebu sebarozvoja, absolvujú kurzy, vzdelávacie aktivity, realizujú rôzne projekty, inovujú a modernizujú školy. Do vyučovania zavádzajú získané poznatky, vedomosti i novo nadobudnuté zručnosti, ktoré z vnútorných dôvodov a s radosťou v škole uskutočňujú.

ZHRNUTIE

Prezentované zistenia poukazujú na dôležitosť uskutočňovať autoevalvačné činnosti, na potrebu rozvíjať profesijné kompetencie súvisiace s tvorbou písomných hodnotiacich, sebahodnotiacich portfólií, na tvorbu písomných záznamov o žiakoch, záznamov z hodnotení žiakov ale aj samotných učiteľov. Mali by sa zdokonaľovať v prezentácii vlastných výsledkov či už na otvorených hodinách, hodinách pre rodičov, pre verejnosť, publikovaním v odborných časopisoch, či publikáciách. Zmeniť prístup k sebarozvoju, ktoré by bolo vhodné vždy skĺbiť s potrebami školy tak, aby to vždy vyplývalo z dôvodu vlastného presvedčenia, z dôvodu vnútorných pohnútok každého učiteľa primárneho vzdelávania.

Pasi Sahlberg (2013) v článku vo Washington Post sformuloval tri odporúčania, s ktorými sa možno jednoznačne stotožniť. Uvádza, že je potrebné:

1. zamerať sa na štandardizáciu prípravy učiteľov a nie na štandardizáciu vyučovania;
2. prehodnotiť dôraz na zodpovednosť;
3. sústrediť sa na reformu procesov ovplyvňujúcich prostredie práce učiteľov, aby sa na toto povolanie dostávali a lákali len tí najlepší.

Tak ako je dôležitá kvalitná činnosť manažmentu školy, od ktorej závisí kvalita vzdelávania, je dôležitá aj kvalita učiteľa s jeho profesijnými kompetenciami. Učiteľ pre neustále sa rozvíjanie a nadobúdanie nových profesijných kompetencií musí vedieť neustále reflektovať a rozvíjať svoje činnosti prostredníctvom autoevalvácie vlastných činností a na základe toho vedieť plánovať kontinuálnym vzdelávaním sebarozvoj.

Je potrebné mať neustále na zreteli, že bez nazerania na *kvalitu života učiteľa* je sebarozvíjanie prakticky nemožné. Kvalitnú školu a kvalitné vzdelávanie ťažko dosiahneme, ak hlavný činiteľ, teda učiteľ, ktorý poskytuje vzdelávacie služby, nebude mať zabezpečený kvalitný život a nebude žiť kvalitne a naplno. Preto netreba zabúdať, že veľmi významný aspekt v učiteľskej profesii zohráva emocionálna zaangažovanosť učiteľa. Tá je potrebná pri zachovávaní optimizmu, entuziazmu, pri snahe po sebazdokonaľovaní, inovovaní osvedčených metód, formovaní dôvery v seba samého, ako aj pri vzájomnej výmene skúseností a vzájomnej kolegiálnej podpore.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

KASÁČOVÁ, B. - VALICA, M. 2008. Návrh profesijného štandardu učiteľa primárneho vzdelávania. In *Pedagogické rozhľady*, 2008, roč. 17, č. 3/2008, Príloha. Dostupný na internete: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p3-2008.pdf> [on-line].

TOMKULIAKOVÁ, R. - DOUŠKOVÁ, A. 2012. *Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. s. 124, ISBN 980-80-557-0386-2.

SAHLBERG, P., 2013 <http://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/wp/2013/05/15/what-if-finlands-great-teachers-taught-in-u-s-schools-not-what-you-think/>.

Kontakt

PaedDr. Zlatica Huľová, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

zlatica.hulova@umb.sk

DILEMY SÚČASNEJ DOBY VYUŽITÉ V EDUKAČNOM PROCESE METÓDOU RIEŠENIA MORÁLNYCH DILEM

Ján KALISKÝ

Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Abstrakt

Autor príspevku analyzuje didaktické možnosti práce s morálnymi dilemami. Vyjasňuje, ktoré ťažké rozhodnutia sú morálnymi dilemami a navrhuje, ako s nimi pracovať vo vzdelávacom procese. Ako didaktický model volí neokohlbergiánsky prístup nemeckého morálneho psychológa G. Lindu „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“. Autor vysvetľuje ciele diskusie o morálnych dilemách a tvrdí, že kľúčovú úlohu v diskusii zohráva výber a artikulácia dilematického príbehu; jeho črty sumarizuje v závere. Akcentuje, že zvnútorneniu morálnych noriem/hodnôt musí predchádzať ich porozumenie, ktoré sa kryštalizuje v schopnosti riešiť morálne dilemy (čo označuje aj pojmom morálna kompetencia). Rozvíjaniu tejto schopnosti musí edukačný proces priradiť rovnaký význam ako čítaniu, písaniu a počítaniu.

Abstract

The article author analyses the didactic possibilities of moral dilemmas. He explains which difficult decisions are moral dilemmas, and he suggests the way to use them in the educational process. As a didactic model is being chosen a neokohlbergian approach of a German moral psychologist, G. Lind and his „Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion“. The author explains the moral dilemma discussion goals, and he states the key factor in this discussion is a choice and articulation of a dilemmatic story; its features are summarized in the conclusion. He emphasizes the moral norm/value internalization must be preceded by their comprehension being crystalized in the moral dilemma solving competence (marked also by a term moral competence). This ability development must receive the same importance as reading, writing and counting comprehension at schools.

Kľúčové pojmy

etika, morálka, etická, mravná, náboženská výchova, morálna dilema, svedomie, metóda riešenia morálnych dilem, G. Lind, KMDD

Key words

ethics, public morals, ethical education, moral education, religion education, moral dilemma, conscience, moral dilemma solving, G. Lind, KMDD

Dovoľte, aby som využil pojmy nadpisu tejto konferencie a upravil ich do názvu môjho príspevku, avšak tematicky sa budem pohybovať len na formálnej rovine morálnych dilem a univerzitné vzdelávanie tematizujem prostredníctvom konkrétnej dilematickej situácie, ak by sme chceli metódu riešenia morálnych dilem

použiť vo vysokoškolskom vzdelávaní. Práve charakterizovanie a analýza didaktickej metódy riešenia morálnych dilem je cieľom tohto príspevku.

„V tomto prípade mám na výber len medzi morom a cholerou.“ je hádam najznámejším opisom stretnutia sa s dilematickou situáciou. Čím sa však dilemma vyznačuje? Ako s ňou pracovať na vyučovacej hodine? Dá sa na správne riešenie morálnej dilemy vopred pripraviť? Aj tieto otázky chceme zodpovedať v tejto štúdii, hoci si uvedomujeme, že problematiku (snáď funkčne) okliešťujeme a pripájame sa do širšej skupiny výskumníkov, ktorí sa danou problematikou v česko-slovenskom jazykovom priestore už zaoberali.⁴

MORÁLNA DILEMA

Morálna dilemma je ťažká nevyhnutná voľba medzi dvomi zdanlivo rovnocennými rozhodnutiami. Vyhnutie sa riešeniu, ako tretia možnosť, nie je možné, obe možnosti riešenia sa však vzájomne vylučujú. Je to rozhodovanie pod tlakom nevyhnutného/neodvratného konania s vedomím, že obe možnosti by boli morálne, avšak ani jedna nie je chcená, lebo uškodí nejakému inému morálnemu pravidlu. Dilema teda obsahuje rozpor, s ktorým sa konajúci nechce zmieriť. Aby rozhodol, musí zvážiť všetky situačné kontexty a všetky „za a proti“ oboch možností. Pri ich posudzovaní bude hľadať morálne hodnoty, ktoré by najlepšie podporili morálne princípy, teda tie, ktoré sú morálne vyššie hodnotené. Ich analýza predchádza finálnemu rozhodnutiu.

Zo zatiaľ uvedeného je zrejmé, že nie každé rozhodnutie, hoci akokoľvek ťažké, bude morálnou dilemou. Tu sa treba striktne upriamiť na prídavné meno morálny a vylúčiť treba všetky rozhodnutia, ktoré s morálkou nesúvisia. Napríklad, ak si zariaďujeme izbu a premýšľame, či si k modrej stene dať modré alebo zelené závesy, môže byť rozhodovanie ťažké (hlavne ak sme na rozhodnutie dvaja a prezeráme si ďalších dvadsať závesov už v piatom obchode), avšak nesúvisí s morálkou (ale s estetikou). Pre názorné zobrazenie dilematickej morálnej situácie volím nasledovnú, práve z vysokoškolského každodenného života.

⁴ Menujme z nich aspoň práce P. Vaceka, P. Babinčáka, P. Lajčiakovej, K. Čižmárikovej, L. Kaliskej

Dilema senátora

Pán Kant je členom Akademického senátu svojej fakulty, na ktorej pracuje ako vysokoškolský učiteľ. Do tejto funkcie bol zvolený polovicou členov, ktorých zastupuje, má teda relatívne silný mandát. Jeho úlohou je podľa svojho svedomia a vedomia pripomienkovať a schvaľovať rozhodnutia/zámery vedenia fakulty.

Na schválenie senátom sa dostane návrh zmeny organizačnej štruktúry fakulty, ktorého následkom bude prepustenie viacerých zamestnancov/kolegov z dôvodu krátenia finančného rozpočtu. Pán Kant v poslednom osobnom rozhovore s nadriadeným pochopil, že nadriadený pri hlasovaní počíta s jeho podporou, avšak tiež tuší, že schválenie návrhu následne povedie aj k nespravodlivému prepusteniu jeho dvoch najbližších spolupracovníkov/priateľov. Pán Kant si je tiež vedomý, že o pár mesiacov mu končí pracovná zmluva a jej predĺženie závisí od jeho nadriadeného. Keďže má rodinu a deti, prácu stratiť nechce, svoju profesiu má rád a veľa do nej vložil. Na druhej strane však vyznáva slobodu a spravodlivosť.

Pán Kant prebdel celú noc pre dňom D, aby premyslel, čo urobiť. Konečne počuje hlas predsedu senátu: „Hlasujme, kto je za návrh?“

Má pán Kant zdvihnúť ruku? (Prečo áno, prečo nie?)

Formálnu štruktúru tejto dilemy môžeme vyjadriť nasledovne: Ak p a q predstavujú dve rovnocenné alternatívy konania a r a s dve morálne hodnoty, tak táto dilema má typickú štruktúru:

<i>Štruktúra dilemy</i>	<i>Dilema senátora</i>
Buď p alebo q .	Buď v hlasovaní pán Kant podporí návrh nadriadeného alebo nepodporí.
Ak p , potom r .	Ak pán Kant podporí nadriadeného, potom vystaví dvoch blízkych spolupracovníkov/priateľov nespravodlivému prepusteniu.
Ak q , potom s .	Ak pán Kant nepodporí nadriadeného, potom riskuje stratu zamestnania a ohrozí rodinu.
Preto: buď r alebo s .	Preto, buď rešpektovať priateľstvo, alebo udržať rodinné ekonomické istoty.

Ako vidíme, morálna dilema tematizuje neodvratný *hodnotový* konflikt, v ktorom každopádne utrpí jedna hodnota. Etické riešenie nejakej dilemy vyžaduje odôvodnené rozhodnutie.

MORÁLNA DILEMA V DIDAKTICKOM PROCESE

Úvaha o morálnych princípoch a morálnych hodnotách je nutne filozofickou úvahou. Žiaci/študenti v nej nespoznávajú len existenciu morálnych princípoch, ale aj posudzujú, ktoré morálne hodnoty sú pre nich najdôležitejšie. Hodnoty a normy sa v kontexte morálnej dilemy reflektujú z metaperspektívy, analyzujú, preskúšavajú, obhajujú a zamietajú a už viac sa neberú ako samozrejmé. V diskusii s ostatnými členmi diskutujúcej skupiny sa nesleduje len schopnosť teoretickej kognitívnej reflexie, schopnosť vyjadrenia, zdôvodnenia a obhájenia vlastného názoru, ale cieľom je najmä rozvoj *morálnej kompetencie*. Pravidelné premýšľanie nad dilematickými situáciami vedie k rýchlejšiemu zdôvodnenému rozhodnutiu v ťažkej situácii.

Ako príklad didaktického spracovania riešenia morálnej dilemy chceme v nasledovnej tabuľke prezentovať metódu KMDD (Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion), ktorej autorom je súčasný nemecký morálny psychológ, neokohlbergián, pôsobiaci v Konstanz, Georg Lind. Pre jej predstavenie a prehľadné zobrazenie volíme tabuľku, do ktorej umiestňujeme aktivity učiteľa, žiakov/študentov a časovú náročnosť.

Tabuľka 1 Metóda KMDD (Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion), autor Georg Lind

Potrebný čas	Pokyn/aktivita učiteľa	Aktivita žiakov/ študentov	Poznámky
3 min.	prednesie príbeh s morálnou dilemou,	počúvajú	Ak učiteľ príbeh číta, treba ho uviesť vážnymi slovami ako niečo skutočné, čo sa „blízkemu“ stalo. Pri čítaní treba dbať na rétoriku, vkladať rôzne typy páuz a zachovať vážnosť situácie.
2 min.	rozdá (na papieri) príbeh a vyzve študentov, aby si	pre seba si pozrú príbeh a zapíšu si svoju odpoveď aj	Ak si recipient svoje rozhodnutie nezapíše, vystavuje sa tomu, že svoj

	každý individuálne zapísal svoje (prvé) rozhodnutie, čo má aktér dilemy urobiť	so stručným zdôvodnením	názor zmení pri počúvaní kolegov, môže mať nutkanie prispôbiť sa väčšine. To by však už nebol jeho prvý názor.
7 min.	vyžiada prvý názor od študentov: Ako sa má aktér rozhodnúť? Čo má urobiť?	Veľmi stručne každý študent povie/prečíta svoj názor, čo má aktér príbehu urobiť a prečo.	Recipient nemá obširne vysvetľovať a obhajovať svoj názor, len povedať, či súhlasí alebo nie a veľmi stručne prečo.
1 min.	vyzve študentov k hlasovaniu za/proti konaniu aktéra príbehu	hlasujú za/proti skupinovo	Ciele sa najlepšie naplnia, ak hlasovanie vytvorí dve, početne približne rovnaké, skupiny. To učiteľ dopredu nevie, ako a či sa skupina názorovo rozdvíja.
10 min.	vyzve študentov k vytvoreniu skupín po štyroch členov s podobným názorom, aby spísali aspoň 10 argumentov, ktoré podporujú správnosť ich rozhodnutia	študenti pracujú v štvoriciach a spisujú argumenty, ktoré vysvetľujú správnosť ich rozhodnutia	Jednotlivec by možno nespomenul až desať argumentov, avšak štvorica by mohla. Ak k dispozícii je len kratšia časová jednotka pre realizáciu riešenia morálnej dilemy, tak štvorice môžu byť vytvorené s rôznymi názormi. Už v štvorici budú tie slabšie redukované.
5 min.	Organizácia - vyzve študentov, aby si tí, čo hlasovali „za“, sadli na jednu	pomocník zapisuje striedavo argumenty na dve polovice tabule	Pravidlo 1 musí byť jasne akcentované. Ak nesúhlasíme, neodmietame človeka, ale jeho názor. To, že má diskutujúci odlišný

	stranu miestnosti a oproti nim si sadnú, tí, čo hlasovali „proti“; - informuje, že sú len dve pravidlá pre nasledovnú diskusiu: pravidlo 1 – všetko sa môže povedať, avšak nenapáda sa osoba, ale argument; pravidlo 2 – posledný hovoriaci vyvoláva nasledujúceho hovoriaceho; - sleduje dodržiavanie pravidiel; - vyzve svojho pomocníka (napr. študent zo skupiny s prevahou členov), aby zapisoval argumenty na tabuľu (príp. do počítača s napojením na dataprojektor)		odborný názor, nemá zasahovať do medziľudských vzťahov. Pravidlo 2 obsahuje riziko, že vylučuje potrebu „dopýtať sa“ alebo „dovysvetliť“, lebo kto ďalší bude hovoriť, určuje posledný hovoriaci. Argumenty sa zapisujú v jednoduchšej forme do dvoch skupín: za a proti.
40 min.	vyzve jednu stranu, aby jeden z nich povedal 1.	študenti striedavo prezentujú svoje argumenty	Učiteľ sleduje dodržiavanie oboch pravidiel, avšak do diskusie sa nevmiešava.

	argument a keď druhá strana chce zareagovať protiargumentom, aby aj vybral, kto z prihlásených bude reagovať; otvára sa diskusia	a protiargumenty (ping-pong pravidlo), navzájom sa vyvolávajú	Porušenie 1. pravidla je zriedkavé, avšak porušenie 2. pravidla je časté (z nedopatrenia). Pokutovanie je kontraproduktívne, vhodnejšie je priateľské upozornenie. Dôležité je neakceptovať žiadne porušenie pravidiel a okamžité zakročenie (napríklad zamávaním rukou). Kontraproduktívne je tiež oneskorené a nekonzistentné zakročenie.
3 min.	po poslednom argumente učiteľ vyzve obe skupiny pristúpiť bližšie k tabuli, aby vybrali ten najlepší argument z opačného názorového tábora	každá skupina vyberie najlepší protiargument	Toto je veľmi dôležitý okamih. Mení sa perspektíva pohľadu a dochádza k zmiereniu. Vyhľadať najsilnejší súperov argument je posledná možnosť, aby sa zmenila/ovplyvnila názorová pozícia.
2 min.	vyzve všetkých k druhému hlasovaniu, aby sa zistilo, či sa zmenilo názorové rozloženie	hlasujú za/proti skupinovo	Niekedy dôjde k novému rozloženiu početnosti rovnakých názorov. Ten je dôsledkom hodinového premýšľania o problematike, zohľadňovania kvality protiargumentov.
7 min.	realizuje so skupinou záverečnú reflexiu priebehu	vyjadrujú pocity a názory o uplynutej hodine	

CIEĽ DISKUSIE O MORÁLNYCH DILEMÁCH

Predpokladom pre morálne konanie sú na jednej strane pojmové a emocionálne schopnosti, na druhej strane je to schopnosť vedieť morálne poznatky aplikovať aj pri použití ostatných vedomostí a zručností. Podobne to platí aj pre cieľ diskusie o morálnych dilemách, tu tiež chápeme schopnosť morálneho rozhodovania ako schopnosť orientovať vlastné myslenie na morálne ideály a princípy a schopnosť konať na tomto základe. Preto hlavným cieľom diskusie o morálnych problémoch je vedieť použiť túto schopnosť (Lind hovorí o morálnej kompetencii) aj v reálnom živote (v praxi), keď súčasne sme pod tlakom rôznych okolností (napríklad tlak väčšinového názoru, predsudkov, nenáležitej autority, chýbajúcej nálady, zotrvačnosti). Tlak však vzniká najmä vtedy, ak súčasne máme zohľadňovať viacero morálnych požiadaviek, ktoré sú konajúcou osobou chápané konfliktne. Zrelé, alebo rozvinuté morálne usudzovanie má byť však primerané a) morálnym princípom a b) aktuálnej situácii. Súčasne tiež musí byť konzistentné (voči vlastným morálnym hodnotám) a diferencované (vo vzťahu na konkurenčné morálne princípy). Následne má diskusia o morálnych problémoch potenciál podporiť:

- citlivosť pre morálny konflikt,
- presné pozorovanie okolností/kontextu a faktov danej situácie,
- uvedomenie si vlastných morálnych princípov a hodnôt,
- rozlišovanie vlastných princípov podľa ich dôležitosti a vhodnosti,
- hľadanie/nájdenie metaprincípov pre konfliktné situácie, v ktorých sa stretávajú rovnako závažné morálne princípy a pomocou nich vedieť riešiť situáciu,
- artikulovanie vlastných princípov v sociálnom kontexte za prítomnosti oponentov (vlastného názoru) alebo v situácii, že kamaráti zastávajú iný názor,
- načúvanie argumentom zúčastnených, hoci sú cudzie alebo vychádzajú z opačného názoru.

Dôležitý cieľ je v schopnosti použiť tieto čiastkové zručnosti aj v emocionálne vypätej situácii; z toho dôvodu sa morálna argumentácia nenacvičuje v emocionálne chudobnej forme (napríklad písomnej domácej úlohy, pri nereálnych alebo veku nevhodných príkladoch dilem, ktoré nevedú k vnútornému pohnutiu). Pri realizovaní metódy riešenia morálnych dilem sú rozvíjané aj ďalšie kompetencie:

- sledujúc svoje ciele nezabudnúť na rešpekt a toleranciu voči ostatným,
- konflikty záujmov riešiť rozumným diskurzom a nie násilím,
- „súpera“ vnímať ako inštanciu testovania vlastných morálnych postojov.

Cieľom diskusie o morálnej dileme nie je dosiahnutie zhody o „správnom riešení“ diskutovaného konfliktu, ale narastajúca schopnosť spoznať a hierarchizovať morálne práva a povinnosti, ako aj hľadanie všeobecných stratégií (nefixovaných na zvláštnosti aktuálnej situácie) k posúdeniu hodnotových konfliktov. Rozhodujúcim prostriedkom je pritom konfrontácia zúčastnených s rozpormi vlastného myslenia a podpora nových pokusov, ktoré narúšajú dovtedajší korzet sociálnych kategórií myslenia. V diskusii nejde ani o najkrajšiu reč, ani o tréning sofistiky, ani o najprepracovanejší odborný slovník, ale o skutočné vylepšovanie hodnotiacej schopnosti. Preto je nevyhnutné angažované riešenie relevantného problému, ktorý zaujme čo najviac zúčastnených.

Stretnutie (aj kontroverzných) názorov je nutnou súčasťou tejto metódy vyučovania. Pritom je však dôležité, aby sa všetci zúčastnení naučili rozlišovať medzi názormi a osobami, lebo hoci odmietame nejaký názor, neodmietame jeho nositeľa (ako osobnosť). Testujú sa názory a argumenty a nie charakter osôb, hoci morálne názory môžu byť kritizovateľné, ich zástanca sa nemá stať obeťou kritiky a znevažovania.

DILEMATICKÝ PRÍBEH

Kvalita morálnej dilemy ovplyvňuje následnú diskusiu. Čím kontroverznejšia a antagonickejšia je predkladaná situácia, tým lepšia (živšia, hlbšia) bude diskusia. A naopak, čím jednoznačnejšie sa javí riešenie ako samozrejme správne, tým bude nezáživnejšia. Vyššie sme už vysvetlili, že nie každý príbeh s ťažkým rozhodovaním tematizuje morálnu dilemu. Ak premýšľa mladý človek po skončení strednej školy, kam ísť ďalej študovať, či medicínu, učiteľstvo, technický smer, politologický, ekonomický alebo niečo iné, môže to byť rozhodovanie dlhé, možno aj ťažké, avšak nie je morálnou dilemou, ale premýšľaním o svojom budúcom živote a rozhodovanie sa opiera o množstvo všeobecných informácií. Isteže sú v pozadí rozhodovania jeho životné plány, ktoré vychádzajú z jeho znútorných hodnôt, avšak priamo nie sú dotknuté žiadne morálne princípy (a možno v pozadí stojí odpovedanie na otázku, ktoré zamestnanie bude ekonomicky/finančne výhodnejšie). Vo všeobecnosti isto môžeme povedať, že skoro každé ľudské konanie je založené na prijatých morálnych hodnotách, avšak neplatí, že v každom ľudskom rozhodovaní sú prioritne tieto tematizované.

Pri tvorbe morálnej dilemy musí učiteľ rešpektovať niekoľko základných požiadaviek.

1. Dilema musí vytvoriť skutočný *hodnotový* tlak a má byť ako dilema chápaná (pokiaľ možno) všetkými recipientami. Opisovaná situácia by mala byť blízka realite, avšak nie príliš reálna; mala by byť otvorená a sporná. Jednoznačné riešenia zabraňujú dôkladný a diferencovaný rozbor a zdôvodnené zaujatie postoja, preto sa takým „dilemám“ treba vyhnúť.
2. Dilema musí byť svojím kognitívnym a afektívnym nárokom primeraná vývojovému stupňu skupine; tzn. konkurujúce hodnoty musia byť pre recipientov jednoznačne rozoznateľné a primerane citlivo ich zasahovať. Dilema má vyvolať zvedavosť a napätie, avšak nemala by vzbudiť príliš silné emócie (napr. smútok, zlosť alebo strach), ktoré by následne zabraňovali učeniu.
3. Recipienti by sa mali identifikovať s aktérom rozhodnutia, ktorý rieši ťažkú situáciu, dilema by teda mala byť významná pre zvládnutie súčasných alebo predpokladaných budúcich morálnych problémových situácií.
4. Z tohto dôvodu majú prednosť reálne dilemy zo života recipientov (napr. v triede, rodine, škole, rovesníckych skupinách) pred hypotetickými a odbornými dilemami, keďže obsahujú možnosť bezprostredného zúčastnenia sa.
5. Kvôli motivácii by mali byť dilematické príbehy prezentované rôznorodo, napr. textom, kresbou, rolovou hrou, auditívne, filmom, správou, výstrižkom z novín a pod.

Záverom chceme tvrdiť, že čím väčšia je morálna kompetencia, tým kratší je rozhodovací čas v reálnej situácii morálnej dilemy. Podľa G. Linda *morálne kompetentné správanie* znamená „schopnosť riešiť dilemu alebo konflikt na základe všeobecných morálnych princípov prostredníctvom myslenia a diskusie a nie prostredníctvom sily, klamstva alebo násilia.“ (Lind 2013, s. 18) Schopnosť riešiť morálne dilemy preto predstavuje vo všetkých oblastiach života kľúčovú kvalifikáciu, ktorej musíme priradiť rovnaký význam ako čítaniu, písaniu a počítaniu.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

BABINČÁK, P. 2012. *Meranie morálneho usudzovania – prehľad metodík*. Citované 15. 6. 2012, dostupné on-line, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf_doc/1.pdf

ČIŽMÁRIKOVÁ, K. 2014. Riešenie morálnych dilem z podnikateľského prostredia v škole. In *Sociálna ekonomika a vzdelávanie*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-0623-8.

KALISKÁ, L. 2013. Teoretické vymedzenie konceptu morálnej inteligencie. In: KALISKÁ, L. (ed.) 2013. *Vybrané aspekty psychológie morálky*. Banská Bystrica : PF UMB. s. 51-71. ISBN 978-80-557-0514-9.

KALISKÝ, J. 2009. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8.

KALISKÝ, J. 2012. Filozofické myslenie na hodinách etickej výchovy. In *Múzy v škole : časopis pre hudobnú, výtvarnú a estetickú výchovu*. - Banská Bystrica : Občianske združenie Múzy v škole v spolupráci s FHV a PF UMB v Banskej Bystrici. ISSN 1335-1605. Roč. 17, č. 3-4.

LAJČIAKOVÁ, P. 2008. *Psychológia morálky*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 2008. ISBN 978-0-7204-569-3.

LIND, G. 2009. *Moral ist lehrbar*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag. ISBN 978-3-637-00866-3.

LIND, G. 2013. Moralische Kompetenz. In: Barbara Dippelhofer-Stiem & Sebastian Dippelhofer (Hrsg). *Erziehungs- und Bildungssoziologie, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. München: Juventa-Verlag.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.

VACEK, P. 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-108-2.

Kontakt

Mgr. Ján Kaliský, PhD.
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
jan.kalisky@umb.sk

HUDBA VO VYUČOVANÍ ANGLICKÉHO JAZYKA

Elena KOVÁČIKOVÁ

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá zaradením hudobných zložiek, žánrov a foriem do vyučovania anglického jazyka u žiakov mladšieho a staršieho školského veku. Článok uvádza niekoľko prístupov, teórií a výskumov, kde sú prepojené techniky a metódy vo vyučovaní jazyka a hudby nielen v historickom kontexte. Využitie hudobných prvkov prirodzene zapája aj žiakov so špeciálnymi potrebami, bez poukazania na ich inakosť. Pomocou piesní a riekaniiek sa dajú pokryť potreby všetkých učebných štýlov. Využitie hudobných elementov na hodinách angličtiny u starších žiakov, kde sa učiteľ zameriava na historický kontext, hudobné žánre, autentický jazyk, kultúrne rozdiely, s cieľom nielen získať vedomosti v danej oblasti, ale prirodzene využívať cudzí jazyk v interdisciplinárnych vzťahoch, používať špecifické slovné spojenia a zároveň podporovať správny fonetický prejav a fluentnosť vo vyjadrovaní. „Rytimizovaniu“ a využitiu džezových riekaniiek (jazz chants) a pesničiek u detí predškolského a mladšieho školského veku napomáhajú nielen upútať a udržať pozornosť na hodine, ale zároveň modelujú aj správnu výslovnosť, a pri správnom používaní zo strany učiteľa môžu vytvoriť správne návyky v spájaní slov do viet, posilnenie plynulosti hovorového prejavu a prirodzené používanie gramatických štruktúr a slovných spojení.

ÚVOD

V priebehu dvoch desaťročí, vedci a výskumníci urobili veľké pokroky v teórii osvojovania cudzieho jazyka. Didaktické spájanie hudby a jazyka sa prekvapujúco historicky osvedčilo. Hudba, ako aj jazyk majú spoločnú komunikáciu pomocou zvukov. Hudobnými elementmi nepochybne sú melódia (intonácia), verš (slová) a tanec (reč tela). Keď sa dieťa učí rozprávať, ako prvé si osvojuje zvuky a intonáciu. Neskôr sa učí muzikálnosti jazyka, presným hláskam, potom slovám a spojeniam, ktoré sú nevyhnutné na komunikáciu. Hudobné aspekty jazyka sú tón, pauzy, dôraz a zafarbenie, čo sú vlastne základy zvukov foném, samohlások a spoluhlások. Podľa španielskeho hudobného terapeuta Patxi Del Campa (1997), zmysluplná komunikácia zahŕňa iba z 15-tich percent informácie súvisiace s verbálnym jazykom, zatiaľ čo 70 percent komunikácie spočíva v jazyku tela a zvyšných 15

percent patrí intonácii a hudobnému charakteru jazyka. Vďaka tomu, že hudba, tak ako aj jazyk, spoločne zdieľajú základné vlastnosti rytmu, výšok, zafarbeniu a dynamike, metódy na učenie hudby a jazyka sa dajú úspešne prepojiť.

VLASTNÁ PRÁCA

V sedemdesiatych rokoch minulého storočia bulharský psychoterapeut vyvinul metódu vyučovania cudzieho jazyka s názvom *Suggestopedia*. Jednou z hlavných aktivít bolo čítanie s hudbou. Učiteľia svoje hodiny vedú tak, že študenti počúvajú a relaxujú, zatiaľ čo v pozadí hrá klasická hudba nadčasového Mozarta alebo Bacha. Hoci sa z tejto metódy neskôr upustilo a taktiež sa líši od metód, ktoré budú neskôr v príspevku uvedené, predsa dokazuje spojenie medzi hudobným a lingvistickým prostredím, kde hudba sprostredkováva osvojenie slovnej zásoby a fráz. Hudba tu pozitívne ovplyvňuje jazykovú pamäť, tak ako aj náladu a motiváciu.

Rozlišovanie procesov osvojovania a formálneho učenia presadzoval Krashen (1982), ktorý učením nazýval uvedomelý proces, ktoré prebieha spravidla pod vedením pedagóga v triede. Osvojovanie chápe ako proces neuvedomovaný, ku ktorému dochádza v prirodzenom prostredí, napríklad pri pobyte v zemi, kde sa cieľovým jazykom hovorí. Proces osvojovania druhého jazyka sa tak v mnohých ohľadoch približuje procesu osvojovania materinského jazyka. Krashen považuje výsledky osvojovania za trvalejšie a dokonalejšie, než výsledky, ktoré sa dajú dosiahnuť učením a presadzuje prenesenie parametrov osvojovania v čo najvyššej miere do procesu formálneho vzdelávania. Podľa tejto teórie by sa malo do formálnych inštitúcií čo najviac vniesť techniky, či prístupy, ktoré vytvárajú príležitosť pre podvedomé osvojovanie jazyka a neskôr jeho aktívne precvičovanie a upevňovanie.

Osvojovaním jazykov sa zaoberá psychológia, aplikovaná lingvistika, psycholingvistika, neurolingvistika a od druhej polovice 20. storočia aj teória osvojovania jazyka, ako interdisciplinárny vedný odbor, ktorý zahŕňa rozličné aplikované, teoretické a experimentálne prístupy. *First Language Acquisition* (FLA, osvojenie prvého jazyka) a zaoberá sa osvojovaním materinského jazyka, a *Second Language Acquisition* (SLA, osvojenie druhého jazyka), kde sa druhým jazykom myslí, akýkoľvek iný jazyk ako materinský. (Lemetyinen, 2012).

Bez toho, aby boli reflektované rozdiely medzi prirodzeným osvojením jazyka a formálneho učenia, veľa ľudí je presvedčených, že sa deti učia jazyky ľahšie ako

dospelí. Hanušová a Najvar (2008) uvádzajú v príspevku o ranej výučbe cudzieho jazyka, že najideálnejším obdobím pre osvojovanie cudzích jazykov je doba od dvoch rokov veku dieťaťa do puberty. Každopádne však samotný raný začiatok učenia sa jazyka automaticky negarantuje úspech. Oveľa dôležitejšie faktory sú kvalita jazykovej výučby, dĺžka trvania a intenzity učenia. Využitie piesní na hodinách jazyka poskytujú okrem umeleckého vyžitia aj neuvedomelé a prirodzené osvojenie si jazykových, gramatických štruktúr, fonetických rozdielov a plynulosti reči. Týmto pádom, technika využitia hudobných prvkov na hodinách jazyka spadá do Krashenovej navrhovanej teórie prirodzeného osvojovania cieľového jazyka.

Niekoľko nižšie uvedených teórií dokazuje pozitívnu skúsenosť využívania hudby na hodinách jazyka. Whittaker (1981) vymenováva využite hudby v triede s tvrdením že pesničky napomáhajú v rozvíjaní všetkých zručností, produktívnych aj receptívnych. Pri uvedení novej piesne v triede, učiteľ pustí pieseň a žiaci v tichosti sledujú text. Potom žiaci opakujú slová, bez toho, aby ich spievali. Spolu rozoberú novú slovnú zásobu, idiómy, gramatické štruktúry a precvičia potrebnú výslovnosť. Učiteľ znovu prehrá pieseň a žiaci sa pripoja vtedy, keď sa na spev cítia sebavedomí. Whittaker taktiež využíva piesne na prezentáciu alebo zopakovanie gramatických štruktúr. Pesnička môže byť tiež použitá ako drill alebo namiesto drillu. V prípade, že primárnou metódou vo vyučovaní je drill, hudba poskytne možnosť naučiť sa požadované vzory pomocou zapamätania textu, čo sa môže udiť aj bez toho, že by si to žiaci uvedomovali. Muzikológovia Macarthur a Trojer (1985) trdia, že vďaka tomu, že hudba a jazyk zdieľajú základné vlastnosti rytmu, výšky, zafarbenia a dynamiky, metódy na naučenie každého z nich by mali využiť Orffov-Schulwerk. Carl Orff (1895 - 1982) vyvinul metódu na vyučovanie hudobnej výchovy tak, že poskytol žiakom priestor na tónové improvizácie, s použitím pesničiek, rýmov, xylofónov a perkusií. Tak vznikajú jednoduché hudobné formy, ktoré sa žiaci ľahko učia. Orffov Schulwerk sa zaoberá hudbou ako základným systémom a prirovnáva ho k jazyku, pretože verí, že tak ako sa každé dieťa dokáže naučiť jazyk bez formálnych pokynov, takisto sa každé dieťa dokáže naučiť hudbe priateľským prístupom. Macarthur a Trojer predstavujú hudobno-lingvistický systém na troch jazykových úrovniach. U začiatočníkov (úroveň A1 podľa referenčného rámca pre jazyky) sa využíva recitovanie fráz z písaného textu s použitím metronomu. Potom študenti rytmizujú text v kánonickej forme, čím sa dosiahne bohatý synkopický proti rytmus, čím záujem triedy narastá. U pokročilých sa prechádza na techniku otázka-odpoveď, odpoveď-otázka medzi učiteľ-študent a študent-učiteľ, čím sa podporuje imitácia a memorovanie. U vyššie pokročilých študentov sa naopak

vyžaduje zapísať text do hudobného prevedenia spolu s rytom a následným predvedením. Macarthur a Trojer odporúčajú niekoľko iných aktivít: recitovanie textu pomocou vytlieskavania, vynechať slová z textu a zahrať ich, a taktiež prerobenie rytmu textu do tanca, ktorý môžu žiaci neskôr predniesť. Leung (1985) hovorí o výhodách hudby a pohybu v jazykovom rozvíjaní u hluchých, autistických a inak postihnutých žiakov. Precvičovania v suprasegmentálnych javoch, ako je výška, trvanie, tón, akcent v jazyku napomáha percepcii a produkcii jazyka.

Využitie rytmizovania a džezových riekaniek zaviedla v sedemdesiatych rokoch minulého storočia Carolyn Graham, hudobníčka a učiteľka, ktorá sa venovala vyučovaniu anglického jazyka ako druhého jazyka na univerzite v New Yorku. Neskôr sa venovala školeniu učiteľov po celom svete (Teaching village, 2014). Jej prínos v metodike vyučovania anglického jazyka spočíva vo využívaní jednoduchých rytmických riekaniek, tzv. „jazz chants“, ktoré napomáhajú nielen upútať a udržať pozornosť na hodine, ale zároveň modelujú aj správnu výslovnosť. Pri správnom používaní zo strany učiteľa môžu vytvoriť správne návyky v spájaní slov do viet, posilnenie fluentnosti hovorového prejavu a prirodzené používanie gramatických štruktúr a slovných spojení. Prepájajú hudobné a jazykové aspekty a zakomponujú aj prístup, resp. metódu *Total Physical Response*, t.j. využitie pohybových aktivít vo vyučovaní jazyka. Ide o prirodzené učenie sa u detí v predškolskom alebo mladšom školskom veku, avšak pohyb na hodinách je obľúbený aj vo vyšších vekových kategóriách. Veď jazyk je bezprostredne spojený s pohybom tela, málokto komunikuje bez toho, aby nevyužil minimálne gestikuláciu.

Podľa Carolyn Graham jazz chants prinášajú do triedy rytmus, a ten umožňuje žiakovi lepšie si jazyk zapamätať. Spojenie rytmizovania s tlieskaním, dupaním a pohybmi tela prinášajú na hodiny radosť a motiváciu. Ide znovu o podvedomé a tým aj prirodzené osvojenie jazykových štruktúr, ktorú rozoberal Krashen.

