

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE

Juvenilia Paedagogica 2022

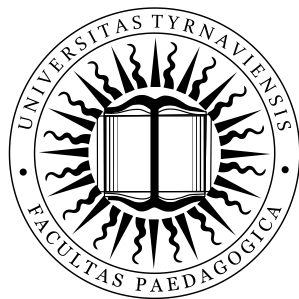


Zborník príspevkov



**AKTUÁLNE TEORETICKÉ A VÝSKUMNÉ OTÁZKY
PEDAGOGIKY V KONCEPTOCH DIZERTAČNÝCH PRÁC
DOKTORANDOV**





Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií



JUVENILIA PAEDAGOGICA



2022

**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 11.02.2022

pod záštitou dekanky Pedagogickej fakulty

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Vedeckí garanti: Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.
prof. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD.
prof. PhDr. Anton POKRIVČÁK, PhD
prof. PhDr. Branislav PUPALA, CSc.
prof. PhDr. Stanislav ŠTECH, CSc.
prof. Ing. Veronika STOFFOVÁ, CSc.
prof. PhDr. Oľga ZÁPOTOČNÁ, CSc.
doc. Mgr. Martin BRESTOVANSKÝ, PhD.
doc. PaedDr. Martin DOJČÁR, PhD.
doc. PaedDr. Jana FANČOVIČOVÁ, PhD.
doc. RNDr. Dušan HOLÝ, CSc.
doc. PhDr. Gabriela MAGALOVÁ, PhD.
doc. Ing. Viera PETERKOVÁ, PhD.
doc. PaedDr. Milan POKORNÝ, PhD.
doc. Ing. Ildikó PŠENÁKOVÁ, PhD.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. PhDr. Peter RUSNÁK, PhD.
doc. PaedDr. Andrej ZÁVODNÝ, PhD.

Hlavný recenzent: Dr. h. c. prof. PhDr. Viktor LECHTA, CSc.

Recenzenti: prof. PhDr. Mária KOŽUCHOVÁ, CSc., prof. PaedDr. Jiří LUSKA, CSc., prof. Mgr. PaedDr. Jan MICHALÍK, Ph.D., prof. PaedDr. Mária PISOŇOVÁ, PhD., prof. PaedDr. Daniela VALACHOVÁ, PhD, prof. PaedDr. Alica VANČOVÁ, CSc., prof. PhDr. Milan TVRDÍK, CSc., doc. RNDr. Peter DEMKANIN, PhD., doc. Mgr. Ing. MgA. Dan DLOUHÝ, Ph.D., Mgr. Zuzana FIŠEROVÁ, Ph.D., doc. Mgr. Michael HAUSER, Ph.D., doc. Mgr. Jiří HAVEL, Ph.D., doc. RNDr. Ľudmila JAŠKOVÁ, PhD., PhD., doc. PaedDr. Martin KLIMOVIČ, PhD., doc. PhDr. Ivica KOLEČÁNI LENČOVÁ, PhD., doc. Ing. Kateřina KOSTOLÁNYOVÁ, Ph.D., doc. Pavol MATULA, PhD., doc. PaedDr. Eleonóra MENDELOVÁ, PhD., PhDr. Mgr. Veronika PAVLAS MARTANOVÁ, Ph.D., doc. PhDr. Irena SMETÁČKOVÁ, Ph.D., doc. Mgr. Róbert STOJKA, PhD., doc. PhDr. Zora SYSLOVÁ, Ph.D., doc. PhDr. René SZOTKOWSKI, Ph.D., doc. MgA. Libuše TICHÁ, Ph.D., doc. Mgr. Jaroslav VALA, Ph.D., doc. PaedDr. Jiří VANÍČEK, Ph.D., doc. PaedDr. Hana VÁŇOVÁ, CSc., doc. Mgr. Markéta ZIKOVÁ, Ph.D., doc. Mgr. Jiří ZOUNEK, Ph.D., PhDr. Martin CHVÁL, Ph.D., PhDr. Pavla NEČASOVÁ, PhD., akad. soch. Tomáš CHORÝ, Art.D, Mgr.art. Xénia BERGEROVÁ, ArtD., Mgr. Barbara LÁŠTICOVÁ, PhD., Mgr. Jana SLADOVÁ, Ph.D., Mgr. Ivana ŠUHAJDOVÁ, PhD.

Organizačný výbor konferencie: Mgr. Alexandra LENYGELOVÁ; Mgr. Romana MARTINCOVÁ; Mgr. Hana Ingrid VRTOCH OPPENBERGER

Redaktori: Mgr. Alexandra LENYGELOVÁ, Mgr. Romana MARTINCOVÁ, Mgr. Hana Ingrid VRTOCH OPPENBERGER

Jazyková úprava: autori

ISBN 978-80-568-0503-9

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, Pdf TRNAVA, 2022

OBSAH

Andrej RAJSKÝ: Úvod.....	7
Marie BAJNAROVÁ: Digitální pedagogika v kontextu předškolního vzdělávání	8
Miroslava BARTÁKOVÁ, Lívia HASAJOVÁ: E-learning – základné terminologické východiská.....	15
Lucia BRANIKOVIČOVÁ: Vnímanie učiteľskej profesie u frekventantov a frekventantiek programu Teach for Slovakia	19
Andrea CIBULKOVÁ, Miroslava BARTOŇOVÁ: ADHD z pohľadu pedagógů základních škol – přehledová studie.....	26
Anna FROMBERGEROVÁ: Podpurná opatření ve vzdělávání – navyšování časové dotace pro žáky se specifickými poruchami učení	35
Libuša GUŽÍKOVÁ: Vzdelanie rodičov a školský prospech žiaka	41
Kateřina HALBYCHOVÁ: Práce s trémou a motivace prožitkem flow při přípravě na veřejné vystoupení žáků hry na housle na ZUŠ	52
Jana HAVRÁNKOVÁ: DIDAKTICKÉ KAZUISTIKY V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ	57
Simonetta HLADKÁ: Vplyv a účinok hudobnej percepcie v nonartificiálnej hudbe u žiakov staršieho školského veku.....	63
Aneta HŘAVOVÁ: Čtenářská pregramotnost a její rozvoj v rodině předškolních dětí	68
Lenka JARUŠINSKÁ: O potrebe zmien vo vyučovaní slovenského jazyka v primárnom vzdelávaní.....	75
Jarmila JURÁŠOVÁ ŠTEIGEROVÁ: Hudobná výchova z pohľadu učiteľa na základnej škole	81
Marianna KAJABOVÁ: História zaznamenaná v dobovom odeve prezentovaná ikonickým textom.....	86
Partik KLOFÁČ: Přispívá badatelsky orientovaná výuka k rozvoji infromatického myšlení?	95
Tereza KOLUMBER: Každodenní život učitelů a žáků zlínské průmyslové školy v letech 1939-1941.....	101
Vlasta KOTTESOVÁ: Historiografia vzdelávania žiakov s mentálnym postihnutím v odborných učilištiach na Slovensku.....	108
Daniel KUBÁT: Školství a výuka jazyků v Říšské župě Sudety	114
Alexandra LENGYELOVÁ: Ukotvenie sociálneho pedagóga v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých.....	122

Veronika MALANTOVÁ: Vliv konceptu jazykové podpory na výuku matematiky v němčině a češtině prostřednictvím metody CLIL.....	127
Erika MIKLÓŠOVÁ: Vplyv environmentu na prirodzený vývoj dieťaťa vo veku od siedmich do ôsmich rokov v rámci predmetu Prvouka	131
Lenka NOVÁKOVÁ: Potreba podpory ve vzdelávaní s ohledem na specifika komunikačních kompetencí žáků se specifickými poruchami učení	138
Silvia NOVOTNÁ: Experimentálne prístupy pri štruktúrovaní vyučovania a učenia sa	142
Mária ONUŠKOVÁ: Východiská riešenia problematiky profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov s akcentom na učiteľov slovenského jazyka a literatúry	148
Radim OŠMERA: Korelace mezi kategoriemi Comprehensibility a Intelligibility. Aneb jaký vliv mají výslovnostní chyby nerodilých mluvčích na míru porozumění s mluvčím rodilým	154
Kristína PAKESOVÁ: Filozofický podcast ako metodická pomôcka v rámci online vyučovania	158
Jan RYBÁŘ, Josef MALACH: Závěry z výzkumu o kázni, resp. nekázni žáků na základních školách.....	164
Jozef SOPOLIGA: Rozvoj kultúry myslenia v pasci antropologického optimizmu?.....	168
Mária STANKOVIČOVÁ: Špecifické potreby študentov so zrakovým postihnutím pri štúdiu informatiky	178
Ivan STODOLA: The educational role of the museum in the context of history teaching..	186
Jiří ŠOBR: Vliv pandemie Covidu-19 na komunikační schopnosti žáků 2. stupně základních škol	193
Karolína ŠROMEKOVÁ, Viera HAVERLÍKOVÁ: Žiacke prístupy k tvorbe grafov v 6. ročníku ZŠ na hodine fyziky - prvé zistenia	198
Adéla ŠTĚPÁNKOVÁ: Problematika mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež očima žáka základní školy.....	206
Klára ŠTĚPÁNOVÁ KRÁLIČKOVÁ: Klavírní etudy českých skladatelů 20. a 21. století	210
Martin ŠVEC: Vplyv a využitie elektroakustických bicích nástrojov vo výučbe hry na bicie nástroje s pohľadom na základné umelecké vzdelávanie.....	216
Zuzana TOMČÁNIOVÁ: Umenie a didaktika cudzích jazykov.....	222
Teresa VICIANOVÁ, Alžbeta JURASOVÁ, Tomáš HORČIČKA, Michal ŠAFAŘÍK: Distanční výuka elementárního psaní: dílčí výsledky případové studie	229

Martin VOZNÝ: Konstrukce maturitní zkoušky na základech vzdělávacího oboru: výtvarná výchova	238
---	------------

ÚVOD

Predkladaný zborník príspevkov je výstupom z dvanásteho ročníka konferencie doktorandov *Juvenilia paedagogica*. Opäť, ako minulý rok, sa konferencia uskutočnila v online prostredí kvôli pretrvávajúcej pandemickej kríze Covid 19. Napriek tejto okolnosti, ktorá účastníkov obrala o možnosť osobných stretnutí, bezprostredných konfrontácií a diskusií (napr. pri káve a občerstvení), si podujatie zachovalo vysokú odbornú i organizačnú úroveň, za čo treba poďakovať najmä doktorandkám z organizujúceho pracoviska – napokon, táto konferencia vznikla na podnet samotných doktorandov a všetkých 12 ročníkov ju riadia a usporadúvajú práve študenti najvyššieho stupňa štúdia pedagogiky.

Konanie konferencie v digitálnom prostredí má aj svoje výhody, ktoré sa organizátori snažili čo najviac využiť. Na konferencii sa zúčastnilo až 53 doktorandov (z toho 38 aktívne), 30 z nich z blízkeho zahraničia (ČR a Poľska), čo im umožnilo vzdialené pripojenie bez nutnosti cestovať. Účastníci rokovali v paralelných šiestich riadnych sekciách s príbuznými výskumnými témami a za asistencie významných akademikov, tvoriacich „komisiu“ v každej jednej sekcii. Okrem doktorandov na podujatí vystúpili so svojimi prácami aj študenti nižších stupňov štúdia v samostatnej sekcii študentskej vedeckej odbornej konferencie ŠVOK.

Úvodné plenárne prednášky s diskusiou sa tento rok upriamili na problematiku štátneho školského kurikula a jeho implementácie. Ide o tému, ktorá je vysoko aktuálna, keďže na Slovensku práve prebieha kurikulárna reforma, do ktorej sú zapojení viacerí aktéri z akademickej pedagogickej sféry a ktorá sa dotýka alebo bude dotýkať práce všetkých praktických pedagógov. Výber prednášajúcich k tejto téme možno nazvať exkluzívnym. Prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc. z PdF Karlovej univerzity v Prahe bol sám aktérom reforiem vo vzdelávaní v ČR v najvyšších politických kruhoch a najmä je vedcom, ktorý sa zaoberá profesiou učiteľa, školskou socializáciou a vzťahmi školy a rodiny. Jeho prednáška *Legitimizace vzdělávací politiky mezi výskumem, experty a politiky* komplexne predstavila komplikované vzťahy medzi jednotlivými vrstvami a zložkami vzdelávacieho systému v dynamickom prepojení s výskumom. Na príklade zavádzania inkluzívnych princípov do školy ukázal ťažkosti a dištanciu medzi „kognitívnym jadrom“ zmeny, reprezentovaným výskumníkmi a tzv. expertmi, ktorí za pomoci mediálnych skratiek spôsobili, že sa problematika inklúzie obsahovo sploštila a spolitizovala. Domácu pôdu zastupoval prof. PhDr. Branislav Pupala, CSc., ktorý je zároveň jedným z hlavných autorov konceptu aktuálnej kurikulárnej zmeny na Slovensku. Vo svojej prednáške *Kurikulárna reforma: nočná mora školskej politiky* odhalil mnohoraké vplyvy, ktoré vstupujú do tak zložitého procesu, akým je školská reforma. Ukázal, ako do racionálnych konceptov, opretých o výskumy a akademické skúsenosti, zasahujú mocenské predstavy a záujmy rozmanitých subjektov zo školského, no najmä mimoškolského prostredia. Na niekoľkých príkladoch dokumentoval „politickú hru“, ktorá sa prejavuje aj rôznymi nejednoznačnými komunikačnými posolstvami. Obaja profesori umožnili zverejniť videozáznamy ich prednášok, ktoré sa nachádzajú na webovom sídle fakulty: <https://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica-2022#key-speakers>

Vzdelávanie a výskum nie je stav, ale proces, ustavičný pohyb, možno povedať, nikdy sa nekončiaci reforma. To platí v ešte väčšej miere o štúdiu a bádani, ktoré sa uskutočňujú na univerzitách, v rámci doktorandských príprav. Adresáti a zároveň aktéri konferencie si túto skutočnosť uvedomujú a dokazujú ju aj výstupmi, ktoré publikujú v našom zborníku.

Andrej Rajský

editor

DIGITÁLNÍ PEDAGOGIKA V KONTEXTU PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Marie Bajnarová

Abstrakt

Do jisté míry příspěvek reaguje na výroční zprávu za školní rok 2019/2020 v předškolním vzdělávání vydanou Českou školní inspekcí (2020), kdy se dozvídáme o nízkém využití interaktivních hraček a stereotypních přístupech ve vzdělávání, a Podkladovou studii předškolního vzdělávání (NÚV, 2019), která se zmiňuje o tom, aby bylo žádoucí se zodpovědně zabírat digitální gramotností a informatickým myšlením v předškolním vzdělávání a hledat možnosti smysluplného užívání nových příležitostí v kontextu používání digitálních technologií s ohledem na vývojové předpoklady, možnosti a potřeby předškolních dětí. Příspěvek je rozdělen na dvě hlavní oblasti: 1. Digitální pedagogika a 2. Rozvoj digitální pregramotnosti. Dále se autorka zabývá termíny, jako jsou STE(A)M, IoT a IoToys. Příspěvek uzavírá diskurs nad využitím IoToys v předškolním vzdělávání.

ÚVOD

Na začátku je nutno připomenout smysl předškolního vzdělávání (dále jen PV), který je definován v Rámcovém vzdělávacím programu pro PV (2021) a charakterizován jako podpora rodinné výchovy a v úzké vazbě na ni navazuje a pomáhá zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení. Zároveň PV usiluje o to, aby „*první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých a spolehlivých základů do života i vzdělávání. Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.*“ (MŠMT, RVP PV, 2021)

Aktuální zjištění České školní inspekce (dále jen ČŠI) pojednává o dlouhodobě nepříznivé skutečnosti, že většina učitelek stále upřednostňuje metody, které umožňují jen minimální aktivizaci dětí. Pedagogické situace jsou tak umocněny frontální formou a zadáváním úkolů všem dětem shodně. Dalším významným zjištěním je menší ochota pedagogů ke změnám a přetrvávající stereotypy v přístupech ke vzdělávání. V průběhu vzdělávání je časté předávání hotových poznatků dětem. Dlouhodobě jsou málo zařazovány činnosti podporující experimentování, objevování, řešení problémů, rozvíjející myšlení dětí, jejich kreativitu, sebevyjádření a autonomní chování. Málo jsou zastoupeny přístupy založené na experimentování, objevování, kooperaci a řešení problémů. Dle výroční zprávy za školní rok 2019/2020, která obsahuje souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavě v České republice, se dozvídáme o stavu PV a zmínce o nízkém využití interaktivních hraček. O problémech PV nás informuje již Podkladová studie: PV vydaná Národním ústavem pro vzdělávání v roce 2019, která zdůrazňuje existující rozdíly spojené s vybavením mateřských škol (dále jen MŠ) a rovněž i s odlišnými profesními kompetencemi učitelů, jejich osobními přípravami, což vede k zamýšlení nad nutností zvýšit digitální gramotnost a profesní kompetence učitelů MŠ a jejich přístup k technologiím.