ZÁVER

Prepojenie hudby a jazyka je prirodzené hlavne kvôli faktu, že oba komunikujú prostredníctvom zvukov. Hudobné aspekty sa dajú zmysluplne využívať aj na hodinách jazyka, s cieľom podvedomého osvojenia jazykových štruktúr, slovnej zásoby, s pridanou hodnotou rytmického spájania, prirodzeného akcentovania, výslovnosti a podporovania plynulého hovorového prejavu. U žiakov

predškolského a mladšieho školského veku sa využíva metóda TPR, čiže pohybové aktivity, a tie sa bezprostredne spájajú s rytmizovaním, riekankami a jednoduchými chytľavými piesňami. U žiakov staršieho školského veku, ako aj u dospelých žiakov sa na hodinách jazyka dajú využiť nielen texty v cieľovom jazyku, ale aj kultúrne pozadie, rôzne dialekty, ktoré sa viažu na rôzne sociálne a autentické prostredie, historické aspekty, ktoré sú v pozadí každého hudobného diela. Hudba pozitívne a motivačne vplýva aj na žiakov so špeciálnymi potrebami. V prepojení hudby a jazyka však musia byť hudobné aspekty premyslene vybrané a cielene využité na to, aby splnili svoje predpoklady na správne prezentáciu, precvičenie a osvojenie jazykových aspektov cieľového jazyka.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

American Orff-Schulwerk Association. 2014. *What is Orff's Schulwerk?* Dostupné na <http://aosa.org/about/what-is-orff-schulwerk/>.

CAMPA, P. 1997. *La Música como Proceso Humano* (Spanish) Paperback – September 1, 1997. Amaru Ediciones. ISBN-13: 978-8481960730.

HANUŠOVÁ S., NAJVAR P. 2008. *Raná výuka cizího jazyka*. In *Inovácie a trendy vo vyučovaní cudzích jazykov u žiakov mladšieho školského veku*, s. 13-26. Nitra. ISBN 978-80-8094-417-9.

Jazzchants net. 2011. Dostupné na <http://jazzchants.net/what-is-a-jazz-chant>.

KRASHEN, S. 1982. *Principles and Practice in Second language Acquisition*. New York: Pergamon.

LEMETYINEN H. 2012. *Language Acquisition*. Dostupné na <http://www.simplypsychology.org/language.html>

LEUNG, K. 1985. *Enhancing the speech and language development of communicatively disordered children through music and movement*. ERIC Reproduction Service Document No. ED257282.

LOEWY, J. V. 2004. *Integrating music, language and the voice in music therapy*. Voices: A World Forum for music Therapy. Dostupné na <http://www.voices.no/mainissues/mi40004000140.html>

MACARTHUR, W. TROJER, J. 1985 *Learning language through music*. *Revue de phonetique applique* (73, 74, 75, s. 211-222).

Teaching village. 2014. Dostupné na <http://www.teachingvillage.org/2010/05/23/how-to-create-a-jazz-chant-by-carolyn-graham/>.

WHITTAKER, F. 1981. *Singing in ESL with songs for the grammar class*. Článok prezentovaný na The Hawai Council of Teachers of Teachers of English. Honolulu, HI, 11. – 12. apríl 1981.

Kontakt

Mgr. Elena Kováčiková, PhD.
Pedagogická fakulta UKF v Nitre
Dražovská č. 4
949 74 Nitra
ekovacikova@ukf.sk

PRÁCA S KNIHOU A ČÍTANIE V KONTEXTE VZDELÁVANIA UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Zuzana KOVÁČOVÁ

Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica

Abstrakt

V príspevku sa zaoberáme dôležitosťou prípravy študentov, budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania, na prax v práci s literatúrou pre deti. Vysvetľujeme potrebu posilnenia praktickej prípravy študentov v rôznych činnostiach, súvisiacich s čítaním kníh pre deti a naznačujeme možnú cestu k celkovému rozvoju osobnosti budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania.

Abstract

The paper deals about reading in kindergarten and about importance in preparing students for their future work with children's books and with literature for children. We explain some needs to improve student's practical training in reading for children and we indicate the way how to increase students' personality by giving them new skills.

Kľúčové slová

Literatúra pre deti, predškolské vzdelávanie, učiteľ predprimárneho vzdelávania, praktická príprava

Key words

Literature for children, pre-primary education, teacher for pre-primary education, practical training

Aj keď systém vzdelávania v slovenskom školstve v poslednom desaťročí zažíva veľké zmeny, o niektorých možno dokonca povedať, že sú až radikálne, a tieto zmeny zasahujú aj vzdelávanie budúcich učiteľov, jednou z činností, ktorá nebola zmenami zasiahnutá až tak, aby sa zmenila jej podstata, je práca s detskou knihou. Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, ktorý je ešte v súčasnosti platný, však podľa nášho názoru nekladie dostatočný dôraz na rozvoj komunikačných spôsobilostí detí v predškolskom veku natoľko, aby sa práca s knihou, hovoreným slovom, samostatné rozprávanie zdôrazňovali, aby sa dostatočne rozvíjali komunikačné schopnosti detí. Aj keď v novom návrhu Štátneho vzdelávacieho programu (bude v platnosti od 1.9.2015) je už táto oblasť posilnená oproti predchádzajúcemu programu, stále je tu istá nevyváženosť hovoreného slova oproti písanému, ktorú napokon aj pedagógovia z praxe pripomienkovali

v rôznych fórach venovaných tejto problematike. V posledných rokoch sa totiž objavuje stále viac detí v predškolskom veku, u ktorých sa objavujú poruchy reči, poruchy komunikácie a samotná prax tiež ukazuje, že deti sa stále viac stávajú pasívnymi prijímateľmi informácií, než ich tvorcami v procese medziľudskej komunikácie (či už prostredníctvom digitálnych technológií alebo komunikácie vo všeobecnosti). Chýba medziľudská a medzigeneračná komunikácia, ktorá deťom v predchádzajúcich desaťročiach zabezpečovala pomerne bohatý a kvalitný prísun obsahov spracovaných v detských knihách, či v ústnych prejavoch rodičov a starých rodičov (rozprávanie príbehov, rozprávok, čítanie kníh, deklamovanie riekaniiek a pod.) a ktorej boli deti prirodzenou súčasťou.

Detská kniha (a tiež aj príbehy v nej zachytené) je neoddeliteľnou súčasťou života dieťaťa. Aby bolo dieťa schopné spracovať stimuly prostredníctvom kníh a čítania (počúvania, rozprávania), musí dosiahnuť istú úroveň rozvoja svojej osobnosti (sociálno-emocionálnu, kognitívnu aj perceptuálno-motorickú), čo do určitej miery závisí aj od prostredia, v ktorom dieťa vyrastá a v ktorom sa nachádza počas svojho života, od ľudí, s ktorými sa stretáva. Do značnej miery ho ovplyvňuje aj to, v akej podobe a či vôbec sa do svojho príchodu do predškolského zariadenia dieťa stretávalo s knihami, s čítajúcimi príbuznými, s príbehmi, ktoré mu niekto rozprával. Už Otakar Chaloupka (1995, s. 5) konštatuje na základe vyjadrení vtedajšej vedeckej komunity, že na vzťahu dieťaťa ku knihe a k čítaniu vôbec sa podieľa *celkové prostredie jeho života, pohoda alebo napätie, ktorými je obklopené, vzor, príklad, nálada, atmosféra, rodina, škola, to, ako skoro sa stretáva so slovesnou tvorbou a ako mu je predstavená*. V tejto súvislosti tiež spomína dôležitosť obdobia, kedy sa dieťa s touto tvorbou stretáva. Aj dnes sa objavujú názory, ktoré zdôrazňujú potrebu rozprávať a čítať deťom rozprávky už v období dojčenia, iní posúvajú túto hranicu ešte skôr, do prenatálneho obdobia. Je ťažké presne stanoviť hranicu, kedy sa dieťa po prvýkrát stretáva so slovesným umením, táto otázka je skutočne výsostne individuálna a závisí od mnohých faktorov. Isté však je, že obdobie raného detstva je pre budúci vzťah dieťaťa k slovesnému umeniu, k čítaniu a ku knihám vôbec mimoriadne dôležité. Dieťa v predškolskom veku prechádza veľmi rýchlym vývojom, rozvíja sa ako fyzicky, tak aj psychicky, zväčšuje sa jeho slovná zásoba, samostatnosť, narastá počet jeho záujmov. V tomto období sú preto veľmi dôležité podnety, s ktorými dieťa prichádza do kontaktu. A určite medzi nimi podstatnú rolu hrajú tie, ktoré sú *zámerné, cieľavedomé, priamo kultúrne zamerané, tie, čo pripravujú budúcemu čitateľovi pôdu takpovediac programovo: predčítanie alebo rozprávanie rozprávok a rozprávanie o nich,*

televízne večerníčky, obrázkové knižky bez textu alebo s minimom textu čítaným rodičom, pesničky, riekanky atď. (Chaloupka, 1995). Smelo môžeme konštatovať, že s takýmito podnetmi dieťa získava množstvo skúseností a zručností, ktoré napomáhajú rozvoju jeho jazyka, reči a komunikácie vôbec, za silnej účasti vlastnej predstavivosti, ktorá nahrádza doposiaľ nerozvinutú oblasť poznania a často sa objavuje v hre dieťaťa. Pre dieťa je tak samozrejmé, že model autíčka je naozajstným autom, červík v jablku sa s ním rozpráva, odtrhnutý kvet plače a dobrá víla z rozprávky skutočne v noci priletí, aby priniesla dieťaťu sníček.⁵ To, čo je teda dôležité, sa deje „vnútri“ dieťaťa, v jeho mysli, prežívaní, cítení, v jeho spôsobe prijatia a spracovania prichádzajúcich podnetov a spôsob, ako tieto podnety využije v rozvoji svojej vlastnej komunikácie a jazyka. O úlohe rodiny v tomto procese poznávania sveta a vzťahov v ňom, netreba polemizovať. Na tomto mieste sa budeme skôr venovať spôsobom, ako pracovať s knihami v prostredí materskej školy, aby sme si zdôraznili úlohu učiteľa v budovaní pozitívneho vzťahu dieťaťa ku knihám, slovesnému, či dramatickému umeniu, naznačíme aj niekoľko možností, ako by mala, resp. nemala pristupovať k čítaniu deťom a pre deti učiteľka materskej školy, resp. zdôrazníme oblasti, v ktorých je potrebná kvalitnejšia príprava budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania v oblasti práce s detskou knihou.

DIEŤA A KNIHA V MATERSKEJ ŠKOLE

Už v Programe výchovy a vzdelávania pre materské školy z roku 1999 sa uvádza, že *„vo vývine dieťaťa má kniha významné výchovné postavenie. Vstupuje do jeho života v predškolskom veku a sprevádza ho cez všetky vývinové obdobia až po dospelosť. Oplyvňuje psychický vývin i estetické vnímanie a čítanie dieťaťa, celostne kultivuje jeho prejavy“*(1999)⁶ a nám neostáva nič iné, len s tým súhlasiť. Aj napriek tomu, že od vzniku tohto dokumentu uplynulo vyše 15 rokov, myšlienky z neho sú stále aktuálne aj dnes a zaslúžia si našu pozornosť.

Vzťah dieťaťa k literatúre sa vyvíja postupne už od narodenia. Dieťa sa už v rodine stretáva so situáciami, v ktorých prichádza do kontaktu s členmi rodiny, ktorí čítajú alebo rozprávajú príbehy, alebo sa s knihou ako takou stretáva samo, vlastným kontaktom, aj keď ešte samo nie je čitateľom v pravom zmysle slova

⁵ Veľmi pekne o detskom prežívaní a fantázii v súvislosti s rozvojom reči a komunikácie dieťaťa píše K.Čukovskij v publikácii *Od dvoch do piatich* (1963).

⁶ Dostupné online na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf

(napr. leporelá, obrázkové knihy...), je skôr poslucháčom a prijímateľom (konzumentom). Dieťa predškolského veku je v období prudkého vývinu rozumových schopností, formovania citov, utvárania charakteru a postojov, snaží sa pochopiť svet okolo seba, ktorý poznáva nielen pomocou skúsenosti, zmyslov a empirie, nezriedka si pomáha zapojením vlastnej fantázie a predstavivosti. Už K. Čukovskij (1963, s.219) zdôrazňoval dôležitosť detskej fantázie, keď povedal, že *„bez fantázie by nastala stagnácia aj vo fyzike a v chémii, pretože vytvorenie nových hypotéz, vynájdenie nových prístrojov, nových spôsobov vedeckého výskumu, dohady o nových chemických zlúčeninách – to všetko sú produkty fantázie“*, a práve detská fantázia je tá, ktorá mnohokrát deťom pomáha vysporiadať sa so svetom okolo seba a s problémami, s ktorými sa stretáva. Toto obdobie je tiež veľmi dôležité z hľadiska jazykového rozvoja, pričom je vhodné rešpektovať a využiť prirodzenú potrebu dieťaťa pýtať sa a hovoriť, byť aktívnym, niečo robiť, niečo si predstaviť, niečo prežiť. Tieto jeho potreby sa dajú dobre využiť v procese jeho učenia sa, teda aj pri práci s literatúrou, s detskou knihou, v procese (nielen didaktickej) komunikácie. Dieťa aj prostredníctvom literatúry nadobúda informácie, ktoré potrebuje pre život v spoločnosti, literatúra ho totiž vnáša nielen do hmotného sveta vecí, predmetov, ktoré dieťa okolo seba má, ale čo je dôležitejšie, aj do sveta ľudí, do sveta medziľudskej komunikácie, medziľudských vzťahov, s ktorými sa musí vysporiadať. (Zigová, 1979)⁷ Literatúra, teda kniha a práca s ňou, totiž výrazne prispieva k rozvoju vyjadrovacích schopností dieťaťa, obohacuje poznanie, pomáha dieťaťu chápať základné princípy mravnosti, rozvíja jeho citový život, jej úlohou je tiež kultivovanie detského citového a estetického vnímania, utvárať vzťah k slovesnému a výtvarnému umeniu a inšpirovať deti k estetickým činnostiam. (Program výchovy, 1979) V tejto súvislosti potom hovoríme o dvoch aspektoch práce s literatúrou v materskej škole - o výchove literatúrou a o výchove k literatúre.

V úvode sme už naznačili, že sa v aktuálne platnom Štátnom vzdelávacom programe chystajú zásadné zmeny, ktoré značne ovplyvnia aj postavenie literatúry, resp. literárnej výchovy (a takisto aj prácu s knihou, detskou literatúrou) v predprimárnom vzdelávaní vôbec. Prvotné oboznamovanie dieťaťa s knihami, a takisto aj s epickými a básnickými dielami, môžeme v súčasnosti nájsť v tematickej oblasti Kultúra, kde sa dotýkajú predovšetkým rozvoja sociálno-emocionálnej oblasti osobnosti dieťaťa, aj keď prácu s knihou a detskou literatúrou

⁷ Zigová, E. Metodika literárnej výchovy pre materské školy. SPN Bratislava, 1979.

vôbec možno využiť aj pri plnení ostatných výkonových štandardov. Knihy a čítanie možno v súčasnosti využiť napr. v tematickom okruhu *Ja som* v rozvoji sociálno-emocionálnej oblasti k obsahovému štandardu Komunikácia emócií, či Základné pravidlá kultúrneho správania, Počúvanie s porozumením, Pasívna a aktívna slovná zásoba, či Spisovná reč, či v tematickej oblasti *Ľudia* v kognitívnej oblasti rozvoja dieťaťa pri obsahovom štandarde Ľudské činnosti a ich umelecké stváranie a Význam práce (výkonový štandard - poznať, slovne opísať a umelecky stvárniť rozmanité ľudské činnosti...).

Tab. č. 1 Obsahové a výkonové štandardy v tematickom okruhu Kultúra⁸

Sociálno-emocionálna oblasť	
Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Knihy, písmená a číslice.	– prejavíť záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách
Detská, ľudová a autorská poézia a próza.	– počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy, – vnímať s citovým zaangažovaním bábkové divadlo a iné detské divadlo (čínohru, spevohru)
Prednes literárnych útvarov.	– zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne
Voľná reprodukcia literárnych textov.	– reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy.
Literárno-dramatická tvorivosť.	– vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla
Umelecké stváranie obsahu literárnych a dramatických diel.	
„Čítanie“ a „písanie“ jednoduchého príbehu.	– „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál – „písať“ obrázkový list

⁸ Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie, ISCED 0, 2008.

Ako môžeme vidieť z predchádzajúcej tabuľky, dieťa sa už v predškolskom veku má stretnúť s rôznymi druhmi a žánrami v literatúre, ktoré majú nielen obohatiť jeho poznanie, cibriť estetické videnie sveta a prežívanie, ale v neposlednom rade mu aj pomôcť vyjadriť to, čo prežíva ono samo pri ich počúvaní, čítaní, pri komunikácii so svojím okolím. Literatúra pre deti je špecifickou skupinou literatúry s osobitným obsahom, funkciou a v literárnom systéme zaberá osobitné miesto. Nebolo to však dávno, keď pre svoju neumeleckosť, prísnu didaktickosť, konzervatívnosť, či prísne výchovnú funkciu bola oproti literatúre pre dospelých považovaná za niečo menejcenné, bola izolovaná, nevyvíjala sa rovnomerne s ostatnou literatúrou. Dnes je však rovnocennou súčasťou celonárodnej literatúry a platia pre ňu rovnaké tvorivé prístupy ako pre literatúru pre dospelých.

LITERATÚRA PRE DETI V PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

S detskou literatúrou sa študenti pedagogických vysokých škôl (budúci učitelia predprimárneho a primárneho vzdelávania) stretávajú v rôznych predmetoch, napr. v predmete Literatúra pre deti a mládež (Trnava, Banská Bystrica), Kapitoly z literatúry pre deti a mládež (Prešov), či Didaktika literatúry pre deti a mládež (Prešov). Absolventi sú po ich absolvovaní schopní pracovať s teoretickým pojmoslovím, poznajú základné diela slovenskej i svetovej tvorby pre deti, vedia ich analyzovať, poznajú aktuálne trendy literárnej vedy, didaktiky literatúry, poznajú súčasnú tvorbu pre deti, jej hlavných predstaviteľov, poznajú detské časopisy, dokážu tvorbu pre deti objektívne zhodnotiť. To všetko tvorí veľmi dobrý základ pre ďalšiu prácu s knihou a čítanie pre deti. Kvalitné vzdelávanie učiteľov by však okrem odovzdávania teoretických vedomostí malo zahŕňať aj praktickú prípravu na ďalšiu činnosť v oblasti literatúry pre deti, ako napr. prednes textu, nácvik dramatizácie, improvizácie atď. A tu sa otvára priestor aj pre tvorbu prakticky zameraných seminárov pre študentov, ktorých obsahom by mohla byť metodika práce s literatúrou pre deti v predprimárnom vzdelávaní, samotný nácvik prednesu a čítania deťom v modelových situáciách, tvorba aktivít k čítaniu pre deti apod. Na to, aby práca s knihou a čítanie pre deti mali naozaj ten efekt, aký má mať a aby v požadovanej kvalite plnili stanovené ciele, musí byť totiž učiteľ/učiteľka pripravená nielen teoreticky, ale aj prakticky. A to, bohužiaľ, mnohí čerství absolventi nie sú v dostatočnej miere. Na čo všetko sa musí pripraviť študent –

budúci pedagóg predprimárneho vzdelávania v oblasti práce s knihou v prostredí materskej školy?

Samotnú prácu s knihou môžeme rozdeliť na dve fázy – na *prípravu na čítanie* a na samotné *čítanie (reprodukovanie) kníh*. Predpokladá sa, že v oblasti teoretickej prípravy je absolvent vysokej školy pripravený tak, aby prácu s knihou zvládol, avšak stále vychádzajú nové a nové knihy pre deti, preto je potrebné absolvovať aj isté samovzdelávanie, aby bol odborne a čitateľsky pripravený na vlastné estetické pochopenie diela, aby bol schopný primerane ho odovzdať deťom a sprostredkovať jeho morálne aj estetické posolstvo. Je preto potrebné viesť si aj vlastnú prípravu, svoj čitateľský rozbor diela (idea diela, téma, postavy, jazykové prostriedky, slovník autora..) a pripraviť si ho napr. na vlastné čitateľské karty, čo môže neskôr uľahčiť orientáciu v dielach a výber do jednotlivých edukačných aktivít pre deti. Do fázy prípravy na čítanie tiež môžeme zaradiť prípravu pomôcok, obrázkov, rekvizít, úpravu priestoru triedy, napríklad pomocou nábytku, stoličiek, vankúšov, prípravu nahrávok, hudby atď. *Prípravu na čítanie* možno teda vzhľadom na prebiehajúce činnosti rozdeliť na tieto fázy:

- samovzdelávanie – príprava učiteľa
- výber a príprava diela
- príprava pomôcok a priestoru.

Čítanie (počúvanie) kníh je pre deti príťažlivou činnosťou a aby takou aj ostala, je potrebné dodržať niekoľko zásad, vďaka ktorým bude kontakt s literatúrou pre deti vždy niečím zaujímavým:

- knihy a príbehy je potrebné vyberať citlivo, s ohľadom na vekové osobitosti príjemcu literárneho diela
- pozornosť treba venovať aj ilustráciám v knihe, na obale a s deťmi sa o nich rozprávať, „čítať“ ich
- pri čítaní obrázkovej knihy dbať na to, aby deti dobre videli na obrázky
- vytvoriť deťom čas na upokojenie a na prípravu na počúvanie príbehu, ich nálada je veľmi dôležitá, závisí od nej kvalita a hĺbka prijatia prečítaného obsahu
- pri čítaní je dobré meniť výraz tváre podľa deja, pracovať s melódiou reči, pauzami, prízvukom, tónom hlasu podľa postav, hrať príbeh
- je dôležité čítať jasným hlasom, zrozumiteľne vyslovovať slová, ale s artikuláciou to netreba preháňať

- čítanie má byť skôr pomalé ako rýchle, aby mali deti dostatok času na vytvorenie si predstáv o prečítanom obsahu
- počas čítania možno využívať na aktivizáciu a udržanie pozornosti detí otázky k príbehu, vsúvať kontaktné slová apod.
- po skončení sa odporúča pokračovať v práci s prečítaným obsahom vhodnými aktivitami, ktorými môžu byť napr. výtvarné činnosti, slovesno-dramatické činnosti, aktivity na rozvoj tvorivosti, atď.

Okrem uvedených zásad treba mať na zreteli aj niekoľko pravidiel, ktoré nám, naopak, hovoria o tom, čo pri čítaní kníh deťom nerobiť, čomu sa vyhýbať:

- nečítať knihu, ktorá nebaví ani samotnú učiteľku alebo sa jej nepáči (deti averziu a negatívne pocity učiteľky vycítia, nedostatok nadšenia učiteľky sa odrazí na čítaní a čítanie sa minie účinku)
- na otázky detí odpovedať pokojne, neunáhliť sa s odpoveďou len preto, aby mohla učiteľka rýchlo pokračovať ďalej v čítaní
- nepoužívať čítanie ako trest a hrozbu za neposlušnosť („Ak sa neviete spolu pekne hrať, sadneme si všetci a budeme si spolu čítať knihu.“)
- neupravovať text, svojvoľne do textu nevkladať nové pasáže, nemeniť slová, nemeniť dej príbehu.

Ako sme práve naznačili, problematika práce s detskou knihou v prostredí materskej školy je pomerne zložitá, aj keď na prvý pohľad a pre nezainteresovaného človeka jednoduchá a obyčajná. Na tomto mieste sme len čiastkovo naznačili, čo všetko predchádza takej „obyčajnej“ činnosti, akou je napr. prečítanie „obyčajnej“ rozprávky deťom. Pri samotnom čítaní (aj pred ním a aj po ňom) môžu nastať situácie, na ktoré je potrebné študenta – budúceho učiteľa – pripraviť, či už v oblasti prednesu, správnej výslovnosti, používania správnej modulácie hlasu, alebo aj v oblasti didaktickej. Sme toho názoru, že študenti by mali počas svojho štúdia absolvovať aj predmet, ktorý ich na túto prácu pripraví. Na mnohých vysokých školách pedagogického charakteru na Slovensku majú študenti možnosť zvoliť si predmety, na ktorých sa venujú umeleckému prednesu, rozvoju tvorivosti detí, či tvorivému písaniu a čítaniu. Možno by však stálo za to pripraviť predmet, v ktorom by nadobudli zručnosti aj pri práci s knihou v detskom kolektíve, čítaniu pre deti, ktorý by bol aplikačným predmetom k teoreticky ladenému predmetu literatúra pre deti a mládež.

ZÁVEROM

Literatúra a čítanie vstúpuje do pamäte detí jazyk, jeho štruktúru, používanie, ucelené jazykové schémy pomáhajú plynulosť a štruktúru jazyka vstúpiť do detského oka, ucha a úst. Dobrá kniha má bohaté, pútavé a vzrušujúce príbehy, ktoré obohacujú detské prežívanie, fantáziu, podporujú predstavivosť a rozvoj detskej tvorivosti. Dobrá kniha a zážitok z počúvania príbehu pritiahne detskú pozornosť a buduje základy pre neskoršie samostatné čítanie. Deti sa pri hre s knihami, pozeraní na obrázky a slová naučia, že slová „rozprávajú“ príbehy, spoznávajú písmená, bez viditeľnej námahy si budujú predpoklady pre gramotnosť. Knihy a príbehy v nich ukážu deťom „iný svet“, formujú v nich cit pre základné ľudské hodnoty (napr. vnímanie dobrého a zlého, škaredého a pekného v rozprávkach), pomáhajú vychovávať, pomáhajú pestovať v deťoch zmysel pre estetické stvárnenie skutočnosti. Ale toto všetko sa pri čítaní deťom nemusí dostať, ak nebude na toto všetko kvalitne pripravený aj ich učiteľ/učiteľka.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ČUKOVSKIJ, K. 1963. *Od dvoch do piatich*. Bratislava : Mladé letá, 1963.

CHALOUPKA, O. 1995. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha : Victoria Publishing, 1995.

CHALOUPKA, O. 1995. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha : Victoria Publishing, 1995.

KLÁTIK, Z. - KOPÁL, J. – POLIAK, J. 1964. *Literatúra pre najmenších*. Bratislava : SPN, 1964.

KOPÁL, J. 1991. *Detský svet v umeleckom obraze*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 1991.

OBERT, V. 1986. *Cesty výchovy detského čitateľa*. Bratislava : Mladé letá , 1986.

Program výchovy a vzdelávania v materských školách. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, , 1999. Dostupné online na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/ms/program_vychovy_materske_skoly.pdf

Štátny vzdelávací program, ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2008.

ZIGOVÁ, E.1979. *Metodika literárnej výchovy pre materské školy*. Bratislava : SPN, 1979.

ZIGOVÁ, E. - OBERT, V. 1981. *Literatúra pre deti a mládež s metodikou*. Bratislava : SPN, 1981.

Kontakt

Mgr. Zuzana Kováčová, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
zuzana.kovacova@umb.sk

EFEKTÍVNA VÝUČBA ZALOŽENÁ NA DOBROVOĽNOSTI V KONTEXTE 21. STOROČIA

Bibiána MARKOVÁ

Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Príspevok pojednáva o aktuálnej potrebe pohotovo reagovať na technologický pokrok i vo sfére učenia. Znamená to prejsť od prázdneho informovania k hľadaniu súvislostí a mravnému uvažovaniu. Predpokladom toho je zmena štruktúr vzdelávacích inštitúcií, ktorých hlavným atribútom by už nemala byť povinnosť, ale dobrovoľnosť pri získavaní nových poznatkov. Takýto prístup sa javí ako prirodzený a efektívny.

Abstract

The contribution discusses the current need to promptly respond to technological progress also in the sphere of learning. It means to go from empty informing to seeking contexts and moral thinking. A prerequisite of this is that the structures of educational institutions are changed, while their main attribute should no longer be an obligation, but voluntary acquirement of new knowledge. Such an approach appears to be natural and effective.

Kľúčové slová

Škola, vzdelanie, inovácie, etika, efektivita

Key words

School, Education, Innovations, Ethics, Efficiency

1 EFEKTIVITA SYSTÉMU

V súvislosti s uvažovaním nad zefektívnením niektorých didaktických postupov je vhodné hľadať prepojenie medzi školou a spoločnosťou. Diskusia o efektívnom vyučovaní a učení sa netýka len vymenovania niektorých metód, ktoré žiakom pomôžu lepšie si zapamätať učivo. Spadá do omnoho širšej problematiky.

Pôvodne sa škola vzťahovala na aktivity smerujúce ku kultivácii ducha, ktorým sa niektorí jednotlivci venovali v rámci svojho voľného času. Jej dobrovoľný charakter podtrhuje samotné označenie. Grécke „scholé“ znamená pokoj, voľno a vskutku vystihuje prirodzenosť ľudskej túžby učiť sa. Až postupom času sa škola začala meniť na inštitúciu, v ktorej sa oklieštil tento základný ľudský mechanizmus umožňujúci prežitie. (Nováčková, 2010) „Od vzniku pôvodu slova „škola“ nás delia viac než dve tisícročia. Škola už nie je výsadou vyvolených a nie je ani priestorom na slobodné trávenie voľného času. Naopak, je určená všetkým, a to nie na báze

dobrovoľnosti, ale povinnosti.“ (Vančíková, 2011, s. 6). Spôsobila to potreba priemyselnej spoločnosti školiť pracovnú silu.

Okrem toho systém výučby – ako ho poznáme dnes – pochádza zhruba spred 300 rokov, z obdobia britského impéria, kedy bolo potrebné naučiť množstvo byrokratických úradníkov čítať, písať a počítat. Ako upozorňuje Sugata Mitra, zástanca Samoorganizovaného vzdelávacieho prostredia (SOLE), je potrebné zamyslieť sa nad skutočnosťou, že potreby britského impéria už dávno pominuli. Namiesto toho, aby sme zostávali v starých štruktúrach, je nutné začať pohotovo reagovať na aktuálne výzvy súčasnej postindustriálnej éry. „Škola v nových podmienkach musí reagovať na novú situáciu a jej tradičné podoby už nemôžu obstáť. Napriek rastúcej potrebe vzdelávania si odborná aj laická verejnosť uvedomujú, že škola nemá byť (a už ani nemôže byť) len informačným strediskom, kde dieťa získa sumu vedomostí.“ (Vančíková, 2011, s. 8).

Kľúčom k zefektívneniu školy ako inštitúcie je zamyslieť sa nad jej hlavnou úlohou v súčasnom svete. Škola by už nemala viac súperiť s informačnými technológiami v počte obsiahnutých poznatkov, pretože takýto boj je vopred prehraný. Namiesto toho by mala študentom poskytnúť návody, ako tieto informácie a nové technológie bezpečne a účinne používať. Ak danú myšlienku dotiahneme do detailov, znamená to, že škola nemá len poskytovať výlučne základné schopnosti a zručnosti, ktoré sú pre prax primárne potrebné (napr. školiť pracovníkov pre jednotlivé povolania). Súčasťou jej poslania by malo byť poskytnúť priestor pre slobodné uvažovanie, ktoré sa na prvý pohľad nemusí javiť ako súvisiace s praxou (napr. rozvoj abstraktného myslenia). Pravdou zostáva, že okrem základných zručností je potrebný rozvoj ľudskej bytosti ako takej.

„Přesně ve chvíli, kdy naše hračky vyrostli z luků a šípů do termonukleárních bomb, jsme se mravně stali dětmi.“ (Kreeft, 2013, s. 16) V minulosti boli otázky zamerané na čestné konanie, spravodlivosť a kvalitu života podstatnou časťou filozofie a záujmu mysliteľov, učiteľov, vedcov. V súčasnosti môžeme byť svedkami toho, ako sa od týchto tém upustilo. Dokonca môžeme tvrdiť, že snaha o návrat k cnostiam je považovaná za spiatočnosť. Následne sme svedkami ako „asistenti (už ne učiteľé, pretože zde není žádná pravda, které by bylo možno učit) kladou studentům otázky a tím je pobízejí, aby vyjádřili a objasnili své vlastní hodnoty. ... Tyto otázky se nikdy netýkají kořenů nebo zázemí hodnot, tedy principů. Místo toho se týkají pocitů a úvah, tedy kalkulací.“ (Kreeft, 2013, s. 22) Často sa tak deje napríklad pri riešení prípadových štúdií. Dôraz je kladený na názor v danej situácii, ktorý nemá základy v hlbšej analýze morálnych princípov. Je to výsledok straty

záujmu o mravné aspekty života a takéto nahrádzanie skutočnej morálky by nás nemalo uspokojiť. V tomto kontexte totiž platí, že „s etikou a jej systematickým presadzovaním sa spája aj budúcnosť ľudstva, celková ekonomická a spoločenská stabilita systémov, národných a nadnárodných ekonomík.“ (Fobel, 2013, s. 10)

Škola sa stane skutočne efektívnou, ak sa zameria na reálne problémy, ktoré je potrebné riešiť. Znamená to odklon od tradičného poskytovania informácií k rozvoju kreativity, inovatívnosti, k nachádzaniu súvislostí, ale predovšetkým k mravnému rozvoju jedinca. To je ale možné len v prípade, keď sa dôraz na etiku bude klásť nie len na špecifických hodinách, ale v celom vzdelávacom systéme. Ďalšou podmienkou je prítomnosť pedagógov, ktorý spĺňajú kritériá prislúchajúce morálnym aktérom s vlastnými stabilnými názormi a presvedčeniami. Tie nemusia byť automaticky preberané žiakmi, ale študenti budú mať možnosť vytvárať si vlastný názor – či už na pozadí argumentácie s učiteľom, alebo na základe uznania predložených hodnôt.

Až v takýchto podmienkach je možné hovoriť o efektívnej aplikácii prípadovosti v procese výučby. Teoretické základy je totiž potrebné uplatniť v konkrétnych situáciách. Práve k tomu môžu pomôcť prípadové štúdie, ktoré vznikli „na Harvard Law School, kde študentom slúžili ako motivácia k štúdiu a diskusiám o konkrétnych prípadoch zo súdnej siene, a tým im napomáhali vyvodzovať normy a závery z týchto prípadov a nielen sa tieto abstraktné normy práva učiť.“ (Fobelová, 2011, s. 83) Používaním prípadových štúdií vykresľujeme reálne situácie a dávame študentom možnosť voľby, ktorá by ale mala byť založená na ich morálnom presvedčení, teórii. Žiaci si potom môžu nacvičiť nie len morálne rozhodovanie, ale budú chápať i potrebu stabilných zásad. Prípadové štúdie názorne ukazujú, ako sú teória a prax neoddeliteľne spojené. „Ako zástancovia vyváženého modelu etického uvažovania musíme rešpektovať úlohu etickej teórie ako aj konkrétnosti morálnej situácie, jedinečného a všeobecného, vhodnej kombinácie princípov vo vzťahu na ich morálnu platnosť v praxi.“ (Fobel, 2011, s. 9)

Efektívne učenie morálnych skutočností a oboznamovanie študentov so súvislosťami, rozvoj ich kreativity sa však môže uskutočniť len v systéme, ktorému nechýba aspekt dobrovoľnosti. Ako sme uviedli v úvode nášho príspevku – školstvo v súčasnosti funguje na báze povinnosti, čo je prežitok britského imperializmu a industriálnej éry. Škola by sa mala prispôbiť spoločnosti, ktorá tieto obdobia už prekonala. Nie preto, že by snáď škola bola inštitúciou podriadenou módnym tendenciám bez vlastnej suverenity. Systém známok, povinných domácich úloh a nepresného, hoci prísneho hodnotenia však vytvoril model, ktorý viac vyvoláva

stresové reakcie, ako by podnecoval k tvorivému mysleniu. Je preto potrebné, aby sa vyučovanie sústredilo správnym smerom – čo najlepšie dosiahneme pokiaľ proces učenia postavíme na dobrovoľnosti.

Mnohí budú určite namietajú, že je nemožné donútiť žiaka naučiť sa látku bez toho, aby sme ho nemuseli motivovať trestom alebo v tom lepšom prípade odmenou. Niektoré odvážne pokusy však túto obavu začínajú vyvracať. Ako príklad uveďme počítačový kurz profesora informatiky Shimona Schockena, ktorý podnietil tisíce študentov k zostaveniu vlastného stroja na spracovanie informácií, pričom neboli motivovaní ničím iným, len vlastnou túžbou učiť sa a tvoriť. Peter Norvig a Sebastian Thrun vyučovali na Stanfordovej univerzite nie len skupinu „svojich“ študentov, ale i viac ako 20 000 ďalších, ktorí sa na internete dobrovoľne zapojili do interaktívnej hodiny a úspešne ju absolvovali. Geoff Mulgan, jeden zo zakladateľov ateliérových škôl poukazuje na fakt, že žiaci v nich dosahujú popredné miesta v testovaní, hoci výučba neprebíha konvenčne. Študenti sa väčšinu času venujú projektom, ktoré ich zaujímajú, nie absorbovaním predkladanej teórie. Sugata Mitra predstavil koncept SOLE, v ktorom už nie sú potrebné klasické triedy s učiteľmi, pretože deti sú schopné učiť sa z väčšej časti samé. Koncept funguje iba na báze usmernenia zo strany akéhosi koordinátora. Niektorí vizionári hovoria o tom, že škola – ako ju poznáme dnes – v budúcnosti nebude potrebná. Žiaci sa budú chcieť učiť to, čo ich zaujíma a možno sa znova naplní pôvodný význam slova „scholé“.

2 EFEKTIVITA JEDNOTLIVÝCH ZLOŽIEK

Pokiaľ sa stále nachádzame v klasickom systéme, je možné i v ňom vykonať niekoľko zmien, ktoré povedú k zvýšeniu efektivity vyučovania. V nasledujúcich riadkoch sú opísané len niektoré.

Salman Khan, tvorca interaktívnych vzdelávacích videí, navrhuje obrátiť spôsob výučby. Žiaci absolvujú „výučbu“ prostredníctvom videa doma a v škole sa spolu s učiteľmi venujú riešeniu „domácich úloh“. Nápad má niekoľko pozitív. Jedným z nich je, že každý študent sa môže preberanej látke venovať len toľko, koľko potrebuje. Slabší žiaci zasa majú dostatok času predmet si osamote osvojiť. Popri tom nie sú konfrontovaní s porovnávaním. Ďalšou výhodou je eliminovanie chýb, ktoré nie sú neprijateľné, ale vďaka dôrazu na riešenie úloh sa odstraňujú. To vedie k lepšej pripravenosti študentov zvládať náročnejšie úlohy.

V súvislosti s efektívnou výučbou nesmieme zabudnúť na problematiku odmien a pochvál. Mnoho z nás si často neuvedomuje, že ocenením, prípadne potrestaním žiaka ho podnecujeme k tomu, aby stratil vnútornú motiváciu učiť sa. „Vnútornou motiváciou rozumieme, keď niečo robíme z našej vlastnej potreby, pretože nás to baví, je to pre nás nejakým spôsobom príťažlivé. ... Jednou zo základných charakteristík odmien je, že znižujú hodnotu činnosti, za ktorú sú dávané. Je v nich skryté „posolstvo“, ktoré hovorí, že tá činnosť asi nemá veľkú cenu, keď ma musia podplácať odmenami, aby som ju vôbec urobil/a.“ (Nováčková, 2001, s. 1) Paradoxom je, že často sú žiakom udeľované odmeny za to, čo by za normálnych okolností urobili s radosťou. Jana Nováčková vidí riešenie v dôraze na zmysluplnosť učiva, poskytnutie možnosti vlastného výberu a spoluprácu v kolektíve.

V neposlednom rade je potrebné uvedomiť si, že proces výučby by nemal byť založený na autoritárskom prístupe učiteľa. Namiesto formálnej autority by mal disponovať vážnosťou, ktorá plynie z jeho osobnostnej a názorovej vyzretosti. A konečne – pokiaľ jeho motiváciou nie je láska k študentom, snaha odovzdať im hodnotné poznatky, ktoré budú potrebovať, potom všetky praktiky efektívneho vzdelávania vyznievajú prinajmenšom komicky.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

FOBEL, P. 2013. Kreovanie profesionálnych etických dispozícií a ich uplatnenie v praxi. In *Profesionálne etické kompetencie: profilovanie a uplatnenie*. Banská Bystrica : Belianum, 2013, s. 9-16. ISBN 978-80-557-0574-3

FOBEL, P. 2011. Fronesis a prípadovosť. In *Prípadovosť – aplikácia – etika*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2011, s. 9-11. ISBN 978-80-557-0213-1

FOBELOVÁ, D. 2011. Prípadová štúdia – etická dilema – etické rozhodovanie. In *Prípadovosť – aplikácia – etika*. Banská Bystrica : FHV UMB, 2011, s.83-89. ISBN 978-80-557-0213-1

KREEFT, P. 2013. *Návrat ke ctnostem*. Praha : Krystal OP, 2013. 172 s. ISBN: 978-80-87183-56-4

MITRA, S. – DANGWAL, R. 2010. Limits to self-organising systems of learning – the Kalikuppam experiment. In *British Journal of Educational Technology*, 2010, vol. 41, no. 5, ISSN 1467-8535

NOVÁČKOVÁ, J. 2001. Rizika odměn a pochval (nejen ve škole). In *Učitel'ské noviny*, 2001, č. 8, ISSN 0139-5718

VANČÍKOVÁ, K. 2011. Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 170 s. ISBN 978-80-557-0184-4

Kontakt

*Mgr. Bibiána Marková
Katedra etiky a aplikovanej etiky
Filozofická fakulta UMB
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
Bibiana.Markova@studenti.umb.sk*

K EFEKTIVITE PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV

Ivan PAVLOV – Andrea BONTOVÁ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Príspevok analyzuje efektivitu v procesoch a výsledkoch profesijného rozvoja učiteľov ako významný činiteľ vo vzťahu k zlepšovaniu výučby a učebných výsledkov žiakov. Kladieme si otázku či zlepšenie (zhoršenie) učebných výsledkov žiakov je závislé aj na zlepšení (zhoršení) efektivity pedagogickej činnosti učiteľov. Analyzujeme vzťahy medzi komponentmi determinujúcimi efektivitu podpory profesijného rozvoja učiteľov (teoretické východiská, kontexty, národné modely profesijného rozvoja, efektivita podpory rozvoja učiteľov na škole a iné). Výskum indikátorov efektivity podpory profesijného rozvoja učiteľov je jednou z ciest ako následne zlepšovať efektivitu ich pedagogickej činnosti. Prehĺbenie andragogického prístupu (profesijné vzdelávanie dospelých) vo výskume efektivity profesijného rozvoja učiteľov môže priniesť nové podnety pre profesionalizáciu učiteľov a zlepšenie pedagogickej praxe.

Abstract

The paper analyses the efficiency of the processes and results of the professional development of teachers as an important factor in relation to the improvement of learning outcomes of students. We wonder whether improvement (deterioration) of learning outcomes of students is also dependant on the improvement (deterioration) of the effectiveness of teaching by teachers. We analyse the relationships between components determining the efficiency of support of professional development of teachers (theoretical background, context, national models of professional development, the efficiency of promoting the development of teachers at the school, and others). Research of the efficiency indicators of the support of professional development of teachers is one of the ways how to subsequently improve the efficiency of their teaching. Deepening of andragogical approach (vocational adult education) in the research of the efficiency of the professional development of teachers can bring new impetus to the professionalization of teachers and to the improvement of teaching practice.

Kľúčové slová

kvalita, efektivita, učiteľ, profesijný rozvoj, profesijné učenie,

Key words

quality, efficiency, teacher, professional development, professional learning,

ÚVOD, VYMEDZENIE POJMOV KVALITA A EFEKTIVITA VO VZDELÁVANÍ

Kvalita vo vzdelávaní je v centre pozornosti pedagogickej vedy, vzdelávacích politik a ekonomických záujmov (Vašutová, J. 2004, s. 152 – 186; Průcha, J. 2009, s.

571 – 575; Turek, I. 2009, s. 11 – 15; Starý, K. – Chvál, M. 2009, s. 63 – 81; Janík, T. 2012, s. 244 – 261). Pojem kvalita je nejednoznačný, používaný v rôznych významoch a prekrývajúcich sa súvislostiach (kvalita ako excelencia, ako súlad s účelom, t.j. cieľom služby, ako hodnota za prostriedky alebo ako bezchybnosť). Vymedzenie vzťahu medzi kvalitou a efektivitou je sporné. Starý, K. a Chvál, M. (2009, s. 64) vymedzujú kvalitu ako všeobecné označenie pozitívnej miery (úrovne) určitého javu alebo vyjadrenie stavu, ktorý je optimálny, žiaduci, ideálny a teda pozitívny. Janík, T. (2012, s. 247) dopĺňa, že pojem kvalita sa používa v dvoch významoch: (1) ako pojem označujúci vlastnosť, zvláštnosť určitého predmetu (kvalita ako charakteristika) alebo (2) ako pojem hodnotiaci označuje (s odkazom na istú normu) všeobecnú úroveň, hodnotu určitého predmetu (kvalita ako miera/hodnota). Nediferencované užívanie môže spôsobiť problém, keď sa pojem kvalita prekrýva s pojmom hodnota. V tomto prípade ide o druhý stupeň: najprv (1) je určená kvalita ako určitá vlastnosť (bez explicitného hodnotenia), následne je táto vlastnosť pochopená ako hodnotná, v dôsledku čoho sa pri porovnaní s inými vlastnosťami stáva hodnotou (2). Pojmy efektivita a efektívnosť chápeme ako rovnocenné. Prvý vyjadruje momentálny stav procesov a druhý ich trvácnosť v čase. Efektivita (efekt) poukazuje na isté účinky, výsledky, dôsledky, ktoré vznikli z dôvodu nejakého podnetu, príčiny a majú svoj pôvod. Ide o vyjadrenie vzťahu medzi výsledkom a tým, čo ho vyvolalo, spôsobilo alebo ovplyvnilo (Starý, K. – Chvál, M. 2009, s. 64). Budeme používať pojem efektívny učiteľ (efektívna podpora profesijného rozvoja), ktorý napriek terminologickým nejasnostiam považujeme za vhodnejší než širší pojem kvalita. Uvedomujeme si úskalia spojené s používaním tohto pojmu, najmä vo vzťahu k pridanej hodnote výsledkov práce škôl, učebných výsledkov žiakov, ktorý navádza k pokusom o meranie výstupov procesov výučby ako výsledku práce učiteľa, čo považujeme za sporné, pretože nedokážu zohľadniť hodnotové a morálne kategórie. Konštrukt efektivity slúži k indikovaniu potrebných kritérií, oblastí, ukazovateľov, ktoré spoluvytvárajú komplexný model podpory profesijného rozvoja učiteľov, efektivity ich profesijného učenia sa a pedagogickej činnosti (Kennedy, A. 2005; Pavlov, I. 2013). Hanushek, E. A., 2014 skúmal vzťahy medzi výsledkami vzdelávania a ekonomickými faktormi, ktoré ich ovplyvňujú. Zastáva stavisko, že viac než finančné zdroje investované do vzdelávania je potrebné sa zamerať na to ako sú využívané. Rozhodujúcou je orientácia na výsledky vzdelávania a hodnotenie učiteľov, ktorí vo vzdelávaní dosahujú najlepšie výsledky (viac než počet žiakov v triedach, počet rokov praxe učiteľov a iné). Sústreďenie sa na vyučovaciu prax učiteľa a jej postupné zlepšovanie z priemerného

výkonu na úroveň excelentnosti (expertnosti), vyžaduje identifikovanie indikátorov efektivity (ktoré sú nespochybniteľné). Investície do podpory efektívnych učiteľov a systém finančne preferujúci lepších, na rozdiel od slabších učiteľov, je kľúčovým predpokladom zlepšovania výsledkov vzdelávania.

Profesijná podpora učiteľov v krajinách EÚ predstavuje meniace sa prostredie, ktoré sa vyznačuje úsilím nájsť optimálny model, ktorý bude podporovať efektivitu práce učiteľov, zlepšovať vzdelávanie žiakov a ich učebné výsledky (EK, 2007, 2011, 2012 a 2013). Deje sa tak v presvedčení, že efektivita práce učiteľa je rozhodujúcim faktorom úspešnosti žiakov triedy, školy a celých školských sústav. Zväčša súhlasíme s tým, že ak profesijný rozvoj neprináša zlepšenie učebných výsledkov žiakov, vzdelávanie učiteľov (vyčlenené zdroje) je neefektívne. Potenciál rozvoja školy a výsledkov žiakov vždy súvisel s efektivitou práce učiteľov a ich pripravenosťou vyrovnávať sa so zmenami v pedagogickej praxi. V teórii i praxi rozvoja učiteľov sa stretávame v chápaní ich efektivity vo výučbe s optimizmom spočívajúcim na presvedčení, že zlepšovanie práce učiteľov je rozhodujúce pre zvyšujúcu sa efektivitu výučby a učebných výsledkov žiakov. Pesimizmus spočíva v tom, že ani lepšia efektivita učiteľov nemôže eliminovať vplyv sociálne-ekonomického zázemia žiakov na efektivitu učebného procesu a jeho výsledky. Aj keď sú učitelia považovaní za zodpovedných za učebné výsledky svojich žiakov, má na tom oveľa významnejší podiel súbor mimoškolských faktorov. Zlepšovanie (zhoršovanie) učebných výsledkov, nie je len dôsledok vyučovania, ale aj iných faktorov (osobnostné vlastnosti učiaceho sa, inteligencia, charakteristika rodinného a spoločenského prostredia, charakteristika školy a charakteristika učiteľa). Evalvačné nástroje zamerané na pridanú hodnotu sú metodologicky kritizované najmä preto, že nedokážu plne integrovať všetky faktory (najmä kvalitatívne) ovplyvňujúce dosiahnuté skóre žiakov v testovaní a tiež skutočnosť, že vzdelávanie sa neobmedzuje len na testovateľné položky, ale aj iné rovnako významné kompetencie (občianske postoje, mravné hodnoty). „Učitelia zrejme nenesú plnú zodpovednosť za učebné výsledky žiakov lebo táto sa „delí“ medzi vládne politiky, zriaďovateľov i manažmenty škôl. Učitelia by nemali byť trestaní za výsledky, za ktoré nemôžu v plnom rozsahu niesť zodpovednosť“ (Isore, M. 2009, s. 18 – 25). Efektivita učiteľov a učebných výsledkov žiakov vo svetle výsledkov medzinárodných meraní aktuálne rezonuje na Slovensku najmä vo vzťahu k početnej skupine žiakov zo znevýhodneného prostredia (PISA). „Názor, že učitelia sú rozhodujúcim faktorom v dosahovaní úspešných učebných výsledkov žiakov (zvlášť znevýhodnených) je spochybňovaný, čo vyplýva z hlbšieho poznania a

komplexnosti aspektov, ktoré limitujú ich školskú úspešnosť. Viac ako 90% variácií vo výsledkoch testovania žiakov je spôsobených rôznorodými faktormi, ktoré sú mimo kontroly učiteľa (Štúdia národného centra pre evalváciu vzdelávania v USA). Učitelia môžu využiť len minimum vyučovacieho času venovaného netestovaným aspektom kurikula, ktoré však výrazne pomáhajú alebo brzdia rozvoj žiakov“ (MacBeath, J. 2012, s. 62). Paradox zodpovednosti znamená, že napriek deklarovanej zodpovednosti učiteľov za výkony žiakov, je učenie žiakov stále viac ovplyvňované aj inými mimoškolskými aspektmi (sociálny systém, sociálna skladba, história, kultúra, domáce komunity, komplexné formy učenia sa mimo školy a iné). Školy dokážu rozvíjať len to, s čím žiak do školy skutočne prichádza. Lemke, C. (2010, s. 4) uvádza, že podľa výskumov v USA efektívnosť učiteľov je najdôležitejší faktor vplyvajúci na akademický rast žiakov. Žiaci, ktorí mali v období troch rokov za sebou, efektívnych učiteľov, dosahovali v testovaniach lepšie výsledky ako žiaci, ktorí ich nemali. Efektívni učitelia sú kreatívni, dokážu vytvárať nové nápady v priebehu výučby, používajú množstvo vyučovacích metód, ktoré im umožňuje prispôbiť učivo aj jednotlivým žiakom a vzdelávacím cieľom. Průcha, J. (2002, s. 114) uvádza, že „formálne je koncepcia efektívnosti profesijného rozvoja jednoduchá, ale z hľadiska empirického zložitá, pretože vyžaduje viacúrovňový analytický prístup. Chýbajú, alebo sú všeobecne považované za nemerateľné údaje o jeho vplyve na skvalitňovanie pedagogickej praxe a výsledkov edukácie v školách (kľúčový indikátor jeho efektivity). Údaje zhromaždené EÚ, OECD poskytujú len čiastočný obraz o efektívnosti profesijného rozvoja (z dôvodu decentralizácie kompetencií, organizačnej, terminologickej diverzifikácie prístupov, modelov jednotlivých krajín, absencie štatistického spracovania dát, formálnych, neformálnych a neinštitucionálnych foriem).“ Ku skúmaniu efektivity učiteľa môžeme pristupovať z dvoch hľadísk (obe sú súčasťou aktivít profesijného rozvoja):

- a) dohodnutý súbor ideálnych, požadovaných vlastností, ktoré sú predpokladom na pedagogickú činnosť (v podobe indikátorov obsiahnutých napr. v profesijnom štandarde),
- b) pedagogická činnosť (procesuálny aspekt) a jej výsledky (rezultatívny aspekt), ktoré sú merateľné (kvantifikovateľné) v podobe pridanej hodnoty (zlepšenia sa žiaka v učebných výsledkoch).

EFEKTIVITA UČITEĽOV A ICH PROFESIJNÉHO ROZVOJA – VZŤAHY A SÚVISLOSTI

„Mať dobrého učiteľa výrazne zvyšuje u žiaka šancu na školský úspech“ (EK, 2012, s. 28 – 29). Predmetom výskumu podpory profesijného rozvoja je štúdium efektívnych učiteľov, ale aj štúdium a predovšetkým pomoc učiteľom slabým (neefektívnym). Z výsledkov výskumov faktorov, ktoré robia proces výučby efektívnym vyplývajú zovšeobecnenia o dobrých výučbových stratégiách učiteľov, ktoré vedú k lepším učebným výsledkom žiakov (napr. databázy, ktoré môžu byť predmetom štúdia ďalších učiteľov o efektívnych metódach a formách výučby). Ako podporovať učiteľov, aby si osvojili tieto stratégie a implementovali ich v pedagogickej praxi? To čo robí učiteľa preukázateľne efektívnym v procese výučby má byť následne predmetom aktivít profesijného rozvoja. „Diskusia o kvalite bude mať zmysel, ak bude jej súčasťou aj diskusia o nekvalite“ (Janík, T. 2012, s. 245). Učitelia, ktorí nepodávajú požadovaný výkon sú dnes na okraji záujmu (manažmentu škôl) podporných a rozvojových aktivít, ktoré im môžu pomôcť preklenúť (dočasný) stav neuspokojivých pracovných výsledkov. Môže ísť o učiteľov, ktorí nie sú finančne ohodnotení (v rámci osobného ohodnotenia stanoveného riaditeľom na základe kvality vykonanej práce), ale sú absolventmi napr. kvalifikačných (atestačných) skúšok a paradoxne ich plat je vyšší, ako tých učiteľov, s ktorými je vedenie školy spokojné. Príčiny slabého výkonu učiteľov môžu byť eliminované konštruktívnym dialógom (vedenia školy a učiteľom), zabezpečením podpory (spoluprácou a mentoringom), určením deficitu vo výkone (porovnaním štandardu a aktuálneho výkonu) a uspokojovaním vzdelávacích potrieb. Podpora a pomoc slabým učiteľom nie je na Slovensku teoreticky, ale najmä prakticky náležite spracovaná. Day, Ch. (2012, s. 9 – 26) upozorňuje, že okrem kognitívnych schopností sú pre efektivitu pedagogickej činnosti potrebné aj ďalšie – emotívne, ktoré označuje ako „vášnivé zaujatie“ (oddanosť, nádej a optimizmus). V tomto zmysle vymedzuje tri podmienky učiteľskej efektivity: záujem a oddanosť vzťahom so žiakmi, mravné hodnoty učiteľa (starostlivosť a odvaha) a jeho emočná identita. Naplnenie kvality osobnosti učiteľa etickým obsahom, morálnymi hodnotami a pedagogickými cnosťami: pedagogickej lásky, pedagogickej múdrosti, pedagogickej odvahy a pedagogickej dôveryhodnosti vyžaduje aj Helus, Z. a kol. (2012, s. 41 – 42).

Píšová, M. a kol. (2011, s. 67 – 70) hovorí o etapách vo výskume efektivity, expertnosti v učiteľstve. Prvá behavioristická (proces – produkt) pracuje so štyrmi

skupinami premenných (vstupné, kontextové, procesuálne, výstupné). Ďalšia sa orientuje na výskum efektivity – indikátory školy vo vzdelávaní. V súčasnosti prevláda kognitivistické, resp. konštruktivistické (socio-konštruktivistické) zameranie na globálne aspekty výučby, komplexné vzorce správania sa učiteľov, než len ich atomizované výučbové aktivity. Naše poňatie je blízke dynamickému modelu efektivity, ktorý ponúka komplexný vývojový pohľad cez fázy profesijného rozvoja učiteľa, ich procesuálne, motivačné – emočné a sociálne charakteristiky. Podstata profesijného rozvoja je orientovaná na zlepšovanie pedagogickej činnosti učiteľa. Ku konceptu poňatia efektivity pedagogickej činnosti učiteľa možno paradigmaticky pristupovať z aspektu:

- Deskripcie osobnostných a profesijných kvalít učiteľa (*behaviorálno-kognitivistický smer*) ako inventáre vlastností a spôsobilostí, ktoré sú predpokladom efektívneho učenia sa a výučby, modely šandardizácie profesijných kompetencií.
- Deskripcie znakov procesov, podmienok, stratégií učenia sa, ktoré vedú k dobrým učebným výsledkom a vykazujú vyššiu efektivitu pri výučbe a jej výsledkoch, tzv. dobré praxe výučby (*konštruktivistický, sociokonštruktivistický smer*).
- Deskripcia pridanej hodnoty (*neoliberálny smer*) označovaný ako „kult efektívnejšieho vzdelávania“ sprevádzaný modernizáciou, rentabilitou, uplatniteľnosťou, akontabilitou a manažerizmom (procesov a výsledkov) výchovy a vzdelávania. Vystupuje v ostrom rozpore s podstatou školy, ako inštitúciou zabezpečujúcou medzigeneračnú kontinuitu, emancipáciu a rozvoj jedinca osvojením hodnôt kultúry, do ktorej sú uvádzaní školou.

Vyjadrenie vzťahu medzi zlepšovaním pedagogickej činnosti učiteľa (v dôsledku aktivít jeho profesijného rozvoja) a kvalitou učebných výsledkov jeho žiakov nazývame efektivitou učiteľa. Definícia učiteľskej efektivity obsahuje kombináciu vedomostí a expertízy, zmeny v učiteľskej praxi a dopad na žiacke učenie sa na troch úrovniach indikátorov (Lemke, C. 2010, s. 6):

- efektivita profesijného rozvoja ako úroveň rozvoja individuálnych vedomostí, zručností a iných charakteristík expertnosti učiteľa;
- efektivita profesijného rozvoja ako hodnotenie úrovne zlepšujúcej sa pedagogickej praxe alebo školskej kultúry;
- efektivita profesijného rozvoja ako priamy vplyv na učenie sa žiakov (dosahované učebné úspechy a angažovanosť).

Podpora efektívneho profesijného rozvoja podľa Ingvarsona, Meiersa a Beavisa, ale aj Darling-Hammondová (In Lemke, C., 2010, s. 8) má obsahovať tieto potrebné prvky:

- zameranie sa na otázky učenia sa žiakov a ich problémov v učení,
- zameranie sa na výsledky pedagogických a psychologických výskumov o tom, ako sa žiaci učia,
- vytvorenie podmienok pre spoločné skúmanie výsledkov procesov učenia sa žiakov podľa požadovaných kritérií na ich vedomosti a zručnosti,
- podnecovanie učiteľov k identifikácii vlastných vzdelávacích potrieb,
- vytvorenie podmienok na overenie nových vyučovacích metód za podpory ak narážajú na ťažkosti v implementácii,
- vytvorenie podmienok pre kolegiálnu a spoluprácu učiteľov, vzájomnú spätnú väzbu o vyučovacej praxi.

Európska komisia (2011, s. 6), tiež CAENA, F. (EC, 2013, s. 12) v otázke efektivity učiteľov zhodne identifikovala kritické premenné (zručnosti a schopnosti), pomocou ktorých sa rozlišujú efektívni učitelia od menej efektívnych:

1. efektivita učiteľa – charakteristiky učiteľov vrátane ich presvedčenia a kompetencií, ktoré môžu byť zlepšované vzdelávaním a profesijným rozvojom;
2. efektivita vyučovania – analyzované výsledky výskumov s cieľom identifikovať komponenty pedagogickej činnosti učiteľa nevyhnutné na efektívne vyučovanie;
3. spolupráca učiteľov v pracovných tímoch v kontexte školy, ako pôsobenie učiteľov a ich prínos k efektívnej práci a klíme školy;
4. možné vplyvy národných vzdelávacích systémov, ako je napr. stupeň autonómie škôl, fungovanie mechanizmov zodpovednosti a hodnotenia na profesijný rozvoj učiteľa.

Profesijný rozvoj skúmame primárne ako nástroj zlepšovania procesov výučby učiteľov (sekundárne ako zlepšovanie učebných výsledkov žiakov), ktoré sú podmienené uplatnením poznatkov, spôsobilostí (napr. stratégií výučby), ktoré si osvojili v procese profesijného učenia. Skúmanie efektívnosti v celej šírke (od účasti učiteľa na vzdelávaní po zlepšujúci sa výsledok žiaka) je komplikované pre komplexnosť a vplyv množstva faktorov zneprehľadňujúcich pôvodný zámer (Starý, K. a kol. 2012, s. 49 – 56). Profesijný rozvoj sme rozdelili sekvenčne do troch úrovní:

- Profesijný rozvoj, kde je predpokladom motivácia učiteľa ako účastníka rozvojových aktivít pre očakávané zmeny vo výučbe. Jeho účasť na programe

rozvoja (vzdelávania) je riadená v intenciách niektorého z modelov podpory profesijného rozvoja (učenia) a smeruje k osvojeniu potrebných kompetencií (vedomostí, spôsobilostí a postojov) vytvárajúcich potenciál na zmeny v pedagogickej činnosti.

- Procesy výučby a učenia sa. Ak si učiteľ osvojil potrebné kompetencie a má vytvorené podmienky (kognitívna výbava žiakov, podpora vedenia, podmienky na výučbu a iné) dokáže v pedagogickej činnosti implementovať nové stratégie výučby. Pritom je vybavený nástrojmi, aby rozpoznal, či sú nové stratégie efektívne (účelné a účinné). Vonkajší pozorovateľ môže sledovať učiteľovu efektivitu ako dôsledok aktivít profesijného učenia v konkrétnych podmienkach pedagogickej praxe a bezprostrednú efektivitu jeho výučby (vyššia motivácia žiakov, menej zbytočného času, primerane náročné úsilie žiakov na zvládnutie učiva, rozvoj ich osobnosti a iné).
- Učebné výsledky žiakov hodnotí učiteľ (riaditeľ, inšpektor) a skúma ich zlepšenie vzhľadom na potenciál žiakov (kognitívny) a ich rozvojové možnosti. Je vysoko pravdepodobné, že sa tak deje v dôsledku zlepšujúcich sa profesijných kompetencií učiteľa, lepších podmienok, stratégií výučby, ale aj iných faktorov nachádzajúcich sa mimo jeho kontroly a vplyvu (vyššej podpory a pomoci rodičov, vyššej motivácie pre výučbu, lepšieho sociokultúrneho zázemia žiaka a iných).

Vplyv procesov profesijného učenia (rozvoja) na učebné výsledky žiakov je možné graficky vyjadriť aj ako závislosť zlepšujúcich sa učebných výsledkov žiakov na inovačnej pedagogickej činnosti učiteľov založenej na výsledkoch profesijného učenia (zlepšujúci sa učiteľ je potenciálom na zlepšovanie procesov výučby i učebných výsledkov žiakov).



Schéma 1 Kontext efektivity pedagogickej činnosti učiteľa (autori)

Viac než výskumné zistenia o tom, akým má byť efektívny učiteľ (jeho charakteristiky, profesijné kompetencie, špecifiká zázemia žiakov, prostredia školy v ktorej pôsobí a pod.) nás zaujímajú procesy, ktorých výsledkom je efektivita/neefektivita učiteľa. Predpokladáme, že učiteľ je produktom špecifických, dynamických a rozporuplných procesov, ktoré samé vykazujú vyššiu, či nižšiu efektivitu a tým priamo ovplyvňujú jeho vyučovaciu činnosť a úspešnosť žiakov. Hovoríme o kritériách, ktorých komplexnosť pôsobenia na učiteľa vytvára kontinuálne počas celej profesijnej dráhy základné predpoklady efektivity jeho pedagogickej činnosti. Výskum kritérií a indikátorov podpory profesijného rozvoja (označujúcich ich efektivitu / neefektivitu podpory profesijného učenia sa učiteľov) chápeme ako zásadnú pre pochopenie toho, čo spoluutvára učiteľa ako excelentného profesionála na výchovu a vzdelávanie:

- finančné zdroje (systém financovania a materiálnej podpory profesijného rozvoja),
- profesionalita zboru lektorov (učiteľov učiteľov) a jeho odborná podpora,
- nástroje motivácie ako uspokojovanie individuálnych potrieb,
- legislatívny systém podpory rozvoja učiteľov prepojený s rozvojom škôl,
- inštitucionálna sústava (podmienky na podporné poradenské vzdelávacie služby),

- pestrosť, dostupnosť, dĺžka a kvalita ponuky programov zodpovedajúca potrebám učiteľov, systém ich akreditácie a spätnej väzby,
- uplatnenie výsledkov vedy a výskumu v praxi profesijného rozvoja,
- preferované/dominantné modely profesijného učenia v profesijnom rozvoji.

Posledné kritérium vzťahujúce sa k dominantným modelom profesijného učenia je založené na skúmaní postupov, ktorým si učitelia osvojujú, prehľbujú a rozširujú svoje vedomosti, zručnosti a postoje ako na to poukazuje Kosová, B. (2013, s. 8 – 16). Tieto prístupy označujeme ako modely, keďže vykazujú vysokú mieru teoretického rozpracovania ako systému. Väčšina aktivít profesijného učenia učiteľov má eklektický charakter a využíva prvky rôznych teórií v závislosti od potrieb vzdelávaných učiteľov, cieľov a obsahu vzdelávania, kompetencií lektorov a pod.. Na základe viacročného pozorovania, realizácie vzdelávacích aktivít učiteľov a praxe ich profesijného rozvoja sme vyčlenili dve polarities, ktoré (latentne alebo zjavne) zastávajú lektori, účastníci vzdelávania, tvorcovia programov kontinuálneho vzdelávania. Polarities na prienikoch v kvadrantoch vytvárajú špecifické prístupy, modely prevládajúcich foriem a metód profesijného učenia (Schéma 2).

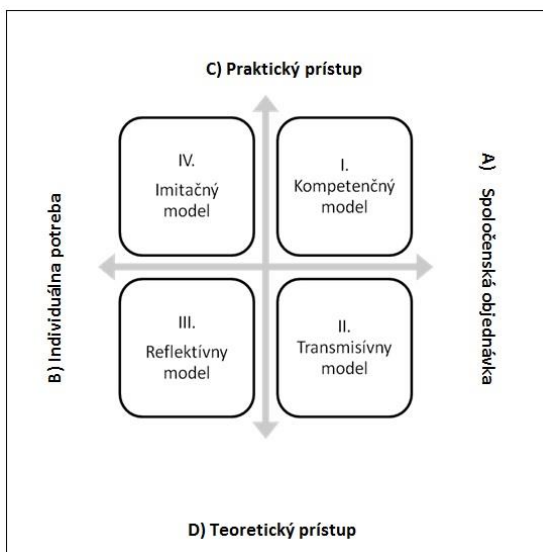


Schéma 2 Modely podpory profesijného učenia (Pavlov, I. – M. Šnídlová, 2013, s.72 - 73)

Os teoretického a praktického (C – D). Teoretický (akademický, vedecký) prístup, kladie dôraz na vedecky overené postupy. Praktický (metodický, pragmatický) prístup zdôrazňuje využiteľnosť a okamžitú aplikovateľnosť

osvojených poznatkov vo výučbe. Ich polarita sa prejavuje v praxi profesijného rozvoja v ponuke cieľov a obsahov programov vzdelávania, v dominancii metód profesijného učenia, v presvedčení lektorov o optimálnych nástrojoch podpory učiteľov. Os spoločenskej objednávky a individuálnych potrieb škôl a učiteľov (A – B). Spoločenská objednávka kladie dôraz na politické, kultúrne a sociálne potreby v profesijnom rozvoji. Polarita naklonená potrebám spoločnosti preferuje štátom definované kurikulá, prispôsobenie sa predpísaným pravidlám ich aplikácie vo výučbe. Dôraz na individuálne potreby zvyrazňuje uspokojovanie očakávaní účastníkov vzdelávania založených najmä na ich skúsenostiach z výučby (učiteľove subjektívne teórie), individuálnych vzdelávacích potrebách a podporuje nástroje aktívnej reflexie vlastnej výučby.

Na prieniku naznačených polarít vznikajú pod ich vplyvom konkrétne modely podpory profesijného učenia sa učiteľov. Uvedomujeme si, že síce ide o schematické vyjadrenie, ale poodhaľuje možné súvislosti a ponúka nové výskumné pole.

I. Kompetenčný model je založený na jasne definovaných požiadavkách v podobe súboru profesijných kompetencií (profesijných štandardov), ktoré predstavujú inventár spoločensky prijatých noriem pre očakávané profesijné správanie a pedagogické činnosti učiteľov. Profesionálny rozvoj a metódy učenia sa učiteľov sú zamerané predovšetkým na osvojenie a zvládnutie súboru záväzných spôsobilostí obsiahnutých v kompetenčných profiloch (štandardoch). Podporným prvkom tohto modelu je kariérny systém, ktorý prostredníctvom atestácií orientuje učiteľov na zlepšovanie – gradáciu profesijných kompetencií v predpísaných oblastiach kompetencií. II. Transmisívny model je založený na preferovaní zväčša akademických (teoretických) prístupov opierajúcich sa o poznatky vied a zdôrazňujúcich potrebu socio-kultúrnych, etických, estetických princípov a dôrazu na obsah učebných predmetov nielen v profesijnom rozvoji, ale aj v pedagogickej praxi. Sprievodným znakom je spätosť modelu s tradičným (akademickým) poňatím profesijného učenia sústredeného na vzdelávacie obsahy – kurikulum školy. Podporným prvkom tohto modelu je orientácia na predpísané obsahové štruktúry schválených štátnych vzdelávacích programov, respektíve vzdelávacie programy školy. III. Reflektívny model sa zakladá na osvojení teoretických východísk procesov výučby a učenia (najmä konštruktivismu), rozvíjaných na individuálnej skúsenosti (reflektívneho praktika) a vytvárajúci zmysluplné subjektívne teórie výučby. Sprievodným znakom je iniciatívnosť v hľadaní inovácií, vzájomná inšpirácia, výmena skúseností a tímová práca učiteľov nad zlepšením výučby. Ústredným

prvkom podpory tohto modelu sú pedagogické javy a situácie ako predmet profesijného učenia učiteľov. IV. Imitačný (tréningový) model zdôrazňuje najmä pragmatické individuálne potreby učiteľa (v závislosti na aktuálnej učebnej situácii) a ich rozvoj predovšetkým úzkym kontaktom s úspešnou pedagogickou praxou, nácvikom osvedčených metodických postupov, kde rozhodujúcim kritériom je užitočnosť (tu a teraz). Sprievodným znakom býva orientácia na osvojenie tých metodických postupov, ktoré umožňujú efektívne zvládnuť naliehavé a náročné edukačné situácie v škole. Nasýtením potreby sa môže učiteľ uspokojiť alebo hľadať nové námety, ak to zlepšenie jeho práce vyžaduje.

Uvedené modely podpory profesijného učenia poskytujú podnety pre aktivity, ktoré poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania plánujú ako formálne, ale aj neformálne programy. Inšpiratívnosť modelu vidíme vo vyjadrení kľúčových premenných rámca podpory metód profesijného učenia. Súčasne model slúži nielen ako komunikačný prostriedok pre tvorcov i užívateľov nástrojov podpory profesijného rozvoja (uvedenie si podstaty a dosahu aktivít profesijného učenia), ale aj indikátorov, ktoré ho popisujú. Kennedy, A. (2005, s. 231 – 250) pomenúva deväť modelov kontinuálneho profesijného rozvoja, ktoré vytvárajú rámce pre ďalšie analýzy (vzhľadom k účelu: od transmisie a prechod ku transformácii) a významne korešpondujú s našim poňatím. Tieto modely charakterizuje v závislosti na ich potenciály pre zvyšovanie profesijnej autonómie učiteľov ako zásadnej požiadavky pre efektivitu pedagogickej činnosti.

ZÁVER

Potreba poznať efektivitu pedagogickej činnosti učiteľov vo vzťahu k zlepšovaniu učebných výsledkov žiakov je legitímna, ale doposiaľ málo preskúmaná. Podpora profesijného rozvoja učiteľov má svoje charakteristické znaky (indikátory), ktoré môžu u učiteľov spôsobovať vyššiu alebo nižšiu efektivitu ich pedagogickej činnosti a teda aj výsledky žiakov. Výskum indikátorov podpory profesijného rozvoja je v súčasnosti perspektívnou cestou pretože vznikajú výskumné zistenia, ktoré uvádzajú principiálne požiadavky jeho efektivity: zodpovednosť a spoluúčasť na príprave, tvorbe a realizácii programu rozvoja; učenie sa v práci a pri práci (nielen po práci); spätná väzba o efektivite profesijného učenia; príležitosť učiť sa v tíme – školocentrický model rozvoja. Tieto komponenty sú predmetom výskumu učiteľskej andragogiky, ako aplikovanej disciplíny (Pavlov, I. 2014). Len komplexné poňatie podpory profesijného rozvoja učiteľov nám umožní

lepšie chápať a rozvíjať vzájomné vzťahy medzi profesionalitou učiteľa a školskou úspešnosťou žiakov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

CAENA, F. 2013. *Teacher CPD policies: balancing needs and provision at the level of individual teachers, schools and of education systems*. In Policies on teachers' continuing professional development (CPD): balancing provision with the needs of individual teachers, schools and education systems. [online]. European Commission, 2013. 12 – 21 p. [cit. 2013-23-10]. Dostupné na internete: < http://ec.europa.eu/education/schooleducation/doc/cpd_en.pdf >.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. 2007 *Improving the Quality of Teacher Education*. [online]. Brusel: KOM (392), 2007. s. 15. [cit. 2014-07-08]. Dostupné na internete: < <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52007DC0392:EN:NOT> >.

DAY, CH. 2012. Efektivní učitelé a jejich zaujetí kvalitou. In *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2012, roč. 6, č. 3, s. 9 – 26. [cit. 2014.07.08]. Dostupné na internete: < https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiO5PDBjbPSAhXMCBoKHf3eBxQQFggYMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.orbisscholar.cz%2Farchiv%2F2012%2F2012_3_01.pdf&usg=AFQjCNEGPjBSqfkFSCE9DxulO5v8Wx4lnA&sig2=2TYr_UHZOBi8DwBpUexulw&bvm=bv.148073327,d.d2s >.

EUROPEAN COMMISSION. 2011. *Teachers' Professional Development: Europe in international comparison. Teachers' Professional Development - Europe in international comparison : An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS)*. [online]. 200 p. ISBN 978-92-79-15186-6, [cit. 2014-7-8]. Dostupné na internete: <http://ec.europa.eu/education/school-education/development_en.htm >.

EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [online]. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 p., [cit. 2014-7-8]. Dostupné na internete: < http://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf >.

EUROPEAN COMMISSION. 2013. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. [online]. 59p. [cit. 2014-7-10]. Dostupné na < http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teachercomp_en.pdf >.

HANUSHEK, E. A. 2014. Pět procent nejhorších učitelů dělá rozdíl mezi ČR a Finskem. In: *Britské listy*, [online], 6.10.2014. ISSN 1213 -1792. [cit. 2014-01-11]. Dostupné na internete: <<http://www.blisty.cz/art/75015.html> >.

HELUS, Z. – BRAVENÁ, N. – FRANCOVÁ, M. 2012. *Perspektivy učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012. 126 s. ISBN 978-80-7290-596-6.