DIGITÁLNÍ PEDAGOGIKA

Vývoj společnosti má čím dál tím více podobu zdigitalizovaného světa, který klade nároky na všechny učitele. Učitel je tak postaven k novým a různorodým požadavkům digitálního věku, který se mu může jevit jako rostoucí nejistota a nepředvídatelnost. To znamená, že směřujeme k neznámé budoucnosti, která vyžaduje i přehodnocení pedagogiky a nalézání nových způsobů, jak zapojit děti do učení. Právě v tomto novém vzdělávacím klimatu se objevují významné kompetence 21. století, např. důraz na kreativitu, rozvoj myšlení, spolupráci, řešení problémů a digitální gramotnost. Především rozvoj myšlení je důležitým aspektem v digitální pedagogice. Digitální pedagogika zahrnuje použití technologie pro zlepšování procesu učení. Hodnota digitální pedagogiky spočívá ve snaze plně využívat výhody moderní technologie ve výuce, např. učit se kdykoliv a kdekoliv. Mezi typické rysy digitální pedagogiky patří již zmíněná tvořivost a myšlení; spojení teorie a praxe, podpora hravosti a řešení problémů, podpora spolupráce a zapojení dalších účastníků, podpora motivace k učení a zvyšování kritického porozumění digitálního prostředí. Digitální pedagogika rovněž usiluje o podporu virtuálního učení, což má vést také ke zvýšení sociální kvality a kvalitního vzdělávání (Mavengere, Ruohonen, 2016).

V neustále měnícím se vzdělávacím systému se mění i role předškolního učitele, který má být chápán jako učitel s mnoha dovednostmi, od plánování edukačního procesu předškolních dětí až po využívání výzkumů ke kvalifikaci rozvoje pedagogické praxe (Dittert, Thestrup, Robinson, 2021). Obecně se digitální pedagogikou myslí využití elektronických prvků ke zlepšení nebo změně vzdělávání. Digitální pedagogiku lze tedy považovat za pedagogické využití digitálních technologií. Digitální technologie zde můžeme označovat jako digitální zařízení a software (například pro MŠ mluvíme o počítačích, tabletech, popř. mobilních telefonech, mobilních aplikacích a chytrých robotických hračkách). Väätäjä a Ruokamo (2021) ve své přehledové studii představují model digitální pedagogiky, který si klade za cíl vysvětlit pedagogické využití digitálních technologií. Jejich model digitální pedagogiky zahrnuje tři dimenze, které by učitel MŠ mohl aplikovat do PV, tzn.:

- Dimenze pedagogické orientace:

Začlenění digitálních technologií do výuky. Pedagogickou orientaci můžeme dělit na dva typy: konstruktivistická pedagogická orientace a tradiční pedagogická orientace. Konstruktivistická pedagogická orientace je založena spíše na spolupráci, činnostech zaměřených na žáka a jeho aktivní účasti v diskusi než na předávání informací vedených učitelem. Technologie jsou zde považovány za kognitivní nástroj, který podporuje učení žáků. Tradiční pedagogická orientace zahrnuje aktivity zaměřené spíše na učitele, kde komunikace probíhá většinou od učitele k žákům. V tradiční pedagogické orientaci se technologie používají jako vzdělávací nástroje samotného učitele. Pedagogická orientace se pak jednoznačně odráží v digitální pedagogické praxi.

- Dimenze pedagogické praxe:

Pedagogická praxe digitální pedagogiky se může projevovat ve výukovém prostředí, které je bohaté na informace a technologie, resp. jde o vytvoření výukového prostředí, ve kterém se žáci mohou zapojit do problémových cvičení s technologiemi, jež jsou integrované do procesů výuky, učení i hodnocení. Pedagogické využití technologií má zohledňovat některé pedagogické činnosti a roli učitele a žáků při integraci s technologiemi. Žáci by měli převzít iniciativu, učit se samostatně nebo ve spolupráci se svými vrstevníky. V mnoha případech je doporučeno, aby během používání digitálních technologií ve výuce učitelé přehodnotili a změnili své současné postupy týkající se výuky a učení. Digitální pedagogika by měla zahrnovat více než pouhé používání technologií ve třídě a využívání technologií (např. využití IoT Toys do edukačního procesu v PV být mělo sloužit k řešení problémů, rozvoji kritického myšlení, tvořivosti, spolupráci a budování sociálních vztahů).

- Dimenze digitální pedagogické kompetence:

Zahrnuje dovednosti, znalosti, obsah a postoje, které spojují technickou odbornost s pedagogickými záměry zlepšit a zkvalitnit učení žáků. Učitel by měl mít znalosti ve vztahu k integraci digitálních technologií, které by měl chápat jako osobní podporu a motivaci pro neustálý osobní/profesionální rozvoj. Pedagogové, kteří jsou kompetentní v digitální pedagogice, jsou schopni integrovat digitální technologie do vzdělávání a jsou schopni naučit žáky základním digitálním dovednostem, které budou potřebovat nejenom pro běžný každodenní život, ale i do dalšího vzdělávání a následně pro uplatnění do profesního života. Digitální kompetence se týká způsobů, kterými je pedagog schopen používat digitální technologie a digitální prostředí. Získané znalosti z digitální pedagogiky umožní učiteli lépe spojit digitální kompetence s kompetencemi pedagogickými, pochopení digitální pedagogiky je předpokladem pro smysluplné využívání digitálních technologií ve výuce. Digitálně kompetentní pedagog má schopnost vybírat, vytvářet, upravovat, spravovat, chránit a sdílet různé digitální zdroje, jako je digitální obsah nebo data používaná ve výuce (Ryhtä et al., 2020).

DIGITÁLNÍ PREGRAMOTNOST

Digitální gramotnost je definována jako soubor dovedností, vědomostí, postojů a hodnot, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, učení i ve volném čase a během svého zapojení do společenského života. Rámcový vzdělávací program pro PV v České republice neobsahuje termíny digitální gramotnost a informatické myšlení. Technologie využívané dětmi by měly být doplňkem jejich badatelské a experimentální aktivity (např. mikroskop, fotoaparát apod.) a měly by sloužit jako zpestření vzdělávacího tématu (NÚV, 2019).

V rámci PV mají být vytvářeny také předpoklady pozdějšího rozvoje digitální gramotnosti, které označujeme jako digitální pregramotnost. PV má u dítěte vytvořit prostor k umožnění poznávání a rozvíjení počáteční digitální kompetence. Dítě předškolního věku se má s digitálními technologiemi postupně seznamovat a zjišťovat, k čemu slouží, jaký mají účel (Šťastná a kol. 2020). Praktickou zkušeností smí být např.: používání pomůcek nebo přístrojů běžně spojených s každodenností (mobil, digitální fotoaparát apod.) nebo speciální pomůcky k rozvíjení kompetence k učení, řešení problémů a činností (výukové programy, chytré hračky apod.). V současné době se často diskutuje o kvalitě ve vzdělání a jeho modernizaci tak, aby děti obstály v dynamickém a stále se měnícím světě 21. století. Odborníci začali hlouběji diskutovat téma digitální gramotnost včetně budování základů digitální pregramotnosti v PV. V roce 2020 Národní pedagogický institut ČR zveřejnil dokument Digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, který je dílčím výstupem projektu Podpora práce učitelů a kmenového úkolu Inovace kurikula – úkoly plynoucí ze Strategie digitálního vzdělávání Národního ústavu pro vzdělávání. Tento dokument obsahuje soubory výstupů v uzlových bodech vzdělávání pro digitální gramotnost a představují indikátory vymezující vzdělávací cíle, kterých by děti a žáci měli v jednotlivých etapách předškolního a základního vzdělávání v digitální gramotnosti dosáhnout. Dokument indikátory formuluje tak, aby bylo možné u všech žáků zpozorovat jejich dosažení. Rovněž dokument zmiňuje tři oblasti digitálních kompetencí (1. Člověk, společnost a digitální technologie; 2. Tvorba digitálního obsahu; 3. Informace, sdílení a komunikace v digitálním světě) a stručné popisky toho, co by dítě mělo na konci PV být schopné v digitální gramotnosti realizovat a znát, např.: dítě má povědomí o významu digitálních technologií v každodenním životě člověka, seznamuje se s limity při využívání digitálních technologií, dodržuje pravidla her, řeší úkoly, myslí kreativně, předkládá možné postupy, zachycuje skutečnosti ze svého okolí, vyjadřuje své představy pomocí různých technik, rozlišuje některé obrazné symboly (piktogramy, orientační značky, ikony, ovládací prvky apod.), seznamuje se s možnostmi komunikace a rozděluje si úkol s jiným dítětem.

Termíny: IoToys, IoT, STE(A)M

Digitální pedagogika v MŠ má být založená na hravosti prostřednictvím technologické herní platformy, která bude u dětí rozvíjet jejich pocit úspěchu z řešení a překonávání výzev, například implementace hraček typu IoToys do PV může být adekvátním interaktivním médiem poskytujícím příležitosti pro zábavu a učení. IoToys, neboli Internet of Toys, je koncept odkazující na konektivitu hračky s internetem, tzn. 1. IoToys jsou připojeny k online platformám prostřednictvím WiFi a Bluetooth (nebo mohou být připojené k jiným chytrým hračkám) a 2. IoToys jsou vybaveny senzory a jsou přizpůsobeny dětskému věku. Takovými hračkami mohou být roboti, panenky, medvídci i hodiny apod., všechna mají společná zařízení pro připojení k internetu. Hračky připojené k internetu mohou zaznamenávat různé typy dat, se kterými si děti hrají a komunikují (jako jsou zvuky, obrázky, pohyby, lokalita). IoToys se liší od Smart Toys a nemusí být nutně pokládány za chytré. IoToys jsou podkategorií IoT (Internet of Things, je stručně řečeno systém vzájemně propojených zařízení, která jsou zcela jedinečná a mají schopnost přenášet data po síti, aniž by vyžadovala přenos dat mezi člověkem s počítačem). Internet věcí (IoT) se rychle stává jedním z nejnovějších revolučních technologických pokroků. IoT, původně vytvořený technologickým průkopníkem Kevinem Ashtonem, zahrnuje transformaci každodenních předmětů na „chytré“ objekty, které mohou přenášet shromážděná data přes internet na platformy internetu věcí. Mezi výhody IoT patří schopnost analyzovat různá data v reálném čase, abychom lépe porozuměli světu kolem nás, což umožňuje efektivnější a autonomní řešení problémů a interakcí. V současné době existuje nespočet chytrých objektů, včetně aut, hodinek, hraček, spotřebičů, které jsou propojeny prostřednictvím IoT. Zároveň je nutno dodat, že přestože mnoho lidí denně využívá IoT, tak mnohdy zapomínají na fungování IoT a jeho zabezpečení či ochranu soukromí (Hughes, Robb, Lam, 2019).

Autorky Heljakka a Ihamäki (2019) pohlíží na IoToys jako na učební prostředí, které umožňuje, stimuluje a podporuje kreativitu žáků a jejich pracovní dovednosti pro spolupráci a získávání znalostí; poskytuje výuková cvičení ve formě vzdělávací zábavy; podporuje učení prostřednictvím různých hravých a fyzických aktivit. Dále autorky mezi klíčové výhody IoToys řadí propojenou interakci, která se řídí zvukem, světlem a pohybem; technologické vylepšení vhodné pro použití v raném učení předmětů STE(A)M, včetně kódování (většina IoToys, které umožňují pohyb a fungují jako nástroj pro výuku kódování, skládá se z hraček, které hráči mobilizují pomocí příkazů simulujících kódovací jazyk). Kódování vnímáme jako součást moderního vzdělávání STE(A)M, které rozvíjí schopnosti v oblasti řešení problémů zábavnou formou. Hravé dovednosti jsou nezbytné pro pochopení toho, jak technologie fungují v prostředí hravých interaktivních médií.

Nyní se vraťme ke zmíněné zkratce STE(A)M, tzn. Science-Technology-Engineering-(Arts)-Mathematics, která je významnou pro dětské hraní prostřednictvím IoToys. Zkratka STEM, integruje disciplíny vědy, techniky, inženýrství a matematiky a dává je do souvislosti s každodenním životem. V současné době je vzdělávání STEM rozšířené o další obor, a to umění (Arts). V tomto smyslu umění nemusí být nutně výtvarné, hudební nebo dramatické, ale můžeme zde zařadit oblast průmyslového a uměleckého designu nebo také schopnost umět ovládat jazyk, formulovat své myšlenky a přesvědčivě je obhajovat a prezentovat. STE(A)M se používá v mnoha zemích na všech úrovních, od předškolního po vysokoškolské vzdělávání ke stimulaci zájmu předškoláků a povědomí o oborech STE(A)M a k výuce konceptů STE(A)M. Předškolní období je kritické, protože pokud si děti během tohoto období nerozvinou základní dovednosti a nenaučí se pojmy, budou mít v pozdějších fázích studia (i života) potíže. Navíc je to období, kdy děti začínají zjišťovat, jaké předměty mají rády, v jakých oborech jsou dobří a jakou profesní dráhu by si zvolily. Dle autorky Yildirim (2021) by všechny děti měly absolvovat výuku předmětů STE(A)M již v raném věku, to z toho důvodu, aby se u nich zvýšil jejich zájem o tyto obory, které poskytují informace o souvisejících profesních možnostech. STE(A)M v PV pomáhá dětem rozvíjet pozitivní postoje k STE(A)M oborům,

neboť předškolní děti jsou zvědavé a rády experimentují, kladou otázky a chtějí objevovat vztahy a příčiny jevů a situací. Jinými slovy, děti v raném dětství mají získávat dovednosti 21. století a právě STE(A)M vzdělávání umožňuje potřebné dovednosti získávat a rozvíjet. STE(A)M v PV má prvořadý význam i z toho důvodu, že podněcuje dětskou motivaci a kreativitu, pomáhá jim rozvíjet jejich kognitivní, afektivní a psychomotorické dovednosti (Yildirim, 2021).

IoToys a digitální technologie v kontextu předškolního vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, využití současných digitálních technologií v procesu výuky a učení je definováno jako digitální pedagogika. Pokud bychom implementovali digitální pedagogiku do PV, znamená to pro učitele MŠ vytvořit prostředí pro dialog a diskusi, vytváření příležitostí pro sebereflexi dětí, také plánování příprav obsahu vzdělávání pro cílovou skupinu a podílet se na kvalitě a vzdělávání pomocí digitálních nástrojů. Využití IoToys a digitálních technologií v PV může být vhodným nástrojem pro rozvoj prožitkového učení, aktivizačních výukových metod a kooperativního učení, tzn.:

- Prožitkové učení

Tento druh učení je jedna z možností, jak předškolní děti naučit, co to znamená „učit se pro život“, což je vnímáno jako perspektivní a efektivní postup. Předškolní dítě se učí hrou, sociálním učení a nápodobou, což je nejdůležitější pro vlastní proces učení. Dále získává informace, tvoří, formuluje své myšlenky, komunikuje a naslouchá druhým. Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu dítěte, i když podnět přichází mnohdy zvnějšku. Dítě tak zažívá pocit objevování a snaží se proniknout do poznávání něčeho nového, zároveň pociťuje uspokojení, radost, což příznivě ovlivňuje jeho chování a postoje. Prožitkové učení je založeno na spontaneitě, objevnosti, komunikativnosti, tvořivosti nebo konkrétní činnosti (Havlíková a kol., 2000).

- Aktivizační výukové metody

Aktivizační metody vedou k všestrannému vývoji žáka, k rozvoji samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti, řadíme sem např. diskusi, řešení problémů a didaktické hry. Významným činitelem (stejně jako v jiných oblastech), který zde hraje důležitou roli, je motivace, neboť významně přispívá ke konečnému efektu učení včetně míry vynaloženého úsilí, dosažených úspěchů, výkonů a rozvoje osobnosti. Jejich nedostatek naopak zapříčiní selhání nebo rezignaci, proto je podstatné žáky správně motivovat. Abychom žáky správně vnitřně motivovali k touze po učení, musíme umět porozumět jejich individuálním potřebám, přáním a hodnotám. „Dáme-li jim pocit vyrovnaných šancí na úspěch, projevíme-li zájem o to, co si myslí, co prožívají, projevíme-li respekt k jejich osobnosti, získáme spolupracující partnery, kteří nakonec obohatí i naši práci.“ (Sieglová, 2019).

- Kooperativní učení

Kooperativní učení je postaveno na mezilidských vztazích a přirozené interakci. Kooperativní učení můžeme rozdělit do čtyř typů: 1. Spolupráce ve dvojicích, 2. Týmová spolupráce, 3. Skládankové učení (střídání skupin), 4. Skupinové setkávání. Kooperativní učení může s sebou přinést i hlučnější aktivity a je náročnější na přípravu a koordinaci, přesto tento způsob umožňuje aktivní zapojení všech žáků a je vhodnou příležitostí pro ostýchavé žáky. Žáci zde přebírají velkou část aktivity, rozvíjí si své komunikační kompetence, zlepšují své vyjadřovací schopnosti, zvykají si na práci v týmu, posilují své společenské dovednosti, učí se od druhých, rozvíjí kritické myšlení, lépe si tak uchovávají znalosti a budují si společenské vztahy (Sieglová, 2019).