- ISORE, M. 2009. Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. In *OECD, Education Working Papers*. OECD Publishing, 2009. ISSN 1993-9019, č. 23, 49 s.
- JANÍK, T. 2012. Kvalita výuky: Vymezení pojmu a způsobů jeho užívání. In *Pedagogika*, ISSN 0031-3815, 2012, roč. 65, č. 3, s. 244 – 261.
- KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. In *Journal of In-service Education*. Volume 31, Number 2, 2005, p. 235 – 250. ISSN 1367 - 4587.
- KOSOVIÁ, B. 2013. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity a Škola plus s.r.o., 2013, s. 8 -16. ISBN 978-80-555-0984-6.
- LEMKE, C. 2010. *Professional Development: Ensuring a Return on Your Investment*. [online]. Commissioned by Intel, Inc. 22 p. [cit. 2014-07-08]. Dostupné na internete: < <http://www.intel.ie/content/dam/doc/white-paper/education-professional-development-paper.pdf> >.
- MACBEATH, J. 2012. *FUTURE OF TEACHING PROFESSION*. [online]. University of Cambridge: LEADERSHIP for LEARNING. The Cambridge Network, 112 p ISBN 978-92-95089-93-8 (PDF). [cit. 2014-07-08]. Dostupné na internete: < <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf> >.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus, s.r.o., 2014, ISBN 978-80-89510-08-5.
- PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p spol. s r. o., 2013, 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9.
- PÍŠOVÁ, M. – NAJVAR, P. – JANÍK T. a KOL. 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- STARÝ, K. – CHVÁL, M. 2009. Kvalita výuky: metodologické přístupy. In *Janíková, M. – Vlčková, K. a kol.: Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009, s. 63 – 81. ISBN 978-80-7315-180-5.
- STARÝ, K. a kol. 2012. *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. 188 s. ISBN 978-80-246-2087-9.
- TUREK, I. 2009. *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition, s.r.o., 2009. 231 s. ISBN 978-80-8078-243-6.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Kontakt

Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. – PhDr. Andrea Bontová, PhD.

Katedra andragogiky PF UMB

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

ivan.pavlov@umb.sk

andrea.bontová@umb.sk

HOW TO GET ORGANIZED IN THE DOCTORAL STUDY

Anna SLATINSKÁ

Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Študenti doktorandského štúdia čelia v súčasnosti rôznym výzvam, ktoré súvisia s ich vlastným vedeckým smerovaním, multiplicitou úloh, ako i s novými požiadavkami na trhu práce, ktoré vyžadujú od budúcich uchádzačov o zamestnanie schopnosť plánovať v dlhodobom horizonte, vedieť si stanoviť priority, rozpoznať urgentné a dôležité úlohy a ovládať najnovšie metódy v rámci vlastného self-managementu. Primárnym cieľom príspevku je reflexia silných a slabých stránok doktorandského štúdia cez prizmu vlastných doterajších skúseností. Na základe introspekcie a techniky brainstormingu sme získali prehľad o tých stránkach doktorandského štúdia, ktoré sa javia byť z pohľadu doktoranda problematické a ťažko zvládnuteľné v rámci doktorandského štúdia. Kľúčovými aspektmi príspevku sú rady a usmernenia v doktorandskom štúdiu, ktoré budúcim denným i externým študentom môžu uľahčiť náročnú cestu v rámci elaborácie a realizácie vlastného PhD projektu.

Abstract

Nowadays PhD candidates must face different challenges which are connected with their own research direction, multiplicity of tasks as well as new requirements specific for the labour market. All the mentioned challenges are based on the skills required from the future job applicants referring to the ability of making plans in the long-term period, setting priorities, recognizing urgent and important tasks and increasing awareness in the latest methods within own self-management. The primary aim of the contribution is to reflect strengths and weaknesses during PhD study through the medium of own experience applying the technique of introspection (self-critical thinking) and brainstorming. We were successful in excerpting those items which might seem problematic and difficult to cope with from the point of view of PhD student. Both sides of the doctoral study, namely, strengths and weaknesses play a huge role in the future direction of PhD candidates. Therefore, they should be treated with utmost care and self-criticism. We do not omit suggestions, advice or further recommendations how to improve different self-organization skills in PhD study as they might be of help to the future daily or external students as well as to current students trying to survive in the jungle of foreign paths of research. Hopefully, they will find their place in the long run to elaboration and successful defence of PhD project.

Kľúčové slová

Univerzitné vzdelávanie, doktorandské štúdium, organizačné zručnosti, silné stránky a slabé stránky, odporúčania.

Key words

University education, doctoral study, self-management skills, strengths and weaknesses, inventory of best practices.

INTRODUCTION

The topic of enhancing doctoral study in the best possible way is of crucial importance nowadays not only in the Slovak and European context but also worldwide. On the one hand, it is a hotly debated topic rich in different opinions and suggestions by the experts from different study and research areas. On the other hand, no exact solution how to make the PhD study more efficient and effective has been found yet.

There are many examples taken from the Slovak context referring to what improvements or initial steps could be realized in the future in order to make PhD study more flexible, efficient and effective. PhD candidates or future PhD holders must face a range of different challenges today based on the skills required from the future job applicants related to the ability of making plans in the long-term period, setting priorities, recognizing urgent and important tasks and increasing awareness in the latest methods possibly used within own self-management.

Currently, the doctoral students also have to cope with different problems connected with self-balance and psychological hygiene. Therefore, many questions arise on how to manage the time not only efficiently but also effectively in order to reach the set goals. Recognition of the time allocation to specific tasks is of crucial importance. Thus, time organization or time management belongs to those aspects that PhD candidates cannot cope with easily.

The second great challenge except for time issue is connected with the fact that there are various tasks demanded from PhD students at the same time. These demands include high-quality research output and excellent organization skills not only in terms of time management.

In the next section of our contribution which emerged as a result of the workshop held at the Faculty of Pedagogy within Matej Bel University on 12th November 2014, we will try to outline some of the needs and finally best practices which might seem useful for current and future daily and external PhD candidates.

The subsequent ideas and suggestions were also inspired by author's participation in the core-team within the project Aktion Österreich-Slowakei in the academic year 2014/2015 which has been aimed at enhancing personal development planning and self-management skills training for PhD candidates.

DESCRIPTION OF PARTICULAR NEEDS AIMED AT ENHANCING SELF-MANAGEMENT SKILLS OF PHD STUDENTS

NEED OF INTROSPECTION

As it was mentioned previously, the path to PhD title is a long process, sometimes even a path in the unknown area which might be full of challenges and surprises, both positive and negative. First of all, it is important for each PhD candidate to recognize own strengths and weaknesses. Without them being identified, even a good plan can become a failure. This identification can be explained in terms of being a prerequisite for good self-management skills. Identification of strengths and weaknesses can help students on the way to accomplish all self-set goals and move forward.

Therefore, it is very important to have a look inside ourselves, into our inner world and try to introspect deeply and very carefully what our strengths and weaknesses are. It might be useful to note all of the examples into personal diary so we can add new items if they arise in the process of time. However, the given exercise is also time-consuming as we have to study self-critically what we are good and bad at. So, certain amount of time should be allocated in order to perform this exercise. It is also very important not to forget that we should make the list calmly or with cool head as there is no need to rush if we really want to make positive steps in our personal development planning. So, specific allocation of time for each activity seems to be of great importance. Introspection within PhD study in terms of our weaknesses and strengths might be of huge benefit in order to accomplish first successful steps in doctoral project and get it finalized in the right time.

NEED TO PERFORM MULTIPLE ROLES

PhD candidates must perform several roles during their doctoral studies. Just to mention a few of them, they have to be good (or excellent!) lecturers, researchers, peers, colleagues, role models, motivators, trainers, organizers and many times they have to fulfill the roles of intercultural mediators as well as psychologists. For some PhD students it is not easy to grasp all of the roles at once as some students can be excellent researchers but bad lecturers or excellent organizers but bad motivators. Some might favour teaching or having lectures with students than writing articles or presenting topics during conferences while others might have a liking for presenting themselves and their research findings in public. Some can be fond of working together in a team while others might be fond of working alone. This is also the question of identity and multiplicity or complexity of

identity and PhD candidates as lecturers or teachers are also acquiring their teacher's or researcher's identity. So, realization of each role brings with itself the question of identity and flexibility of identity.

NEED FOR SELF-BALANCE

The issue of self-balance is extremely important not only for PhD candidates as the lack of it can result in different psychological and physical problems. Keeping self-balance is very closely connected with good self-management skills as many of the needs go hand in hand together. They are interconnected. Creating a self-balance means having a good navigation in our lives, in terms of our contribution it can be having a good navigation on the personal path to doctoral thesis elaboration and defence. Some students see it as a personal mission they have to realize. Therefore, building an inventory of healthy habits is inevitable. Self-balance does not include only physical but also psychological well-being while not respecting our psychological health can have a negative impact on our performance in terms of physical skills.

There is a plethora of psychological aspects we could describe. Some of those aspects are connected with the commonly known division of people into two categories depending on what persons they are according to their working habits on the axis of different time periods. If we have a closer look at PhD candidates, some prefer staying up all the night, studying, writing articles, preparing for lectures, while others might prefer getting up in the very early morning while everyone is still in bed. These people can be classified into two groups. The former group belongs to the category of night owls, while the second is characterized as belonging to the group of morning larks. However, there are also people who do mind starting work very early or working till night hours. Again, introspection might help in realizing what group we belong to.

The mentioned characteristics is important from the point of view of PhD candidates as they can make a plan according to what type of persons they identify themselves with so their work can be done in the best possible way.

Keeping self-balance is also connected with ability to say no if we are really not able to realize the given task, when we have too many tasks not finished yet or if there is not enough time to realize it. This can be the case of PhD students who work in small-teams where each helping hand is needed. Sometimes their work can be even exploited. Therefore, saying no does not imply being rude. It just says a lot about our assertiveness and knowing ourselves.

In short, keeping own self-balance can limit stress. There are many PhD candidates who hate coping with stressful situations. They get nervous and then they cannot concentrate properly on the set tasks. This is the case of distress which reduces individual's performance. On the other hand, for some PhD candidates it can have an opposite effect. These people do not mind doing too many tasks at the same time. For them, stress is positive (eustress). Finding a way how to cope with stress can be a step forward to effective personal development planning and self-organization of PhD candidates. This can be also realized on the basis of our own introspection in order to realize if doing things in a very tight way (under stress) makes us nervous or positively activated.

NEED TO AVOID/REDUCE PROCRASTINATION

Procrastination seems to be a nightmare of the 21st century because many people do not realized that they are actually procrastinating. Procrastination is a dangerous thing and no cure for that has been found yet. Many people think that putting more urgent tasks for tomorrow or the week after can help them get started but the truth is that time flies so quickly that some things we simply cannot catch up after spending time doing less important things. Procrastination might be suicidal for the assigned tasks and work which should be done on time. My personal experience is that putting off what you can do today does not bring any good as the workload keeps increasing with time.

Procrastination can be also the result of burnout effect. Then, it might be simply easier to have a break and assign some time to relax in order to put oneself together. Even asking a friend or colleague can be helpful.

NEED TO GIVE ONESELF A TREAT

Each demanding task which is successfully realized should be rewarded in some way and each individual knows what the best treat for him/her is. There are also certain assigned tasks which are compulsory for the PhD students. These particular tasks are connected with writing and publishing of articles, giving active presentations at the domestic and international conferences, having lectures with students, defending PhD project, organizing conferences, working in a project team, etc. For each of those activities outlined, one should surely give oneself a treat in order to appreciate all the effort given to that task. It can be even a stimulus or motivation to further work and to getting things done on time.

CONCLUSION

As a conclusion we would like to give a few general suggestions on how to get better organized in PhD study or on the path to successful PhD program completion and doctoral thesis elaboration. Many students are at loss with how to overcome problems in their study. Hopefully, the following suggestions might be of help during their personal mission.

We selected the most important tips which current or future students might appreciate. They are just suggestions and should not be considered as final but just as possible best practices. The list of our recommendations is not complete and many other tips for enhancing self-management skills of PhD candidates might be added in the process of time. Many of the ideas or techniques mentioned below could be beneficial in the course of doctoral study. They cost no money. They just need to be practiced regularly in order to be lived. These include:

- Acquiring good self-management skills (there are various possibilities which might be of help in learning how to manage time effectively like personal diaries, computer applications, whiteboards with written tasks, etc.)
- Using introspection as much as possible to realize where our weaknesses and strengths are
- Practicing vizualisation (thought action)
- Creating mind maps
- Using a toolbox of other methods (making a list of urgent and important tasks – urgency based system)
- Practicing self-motivation (also motivation of others)
- Getting started (once we enter the flow we continue)
- Getting things done
- Paying attention to our physical and psychological well-being (it is important to make breaks during work), ideal would be dividing time in the following way:
Work time/break time/free time
- Creating a habit of working properly
- Giving oneself a treat (Reward based system)
- Setting priorities in professional and personal life (Work & personal life balance)
- Self-reflection (the need of critical thinking)
- Having aesthetic work environment which suits our tastes and needs
- Building (not losing) enthusiasm

RECOMMENDED SOURCES

WANN, K. 2014. The Importance of Personal Development Planning. In: A. Bitušíková, D. Meško, L. Zinner (editors) *Empowering Doctoral Candidates through Personal Development Planning, Proceedings*. Matej Bel University, Comenius University Bratislava, University of Vienna. (a part of SAIA – Proposal: Get Organized! – Self-Management Training for PhD Candidates)

HAALAND, Ø., et al. 2014. *Concerns of Diversity*. Lillehammer: Lillehammer University College, 121 p. ISBN 978-82-999494-0-8.

BITUŠÍKOVÁ, A. 2003. *Urbánna antropológia*. Banská Bystrica: UMB, 96 s. ISBN 80-8055-837-X.

Contact Details

Mgr. Anna Slatinská
Faculty of Arts, Matej Bel University
Department of European Cultural Studies
Tajovského 40
974 01 Banská Bystrica
anna.slatinska@umb.sk

AKTIVIZUJÚCE METÓDY VO VYUČOVANÍ VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITEĽA

Miroslava TOKOVSKÁ

Pedagogická fakulta UMB

Abstrakt

Príspevok je koncipovaný ako teoreticko-aplikačný popis vyučovacieho procesu vysokoškolskej učiteľky na Katedre sociálnej práce. Zámerom je priblíženie metodologickej prípravy konkrétnej vyučovacej hodiny s popisom aktivizačných prístupov. Vytvorením metodického listu (formulára) na vyučovaciu hodinu v rámci študijného odboru sociálna práca chceme preukázať schopnosť viesť vyučovaciu hodinu a sprehľadniť potrebné aspekty vyučovacieho procesu.

Abstract

The paper is conceived as a theoretical description of the application of the teaching process Lecturer at the Department of Social Work. The aim is to bring the methodological training specific lesson describing the activation requests. Developed methodological sheet (form) the lesson within the field of social work we demonstrate the ability to lesson and clarify necessary aspects of the educational process.

Kľúčové slová

Aktivizácia, metóda, učiteľ, vzdelávací proces

Key words

Activation, method, teacher, educational process

1. AKTIVITA A AKTIVIZÁCIA – ZÁKLADNÉ TERMINOLOGICKÉ POJMY

Vo všeobecnosti má aktivita axiologický rozmer a stáva sa významnou individuálnou sociálnou hodnotou človeka, ktorá sa spája so sebarealizáciou a uspokojovaním individuálnych a špecifických záujmov i potrieb človeka. Efektívne využívanie a pozitívne prežívanie študijného času podporuje udržiavanie integrovanej osobnosti. Pre lepšie porozumenie pojmov sme sa rozhodli v úvode príspevku uviesť odborníkov z pomáhajúcich profesií a ich definície termínov *aktivita a aktivizácia*.

Psychológovia Strmeň a Raiskup (2008, s. 15) tvrdia, že „*aktivita je proces činnosti vo forme cieľavedomého sledu úkonov a operácií, pričom aktivita môže byť pohybová, výrazová a prejavová, biologická, fyziologická, psychická a sociálno-interakčná.*“ Pod pojmom *aktivizácia* rozumejú „*zámernú činnosť a cieľavedomé*

úsilie podnecovať a stimulovať aktivitu, udržiavať alebo zvyšovať aktivačnú úroveň.“ Za zaujímavý považujeme názor autorov Hotára a iných (2000, s. 21), ktorí uvádzajú v terminologickom a výkladovom slovníku Andragogika pojem *aktivácia* (anglicky *activation*, nemecky *Aktivierung*, francúzsky *activation*, rusky *aktivirovanije*). Bližšie tento pojem špecifikujú ako tendenciu jednotlivca prejsť zo stability, pokoja do činnosti. Nesúhlasíme s uvedeným prekladom pojmu do slovenského jazyka, pretože z vyššie uvedeného vyplýva, že ide o nesprávny preklad. S označením *aktivácia* sa stretávame aj v Slovníku cudzích slov Šalinga a iných (2003, s. 48), ktorí vysvetľujú, že ide o: „zosilnenie, zosilňovanie aktivity, povzbudenie, povzbudzovanie k činnosti, uvádzanie, uvedenie do činnosti.“ Domnievame sa, že označenie *aktivácia* sa v bežnom živote a v našich kultúrnych podmienkach spája prevažne s telekomunikačnými operátormi a nie s osobami a ich aktivitou. Autori Slovníka cudzích slov (2003, s. 49) sa venujú aj pojmu „*aktivita* – činnosť, zvýšená horlivá činnosť, čulosť, tvorivosť a pojmu *aktivizácia* – z latinčiny, uvádzanie, uvedenie do činnosti, obnovovanie, obnovenie činnosti, aktivizovanie, zaktivizovanie.“ Pedagógovia Kotrba a Lacina (2011) vysvetľujú, že aktivizačné metódy majú „oživiť“ vyučovanie. Laszló (2004) tvrdí, že aktivita je prejavenie životných síl človeka, ktorá sa považuje za prostriedok i cieľ rozvoja osobnosti, pričom uvedomelá a očakávaná aktivita je podmienená vhodnou motiváciou. Aktivizácia v edukačnom procese je vzbudenie a usmerňovanie aktivity smerom k činnosti.

Východiskom a základnou úlohou vysokoškolského štúdia je aktivizovať študenta -povzbudiť ho do myšlienkového procesu, ktorého výsledkom nie je byť učený (naučený), ale skôr, aby študent dosiahol aktivizujúcim učením stav múdrosti. Múdrosť v našom ponímaní chápeme ako pretavenie teoretických vedomostí do praktických zručností, schopnosť študenta uvažovať v daných súvislostiach, hľadať spojitosti medzi naučeným a reálnym a schopnosť (seba)reflexie nadobudnutého, prežitého s víziou poučenia, napredovania a inovatívneho myslenia. Vnímame to ako hermeneutickú špirálu (kruh), v ktorom ide o proces chápania výkonu budúcej profesie (napríklad v sociálnej práci ide o individuálnu prácu s človekom), ktorý predpokladá už istý spôsob porozumenia (v našom prípade vzťah k študijného odboru, ktorý si študent zvolil). Zásadným predpokladom edukácie je, že učiteľ si je vedomý svojich učiteľských schopností, zručností a vedomostí, ktorými formuje osobnosť študenta. V minulosti sa preferoval strohý prístup učiteľa v kontexte výkladu a odovzdávania poznatkov bez aplikácie aktivizujúcich metód vyučovania. Študenti v role pasívnych poslucháčov

prijímali informácie, ktoré ukladali do svojej pamäte a v priebehu testovania a skúšania odovzdali naučené poznatky bez hlbšieho uvedomovania si jednotlivých súvislostí a prepojení. Po preskúšaní ich vedomosti boli zatlačené do úzadia a v mnohých prípadoch aj „vypustené“ z hlavy. Súčasné trendy vysokoškolského vzdelávania učia prijímať študentov nové podnety zo strany učiteľov a naopak. Výzvou 21. storočia vo vzťahu k zmene vysokoškolského vzdelávania sa stáva premena prístupu a postoja učiteľa k študentom. Sitná (2009) upozorňuje, že učiteľ predovšetkým musí vedieť a chcieť využívať nové metódy vyučovania. Podľa nej je predpokladom na využívanie nových spôsobov vyučovania znalosť širokej škály vyučovacích metód s využívaním informačných technológií, pravidelné zaradovanie rôznych druhov vyučovacích metód, umenie správnej voľby vyučovacej metódy vzhľadom k vzdelávacím cieľom a požadovaným kompetenciám. Taktiež Sitná (2009) zdôrazňuje znalosti silných a slabých stránok jednotlivých vyučovacích metód a zásady vedenie a využívania vyučovacích metód.

Učiteľ v súčasnosti očakáva aktivitu od samotného študenta a prejavenie jeho záujmu o vzdelanie, ktoré si v rámci vysokej školy zvolil. Avšak nie všetci študenti sú rovnako motivovaní a aktívni. Podľa nášho názoru práve tu vzniká priestor pre využitie aktívnej výučby formou skupinových vyučovacích metód. Vasilová in Balogová (2008) sa domnieva, že aktivizácia jednotlivca znamená rozvíjanie záujmu ako potreby človeka modernej spoločnosti o aktivity, ktoré prispievajú k rozvoju osobnostnej, emocionálnej, fyzickej stránky, vzdelanostnej úrovne, schopnosť byť informovaný, byť prispôsobivý, flexibilný a mať aktívny prístup k sebe samému, k okoliu a k životu. Prienik aktivizačných metód používaných vo výučbe je viditeľný aj v bežnom živote, kedy si študent rozvíja aj iné schopnosti a môže ich využívať vo vlastný prospech a v prospech iných (v rovesníckych skupinách, v rodine).

Za neobyčajne zaujímavý považujeme názor nórskeho pedagóga Nybø (1999, s. 22-25) v odbore „pedagogika aktivity“, ktorý upresňuje pojem aktivita a aktivizácia nasledovne: *„Aktivita je všetko, čo ponúkame druhým, pri čom druhí môžu byť alebo sa toho priamo zúčastniť. Aktivizáciu definuje... všetko, čo súvisí a s aktivitou.“* Tieto dva pojmy sú úzko prepojené na ďalšie pojmy a to *zvládanie* (anglicky coping), *kreativita a motivácia*. Názor odborníka Nybø môžeme prepojiť na model tvorivo – humanistickej výchovy vychádzajúci z požiadavky súčasnej doby. Systémový prístup tohto modelu vyzdvihuje kognitívne procesy s vrcholom v kreativite a tvorivom myslení ako najproduktívnejšom systéme osobnosti. Tvorivosť je predpokladom autokreácie a tvorby tvorivého bytia. Na strane nekognitívnych procesov je vrcholom humanizmus a humanizácia človeka spojená

so sebarealizáciou ako vrcholom tvorivosti. Koncepcia tohto modelu stavia na kognitívnych a nekognitívnych procesoch (Zelina, 2010).

Vyššie uvedené poznatky tvoria základné východiská pre plánovanie, aplikáciu a hodnotenie aktivizácie vo vzdelávacom procese. Učители môžu mať reálne predstavy a skutočné očakávania, keď pochopia ako málo a jednoducho stačí pripraviť prostredie a podmienky na aktivizáciu. Vyžaduje si to dôsledné zvažovanie a dobré premyslenie s trochou tvorivého prístupu, aby študent prežil bežný deň na univerzite ako inšpiratívny, podnetný a príjemný.

1.1 FAKTORY OVPLYVŇUJÚCE AKTIVIZÁCIU

Prioritné je analýza prostredia, ktorej účelom je definovanie rizík, prekážok, výhod a nevýhod, účelnosť priestoru i interiérové vybavenie v konkrétnom prostredí učebne. Prioritou analýzy je zabezpečenie absolútnej ochrany zdravia a bezpečnosti študentov i učiteľov, elimináciu rušivých vplyvov a prispôbenie prostredia potrebám študentov. Pri analýze faktorov ovplyvňujúcich aktivizáciu je potrebné myslieť na to, že musíme vytvoriť nielen podmienky, ale i príležitosti na zapojenie študentov prostredníctvom rôznych aktivizačných techník do výučby bez toho, aby si to uvedomovali. Príležitosťami rozumieme ekonomizáciu času v priebehu vyučovacej hodiny zo strany učiteľa a pestrosť i adekvátnosť ponúkaných techník.

Na základe našich skúseností sa domnievame, že aktivizujúce metódy sú ovplyvnené a čiastočne závislé od týchto požiadaviek:

- od nadšenia učiteľa,
- od tvorivého prispôbenia prostredia,
- od poznania motivácie študentov,
- od pripravenosti študentov prijať ponúkané aktivizujúce metódy.

Pri analýze prostredia sa nesmie zabúdať na definovanie *rizikových faktorov*, v našej práci v súvislosti so študentmi ide najmä o *poruchy koncentrácie* (únava, hlad), *narušená emotivita* (emocionálne rozrušenie), *zhoršenie zmyslového vnímania* (zhoršený zrak – používanie okuliarov), *prípadne zhoršenie zdravotného stavu* (študenti so špeciálnymi potrebami), *obavy z nového a neznámeho* (úzkosť, strach, pasivita). Z vlastnej skúsenosti rozlišujeme faktory ovplyvňujúce aktivizáciu na:

- **vonkajšie** (priestor, osvetlenie, pohodlie, fyzický diskomfort, nálada a správanie sa vyučujúceho, zámer činností – jasnosť výkladu, prepojenosť s príkladmi

a praktickými ukážkami, výzvami na činnosť, počet študentov a homogenita študentov),

- **vnútorné** (narušené zdravie – akútne zdravotné problémy, nepokoj, utlmenie, nabudenie, celkové psychické rozpoloženie a psychická kondícia),
- **medziľudské** (sympatie, averzie, vzájomné komunikačné problémy, nedostatočné oceňovanie a motivovanie študentov zo strany vyučujúceho, socio-kultúrne podmienky študenta, jeho predstavy o budúcej profesii, súčasné postoje, očakávania, doterajšie skúsenosti).

Laszló (2004) popisuje vonkajšie a vnútorné podmienky ovplyvňujúce aktivizáciu a proces vyučovania, ktoré bližšie rozdeľuje:

- **vonkajšie podmienky** sú fyzikálnej (vybavenie priestoru) a sociálnej povahy (zloženie sociálnej skupiny),
- **vnútorné podmienky** sú biologickej (hlad, smäd) a psychickej povahy (koncentrácia študentov).

Z vyššie uvedených a bližšie špecifikovaných faktorov ovplyvňujúcich aktivizáciu vo výučbe na vysokej škole je zrejmé, že učiteľ by mal pamätať na možnosť ovplyvniť najmä vonkajšie činitele, čím by eliminoval rôzne nedostatky a riziká priebehu kvalitnej výučby s využitím rozmanitých prvkov aktivizácie.

1.2 AKTIVIZAČNÉ METÓDY V EDUKAČNOM PROCESE

Aktivita je východiskom pre výkon človeka i pre jeho samostatné fungovanie s dôrazom na integritu osobnosti a vlastnej identity. Súčasne chápeme význam aktivizácie v edukácii aj v spojitosti s uspokojovaním potrieb podľa A. H. Maslowa, kde vrchol pyramídy tvorí tzv. vrcholový zážitok. V teoretickom prístupe Maslow zdôrazňuje schopnosť aktivity človeka vzhľadom na vrodené dispozície k osobnostnému rastu pri uspokojovaní potrieb podľa modifikovanej hierarchie. Potreby človeka sú usporiadané hierarchickým systémom, podľa naliehavosti: základné potreby (fyziológické, psychologické: potreba istoty, lásky, súnalezitosti, uznania), metapotreby (potreby kognitívne a estetické), sebarealizácia a *vrcholový zážitok*. Podľa Soudkovej (2004) je vrcholný zážitok zriedkavo popisovaný v odbornej literatúre; Maslow poukazuje na dva typy vrcholných zážitkov:

- relevantné (krátke momenty inšpirácie, vytrženia, extáza alebo uvoľnenie tvorivej energie – týka sa najmä umelcov, vrcholových športovcov)

- a absolútne (hlboké poznanie veľkých mysliteľov, bezčasovosť, bezpriestorovosť, súnáležitosť k ľudstvu, vesmíru, intenzívneho šťastia a radosti.)

V priebehu vrcholného zážitku sa osoba cíti živšia, v súlade so svetom, spontánnejšia, menej utlmená, je si viac vedomá krásy, pravdy, spravodlivosti, jednoduchosti a usporiadanosti. Popis percepcie a charakteristík v týchto vrchologických prožitciach korešponduje s tým, čo sa všeobecne uznáva za spirituálne hodnoty (Soudková, 2004, s. 11).

Jednoduché a prehľadné usporiadanie potrieb každého človeka je prínosné pre pomáhajúcich profesionálov z rôznych oblastí profesií, pretože dáva jasný návod ku zvýšenej produktivite a efektivite práce s človekom. (Malíková, 2011).

Aktivity i rôzne metódy aktivizácie sa lepšie uskutočňujú v podmienkach prispôsobeného prostredia a dobrých ľudských vzťahov. Využívanie aktivizujúcich metód v práci vysokoškolského učiteľa, ktoré sú aplikované ako povinnosť bez štipky ľudského záujmu o študenta sú formálnou činnosťou. Odlerová a Tokovská (2011) tvrdia v rámci starostlivosti o seniorskú populáciu, že každá činnosť pomáhajúceho profesionála by mala mať emocionálny náboj. Tento názor aplikujeme aj na učiteľskú prax, pretože učiteľ je tiež pomáhajúci profesionál, ktorý by sa mal nielen vedieť vcítiť do potrieb či myslenia svojho študenta, ale mal by mať vzťah k svojej profesii, ktorú by mal rád a s nadšením vykonávať po celý svoj profesionálny život.

Sitná (2009, s. 13) zozbierala údaje prostredníctvom výskumnej vzorky svojich študentov, pričom hľadala odpoveď na otázku: „*Aké požiadavky majú študenti na výučbu?*“. Z jej výskumu vyplýva, že študenti usporiadali jednotlivé formy od najobľúbenejších po najmenej obľúbené formy nasledovne. Na prvom mieste prejavujú najväčší záujem o skupinové vyučovanie formou kooperatívnej výučby, diskusií, debát a spolupráce v menších skupinách. Využívanie počítačov a interaktívnej tabuli je dôležitou súčasťou vyučovania, podľa študentov je na druhom mieste obľúbenosti. Hranie hier, súťaží a kvízov sa umiestnilo na treťom mieste. Na štvrtom mieste je praktické vyučovanie v odborných učebniach a postupne na nižších priečkach sa objavujú exkurzie, odborná prax, samostatná práca na hodine, pozorovanie, čítanie za účelom získania informácií a na desiatom mieste je výklad.

Výskum Sitnej (2009) je dôkazom potreby zmeny prístupu učiteľov vo výučbe, ktorý na druhej strane vyžaduje lepšiu prípravu učiteľa a viacej práce s motiváciou k učeniu a získavaniu nových informácií a zručností v rámci

efektívneho učenia. Motiváciou, stimuláciou, v úzkom prepojení s demotiváciou a frustráciou sa zaoberajú Kotrba a Lacina (2011). Avšak Sitná (2009, 74-75) popisuje šesť druhov motivácie študentov a jej využitie v aktívnej výučbe, pričom poznamenáva, že existujú dva druhy motivácie a to krátkodobá (silnejšia s kratším účinkom) a dlhodobá (veľká miera cieľavedomosti typická pre študentov univerzít a dospelú i staršiu populáciu so záujmom o celoživotné vzdelávanie). *Užitočnosť získaných vedomostí a ich praktické využitie* sa priraduje podľa Sitnej (2009) ku krátkodobej motivácii – napríklad získanie vodičského preukazu. *Potreba získať kvalifikáciu, dosiahnuť vzdelanie* je dlhodobá motivácia, pretože získanie kvalifikáciou prostredníctvom štúdia na vysokej škole trvá niekoľko semestrov až rokov. *Posilňovanie sebavedomia* je častou motiváciou študentov, pretože úspech v učení zvyšuje sebavedomie. *Potreba ocenenia a pochvaly* je ďalšou dôležitou motiváciou, ktorej ovládanie má v rukách učiteľ. *Obava z neúspechu a trestu* je tiež motivačným činiteľom v štúdiu na vysokej škole. *Záujmom o problematiku a radosť z učenia* uzatvára Sitná (2009) okruh druhov motivácie vo vyučovacom procese.

1.2.1 ČLENENIE AKTIVIZAČNÝCH METÓD V EDUKAČNOM PROCESE

Členením aktivizačných metód sa venujú českí pedagógovia Kotrba a Lacina (2011), ktorí popisujú rozdelenie aktivizačných metód v oblasti stredoškolského a vysokoškolského vyučovania. Autori precizujú metódy z didaktického pohľadu didaktického, ktoré podľa je možné aplikovať aj v iných pomáhajúcich profesiách (napríklad pri uskutočňovaní aktivizujúcich metód v sociálnej práci alebo pre oblasť sociálnych služieb).

Aktivizačné metódy sa podľa Kotrbu a Lacinu (2011, s. 98) môžu deliť:

- *podľa náročnosti prípravy (času, materiálne vybavenie),*
- *podľa časovej náročnosti samotného priebehu,*
- *podľa zaradenia do kategórie (hry, diskusie, inscenácie, úlohy),*
- *podľa účelu a cieľov použitia (k motivácii, opakovaniu, odreagovaniu).*

Na základe českých pedagógov navrhujeme rozdelenie aktivizačných metód pre potreby sociálnej oblasti nasledovne – prehľad sme spracovali podľa vlastného návrhu do tabuľky 1.

Tabuľka 1 Prehľad aktivizačných metód podľa Kotrbu a Lacinu (2011, s. 160)

1.	Podľa časovej náročnosti	Do jednej hodiny Viac ako hodinu Na pol dňa Na celý deň
2.	Podľa materiálnej prípravy	Nenáročná príprava

		Náročná príprava (neštandardná)
3.	Podľa kategorizácie	Hry Diskusie - prednášky Úlohy na riešenie Produktívne aktivity (výsledkom je produkt)
4.	Podľa účelu a cieľov použitia	Na motiváciu Na odreagovanie Na oživenie, spestrenie

Lacina a Kotrba (2011, s. 98) bližšie popisujú tieto aktivizačné metódy používané vo vyučovacom procese na stredných a vysokých školách:

- *Problémové vyučovanie* je zamerané na riešenie určitého problému, ktoré sa môže realizovať rôznymi spôsobmi. Ako príklad uvádzame príklady problémových otázok podľa Maňáka in Kotrba a Lacina (2011, s. 99): ...prečo?....čím sa líši... porovnajte...ako by ste vysvetlili.... popíšte.... aký je rozdiel.... ktoré spoločné znaky má.... ako súvisí... čo je príčinou? Skupinovým riešením problémov sa môžu využívať metódy prípadovej štúdie, metóda konfrontácie, paradoxov a iné.
- *Hry* sú obľúbené medzi študentmi, pretože ich cieľom je zabaviť sa a získať príjemný zážitok. Nepriamou formou dochádza k učeniu. Každá hra musí mať svoje vopred určené pravidlá, s ktorými sa študenti oboznámia. Rozlišujú sa hry didaktické, neinterakčné a interakčné.
- *Diskusné metódy* sa môžu využiť vo vyučovaní v závislosti na cieľoch výučby, obsahu, študentoch alebo v závislosti na vhodnosti prostredia. Každú diskusiu je potrebné riadiť, usmerňovať a uzavrieť. Podľa Sitnej (2009), Kotrbu a Lacinu (2011) k známym diskusným metódam patria brainstorming alebo brainwritting, metóda 653, rounds (kolá), carousel (kolotoč), snowballing (snehová guľa), návštevníci, reťazová diskusia, Phillips 66, debata, metóda cielených otázok a panelová diskusia.
- *Situačné metódy* – ide o modelové situácie vychádzajúce z reálnych udalostí, ktoré je potrebné vyriešiť. Problémová úloha má vždy viacero riešení a cieľom situačných metód je rozbor predloženej situácie. Úloha môže byť sprostredkovaná formou textu, audia, videa alebo za pomoci počítačovej podpory. Cieľom riešenia problémovej úlohy je vypracovanie alternatívnych riešení. K obľúbeným patria najmä riešenia konfliktných situácií, pričom úlohou je určenie postáv poviedky od najkladnejšieho po najzápornejšiu postavu.

- *Inscenačné metódy* sa často označujú aj ako metódy hrania sociálnych rolí, ktoré sa uskutočňujú podľa reality a riešenia problémovej situácie.
- *Špeciálne metódy označované tiež ako kombinované metódy*

2 APLIKÁCIA AKTIVIZAČNÝCH METÓD NA VYUČOVACEJ HODINE SOCIÁLNA PRÁCA VO VEREJNEJ SPRÁVE

V aplikačnej časti popíšeme metodické spracovanie vyučovacej hodiny Sociálna práca vo verejnej správe tak ako ju v praxi vykonávame. Predmet Sociálna práca vo verejnej správe je zaradený do akreditovaného študijného programu a študijného odboru Sociálna práca v dennej a externej forme v druhom stupni vysokoškolského vzdelania, to znamená v 1. ročníku magisterského štúdia v letnom semestri, počet kreditov 4. Po absolvovaní predmetu nadobudnú študenti a študentky vedomosti z oblasti sociálnej práce vo verejnej správe, konkrétne samospráve a štátnej správe, rozvinie sa ich schopnosť vo vedení písomnej dokumentácie a spisov (napríklad záznamy o klientovi, správy o povesti a správy zo sociálneho šetrenia v domácom prostredí, zaznamenávanie anamnestických údajov a vydávanie rozhodnutí o poskytovaní sociálnych služieb). Oboznámia sa so špecifickými dokumentami strategického charakteru a získajú prehľad o procese riadenia sťažnosti a spôsoboch kontroly vo verejnej správe.

2.1 METODICKÉ SPRACOVANIE VYUČOVACEJ HODINY SOCIÁLNA PRÁCA VO VEREJNEJ SPRÁVE

Prípravu vyučovacej hodiny sme spracovali podľa Formulára pre prípravu vyučovacej hodiny s využitím aktivizačných metód podľa Lacinu a Kotrbu (2011, s. 166) podľa jednotlivých bodov:

1. **Téma hodiny:** Spracovávanie dokumentácie vo verejnej správe (podľa identifikačného listu je táto téma uvedená pod číslom 8)
2. **Ciele výučby v rámci vyučovacej hodiny:** Vysvetliť význam a súvislosti spracovávania dokumentácie vedenej vo verejnej správe v rámci odborov a oddelení sociálnych vecí.

Na konci hodiny budú študenti a študentky schopní:

- Definovať rôzne druhy sociálnej dokumentácie
- Aplikovať teoretické poznatky do konkrétnych dokumentačných spisov a písomností
- Popísať riziká v súvislosti s vedením sociálnej dokumentácie

- Prepojiť jednotlivé záznamy a písomnosti s legislatívnymi východiskami
- Formulovať objektívne informácie zistené na základe rozhovoru a pozorovania sociálnej situácie

3. Rámcové zasadenie vyučovacej hodiny:

Téma Spracovávanie dokumentácie vo verejnej správe je vyučovaná v rámci predmetu Sociálna správa vo verejnej správe, v letnom semestri, v rozsahu dvakrát týždenne.

4. Cieľová skupina: študenti a študentky 1. ročníka magisterského štúdia študijného odboru sociálna práca v dennej forme

5. Základná štruktúra vyučovacej hodiny obsahuje rámcový scenár a časové rozvrhnutie vyučovacej hodiny v minútach na jednotlivé fázy hodiny:

Úvodná fáza – časové trvanie 10 minút

Jadro vyučovacej hodiny (spolu za dve vyučovacie hodiny) – 65 minút

Z toho Výklad v rozsahu 27 minút

Z toho Aktivizačné cvičenia v rozsahu 48 minút

Záverečné cvičenia a zhrnutie – časové trvanie 5 minút

6. Výklad témy s podrobným rozpracovaním obsahovej náplne vrátane minútáže

Výklad začína formou prezentácie pripravenej v Powerpointe so stručným predstavením obsahu seminára, na ktorom sa budú študenti prakticky učiť formulovať záznamy a správy vedenými vo verejnej správe v súvislosti s legislatívnymi požiadavkami – časové trvanie 2 minúty.