DISKURZ

Hravé učení prostřednictvím IoToys by mohlo být aktivitou, která by u dětí podporovala jejich experimentování, objevování, řešení problémů, rozvíjející myšlení, kreativitu, (sebe)vyjádření a autonomní chování. Využitím a chápáním prvků IoToys pro MŠ reagujeme i na výroční zprávu z ČŠI o PV, která upozorňuje na nízké využití interaktivních hraček. Zároveň je nutné upozornit na důležitost rozvoje digitální pregramotnosti, a to hravou formou, která může být kombinovaná s tradičním dětským hraním, neboť v předškolním věku se hra s hračkami stává dominantní aktivitou a významně ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti. Interakce dítěte s IoToys není omezena a zahrnuje nekonečné možnosti hravých prvků. Děti hrající si s IoToys smí experimentovat s novým druhem chytrého hraní a zapojovat se do druhu transmédií (tzn. sdílení svých příběhů) a během hraní soustředěně vnímat svou dovednost s digitální technologií, která se čím dál tím více stává součástí běžného života mnoha dětí. Učitel v MŠ může využívat IoToys jako prostředek pro didaktickou hru, což může sloužit k výchovně-vzdělávacím účelům a může silně motivovat děti k jejich seberealizaci. Taková didaktická hra skrze IoToys by mohla sloužit k rozvoji komunikace jak během hraní, tak i po ní a to ve formě diskuze, která by didaktickou hru s IoToys ukončovala. Během didaktické hry s IoToys by učitel MŠ mohl u dětí sledovat jejich zaměřenost pro hru a IoToys, dodržování nebo porušování stanovených pravidel, herní situace, reakce žáků nebo jejich připomínky k využívání IoToys. Smyslem didaktické hry s IoToys by bylo přispívání tréninku sociálně interaktivních dovedností, prožívání úspěchů i přijímání nezdaru

ZÁVER

Jak již bylo uvedeno v úvodu, záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je k tomu, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat takové nároky života, které jsou na něj běžně kladeny a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají, tzn. během PV by se dítě mělo postupně seznamovat s obory STE(A)M a mělo tak základní znalosti o digitálních technologiích. Postupně by se u něj měly rozvíjet počáteční digitální kompetence. Pro získání digitálních kompetencí u předškolních dětí by učitel měl vycházet z nové pedagogické oblasti, kterou je digitální pedagogika. Domníváme se, že pro aktivizaci předškolních dětí a ke změně přetrvávajících stereotypů v přístupech k PV by byla vhodná implementace hraček typu IoToys.

Literatura

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2020. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 – výroční zpráva ČŠI*. [online]. Praha : ČŠI ČR, 2020. [cit. 10. 11. 2021]. Dostupné na internete: <[https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))>.

DITBERT, N. - THESTRUP, K. - ROBINSON, S. 2021. The SEEDS pedagogy: Designing a new pedagogy for preschools using a technology-based toolkit. In *International Journal of Child-Computer Interaction* [online]. 2021, vol. 27. [cit. 20. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2020.100210>>. ISSN 2212-8689.

HAVLÍNOVÁ, M. et al. 2000. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2000. 224 s. ISBN 80-7178-383-8.

HELJAKKA, K. - IHAMÄKI, P. 2019. Ready, steady, move! Coding toys, preschoolers, and mobile playful learning. In *International Conference on Human-Computer Interaction*. Springer, Cham [online]. 2019, vol. 11591, p. 68-79 [cit. 22. 11. 2021]. Dostupné na internete:

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-21817-1_6>. ISBN X.

HUGHES, J. - ROBB, J. A. - LAM, M. 2019. Designing and Learning with IoT in a Passion-Based Constructionist Context. In *Interactivity, Game Creation, Design, Learning, and Innovation*. Springer, Cham [online]. 2019, vol. 327, p. 760-771. [cit. 21. 11. 2021]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-53294-9_59>. ISSN 1867-8211.

MAVENGERE, N. - RUOHONEN, M. 2016. Digital Pedagogy for Enhanced Social Qualities, Collaborative Processes and Quality of Learning. In *International Conference on Stakeholders and Information Technology in Education*. Springer, Cham [online]. 2016, vol. 493, p. 141-151. [cit. 20. 11. 2021]. Dostupné na internete: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-54687-2_14>. ISBN 978-3-319-54687-2.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2021. *RVP PV září 2021*. [Online]. Praha : MŠMT ČR, 2021. [cit. 10. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<https://www.msmt.cz/file/56051/>>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2019. *Předškolní vzdělávání*. [Online]. Praha : NÚV, 2019. [cit. 11. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<http://www.nuv.cz/file/3538/>>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. 2020. *OVU_Digitální gramotnost_update*. [Online]. Praha : NPI ČR, 2020. [cit. 11. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<http://www.nuv.cz/file/3444>>.

RYHTÄ, I. et al. 2020. Social and health care educators' perceptions of competence in digital pedagogy: A qualitative descriptive study. In *Nurse Education Today* [online]. 2020, vol. 92. [cit. 21. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104521>>. ISSN 0260-6917.

SIEGLOVÁ, D. 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha : Grada, 2019. 336 s. ISBN 978-80-271-2254-7.

ŠŤASTNÁ, L. et al. 2020. Možnosti digitální pregramotnosti v předškolním věku. In *Digigram.cz*. [online]. Praha : Projekt Podpora rozvoje digitální gramotnosti. 2020. [cit. 11. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<https://digigram.cz/rozvoj-digitalni-gramotnosti-v-predskolnim-veku/>>.

VÄÄTÄJÄ, J. O. - RUOKAMO, H. 2021. Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. In *Journal of Pacific Rim Psychology* [online]. 2021, vol. 15. [cit. 21. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/1834490921995395>>. ISSN 1834-4909.

YILDIRIM, B. 2021. Preschool STEM Activities: Preschool Teachers' Preparation and Views. In *Early Childhood Education Journal* [online]. 2021, vol. 49. [cit. 22. 11. 2021]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1007/s10643-020-01056-2>>. ISSN 1573-1707.

Autor:

Mgr et Mgr., BcA. Marie Bajnarová, Ph.D.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, Olomouc 779 00

E-mail: marie.bajnarova@seznam.cz

E-LEARNING – ZÁKLADNÉ TERMINOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Miroslava Bartáková, Lívia Hasajová

Abstrakt

Pojem e-learning nie je v odbornej literatúre vymedzený jednoznačne. Keďže ide o pomerne novú problematiku, jeho obsah sa neustále vyvíja. Na jednej strane sa stretávame s jeho užším chápaním ako vyučovaním prostredníctvom počítačových sietí – prevažne internetu. Väčšina odborníkov však preferuje jeho širšie vymedzenie ako vyučovania s využitím informačno-komunikačných technológií. V príspevku bude venovaná pozornosť obom spomenutým aspektom e-learningu. Zároveň sa zameriame na charakteristiku pojmu blended learning – tzv. kombinované vzdelávanie.

ÚVOD

Vznik e-learningu siaha do druhej polovice šesťdesiatych rokov 20. storočia, kedy sa začalo v rámci rozvoja metód programovaného učenia experimentovať s rôznymi výučbovými strojmi. K jeho väčšiemu rozvoju však dochádza až v osemdesiatych rokoch v súvislosti s rozšírením používania osobných počítačov. Tie sa začali bežne využívať v kanceláriách i v domácnostiach a v školstve dochádzalo v súlade s celosvetovým vývojom kybernetiky a umelej inteligencie k pokusom o zdokonalenie vyučovacích automatov. Malé rozmery počítačov a nové možnosti, predovšetkým v oblasti elektronickej komunikácie, viedli k začiatkom vzdelávania prostredníctvom počítačov tzv. formou CBT (Computer-based training). Kompletný študijný program v uvedenej podobe ako prvá ponúkla univerzita vo Phoenixe v roku 1989. Intenzívny rozmach e-learningu bol následne spojený s masovým rozšírením internetu po roku 1993 (Klement, Dostál, 2018; Nocár a kol., 2004).

Pojem e-learning nie je v odbornej literatúre vymedzený jednoznačne. Ide o nový pojem, ktorý vznikol v roku 1999, kedy sa na internete objavili prvé vzdelávacie portály, ako napríklad Click2Learn alebo eCollege. V súčasnosti sa jeho obsah neustále vyvíja, a to prioritne v súvislosti s komplexným rozmachom digitálnych technológií. Na jednej strane sa stretávame s jeho užším chápaním ako vyučovaním prostredníctvom počítačových sietí – prevažne internetu, resp. intranetu. Väčšia časť odborníkov však preferuje jeho širšie vymedzenie ako vyučovania s využitím informačno-komunikačných technológií akéhokoľvek druhu. V našom príspevku sa budeme venovať obom spomenutým aspektom pojmu e-learning. Zároveň sa zameriame na charakteristiku pojmu blended learning – tzv. kombinované vzdelávanie.

E-LEARNING V UŽŠOM ZMYSLE

Ako bolo naznačené, určitá časť autorov vymedzuje e-learning v užšom zmysle. Zdôrazňujú pritom jeho sieťové ponímanie ako učenie prostredníctvom počítačových sietí.

Možno uviesť aspoň niektoré príklady. Elliot Masie, americký odborník na vzdelávacie technológie, definuje e-learning ako nástroj, využívajúci sieťové technológie k vytváraniu, distribúcii, výberu, administrácii a neustálej aktualizácii vzdelávacích materiálov (Nocár a kol., 2004). Rovnako i autorky Rohlíková - Vejvodová (2012) hovoria o tom, že e-learning spočíva vo využití počítačových sietí na transfer vedomostí a zručností. Švec (2008) podobne prekladá zaužívaný pojem e-learning ako elektronické učenie sa prostredníctvom intranetu a internetu.

Ako vyplýva z uvedených príkladov, spomenutí autori priamo spájajú e-learning s využitím siete. Uvedomujeme si, že napojenie na sieť je v súčasnosti pre vzdelávanie takmer nevyhnutné, ale na druhej strane nemožno z e-learningu vylúčiť také didaktické prostriedky, ktoré pri svojom využití priame napojenie na internet nepotrebujú (napríklad virtuálne učebnice, CD-nosiče atď.). Definície, výlučne založené na sieťovom ponímaní e-learningu, nemožno z nášho

pohľadu vnímať ako dostatočné a komplexné. Pri učení, využívajúcom internet, navrhujeme skôr použitie pojmu online learning, ktorý možno označiť za podskupinu e-learningu.

E-LEARNING V ŠIRŠOM ZMYSLE

Väčšina autorov sa v súčasnosti prikláňa k vymedzeniu e-learningu v širšom zmysle. Možno poukázať aspoň na niektoré definície, s ktorými sa bežne stretávame v odbornej literatúre.

Napríklad Turek (2014, s. 421) považuje e-learning za „vyučovanie a učenie sa prostredníctvom informačno-komunikačných technológií.“ Upozorňuje však na fakt, že v zahraničnej literatúre sa okrem pojmu e-learning používa množstvo príbuzných termínov, ako napríklad WBL (web-based learning, učenie sa prostredníctvom webu), WBI (web-based instruction, vyučovanie prostredníctvom webu), IL (internet learning, učenie sa prostredníctvom internetu), e-distance learning (e-dištančné vzdelávanie) alebo virtual university (virtuálna univerzita). Tieto označenia nekorešpondujú s jeho chápaním e-learningu, pričom sám konštatuje, že zatiaľ neexistuje jednotný názor na to, čo e-learning vlastne je.

Obdobne vymedzuje e-learning i Nocár (In Nocár a kol., 2004). Podľa uvedeného autora možno e-learning chápať ako multimediálnu podporu vzdelávacieho procesu, využívajúcu moderné informačné a komunikačné technológie pre skvalitnenie vzdelávania. Nocár jednak zdôrazňuje multimediálny charakter tejto podpory, jednak jej prepojenie na moderné informačné a komunikačné technológie, z ktorých najvýznamnejšou je v súčasnosti internet.

Rovnako i v českej Pedagogickej encyklopédii (Průcha, 2009) je e-learning definovaný ako vzdelávací proces (s rôznym stupňom intencionality), v ktorom sú používané IKT, ktoré pracujú s dátami v elektronickej podobe (napríklad počítače, počítačové programy, multimédia, interaktívne tabule, internet, digitálna televízia alebo rádio, videokonferencia).

Ako bolo uvedené, prikláňame sa k širšiemu vymedzeniu e-learningu, nakoľko dokáže komplexnejšie reflektovať využitie celého spektra didaktických prostriedkov, existujúcich v elektronickej podobe. Za slovenské synonymum e-learningu tak možno považovať pojem elektronické vzdelávanie, nie vzdelávanie prostredníctvom internetu alebo online vzdelávanie. Takto chápaný e-learning je možné následne z hľadiska prístupnosti zdrojov, nutných pre realizáciu vzdelávania, rozdeliť na dve základné formy, a to:

- off-line výučbu,
- on-line výučbu.

Pri offline výučbe nemusí byť osobný počítač pripojený k sieti internet a vzdelávací obsah je prezentovaný z informácií vopred uložených na pamäťové médium. Učiaci sa je odkázaný iba na informácie, obsiahnuté v študijnom materiáli, ktoré ale spravidla neumožňujú využitie všetkých výhod hypertextu a degradujú tak podmienky, v ktorých je vyučovanie realizované. Z týchto dôvodov je v súčasnej dobe táto forma e-learningu už na ústupe. On-line výučba vyžaduje zapojenie počítača do siete internet či intranet a distribúcia učebných materiálov prebieha prostredníctvom sieťových prostriedkov. V rámci on-line formy je možné využiť videokonferencie, diskusné fóra alebo tzv. virtuálne triedy. Najmä spomínané virtuálne triedy dokážu adekvátne simulovať bežné prostredie vzdelávacej inštitúcie. Po pripojení má študent spravidla k dispozícii virtuálnu tabuľu, zoznam účastníkov a množstvo nástrojov, ktoré mu umožňujú komunikovať online. Pri využití sofistikovaných LMS systémov môže rovnako dostať okamžitú spätnú väzbu (Klement, Dostál, 2018; Nocár a kol., 2004).

Z hľadiska komunikácie študujúceho s učivom a vyučujúcim možno podľa Tureka (2014, s. 422) v rámci on-line formy e-learningu rozlíšiť dva základné druhy výučby, a to výučbu synchronnú a výučbu asynchronnú. Synchronná výučba prebieha v reálnom čase. Všetci študujúci sú v kontakte s učiteľom alebo medzi sebou v tom istom, presne určenom čase prostredníctvom elektronických konferencií, interaktívnej komunikácie alebo chatovania. Môžu však komunikovať z rôznych miest. Pri asynchronnej výučbe ide v podstate o

samoštúdium prostredníctvom informačno-komunikačných technológií. Študenti nemusia študovať v tom istom čase, ale sami si zvolia čas štúdia, študujú prostredníctvom webových stránok, komunikujú prostredníctvom e-mailov, webblogov. Medzi výhody synchronnej výučby v porovnaní s asynchrónnou patrí najmä to, že jej výroba býva lacnejšia a rýchlejšia, jednoduchšie sa modifikuje, umožňuje v reálnom čase komunikáciu medzi študentmi a učiteľom, učiteľ môže improvizovať. Naopak medzi výhody asynchrónnej výučby patrí najmä jej nezávislosť od časových plánov študujúcich, pričom zároveň umožňuje každému študovať vlastným tempom. Taktiež sa ľahko riadi a štandardizuje.

BLENDED-LEARNING

V reálnej pedagogickej praxi, ak opomenieme súčasnú pandemickú situáciu a dištančné formy vzdelávania na vysokých školách, sa spravidla nestretávame s e-learningom v jeho „čistej podobe“. Kombinácia vyučovania v klasickej triede s využitím prvkov e-learningu sa v odbornej literatúre označuje termínom blended learning (kombinované, zmiešané vyučovanie). V súčasnosti uplatňované kombinované vzdelávanie pracuje so širokou škálou vzdelávacích objektov, výučbových materiálov a zdrojov, charakteristických pre prezenčnú alebo dištančnú formu vzdelávania, pričom je z nich možné vyskladať komplexné vzdelávacie programy. V rámci vyučovania tak možno využiť napríklad tlačené aj elektronické učebné materiály, využívať text v učebnici, ale aj neštruktúrované zdroje učenia, ktorými môžu byť dokumenty na internete, odborná literatúra, rôzne animácie, simulácie, prezentácie či videá (Adamkovičová, Burgerová, 2014; Turek, 2014).

Blended learning možno podľa autoriek Barnová – Krásna - Čepelová (2020) členiť na štyri základné modely:

- rotačný model – prezenčná výučba sa strieda s on-line výučbou, pričom prezenčná prevažuje, autorky ďalej rozlišujú miestnu rotáciu (rotáciu v jednej budove, jednom predmete), rotáciu miestností (striedanie počítačovej a klasickej učebne), tzv. prevrátenu triedu (on-line vzdelávanie v rámci domácej prípravy, prezenčnú výučbu formou diskusie, projektov), individuálnu rotáciu (vytvorenie individuálneho plánu pre každého študenta),
- flexibilný model – on-line výučba prevažuje nad prezenčnou, časť výučby prebieha tvárou v tvár (semináre, prednášky), učiteľ je stále k dispozícii on-line alebo prezenčne,
- model „voľnej ponuky“ – plná on-line výučba, tento model je typický skôr pre kurzy ponúkané mimo vlastného vyučovania,
- obohatený virtuálny model – subjekty sa zúčastnia úvodného kontaktného stretnutia, zvyšok vyučovania sa odohráva v on-line prostredí.

ZÁVER

Ako bolo uvedené, e-learning nie je v odbornej literatúre vymedzený jednoznačne. Stretávame sa s užším vymedzením pojmu ako učenia prostredníctvom počítačových sietí alebo so širším vymedzením, podľa ktorého predstavuje e-learning vyučovanie a učenie sa prostredníctvom akýchkoľvek informačno-komunikačných technológií. Prikláňame sa k širšiemu chápaniu pojmu, nakoľko dokáže v oveľa väčšej miere reflektovať variabilitu didaktických prostriedkov, existujúcich v elektronickej podobe. Pre označenie vzdelávania s výlučným využitím sieťových technológií navrhujeme pojem online learning alebo on-line forma e-learningu s tým, že online learning má byť považovaný iba za podmnožinu e-learningu. Za vhodný považujeme i termín blended learning, ktorý optimálne vystihuje reálnu kombináciu prvkov elektronického vzdelávania a tradičného vzdelávania v každodennej pedagogickej praxi.

Literatúra

BARNOVÁ, S. - KRÁSNA, S. - ČEPELOVÁ, S. 2020. Digital Technologies as a Means of Teachers' Professional Development. In *R&E-SOURCE. Online Journal for Research and Education*. [online]. 2020, Special Issue 18 [cit. 2021-10-15]. Dostupné na internete: <<https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/index>>. ISSN 2313-1640.

BURGEROVÁ, J. - ADAMKOVIČOVÁ, M. 2014. *Výbrané aspekty komunikačnej dimenzie e-learningu*. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2014. 160 s. ISBN 978-80-555-1146-7.

KLEMENT, M. - DOSTÁL, J. 2018. *Teorie, východiska, princípy a rozvoj distančného vzdelávania realizovaného formou e-learningu*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 70 s. ISBN 978-80-244-5353-8.

NOCÁR, D. et al. 2004. *E-learning v distančnom vzdelávaní*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 77 s. ISBN 80-244-0802-3.

PRŮCHA, J. et al. 2009. *Pedagogická encyklopédie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

ROHLÍKOVÁ, L. - VEJVODOVÁ, J. 2012. *Vyučovacie metódy na vysoké škole. Praktický príručce výukou v prezenčnej i distančnej forme štúdia*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4152-9.

ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava : Wolters Kluwer, s. r. o., 2014. 618 s. ISBN 978-80-8168-004-5.

Autori:

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

doc. PaedDr. Lívia Hasajová, PhD.
Katedra školskej didaktiky
Vysoká škola DTI
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: hasajova@dti.sk

VNÍMANIE UČITEĽSKEJ PROFESIE U FREKVENTANTOV A FREKVENTANTIETEK PROGRAMU TEACH FOR SLOVAKIA

Lucia Branikovičová

Abstrakt

V príspevku prezentujeme predbežné zistenia dizertačnej práce, ktorá sa zameriava na účastníkov a účastníčky programu Teach for Slovakia v školskom roku 2021/2022. Dizertačná práca má charakter prípadovej štúdie, ktorej cieľom je prostredníctvom pološtruktúrovaných interview, pozorovania a analýzy dokumentov preskúmať, ako prebieha príprava účastníkov a účastníčok v programe Teach for Slovakia a aká je ich následná motivácia k učiteľskému povolaniu. Zameriava sa predovšetkým na porozumenie a priblíženie procesu prežívania a vnímania učiteľskej profesie u frekventantov a frekventantiek programu, s porovnaním frekventantov/iek s pedagogickým vs. nepedagogickým vzdelaním.

ÚVOD

Cieľom dizertačnej práce je preskúmať proces prežívania a vnímania účastníkov a účastníčok programu Teach for Slovakia (ďalej „TFS“) v prvom roku pôsobenia v profesii učiteľa. Prostredníctvom výskumných metód ako denník učiteľa, hĺbkové rozhovory a pozorovanie sa budeme snažiť priblížiť vnímanie a prežívanie profesie, spoznať osobné a profesijné krízy frekventantov a frekventantiek programu v školskom roku 2021/2022.

V dizertačnej práci vychádzame z teoretického prístupu interaktívnej socializácie, ktorá zdôrazňuje, že proces socializácie prebieha ako súčasný vplyv vonkajších a vnútorných faktorov. Podľa Petláka (2000) úspešnosť výchovno - vzdelávacieho procesu nie je náhodná, ale závisí od učiteľa. Povolanie učiteľa je náročné, a to aj preto, že na rozdiel od iných povolání pôsobí učiteľ celou svojou osobnosťou (Holeček, 2014). Učiteľove názory a konanie sa aktívne formujú pod vplyvom vonkajšieho prostredia, v interakcii s inými ľuďmi za daných kultúrnych a materiálnych podmienok využívajúc pritom predchádzajúce skúsenosti a svoje potenciality (Lacey, 1977). Socializácia učiteľa predstavuje procesy, ktorými sa jednotlivec stáva členom society učiteľov a osvojuje si hodnoty, spôsoby konania charakteristické pre danú profesiu. Podľa Gavoru (2001) sa socializácia učiteľa chápe dvojako a to buď sa ňou rozumie obdobie vstupu do profesie, kedy dochádza k najvýraznejším zmenám v jednotlivcovi alebo sa učiteľská socializácia chápe ako celoživotný proces, ktorý zahŕňa všetky procesy, ku ktorým dochádza v priebehu učiteľovej kariéry. Na rozdiel od primárnej socializácie, ktorá prebieha od narodenia, je socializácia učiteľa formou sekundárnej socializácie, ktorá prebieha počas celej učiteľskej kariéry (Staton, 2008).

Gavora (2002) sa prikláňa k názoru, že proces „učiteľskej socializácie“ sa začína veľmi skoro a to už na základnej škole. Toto rané rozhodnutie má vplyv tak na rozhodnutie stať sa učiteľom, ako aj na to, akým bude učiteľom. Z hľadiska prístupov k pregraduálnej príprave ako k „procesu stávania sa učiteľom“ (Schutz, Crowder, White, 2001, Kasáčová 2002), ktoré sú založené na reflexívnom sebaopoznávaní a konfrontovaní študentov s vlastnou zmenou je významnou aj reflexia zmeny motívov v procese prípravy.

Schutz, Crowder, White (2001) motívy k voľbe učiteľskej profesie budúcich učiteľov rozdelili na štyri hlavné skupiny motívov a to konkrétne 1. vplyv rodiny, 2. vplyv učiteľov, s ktorými sa stretli počas vzdelávania, 3. vplyv rovesníkov, 4. skúsenosti z vyučovania v škole, vrátane skúseností počas štúdia učiteľstva.

Gavora (2002) v jednom zo svojich výskumov, ktorého cieľom bolo opísať a analyzovať motívy, ktoré viedli vybranú skupinu učiteľov k voľbe profesie na základe vyrozprávania

životného príbehu, z ktorého sa indukovali interpretačné kategórie: rodinné prostredie v čase detstva, osobnostné vlastnosti mladého človeka, skúsenosti zo školy ako inštitúcie, rolové vzory, kľúčové osoby a zlomové udalosti sa ukázalo, že rozhodnutie stať sa učiteľom vzniká postupne v týchto etapách: prvotná inšpirácia učiteľstvom, vytvorenie prekonceptu roly učiteľa, identifikácia s rolou učiteľa, prvotná vízia, spresňovanie pod vplyvom ďalších skúseností a rozhodnutie stať sa učiteľom. Ďalšie výskumy zdokumentovali, že koncept učiteľstva, mnohé postoje a hodnoty a dokonca i štýl výchovy si budúci učiteľ "naindukoval" už počas svojich školských čias a učiteľské fakulty ho vyformovali len málo (K. Zeichner - J. Gore 1990; J.G. Knowles 1992, s.133).

Z výskumov na Slovensku (Kasáčová, 1998), ktoré boli uskutočnené u 294 študentov učiteľstva pre 1. stupeň ZŠ, boli zaznamenané nasledujúce výsledky: túžba stať sa učiteľom od detstva (44, 6 %); vplyv učiteľa – rodiča (15, 4 %); stredoškolské štúdium (10 %); vzor a vplyv konkrétneho učiteľa (8, 5 %); iné motívy k štúdiu učiteľstva (18, 5 %).

Kocová (2015) vo svojom prieskume, ktorého hlavným cieľom bolo analyzovať záujem študentov učiteľstva akademických predmetov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach o vykonávanie učiteľského povolania po ukončení štúdia, zistila že takmer polovica študentov (N=86) má záujem po ukončení štúdia vykonávať pedagogickú profesiu. Ich motiváciou je najmä práca s deťmi. Naopak, negatívne ovplyvňuje študentov pri výbere učiteľského povolania najviac finančné ohodnotenie. Aj z výskumu Pavlov, Valica (2001) vyplynulo, že práve finančné ohodnotenie je najdôležitejším faktorom neatraktívnosti učiteľskej profesie z pohľadu budúcich učiteľov. Typy osôb s výraznými vnútornými motívmi zotrávajú najdlhšie v povolaní učiteľa, rovnako ako jednotlivci, ktorí sa chceli stať pedagógmi od detstva a volili si toto povolanie na základe preferencií k obsahu profesie (Watt, Richardson, 2007).

Keďže učiteľská profesia je nielen povoláním, ale možno ju chápať aj ako poslanie (Orosová, - Šmajdová Búšová, 2012), motivácia k povolaniu učiteľa je významným faktorom pri vzniku učiteľskej profesionality.

Program Teach for Slovakia

Problém vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia patrí medzi dlhotrvajúce problémy v slovenskom školstve. Šilonová a Klein (2017) upozorňujú, že úspešnosť edukácie znevýhodnených žiakov závisí najmä od kvalitného školského systému, v ktorom sa edukácia uskutočňuje. Klein a kol. (2012, s. 100) definujú rozdiel medzi sociálne znevýhodneným a sociálne znevýhodňujúcim prostredím nasledovne: „*Sociálne znevýhodňujúce prostredie vyjadruje charakteristiku prostredia v dynamike, teda v intenciách možnosti jeho zmeny. Sociálne znevýhodnené prostredie vyjadruje charakteristiku prostredia v statike, v určitom fatalizme, osudovosti, ako keby takéto prostredie nebolo možné zmeniť.*“ Každopádne v rodinnom prostredí týchto detí sa vyskytujú činitele, ktoré negatívne ovplyvňujú ich osobnostný rozvoj a neposkytujú im dostatočnú stimuláciu. Na Slovensku aj v zahraničí existujú intervenčné programy s priamym zameraním na pomoc týmto deťom.

Na Slovensku od roku 2014 funguje program Teach for Slovakia (ďalej „TFS“) snažiaci sa o systémovú zmenu v slovenskom školstve s dôrazom na zlepšenie situácie žiakov zo znevýhodnených prostredí. Program je v oficiálnom partnerstve s Ministerstvom školstva a pod patronátom prezidentky Slovenskej republiky. Hlavná vízia TFS je zameraná na deti a to v znení hesla „*Aby raz všetky naše deti mali šancu v živote uspieť.*“ (Výročná správa TFS)

Organizácia TFS je postavená na presvedčení, že komunita ich lídrov, spolu so silným riaditeľom a dostatočnou podporou dokáže pozitívne ovplyvniť výsledky svojich žiakov a stať sa istým úspešným príkladom a inšpiráciou, čo a ako je možné zlepšiť v systéme školstva, v znení hesla „*Vytvárame komunitu lídrov, ktorí spoločne pracujú na zmenách v školách i mimo nich...*“ (5 rokov TFS, 2020). Medzi uznávanými odborníkmi z oblasti pedagogiky je však vnímaný kriticky, pričom poukazujú na to, že viac dôležité ako skutočnosť, že účastníci učia je to, že TFS funguje ako brána v ďalšej kariére (Kaščák a Pupala, 2020).

Prvým krokom ako sa stať súčasťou programu je registrácia a vyplnenie prihlášky. Zúčastnenci a zúčastnenkyne o účasť nemusia ale môžu mať vysokoškolské vzdelanie učiteľského zamerania, ani pedagogické minimum. Podmienkou je mať ukončený druhý stupeň vysokoškolského štúdia pred nástupom do partnerskej školy TFS.

Participantky výskumu

Nájsť účastníkov programu, ktorí by boli v prvom roku svojho pôsobenia v programe TFS a v učiteľskej profesii, ochotní viesť si popri všetkých povinnostiach svoj denník učiteľa, bola náročná úloha. Účasť na našom výskume, ktorá je dlhodobá, si vyžaduje od účastníkov a účastníčok ochotu participovať, určitý časový priestor a aktívnu účasť. Hlavným kritériom pri výbere bolo to, aby jeden z účastníkov mal pedagogické vzdelanie, a druhý nepedagogické vzdelanie, aby bolo možné sledovať potenciálne odlišné výzvy, ktorým pri vykonávaní učiteľskej profesie čelia.

V projekte dizertačnej práce na začiatku školského roka 2021/2022 boli zapojené dve účastníčky programu TFS. Účastníčka 1, ktorá má vysokoškolské vzdelanie učiteľského smeru, má 23 rokov a učí na základnej škole, ktorá sa nachádza v severovýchodnej časti Slovenska. Druhá účastníčka má 29 rokov a učí na základnej škole na západe krajiny. Práve druhá účastníčka sa z dôvodu vysokej pracovnej vyťaženia rozhodla ku koncu roku 2021 odstúpiť z programu TFS a tým pádom aj z účasti na našom výskume. Aktuálne už na výskume spolupracujeme s náhradníčkou.

VÝSKUMNÝ DIZAJN DIZERTAČNEJ PRÁCE

Pre lepší prehľad je dôležité predstaviť jednotlivé fázy dizertačného výskumu realizované od septembra 2019: štúdium odbornej literatúry, predstavenie dizertačného projektu, tvorba základných výskumných otázok, účasť na Letnej škole TFS 2020 a 2021, zámerný výber výskumnej vzorky účastníkov programu TFS, rozhovor s otvorenými otázkami na začiatku školského roka 2021/2022, aktuálne získavanie výskumných dát prostredníctvom nasledovných metód – denník začínajúceho učiteľa, rozhovory, pozorovanie. Vyhodnocovanie, analýza, interpretácia a zobrazenie získaných dát sú naplánované na konci školského roka 2021/2022.

Výskumné metódy a priebeh výskumu

Obe účastníčky, po predchádzajúcom prvotnom kontakte na Letnej škole 2021, boli spolu s ostatnými účastníkmi Kohorty 2021, na začiatku školského roka 2021/2022 oslovené manažérkou dizajnu účastníckeho programu TFS, ktorá predstavila podmienky účasti na výskume a to tvorba učiteľského denníka, rozhovory v priebehu školského roka a pozorovanie na vyučovacích hodinách. Spomenuté dve účastníčky s účasťou dobrovoľne súhlasili.

Kvalitatívny výskumník používa tieto dáta: dáta z rozhovoru, dáta z pozorovania a dáta z dokumentov, pracuje so slovami a textom (Šed'ová, 2007). V dizertačnej práci sme si denník začínajúceho učiteľa vybrali ako výskumný nástroj aj z dôvodu, že poskytuje výskumníkovi možnosť odhaliť priebeh uvádzania do školského prostredia v kontúrach, ktoré majú jedinečnú výpovednú hodnotu (Wiegerová, Lampertová, 2012).

Gavora (2010) začleňuje denník učiteľa do skupiny výskumných metód zameraných na analýzu produktov človeka a to konkrétne osobné texty skúmaných osôb. Podľa Veenmana (1998) patrí prvý rok učiteľskej praxe medzi náročné a najťažšie etapy v kariére učiteľa. Vedenie denníka učiteľa je zaujímavým výskumným nástrojom, ktorý nám dáva možnosť precíznejšie odhaliť priebeh uvádzania do školského prostredia, spôsob práce začínajúceho učiteľa, jeho vyrovnávanie sa s novým prostredím, prácu učiteľského zboru a podobne (Wiegerová, Lampertová, 2012).

Denník učiteľa ako výskumný nástroj sme použili v tzv. kombinovanej podobe spracovania v jednotlivých fázach a to nasledovne: v prvej fáze účastníčky programu voľne písali o svojich pocitoch a o vnímaní Letnej školy TFS a letnej prípravy a spolupráce zo strany TFS v letných mesiacoch. Dozvedeli sme sa tak odpovede na výskumné otázky: Aká bola podpora tímu TFS? Ako ovplyvnila samotná Letná škola TFS účastníčky programu? Aká bola spolupráca s mentorom a ostatnými účastníkmi programu? Ako vníma účastníčka celú letnú prípravu? (viac v časti „výskumné zistenia“).

Súčasťou tejto fázy výskumu boli aj voľné zápisky účastníčok reflektujúce ich skúsenosti z praxe v pozícii začínajúcej učiteľky v období mesiaca september 2021. Čiastkové zistenia naznačujú rozdielne vnímanie a prežívanie záťaže u našich účastníčok (v období aktívnej účasti oboch). V tejto fáze výskumu sa uskutočnil online rozhovor s Účastníčkou 1 a písomne na otázky odpovedala Účastníčka 2 (z osobných preferencií).

Prostredníctvom hĺbkového rozhovoru s pomocou otvorených otázok sú skúmaní členovia určitého prostredia, určitejšie špecifickej sociálnej skupiny. Dĺžka jedného rozhovoru je spravidla hodinu, hodinu a pol. Dôsledne prevedená príprava a následne kvalitne prevedený kvalitatívny rozhovor je pri poznávaní rady fenoménov nenahraditeľným nástrojom (Šeďová, 2007).