Aktivizačné cvičenie formou **brainstormingu** – odpovede na otázku: „V rámci akých inštitúcií (oddelení, odborov) ste sa na odbornej praxi stretli s písomnou dokumentáciou?“ (4 minúty na odpovede v rámci celej skupiny) v kombinácii s **brainwrittingom** – odpovede na otázku, študenti pracujú vo dvojiciach: „Čo obsahuje podľa Vášho názoru spisový obal (spisová dokumentácia) klienta v sociálnych službách?“ (4 minúty na odpovede po dvojiciach) - časové trvanie spolu 8 minút.

Jadro vyučovacej hodiny

Frontálna výučba: pokračovanie v prezentácii: Druhy sociálnej dokumentácie a ich legislatívne súvislosti v rámci obecných a mestských úradov, odborov sociálnych vecí – časové trvanie 10 minút

Aktivizačné cvičenie formou **situačnej metódy v textovej podobe** (názorná praktická ukážka reálnej dokumentácie z oddelenia sociálnej a krízovej intervencie bez možnosti identifikácie osobných údajov, ktoré sú vymazané) – časové trvanie 5

minút. Študenti čítajú text, pracujú v skupinách a riešia situáciu z pohľadu viacerých možných riešení, časové trvanie 10 minút.

Aktivizačné cvičenie formou **diskusie** – časové trvanie 5 minút.

Prestávka desať minút.

Frontálna výučba formou prezentácie – spôsoby zisťovania informácií a ich objektivizácia sociálnym pracovníkom – časové trvanie 15 minút.

Aktivizačné cvičenie formou **metódy postupného zoznamovania sa s prípadom**, vyučujúca predstaví modelový prípad sociálneho klienta predvolaného na odbor sociálnych vecí mestského úradu s cieľom zistenia informácií o majetkových, rodinných a susedských pomeroch občana za účelom vypracovania správ o povesti pre potreby Okresného riaditeľstva policajného zboru a Okresného súdu na základe ich žiadosti o vypracovanie správy o povesti – predstavenie prípadu 3 minúty. Metóda hrania sociálnych rolí, potrebni sú traja študenti – rola č. 1 študent predstaví celkový prípad, špecifikuje kde sa odohráva situácia a kto v nej hrá hlavnú úlohu, rola č. 2 študent predstavuje predvolaného občana (**výchovno-vzdelávacia inscenácia**), rola č. 3 študent hrá sociálneho pracovníka na obecnom úrade, ktorý kladie otázky za účelom vypracovania správy o povesti. Ostatní študenti sú **roly pozorovateľov**, zaznamenávajú si pozorovanie správania a spôsob kladenia otázok medzi „občanom a sociálnym pracovníkom“ v časovom rozsahu scény.

Študenti sú informovaní učiteľkou, že sa v krabici nachádzajú vrchnáky a každý si vyberie jeden. Do krabice nie je možné nazerať, len vložiť ruku a vytiahnuť si jeden kus. Študenti sú zvedaví, aký význam a úlohu hrajú „vrchnáky“ v modelovom prípade. Učiteľka vysvetlí z akého dôvodu boli vrchnáky losované, ide o rozdelenie rolí v inscenácii: „Ten kto má vrchnák bielej farby hrá rolu č. 1, vrchnák červenej farby – kto si ho vylosoval, hrá úlohu č. 2, vrchnák žltej farby predstavuje rolu č. 3, ostatné vrchnáky (podľa počtu študentov v triede) sú modrej farby znamená rola pozorovateľov. V našom prípade ide o 10 modrých vrchnákov.

Popis inscenácie:

Rola č. 1: „Nachádzame sa na Obecnom úrade v obci Baláže, kde prichádza predvolaný občan Ján Mrkva za sociálnou pracovníčkou Františkou Ferdinandovou. Františka je mladá a neskúsená sociálna pracovníčka, ktorá ukončila vysokoškolské štúdium sociálnej práce pred polrokom a Ján Mrkva je jej prvý občan predvolaný za účelom vypracovania správy o povesti.“

Rola č. 2: „...brý deň...ste ma predvolali...čo chcete?“

Rola č. 3: „...Dobrý deň pán Mrkva. Áno, boli ste predvolaný, pretože sa s Vami potrebujem porozprávať.“

Rola č. 2: „A čo chcete?“

Rola č. 3: „Potrebujem vedieť, či v súčasnosti pracujete a kde? Taktiež chcem vedieť niečo o vašich rodinných pomeroch.“

Rola č. 2: „Nepracujem, som v hmotnej núdzi. Manželka sa so mnou rozviedla, keď som sedel v base. Odkedy ma pustili, nemám robotu a bývam u matky.“

Rola č. 3: „Aha. A za čo ste boli súdený a odsúdený.“

Rola č. 2: „Za neplatenie alimentov a za výtržníctvo.“

Rola č. 3: „Máte teraz nejaké nezrovnalosti alebo spory so susedmi, matkou alebo niekým z obce?“

Rola č. 2: „Nie.“

Rola č. 3: „Ďakujem Vám, že ste prišli. Vyhotovím si záznam o týchto informáciách. Dovidenia.“

Učiteľka zadá úlohu: Pracujte vo dvojiciach, vypracujte správu o povesti a pokúste sa pomenovať chyby v rozhovore.

Následne sa študenti rozdelia do dvojíc a v časovom rozsahu 10 minút vypracujú správu o povesti predvolaného občana na základe jeho uvedených informácií.

Ukončovacia fáza a zhrnutie

Po skončení aktivizačného cvičenia predstavia jednotlivé skupiny svoj návrh správy o povesti – časový rozsah 7 minúty.

Zhrnutie seminárnej hodiny – časový rozsah 5 minút.

Študenti hodnotia vyučovacie hodiny ako zábavné a dobré na zapamätanie prebraného učiva (losovanie gombíkov, práca v skupinách, scénka), oceňujú aj reálny prípad z praxe. „...mne to zbeholo veľmi rýchlo“ – uviedla jedna študentka, ďalšia: „takáto hodina bola príjemná...“

7. Metodika vyučovacej hodiny forma odovzdávania informácií, použité pramene a podklady pre študentov

Vyučujúca zvolila kombinovanú formu odovzdávania informácií (výklad a aktivizačné cvičenia). Použité pramene sú uvedené v identifikačnom liste predmetu, ktorý tvorí prílohu tejto záverečnej práce. Študenti majú možnosť konzultácií vo vyhradenom čase u oboch vyučujúcich a to formou osobnou alebo prostredníctvom elektronickej pošty, prípadne telefonicky. Podklady pre výučbu

zabezpečuje vyučujúca vzhľadom na jej predchádzajúce praktické skúsenosti z práce vo verejnej správe.

8. Prehľad použitých aktivizačných metód

V procese vyučovania boli použité monologické (výklad, vysvetľovanie, prednáška) i dialogické (diskusia) slovné metódy aj metódy písomných prác (písomné cvičenia – tvorba konkrétneho textu).

- Brainstorming a brainwritting
- Situačná metóda v textovej podobe
- Diskusia
- Metóda postupného zoznamovania sa s prípadom
- Metóda hrania sociálnych rolí

9. Pomôcky potrebné k príprave a realizácii vyučovacej hodiny

- Multimediálna trieda a v nej plne funkčná technika (v prípade, že učebňa nie je – učiteľ musí zabezpečiť, prípadne si doniesť prenosný počítač, projektor, USB kľúč s prezentáciou, predlžovací elektrický kábel)
- Klasická tabuľa a biela krieda (vhodná pre bežné použitie a zdôraznenie niektorých aspektov v rámci výučby)
- Biele plátno (v prípade, že nie je, postačí aj stena svetlej farby bez obrazov alebo nástenky)
- Powerpointová prezentácia na usb kľúči v čitateľnej forme (vhodné je max. 7 riadkov na jeden slajd, jasný kontrast a prispôsobená veľkosť písma)
- Príklady z praxe – nakopírované v dostatočnom množstve bez možnosti identifikácie osobných údajov
- Písacie potreby a zošity (poznámkové bloky alebo notebooky) podľa zvyku študentov a študentiek
- Evidencia dochádzky na semináre a prednášky
- Krabica s farebnými vrchnákmi

Ďalšie potrebné a dôležité aspekty výučby potrebné k realizácii výučby

- Kľúče od učebne, funkčné stoličky a stoly v učebni, vyvetraná miestnosť, vhodné osvetlenie, veľkosť učebne musí zodpovedať počtu študentov....

10. Alternatívne riešenia vyučovacej hodiny, resp. aktivizačných cvičení

Možnosti obmeny aktivizačných cvičení vyššie popisovanej vyučovacej hodiny vidíme v nasledovnom:

- *riešenie fiktívnej prípadovej štúdií* so zameraním na zisťovanie základných a špecifických údajov a informácií s riešeniu sociálneho prípadu alebo sociálnej služby klienta.
- *panelová diskusia*, na ktorú sú prizvaní odborníci z praxe
- *Hobo metóda* formou rozdelenia študentov na dve skupiny: predkladatelia návrhu a oponenti.

- *situačná metóda formou video ukážky*, pri výučbe je možné použiť krátky dokumentárny film alebo vzdelávací film z dvd alebo youtube.com, ktorý bude zameraný na opis domáceho (rodinného prostredia). Cieľom bude, aby študenti dokázali relevantným spôsobom objektivizovať získané informácie prostredníctvom zraku a pozorovania prostredia a osôb.
- *metóda konfliktnej situácie*, v ktorej študenti určujú kladné a záporné postavy a pokúšajú sa formulovať problémy, stanoviská a závery.
- *štruktúrna inscenácia*, ktorej cieľom bude hra jednotlivých študentov na sociálneho klienta (vopred bude určené správanie klienta: bojazlivý, agresívny, váhavý...), pričom si študenti precvičia komunikáciu a zaznamenávanie informácií podaných klientom.
- *pri rozdelení rolí* – alternatívne je použitie farebných gombíkov alebo rôzne cukríky.

11. Úskalia hodiny vnímame najmä v súvislosti s rizikami, ktoré môžu nastať pred, počas a aj po vyučovaní a to hlavne po stránke technickej (zlyhanie techniky napríklad prerušením elektrickej energie alebo z iných príčin), ďalej máme na mysli motiváciu študentov a udržanie ich pozornosti. Vnútorne a prípadne medziľudské faktory ovplyvňujúce aktivizáciu i priebeh celej hodiny v niektorých prípadoch nemusí viesť učiteľ predvídať.

12. Zakončenie hodiny a spätná väzba

Vyučovacia hodina je zakončená zhrnutím všetkých poznatkov z danej témy a zopakovaním najdôležitejších častí a zhodnotením splnenia cieľov hodiny, ktoré boli prezentované v úvode. Spätnú väzbu si vyučujúca získa anonymným dotazníkom na záver semestra.

13. Autorka vyučovacej hodiny

PhDr. Miroslava Tokovská, PhD.

14. Dátum vytvorenia vyučovacej hodiny

21. novembra 2014

15. Krátke zhrnutie skúseností s realizáciou vyučovacej hodiny

Študenti a študentky majú možnosť klásť otázky a otvárať diskusie, ktoré aj často využívajú. Vyučujúca sa snaží pripravovať hodiny inovatívnym a zaujímavým spôsobom pri využití rozmanitých aktivizačných metód. Realizácia hodiny prebieha zväčša podľa pripraveného scenára vyučujúcej.

3 ZÁVER

V príspevku sme sa pokúsili aplikovať konkrétne aktivizačné metódy, ktoré využívame v učiteľskej praxi od začiatku akademického roka 2012/2013. Tému

Aktivizujúce metódy v práci vysokoškolského učiteľa si dovoľíme zakončiť myšlienkou od rímskeho filozofa, štátnika a spisovateľa Luciusa Annaerusa Senecu, s ktorým súhlasíme v tvrdení: „*Keď ľudia vyučujú, sami sa učia.*“ (Čermák, Čermáková, 2006)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ČERMÁK, J., ČERMÁKOVÁ, K. 2006. *Slovník latinských citátov*. Ikar, Bratislava, 575 s. ISBN 978-80-551-1188-X.

HOTÁR, V. – PAŠKA, P. – PERHÁCS, J. a iní. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

KOTRBA, T., LACINA, L. 2011. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. Barrister & Principal. Brno. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.

LASZLÓ, K. 2004. *Motivácia v edukačnom prostredí*. UMB, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica, 90 s. ISBN 978-80- 8055-975-9.

MALÍKOVÁ, E. 2011. *Péče o seniory v pobytových sociálních zařízeních*. Praha : Grada, 2011. 328 s. ISBN 978-80-247-3148-3.

NYBØ, L. 2004. *Aktiviteter og aktivisering i sosialpedagogiske arbeid*, 2. vyd. Oslo: Pedkolon ANS, 2004. s. 172. ISBN 82-9931-73-2-0.

ODLEROVÁ, A., TOKOVSKÁ, M. 2011. *Starostlivosť o seniorov v kontexte sociálnej práce*. 1. vyd. Banská Bystrica : OZ Rieka života - CPS, 2011, 165 s. ISBN 978-80-970737-6-3.

SITNÁ, D. 2009. *Metódy aktívneho vyučovania. Spolupráce žáků ve skupinách*. Portál, Praha, 150 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SOUDKOVÁ, M. 2004. *Psychologie pomáhá každodennímu životu*. 1. vyd. Brno : Doplněk, 2004. 168 s. ISBN 80-7239-164-X.

STRMEŇ, L. - RAISKUP, J. Ch. 2008. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 2008, 320 s. ISBN 80-88778-69-7.

ŠALING, S., ŠALINGOVÁ, M. I., MANÍKOVÁ, Z. 2003. *Veľký slovník cudzích slov*. 3. vyd. Prešov : SAMO, 2003. 1375 s. ISBN 80-89123-02-3.

VASILOVÁ in BALOGOVÁ, B. a iní. 2008. *Svet seniora – senior vo svete*. Prešov : FF PU, 2008. 228 s. ISBN 978-80-8068-814-1.

Kontakt

PhDr. Miroslava Tokovská, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
e-mail: miroslava.tokovska@umb.sk

IMPLEMENTÁCIA KURIKULÁRNEJ REFORMY V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH V SLOVENSKEJ REPUBLIKE AKO PREDMET PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU

Marian TRNKA

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Príspevok charakterizuje výskum kurikulárnej reformy ŠVP ISCED 1 a 2 z roku 2008. Opisuje možnosti výskumu implementácie reformy do života ZŠ a následne predstavuje zámery výskumu uvedenej reformy kurikula v projekte APVV-0713-12 „Implementácia kurikulárnej reformy v ZŠ v SR“. Bližšie uvádza ciele výskumu daného projektu a predstavuje hlavné rysy metodológie plánovaného výskumu.

Abstract

The contribution characterizes research of curricular reform SEN ISCED 1 and 2 in 2008. It describes the research opportunities implementation of the reform in the life of school and then to the goals of research that curriculum reform project APVV-0713-12 „The implementation of curricular reform in primary schools in Slovakia“. Specifying research objectives of the project and presents the main features of the methodology of the planned research.

Kľúčové slová

Reforma kurikula ISCED, výskum reformy kurikula, kvantitatívny výskumný projekt, kvalitatívny výskumný projekt, roviny výskumu kurikula.

Key words

ISCED curriculum reform, research of curriculum reform, quantitative research project, qualitative research project, research plane curriculum.

ÚVODOM

V roku 2008 prebehla v slovenskom školstve kurikulárna reforma, ktorej cieľom bolo skvalitniť školstvo, v zmysle zohľadnenia aktuálnych požiadaviek trhu práce na absolventa školy. Je pochopiteľné, že jednou zo základných oblastí reformy sa stala oblasť primárneho a sekundárneho vzdelávania. Práve na tomto stupni vzdelávania totiž dochádza k utváraniu učebných efektov a výsledkov, na ktorých je postavený celý nasledujúci život dieťaťa (študenta). Prvotné nadšenie z reformy ale veľmi rýchlo vystriedalo sklamanie. Reforma sa totiž ukázala ako nesystematická a v mnohých ohľadoch až kontroverzná (p. a. či už na Slovensku,

alebo v Čechách) . Prirodzene sa objavilo mnoho kritických názorov, z ktorých vyberáme:

- Kritika nízkej kvality učebného obsahu. (Kaščák, Pupala, 2011; Kmeť. 2009)
- Kritika nízkej pripravenosti pedagógov k tvorbe školských vzdelávacích programov (Píšová, 2010; Spilková, Tomková, 2010).
- Kritika nízkeho dôrazu na vzdelávacie efekty, požadované v štandardizovaných medzinárodných meraniach kvality vzdelávania (PISA, TIMSS atď.) (Koršňáková, Bockaničová, Kováčová, Romančíková, 2010, Koršňáková, Kováčová, Heldová, 2010).

Počiatkovo útržkovitá kritika sa postupom času systematizovala do vízie jasných kontúr inovácie reformného kurikula. V súčasnosti takéto kontúry nadobúdajú aj realizačnú podobu (p. a. v roku 2014 došlo k vytvoreniu návrhu inovovaných štátnych vzdelávacích programov ISCED 1 a ISCED 2). Čo je ale pozoruhodné (z negatívneho významu slova) je skutočnosť, že ani v roku 2008 a ani teraz nebola a ani nie je k dispozícii širšia paleta výskumov (a žiaľ ani prieskumov), ktoré by mapovali potreby pri zavádzaní dvojúrovňového modelu kurikula do praxe základných a stredných škôl. Takisto absentujú výskumy poňatia reformných kurikulárnych inovácií pedagogickými zamestnancami základných a stredných škôl a podobne je tomu aj so skúmaním podmienok a efektov, ktoré kurikulárna reforma z roku 2008 vyvolala.

Ak sa pritom pozrieme do histórie vývoja školstva v Čechách a na Slovensku, tak zistíme, že výskum kurikula tu má relatívne silnú tradíciu. Zasluhuje sa o to predovšetkým kultúrno-historická koncepcia vzdelávania (reprezentovaná myšlienkami L. S. Vygotského), ktorá kládla vysoký dôraz na výstavbu formálneho kurikula a u nás sa rozpracúvala ako koncepcia rozvíjajúceho vyučovania (p. a. viď práce J. Hvozdíka). V neskoršom období je možné nájsť snahy o vyzdvihovanie psychologického aspektu kurikula. Ide predovšetkým o práce V. Kuliča, príp. D. Tollingerovej. Po roku 1989 sa objavili snahy o humanizáciu vzdelávania (práce V. Spilkovej, M. Zelinu, B. Kosovej a i.). Tie orientovali výskum na sociálno-emocionálny aspekt školského vzdelávania, čím pojem kurikulum nadobudol novú konotáciu (p. a. doteraz bol chápaný ako obsahová náplň edukácie a odteraz je skôr vnímaný ako program edukačného pôsobenia). S chápaním kurikula ako edukačného programu vznikli nové výskumné problémy. Patria medzi ne výskumy skrytého kurikula (u nás napr. O. Kaščák), príp. výskumy poňatia učiva osobou učiaceho sa (významní vedci v danej téme sú českí autori J. Doulík a P. Škoda). Ako

osobitá téma sa ukázala otázka implementácie rámcového vzdelávacieho programu ISCED 1 a 2 do systému vzdelávania.

Výskum reformy kurikula

Zavádzanie štátneho vzdelávacieho programu ISCED je možné analyzovať z viacerých aspektov:

- Prvým aspektom je obsahová stránka dokumentu. Predmetom analýzy daného typu sa stáva učivo ŠVP ISCED 1 a 2. Premenná učiva je tu sledovaná z pohľadu kvality učebných osnov, príp. cez optiku transformačných zmien v učebných osnovách, vzhľadom k minulosti. Medzi štúdie daného typu môžeme zaradiť texty Humajová, Kríž, Pupala, Zajac (2008), Porubský (2009), Petrová (2011) a i.
- Druhým aspektom je transformácia edukačnej reality, ktorú zavádzanie ISCED 1 a 2 do praxe vyvolalo. Zámerom týchto analýz je identifikovať procesy, postoje a faktory, ktoré sa v pedagogickej praxi ZŠ objavili spolu s kurikulárnou transformáciou. Medzi štúdie daného typu patria texty ako napr. Janík, Janko, Knecht, Kubiato, Najvar, Pavlas, Slavík, Solnička, Vlačková (2010).
- Tretím aspektom je rovina vzdelávacích výsledkov a efektov, ktoré implementácia kurikula ISCED 1 a 2 do praxe vyvolala. Ide o sumarizujúce texty, opisujúce kvalitatívne zmeny vo výsledkoch vzdelávania. Patria sem prevažne medzinárodné komparatívne štúdie kvality vzdelávania (PISA, TIMSS), príp. texty analyzujúce efektivitu vzdelávania v ČR, resp. SR ako napr. Starý, Chvál (2009), Jelemenská (2008), Koršňáková (2012).

Ak sa pozrieme na výskyt výskumných štúdií prvého až tretieho typu, môžeme postrehnúť výraznú absenciu štúdií druhého typu. Vzniká tak spoločenská objednávka hlbšie *popísať transformačné zmeny v edukačnej realite, ktoré sprevádzali implementáciu ŠVP ISCED do edukačnej praxe základných škôl*. Takúto objednávku je možné po obsahovej stránke výskumne sledovať v kontexte troch rovín výskumných problémov.

Problémy najširšieho typu. Zasahujú širšie politické a ekonomicko-spoločenské otázky vzniku a tvorby kurikulárnej reformy. Konkrétne ide o: výskum argumentov, ktorými bola reforma rezortom školstva zdôvodňovaná; výskum procesov a postupov tvorby ŠVP ISCED (skúmanie toho ako ministerstvo školstva SR pristúpilo k pretaveniu argumentov do konkrétneho návrhu ŠVP ISCED 1 a 2); výskum pohľadov odbornej verejnosti na úlohu ministerstva školstva SR pri tvorbe kurikulárnej reformy (resp. úlohu iných organizácií pri tvorbe reformného kurikula).

Problémy užšieho typu. Týkajú sa užších pragmatických otázok, spojených so zavádzaním kurikulárnej reformy ISCED do pedagogickej praxe. Ide o problém: Ako

sa inštitúcia ZŠ vysporiadala s požiadavkou decentralizácie (tzn. prechodu na dvojúrovňový model) kurikula. Konkrétne ide o problémy: Ako zasiahlo zavádzanie ŠVP ISCED život základných škôl? Ako tento zásah súvisel s vonkajšími a vnútornými podmienkami základných škôl? Aký je pohľad cieľovej skupiny (učiteľov a vedúcich pracovníkov základných škôl) na kurikulárnu reformu ISCED a ako dané osoby reflektujú zmenu, ktorá mala byť školskou reformou docielená?

Problémy najužšieho typu. Ide o didaktické otázky, ktoré sú spojené so zavádzaním reformného kurikula ISCED 1 a 2 do pedagogickej praxe. Konkrétne ide o skúmanie dvoch tém: Proces výučby na základných školách (sledovanie toho, či reforma zmenila výučbu na základných školách, či ovplyvnila subjektívne poňatie výučby u učiteľov, príp. zmenila kvalitu vzdelávacích výsledkov). Kohézia pedagogických dokumentov a štandardov ŠVP ISCED (najčastejšie ide o sledovanie kvality učebníc vzhľadom k reformným obsahovým a výkonovým štandardom vyučovacích predmetov základných škôl).

Každý z vyššie uvedených typov problémov je z metodologického hľadiska možné skúmať v priereze troch druhov výskumov. Prvým je exploračne orientovaný výskum. Snaží sa o skúmanie nových (z historického hľadiska neznámych premenných). Kurikulárna reforma je tu skúmaná ako nový prvok, ktorý navodil nové podmienky primárneho a sekundárneho vzdelávania. Úlohou výskumov daného typu je opis takýchto podmienok a prvotné porozumenie zmenám v edukačnej realite, ktoré nové podmienky vyvolali. Výstupom z exploratívneho výskumu (p. a. v kontexte skúmania kurikulárnej reformy ŠVP ISCED 1 a 2) by malo byť formulovanie teórie, ktorá by popisovala procesy adaptácie základných škôl na reformné kurikulum. Dôležitou súčasťou takejto teórie by malo byť formulovanie otázok, na výskum ktorých sa má ďalší výskum kurikula orientovať s cieľom skvalitnenia dejov a efektov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Druhým typom je deskriptívny výskum. Takýto výskum sa usiluje o čo najpresnejší popis aktuálneho stavu kurikula v základných a stredných školách. Na kurikulárnu reformu sa díva s odstupom času (p. a. vníma ju nie ako nový, ale už zažitý edukačný prvok). Výstupom z deskriptívneho výskumu by mala byť precízna charakteristika podmienok, procesov a vzdelávacích výsledkov, ktoré sú v edukačnej realite základných a stredných škôl pozorovateľné s odstupom šiestich rokov od reformy kurikula. Tretím typom je explanačný výskum. Ide o výskum, ktorý sa usiluje o vysvetľovanie príčin udalostí a javov, ktoré boli identifikované exploračným, príp. deskriptívnym výskumom. V kontexte implementácie kurikulárnej reformy ISCED ide predovšetkým o analýzy dôvodov výskytu procesov

adaptácie odbornej a verejnej obce na kurikulárnu reformu, analýzy príčin chýb v školských vzdelávacích programoch, resp. analýzu vzťahu medzi podmienkami vzdelávania a povahou ŠVP základných škôl, pomenúvanie dôvodov identifikovaných postojov dotknutej obce ku kurikulárnej reforme a jej jednotlivým súčastiam. V súčasnosti sa explanačné výskumy zameriavajú hlavne na analýzu kvality školských vzdelávacích programov, resp. analýzu príčin nízkej kvality reformného kurikula (napr. Kloučková, 2010).

Tabuľka 1 Predmet výskumu kurikulárnej reformy v ČR a SR

Na čo sa výskum zameriava?		
Adaptácia	Transformácia	
prijatie reformy	volanie po zmene	
orientovanie sa v reformnom kurikulu	zmena starých praktík	
tvorba programov	revidovanie kurikula	
Čo je predmetom výskumu?		
Organizácie	Osoby	Dokumenty
ministerstvo školstva, ŠPÚ, NÚCEM	zamestnanci štátnych organizácií	ŠVP ISCED, uznesenia, zápisy z porád, správy z certifikovaných meraní
základné školy, stredné školy, vysoké školy	výskumní pracovníci, učitelia, manažment, žiaci	študijné programy, informačné listy kurzov, ŠVP, diagnostické materiály, individuálne vzdelávacie plány a i.
participujúce inštitúcie: metodické centrá, pedagogickopsychologické poradne, diagnostické centrá a i.	školskí psychológovia, metodici, výchovný poradcovia	správy o činnosti, individuálne vzdelávacie plány
kontrolné orgány	inšpektori, supervízori, auditori	hodnotiace správy, hospitačné záznamy, záverečné práce atď.
Aké premenné sú sledované?		
Procesy	Podmienky	Efekty
riadiace procesy	úlohy, plány, termíny	organizácia práce, produkty
procesy tvorby kurikula	kontext, , sprievodné javy, testy	vedomosti a schopnosti

procesy hodnotenia výsledkov

sociálne
spôsobilosti

a afektívne

Aké výsledky výskum prináša?

Fakty

Vzťahy

Modely

Informácie, postoje, procedúry,
obsahy

faktory, príčiny, dôsledky,
implikácie

teórie, systémy, klasifikácie,

VÝSKUM REFORMY KURIKULA V PROJEKTE APVV – FORMULÁCIA PROBLÉMU A CIEĽOV VÝSKUMU

Cieľom danej štúdie je opísať výskumné zámery a priblížiť plánovanú metodológiu výskumu kurikula, v rámci projektu APVV – 0713-12 „Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike“. Ako hlavnú výskumnú tému si v rámci vyššie uvedeného projektu volíme *reflexiu procesu implementácie kurikulárnej reformy z roku 2008 v základných školách SR*. Typologicky (po obsahovej a metodologickej stránke výskumného problému) nám ide o exploračný výskum užšieho typu. Atribút exploračného výskumu si vyberáme z dôvodu, že v súčasnosti nie sú k dispozícii žiadne ucelenejšie výskumné štúdie, ktoré by mapovali zavádzanie kurikulárnej reformy ISCED v roku 2008 do praxe základných škôl. Je preto nevyhnutné poznať procesy, podmienky a efekty, ktoré uvedená reforma v základných školách navodila a konfrontovať takéto výskumné zistenia s víziou perspektívy, ktorú mal ŠVP ISCED v primárnom a sekundárnom vzdelávaní docieľiť. V zmysle uvedenej atribúcie výskumného zámeru formulujeme dve znenia výskumných problémov, na riešenie ktorých sa chceme vo výskume zamerať.

- Problém 1. *Identifikovať deje, ktoré sprevádzali zavádzanie ŠVP ISCED do života základných škôl a odhaliť faktory, ktoré tieto deje celoplošne v SR ovplyvňovali.* Úlohou riešenia daného výskumného problému je identifikovať adaptačné procesy, ktoré prebehli na základných školách v momente implementácie kurikula ISCED 1 a 2. Ide nám o riešenie otázky: Ako sa základné školy vyrovnávali s potrebou riadiť sa kurikulárnou reformou a ako súviseli preukazované adaptačné procesy základných škôl s ich kontextom (podmienkami základných škôl).
- Problém 2. *Interpretovať postoj učiteľov a manažmentu ZŠ k prebehnujej reforme kurikula v SR a odhaliť vzťahy medzi podmienkami ZŠ a pohľadom zúčastnených aktérov na reformu.*

V rámci uvedeného problému sa zameriame na analýzu pohľadu zúčastnených osôb na reformu kurikula. Ide nám o riešenie otázky: Čo považovali učitelia a vedenie ZŠ za prínosné zmeny, ktoré boli navodené reformou kurikula ŠVP ISCED? Takisto sa zameriame na kritiku reformy ŠVP ISCED očami učiteľov, riaditeľov a zástupcov pre primárne a sekundárne vzdelávanie na ZŠ. V rámci riešenia oboch otázok analýzu vývoja postoja sledovaných aktérov v čase (tzn. porovnanie pohľadu aktérov na ŠVP ISCED v momente jeho implementácie do ZŠ s pohľadom na daný dokument v súčasnosti).

V rámci riešenia oboch problémov formulujeme ciele výskumu (konkrétne výskumné zámery) v troch rovinách: deskriptívnej, relačnej a explanačnej. Skúmanie deskriptívnej roviny časovo predchádza výskum relačnej roviny, za čím nasleduje skúmanie explanačnej roviny.

Deskriptívna rovina skúmania. Predstavuje výskum implementácie ŠVP ISCED do života ZŠ s cieľom opísať procesy, ktoré sa v danej súvislosti na základných školách udiali. Svojou podstatou čo najdôslednejšie systematizuje komplex rôznorodých procesov, pričom sa snaží o systémovú klasifikáciu spozorovaných javov na školách. Pod systémovou klasifikáciou rozumieme vytvorenie klasifikačného systému procesných úkonov, ktoré prebehli na ZŠ v momentoch adaptácie, realizácie a inovácie kurikula ŠVP ISCED 1 a 2. V danej rovine formulujeme tri výskumné ciele:

- Cieľ 1. Identifikovať procesy, ktoré nastali v ZŠ v SR v súvislosti so snahou ZŠ hlbšie porozumieť požiadavke implementácie ŠVP ISCED 1 a 2 do praxe ZŠ.
- Cieľ 2. Identifikovať procesy, ktoré nastali v ZŠ v SR v súvislosti so snahou ZŠ zostaviť ŠVP ZŠ (školský vzdelávací program) a implementovať ho do systému regulačných mechanizmov ZŠ.
- Cieľ 3. Identifikovať procesy, ktoré nastali v ZŠ v SR v súvislosti so snahou ZŠ reflektovať a inovovať ŠVP ZŠ smerom k zohľadneniu nových (v čase zmenených) podmienok ZŠ.

Deskriptívna rovina sa teda pýta na procesy a deje, ktoré prebehli na ZŠ v období implementácie reformy kurikula ISCED. Je potrebné povedať, že takéto procesy a deje nie je možné vopred predpokladať. Je možné ich iba prvotne rámcovať do okruhov otázok, na ktoré sa má výskum orientovať (Tabuľka 2).

**Tabuľka 2 Okruhy otázok, ktoré budú sledované v rámci deskriptívnej roviny
výskumu**

Adaptácia na reformné kurikulum

Čo urobili aktéri (učitelia a vedenie ZŠ) pre uvedenie si podstaty reformy?

Čo urobili aktéri pre spoznanie toho, čo sa od nich reformou očakáva?

Aké úkony a deje prebehli v ZŠ aby sa prerozdělila práca medzi rôznych aktérov?

Ako sa analyzovala už vykonaná práca (tzn. už existujúce dokumenty a materiály v ZŠ) vo vzťahu k novým požiadavkám reformy kurikula ISCED?

Ako prebehlo vzdelávanie aktérov s cieľom pripraviť ich na realizáciu reformy kurikula na ich ZŠ?

Ako bol zabezpečený proces prenosu informácií so školení a vzdelávacích aktivít na ostatných aktérov, participujúcich na kurikulárnej reforme v ZŠ?

Tvorba školského kurikula

Čo urobili aktéri pre to, aby špecifikovali koncepciu svojej ZŠ?

Aké úkony a deje prebehli v ZŠ aby vznikli ucelené a jednotné učebné osnovy v rámci rôznych vyučovacích predmetov?

Ako bola prerozdelená práca medzi vedením a učiteľmi ZŠ pri tvorbe školského vzdelávacieho programu?

Ako boli pri tvorbe kurikula ZŠ využité už existujúce kurikulárne dokumenty, vytvorené v predošlom období, na ZŠ?

Ako boli integrované prierezové témy do učiva povinných a voliteľných predmetov, obsiahnutých v kurikule ZŠ.

Ktoré deje a procesy pri tvorbe kurikula ZŠ považovali aktéri za najproblematickejšie a naopak, ktoré za najmenej problémové?

Čo urobili aktéri pre to, aby reflektovali myšlienku individualizácie pri tvorbe kurikula ZŠ?

Ako získavali aktéri teoretické poznatky, nevyhnutné pre zostavenie kvalitného kurikula ZŠ?

Ako boli zohľadnené regionálne špecifiká ZŠ pri tvorbe kurikula ZŠ?

Inovácia kurikula (zmeny v súčasnom voči reformnému kurikulu školy)

Ako aktéri posúdili kvalitu prvotne vytvoreného kurikula školy v roku 2008?

V akej miere sa zhoduje súčasné kurikulum ZŠ s prvotným návrhom školského

kurikula v roku 2008?

Čo urobili aktéri pre to, aby do kurikula školy z roku 2008 zapracovali moderné (aktuálne) obsahy?

Ako bol vývoj kurikula školy (od roku 2008 až po súčasnosť) ovplyvnený personálnou politikou školy?

V akej miere zohľadňuje aktuálne kurikulum školy moderné stratégie, metódy a formy výučby?

Aký vplyv na inováciu kurikula školy malo vonkajšie prostredie (rodičia, obec, mesto, a i.)?

Relačná rovina skúmania. Predstavuje výskum vzťahov medzi procesmi (sledovanými deskriptívnou rovinou cieľov) a podmienkami ZŠ. Hlavným zámerom danej roviny cieľov je identifikovať faktory, ktoré determinovali výskyt adaptačných, realizačných a inovačných procesov, ktoré sa v ZŠ objavili v súvislosti s implementáciou reformného kurikula ŠVP ISCED. V danej rovine formulujeme dva ciele výskumu:

- Cieľ 4. Identifikovať vzťahy medzi výskytom sledovaných procesov v adaptačnej, realizačnej a inovačnej etape implementácie kurikula ISCED do ZŠ.
- Cieľ 5. Preukázať závislosť medzi podmienkami ZŠ a procesmi, vyvolanými implementáciou reformného kurikula do ZŠ.

Pri identifikácii vzťahov medzi výskytom sledovaných procesov (p. a. cieľ 4) budeme klásť dôraz na závislosť medzi výskytom dvoch a viacerých procesov. Pôjde nám o tzv. transakčnú analýzu, t.j. analýzu, ktorej metodologickým základom je vzťah implikácie dvoch procesov. Pôjde nám teda o analýzu miery výskytu dvoch procesov (ak sa vyskytuje proces A, bude sa vyskytovať aj proces B?), resp. analýzu povahy výskytu dvoch a viacerých procesov (ovplyvňujú úkony, realizované v procese A aj úkony, realizované v procese B?). Prvý typ vzťahu bude sledovaný kvantitatívnou a druhý typ vzťahu kvalitatívnou metodológiou. Druhým prípadom relačnej roviny výskumu je analýza vplyvu podmienok ZŠ na výskyt procesov, ktoré boli identifikované v rámci skúmania deskriptívnej roviny výskumu (p. a. cieľ 5). V rámci riešenia budú podmienky ZŠ generované v podobe dvoch typov premenných (tabuľka 3). Vzťah medzi podmienkami ZŠ a výskytom adaptačných, realizačných a inovačných procesov bude vo výskume sledovaný ex post facto metodológiou.

Tabuľka 3 Premenné, vyjadrujúce podmienky implementácie kurikula ISCED na ZŠ

Kategoriálne premenné:

A. Explicitne definovateľné: lokalita ZŠ, typ ZŠ, kvalifikačná štruktúra učiteľov ZŠ, štruktúra pohľavia zamestnancov ZŠ, spádovosť ZŠ.

B. Implicitne definovateľné: koncepcia ZŠ, história ZŠ, otvorenosť ZŠ voči vonkajšiemu prostrediu.

Merateľné premenné:

A. Frekvencia výskytu javu: počet tried v ZŠ, počet žiakov v ZŠ, počet učiteľov v ZŠ, počet obyvateľov obce / mesta, dĺžka praxe učiteľov ZŠ, štruktúra dĺžky praxe učiteľov ZŠ.

B. Intenzita výskytu javu: výsledky ZŠ v meraniach kvality školy.

Explanačná rovina skúmania. Sleduje snahu o porozumenie výskumným zisteniam, získaných riešením deskriptívnej a relačnej roviny cieľov. Zameriava sa na otázku prečo čo znamená, že sa usiluje o zodpovedanie dôvodov a nachádzanie príčin výskytu deskriptívnymi cieľmi sledovaných procesov a relačnými cieľmi sledovaných vzťahov. Základom výskumu sa v danej rovine cieľov stáva výskum aktérov sledovaných procesov – pedagogických pracovníkov a manažmentu ZŠ. Porozumieť výskytu procesov teda znamená porozumieť konaniu spomínaných osôb. V rámci nachádzania daného porozumenia formulujeme dva ciele výskumu:

- Cieľ 6. Identifikovať dôvody, ktoré viedli personál ZŠ k realizácii v cieľi 1, 2 a 3 pozorovaných procesov.
- Cieľ 7. Porozumieť subjektívnym výkladom dokumentu ŠVP ISCED učiteľmi a pracovníkmi manažmentu ZŠ.