Účastníčky po odovzdaní reflexie a absolvovaní rozhovoru dobrovoľne pokračovali vo výskume. Po analýze prvotných výpovedí boli extrahované kategórie v jasnej uzavretej štruktúre.

V denníku sú koncipované voľné výpovede, ale aj výpovede v nasledujúcich kategóriách: Pocity, Obsah vzdelávania, Interakcia s triedou, Interakcia s kolegami, Vnímanie vlastnej práce a role učiteľa a Voľné poznámky.

V druhej fáze výskumu boli účastníčky požiadané, aby začali s písaním denníka od októbra 2021 do júna 2022. Aktuálne účastníčka 1 robí zápisky pravidelne každý týždeň s mesačným zhrnutím.

Účastníčka 2 vyplnila denník v uvedených kategóriách v období prvých dvoch októbrových týždňov. V priebehu zberu dát i viacnásobného čítania textu sú zhotovované analytické poznámky, ktoré pomôžu pri interpretácii údajov. Kľúčové je „ponorenie sa“ a hľadanie prirodzene sa vyskytujúcich segmentov textu.

Pre zabezpečenie validity údajov z denníka učiteľa je potrebné zabezpečiť aj iné uhly nazerania na problematiku. Rozhovor alebo pozorovanie môže byť vhodným doplnením (Wiegerová, Lampertová, 2012).

Učiteľia zažívajú istý „*reality shock*“. V našej dizertačnej práci sa zameriavame práve na toto obdobie učiteľskej profesie. V nadväznosti na charakter dizertačnej práce a to prípadovej štúdie ďalej vychádzame z nasledovného a to, že detailná prípadová štúdia jedného alebo viacerých prípadov je považovaná za jeden z možných spôsobov ako porozumieť zložitým sociálnym javom (Šeďová, 2007). Analýza jednotlivých prípadov nám v priebehu celého výskumu umožňuje sledovanie, popisovanie a vysvetľovanie prípadu v jeho komplexnosti na základe čoho môžeme dospieť k presnejším a do hĺbky idúcim výsledkom (Miovský, 2006). Merriamová (1988) opisuje prípadovú štúdiu ako nesmierne zaujímavú stratégiu tým, že svojimi závermi prekvapuje čitateľa a svojím spôsobom zase výskumníka. Ako výskumná metóda je zameraná na štúdium jedného prípadu (single case study) alebo viacerých prípadov (multiple case study), ktoré môže predstavovať tak jednotlivca, rodinu, komunita, organizácia ako i nové sociálno-patologické javy (Kvašňáková, 2016).

Súčasťou výskumnej časti dizertačnej práce je pozorovanie, ktoré možno zaradiť medzi najčastejšie výskumné metódy využívané v humanitných vedách (Poláková, 2020). U Účastníčky 2 sme uskutočnili pozorovanie 22.10.2021 a taktiež sme sa zúčastnili spätnej väzby (Debrief) s mentorom v poobedňajších hodinách. Účasť na pozorovaní dňa 26.11.2021 u Účastníčky 1 z dôvodu aktuálnych protipandemických opatrení nebola možná. Termín pozorovania aktuálne u Účastníčky 1 sa uskutočnil 11.2.2022. No situácia v tomto type

výskumu je veľmi flexibilná a závisí od mnohých faktorov – karanténa, dištančné vzdelávanie a podobne.

Po prvom polroku školského roka 2021/2022 v rámci výskumnej časti našej dizertačnej práce je naplánovaný rozhovor s Účastníčkou 1 a s jej mentorom. Cieľom rozhovoru s mentorom účastníka bude zistiť: Aká je obsahová náplň mentora programu? Ako sa darí účastníkovi? Čo uvádza účastník ako najväčší problém? Čo bude pre zúčastnenú školu prínosom z jej účasti na programe TFS? Rozhovor s Účastníčkou 1 bude zameraný na jej aktuálne prežívanie, vnímané problémy a z časti na spätnú väzbu z výpovedí v denníku.

Poslednou súčasťou výskumnej časti dizertačnej práce bude zistiť koľko účastníkov Kohorty 2021 zvládlo prvý školský rok. Elektronicky poslaným dotazníkom v druhom polroku školského roka 2021/2022 budeme zisťovať: Aká je Kohorta 2021? Ide prevažne o učiteľov/učiteľky? Aké sú ich skúsenosti v školstve? Ako vnímajú pomôcky v rámci vyučovacieho procesu? Ako vnímajú svoju rolu učiteľa/učiteľky, spoluprácu s mentorom a pokračovanie v programe? A taktiež bude účastníkom poskytnutý priestor na vyjadrenie a zanechanie spätnej väzby.

VÝSKUMNÉ ZISTENIA

V poslednej časti príspevku predstavíme doterajšie čiastkové zistenia. Už v úvodnom rozhovore reflektujúc doterajšie skúsenosti sme zistili odlišnú motiváciu prihlásiť sa do programu. Účastníčka 1 uvádza nasledovné: „*Hlavný dôvod, prečo som išla učiť cez Teach, aj keď som mohla ísť učiť aj bez neho je tá podpora, ktorú oni poskytujú, to zázemie, tá komunita, ten mentor a to, že vždy tu niekto je, keď potrebujem nejakú pomoc.*“ Zatiaľ, čo Účastníčka 2 sa vyjadrila: „*Motivuje ma katastrofálny stav školstva“.... Myslím si, že jediná cesta je kvalitné školstvo. A čo iné ako ísť priložiť ruku k dielu mi zostáva.*“ Ašpirácie, prečo sú súčasťou programu majú účastníčky rôzne.

Rovnaké u oboch účastníčok je to, že predtým nikoho v programe nepoznali. Z uvedeného vyplýva predpoklad, že ide o osobnú motiváciu s cieľom zmeniť seba a pomôcť napredovať svojim žiakom. Cieľom Účastníčky 1 je plynulé čítanie svojich žiakov, čo bude vnímať ako veľký úspech (po dvoch rokoch). Účastníčka 2 chcela nasledovné: „*Chcem, aby moji žiaci pochopili, že škola, vyučovanie nie je nevyhnutné zlo alebo niečo, čo musím urobiť, inak pôjdu rodičia sedieť alebo dostanem pätku*“. Spoločné majú taktiež pozitívne prijatie od pedagogického zboru. Kolegov a kolegyné vnímajú ako nápomocné osoby, čo im dodáva na sebaistote. Naopak uvádzajúceho učiteľa charakterizovali nasledovne, Účastníčka 1: „*Viem, že keby mám nejaký problém tak jej zavolám, napíšem, zaklopem na dvere a jednoducho, že vyriešime to. Nestretávame sa pravidelne, aby sme rozoberali nejaké hodiny.*“ Účastníčka 2: „*Jej meno som sa dozvedela na konci minulého týždňa a dnes (4.10.) mi bola v kabinete povedať, že keby niečo, nech sa ozvem. Takýto je môj uvádzajúci učiteľ. Dostala som ho po mesačnom sa dopytovaní, kto to je*“. V programe nájdu oporu v osobe mentora, Účastníčka 1 uvádza: „*Ak má mentor 100% úväzok, tak má približne 10 účastníkov*“. Účastníčka 2 uvádzala aktívnu spoluprácu – telefonicky, mailom: „*Mentor mi chodí obzervovať hodiny, ktoré spolu rozoberáme (Debrief), nastavuje mi ciele, kontroluje, či plním zadania*“. Aj napriek uvádzanej podpore však v programe nevydržala viac ako 4 mesiace.

Dá sa predpokladať, že Účastníčka 2 si stanovila splniteľné ciele, no vzhľadom na jej osobnostnú stránku (čo sama reflektovala) a pracovnú záťaž nezvládla povinnosti a v decembri 2021 ukončila svoje pôsobenie v programe a tým aj v našom výskume.

ZÁVER

Pri výskume v rámci dizertačnej práce kladieme dôraz na to, aby každý účastník mal možnosť dôkladne bez časového stresu opísať a vysvetliť svoje konanie, prezentovať spôsob akým vidí

prežitie situácie a udalosti. Po analýze všetkých zápisov počas celého roka bude nasledovať ďalšia fáza práce s denníkom a to reflexia, spätná väzba, interpretácia denníka samotným účastníkom počas neštruktúrovaného rozhovoru. Na základe zvoleného spôsobu ďalšieho postupu sa chceme vyhnúť chybným interpretáciám dát v denníku a doplniť získané údaje. Je nutné zdôrazniť, že výskum nie je uzavretý, z toho dôvodu môžu byť jednotlivé kategórie upravované. V závere písania príspevku sme získali ďalšiu účastníčku, ako riziká nášho výskumu však vnímame jej spoluprácu pri písaní denníka ako aj to, aby obe participantky zotrvali vo výskume do konca školského roka. Snažíme sa preto účastníčky motivovať, aby vytrvali napriek všetkým pracovným a osobným záležitostiam. Nie je jednoduché získať dáta od všetkých zainteresovaných aktérov (mentori, predstavitelia TFS, Účastníčky) v takom čase a forme ako potrebujeme. Naším zámerom je napriek tomu získať unikátne údaje, ktoré obohatia všeobecné poznatky o programe Teach for Slovakia a taktiež o jeho účastníkoch a účastníčkach v ich prvom roku v roli učiteľa.

Literatúra

GAVORA, P. 2001. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2001, roč. 51, č. 3, s. 352-368.

GAVORA, P. 2002. Rozhodnutie stať sa učiteľom. Pohľad kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2002, roč. 54, č. 3, s. 240 – 256.

HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učiteľské praxi*. Praha : Grada Publishing, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

KASÁČOVÁ, B. 1998. Pedagogická diagnostika ako významná súčasť pedagogickopsychologickej prípravy učiteľov. In *Library of Congress. International Conference*. Praha : Universitas Carolinae, 1998. ISSN 1348-1998.

KASÁČOVÁ, B. 2002. *Učiteľ. Profesia a príprava*. Banská Bystrica : PF UMB, 2002. 152 s. ISBN 80-8055-702-0.

KAŠČÁK, O. - PUPALA, B. - REHÚŠ, M. 2020. Teachers for Slovakia: Tensions in the profession. In *Studia pedagogica*. ISSN 1803-7437, 2020, vol. 25, no. 2, p. 102-109.

KLEIN, V. - RUSNÁKOVÁ, J. - ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves : Roma Education Fund, 2012. 266 s. ISBN 978-80-971181-0-5.

KNOWLES, J. G. 1992. Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In *Goodson, I. et al. : Studying Teacher Lives*. London : Routledge, 1992. ISBN 978-04-1506-858-1, p. 35 – 105.

KOCOVÁ, N. 2015. Motivácia študentov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. In *Edukácia*. ISSN 1339-8725, 2015, roč. 1. č. 2.

KVAŠŇÁKOVÁ, L. 2016. Prípadová štúdia ako výskumná metóda v rámci aktivít a terapie s asistenciou psov. In *Teoretické a metodologické kontexty socioterapie ako novoobjavenej metódy sociálnej práce*. ISSN 2453-7543, 2016, roč. 11. č. 1, 2.

LACEY, C. 1977. *The Socialization of Teachers*. London. Methue.

MERRIAM, S. B. 1988. *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

OROSOVÁ, R. – ŠMAJDOVÁ BÚŠOVÁ, K. 2011. Výchovné pôsobenie triedneho učiteľa. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919, 2011, roč. LIX, č. 3-4, s. 33 - 37.

PAVLOV, I. et al. 2001. Perspektívy ďalšieho vzdelávania pedagógov na metodických centrách v SR. In *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien : Zborník príspevkov*

z konferencie. Prešov : FHPV PU – Metodické centrum, 2001. ISBN 978-80-555-1972-2, s. 45 – 48.

PETLÁK, E. - KOMORA, J. 2003. *Vyučovanie v otázkach a odpovediach*. Bratislava : IRIS, 2003. 165 s. ISBN 80-89018-48-3.

POLÁKOVÁ, V. 2020. Prepojenie kvalitatívnych a kvantitatívnych metód pri skúmaní šikanovania. In *Prohuman* [online]. 2020. [cit. 12.12.2021]. Dostupné na internete: <<https://www.prohuman.sk/psychologia/prepojenie-kvalitativnych-a-quantitativnych-metod-pri-skumani-sikanovania>>.

SCHUTZ, P. A. – CROWDER, k. C. – WHITE, V. E. 2001. The Development of a Goal to Become a Teacher. In *Journal of Educational Psychology*. ISSN 0022-0663, 2001, Vol. 93, No. 2, p. 299-308.

STATON, A. Q. 2008. *Teacher Socialization. The International Encyclopedia of Communication*. Oxford : Blackwell Publishing, 2008. 4990 s. ISBN 978-1-405-13199-5.

ŠILONOVÁ, V. - KLEIN, V. 2017. Postavenie odborných zamestnancov v inkluzívnej škole. In *Edukácia*. ISSN 1339-8725, 2017, roč. 2, č. 1.

ŠVARŤÍČEK, R. et al. 2007. *Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TEACH FOR SLOVAKIA. 2020. Dostupné na: <https://teachforslovakia.sk/pridaj-sa-k-nam/?gclid=Cj0KCQiA5aWOBhDMARIsAIXLlkdxnj9dIqUjm9yn5l-6WtYPhc3NXPkXT1fpXkUQy7qY4uECm-nz1HUaAk3TEALw_wcB>.

VEENMAN, S. et al. 1998. Evaluation of a Coaching Programme for Mentors of Beginning Teachers. In *Professional Development in Education*. ISSN 1367-4587, 1998, vol. 24, no. 3, p. 411-431.

WATT, H. M. G. - RICHARDSON. P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. In *The Journal of Experimental Education*. ISSN 1940-0683, 2007, vol. 75, no. 3, p. 167-202.

WIEGEROVÁ, A. - LAMPERTOVÁ, A. 2012. *Denník učiteľa ako výskumný nástroj. Česká asociace pedagogického výzkumu* [online]. 2012. [cit. 12.12.2021] Dostupné na internete: <<https://capv.cz/dennik-ucitela-ako-vy-skumny-nastroj/>>.

ZEICHNER, K., GORE, J. 1990. Teacher Socialization. In *Houston, R.W. et al. : Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan, 1990. ISBN 978-00-2901-081-5, p. 329-348.

Autor

PaedDr. Lucia Branikovičová
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
Priemyselná 4, P.O.BOX 9, 918 43, Trnava

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9
841 04 Bratislava
e-mail: lucia.branikovicova@tvu.sk

ADHD Z POHLEDU PEDAGOGŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL – PŘEHLEDOVÁ STUDIE

Andrea Cibulková, Miroslava Bartoňová

Abstrakt

Príspevek má povahu prehľadovej štúdie; prezentuje výsledky výskumů zahraničních i tuzemských literárních zdrojů na téma znalostí a mylné percepcie učitelů o ADHD v kontextu edukace dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Zaměřili jsme se na výzkumné studie kvantitativního designu s využitím dotazníkového šetření. Zajímalo nás, která oblast o ADHD je pro učitele nejméně známá a jaké jsou mylné domněnky učitelů. Dobrá znalost problematiky této vývojové poruchy, pochopení souvislostí a znalost možností efektivní podpory dítěte při zvládnání jejich projevů je bazálním předpokladem školní úspěšnosti žáka s ADHD.

ÚVOD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) je jednou z nejčastějších neurovývojových poruch v dětském věku zasahující emoční, vztahovou i kognitivní oblast, projevující se nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity, impulzivity, deficitem v exekutivních funkcích (Goetz, 2013; Michalová, 2015; Paclt, 2007). Projevy v chování a jejich intenzita jsou variabilní, vyvíjejí se v čase, jsou podmíněny vývojovým stupněm a aktuální situací jedince. Svízele spojené s ADHD se často výrazně projevují ve škole. Příznačné jsou chyby z nepozornosti, obtíže v soustředění, plánování a dokončování činností, impulzivita, netrpělivost, motorický neklid, vztahovačnost, problémové vztahy se spolužáky, nerespektování pravidel a pokynů, obtíže v porozumění textu, problematické pojetí času (Bartoňová, 2018; Goetz, 2013; Munden, 2008). Udaje o výskytu ADHD ve školní populaci se liší, nejčastěji je uváděno 4 – 7 % (Drechsler, 2020; Michalová, 2015; Munden, 2008). Český statistický úřad (2020) uvádí desetileté srovnání nárůstu vývojových poruch chování v základních školách v České republice z 2 702 žáků ve školním roce 2009/2010 na 18 329 ve školním roce 2019/2020, což činí změnu 578,3%. Přestože zaznamenaný nárůst poruch chování je poměrně značný, což může být v kontextu změn v českém školství způsobeno i přesnější diagnostikou, žáci s ADHD nejsou ve třídách novinkou; vždy tam byli. Většina dětí s poruchami chování, včetně ADHD, je vzdělávána v hlavním vzdělávacím proudu; ve školním roce 2019/2020 to bylo 92% evidovaných žáků s ADHD (Český statistický úřad, 2020). Prevalence naznačuje 1 – 2 žáky s ADHD na třídu (Egan, 2019; Fabiano, 2019).