DIZAJN METODOLÓGIE RIEŠENIA CIEĽOV VÝSKUMU

Vo výskume plánujeme využiť kvantitatívno – kvalitatívnu metodológiu. Kvantitatívny výskum zameriavame na ciele v deskriptívnej a relačnej rovine skúmania. Kvalitatívny výskum plánujeme použiť pri riešení explanačnej roviny cieľov.

V rámci kvantitatívneho prístupu počítame s využitím dotazníkovej metódy. Tvorba dotazníka (p. a. v súčasnom čase je dotazník zostavený a aj administrovaný) prebiehala v následnosti krokov:

- Krok 1 – Tvorba konceptuálneho modelu výskumu. Išlo o pomenovanie sledovaných premenných a zostavenie mapy premenných, ktoré majú byť v rámci dotazníkového šetrenia vo výskume sledované. Takýto model bol následne preklopený z jeho konceptuálnej do lineárnej podoby. Lineárna

podoba konceptuálneho modelu nám vymedzila tematickú štruktúru zostavovaného dotazníka. Načrtnutá tematická štruktúra bola ďalej spresňovaná v predvýskume.

- Krok 2 – Predvýskum. Úlohou predvýskumu bolo získať prvotný obraz o dejoch, ktoré prebehli na ZŠ v spojitosti s kurikulárnou reformou ISCED. Pre tento účel bolo zrealizované jednoduchové skupinové interview – focus group. K danému interviewu boli prizvaní vybraní učitelia a zástupcovia manažmentu ZŠ v Banskej Bystrici. Odpovede na boli spracované a konfrontované s lineárnou podobou konceptuálneho modelu výskumu. Na základe daného kroku bola navrhnutá prvotná verzia dotazníka. V následnosti na to prebehla druhá fáza interview – skúšobné vyplnenia pilotnej verzie dotazníka učiteľmi ZŠ, ktoré vyústilo do identifikácie problematických dotazníkových položiek. Pilotná verzia dotazníka následne prebehla procesom revidovania, výsledkom ktorého bolo zostavenie definitívnej verzie dotazníkového nástroja - krok 3.

Pri riešení explanačnej roviny cieľov plánujeme využiť kvalitatívny prístup. Takýto prístup predpokladá analýzu slovných výpovedí aktérov, ktorí boli angažovaní v roku 2008 na implementácii reformy ISCED do podmienok ZŠ. Slovné výpovede v rámci daného kroku delíme do dvoch rovín:

- Spomienky na obdobie zavádzania kurikula ŠVP ISCED. V danej rovine sa snažíme získať obraz o tom, ako učitelia a vedúci pracovníci ZŠ reflektujú obdobie zavádzania reformy ŠVP ISCED do života základných škôl. Naším hlavným zámerom je analýza pozadia výskytu procesov, ktoré budú vo výskume identifikované v rámci riešenia deskriptívnej roviny cieľov výskumu. Pod pozadím výskytu procesov rozumieme porozumenie výskytu procesu v kontexte podmienok ZŠ. Ide nám teda o analýzu otázok: Čo bolo cieľom konkrétneho procesu? V akej podobe bol konkrétny proces realizovaný? Ako bol proces zdôvodnený iniciátorom procesu (p. a. učiteľom, príp. vedúcim pracovníkom)? Aké boli očakávané efekty konkrétneho procesu? Atd'. Metodologicky plánujeme v danej rovine výskumu využiť dva typy výskumných metód:
 - Typ 1. Moderovaný rozhovor (pološtruktúrované interview). Mal by nadväzovať na tvorbu klasifikačného systému spozorovaných procesov (p. a. výstup z cieľa 1). Obsahová štruktúra interview bude reflektovať identifikované procesy tak, aby sledovala tri roviny odpovedí respondenta: ciele (S akým zámerom bol realizovaný určitý proces?), dráhu (Akým spôsobom prebiehala realizácia určitého procesu?) a efekty (K akým ziskom

a stratám došlo realizáciou určitého procesu?). Interview bude komparatívne vyhodnocované. Znamená to, že jedným z našich zámerov bude porovnávanie odpovedí v rámci relácií: učiteľ – učiteľ (Čím sa líšil pohľad na realizované procesy medzi jednotlivými prípadmi učiteľov? Aké faktory diferencovali pohľad rôznych učiteľov na vykonávané procesy?), učiteľ - vedenie ZŠ (Aký bol rozdiel v ponímaní realizovaných procesov medzi pedagogickými a manažérskymi pracovníkmi ZŠ?) a vedenie jednej ZŠ - vedenie inej ZŠ (Ktoré podmienky ZŠ vplývali ako determinanty pohľadu vedenia ZŠ na zmysel, funkciu a úlohu realizovaných procesov?).

- Typ 2. Skupinové interview - ohniskové skupiny. Jeho cieľom bude analýza interakcií medzi účastníkmi (so zámerom analyzovať rozdiely v pohľade na proces zavádzania kurikula ŠVP ISCED do podmienok života ZŠ). Počítame s pološtruktúrovanými ohniskovými skupinami. Znamená to, že bude daná nosná téma a hrubá štruktúra moderovaného rozhovoru v rámci vybraných skupín. Pri analýze interakcií medzi účastníkmi skupinových rozhovorov sa zameriame na:
 - dynamiku skupinového rozhovoru (tzn. aká je aktivita členov skupiny, resp. s akou intenzitou sa zúčastnení aktéri zapájajú do skupinového rozhovoru),
 - emocionálnu stabilitu aktérov rozhovoru (tzn. aké je citové angažovanie sa členov skupiny do svojich výpovedí, pri ktorých témach je cítiť expresívne naladenie aktérov a naopak, ktoré témy ich nechávajú chladnými, resp. citovo neangažovanými),
 - obsahovú stabilitu výpovedí (tzn. ako sa aktéri rozhovoru dokážu držať témy a ako často a ť pri akých témach odbočujú od témy k obsahovo iným problémom)

Osobitou skupinou rozhovorov budú ohniskové skupiny, zamerané na konfrontáciu názorov zamestnancov vedenia ZŠ a pedagogických zamestnancov ZŠ. Takéto rozhovory prebehnú po realizácii skupinových interview medzi učiteľmi primárneho a sekundárneho stupňa vzdelávania. Tematicky budú takéto rozhovory sledovať obsahy:

- potreba zmeny kurikula (p. a. z centralizovaného na rámcové kurikulum ŠVP ISCED)
- problémy, spojené s prvotným zavádzaním ŠVP ISCED do podmienok ZŠ
- komunikácia vedenia ZŠ s pedagogickými zamestnancami pri tvorbe školského vzdelávacieho programu

- návrhy na uľahčenie a zefektívnenie procesu adaptácie pracovníkov ZŠ na požiadavky, vyplývajúce z ŠVP ISCED
- reflexia celkového prínosu reformného kurikula a návrhy na modifikáciu obsahov ŠVP ISCED).

Miera osobného angažovania sa do tvorby kurikula ŠVP ISCED. Zámerom danej roviny je analyzovať otázku: Ako si učitelia a vedúci pracovníci ZŠ vysvetľovali reformu ŠVP ISCED a ako vnímali priestor pre osobné zapojenie sa do procesu implementácie reformného kurikula do ich ZŠ? Vnímanie priestoru pre osobné angažovanie sa členíme do dvoch kategórií výpovedí. Prvou kategóriou sú odpovede typu: „angažovanie sa = iniciatíva“. Druhou kategóriou sú odpovede typu: „angažovanie sa = príkaz“. Naším zámerom bude identifikovať tie typy úloh (p. a. zameraných na tvorbu kurikula), ktoré učitelia a vedúci pracovníci vnímali ako formálnu potrebu. Pod formálnou potrebou budeme rozumieť potrebu, ktorá vyplýva z myšlienky reformy, ale nie je postojovo prijatá aktérmi reformy. Ide teda o potrebu, s ktorou aktéri osobne nesúhlasia (resp. ju považujú za zbytočnú). Naopak, budeme sa tiež snažiť o identifikáciu tých prvkov reformného kurikula, s ktorými sa učitelia a vedúci pracovníci ZŠ stotožňujú. Metodologicky bude výskyt oboch typov premenných sledovaný pološtruktúrovanými a skupinovými rozhovormi, opisovanými vyššie v častiach textu Typ 1 a Typ 2. Osobitým momentom výskumu osobného angažovania sa do tvorby kurikula bude obsahová analýza školských vzdelávacích programov vybraných ZŠ (p. a. výber bude orientovaný na tie ZŠ, ktorých zamestnanci boli vybraní do moderovaného a do skupinového rozhovoru – Typ. 1 a Typ. 2.). Samotná obsahová analýza prebehne v troch krokoch. Prvým krokom v analýze bude výber analytickej jednotky (tzn. položky, ktorá bude pri obsahovej analýze vzdelávacích programov sledovaná). Výber analytickej jednotky bude diferencovaný do viacerých okruhov obsahovej analýzy:

- Okruh 1. Profilácia ZŠ. Analytickou jednotkou tu budú texty, špecifikujúce ZŠ. Podstatou daných textov je odlíšenie školy od ostatných ZŠ, tzv. vytváranie jedinečného profilu ZŠ.
- Okruh 2. Kompetenčné a cieľové požiadavky na žiaka ZŠ. Analytickou jednotkou tu budú opisy cieľových požiadaviek na absolventa primárneho a sekundárneho stupňa ZŠ. Bude pritom sledované, ako dané požiadavky zodpovedajú požiadavkám, uvedeným v ŠVP ISCED a ako sú v daných požiadavkách diferencované spôsobilosti, ktoré má dieťa príslušného stupňa preukázať.

- Okruh 3. Učebné osnovy a plány vyučovacích predmetov. V tomto okruhu počítame s dvomi analytickými jednotkami. Prvá sa viaže na obsah (učivo predmetov primárneho a sekundárneho stupňa). Analytickou jednotkou tu budú slová, pomenúvajúce preberané učebné témy v rámci kurikula. Druhá sa viaže na výkonový štandard. Za analytickú jednotku tu budú považované aktívne slovesá v opisoch požadovaných výkonov žiakov, pričom takáto jednotka bude ďalej kategorizovaná podľa taxonomickej štruktúry cieľov.
- Okruh 4. Komunikácia ZŠ s verejnosťou (rodičia, predstavitelia komunálnej politiky, združenia tretieho sektoru atď.). Analytickou jednotkou tu budú texty, špecifikujúce možnosti angažovania sa verejnosti na edukačnom procese a na živote školy.
- Okruh 5. Hodnotiace procesy na ZŠ. Analytickou jednotkou tu budú opisy kriteriálneho hodnotenia žiakov a takisto opisy zaužívaných hodnotiacich postupov zamestnancov.

Druhým krokom plánovanej obsahovej analýzy bude porovnanie výsledkov analýzy na vybraných ZŠ. Takýto krok prebehne na dvoch úrovniach. V prvej úrovni budú identifikované rozdiely medzi vybranými ZŠ. Následne na druhej úrovni budú analyzované podmienky jednotlivých ZŠ s cieľom identifikovať ich vplyv na rozdiely vo vytvorených školských vzdelávacích programoch. Markantné rozdiely budú rozdielovo vysvetlené, tzn. zdôvodnené na základe informácií, ktoré boli získané od zamestnancov príslušných ZŠ v moderovaných a v skupinových rozhovoroch. Tretím krokom obsahovej analýzy bude tvorba konceptuálnej mapy. Pod konceptuálnou mapou rozumieme zovšeobecnený model základných prvkov školských vzdelávacích programov ZŠ. Takýto model by mal vzniknúť na základe vyčlenenia zhlukov spoločných charakteristík ZŠ, a mal by byť diferencovaný do oblastí, vyčlenených sledovanými analytickými jednotkami. Konceptuálny model bude členený na explicitné, implicitné a skryté texty. Explicitné texty predstavujú explicitne obsiahnuté vety, slová a širšie písomné výpovede v analyzovaných školských vzdelávacích programoch. Implicitné texty sú verbálne texty, ktoré boli zamestnancami sledovaných ZŠ vypovedané v moderovaných a ohniskových skupinách. Skryté texty budú výskumníkom odvodené texty, ktoré logicky vyplývajú z explicitných a implicitných textov. Hodnota skrytých textov je prevažne explanačná tzn., že majú objasňovať súvislosti a vzťahy v rámci sledovaného problému. V závere obsahovej analýzy školských vzdelávacích programov plánujeme analyzovať mieru osobného prínosu ZŠ do dokumentu Školský vzdelávací program. Pôjde nám o analýzu dokumentu z nasledovných hľadísk:

- Obsažnosť dokumentu nad rámec povinne definovaných obsahov kurikula.
- Špecifickosť obsahov, t.j. miera zdôrazňovania špecifických podmienok ZŠ.
- Miera podobnosti dokumentov medzi rôznymi oblasťami kurikula (podobnosti plánov a osnov rôznych vyučovacích predmetov, podobnosti hodnotiacich kritérií a i.).

ZÁVEROM

V tomto príspevku sme sa snažili priblížiť základnú charakteristiku metodológie, ktorá má byť použitá v projekte APVV-0713-12 (Implementácia kurikulárnej reformy v základných školách v Slovenskej republike). Metodologický aparát daného výskumu počíta ako s kvantitatívnou, tak aj s kvalitatívnou analýzou problému. Vyhodnotenie oboch rovín riešenia problému by malo ponúknuť viaceré výsledky. Celkovo počítame s tromi druhmi analýz výskumných zistení:

- Faktorová analýza dotazníkového šetrenia. Spadá pod kvantitatívne parametre výskumu. Jej cieľom bude analyzovať vzťahy medzi položkami dotazníka a identifikovať zhluky premenných, ktoré sú vo vysokej korelácii. Následne sa k identifikovaným zhlukom pokúsime identifikovať tie podmienky zo života ZŠ, ktoré vystupujú v podobe faktorov diferenciácie výskytu premenných do identifikovaných zhlukov. Každý zhluk premenných sa vo výskume pokúsime pomenovať zovšeobecneným pojmom, čím nám vznikne konceptuálna mapa sledovaných procesov a podmienok, ktoré boli súčasťou implementácie kurikulárnej reformy ISCED na ZŠ.
- Tvorba profilov kultúry ZŠ v kontexte implementácie reformy ŠVP ISCED. Spadá pod kvantitatívno - kvalitatívne parametre výskumu. Pôjde o analýzu dotazníkových zistení s cieľom typologizovať školy, podľa prebehnutých procesov a dejov pri implementácii reformy do podmienok ZŠ. Výsledkom takéhoto kroku by mali byť rôznorodé profily ZŠ, na základe ktorých by bolo možné opísať proces implementácie reformy kurikula do podmienok života ZŠ na Slovensku. Kvalitatívny rozmer analýzy bude spočívať v kontextuálnych ukazovateľoch rôznych profilov ZŠ. Takéto ukazovatele by mali vysvetľovať dôvody výskytu uvádzaných procesov a dejov určitého typu školy a tiež by mali analyzovať vzťahy medzi rôznymi preukázanými kvalitatívnymi ukazovateľmi (ako napr. uvažovanie zamestnancov ZŠ, presvedčenie pracovníkov ZŠ, a. i.). Súčasťou profilov by mala byť aj analýza typických prvkov školského vzdelávacieho programu ISCED 1 a 2 pre každý typologizovaný profil ZŠ.

- Analýza perspektív reformy kurikula ŠVP ISCED na ZŠ. Pôjde o čisto kvalitatívnu analýzu výsledkov výskumu. Prostriedkom k takejto analýze budú výsledky získané z moderovaných a rozhovorov a z ohniskových skupín. Naším cieľom tu bude identifikovať tie prvky kurikula ISCED, ktoré učitelia vnímajú ako kľúčové, na ktorých sa dá stavať ďalší vývoj kurikula. Taktiež nám pôjde o identifikáciu formálnych prvkov dokumentu ISCED, ktoré učitelia vnímajú ako povinnú nutnosť, ktorá však nevedie k žiadnym významným efektom. Perspektívu reformy plánujeme analyzovať z aspektu profilu ZŠ.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- HUMAJOVÁ, Z. - KRÍŽ, M. - PUPALA, B. - ZAJAC, P. 2008. *Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava : Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2008. ISBN 978-80-89121-12-0
- JANÍK, T. - JANKO, T. - KNECHT, P. - KUBIATKO, M. - NAJVAR, P. - PAVLAS, T. - SLAVÍK, J. - SOLNIČKA, D. - VLČKOVÁ, K. 2010. *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: Výskumní ústav pedagogický v Praze, 2010. ISBN 978-80-87000-39-7
- JELEMENSKÁ, P. 2008. *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy matematike a v prírodovedných predmetoch*. Bratislava: NÚCEM, 2008. ISBN 978-80-89225-44-6
- KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. 2011. Nový režim „kvality“. In Kaščák, O., Pupala, B. (eds). *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans, s.r.o., 2011, s. 137 – 194. ISBN 80-89402-44-1
- KLOUČKOVÁ, A 2010. *Nejčastější chyby ve školních vzdělávacích programech* (online) cit. 2014-10-10. Dostupné na : <http://www.nuov.cz/kurikulum/nejcastejsi-chyby-ve-skolnich-vzdelavacich-programech>.
- KMEŤ, P. 2009. Reforma školského kurikula na Slovensku. In *Rozvoj a perspektívy pedagogiky a vzdelávania učiteľov*. Prešov: FHPV a MC Prešov, 2009. ISBN 978-80-555-0064-5.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. 2012. Výsledky medzinárodných štúdií ako spätná väzba vzdelávania na Slovensku. In *Pedagogika.sk*, roč. 3, 2012, č. 2, s. 72 - 94.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. - BOCKANIČOVÁ, K. - KOVÁČOVÁ, J. - ROMANČÍKOVÁ, M. 2010. Niekoľko podnetov k problematike (ne)rovnosti vo vzdelávaní na Slovensku na základe dát štúdie OECD PISA. In *Pedagogická revue*, roč. 62, 2010, č. 1, s. 126 – 149.
- KORŠŇÁKOVÁ, P. - KOVÁČOVÁ, J. - HELDOVÁ, D. 2010. *Pisa 2009 Slovensko. Národná správa*. Bratislava: NÚCEM, 2010. ISBN 978-80-970261-4-1

PETROVÁ, Z. 2011. Počiatočná jazyková gramotnosť vo vzdelávacích programoch – omyly a riešenia. In *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans, s.r.o., 2011, s.224 – 260. ISBN 80-89402-44-1

PÍŠOVÁ, M. 2010. Učiteľ – expert: prehľad výskumných trendů a jejich výsledků. In *Pedagogika*, roč. 60, 2010, č. 3-4, s. 242-253.

PORUBSKÝ, Š. 2009. Primárna edukácia a kríza súčasnej školy. In Kasáčová, B., Cabanová, M. (eds). *Učiteľ v predprimárnej a primárnej edukácii: teória, výskum, vývoj*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009, s. 43 – 61. ISBN 978-80-8083-814-0

SPILKOVÁ, V. - TOMKOVÁ, A. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

STARÝ, K. - CHVÁL, M. 2009. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In Janíková, M., Vlčková, K. (eds.). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výskumné přístupy a metody*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0713-12

Kontakt

PaedDr. Marian Trnka, PhD.

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB

Ružová 13

97411 Banská Bystrica

e-mail: marian.trnka@umb.sk

PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION TO NATURAL AND ENVIRONMENTAL EDUCATION

Mirosława PARLAK

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Miroslava GAŠPAROVÁ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstract

Abstract (angl.) The article presents the professional competence of teachers of early childhood education for nature and environmental education, whose goal is to shape a man conscious of environmental problems and one that can solve these problems. The most important competencies include a wide knowledge, competence to work with students in the field, the ability to integrate at every level of education, competence for planning purposes environmental education, content and process of learning, the ability to assess the offered curricula, textbooks and teaching aids, competence to carry out projects and educational trails communication skills.

Abstrakt

Článok prezentuje odborné spôsobilosti učiteľov zamerané na prírodovednú a environmentálne orientovanú edukáciu detí raného veku, ktorého cieľom je vytváranie človeka vedomého si problémov v oblasti životného prostredia a schopného tieto problémy riešiť. Medzi najvýznamnejšie kompetencie patria: odborné poznatky, odbornú spôsobilosť pre prácu so študentmi v odbore, schopnosť ich integrácie na všetkých úrovniach vzdelania, spôsobilosti zamerané na plánovanie cieľov prírodovedného a environmentálneho vzdelávania, schopnosť plánovať obsah a proces, schopnosť posúdiť ponúkané učebné osnovy, učebnice a učebné pomôcky, kompetencie na realizáciu projektov, edukačných metód, komunikačné zručnosti.

Key words

Professional competence of teachers, natur and environmental education

Kľúčové slová

Odborné učiteľské kompetencie, prírodovedné a environmentálna edukácia

“The teacher is a knowledgeable man of unshakable principles and a broad mind. This individual carries the message of the master and friendly subordinates himself to dependents. He is a scholar in his specialty and a great connoisseur of the soul of youth. His mind is systematic, carefully planning the action on the basis

of scientific knowledge, but at the same time sincere and spontaneous in his reflexes. He possesses a rich full-sized personality, but is also a man who all his life - both public and private - gives the example of educational virtues" (K. Konarzewski, 1993, p. 148).

Ecology problems are of essential importance for the quality of life both of an individual and nations. Their solutions involve not only increasing funding to protect the environment, but above all to the education of all social groups.

Education about the surrounding environment is one of the important areas of education and training at the level of initial classes. Its role is to satisfy the natural curiosity to discover the world. The children's relationship to the world around them that they will have now and in the future depends on what will be the nature of education classes organized in various ways, in the school and beyond it, during hikes and walks, activities in the garden. Instilling in pupils love and respect for nature will in the future yield a higher level of environmental awareness and ecology culture of society. The condition for effective environmental education is also a good degree of cooperation between the school and the family environment. Parents, oriented by teachers, join in the transfer of ethical values to children - responsibility for the quality of the environment, preparedness of actions for the conservation of nature, forming emotional bonds with nature, raising awareness of its beauty. In the hierarchy of values of modern society the ecological ones should be essential:

- appreciation for the value of life itself,
- respect for life,
- the need for symbiosis (ecological coexistence) of living creatures,
- tolerance to different genres and cultures ,
- compassion for living beings, species and cultures,
- man's responsibility for the whole biosphere and geosphere
- respect for all people. (Dobrzańska B., Dobrzański G., Kielczewski D., 2008, p. 241)

It is necessary to widespread awareness of the need of introducing the concept of sustainable economic development – eco-development.

The eco-development is understood as the conduct of any business in harmony with nature, that is, so as not to cause irreversible changes in it. The implementation of this idea should be associated with the recognition of the primacy of ecological management and predict the consequences of all human activities. (Cichy, 1995, p. 236). The author believes that one of the basic conditions

for introducing the idea of sustainable development is the widespread environmental education, that is, universal education for all (Cichy, 1995, p.237).

This idea is a reference in the legal acts of the European Union. The report of the Committee of the Regions on 'The role of education and awareness-raising promoting sustainable development' (2008/C 53/06) draws attention to education' as an instrument for raising awareness of the principles and purposes of sustainable development' (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007AR0127&rid=10>).

In paragraph 13 of the cited document there is emphasized the role of education as 'the most important element of civil society input to support the principle of sustainable development from the perspective of individual units' (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007AR0127&rid=10>).

According to the idea of sustainable development in modern education one must abandon traditional patterns and models of education, and put the emphasis on the development of man who is not only conscious of environmental problems, but also knows how to solve them. The education system should be based on values that are derived from a holistic vision of the world. According to the assumptions, all the elements of the environment are interdependent and interrelated. The teacher should organize the process of learning in such a way as to make the children recognize the interdependence.

An important premise of modern education is different than in traditional education look on its goals. It should be interpreted as a process aimed not only at the acquisition of knowledge and skills by children, but above all as a broadening experience of pupils. "The role of the teacher should be creating your child opportunities to explore the world through his personal activity" (Zbróg, 2011, p. 35). To make education most effective for the child, the latter should be made intrigued by the surrounding environment.

In the complex world, nature is the most accessible source of knowledge and experience and contacts with nature can be used by the teacher in meeting the cognitive needs of young people.

The above assumptions imply the role and responsibilities of the teacher, as well as the specific powers which an environmental education teacher of youngest students should possess. For his actions were effective, he must hold a wide variety of professional competence. This means constant improvement and modernization of education and training for teachers.

The general concepts of vocational training are an important determinant of teacher education. The traditional concept includes (Lewowicki, 1995, p. 34):

The general education concept, in which teacher education is associated with the equipment of candidates for the profession with general knowledge possible; as a result of studies a teacher should be a thoroughly educated man, what is to be the basis of success in their professional work.

- The personalistic concept, the assumptions that the most important objective is the formation of the teacher's personality, and the development of his interests, abilities, motivation. The teacher should be a personal model for the children.
- The concept of specialist training, in which the directional education is most important; the teacher is to be a specialist in a particular field of knowledge.
- The concept of methodical (pragmatic) - professional teacher training is primarily to provide the teacher with methodical efficiency, professional skills needed in everyday work with children and youth.
- The progressive concept, which emphasizes the need to prepare teachers to work in a constantly changing social reality in situations requiring coping with various problems, the situation of the rapid obsolescence of knowledge. The teacher should be prepared to perceive, define and solve problems.
- The concept of multilateral - the most difficult to implement, because it combines elements of all the previous ones, the epitome of the ideal model of education.

In modern pedeutological concepts (Lewowicki, 2001, p. 47) there is tendency to identify the main areas of competence of teachers. These include the most common: substantive, methodical, general, personality, communication, organizational and managerial competence. The attention is drawn to the need for education of competence in the development and evaluation of educational programs, textbooks and other teaching aids, as well as preparations for microsystems of education and upbringing.

The important role of environmental education in the child's upbringing and education of schoolchildren determines the competence of the teacher for conducting the education. In this determination one should take into account the challenges posed in front of the teacher - a naturalist. The main challenges include: global (general vocational), ethical and these referring to the profession and program. The global ones include: eliminating illiteracy, providing access to knowledge, autonomy and freedom in the education system, the formation of

universal values, education for tolerance, implementing a participatory democracy, implementation and support for the protection of health, raising awareness about the need to implement the principles of sustainability. Ethical challenges are: authority, responsibility, fairness, tolerance, responsibility, culture, dignity, freedom, perseverance, common sense, honesty, straightforwardness, creativity. Professional and program challenges embrace: increasing mastery of directional knowledge, the ability to transpose the university knowledge to the level of a student, competence to work with the student in the field, the ability to integrate at every level of education, competence to program objectives, content, process, skill evaluation of the offered programs, textbooks and teaching aids, competence to carry out projects and educational paths, communication skills (Cichy, 2001, p29).

Among social skills important for the teacher there are: cooperation, interaction, ability to work in groups, where children learn to listen, to argue, to clarify and explain their ideas (Hardy, 1997, p. 31). The teacher should have such a range of theoretical, psychological and didactic knowledge, which exceeds the knowledge needed to work with children of younger school age (Tomkuliaková, Doušková, 2012, p. 23).

Teacher competence for environmental education stem from the objectives which he seeks to achieve:

- developing children's imagination and development of concepts,
- development of procedural knowledge and skills,
- development of positive attitudes towards knowledge and learning about science,
- shaping and developing strategies and learning techniques "(Hardy, 1997, p. 32).

The fundamental task facing the teacher is to help children in reviewing their ideas about the world, providing the opportunity to broaden children's experiences and explaining the meanings of common words, through the mutual sharing of the common knowledge and the possessed by children understanding of phenomena. It is also providing the children with the alternative (scientific) concepts. The role of the teacher as an expert is important, providing children with an opportunity to review and re-evaluation of previous ideas, in light of the new ideas, acquired in the course of learning.

In order to develop procedural knowledge teachers, during lessons, need to provide children with adequate conditions to learn and interact with the

environment. The tasks facing students should inspire them to research activities in small groups, in which there are conditions for shared learning and learning cooperation and collaboration. Shaping the relevant (affirming) attitudes towards learning is important in all areas of education, but in science education it is extremely important due to the nature of the goals and tasks. We mean attitudes such as curiosity, respect for evidence, consent to tolerate doubt, perseverance, ingenuity, cooperation, sensitivity to environmental issues. In the course of forming the above-mentioned attitudes there are two important factors: the type of classroom environment created by the teacher and the profile of the role of the teacher. Classroom environment should create conditions for the acceptance of these attitudes and the teacher is responsible for creating this type of environment. The research attitude of the teacher himself is particularly important, as he should be a model of a researcher for the children, accepting this as part of his duties; it would be best to present a model of an adult who is enthusiastically engaged in his own research actions. Another important task of the teacher is to create and develop learning strategies. The teacher in the course of his own activities and involvement in the process of getting to know environment shows students ways and strategies of learning the environment. The teacher's task is not to teach about the surrounding environment, but to be a guide in the active exploration of nature by a child (Hardy, 1997, pp. 32 -33).

There is no doubt that the knowledge and skills which a teacher should hold, should be a guarantee of providing the students with the skills that will enable those ending the stage of early childhood education a fairly seamless continuation of education in the next stage, as well as such functioning in the present and future which will be based on the values of respect for nature and other people. The conditions for improvement and training of the modern teacher arise due to the above considerations. The conditions are as follows - education "requires the preparation of the teacher to simultaneously fulfilling the role of a guide, a manager, a diagnostician and a creator, not an intermediary in the transmission of the ready knowledge. Proper preparation of the teaching staff and their constant, multidirectional development is one of many, and probably the most important factor in the quality of education and its effectiveness" (Buchcic, 2012, p. 183).

BIBIOGRAPHY

BUCHCIC E., (2012), Doskonalenie i doksztalcenie nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, w: Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

przedmiotów przyrodniczych na obszarach wiejskich i miejskich, I. Fudali, I. Żeber-Dzikowska, E. Buchcic (red.), Kielce, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

CICHY D. (2001), Nauczyciel – przyrodnik 2000 – plus, wobec wyzwań współczesnej szkoły, w: Nauczyciel 2000 – plus. Modernizacja kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska. Materiały z konferencji naukowej w Wólce Milanowskiej 18 – 20 IX 2000r, D. Cichy (red.), Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych

CICHY D., Skuteczność kształcenia dla ekorozwoju, "Biologia w Szkole" 1995, nr 5

CICHY D., (2005), Uwarunkowania edukacji dla zrównoważonego rozwoju, w: Edukacja środowiskowa wzmocnieniem zrównoważonego rozwoju, D. Cichy (red.), Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB,

DOBRZAŃSKA B., DOBRZAŃSKI G., KIEŁCZEWSKI D., (2008), Ochrona środowiska przyrodniczego, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN,

HARDY R. (1997), Co to znaczy być nauczycielem przyrodoznawstwa (tłum. z j. ang S. Dylak), w: Przyroda, badania, język. Przyrodnicze rozumienie i komunikowanie się najmłodszych, S. Dylak (red.), Warszawa, Wydawnictwa CODN

Konarzewski K., (1993), Nauczyciel, w: Sztuka nauczania. Szkoła, K. Konarzewski (red.) Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN

Lewowicki T. (1995), Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej, Warszawa, Wydawnictwo „Żak”,

Lewowicki T. (2001), Standardy edukacji nauczycielskiej w kontekście reformy oświatowej, w: Nauczyciel 2000 – plus. Modernizacja kształcenia nauczycieli przyrody, biologii i ochrony środowiska. Materiały z konferencji naukowej w Wólce Milanowskiej 18 – 20 IX 2000r, D. Cichy (red.), Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych

Parlak M., (2005), Edukacja ekologiczna w procesie kształcenia wczesnoszkolnego. Założenia, program, propozycje metodyczne, Kielce, Wydawnictwo ZNP

Parlak M., (2005), Poziom wiedzy ekologicznej uczniów kończących etap edukacji wczesnoszkolnej, [w:] Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej, red. Z. Ratajek, Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej,

Parlak M., (2007), Rola edukacji ekologicznej i regionalnej w przygotowaniu uczniów w młodszym wieku szkolnym do ochrony środowiska, [w:] Edukacja środowiskowa w szkole i społeczności lokalnej, red. nauk D. Cichy, Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych

Parlak M., (2005/2006), Środowisko jako źródło wiedzy i aktywności dziecka w młodszym wieku szkolnym, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane”, Nr

4, Parlak M. (2012), Wiedza przyrodnicza uczniów klas I – III szkoły podstawowej w zintegrowanym systemie edukacji wczesnoszkolnej, Kielce, Uniwersytet Jana Kochanowskiego

Tomkuliaková R., Doušková A., (2012), Stratégie výučby prírodovedy v primárnom vzdelávaní, Banská Bystrica, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická Fakulta

Zbróg Z., (2011), Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych, Kraków, Impuls

Websites: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007AR0127&rid=10>

Kontakt

dr Mirosława Parlak, Phd
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Ul. Żeromskiego 5
25-369 Kielce, Polska
e-mail: mirosława_parlak@wp.pl

PaedDr. Miroslava Gašparová, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky PF UMB
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
miroslava.gasparova@umb.sk

PROBLEMATIKA VZDELÁVANIA UČITEĽOV NADANÝCH ŽIAKOV

Eva REID

Pedagogická fakulta UKF v Nitre

Problematikou nadania sa už dlhé roky zaoberajú pedagógovia, psychológovia a ďalší odborníci po celom svete. Taktiež aj na Slovensku je rozvoj nadania vysoko aktuálnou tematikou a vzdelávanie nadaných detí je zakotvené vo viacerých materiáloch Ministerstva školstva SR. V roku 2008 bol schválený nový Štátny vzdelávací program pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním, ktorý definuje ciele výchovy a vzdelávania, vzdelávacích oblastí, rámcový učebný plán a údaje o organizačnom, personálnom a materiálno-technickom zabezpečení výchovno-vzdelávacieho procesu. Práve oblasť personálneho zabezpečenia je na Slovensku, ale aj v iných krajinách problematická. Či vo svete, tak aj na Slovensku sa najväčšia pozornosť venuje identifikácii a rozvoju nadania žiakov, avšak veľmi malá pozornosť sa venuje vzdelávaniu učiteľov nadaných žiakov. Podľa VÚDPAPu pedagógovia v praxi nie sú na prácu s intelektovo nadanými žiakmi dostatočne pripravení a vysokoškolské štúdium im poskytuje iba minimum informácií. Na Slovensku už dlhodobo funguje vzdelávanie športovo a umelecky nadaných detí, kde ich pripravujú odborníci v daných oblastiach. Avšak na vzdelávanie intelektovo nadaných jedincov školy nie sú personálne dostatočne pripravené. Cieľom tohto príspevku je zmapovať a opísať problematiku vzdelávania a kvalifikovanosti učiteľov intelektovo nadaných žiakov vo vybraných európskych krajinách a na Slovensku.

Vo väčšine európskych krajín ešte do nedávna prevládal všeobecný názor, že nadaní žiaci nepotrebujú žiadnu špeciálnu pozornosť a nemajú žiadne špecifické potreby. Očakávalo sa, že nadaní žiaci budú napredovať aj v bežných triedach a že si poradia sami bez ďalšej pomoci. Vzdelávanie nadaných bolo tým pádom zanedbávané. V posledných desaťročiach sa v Európe čoraz viac dostáva do popredia problematika nadaných žiakov. S cieľom maximalizovať potenciál nadaných žiakov je nevyhnutné zlepšiť flexibilitu škôl, diverzifikovať učebné metódy a techniky, obohatiť obsah učiva a v neposlednom rade zvýšiť kvalifikovanosť učiteľov na prácu s nadanými žiakmi. Práve pripravenosť učiteľov je oblasťou, ktorá je najviac zanedbávaná aj napriek všeobecnej snahe zlepšovať vzdelávanie nadaných. V roku 2005 bol uskutočnený veľký európsky výskum (Mönks, Pfluger,

2005), ktorý poskytuje informácie o systémoch a stave vzdelávania nadaných žiakov v 21 európskych krajinách. Slovensko nebolo súčasťou tohto výskumu. Tento výskum poukazuje na to, že len 9 (Rakúsko, Nemecko, Španielsko, Maďarsko, Luxembursko, Holandsko, Rumunsko, Slovinsko a Veľká Británia) krajín z 21 poskytuje vzdelávanie učiteľov v oblasti práce s nadanými žiakmi. Tento článok poskytuje informácie o súčasnom stave vzdelávania učiteľov nadaných žiakov v niektorých vybraných európskych krajinách ako aj na Slovensku.

Rakúsko je krajinou, ktorá celoplošne rozvíja vzdelávanie nadaných, vrátane kvalifikácií učiteľov na prácu s nadanými deťmi. Rakúska legislatíva podporuje vzdelávanie nadaných žiakov v rámci integrovaného vyučovania v klasických triedach. Toto vzdelávanie prebieha formou individuálneho prístupu, akcelerácie, prehlbovania učiva, preskočenia ročníka, absolvovania predmetov na univerzite a skoršieho nástupu na univerzitu. Segregovaný model vzdelávania je zriedkavý. Identifikáciu nadaných žiakov uskutočňujú učitelia a psychológovia pomocou štandardizovaných testov. Indikátor identifikácie nadaných žiakov sú vynikajúce študijné výsledky. (Oswald et al, 2005).

Vzdelávanie učiteľov nadaných žiakov sa v Rakúsku stáva čoraz aktuálnejším. Niektoré pedagogické fakulty majú veľkú časť študijných programov zameraných na vzdelávanie nadaných. Univerzity ponúkajú prednášky, semináre a workshopy zamerané na teoretické a praktické stránky nadania a vzdelávanie nadaných. Pedagogické fakulty a pedagogické inštitúty organizujú prednášky a semináre pre učiteľov v rámci celoživotného vzdelávania. Vzdelávanie učiteľov nadaných žiakov zdôrazňuje inkluzívny prístup, pripravuje budúcich učiteľov tak, aby vedeli pracovať s nadanými žiakmi integrovanými v bežných triedach. OEZBF (Rakúske centrum pre vzdelávanie a výskum nadaných žiakov) spolupracuje s pedagogickými fakultami a univerzitami na tvorbe študijných programov vzdelávania učiteľov nadaných žiakov. Taktiež spolupracujú na vývoji, implementácii a evalvácii študijného programu vzdelávania nadaných v predškolskom veku (OEZBF. 2014). Aktuálnosť tematiky nadaných žiakov vyplynulo aj do vzniku postgraduálneho vzdelávania odborníkov v oblasti vzdelávania nadaných žiakov (napr. magisterský program Vzdelávanie nadaných na Danube University v Krems). Postgraduálne vzdelávanie je možné na viac ako desiatich pedagogických inštitútoch, je čiastočne financované ministerstvom školstva a do roku 2005 ho absolvovalo viac ako 600 študentov (Oswald et al, 2005). Pozitívny vývoj v oblasti vzdelávania nadaných dosvedčuje aj to, že boli stanovené vzdelávacie štandardy, magisterské programy a predovšetkým tzv. Biela kniha v 2011 (White Paper Promoting Talent and Excellence). Biela kniha

je rozsiahly dokument s celonárodnou platnosťou, ktorý zdôrazňuje potrebu vzdelávania nadaných, špecifikuje legislatívnu vzdelávania na všetkých stupňoch - vzdelávanie učiteľov nadaných žiakov, spôsoby vzdelávania nadaných žiakov, atď. (Weilguny et al, 2011). Cieľom vzdelávacej politiky Rakúska je, aby mala každá škola aspoň jedného odborníka v oblasti vzdelávania nadaných žiakov.

Prípad Belgicka poskytuje opačný príklad prístupu krajiny k vzdelávaniu nadaných. Podľa Kumpsa (2008) v Belgicku dlhodobo pretrváva názor, že problematika nadania je luxusný problém. Belgická legislatíva nedefinuje nadanie a vzdelávanie nadaných. Avšak, posledné desaťročie sa ministerstvo školstva zaoberá vytvorením podmienok na vzdelávanie nadaných žiakov. V Belgicku neexistujú štandardy na celoštátnej úrovni, ktoré by určovali identifikáciu a následné vzdelávanie nadaných žiakov. Školy majú úplnú autonómiu a samé si určujú kritériá identifikácie a práce s nadanými žiakmi.

V Belgicku neexistujú študijné programy na pedagogických fakultách a ani povinné predmety zamerané na vzdelávanie nadaných. Študenti učiteľstva sa môžu len zúčastniť výberových predmetov, ktoré sa zaoberajú nadaním. Univerzita v Antverpách poskytuje poradenstvo rodičom a učiteľom v ich Centre pre výskum nadania (Kieboom, 2005). Na celoštátnej konferencii nadania v Belgicku, organizovanej Belgickou asociáciou odborníkov a rodičov nadaných detí v roku 2011, sa minister školstva vyjadril o nevyhnutnosti podpory nadaných a vzdelávania nadaných v belgickom školskom systéme. Okrem skorého nástupu do školy a preskakovania ročníkov nie sú v Belgicku špecifikované žiadne postupy a spôsoby vzdelávania nadaných žiakov a ani vzdelávanie učiteľov nadaných. Profesor De Corte (v D'hondt, 2012) prišiel k záverom, ktoré sú dnes všeobecne akceptované. Vysokoškolská príprava učiteľov si vyžaduje oveľa viac pozornosti v oblasti vzdelávania nadaných detí a problematika nadania by mala mať významnejšie miesto v školskom systéme Belgicka.

Ďalším špecifickým príkladom vzdelávania nadaných je Fínsko. Fínska legislatíva nešpecifikuje nadaných ako žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami. Fínske školstvo je silne decentralizované a na národnej úrovni sú poskytované len všeobecné smernice. Špecifikom vzdelávacieho systému Fínska je rozpoznávanie individuálnych potrieb všetkých žiakov, diferenciacia škôl a vyučovania podľa veku a schopností jednotlivých žiakov. Školy poskytujú individuálne vzdelávacie programy, ktoré umožňujú diferencovanejší vyučovací proces. Diferencované vzdelávanie je všeobecnou politikou Fínska a každý žiak (aj nadaný) profituje z tejto individualizácie vzdelávania. Žiaci nie sú známkovaní

a tento fakt im umožňuje akcelerovať podľa ich individuálnych schopností. Podľa Tirriho (2013) už aj vo Fínsku odborníci priznávajú dôležitosť rozpoznávať sociálne a afektívne potreby nadaných žiakov. Otvárajú sa špeciálne školy, programy, letné tábory pre nadané deti, kde sa podporuje akademické a kreatívne nadanie žiakov.

Vo Fínsku neexistujú študijné programy zamerané na vzdelávanie nadaných žiakov. Vo všeobecnosti je kvalifikácia učiteľov založená na individuálnych záujmoch a potrebách žiakov. Súčasné trendy diferenciacie a individualizmu sú v možnosti plánovania kurikula a od učiteľov sa očakáva, aby našli čo najvhodnejšie spôsoby na rozvíjanie potenciálu všetkých žiakov. Študenti učiteľstva dostávajú v rámci svojho štúdia základné informácie o nadaní a nadaných žiakoch. Pre učiteľov z praxe poskytuje Univerzita v Helsinkách a Univerzita v Tampere kurzy práce s nadanými žiakmi podľa záujmov učiteľov (Tirri, 2005). Napriek tomu, že Fínsku chýba legislatíva týkajúca sa vzdelávania nadaných žiakov, systém vzdelávania (nielen nadaných žiakov) funguje ako jeden z najlepších na svete. Fínski žiaci pravidelne dosahujú v medzinárodnom testovaní PISA jedny z najlepších výsledkov zo všetkých krajín sveta (OECD, 2014).

Slovensko má v porovnaní s vyššie uvedenými krajinami odlišný systém vzdelávania nadaných žiakov. Slovenská legislatíva (zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní) vymedzuje žiaka s nadaním ako dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nadané deti musia byť diagnostikované zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Podľa zákona 103 ods. 1 sa výchova a vzdelávanie žiakov s nadaním uskutočňuje v školách so zameraním na rozvoj: 1) intelektového nadania detí (všeobecného a špecifického intelektového nadania), 2) umeleckého nadania detí, 3) športového nadania detí.

Žiaci so všeobecným intelektovým nadaním (VIN) majú osobitý štátny vzdelávací program, avšak jeho princípy sú totožné s tými, ktoré majú ostatní žiaci. Rozdiel je v tom, že pri žiakoch s VIN je potrebné zohľadňovať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby v podobe vhodných foriem, metód a techník pedagogickej praxe. Na Slovensku sú zriaďované špeciálne školy, alebo triedy pre deti s VIN (podľa zákona 245/2008), po absolvovaní piateho ročníka sa predpokladá pokračovanie na gymnáziách. Vzdelávací proces je v školách pre žiakov s VIN individualizovaný. Žiaci môžu byť preradení do vyššieho ročníka, absolvovať niekoľko ročníkov naraz, absolvovať niektoré učebné predmety vo vyššom ročníku, alebo môžu mať individuálny učebný plán. Vo všeobecnosti sa však dáva prednosť rozširujúcemu, resp. obohacujúcemu vzdelávaniu. Maximálny počet žiakov v triede je 12. Štátny vzdelávací program (ŠVP) umožňuje školám individualizovať aj učebné

plány a organizačné formy vzdelávania žiakov s VIN. Existujú aj špeciálne učebnice pre slovenský jazyk a matematiku, ktoré sa využívajú na primárnom stupni vzdelávania detí so VIN (VÚDPaP, 2008). Vzdelávanie nadaných žiakov môže prebiehať aj formou integrovanej edukácie do bežných tried. Pre integrovaných nadaných žiakov sa vypracováva individuálny, alebo skupinový výchovno-vzdelávací program. Za vypracovanie sú zodpovední učitelia v spolupráci so zariadením výchovného poradenstva a prevencie (Dočkal, 2005; Duchovičová, Babulicová, 2010).

Napriek tomu, že vzdelávanie nadaných detí je na Slovensku pomerne detailne rozpracované, vzdelávanie a kvalifikácia učiteľov nadaných žiakov nemá presné kritériá a podmienky. Podľa ŠVP majú učitelia žiakov s VIN spĺňať kvalifikačné požiadavky: učiteľstvo pre prvý stupeň ZŠ, alebo aprobáciu pre vyučovanie jednotlivých predmetov. Učiť žiakov s VIN môže aj vysokoškolský učiteľ, alebo odborník z vedecko-výskumnej praxe, alebo špeciálny pedagóg. Učitelia sú vyberaní riaditeľom školy a ten im má zabezpečiť odborné zaškolenie pre prácu s intelektovo nadanými žiakmi. Podľa Páleníka (2011) pedagógovia v praxi nie sú na prácu s intelektovo nadanými žiakmi dostatočne pripravení a vysokoškolské vzdelávanie im poskytuje iba minimum informácií. Výskumný ústav psychológie a patopsychológie (VÚDPaP) je pracovisko, ktoré sa venuje problematike vzdelávania nadaných detí už viac ako tridsať rokov. VÚDPaP zaradil problematiku edukácie nadaných žiakov do celoživotného vzdelávania, konkrétne do kontinuálneho vzdelávania pedagogických pracovníkov. Cieľom je pripraviť učiteľov základných škôl na výchovno-vzdelávaciu prácu s nadanými deťmi (Páleník, 2011). Na Slovensku neexistuje študijný program zameraný na vzdelávanie učiteľov nadaných žiakov. Univerzity a pedagogické fakulty síce poskytujú v rámci pedagogického základu predmety zamerané na prácu s nadanými žiakmi, ale odborové didaktiky sa práci s nadanými žiakmi nemusia venovať, záleží to na jednotlivých univerzitách a študijných odboroch, či považujú vzdelávanie nadaných za potrebné.

Kvalifikovanosť učiteľov na prácu so žiakmi s VIN je na nízkej úrovni. Je to určite oblasť, ktorú treba riešiť. Podľa výskumov, existencie špeciálneho ŠVP, špeciálnych tried pre žiakov s VIN je zrejmé, že vzdelávanie nadaných detí je prioritou slovenského vzdelávacieho systému, ale samotné vzdelávanie učiteľov je zanedbávané. Jediným nám známym komplexným vzdelávaním učiteľov nadaných žiakov je kontinuálne vzdelávanie vo VÚDPaP. Podobné aktivity by mali byť samozrejmosťou na univerzitách, magisterské programy zamerané na prácu

s nadanými deťmi by mali vzniknúť na pedagogických fakultách a odborové didaktiky jednotlivých predmetov by mali zahŕňať prácu s nadanými deťmi. Nadané deti sú budúcnosťou každej krajiny a preto by nemalo ich vzdelávanie byť zanedbávané.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

D'HONDT, C. 2012. Belgium. In: *World Gifted Newsletter*. Vol. 31 No. 2, p. 5. [online] . [cit. 28.9.2014]. Dostupné na internete: <http://www.world-gifted.org/sites/default/files/WG122012.pdf>.

DOČKAL, V. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, s. 7-13, 23-26, 91-97, 132, 179-189. 2005. ISBN 8071068403.

DUCHOVIČOVÁ, J. - BABULICOVÁ, Z. 2010. Possibilities for Education of Gifted Pupils in Integrated Conditions as a Way towards Educational Inclusion. In: *Teacher Training and Development – Scientific Approach to Didactics and Method of Teaching*. Užice: University of Kragujevac. ISBN: 978-86-6191-000-5.

KIEBOOM, T. 2005. Country specific information – Belgium. In: Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. [online] . [cit. 28.9.2014]. Dostupné na internete: https://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.

KUMPS, L. 2008. Effective Advocacy for the Gifted in Belgium. *Understanding Our Gifted*. Vol. 20, No. 4. p. 8-12. ISSN-1040-1350.

MÖNKES, F.J - PFLUGER, R. 2005. *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. [online] . [cit. 28.8.2014]. Dostupné na internete: https://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.

OECD. 2014. PISA 2012 Results. [online] . [cit. 28.8.2014]. Dostupné na internete: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>.

OEZBF. 2014. *Professional Training of Teachers / Educators and Curriculum Development*. The Austrian Research and Support Centre for the Gifted and Talented. [online]. [29. 9. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.oezbf.at/cms/index.php/professional-training-292.html>.

OSWALD, F. et al. 2005. Country specific information – Austria. In: Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. [online] . [cit. 28.9.2014]. Dostupné na internete: https://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.

PÁLENÍK, Ľ. 2011. *Edukácia intelektovo nadaných detí v základnej škole*. Projekt programu špecializačného vzdelávania. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. [online] . [cit. 17. 9. 2014]. Dostupné na internete: <http://www.vudpap.sk/sk/kontinualne-vzdelavanie/>.

TIRRI, K. 2005. Country specific information – Finland. In: Monks, F.J., Pfluger, R. (ed.) *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmegen. [online] . [cit. 28.8.2014]. Dostupné na internete: https://www.bmbf.de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf.

TIRRI, K. -KUUSISTO, E. 2013. How Finland Serves Gifted and Talented Pupils. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 36, No. 1, p. 84-96. ISSN: 0162-3532.

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP). 2008. Vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. [online] . [cit. 28.8.2014]. Dostupné na internete: http://www.vudpap.sk/sub/vudpap.sk/images/ISCED/isced_1.pdf.

WEILGUNY, W. et al. 2011. *White Paper Promoting Talent and Excellence*. Austrian Research and Support Center for the Gifted and Talented. ISBN: 978-3-9503401-2-9.

Príspevok prináša čiastkové výsledky projektu KEGA č. 036UKF-4/2013

Kontakt

Mgr. Eva Reid, PhD.

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií

Pedagogická fakulta UKF

Dražovská 4

949 74 Nitra

UNIVERZITNÉ VZDELÁVANIE V SÚČASNOSTI Z PERSPEKTÍVY OCHRANY A REVITALIZÁCIE ÍRSKEHO JAZYKA

Anna SLATINSKÁ

Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Primárnym cieľom príspevku je reflektovať súčasné univerzitné vzdelávanie v Írskej republike z perspektívy ochrany a revitalizácie írskeho jazyka. Írsky jazyk ako prvý oficiálny a národný jazyk v Írskej republike je kľúčovým elementom kultúrnej a národnej identity Írov. Írsky jazyk patrí do skupiny menej používaných jazykov Európskej únie (od roku 2007 je jedným z oficiálnych jazykov EÚ), avšak v írskom kontexte je autochtónnym jazykom, ktorý bol v minulosti dominantným jazykom Írov. Historické súvislosti, ktoré sa podpísali pod pokles rodilých hovoriacich írskym jazykom (ekonomické i politické súvislosti spojené s anglickým kolonializmom) mali za následok prechod od írskeho jazyka k anglickému jazyku. Cieľom príspevku je reflektovať význam študijných programov zameraných na írsky jazyk, resp. írské štúdiá, ktoré vzdelávajú budúcich učiteľov írskeho jazyka, prekladateľov/tlmočníkov, interkultúrnych mediátorov či pracovníkov v oblasti kultúrneho priemyslu. Z perspektívy ochrany a revitalizácie írskeho jazyka sú takéto študijné programy v rámci vysokoškolského vzdelávacieho priestoru jedným z viacerých predpokladov udržania životaschopnosti resp. vitality írskeho jazyka v Írskej republike.

Abstract

Primary aim of the article is based on the contemporary university education in the Republic of Ireland from the point of view of protection and revitalization of Irish language. Irish language is the first official and national language in the Republic of Ireland. It is the key element in the context of cultural and national identity of the Irish. Irish language belongs to the group of lesser-used languages spoken in the European Union. Irish language is autochthonous language of the Irish (since 2007 it is one of the official languages of the EU) dominant in the past. Historical consequences caused decrease of native Irish language speakers (economic and political consequences connected with English imperialism). The aim of the article is to present those study programs which are aimed at advanced acquisition of the Irish language and Irish studies as they educate future teachers, translators/interpreters, cultural mediators or cultural tourism agents. From the perspective of protection and revitalization of the Irish language, such study programs are of crucial importance in keeping the language alive.

Kľúčové slová:

univerzitné vzdelávanie, írsky jazyk, revitalizácia, identita.

Key words:

university education, Irish language, revitalization, identity.

ÚVOD

Renesancia írskeho jazyka v Írskej republike sa stala kľúčovým faktorom národnej a kultúrnej identifikácie Írov. Ako dôsledok snáh o revitalizáciu sa írsky jazyk stal jedným z obligatórnych predmetov na primárnej a sekundárnej úrovni školského vzdelávania. Potrebu šírenia írskeho jazyka a edukáciu prostredníctvom írskeho jazyka reflektuje i vysokoškolský vzdelávací systém v Írskej republike a to v rámci vybraných študijných programov, ktoré sú zamerané na výchovu pedagógov, profesionálnych tlmočníkov, prekladateľov či interkultúrnych mediátorov. Jedným z primárnych cieľov daných študijných programov je zaplniť na trhu práce voľné pracovné miesta vzniknuté práve na základe nedostatku kvalitných prekladateľov/tlmočníkov či vyučujúcich írskeho jazyka. Absolventi vysokoškolských študijných programov zameraných na írsky jazyk, írské štúdiá resp. írské kultúrne štúdiá tak majú možnosť zamestnať sa v rámci školského systému na rôznych stupňoch a typoch škôl, v rámci prekladateľských a tlmočnických agentúr v Írskej republike či v rámci európskych inštitúcií, nakoľko írsky jazyk je od roku 2007 jedným z oficiálnych jazykov Európskej únie. Ďalšou perspektívnou oblasťou pre budúcich absolventov je verejný sektor a oblasť kultúrneho turizmu.

Jednou z možností ako zvýšiť záujem o írsky jazyk je prostredníctvom implementácie nových inovatívnych prvkov v rámci primárneho a postprimárneho vzdelávania ako i študijných programov rámci terciárneho vzdelávania. V našom príspevku reflektujeme práve terciárnu sféru vzdelávania, pričom predpokladáme, že práve prostredníctvom zavádzania vysokoškolských študijných programov zameraných na profesionálnu výučbu írskeho jazyka sa daný ambiciózny cieľ môže do určitej miery naplniť. Dané tvrdenie je i leitmotívom oficiálnej štátnej jazykovej politiky s cieľom zvýšiť záujem obyvateľov o autochtónny jazyk. Írsky jazyk tak zohráva dôležitú úlohu pri pracovných výberových konaniach a ovládanie írskeho jazyka sa stáva nesmiernou devízou pre potenciálnych uchádzačov i zamestnávateľov. Tento fakt je nevyhnutné brať na vedomie pri kreovaní nových študijných programov zameraných na ochranu a revitalizáciu írskeho jazyka v Írskej republike.

ÍRSKY JAZYK AKO SÚČASŤ KULTÚRNEJ IDENTITY ÍROV

Írsky jazyk na základe spomenutých faktov vnímame ako kľúčový element v procese formovania kultúrnej identity Írov, preto i jedným z principiálnych cieľov štátnej jazykovej politiky je transmisia írštiny do všetkých kútov Írska

v celonárodnom kontexte, čím by došlo k rozšíreniu írskoho jazyka z oblasti Gaeltachtu, situovanej v západnej časti krajiny do ostatných častí Írska (Schröder, 1995).

Úcta k írskemu jazyku je zosobnená i v povedomí obyvateľov, ktorí írsky jazyk vnímajú ako súčasť vlastnej identity. O preferencii írskoho jazyka svedčí i rozhodnutie viacerých rodičov prihlásiť svoje deti na školy, kde vyučovanie prebieha cez médium írskoho jazyka. Íri dokonca uprednostňujú pri výbere mien detí írske ekvivalenty anglických vlastných mien (Sean miesto John, Aine miesto Anne, Padraig miesto Patrik, Cait miesto Kate, atď.). Rovnako preferujú i vlastné kultúrne tradície, oslavy, kultúrne aktivity ako etnickú hudbu, tanec, noviny, hodnoty atď. Dané kultúrne špecifiká demonštrujú integratívno – diferenciačnú funkciu kultúry. (Mistrík, 1999) Podobne je preferencia veľšských ekvivalentov anglických vlastných mien rovnako charakteristická i pre Wales (Storry, Childs, 2007).

V súčasnosti sa počet obyvateľov hovoriacich írskym jazykom v Írskej republike rovná približne 2% (skupina plynulo hovoriacich írskym jazykom) resp. 40% obyvateľov, ak zoberieme v úvahu všetkých hovoriacich írskym jazykom (i tých, ktorí udávajú čiastočnú znalosť írskoho jazyka) (O’Riain, 2010). V rámci ostrova Írsko tak dochádza k revitalizácii írskoho (keltského) jazyka na rôznej úrovni, berúc do úvahy lokál – patriotizmus či celonárodné snahy o ochranu írštiny, ktorých cieľom je limitovať súčasný pokles írsky hovoriacich a rodilých írsky hovoriacich nielen v oblasti Gaeltachtu (Ó Laoire, 2012). Podobnému problému čelia i iné minoritné jazyky v európskom i celosvetovom kontexte (baskický, katalánsky, galícijský jazyk v Španielsku či maorijský jazyk na Novom Zélande, atď.).

VÝUČBA ÍRŠTINY V TERCIÁRNEJ SFÉRE ŠKOLSKÉHO SYSTÉMU

Prehĺbenie znalostí v írskom jazyku je možné i v rámci vysokých škôl a univerzít v Írskej republike. V rámci najznámejšej írskej národnej univerzity NUI (National University of Ireland) v meste Galway a Trinity College v Dubline sú otvorené rôzne študijné programy zamerané na írsky jazyk a írske štúdiá, resp. írske kultúrne štúdiá, ktorých absolventi ovládajú írsky jazyk na profesionálnej úrovni. NUI Galway je špecifická svojím Centrom pre írske štúdiá (Centre for Irish Studies), podporujúc šírenie írskoho jazyka v celoírskom kontexte. Jednou z aktivít je organizácia kultúrnych podujatí s cieľom zvýšiť povedomie obyvateľov o špecifikách írskej kultúry (NUI Galway, 2014). Pre absolventov takýchto študijných programov

sa tak otvárajú početné možnosti na lokálnom i európskom trhu práce, v rámci získania perspektívnych postov v európskych inštitúciách.

Študijné programy realizované prostredníctvom írskoho jazyka resp. zamerané na prehĺbenie vedomostí z oblasti írskych kultúrnych štúdií, reálií a jazykových kompetencií v írskom jazyku sú integrálnou súčasťou oficiálnej jazykovej vládnej politiky v Írskej republike. Študijné programy akými sú napríklad írske štúdiá v rámci Národnej univerzity v meste Galway tvoria integrovaný a interdisciplinárny študijný program, ktorého cieľom je reflektovať kľúčové aspekty írskej kultúrnej a národnej identity berúc do úvahy historický i súčasný pohľad na vybrané fenomény súvisiace s ochranou a revitalizáciou írskoho jazyka s prihliadnutím na možné perspektívy zatraktívnenia jazyka pre budúce generácie vysokoškolských študentov. Vedecko-výskumná činnosť pedagógov na írskych univerzitách sa preto primárne orientuje i na problematiku významu írskoho jazyka a identity.

Katedry írskoho jazyka resp. írskych štúdií organizujú každý rok odborné medzinárodné vedecké konferencie a workshopy zamerané na prehĺbenie povedomia akademických zamestnancov i verejnosti o rôznych témach asociovaných s dôležitým postavením írskoho jazyka v spoločnosti, neopomínajúc také elementy akými sú írsku tradičnú hudbu, otázka emigrácie, krajina ako súčasť identity, kultúrna geografia, írsku literatúra či írske translačné štúdiá (NUI Galway, 2014). Niektoré študijné programy zamerané na írske štúdiá je možné študovať i prostredníctvom anglického jazyka, pričom výber írskoho jazyka je podmienený pokročilou úrovňou írštiny.

Študijné programy zamerané na írsky jazyk kreujú budúcich učiteľov, prekladateľov/tlmočníkov či interkultúrnych mediátorov, ktorým nadobudnuté kompetencie v írskom jazyku pomôžu pri budúcom uplatnení sa v edukačnej či inej verejnej sfére na lokálnej i európskej úrovni. Devízou takýchto programov je aj ich interdisciplinarita, ktorá predpokladá participáciu vyučujúcich z rôznych katedier na výučbe resp. integráciu poznatkov z rôznych vedných oblastí (Trinity College Dublin, 2014). Okrem daných študijných programov v rámci terciárnej edukácie šírenie a kultivovanie írskoho jazyka zabezpečujú i rôzne celonárodné inštitúcie, ktoré sa podieľajú i na podpore výskumu a organizovaní hosťovských prednášok v rámci vysokoškolskej vzdelávacej sféry.

INŠTITUCIONÁLNA PODPORA ÍRSKEHO JAZYKA V REPUBLIKE ÍRSKO V SÚČASNOSTI

V súčasnosti existujú v Írsku viaceré inštitúcie, ktoré podporujú národnú a kultúrnu identitu Írov prostredníctvom kultivovania a ochrany írskeho jazyka. Dve najvýznamnejšie organizácie sú Údarás na Gaeltachta a Foras na Gaelige. Prvá zo spomenutých organizácií Údarás na Gaeltachta bola založená v roku 1980 a ako jej názov indikuje, jej pivotnou úlohou je podpora, ochrana a šírenie írskeho jazyka v oblasti Gaeltachtu, pričom finálnym cieľom je zachovanie životaschopnosti írskeho jazyka pre budúce generácie. Ďalšími parciálnymi cieľmi je zabezpečenie výučby írskeho jazyka na školách. Členovia organizácie vyvinuli viaceré iniciatívy v snahe podporiť írsky jazyk na predprimárnom stupni škôl ako i vzbudiť záujem verejnosti o írsky jazyk, prostredníctvom organizovania jazykových kurzov írskeho jazyka a poskytovania služieb v írskom jazyku. (Údarás na Gaeltachta, 2013)

Pokiaľ ide o v poradí druhú organizáciu Foras na Gaelige, ako názov indikuje, organizácia je zodpovedná za podporu a šírenie írskeho jazyka v celoírskom kontexte nevynímajúc oblasť Severného Írska. Organizácia bola založená v roku 1999 a jej principiálnymi cieľmi, paralelnými s predchádzajúcou organizáciou je propagácia írskeho jazyka, podpora vzdelávania prostredníctvom írskeho jazyka, ako i realizácia rôznych podporných a vedeckých projektov v danej jazykovej oblasti. (Foras na Gaelige, 2013)

Írsky jazyk je rovnako inštitucionálne podporovaný i prostredníctvom vysielania írskeho televízneho kanálu TG4, rádia RTÉ Raidió na Gaeltachta a množstvom novín vydávaných v írskom jazyku (Gaelscéal, Foinse, Saol, Nuacht24). Prítomnosť írskeho jazyka nechýba ani na stránkach národných (The Irish Times, The Irish News) a lokálnych novín v anglickom jazyku, kde je írštine vždy strategicky venovaná určitá časť obsahu. (Foras na Gaelige, 2013, Ó Riain, 2010)

Ako už bolo uvedené, k podpore írskeho jazyka dochádza i v edukačnom kontexte na primárnom, sekundárnom a terciárnom stupni škôl. Na viacerých írskych univerzitách sa konkrétne etablovali špecifické študijné programy, ktoré reflektujú význam írskeho jazyka v kontexte kultúrnej identity Írov ako napr.: írske kultúrne štúdiá a írsky jazyk. Írske národné univerzity (National Universities of Ireland) organizujú jazykové kurzy a letné školy pre tých, ktorí sa zaujímajú o írsky jazyk, prípadne sa v ňom chcú zdokonaľiť (Národná univerzita v meste Galway, Trinity College v Dubline).

V neposlednom rade sa v Írsku organizujú rôzne festivaly, ktoré propagujú význam írskeho jazyka a kultúry ako napr.: Festival írskeho jazyka (Irish Language Week festival) (Seachtain na Gaelige, 2013) alebo Festival írkej literatúry IMRAM (Irish Language Literature Festival) (IMRAM, 2013) a mnohé iné organizované i v európskom kontexte prostredníctvom inštitúcií Európskej únie.

JAZYKOVÁ POLITIKA V RÁMCI OFICIÁLNYCH VLÁDNYCH DOKUMENTOV

Pokiaľ ide o jazykovú a edukačnú politiku, írsku vládu vydala za účelom zvýšenia počtu hovoriacich írskym jazykom dokument nazvaný *20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030* (20-ročná stratégia pre írsky jazyk, 2010-2030), ktorého principiálnym cieľom je posilnenie statusu írskeho jazyka v rámci edukačného systému, berúc na vedomie fakt, že kľúčovým cieľom v tejto oblasti je práve transmisia írskeho jazyka ako živého/životaschopného jazyka v rámci rodín a medzigeneračne. Stratégia vytvára podporný rámec a príležitosti pre používanie írskeho jazyka v rámci domácností a celkovo i vo verejnej sfére v celoírskom kontexte (nielen v oblasti Gaeltachtu, kde je írsky gaelčina dominantným jazykom). (20-Year Strategy for the Irish Language 2010 - 2030, 2010)

V súvislosti s bližšou špecifikáciou 20-ročnej stratégie pre írsky jazyk 2010-2030 je nevyhnutné spomenúť, že kľúčovým zameraním stratégie je posilnenie írštiny v edukačnom systéme, pričom hlavným cieľom je dosiahnutie bilingválnej spoločnosti, spoločnosti, v ktorej obyvatelia budú hovoriť oboma jazykmi, t.j. írštinou a angličtinou plynulo. Tento cieľ je výzvou nielen pre vládu a vládnu politiku, ale i samotných obyvateľov Írska, keďže v súčasnosti írštinou hovorí na regulárnej úrovni približne 3% obyvateľov situovaných v Gaeltachte a praktické využitie írštiny mimo Gaeltachtu je ojedinené. Preto sa vzniknutá situácia kompenzuje prostredníctvom edukačného systému, nakoľko prirodzená transmisia jazyka mimo Gaeltachtu zlyhala. (Ó Laoire, 2012)

20-ročná stratégia pre írsky jazyk 2010-2030 vznikla na základe Vládneho vyhlásenia pre írsky jazyk (*Government Statement on the Irish Language*) z decembra roku 2006. Vládne vyhlásenie obsahuje trinásť hlavných bodov zameraných na podporu rozvoja a ochrany írskeho jazyka a Gaeltachtu, regiónu, ktorý tvorí súčasť kultúrneho dedičstva národa. (Government Statement on the Irish Language, 2006) Za účelom explikácie obsahu 20-ročnej stratégie pre írsky jazyk, ktorá sa má zrealizovať v časovom horizonte dvadsiatich rokov sme

vyseletovali konkrétne nodálne body týkajúce sa írskeho jazyka a vzdelávania prostredníctvom írskeho jazyka.

Prvým signifikantným bodom je bod č. 2, nakoľko obsahuje informácie o Zákone o oficiálnych jazykoch (Official Languages Act, 2003). Podľa daného zákona majú Íri právo používať írštinu v rámci komunikácie so štátom/štátnymi inštitúciami a za týmto účelom sú zrealizované všetky náležité nariadenia a opatrenia v snahe zabezpečiť úspešnú realizáciu tohto práva vo verejnej sfére a službách. (Official Languages Act, 2003) Na základe daného ustanovenia si občania môžu vybrať jazyk komunikácie na úradoch či iných verejných inštitúciách, pričom výber jazyka komunikácie (írština, angličtina) reflektuje požiadavky zákazníka/občana. (O'Toole, Fletcher, 2010) Za účelom monitoringu a kontroly dodržiavania poskytnutých verejných služieb v írskom jazyku bola vytvorená i funkcia jazykového komisára, ktorý dohliada na rešpektovanie daného ustanovenia zahrnutého v Zákone o oficiálnych jazykoch z roku 2003. (McCubbin, 2010, Moriarty, 2009)

Ďalšími významnými bodmi stratégie, ktoré sa vzťahujú k téme edukácie sú body resp. ciele č. 5., 6., a 7. Bod č. 5 stanovuje, že írština sa bude vyučovať ako povinný predmet na primárnom a sekundárnom stupni škôl. Bod č. 6. uvádza, že profesionálna úroveň vyučovania prostredníctvom írskeho jazyka bude zabezpečená na základe žiadosti rodičov/poručníkov študentov. Rovnako sa budú podporovať i tie školy (Gaelscoileanna), v ktorých ako vyučovací jazyk dominuje írština. (Gaelscoileanna, 2012) Takéto školy sa budú naďalej podporovať na primárnom stupni, ako i na post-primárnom stupni v snahe uspokojiť budúci dopyt po takýchto typoch škôl. V bode č. 7 sa kladie dôraz na podporu vzdelávania v írskom jazyku v rámci predškolskej výchovy a terciárneho stupňa vzdelávania. (20-Year Strategy for the Irish Language 2010 - 2030, 2010)

V súvislosti s bodmi stratégie zacielenými na oblasť edukácie musíme podotknúť, že v dnešnej dobe už neplatí názor, že revitalizácia jazyka je možná jedine prostredníctvom vzdelávacieho systému, nakoľko extrakurikulárne aktivity študentov a ich vlastná participácia na podujatiach v írskom jazyku ako i úloha rodiny sú v tomto prípade kľúčové pri revitalizácii jazyka. Zvýšený záujem u rodičov môžeme vidieť v rámci ich vlastnej angažovanosti v školách s vyučovacím írskym jazykom. Mnohí z rodičov sa zapísali na kurzy írskeho jazyka v snahe získať prácu v štátnej sfére, kde je írština potrebná. Prevažná väčšina obyvateľov si síce uvedomuje silnú etno-kultúrnu hodnotu írskeho jazyka ako symbolu írskej identity, resp. kultúrnej identity Írov, avšak dilema rodičov nad dosiahnutým vzdelaním ich

detí v rámci gaelscoileanna je stále prítomná. Na jednej strane variuje viera rodičov, že angličtina je oknom do sveta sociálnych a ekonomických výhod, pričom na druhej strane írština ako subordinovaný jazyk dáva predpoklady pre kreovanie špecifickej kultúrnej identity. (Ó Laoire, 2012)

Vo všeobecnosti sa teda stratégia nezameriava len na študentov a učiteľov, ale i rodinu a podporu rodiny ako základnej jednotky spoločnosti, ktorá je primárnym ohniskom pri transmisii írskeho jazyka v rámci rodiny a medzigeneračne. Preto je i jedna z oblastí v rámci stratégie venovaná kontinuálnej podpore a pomoci rodinám pri výučbe a zvyšovaní záujmu detí o írsky jazyk. (20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030, 2010) Úloha rodiny je v tejto oblasti nezanedbateľná, nakoľko rodina je jedným z intímnych priestorov transformácie, kreovania a reprodukcie národnej a kultúrnej identity. (Ní Maolalaidh, Stevenson, 2014)

Bod č. 9 je rovnako dôležitý pre ochranu a kultivovanie írskeho jazyka práve prostredníctvom podpory vysokokvalitných vysielacích služieb realizovaných v írskom jazyku. Vysielacie služby v írštine sa uskutočňujú v rámci televízie TG4 a rádia RTÉ Raidió na Gaeltachta. (Government Statement on the Irish Language, 2006)

Významným samostatným cieľom je i cieľ vlády propagovať výučbu írskeho jazyka v zahraničí s pomocou Ministerstva zahraničných vecí (Department of Foreign Affairs) a Ministerstva pre záležitosti Gaeltachtu (Department of Community, Equality and Gaeltacht Affairs). Jedným z kľúčových elementov je výučba írskeho jazyka na vysokých školách v rôznych krajinách. (Government Statement on the Irish Language, 2006) McCubbin (2010) poznamenáva, že súčasne s etnolingvistickou diverzitou sa spájajú snahy o revitalizáciu írštiny doma i v zahraničí reflektujúc primárny cieľ sfunkčniť írštinu resp. preklenúť obrovskú priepasť medzi symbolickou a inštrumentálnou dôležitosťou írštiny.

Tento bazový cieľ by sa mal zrealizovať i s pomocou zmien uskutočnených v rámci vyučovacieho procesu a implementáciou inovatívnejších metód na hodine írskeho jazyka. Nárast bežných používateľov írštiny bude prebieha pomocou cielenej stratégie „normalizácie“ jazyka, pričom nodálnym cieľom je implementovanie írštiny ako akceptovaného a bežného jazyka v rámci rôznych spoločenských domén akými sú rodina, komunita, podnikanie, vzdelávanie a vláda. Rovnako ako vyhlásenie vlády z roku 2006 i stratégia afirmuje dôležitosť Gaeltacht regiónov, podporujúc kontinuitu politiky poskytovania všetkým študentom v Gaeltacht školách možnosť a príležitosť vyučovania prostredníctvom írskeho

jazyka. Práve pre kultúrnu a jazykovú dištinktivosť Gaeltachtu je vzdelávaniu cez írsky jazyk v týchto regiónoch pripísaná špecifická úloha a dôležitosť. (Warren, 2012) Politickým projektom je teda podpora gaelskej etnokultúry v Gaeltachte a prevencia voči postupnému poangličťovaniu územia. Podobnú situáciu v Belgicku vykresľuje i Gosseye (2012) v súvislosti so zachovaním flámskej kultúrnej identity s charakteristickým flámskym jazykom i prostredníctvom rôznych kultúrnych spoločenských aktivít zacielených na posilnenie danej identity.

Berúc na vedomie nové inovatívne metódy používané v 21. storočí a humanistický prístup k vzdelávaniu, každý žiak by mal mať možnosť prejať svoju individualitu resp. jedinečnú identitu. Ako uvádza Kosová (2011, s. 89), *„hlavným cieľom transformácie školy by mal byť odklon od encyklopedického memorovania a direktívneho vyučovania smerom ku kreatívno-humánnemu vyučovaniu s dôrazom na aktivity a slobody jednotlivca v snahe vytvorenia progresívneho, kreatívneho životného štýlu v novom miléniu“* Z daného vyplýva, že i úspech edukačného procesu v Írsku závisí hlavne na posune ku kreatívnejšiemu vyučovaniu nielen počas výučby írského jazyka.

Jazyková politika bilingvizmu v Írskej republike v súčasnosti reflektuje prechod od bilingvalizmu k multilingvalizmu, ktorý je výsledkom príchodu imigrantov z iných krajín Európskej únie nehovoriacich po írsky a často ani anglicky. Imigranti majú možnosť nezapísať svoje deti na hodiny írštiny, čím strácajú pochopenie kultúrnych a oficiálnych jazykových aspektov každodenného života Írov. (Ó Laoire, 2012)

ZÁVER

Primárnym cieľom príspevku bolo reflektovať súčasné univerzitné vzdelávanie v Írskej republike z perspektívy ochrany a revitalizácie írského jazyka. V súčasnosti prebieha v Írskej republike revitalizácia írského jazyka. Írsky jazyk je jedným z povinných predmetov na írskych školách v rámci primárnej a sekundárnej sféry edukácie, pričom absolventi stredných škôl majú možnosť študovať írštinu i v rámci terciárnej sféry edukácie. Jednou z oblastí, ktorú sme reflektovali v príspevku bola práve oblasť vysokoškolského vzdelávania, ktoré je charakteristické rôznymi študijnými programami zameranými na írsky jazyk, resp. írské kultúrne štúdiá.

Pivotnou úlohou takýchto študijných programov je oboznámiť študentov s významom írského jazyka v rámci kreovania identity a ponúknuť širšie vedomosti z rôznych vedných oblastí, ktoré zahŕňajú témy ako írsky jazyk, írská literatúra, írská

hudba atď., a tak rozšíriť ich jazykové a iné odborné kompetencie súvisiace s prácou učiteľa, prekladateľa/tlmočníka či interkultúrneho mediátora.