MULTIMODÁLNÍ TERAPEUTICKÝ PŘÍSTUP

Základem diagnostické klasifikace ADHD je pozorování symptomů chování. Některé děti nesplňují všechna diagnostická kritéria pro ADHD, přesto se u nich může objevovat řada příznaků. Porucha pozornosti s hyperaktivitou je klinicky pojímána jako jedna porucha, avšak míra a množství příznaků se může velmi lišit (Drechsler, 2020; Moore, 2018; Rogers 2015). Určení správné diagnózy je bazálním předpokladem pro stanovení terapeutického plánu. Časně započatá léčba a subvence dítěte a jeho rodiny je prvotním krokem k tvorbě kompenzačních a copingových strategií a k podpoře dítěte, rodiny i školy v nastavení efektivních prostředků k řešení obtíží (Michalová, 2015; Paclt, 2007). V kontextu častých komorbidit může být klinický obraz velmi složitý (Drechsler, 2020). V. Lechta (2016) uvádí mezi nejčastěji společně se vyskytující poruchou opozičního vzdoru, poruchy chování a poruchy učení. J. Kendíková (2019) poukazuje na skutečnost, že mnozí žáci s ADHD opouštějí vzdělávací systém nedostatečně

vybavení tím, co by potřebovali pro svůj další život; zásadní roli zde hraje koncept školní výuky, který je vázán na získávání a prověřování znalostí a dovedností zejména vazbou na čtení a psaní. Včasná identifikace zdrojů obtíží a zahájení odpovídající léčby ADHD může napomoci zmírnění potíží, zabránit gradaci problémů. Po stanovení diagnózy a indikace terapeutického plánu je prostor pro multimodální léčebný přístup.

Multimodálně pojaté přístupy prosazují adaptivní postupy, jež kombinují rozličnou terapii a podporu dle potřeb a situace dítěte s ADHD a jeho rodiny; jedná se např. o behaviorální, medikační, akademické a další intervence (Reimann-Höhn, 2018; Sherman, 2008). Multimodální přístup je však především o multidisciplinární spolupráci široce pojatého týmu, který kromě dítěte a pečujících osob, tvoří odborníci z oblasti psychiatrie, psychologie, speciální pedagogiky, dále učitel, sociální pracovník, terapeut, logoped a případně další zainteresované osoby. Spoluprací a vzájemnou informovaností lze zvolit efektivní reedukace a terapii s minimalizací rizika doporučení takových postupů, které nelze ze závažných důvodů uskutečnit (Drechsler, 2020). Britský Institut péče o zdraví (NICE) zdůrazňuje jako první krok uspořádání „kulatého stolu“ se všemi zainteresovanými a při plánování zvažovat aktuální situaci, možnosti a případný dopad na každodenní život dítěte. Účast dítěte, pečujících osob a zástupce školy na celém procesu, tj. plánování, vyhodnocení, případné úpravy aj. vidí odborníci jako zcela zásadní. Jak uvádí Sherman (2008) učitel, který jako člen multidisciplinárního týmu, lépe porozumí potřebným krokům a nutné podpoře dítěte ve škole a zároveň může nabýt důvěry ve vlastní schopnosti při vzdělávání žáka s ADHD, je nezbytnou součástí multimodálně koncipovaného terapeutického přístupu.

Interakce učitel – žák s ADHD

Edukace žáků s ADHD je pro učitele velkou výzvou; mnozí z nich mají malou důvěru ve své schopnosti tyto děti vzdělávat, někteří vyjadřují obavy zejména z řešení problémů s chováním dítěte s ADHD, další váhají s přijetím odpovědnosti za vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Egan, 2019; Te Meerman, 2017). Učitel je významným prvkem jejich školní úspěšnosti; je často prvním, kdo zaznamená výskyt symptomů ADHD (Bartoňová, 2018; Michalová, 2015). M. Goetz (2013) zdůrazňuje důležitost komunikace školy s pečujícími osobami tak, aby působení školy a rodiny mělo synergický efekt na školní úspěšnost žáka. Velká část dětí s ADHD má obtíže s plněním školních povinností a respektováním pravidel. Pro tyto děti je často obtížné předjímat a nahlížet důsledky vlastních činů; jejich chování bývá pro okolí často nepochopitelné až obtěžující a obvykle vyvolává negativní reakce spolužáků i pedagogů (Cibulková, 2022). Odmítavý postoj okolí pak vyvolává další nevhodné odezvy, čímž se dítě s ADHD dostává do začarovaného kruhu vlastních nepřijatelných reakcí, pocitů méněcennosti, ztráty motivace a narůstání negace (Du Paul, 2014; Michalová, 2015; Munden, 2008). Žák s ADHD má v rámci školního vzdělávání nárok na poskytnutí takových podpůrných opatření, která mu umožní naplnění jeho vzdělávacích možností. M. Bartoňová (2018) zmiňuje zvýšené nároky na kompetence učitele v kontextu každodenní podpory žáků se SVP, nutnost vytvoření adekvátního postoje, akceptace individuality dítěte s nastavením vhodných podmínek, které žáka podpoří a umožní mu uspět. V té souvislosti je žádoucí, aby měl učitel dobré znalosti o problematice ADHD, o etiologii, diagnostice, o možných projevech v chování i prožívání a efektivních přístupech a intervencích, které je možné v rámci edukace uplatnit (Cibulková, 2022). Je výzkumně dokázáno, že řada pedagogů nahlíží na problematiku ADHD z mylného úhlu, což může mít jednak vliv na důvěru ve vlastní schopnosti učit žáky se ADHD (Te Meerman, 2017), ale také generovat negativní interakce, jež nepříznivě působí na edukaci těchto žáků (Rogers, 2015, Sherman, 2008). J. Presová (2014) zdůrazňuje vliv kvality vztahu mezi pedagogem a žákem na motivaci a zájem o učení; Jucovičová (2010) připomíná jeho zásadní účinek na sebehodnocení a pojetí sebe sama.

Metodika výzkumu

V rámci řešení zkoumané problematiky bylo nezbytné zmapovat terén a shromáždit poznatky z již realizovaných výzkumů. Zpracovali jsme přehledovou studii, kterou Mareš (2013) považuje za specifický odborný žánr, bez kterého se vědecko výzkumná činnost neobejde. Cílem narativního přehledu bylo vytěžit dosavadní poznatky o úrovni znalostí učitelů o ADHD v kontextu kvantitativních výzkumných nástrojů. V rámci vlastního plánovaného výzkumu nás také zajímalo, jaké výzkumné nástroje byly při realizaci výzkumů použity. Stanovili jsme rešeršní otázky:

- Ve kterých oblastech vykazují učitelé nejnižší úroveň znalostí o ADHD?
- Jaké výzkumné nástroje jsou použity v kvantitativně orientovaných výzkumech a jaká je jejich struktura?

Dle podstatných klíčových slov a jejich kombinací (teachers' knowledge, ADHD, attention deficit hyperactivity disorder) jsme vyhledávali v databázích ERIC, EBSCO, Science Direct, Scopus, PubMed a to v časovém období 2010 – 2020. Základní vyhledávací kritéria jsme stanovili následovně:

- dotazníkové šetření s popsáním výzkumným nástrojem identifikující znalosti učitelů o ADHD
- publikované studie s kvantitativním designem a výzkumným vzorkem 100 a více respondentů
- výzkumné šetření mezi učiteli základních škol (i MŠ, SŠ)

Množinu nalezených studií jsme analyzovali na úrovni názvů a abstraktů, následně byly odstraněny duplicity, dále jsme přistoupili k vyhledávání plného znění studií. Výzkumné práce, u kterých se nám nepodařilo získat přístup, jsme vyřadili. Plnotextové studie byly následně hodnoceny v kontextu zadaných kritérií. Původně zamýšlené kritérium mířící na respondenty působící na základních školách se ukázalo jako příliš omezující, rozšířili jsme tedy množinu relevantních výzkumných studií o takové, kde dotazovanými byli i pedagogové středních či mateřských škol. Konečný vzorek výzkumů zařazený do přehledové studie byl následně prostudován a analyzován. Dílčí zjištěné výsledky, jež se týkají zejména oblastí ADHD pro učitele nejméně známé, prezentujeme v tabulce 1.

Tabuľka 1: Přehled analyzovaných studií na téma znalostí a mylných domněnek učitelů o ADHD

název, autor studie	výzkumný vzorek	diagnostický nástroj	oblast nejméně známá
Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder (Sciutto, 2000)	USA, New York; 149 učitelů ZŠ	dotazník KADDS; (3 subškály, 36 položek) obecně o ADHD ¹ symptomy a diagnostika léčba a intervence	obecně o ADHD léčba a intervence
Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD (Michalová, 2015)	ČR; 240 učitelů MŠ a ZŠ	dotazník KADDS; (3 subškály, 36 položek) obecně o ADHD symptomy a diagnostika léčba a intervence	léčba a intervence

¹ povaha, příčiny a dopady ADHD

Teachers' knowledge of adhd: relevance of training and individual perceptions (Soroa, 2015)	Španělsko, Baskicko a Navarra; 1278 učitelů MŠ a ZŠ	dotazník IRA-AGHN; (4 subškály, 26 položek) obecně o ADHD ² symptomy/diagnostika etiologie léčba	obecně o ADHD etiologie
Examining teachers' understanding of attention deficit hyperactivity disorder (Guerra, 2017)	USA, Jižní Texas; 173 učitelů ZŠ	dotazník KADDS; (3 subškály, 36 položek) obecně o ADHD symptomy a diagnostika léčba a intervence	obecně o ADHD
Adhd-specific knowledge and attitudes of teachers (askat): development and validation of a new research instrument (Mulholland, 2016)	Austrálie, Nový Jižní Wales; 596 učitelů ZŠ a SŠ	dotazník ASKAT; (4 subškály, 20 položek) symptomy etiologie prevalence a diagnostika léčba	prevalence a diagnostika
Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (adhd): a comparison of teachers and teaching assistants (Greenway, 2020)	Velká Británie, Jižní Wales; 165 učitelů a 157 asistentů pedagoga v ZŠ a SŠ	dotazník ASKAT; (4 subškály, 20 položek) symptomy etiologie prevalence a diagnostika léčba	prevalence a diagnostika etiologie
What teachers think and know about adhd: validation of the adhd-school-expectat. questionnaire (Dort, 2020)	Německo; 599 učitelů ZŠ	dotazník ASE; 4 (subškály, 24 položek) symptomy etiologie intervence prevalence a diagnostika	není uvedeno (nejčastější mylná domněnka: počet dětí s ADHD na třídu je 3-4)

Výsledky a diskuse

Níže interpretujeme některé výsledky přehledové studie, především pak ty, které se týkají znalostí a mylných domněnek učitelů o ADHD. Přestože lze říci, že v posledních dvou dekádách jsou znalosti učitelů o ADHD předmětem rostoucího zájmu výzkumníků, kvantum nástrojů, které tyto znalosti pečlivě měří, je stále malé (Sciutto, 2000; Soroa, 2015). V souboru analyzovaných výzkumných studií byly použity celkem 4 dotazníky; 2 z nich zároveň zjišťovaly i postoje učitelů k ADHD a/nebo hodnocení intervencí. V kontextu identifikace znalostí o ADHD respondenti ve všech výzkumných studiích vyjadřovali souhlas/nesouhlas s položkami, které byly koncipovány jako určitá tvrzení o ADHD (správná i chybná). Diagnostické nástroje zjišťovaly znalosti a mylné domněnky učitelů o ADHD, tedy nejen to, co respondent o ADHD ví či neví, ale také nesprávné vnímání toho, co ADHD je a co není. Diagnostický nástroj The Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale (dále jen KADDS) vyvinuli odborníci z Muhlenberg College Allentown v USA. Dotazník znalostí obsahuje 36 položek, které jsou rozděleny do 3 subškál: obecně o (povaze, příčinách a dopadech) ADHD, symptomy a diagnostika, intervence a terapie. Šetření se zúčastnilo 149 učitelů z 6 základních škol v New Yorku. Respondenti prokázali nejlepší znalosti v subškále symptomy a diagnostika, kde tvrzení vycházela z příznaků a kritérií uvedených v DSM-IV, zatímco míra znalostí v obou

² povaha, dopady ADHD

dalších subškálách se výrazně nelišila, avšak byla o poznání nižší. Nejčastější položkou dotazníku, kterou respondenti nezodpověděli, je: Elektroterapie je v těžkých případech ADHD účinná (Sciutto, 2000). Diagnostický nástroj KADDS byl použit i v dalších dvou námi analyzovaných výzkumných studiích. Výzkum realizovaný v letech 2014 – 2015 v České republice identifikoval nejlepší znalosti respondentů rovněž v subškále symptomy a diagnostika, naopak největší nedostatky v části zaměřené na léčbu a intervence (Michalová, 2015). Šetření se zúčastnilo 240 učitelů mateřských a základních škol. Mezi nejčastěji správně označená tvrzení patřilo: Jako nejefektivnější se při péči o děti s ADHD jeví kombinace speciálně pedagogického přístupu učitele, poučeného přístupu rodičů a medikace dítěte, což považujeme za signál dobré informovanosti respondentů. Další výzkumná studie, kde byl k diagnostice znalostí použit dotazník KADDS, se zúčastnilo 173 učitelů z 5 základních škol v Jižním Texasu (Guerra, 2017). Výsledky ukázaly nejméně znalostí o povaze, příčinách a důsledcích ADHD, nejlepších výsledků dosáhli respondenti, stejně jako v obou dříve uvedených výzkumech, ve škále symptomy a diagnostika. Dle Soroa (2014) je diagnostický nástroj KADDS jedním z nejpoužívanějších nástrojů pro zjišťování úrovně znalostí učitelů o ADHD.

Dalším diagnostickým nástrojem z analyzovaných výzkumných prací je dotazník IRA-AGHN (Soroa, 2015), který ve znalostní části obsahuje 26 položek rozčleněných do 4 subškál: obecně o ADHD (povaha a dopady ADHD), etiologie, symptomy a diagnostika, léčba. Osamostatnění subškály etiologie může napomoci lepší identifikaci znalostí učitelů v jednotlivých dimenzích a účinnější zacílení na potřebu vzdělávání v určité oblasti. M. Soroa realizoval výzkumné šetření mezi 1278 učiteli mateřských a základních škol ve Španělsku. Výsledky ukazují na nejlepší znalosti v oblasti terapie (zde bylo i nejméně chybných odpovědí), symptomatologie a diagnostiky. Naopak nejvíce chybných odpovědí měli respondenti v subškále o povaze a důsledcích ADHD (kde také více než polovina dotázaných zvolila odpověď 'nevím') a v subškále etiologie. V kontextu těchto výsledků se nabízí otázka, zda dobrá znalost příčin, povahy a důsledků ADHD má přímou vazbu na znalost terapeutických postupů a intervencí.

S. Mulholland (2016) je autorkou diagnostického nástroje ASKAT, ve kterém jsou znalostní položky rozděleny do 4 subškál: symptomy, etiologie, léčba, prevalence a diagnostika. Tento dotazník zjišťuje také postoje učitelů k ADHD a jejich názor na intervence při edukaci dětí s ADHD. Výzkum byl realizován mezi 593 učiteli základních a středních škol v Austrálii a naznačuje nejlepší informovanost učitelů v kontextu symptomatologie ADHD a naopak nejhorší v oblasti prevalence a diagnostiky. Zajímavý je poznatek, že pouze 40 % respondentů věří, že výuka dětí s ADHD prospívá jejich učitelským dovednostem. Stejný diagnostický nástroj použila ve svém výzkumu mezi 323 učiteli a asistenty pedagoga dvou set základních a středních škol ve Velké Británii Ch. Greenway (2020). Nejlepší znalosti vykazali učitelé i asistenti pedagoga v položkách týkajících se symptomů a nejvíce chybovali v oblastech etiologie, prevalence a diagnostiky. Výsledky výzkumu, naznačují vyšší úroveň znalostí asistentů pedagoga (průměr správných odpovědí 69%), než samotných učitelů (62%), což dle Greenway (2020) může souviset s častějšími a intenzivnějšími interakcemi asistentů s žáky s ADHD. Není bez zajímavosti, že asistenti učitele v mnohem větší míře nesouhlasili s výrokem, že projevy ADHD narušují jejich práci.

Výzkumné studie přinesly také informace o přetrvávání zažitého mylného přesvědčení o účincích cukrů a aditiv v potravinách (Michalová, 2015, Sciutto, 2010), které se (nejen) mezi pedagogy traduje, přestože jejich škodlivý vliv nebyl doposud výzkumně doložen (Goetz, 2013). Výzkumy dokládají, že mnozí učitelé se domnívají, že behaviorální terapie je zaměřena především na obtíže spojené s pozorností (Michalová, 2015, Sciutto, 2010); někteří mají za to, žáci s ADHD mají více problémů v nových než v běžných situacích, že existují specifické fyzické znaky, kterými může pediatr u dítěte identifikovat ADHD (Sciutto, 2020), a že počet dětí s ADHD na školní třídu je 3 – 4 (Dort, 2020). Výzkumy také dokládají často chybně

označené tvrzení Dítě s ADHD se typicky chová lépe v přítomnosti otce než v přítomnosti matky (Michalová, 2015).

ZÁVĚR

Zaměřili jsme se na identifikaci znalostí a mylných domněnek učitelů o ADHD. Výzkumné studie naznačují roztržičnost poznatků respondentů o ADHD. Výsledky ukazují spíše na průměrnou úroveň znalostí učitelů o ADHD a naznačují, že jim chybí přesnější a konkrétnější informace (Greenway, 2020; Guerra, 2017; Michalová, 2015; Mulholland, 2016; Scitutto, 2000; Soroa, 2014), přičemž výsledky jsou variabilní napříč studiemi. Jednotlivé diagnostické nástroje měly odlišně uskupeny obsahy subškál, a tak přestože výsledky nedávají zcela jednoznačnou odpověď, lze říci, že nejúspěšnější byli respondenti dotazníku KADDS a IRA-AGHN v subškále symptomy a diagnostika, v případě dotazníku ASKAT v subškále symptomy. Mezi nejčastěji správně označená tvrzení patří: Děti s ADHD se často vrtí a ošívají na svých židlích a Děti s ADHD jsou často rozptýleny cizími podněty. Dobrá orientace v oblasti příznaků a projevů ADHD může naznačovat podmíněnost praktickou zkušeností učitelů a dobrou znalostí diagnostických kritérií DSM či MKN. Naopak v oblastech příčin, dopadů, důsledků ADHD a také terapie a intervencí by bylo potřeba informovanost učitelů posílit a tedy jejich vzdělávání by se mělo zaměřit tímto směrem (Michalová, 2015; Soroa, 2014). Výzkumné studie poukázaly na přetrvávající mylné domněnky, ať už v oblasti životosprávy či fyziognomie dítěte s ADHD, v zacílení a možnostech léčby nebo projevech a dopadech této neurovývojové poruchy. Mylná přesvědčení pedagogů mohou mít výrazný dopad na školní úspěšnost dětí trpících tímto onemocněním (Scitutto, 2000); být příčinou nedůvěry učitelů v používání efektivních strategií, vést k nízké sebedůvěře učitelů ve vlastní schopnosti vzdělávat žáka s ADHD. Přitom pro účelné používání intervencí ve výuce je podstatná nejen jejich znalost, ale také přesvědčení, že příležitostně zvolené strategie mohou přinést kýžený efekt (Long, 2016; Strelow, 2020). Vzdělávací obsahy programů a kurzů pro učitele by měly být přehodnoceny, doplněny tak, aby měly potenciál nejen vyplnit znalostní mezery a poskytnout soubor efektivních strategií a konkrétních intervencí (Du Paul, 2014), ale také objasnit ty dimenze ADHD v rámci nichž mohou vyvstávat nejčastější mylné domněnky. Pozitivním zjištěním, které však zároveň indikuje dřívější i aktuální nedostatečnou přípravu učitelů na práci s dětmi s ADHD, je skutečnost, že většina respondentů by uvítala další vzdělávání v tématu ADHD.

Literatura

BARTOŇOVÁ, M. 2018. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání. 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Brno : Paido, 2018. 237 s. ISBN 9788073152666.

CIBULKOVÁ, A. - BARTOŇOVÁ, M. 2022. Role učitele v kontextu školní úspěšnosti žáka s ADHD - výzkumné studie. In *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*. Prešov : Vydavateľství Prešovské univerzity, 2022. ISSN 2585-7363, s. 42-52.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2020. *Školy a školská zařízení - školní rok 2019/20: Výroční zpráva* [online]. Český statistický úřad [cit. 24.11.2020]. Dostupné na internete: <<https://www.czso.cz/documents/10180/122363208/230042200202.pdf/bf273e30-101c-4aaf-a3db-424cfbbdbb89?version=1.3>>.

DORT, M. et al. 2020. What Teachers Think and Know about ADHD: Validation of the ADHD-school-expectation Questionnaire (ASE). In *International Journal of Disability, Development and Education* [online]. 2020, vol. 1, no. 14 [cit. 2021-03-15]. Dostupné na internete: <doi:10.1080/1034912X.2020.1843142>. ISSN 1034-912X.

- DRECHSLER, R. et al. 2020. ADHD: Current Concepts and Treatments in Children and Adolescents. In *Neuropediatrics* [online]. 2020, vol. 51, no. 05, p. 315-335 [cit. 2021-01-09]. Dostupné na internete: <doi:10.1055/s-0040-1701658>. ISSN 0174-304X.
- DUPAUL, G. J. - STONER, G. 2014. *ADHD ve školách: Strategie hodnocení a intervence*. New York : The Guilford Press, 2014. 450 s. ISBN 978-1-4625-2600-0.
- EGAN, T. 2019. *Zkoumání preferencí učitelů základních škol pro charakteristiky školní intervence a implementační podpory pro mládež s poruchou pozornosti/hyperaktivitou* [online]. 2019. [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://etd.ohiolink.edu/>. Diplomová nebo disertační práce. Univerzita v Ohiu.
- FABIANO, G. A. a PYLE, K. 2019. Best Practices in School Mental Health for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: A Framework for Intervention. In *School Mental Health* [online]. 2019, vol. 11, no. 1, p. 72-91 [cit. 2020-05-22]. Dostupné na internete: <doi:10.1007/s12310-018-9267-2>. ISSN 1866-2625.
- GOETZ, M. - UHLÍKOVÁ, P. 2013. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha : Galén, 2013. 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.
- GREENWAY, CH. W. - REES EDWARDS, A. 2020. Knowledge and attitudes towards attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): a comparison of teachers and teaching assistants. In *Australian Journal of Learning Difficulties* [online]. 2020, vol. 25, no. 1, p. 31-49 [cit. 2021-03-18]. Dostupné na internete: <doi:10.1080/19404158.2019.1709875>. ISSN 1940-4158.
- GUERRA, F. et al. 2017. Examining Teachers' Understanding of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In *Journal of Research in Special Educational Needs* [online]. 2017, vol. 17, no. 4, p. 247-256 [cit. 2021-03-18]. Dostupné na internete: <doi:10.1111/1471-3802.12382>. ISSN 14713802.
- JUCOVIČOVÁ, D. - ŽÁČKOVÁ, H. 2010. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha : Grada. Pedagogika (Grada), 2010. 240 s. ISBN 978-80-247-2697-7.
- KENDÍKOVÁ, J. 2019. *ADHD krok za krokem*. Praha : Raabe, 2019. Dobrá škola. 156 s. ISBN 978-80-7496-438-1.
- LONG, A. C. J. et al. 2016. An exploratory investigation of teachers' intervention planning and perceived implementation barriers. In *Journal of School Psychology* [online]. 2016, vol. 55, p. 1-26 [cit. 2021-03-24]. Dostupné na internete: <doi:10.1016/j.jsp.2015.12.002>. ISSN 0022-4405.
- MAREŠ, J. 2013. Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. In *Pedagogická orientace* [online]. 2013, vol. 23, no. 4, p. 427-454 [cit. 2021-03-17]. Dostupné na internete: <doi:10.5817/PedOr2013-4-427>. ISSN 1805-9511.
- MICHALOVÁ, Z. - PEŠATOVÁ, I. 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně, 2015. 239 s. ISBN 978-80-7414-934-4.
- MOORE, D. A. et al. 2018. Školní intervence pro poruchu pozornosti/hyperaktivitu: Systematický přehled s více metodami syntézy. In *Recenze Vzdělávání* [online]. 2018, vol. 6, no. 3, p. 209-263 [cit. 2020-05-22]. Dostupné na internete: <doi:10.1002/rev3.3149>. ISSN 2049-6613.

- MULHOLLAND, S. 2016. ADHD-specific knowledge and attitudes of teachers (ASKAT): Development and validation of a new research instrument. In *International Journal of Educational Research* [online]. 2016, vol. 77, p. 109-116 [cit. 2021-03-14]. Dostupné na internetu: <doi:10.1016/j.ijer.2016.03.010>. ISSN 08830355.
- MUNDEN, A. - ARCELUS, J. 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha : Portál, 2008. 119 s. ISBN 978-80-7367-430-4.
- PACLT, I. 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha : Grada, 2007. 234 s. ISBN 978-80-247-1426-4.
- PRESOVÁ, J. 2014. *Školní vztahová síť jako zdroj resilience dětí v riziku poruch chování*. Brno : Masarykova univerzita, 2014. 181 s. ISBN 978-80-210_7580-1.
- REIMANN-HÖHN, U. 2018. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Praha : Portál, 2018. 160 s. ISBN 978-80-262-1362-8.
- ROGERS, M. et al. 2015. Mismatched: ADHD symptomatology and the teacher–student relationship. In *Emotional and Behavioural Difficulties* [online]. 2015, vol. 20, no. 4, p. 333 - 348 [cit. 2020-07-15]. Dostupné na internetu: <doi:10.1080/13632752.2014.972039>. ISSN 17412692.
- SCIUTTO, M. J. - TERJESEN, M. D. - FRANK, A. S. B. 2000. Teachers' knowledge and misperceptions of Attention-Deficit/hyperactivity disorder. In *Psychology in the Schools* [online]. 2000, vol. 37, no. 2, p. 115-122 [cit. 2020-12-30]. Dostupné na internetu: <doi:10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2115::AID-PITS33.0.CO;2-5>. ISSN 0033-3085.
- SHERMAN, J. – RASMUSSEN, C. - BAYDALA, L. 2008. The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature. In *Educational Research* [online]. 2008, vol. 50, no. 4, p. 347-360 [cit. 2020-07-15]. Dostupné na internetu: <doi:10.1080/00131880802499803>. ISSN 0013-1881.
- SOROA, M. – GOROSTIAGA, A. - BALLUERKA, N. 2015. Teachers' Knowledge of ADHD: Relevance of Training and Individual Perceptions // Conocimiento de los maestros sobre el TDAH. In *Revista de Psicodidactica / Journal of Psychodidactics* [online]. 2015, vol. 21, no. 2, p. 205-226 [cit. 2022-02-25]. Dostupné na internetu: <doi:10.1387/RevPsicodidact.14023>. ISSN 2254-4372.
- SOROA, M. – BALLUERKA, N. - GOROSTIAGA, A. 2014. Měření znalostí učitelů o poruchách pozornosti s hyperaktivitou: dotazník MAE-TDAH. In *The Spanish Journal of Psychology* [online]. 2014, vol. 17 [cit. 2020-07-16]. Dostupné na internetu: <doi:10.1017/sjp.2014.75>. ISSN 1138-7416.
- TE MEERMAN, S. et al. 2017. ADHD: kritická aktualizace pro odborníky ve vzdělávání. In *International Journal of Quality Studies on Health and Well-being* [online]. 2017, vol. 12, no. 1 [cit. 2020-05-22]. Dostupné na internetu: <doi:10.1080/17482631.2017.1298267>. ISSN 1748-2631.

Autor:

Mgr. Andrea Cibulková, MBA
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
E-mail: cib.andrea@gmail.com

Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.
Katedra speciální pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
E-mail: miroslava.bartonova@pedf.cuni.cz

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ – NAVYŠOVÁNÍ ČASOVÉ DOTACE PRO ŽÁKY SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Anna Frombergerová

Abstrakt

Príspevok sa, rovnako ako moja dizertačná práca, zameriava na analýzu oblasti podporných opatrení vo vzdelávaní žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Hlavnou oblasťou štúdie je navýšenie časovej dotácie na prácu žiakov so špecifickými poruchami učenia, ktorá je jednou z najčastejšie volených foriem podpory pre týchto žiakov. Po predstavení základných teoretických východisiek štúdie bude prezentovaný samotný design výskumu. Jedná sa o kvantitatívnu analýzu výkonu žiakov 9. tried základných škôl. Výskumný súbor obsahuje žiakov s ŠPU (N=31) a intaktných žiakov (N=188). Žiaci pracovali na Teste štruktúry inteligencie I-S-T 2000 R a ich výkony boli následne štatisticky spracované. Konkrétne výsledky (z verbálnej, numerickej a figurálnej škály testu) budú predstavené v rámci prednášky, detailnejšie potom v rámci príspevku v zborníku.

ÚVOD

Podpurná opatření ve vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou již běžnou součástí vzdělávacího proudu a najdeme je prakticky v každé třídě, na každé škole. Kromě reedukačních pomůcek či speciálních materiálů pro práci s těmito žáky využívají také podpurná opatření, na která není žádná finanční podpora nutná. Jedná se o navyšování časového limitu na práci, což je také tématem mé dizertační práce. Možná právě proto, že není toto podpurné opatření vázáno na finanční prostředky, nebyl mu doposud věnován příliš velký prostor, i když se jedná o jedno z nejčastěji realizovaných podpurných opatření i ve světě (Gregg & Nelson, 2010). Dokonce není ani analyzováno společně s ostatními podpurnými opatřeními, protože není pro běžné statistiky lukrativní. Např. ve velké analýze podpurných opatření, které realizoval Štech (2019), není tento typ podpory žáků vůbec zahrnut.

V rámci České republiky mohou žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami získávat podpory v pěti stupních podpurných opatřeních (dle Vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Rozhodující je míra podpory, kterou potřebují. V rámci prvního stupně mají k dispozici takové formy a metody, které může realizovat sama škola (resp. pedagog) bez realizace odborného (a ideálně i komplexního) vyšetření žáka či studenta ve školském poradenském zařízení. Jedná se o individualizaci výuky a drobné úpravy v metodách a formách. Od druhého stupně podpurných opatření již žáci potřebují doporučení školského poradenského zařízení pro jejich realizaci. Úpravy ve vzdělávání jsou již výraznější, školy mohou na podporu žáků a studentů čerpat také finanční prostředky na materiální i personální podporu.

ZAMĚŘENÍ VÝZKUMNÉ STUDIE

Cílem této studie bylo zjistit, jestli se žáci se specifickými poruchami učení (dále jen „SPU“) dostanou výkonově na stejnou úroveň jako intaktní žáci, pokud se jim přidá čas na práci navíc. Výzkum byl zaměřen na prodloužení limitu o 25 %. To odpovídá i výzkumu Holmese a Silvestriho (2019), kteří uvádí, že většina žáků nevyužije 50 % přidaného času, 25 % času navíc se tedy jeví jako ideální. Obecný předpoklad tedy byl, že pokud žáci s SPU pracují bez přidaného času, pak je rozdíl mezi jejich výkonem a výkon intaktních žáků horší. Pokud žáci s SPU získají čas navíc (ve výši 25 %), pak se tyto rozdíly ztrácí a žáci s SPU jsou schopni podat stejný výkon jako intaktní žáci (Runyan, 1991). Tento předpoklad byl prokázán i v tomto

výzkumu.

Vzhledem k využití Testu struktury inteligence IST 2000R bylo možno získat data z třech základních testovaných oblastí, tedy verbální, numerická a figurální škály (a jejich subtestů). Jednotlivé oblasti můžete vidět v následující tabulce:

Tabulka 1: Obsah testového materiálu

I-S-T 2000 R	Název subtestu
Verbální škála	1 – Doplnování vět
	2 – Analogie
	3 – Zobecňování
Numerická škála	4 – Početní úlohy
	5 – Číselné řady
	6 – Početní znaménka
Figurální škála	7 – Výběr obrazců
	8 – Úlohy s kostkami
	9 – Úlohy s maticemi

Struktura inteligence se mezi skupinami žáků s SPU a intaktními žáky liší (Giofrè & Cornoldi, 2015), ale tento výzkum nemá za cíl sledovat tuto problematiku prizmatem inteligence, protože se ukazuje, že výsledky intelektového testu nemají (či nemusí mít) žádnou vazbu na úroveň školního výkonu, který žák podává (Maehler & Schuchardt, 2011). Test struktury inteligence IST 2000R poskytoval vhodný testový materiál, se kterým bylo následně pracováno jako s didaktickým testem, nebylo cílem vyhodnocovat a následně porovnávat inteligenci sledovaných skupin. Byl zjišťován rozdíl ve výkonech skupiny žáků s SPU a intaktní skupiny žáků ve všech dílčích subtestech, škálách a celém Testu struktury inteligence IST 2000R.

VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ STUDIE

Verbální škála

V oblasti analýzy výsledků verbální škály nedošlo k žádným statisticky významným rozdílům mezi skupinou žáků s SPU a intaktních žáků. Výkony žáků s SPU byly sice průměrně nižší, ale ne statisticky významně. To je překvapivé zjištění, neboť byl předpoklad, že právě oblast porozumění a práce se slovy bude ta, která žákům s SPU bude dělat největší problémy. Dá se tedy spekulovat o několika možných příčinách tohoto výsledku. Žáci na druhém stupni již mají dostatečně kompenzované obtíže ve čtení, přetrvávat může stále rozdíl v porozumění např. delším textům (Krejčová, 2019), což se ale v realizovaných subtestech nemuselo projevit, protože ty byly textově poměrně stručné a pracovali buď se slovy, nebo s krátkými větami. Žáci s dyslexií mohou mít potíže např. se čtením tzv. pseudoslov, tedy nesmyslnými slovy, která čtou pomaleji, i si je hůře pamatují (Snowling, 2000), ale takové úkoly se v testu nevyskytovaly, jednalo se spíše o logické vazby a vztahy, které pravděpodobně zůstávají nenarušené (či jsou již dostatečně kompenzované). Žáci s dyslexií často např. zápisky z hodin či jiných výukových materiálů redukuje na krátké heslovité záznamy, se kterými následně pracují (Heřmánková, 2010), to může být důvodem, proč jim (vlastně stručné) verbální subtesty nečinily takové obtíže, jak bylo očekáváno.