Študijné programy zamerané na írsky jazyk sú integrálnou súčasťou univerzitného vzdelávania v Írskej republike a jedným z cieľov oficiálnej vládnej jazykovej politiky je otvoriť podobné študijné programy i na iných zahraničných univerzitách v európskom i celosvetovom kontexte. Z daného vyplýva, že univerzitné vzdelávanie plní dôležitú úlohu v oblasti ochrany a revitalizácie írskoho jazyka v Írskej republike.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

GOSSEYE, J. 2012. Leisure Politics: The Construction of Social Infrastructure and Flemish Cultural Identity in Belgium, 1950's to 1970's. In: *Journal of Urban History*. Vol. 38, s. 271-293.

KOSOVÁ, B. et.al. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011, 169 p. ISBN 978-80-557-0275-9.

McCUBBIN, J. 2010. Irish-language policy in a multiethnic state: competing discourses on ethnocultural membership and language ownership. In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2010. vol. 31, no. 5, s. 457-478. ISSN 0143-4632.

MISTRÍK, E., et al. 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova*. Bratislava: IRIS, 347 p. ISBN 80-88778-81-6.

MORIARTY, M. 2009. Normalising language through television: the case of the Irish language television channel, TG4. In: *Journal of Multicultural Discourses*. 2009. vol. 4, no. 2, s. 137-149. ISSN 1744-7143.

NÍ MAOLALIDH, M., STEVENSON, C. 2014. National identity in a foreign context: Irish women accounting for their children's national identity in England. In: *Discourse and Society*. 2014. vol. 25, s. 245-262.

Ó LAOIRE, M. 2012. Language policy and minority language education in Ireland: re-exploring the issues. In: *Language, Culture and Curriculum*. Vol 25, No. 1, p. 17-25. ISSN 0790-8318.

Ó RIAIN, S. 2010. Irish and Scottish Gaelic. A European Perspective. In: *Naukovij visnik Volinskogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukrainki*, s. 262-267.

Ó TOOLE, C, FLETCHER, P. 2010. Validity of a Parent Report Instrument for Irish-Speaking Toddlers. In: *First Language*. 2010. s. 199-217.

SCHRÖDER, K. et al. 1995. *What is Europe? Aspects of European Cultural Diversity*. Routledge, 1995, 274 p. ISBN 9780415124171.

STORRY, M., CHILDS, P. 2007. *British Cultural Identities*. London: Routledge, 303p. ISBN 0-415-27861-9.

WARREN, S. 2012. The Making of Irish-speaking Ireland: The cultural politics of belonging, diversity and power. In: *Ethnicities*. 2012. s. 317-334.

Internetové zdroje

Foras na Gaeilge. 2013. [online]. 2013. [cit. 2013. 12. 15]. Dostupné na internete: http://www.gaeilge.ie/Foras_na_Gaeilge/About_Foras_na_Gaeilge.asp

Gaelscoileanna. 2012. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: <http://www.gaelscoileanna.ie/?lang=en>

Gaelscoileanna. What is Immersion Education? 2012. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: <http://www.gaelscoileanna.ie/en/immersion-education/cad-e-tumoideachaswhat-is-immersion-education/>

Government Statement on the Irish Language. 2006. [online] 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: <http://www.pobail.ie/en/IrishLanguage/StatementontheIrishLanguage2006/>

IMRAM IRISH LANGUAGE LITERATURE FESTIVAL. 2013. [online]. 2013. [cit. 2013. 12. 15]. Dostupné na internete: <http://www.imram.ie/en.html>

NUI Galway, 2014 [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: <http://www.nuigalway.ie/>

Official Languages Act. 2003. [online] 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: <http://www.irishstatutebook.ie/2003/en/act/pub/0032/index.html>

Ó RIAIN, S. 2010. How a Member State can influence EU Language Policy ? – The Case of the Irish Language. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: <http://www.docstoc.com/docs/47414367/THE-IRISH-LANGUAGE---DOC>

Trinity College Dublin. 2014. [online]. 2014. [cit. 2014. 10. 10]. Dostupné na internete: <https://www.tcd.ie/courses/irishstudies/>

Seachtain na Gaeilge. 2013. [online]. 2013. [cit. 2013. 12. 10]. Dostupné na internete: <http://gaeilge2013.ie/en/whats-on/national-events/seachtain-na-gaeilge-irish-language-week/>

Údarás na Gaeltachta. 2013. [online]. 2013. [cit. 2012. 12. 15]. Dostupné na internete: <http://www.udaras.ie/en/faoin-udaras/ar-rol>

20 Year Strategy for the Irish Language 2010-2030. 2010. [online] Available from: <http://www.ahg.gov.ie/en/20YearStrategyfortheIrishLanguage/Publications/20-Year%20Strategy%20-%20English%20version.pdf> [Accessed 15.02.2012]

Kontakt

Mgr. Anna Slatinská

Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Katedra európskych kultúrnych štúdií

Tajovského 40

974 01 Banská Bystrica

anna.slatinska @umb.sk

MOTÍVY ŠTUDENTOV K PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

Zlata VAŠAŠOVÁ, Róbert TÓTH

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá motiváciou študentov psychológie k práci školského psychológa. Cieľom štúdie bolo zistiť, čo motivuje respektíve nemotivuje študentov k tejto profesii. Názory študentov boli zisťované dotazníkom vlastnej proveniencie, ktoré boli rozposlané elektronicky. Z výsledkov vyplynulo, že prácu školského psychológa respondenti považujú za zaujímavú, ale vykonávať by ju chcela len polovica oslovených. Za motivujúce respondenti uvádzali „prácu s mladými ľuďmi“ a za demotivujúce považovali „malý záujem škôl o túto profesiu, neochota využívať služby školského psychológa zo strany pedagogických pracovníkov, študentov a rodičov a tiež nízke finančné ohodnotenie“.

Abstract

This paper deals with the motivation of students of psychology to working as school psychologists. The aim of the study was to find out the motivation factors in students to work in this profession. Students' views were probed with the questionnaire made by the author, distributed electronically. The results revealed that the respondents considered the work of a school psychologist to be interesting, but only a half of them would want to practice this profession. One of the motivating factors for students to work as school psychologists was the fact that this work entails „working with young people“. One of the de-motivating factors stated was a „low interest of the schools in this profession, an unwillingness of the pedagogical staff, students and parents to use the services of the school psychologist, and also a low financial award (salary)“.

Kľúčové slová

Motívy, školská psychológia, školský psychológ, postoje k profesii

Key words

Motivation, school psychology, school psychologist, perception of profession

ÚVOD

So zmenami v spoločnosti vznikajú zmeny aj v školstve, ktoré prinášajú školám mnohé problémy, či už systémové, organizačné, finančné ale aj vzdelávacie a výchovné. Okrem toho školy navštevuje čoraz viac žiakov, ktorí trpia poruchami učenia a správania, sú hyperaktívni, či majú iné problémy, s ktorými si nevedia sami poradiť. Daná situácia poukazuje na silnú potrebu školských psychológov v školách. Zvládanie tohto množstva páľčivých problémov si vyžaduje nie len zvyšovanie informovanosti či kvalifikácie pedagógov pracujúcich na eliminácii týchto

problémov, ale vklad celého tímu spolupracovníkov, odborníkov. Pri takejto náročnej práci má každý člen tímu svoje nenahraditeľné miesto, ktoré nie je možné nikým nahradiť (Heinzová, 2012). V tomto prípade považujeme za jedného z kľúčových odborníkov práve školského psychológa. Dopyt škôl po tejto profesii je veľký, no najčastejším problémom sú, žiaľ, finančné otázky.

Vznik školskej psychológie sa datuje približne na prelome 19. a 20. storočia, pričom jej zrod a vývoj boli ovplyvnené niekoľkými podmienkami a to vznikom psychológie ako samostatnej vednej disciplíny (úsilie experimentálne skúmať, ale aj kvalitatívne vyjadriť a merať psychické procesy a vlastnosti a tiež vznikom psychológie dieťaťa a vývinovej psychológie, ktoré obracajú pozornosť na dieťa s cieľom merať a poznávať jeho výkony (Hvozdič, 1986).

Školská psychológia z psychologického hľadiska skúma a rieši výchovné a vzdelávacie problémy na školách, pomáha žiakom, triedam, učiteľom, učiteľským zborom ako aj vedeniu školy s ich špecifickými problémami, radí tiež rodičom v oblasti výchovného pôsobenia na svoje deti (Čáp, Mareš, 2007). Miesto školského psychológa je nezastupiteľné, hoci sa snažia mnohí riaditelia škôl jeho funkciu suplovať výchovným poradcom alebo iným odborným pracovníkom.

Vymedzenie činnosti školského psychológa uvádza Zákon č. 317/2009 Z. z. z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, podľa ktorého na školách môže pôsobiť mnoho odborných zamestnancov, ktorí môžu potenciálne napomôcť zvýšeniu kvality školy, či už ide o pomoc žiakom, učiteľom alebo rodičom, alebo o skvalitnenie činnosti školy ako celku. Taktiež novelizovaná Vyhláška MŠ SR č. 170/2010 ustanovuje kvalifikačné predpoklady a požiadavky na odborných zamestnancov a teda aj na školského psychológa. Jej podnetom bolo aj vypracovanie štandardov profesie školský psychológ. A taktiež netreba zabúdať, že Národný program starostlivosti o deti a dorast pre roky 2008-2015 vlády SR zdôrazňuje, že je potrebné riešiť množstvo problémov na školách, kde opäť nezastupiteľné miesto má školský psychológ.

1 ČINNOSTI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

Čím ďalej, tým stále viac je učiteľská a vychovávateľská prax zložitejšia, a teda aj psychologické služby sú potrebnéjšie. Učitelia aj žiaci môžu využívať služby poradenských ale aj školských psychológov. Avšak je potrebné rozlišovať medzi poradenským a školským psychológom. V. Poliach a A. Furman (1996) a tiež J.

Ihnacík (2010), poukazujú nielen na rozdiely medzi týmito dvoma profesiami, ale aj výhody práce školského psychológa. Sú to najmä:

- Znalosť školského prostredia a menší počet klientov (len pracovníci a žiaci školy).
- Väčšia citlivosť na potreby kolegov pedagógov.
- Možnosť stretávať sa s klientmi a realizovať pozorovania v prirodzenom prostredí (priamo v škole, na ktorej pôsobí).
- Možnosť sledovať žiaka priamo vo vyučovacom procese a počas prestávok.
- Väčšie spektrum používateľských foriem práce – depistáž, prevencia, osвета, dlhodobá terapia.
- Väčšia intenzita pôsobenia.
- Lepšia dostupnosť v akútnych situáciách.
- Možnosť uskutočňovať skrining, hromadnú diagnostiku pre potreby psychologického výskumu, návrhov na pedagogické opatrenia a zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese školy, vzťahu žiak – učiteľ a pod.
- Lepšia možnosť získavania spätnej väzby o účinnosti svojich zásahov.

Činnosť školského psychológa je veľmi rozmanitá a náročná, pretože zasahuje do rôznych oblastí. F. Ohera (podľa Gajdošová, 1998) uvádza nasledovné úlohy, ktoré školský psychológ na škole plní:

- Hodnotí vývin žiakov ako podklady na výber do stredných škôl.
- Pracuje s neprospievajúcimi žiakmi.
- Diagnostikuje duševné schopnosti a kvality osobnosti žiakov.
- Vyjadruje svoj názor k priestupkom proti školskej disciplíne, proti normám školského správania.
- Spolupracuje pri výskume školského prostredia.
- Spolupracuje s učiteľmi a rodičmi žiakov.

Vzhľadom k tejto rôznorodosti činnosti, je potrebné školského psychológa na túto prácu odborne ale aj osobnostne pripraviť. Jedným z dôležitých determinantov jeho činnosti je motivácia k tejto profesii, ktorá je hybnou silou ku kvalitnému výkonu.

2 MOTIVÁCIA K PRÁCI ŠKOLSKÉHO PSYCHOLÓGA

Profesia školského psychológa nie je považovaná za lukratívnu. Aj v odborných publikáciách (Valihorová, Gajdošová, 2009) sa uvádza, že školskí psychológovia nie sú tí, ktorých motivuje finančné ohodnotenie, ale sú to:

1. Cieľová skupina ľudí, ktorí radi pracujú s deťmi a mládežou a chcú sa profesijne realizovať práve v rámci tejto skupiny. Títo ľudia vnímajú prácu školského psychológa ako zmysluplnú, s možnosťou usmerňovať mladých ľudí najmä po stránke výchovnej.
2. Vzhľadom k tomu, že ide o oblasť školstva sú to väčšinou ženy, ktoré sú živým príkladom prefeminizovaného školstva, ale práve tejto skupine to môže vyhovovať, pretože majú možnosť nižšieho úväzku.
3. Sem spadá aj skupina ľudí, ktorí sa nemajú možnosť inde uplatniť, nemajú dostatočné množstvo skúseností, či dokončené rôzne psychoterapeutické výcviky, špecializačné štúdiá alebo ako psychológovia nie sú dosť úspešní. Žiaľ títo ľudia môžu túto profesiu brať ako „prestupnú stanicu“, čo sa môže odraziť v kvalite ich výkonu.

Štatistická ročenka z roku 2010/11 uvádza, že na slovenských základných a stredných školách ktorých je 2971 pôsobí 188 školských psychológov, čiže na jedného školského psychológa pripadá takmer 16 škôl. Takýto počet považujeme za alarmujúci a myslíme si, že je potrebné zvýšiť záujem nielen kompetentných o túto profesiu, ale zvýšiť aj motiváciu u budúcich učiteľov najmä v odbore psychológie.

3 VÝSKUMNÁ ČASŤ

Cieľom výskumu bolo zistiť, čo motivuje študentov psychológie (jednoodborovej a učiteľskej v kombinácii s iným predmetom) k práci školského psychológa, a tiež zistiť a porovnať ako vnímajú študenti túto prácu.

METÓDA

Na získanie empirických údajov sme použili dotazník vlastnej proveniencie v elektronickej podobe. Výskum sme realizovali v roku 2012. Dotazník bol štruktúrovaný do troch oblastí. Prvou boli otázky na zistenie demografických údajov o respondentoch, druhou oblasťou boli otázky, ktoré zisťovali motívy k práci školského psychológa a treťou oblasťou bolo zisťovanie postojov k tejto profesii študentmi na škále. Položky v dotazníku bolo uzavreté, poloootvorené, otvorené a škálované. Respondenti na položky v dotazníku odpovedali výberom odpovede zo zoznamu, vpísaním vlastnej odpovede alebo priradením číselnej hodnoty.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Výskumnú vzorku tvorili študenti psychológie a učiteľstva psychológie v kombinácii z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (33 študentov), Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (23 študentov), z Univerzity Komenského v Bratislave (48 študentov) a Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave (2 študenti), z počtu 106 bolo 96 žien a 10 mužov, priemerný vek 22,5 roka. Zloženie a počty respondentov uvádzame v tabuľkách 1,2.

Tabuľka 1 Respondenti podľa rodovej príslušnosti a štúdia

Rodová príslušnosť	ženy	muži	N
n	96	10	106
%	90,57	9,43	100,0
štúdium	Ps	UPs	
N	72	34	106
%	67,92	32,08	100,0

Tabuľka 2 Počty respondentov podľa vysokých škôl

VŠ	UMB BB	UKF NR	UK BA	VŠZaSP BA	N
n	33	23	48	2	106
%	31,13	21,70	45,28	1,89	100

3.1 Analýza a interpretácia výskumu

Odpovede respondentov sme spracovali a interpretovali na základe jednotlivých oblastí a podľa stanoveného cieľa:

- Motivácia k práci školského psychológa
- Postoje respondentov k práci školského psychológa

Pri analýze výsledkov sme vyhodnocovali každú odpoveď, avšak pre lepšiu orientáciu sme v niektorých prípadoch spájali odpovede „určite áno“ a „skôr áno“ a tiež „skôr nie“ a „určite nie“.

3.1.1 Motivácia k práci školského psychológa

U našich respondentov sme zisťovali názor, či by chceli túto profesiu vykonávať. Zistili sme, že polovica respondentov by chcela pracovať ako školský psychológ, zatiaľ čo 35,85% by skôr nechcela a 6,60 % by ju nechcela vykonávať určite (tabuľka 3).

Tabuľka 3 Záujem vykonávať profesiu školského psychológa

	PS J		UPs		Spolu	
	n	%	n	%	n	%
Určite áno	12	16,67	12	35,29	24	22,64
Skôr áno	18	25,00	11	32,35	29	27,36
Neviem	6	8,33	2	5,88	8	7,55
Skôr nie	32	44,44	6	17,65	38	35,85
Určite nie	4	5,56	3	8,82	7	6,60
N	72	100,0	34	100,0	106	100,0

Zisťovali sme aj dôvody ich rozhodnutia. Svoje rozhodnutie pracovať v profesii školský psychológ zdôvodňovali argumentmi ako napr. láska k deťom, či ochota pomôcť žiakom a učiteľom. Ako demotivujúce uvádzali najčastejšie (31,11%) nezáujem o prácu so žiakmi, prácu v školstve (tabuľky 4, 5).

Tabuľka 4 Dôvody záujmu o profesiu školský psychológ

	PS J		UPs		Spolu	
Práca s ľuďmi, pomoc ľuďom	33	41,77	26	53,06	59	46,09
Práca v školskom prostredí	13	16,46	5	10,20	18	14,06
Obohacovanie sa o nové skúsenosti	9	11,39	6	12,24	15	11,72
Rozmanitosť práce	9	11,39	6	12,24	15	11,72
Možnosť zmeny	10	12,66	2	4,08	12	9,38
Nutnosť ŠP	5	6,33	4	8,16	9	7,03
N	79	100,0	49	100,0	128	100,0

Tabuľka 5 Dôvody nezájmu o profesiu školského psychológa

	PS J		UPs		Spolu	
Nezáujem o prácu so žiakmi, prácu v školstve	12	27,91	2	100	14	31,11
Nedocenenosť práce	9	20,93	0	0	9	20,00
Nízke finančné ohodnotenie	8	18,60	0	0	8	17,78
Monotónnosť práce (len školské problémy)	8	18,60	0	0	8	17,78
Negatívny postoj zamestnancov a rodičov k tejto profesii	5	11,63	0	0	5	11,11
Pocit neužitočnosti	1	2,33	0	0	1	2,22
N	43	100,0	2	100,0	45	100,0

3.1.2 Postoje respondentov k práci školského psychológa

Okrem odpovedí v dotazníku sa respondenti mali vyjadriť v zozname protikladných charakteristík práce školského psychológa, ktorý z protikladov sa k práci školského psychológa hodí viac a ako silno. Odpovede sme porovnali na základe odborov (jednoodborová psychológia (PsJ) a učiteľstvo psychológie (UPs) pomocou Mann – Whitneyho U testu a zistili sme tieto rozdiely. Štatisticky významný rozdiel sme zistili vo výrokoch B (veselá – vážna), kde študenti učiteľstva psychológie túto profesiu vnímajú ako veselú oproti študentom jednoodborovej psychológie. Taktiež štatisticky významný rozdiel sme zistili vo výroku D (významná – nevýznamná), kde opäť učiteľia psychológie tejto profesii prikladali väčšiu významnosť ako študenti jednoodborovej psychológie (tabuľka 6). V ostatných výrokoch sme nenašli štatisticky významné rozdiely.

Tabuľka 6 Rozdiely vo výrokoch medzi študentmi psychológie a učiteľstva psychológie

Výrok	odbor	N	Stredná hodnota	p- hodnota
A - príjemná - nepríjemná	PsJ	72	55,62	0,060
	UPs	34	49,01	
	spolu	106		
B- veselá-vážna	PsJ	72	48,88	0,013
	UPs	34	63,29	
	spolu	106		
C- náročná - nenáročná	PsJ	72	55,01	0,296
	UPs	34	50,29	
	spolu	106		
D – významná - nevýznamná	PsJ	72	48,83	0,019
	UPs	34	63,40	
	spolu	106		

ZÁVER

Prostredníctvom realizovaného výskumu sa nám podarilo nahliadnuť do problematiky motivácie študentov psychológie k práci školského psychológa. Výsledkov, ktoré sme získali dotazníkom je oveľa viac, my sme uviedli len tie najzaujímavejšie. Z výskumu je pre nás potešiteľné predovšetkým to, že napriek bezútešnej situácii v práci školských psychológov by ju chcela vykonávať polovica našich respondentov a ako motiváciu uvádzali prácu a pomoc študentom,

zaujímavosť práce, rozmanitosť práce a pod. A naopak nemotivoval by ich záporný postoj školy ku ich práci, a to nezaujímajú školy o školského psychológa a neochota využívať jeho služby. Niektorí respondenti uvádzali, že by išli pracovať ako školskí psychológovia, len ak by sa zmenilo platové ohodnotenie a dostalo sa týmto pracovníkom väčšie uznanie a podpora širšej verejnosti. Dnešná generácia vysokoškolských študentov už totiž disponuje pozitívnym sebapoňatím a významné súvislosti medzi konceptom vlastných schopností a motivačnou štruktúrou osobnosti vysokoškolského študenta už preukázali niektoré štúdie (napr. Ďuricová, 2009). Je veľmi dôležité, aby takýto odborní pracovníci boli na každej škole a boli nápomocní nielen žiakom, ale aj pedagogickým a nepedagogickým pracovníkom a tiež rodičom.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 625 s. ISBN 978-80-7367-273-7

ĎURICOVÁ, L. 2009. Self-concept of University Students and Their Motivation. In *The New Educational Review*, 2009, Vol. 17, No. 1, p. 264-275, ISSN 1732-6729

GAJDOŠOVÁ, E. 1998. *Školský psychológ a jeho vstup do humanizácie našich škôl*. Bratislava : Príroda, a.s., 1998. 196 s. ISBN 80-07-01029-7

HEINZOVÁ, Z. 2012. Utváranie a vedenie tímu. In Heinzová, Z. (ed.). 2012. *Personálny manažment*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2012, s.135-159. ISBN 978-80-557-0474-6

HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava : SPN, 1986.

IHNACÍK, J. 2010. Podiel školského a poradenského psychológa pri pomoci deťom. In Valihorová, M. – Kaliská, L. (eds.) 2010. *Zdravá škola (CD-ROM)*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB a Občianske združenie Pedagóg, 2010. ISBN 978-80-557-0111-0

POLIACH, V. - FURMAN, A. 1996. Miesto školskej psychológie v spektre služieb škole. In *Pedagogika*, roč. XLVI, 1996.

Štatistická ročenka (15.09.2010). Ústav informácií a prognóz školstva. (online). Posledná úprava 10.01.2011. Dostupné na internete: <http://www.uips.sk/statistiky/statisticka-rocenka>.

VALIHOROVÁ, M. – GAJDOŠOVÁ, E. 2009. *Kapitoly zo školskej psychológie*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg, PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-817-1

Kontakt

Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.

Mgr. Róbert Tóth

Katedra psychológie PF UMB

Ružová 13

97401 Banská Bystrica

zlata.vasasova @umb.sk

THE USE OF „MODELLIG“ IN THE JOINT, MUTUAL STUDYING OF LECTURERS, TEACHERS AND STUDENTS

Zuzanna ZBRÓG - Piotr ZBRÓG

Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce

Abstract

Academic teachers are prepared to teach teaching to students, while rarely do they pay attention to teaching studying. The paper analyses the possibilities of education of future teachers with the application of modelling which may be used by academic teachers in course of classes with students as an implicit and explicit process. The modelling may enhance the students' studying effectiveness through showing them connections between the pedagogic theory and practice as well as making them aware how to learn being a teacher in the pedagogic practice and during work.

At the same time it [the modelling] is a good way for joint, mutual studying of school teachers and lecturers.

Keywords

modelling, education of prospective teachers, pedagogical theory and practice

INTRODUCTION

In the present pedeutological research which concerned the education of prospective teachers a vast precipice/gap/discrepancy between the pedagogical theory and practice as well as theoretical approach presented by academic teachers and practical approach presented by teachers working with children is very often underlined. This is the reason for the strong feeling of inadequacy of education in high schools in proportion to the needs of students who are convinced that the academic theory has no connection to the school practice. The use of modelling in course of work with students may help to better prepare the prospective teachers to the profession. Especially, as Szplit underlines, students as well as teachers "need, first and foremost, feedback in order to be able to consider their behaviour and the way it affects other people, to conduct self-evaluation and self-reflection" (Szplit, 2010, p.154). The modelling is - as it might be grasped - a higher form of feedback, which has an additional, positive value. It proves best during situational studying all subjects which are part of pedagogical practices: by academic teacher, teacher working at school and students. The concept of informal studying through modelling was discussed a.o. by J. Loughran, A. Berry (2005) and P. Boyd (2014).

THE EDUCATION OF STUDENTS - THE PREPARATION TO PROFESSION THROUGH "UNLEARNING"

The studies may be rated among early professionalization in which student learns to "become" a teacher. It is the time during which informal (common sense) beliefs of students according teaching, resulting from their personal experiences of being a student and being influenced by the teacher come out intensely. The patterns of behaviour of teacher, with whom the student was previously in contact, result in schematic perception of educational situations and unreflective repetitions of teachers' behaviour known from own experience. Therefore, it is an appropriate moment to introduce the modelling as an effective method of showing students other possibilities of professional actions which unlearn the mechanic, unreflective behaviour during work with children.

The pedeutological literature mentions the necessity of compilation of the education program for prospective teachers, which would be close to the clinical practices for the doctor candidates. It is a proven method of combining the formal way of studying with practical studying through action, with situational studying. It is intentionally written through action and not through the application of the obtained knowledge in practice or the transmission of knowledge. It is an example of way of thinking which supports the behavioural approach to obtaining knowledge which - as the constructivists have proven - has nothing in common with real studying. Knowledge cannot be transferred to another person, everybody has to construct it for themselves (table1.).

Table 1 Knowledge in behavioural and constructivist meaning

Knowledge in behavioural meaning	Knowledge in constructivist meaning
– The knowledge that has to be obtained by the student can be found in teaching programs, handbooks, teachers' and lecturers' minds as well as in maps etc. It is enough to read, see or hear it. – Knowledge is a collection of information on a given subject. – Knowledge is gathered in the student's mind. It constantly grows on knowledge previously obtained. – Student's personal knowledge does	– It is impossible to transfer the one person's knowledge to another person. – Knowledge is the way of functioning of information (meanings) in the student's mind. – Knowledge is the result of complex cognitive activities, thank to which students construct their own theories on different subjects which are then verified in course of experiences.

not influence the final result of studying. It is the knowledge of the teacher or the lecturer that decides about the result of student's studying. – Students learn better through imitating teachers and repeating the pedagogical activities undertaken by them (memorization, exercising). – Studying is like copying: it consists in taking over knowledge transferred by someone and learning it. - Teacher and lecturer transfer their knowledge to student.	– Students are able to actively create the knowledge in their minds by personal and research activities as well as their constant verification. – Students' knowledge is of higher quality thanks to independent, cognitive effort and support of others. – The creation of knowledge occurs thanks to negotiations between student's personal knowledge and the knowledge of teacher and lecturer. – - Studying is like drawing: it consists in constant sketching of further versions of knowledge together with new information.
---	--

Source: author's study on the basis of: J. Bruner (1996), D. Klus-Stańska (2010).

Having acknowledged the above mentioned assumptions as the basis for further discussion, it becomes clear that the key moment in organizing the studying process of the students and in the process of constructing one's knowledge about how to become a teacher is creating moments for negotiations between student's personal knowledge (including possessed patterns and common sense knowledge) and the knowledge of teachers' and lecturers'. Students cannot obtain the ready knowledge from teachers but they must develop, create, construct it on their own by taking active part in the school culture and taking into account the social character of a pupil (Wenger, 1998). The "clinic" practice in natural education situations seems to be a better solution. The contact of students with school teacher as well as with lecturer ensures a positive studying perspective thanks to own cognitive effort, experience and negotiations/mediations, discussions with others, questioning the "absolute truths" and searching other interpretations of educational events. It favours the transformation of pedagogical practices of all subjects by changing their vision of school reality, the transformation of pedagogy, education ideology or individual theory. It requires reflection on one's beliefs and patterns. It requires learning through unlearning.

Students and teachers should, for example, record their education situations and moments of children's learning. Joint interpreting of photos, analysing

experiences and believes is one of the ways to discover which pedagogy type (behavioural or constructivist) is preferred by students (teachers and lecturers). The language used by everyone is a sign of social representations of the examined in the given subject. In case of the teacher profession the representations would be as follows: representation of teacher, pupil, teaching, education, studying etc. For example the metaphor of a "conductor" who conducts the steps of pupils appeared during discussion about classes with 7-year-old children during which the teacher spent over a half of the time instructing pupils what they should do, depriving them of subjectivity and a possibility of development or cognitive activities:

T - What does this exercise tell us to do?

P - To arrange vegetables on fridge shelves.

T - We read the inscriptions on shelves. What should be put on the first shelf?

P - Cauliflower.

T - We put cauliflower on the first shelf. What should be put on the second shelf? etc. (up to 6)

The teacher, when she was asked to comment the situation, stated that the exercise was too difficult for small children and that the pupils would not manage without her help. It should be added that she had not checked earlier whether the children would not have done the exercise independently.

Joint studying which can take place in this moment is one of the most valuable sources of professional knowledge for students. It teaches students how to use the knowledge obtained at the university to interpret pedagogical behaviour of a teacher (or themselves). The use of studying in a natural context causes that there is no gap between pedagogical theory and practice. Declarative knowledge (I know that...) which students learn during classes at the university and the practical knowledge - processual, descriptive (I know how...) can no longer be treated as two separate types of knowledge. Students construct/develop their own professional knowledge which may be described as dynamic and from a socio-cultural perspective: mediated, situated, provisional, pragmatic and contested in course of situational and social learning, in course of interpreting of educational situations with the application of theory (Blackler, 1995).

„MODELLING” IN PROFESSIONALIZATION OF TEACHER CANDIDATES AND TEACHERS

The modelling of learning by students who learn their profession underlines the value of student becoming a critically thinking learner who can critically estimate and question own schematic concepts of children learning (social representations of teacher, student and studying) which usually base on transmission model of work with children, that is giving them ready knowledge. Yet it serves the purpose of simultaneous professionalization of school and academic teachers.

During tripartite, merits-related conversations and exchange of experiences, an aware reflection initiated by the students occurs. Teacher as well as lecturer may provoke interpretation of educational events, comment, analyse, consider the problem and not suggest ready solutions. All those who participate in the joint professional training have a chance to understand that there are many possibilities of solving difficult situations. The only thing one has to do is find an appropriate justification for the given, applied alternative, taking into account the situational context. There are no final solutions, there is no single method. No action is secure and there are no permanent ways of action.

Building a group which would exchange experiences causes that an area in which the participants can support each other and show each other different solutions appears. All subjects begin to notice that there may be other ideas, some things may be done differently, that there is an alternative.

It is best to use the concept of informal studying in course of „modelling” when classes in course of which students observed a teacher or their colleague teaching children are discussed.

The lecturer should then clearly underline the fact that students are "learning" the profession. Therefore they have a right to ask questions (every question is equally important= no question is unnecessary or obvious), question certain teachers' behaviours as well as a right to make mistakes and undertake intuitive actions. The profession of a teacher is not subject to any strict rules, it is a creative profession. It is frequently demanded from a teacher to react immediately in difficult and ambiguous situations as well as in situations that are impossible to be foreseen, so in situations where there is no time for consideration before making a decision. It gives teachers the right to make mistakes. Yet the aim should be the analysis of one's behaviour, reaction in a given situation, a reflection on

possible ways of action and their consequences. The awareness of "being a learner" may allow the participants of the pedagogical practices (students, lecturers, teachers) to mutually and coherently learn from one another, to simultaneously function as a teacher and a learner - according to the situation context (Swennen, Lunenbergand, Korthagen, 2008; Zbróg, 2014).

Contrary to appearances - as it might seem - an obvious issue is not applied in the Polish practice of educating students. Lecturers as well as teachers are focused on teaching students how they should teach children. It happens so especially when the lecturer previously successfully worked as a school teacher. "Providing ready patterns to imitate within the scope of teaching methods as well as values one's prefers, is in such a case very exposed" (Parlak, 2013, p. 176).

Boyd describes modelling in two versions: as implicit, using also the term „congruent teaching” (Swennen, Lunenbergand, Korthagen, 2008). It bases on individual experiences of a student, and explicit modelling:

"Some teacher educators use 'self conscious narrative' in order to introduce explicit modelling into their taught sessions. They 'step out' of the teacher education session and explicitly reflect in front of the student teachers by 'thinking aloud' about their design and facilitation of the session. [...] This kind of explicit modelling is not only modelling teaching strategies and drawing the student teachers' attention to them, it is also modelling reflective practice by a teacher, although the practice involved is that of a higher education teacher" (Boyd, 2014, in print).

On the basis of the concept by Boyd (2014, in print), a following strategy applied in modelling in course of learning of profession by students may be suggested:

Table 2. A framework for modelling, by teacher educators, in formal taught sessions (P. Boyd, 2014, in print).

Teacher educator modelling in formal taught sessions
LEVEL 1: Implicit modelling using congruent teaching: the teacher educator deliberately usesteaching and learningstrategies and demonstrates professional values that reflect ‘good practice’ in facilitation of adult learning but that are also relevant to the student teachers' own approaches to teaching. This congruent teaching aims to influence the emerging pedagogy of student teachers and subsequently their practice in classrooms. Within this level the teacher educator may facilitate metacognitive thinking by student teachers about their own learning but does not explicitly ask them to consider how their own experience as learners might influence their approach to teaching. In what ways is my teaching congruent with the workplace of the student teachers? To what extent am I distinguishing clearly between role play and congruent teaching? How does my context, including the quality assurance regime, influence my pedagogy? What impact is congruent teaching having on the emerging pedagogy of my student teachers?
LEVEL 2: Explicit modelling of critical reflection on practice: the teacher educatorsteps out of the session and thinks out loud about their approach to teaching. If another teacher educator is in the session then a reflective dialogue between the two teacher educators may take the place of this ‘think aloud’. The teacher educator aims to provide insight into the practical wisdom that underpins the design and facilitation of the taught session. They may refer to their underlying beliefs and values and will position the session as an example of adult education. To what extent am I prepared to explicitly and critically reflect on my teaching? What impact is explicit modelling having on the emerging pedagogy of my student teachers?
LEVEL 2a: Building from explicit modelling the teacher educator considers how their practical wisdom relates to public knowledge: the teacher educator extends their explicit modelling to make some connections from the choices they have made, representing their practical wisdom as a teacher, to public knowledge (published work including learning theory, research evidence, professional

guidance and policy).

To what extent is it possible or helpful to relate my design choices to public knowledge?

How does my modelling help student teachers to reflect on their own classroom practice?

LEVEL 2b: Building from explicit modelling, the teacher educator encourages reconstruction by student teachers: the teacher educator may introduce an activity that requires student teachers to respond to the issues raised in the modelling by reflecting on their own classroom practice. The student teachers begin to consider how they may be able to reconstruct the approaches to teaching or professional values that have been modelled within their own classroom practice.

When and to what extent do my student teachers reconstruct their personal learning experiences to inform their own classroom teaching?

How does explicit modelling provoke such reconstruction?

SUMMARY

The issues of educating students - prospective teachers requires a different view on the common, in students' opinion, phenomenon of gap/precipice between pedagogical theory and practice. The modelling is one of the ways to overcome it. Joint, coherent work - studying all subjects participating in the preparation of students to profession is connected with a change of proportion between theoretical classes at the university and practical classes at school as well as imminent, radical severance with stereotypes common in students' beliefs and actions which are not innocent since there is significant collective pressure to approach one's professional duties conservatively. The desire of positive changes may be satisfied by such organization of classes with students which allows the application of the modelling about which there is more and more written in the literature. The superior aim of its application is the improvement of the quality of student education and the effectiveness of learning, including learning during the entire life as well as passing the professional values characteristic to the profession of a teacher on students by teachers.

REFERENCES

- BLACKLER, F. (1995). Knowledge, knowledge work and organizations: An overview and interpretation, In D.J. HICKSON & S.R. CLEGG, *Organization Studies*, 6, 1021-1046. DOI: 10.1177/017084069501600605. ISSN: 0170-8406.
- BOYD, P. (2014). Using 'Modelling' to Improve the Coherence of Initial Teacher Education. In P. BOYD, A. SZPLIT & Z. ZBRÓG (Eds.), *Teacher Educators and Teachers as Learners - International Perspectives*. Kraków: Libron (in print, will be available in pdf).
- BRUNER J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press. ISBN: 9780674179530
- KLUS-STĄŃSKA D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: WA Żak. ISBN
- LOUGHRAN, J., BERRY, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, no. 2, 193-203. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.005. ISSN: 0742-051X.
- PARLAK, M. (2013). *Uwarunkowania poziomu wiedzy przyrodniczej uczniów w młodszym wieku szkolnym*, In E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Wąsiński (Eds.), *Edukacja małego dziecka*, Tom 6 *Wybrane obszary aktywności*, Impuls, Bielsko-Biała – Cieszyn – Kraków, 175-195. ISBN 978-83-7587-468-6
- SWENNEN, A., LUNENBERG, M., KORTHAGEN, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice* 14 no. 5-6: 531-542. DOI: 10.1080/13540600802571387
- SZPLIT A. (2010). *Obserwacja i hospitacja lekcji jako elementy wspomagające rozwój zawodowy nauczycieli języków obcych*, [w:] A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska, 153-163. ISBN 978-83-88274-54-1
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge. ISBN 0-521-42374-0.
- ZBRÓG Z. (2014). Reprezentacje społeczne praktyk pedagogicznych – konstruowanie profesjonalizmu wykładowców, nauczycieli i studentów. In J. PIEKARSKI, E. CYRAŃSKA, B. ADAMCZYK, *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 65-80. ISBN 978-83-7969-103-6.

Authors

dr Zuzanna Zbróg
dr hab. prof. UJK Piotr Zbróg
Uniwersytet Jana Kochanowskiego
ul. Krakowska 11
25-029 Kielce
Poland
z.zbrog@ujk.edu.pl
zbrog@ujk.edu.pl

Názov: **Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby**
Podnázov: Zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie pri
príležitosti 60. výročia vysokoškolského vzdelávania
učiteľov v Banskej Bystrici

Editorka: PaedDr. Eva Balážová, PhD.
Recenzentky: prof. PhDr. Bronislava Kašáčová, PhD.
prof. PhDr. Anna Klimeková, PhD.

Vydavateľ: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici
Rok vydania: 2015
Vydanie: prvé
Rozsah: 231 strán
Formát: elektronický dokument
Vydanie: prvé
ISBN 978-80-557-1064-8
EAN 9788055710648