Pro detailnější zmapování efektu přidaného času pro žáky s SPU by bylo tedy pravděpodobně vhodnější zařadit jiný typ úloh, než ty, které se vyskytovaly v našem výzkumu. Bylo by vhodné zmapovat práci s delšími texty a zaměřit se nejen na rychlost čtení, ale také na míru porozumění a schopnost žáků s takovými texty pracovat v rámci výuky (či samostatného vzdělávání se). Ukazuje se, že na druhém stupni základní školy již žáci musí s delšími texty umět pracovat, pokud to neumí (případně jim to činí potíže), pak je celý vzdělávací proces velmi ztížen (Sládková, 2020). Tito žáci si často texty musí číst opakovaně, aby dosáhli aspoň částečného

porozumění a zapamatování, což je stojí mnohem více energie než běžného čtenáře (Zelinková, 2015). Někteří žáci se s pomocí textů nejsou schopni učit vůbec (Heřmánková, 2010). Z výzkumů vyplývá, že úroveň technicky čtení (tedy přesnost, plynulost ani tempo čtení) přímo neovlivňuje porozumění (Krejčová, 2019). Poměrně zajímavý je také celkový pohled na práci s texty v českých školách, které nabízí Jucovičová a Žáčková (2008). Shledávají tento způsob práce jako okrajový. Uvádí, že Česká republika je celkově mírně podprůměrná, co se týče čtenářské gramotnosti. Míra porozumění tedy nemusí souviset pouze se specifickými poruchami učení, ale celkově s malou zkušeností žáků s tímto způsobem práce v rámci výuky..

Numerická škála

V oblasti statistické analýzy výsledků dat z numerické škály došlo k několika zjištěním. Při porovnání výkonů žáků s SPU (v základním čase) a žáků intaktních bylo zjištěno, že žáci s SPU dosahovali celkově statisticky významně horších výsledků ve většině numerických subtestů (resp. v subtestu č. 4_Početní úlohy a v subtestu č. 5_Číselné řady). I v subtestu č. 6_Početní znaménka si vedla skupina žáků s SPU hůře než intaktní skupina, ale rozdíl mezi jejich výkony nebyl statisticky významný. Pokud dostali žáci s SPU čas navíc, dosahovali stále průměrně horších výsledků než žáci intaktní, ale tento výkon nebyl statisticky významně horší. Statisticky významně horší hodnoty byly zaznamenány pouze u subtestu č. 5_Číselné řady, kde žákům čas navíc nepomohl.

Tato zjištění odpovídají i výsledkům jiných studií, které potvrzují celkově horší výsledky žáků s SPU v matematice (Pavličková, 2018) a poukazují také na možné souvislosti mezi dyslexií a dyskalkulií (Compton, Fuchs & Fuchs, 2011; Pokorná, 2001), o kterých by se i zde dalo úspěšně spekulovat. Právě projevy specifických poruch učení jsou v matematice patrné nejen v porozumění např. slovních úloh (v této studii nebyly slovní úlohy zastoupeny), problémy se objevují i v porozumění symbolickému zápisu, mohou se objevovat záměny pořadí číslic či problémy s počty zpaměti (vzhledem k horší pracovní paměti žáků) (Ellingerová, 2009; Pokorná, 2001).

Figurální škála

Analýza figurální škály přinesla zajímavé poznatky. Již při práci v základním čase dosahovali žáci s SPU průměrně lepších výsledků (ačkoli ne statisticky významně lepších) než žáci intaktní. Pouze v subtestu č. 9_Úlohy s maticemi dosáhli intaktní žáci lepšího (ale opět ne statisticky lepšího) výsledku než žáci s SPU. Statisticky významný byl rozdíl ve výkonech žáků s SPU po přidání času navíc, kdy byl jejich výkon lepší v rámci hodnocení celé figurální škály. Vzhledem k subtestům podali žáci s SPU při čase navíc statisticky významně lepší výkon pouze v subtestu č. 7_Výběr obrazců, ale i v ostatních dvou figurálních subtestech byl jejich výkon průměrně lepší, i když ne statisticky významně lepší, než žáků intaktních.

Zahraniční výzkumy potvrzují lepší vizuo-prostorové schopnosti žáků s SPU (převážně s dyslexií) na rozdíl od intaktní skupiny. Jedná se o vizuo-prostorové schopnosti, paměť v oblasti vizuo-prostorových úloh a kreativitu myšlení (Everatt, 1997; Wolff & Lundberg, 2002; Everatt, Weeks & Brooks, 2008). Ve výzkumech např. zaměřených na rozpoznávání skrytých tvarů, kde dosáhla skupina intaktních žáků lepších výsledků než skupina žáků s SPU (Martinelli & Schembri, 2015), byl následně prokázán velký vliv vzdělávací koncepce daného typu školy, ve které byly tyto výsledky zjištěny (Kapoula, Ruiz, Spector & Mocerovi, 2016).

Výsledky žáků s SPU

Při porovnání výkonů žáků s SPU (v základním i navýšeném čase) nebyl zjištěn staticky významný rozdíl při práci na celém testovém materiálu. Žáci s SPU v základním čase podali průměrně nižší výkon, ale rozdíl nebyl statisticky významný. Stejně tak při práci s navýšeným

časem sice žáci s SPU pracovali průměrně hůře než žáci intaktní, ale jejich výkon nebyl statisticky významně horší (výkon zde byl o dvě desetiny nižší).

Souhrnné výsledky

Při souhrnném hodnocení všech výsledků (tedy při práci na celém testovém materiálu) je možné konstatovat statisticky významné rozdíly ve výkonech pouze při hodnocení žáků s SPU, tedy jejich výkon bez a s časem navíc. Zde je jednoznačně patrné, že čas navíc zlepšuje jejich výkon a posouvá je směrem k žákům intaktním, v oblasti figurální škály dokonce před ně.

ZÁVĚR

Stejně jako by psychologická diagnostika neměla být primárně založena na schopnostech podat určitý výkon za určitý čas, ani zkoušky či testování v rámci vzdělávání by nemělo být vázáno na kritérium času na nejdůležitějšího prvku. Podle Krejčové (2019) by se mělo cílit na rozvoj žáka v maximální možné míře. Právě v psychologické a pedagogické diagnostice se ukazuje, že inteligence, která je zatím do velké míry diagnostikována testy, který pracují i s časem jako s hodnotícím kritériem, neukazuje reálné možnosti žáka a už vůbec nenabízí možnost predikce jeho výsledků. To, co je vnímáno jako zásadnější faktor je tzv. reakce na intervenci, schopnost učit se ze situace, ze zkušenosti (Gresham & Vellutino, 2010; Katz, Lee & Restori, 2009).

Závěrem je třeba akcentovat fakt, že navýšení časového limitu není pro žáky s SPU výhodou, ale že jde o nastavování rovných podmínek, aby mohli svůj výkon ukázat stejně tak dobře jako žáci intaktní (Duncan & Purcell, 2017). Pokud žáci daný úkol, téma, látky neznají (neumí), čas navíc jim stejně nepomůže. Tolerance pomalého pracovního tempa či prodlužování časové dotace je velmi často využívaný postup (Kožuszniková, 2011; Štemberková, 2018). Velmi důležité je, aby u žáků nevznikal pocit opakovaného selhávání např. právě v časově náročných úkolech, které by mohli mít za následek pocit chronického neúspěchu, který vede ke ztrátě celkové motivace k učení až narušení vývoje osobnosti žáka (Mertin, 2007). Učitelé a asistenti pedagogů by měli mít možnost se v této oblasti pravidelně a kvalitně vzdělávat, což využívá pouze malá část z nich (MŠMT, 2018).

Literatura

- COMPTON, D. L. - FUCHS, L. S. - FUCHS, D. 2011. The Cognitive and Academic Profiles of Reading and Mathematics Learning Disabilities. In *Journal of Learning Disabilities* [online]. 2011, vol. 45, no. 1, p. 79-95. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/0022219410393012>>. ISSN 0022-2194.
- DUNCAN, H. - PURCELL, C. 2017. Equity or Advantage? The effect of receiving access arrangements in university exams on Humanities students with Specific Learning Difficulties (SpLD). In *Widening Participation and Lifelong Learning* [online]. 2017, vol. 19, no. 2, p. 6-26. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.5456/WPLL.19.2.6>>. ISSN 2045-2713.
- ELLINGEROVÁ, M. 2009. *Edukace jedinců se specifickými poruchami učení v matematice na 2. stupni základní školy* : diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 104 s.
- EVARATT, J. 1997. The abilities and disabilities associated with adult developmental dyslexia. In *Journal of Research in Reading* [online]. 1997, vol. 20, no. 1, p. 13-21. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1111/1467-9817.00016>>. ISSN 0141-0423.
- EVARATT, J. - WEEKS, S. - BROOKS, P. 2008. Profile of strengths and weaknesses in dyslexia and other learning difficulties. In *Dyslexia* [online]. 2008, vol. 14, no. 1, p. 16-41. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/dys.342>>. ISSN 1099-0909.

- GIOFRÉ, D. - CORNOLDI, C. 2015. The structure of intelligence in children with specific learning disabilities is different as compared to typically development children. In *Intelligence* [online]. 2015, vol. 52, p. 36–43. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.07.002>>. ISSN 0160-2896.
- GREGG, N. - NELSON, J. M. 2010. Meta-analysis on the Effectiveness of Extra time as a Test Accommodation for Transitioning Adolescents With Learning Disabilities: More Questions Than Answers. In *Journal of Learning Disabilities* [online]. 2010, vol. 45, no. 2, p. 128-138. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/0022219409355484>>. ISSN 0022-2194.
- GRESHAM, F. M. - VELLUTINO, F. R. 2010. What is the Role of Intelligence in the Identification of Specific Learning Disabilities? Issues and Clarifications. In *Learning Disabilities Research & Practice*. ISSN 0938-8982, 2010, vol. 25, no. 4, p. 194–206.
- HEŘMÁNKOVÁ, M. 2010. *Žák s dyslexií na 2. stupni základní školy* : bakalárska práca. Praha : Univerzita Karlova, 2010. 63 s.
- JUROVIČOVÁ, D. - ŽÁČKOVÁ, H. 2009. *Dysgrafie. Metody reedukace specifických poruch učení*. Josefov : D + H, 2009. 64 s. ISBN 978-80-903869-7-6.
- KAPOULA, Z. et al. 2016. Education Influences Creativity in Dyslexic and Non-Dyslexic Children and Teenagers. In *PloS one* [online]. 2016, vol. 11, no. 1, p. 1-14. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150421>>. ISSN 1932-6203.
- KATZ, G. S. - LEE, H. B. - RESTORI, A. F. 2009. A Critique of the IQ / Achievement Discrepancy Model for Identifying Specific Learning Disabilities. In *Europe's Journal of Psychology*. ISSN 1841-0413, 2009, vol. 5, no. 4, p. 128-145.
- KOŽUSZNIKOVÁ, M. 2011. Uplatnění podpůrných opatření u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení na 1. stupni základní školy : diplomová práca. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 113 s.
- KREJČOVÁ, L. 2019. *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. Praha : Grada, 2019. 248 s. ISBN 978-80-247-3950-2.
- MAEHLER, C. - SCHUCHARDT, K. 2011. Working Memory in Children with Learning Disabilities: Rethinking the criterion of discrepancy. In *International Journal of Disability, Development and Education*. ISSN 1465-346X, 2011, vol. 58, no. 1, p. 5-17.
- MARTINELLI, V. - SCHEMBRI, J. 2015. Dyslexia and visuospatial ability in Maltese male adolescents. In *Journal of Educational and Social Research* [online]. 2015, vol. 5, no. 3, p. 111-120. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.5901/jesr.2015.v5n3p111>>. ISSN 2239-978X.
- MERTIN, V. et al. 2007. *Integrace žáků se specifickými poruchami učení - od stanovení diagnostických kritérií k poskytování péče všem potřebným žákům*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, 2007. 55 s. ISBN 978-80-86856-40-7.
- MŠMT. 2018. *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017*. Dostupné na internete: <<https://www.msmt.cz/file/46497/>>.
- PAVLÍČKOVÁ, L. 2018. *Poruchy matematických schopností žáků s dyskalkulií a jejich vliv na řešení učebních úloh ve fyzice a v matematice: Shrnutí výsledků výzkumného šetření*. Brno : Munipress, 2018. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9091-2018>>.
- POKORNÁ, V. 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a adolescenci*. Praha : Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- RUNYAN, M. K. 1991. The Effect of Extra Time on Reading Comprehension Scores for

University Students With and Without Learning Disabilities. In *Journal of Learning Disabilities* [online]. 1991, vol. 24, no. 2, p. 104-108. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1177/002221949102400207>>. ISSN 0022-2194.

HOLMES, A. - SILVESTRI, R. 2019. Extra Time or Unused Time? What Data from a College Testing Center Tells Us About 50% Extra Time as an Accommodation for Students with Learning Disabilities. In *Psychological Injury and Law* [online]. 2019, vol. 12, no. 1, p. 7–16. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1007/s12207-019-09339-9>>. ISSN 1938-971X.

SLÁDKOVÁ, I. 2020. *Proces čtení u žáků s dyslexií na 2. stupni základní školy* : diplomová práce. Praha : Univerzita Karlova, 2020. 83 s.

SNOWLING, M. J. 2000. *Dyslexia*. New Jersey : Blackwell Publisher, 2000. 276 s. ISBN 978-06-312-0574-6.

ŠTECH, S. 2019. *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018*. [online]. Dostupné na internete: <<http://stanislavstech.cz/wp-content/uploads/2019/07/Analy%CC%81za-spolec%CC%8Cne%CC%81ho-vzde%CC%8Cla%CC%81va%CC%81ni%CC%81-za-obdobi%CC%81-fin-3.pdf>>.

ŠTEMBERKOVÁ, P. 2018. *Podpírná opatření pro žáky s narušenou komunikační schopností v inkluzivním vzdělávání na základní škole* : diplomová práce. Praha : Univerzita Karlova, 2018. 110 s.

WOLFF, U. - LUNDBERG, I. 2002. The Prevalence of Dyslexia Among Art Students. In *Dyslexia* [online]. 2002, vol. 8, no. 1, p. 34-42. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/dys.211>>. ISSN 1099-0909.

ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha : Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Autor:

Mgr. Anna Frombergerová

Katedra psychologie

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Myslíkova 7, 110 00, Praha 1, Česká republika

e-mail: anna.frombergerova@pedf.cuni.cz

VZDELANIE RODIČOV A ŠKOLSKÝ PROSPECH ŽIAKA

Libuša Gužíková

Abstrakt

V rámci rodinného prostredia existuje celý rad činiteľov, ktoré determinujú vývin detskej osobnosti a následne, v období školskej dochádzky aj prospech žiaka. Výchovné pôsobenie rodičov je závislé vo veľkej miere od ich osobnostných charakteristík, determinantom ktorých je nesporne aj ich dosiahnuté vzdelanie. Príspevok objasňuje vplyv vzdelania rodičov na školský prospech dieťaťa, najmä na základe analýzy výsledkov domácich a zahraničných výskumov. Je zjavný signifikantný vplyv vzdelania rodičov na prospech žiaka, pričom sa prejavuje diferencovaný vplyv vzdelania rodičov na prospech. Vzdelanie rodičov je nástrojom sociálnych nerovností v školskom prostredí, prejavujúcich sa najmä v predmetoch matematika a čítanie, ako aj v miere rodičovskej podpory domácej prípravy dieťaťa do školy, či vo vnímaní hodnoty vzdelania.

ÚVOD

Školský prospech je nástrojom žiakovej spokojnosti, zároveň však môže ovplyvniť aj neskoršie fázy jeho života. Spomedzi sociokultúrnych determinantov je kľúčovým determinantom práve rodina, ktorá sa vo významnej miere podieľa na školskej úspešnosti dieťaťa. V rámci rodinného prostredia existuje celý rad činiteľov, ktoré kreujú dosiahnuté výsledky dieťaťa v školskom prostredí, pričom jedným z nich je vzdelanie rodičov.

Súčasná spoločnosť je čoraz viac diferencovaná sociálne a táto diferenciácia sa premieta aj do výsledkov školského vzdelávania. Rodina ovplyvňuje životné šance dieťaťa, spoluvytvára jeho výkon a úspech v školskom prostredí, čím, ako uvádza Možný (2011), otvára alebo zatvára bránu k vyššiemu vzdelaniu. Aj výsledky medzinárodného testovania PISA ukazujú, že Slovensko patrí medzi krajiny, kde sa prejavuje vysoký vplyv socioekonomického zázemia rodiny na školský výkon žiaka. Osobitne veľký vplyv má vzdelanie rodičov, ktoré je jedným z ukazovateľov socioekonomického statusu rodiny (Miklovičová, Valovič, 2019).

Podľa Helusa (2015) vznik sociálnych nerovností umožňuje vzdelávací systém, teda chybou v súčasnom školstve je selektívna diskriminácia, t.j. odlišný prístup k žiakom, vysoké rozdiely medzi žiackymi výkonmi, nerovnosť vzdelávacích šancí vplyvom vzdelania rodičov. Ako dopĺňa Katrňák (2005), škola oceňuje potomkov z vyšších sociálnych tried, na základe čoho vznikajú triedne nerovnosti. Rodiny s vyšším socioekonomickým statusom očakávajú medzigeneračnú stabilitu triedneho postavenia, t.j. dosiahnuté školské úspechy rodičov a aktuálna spoločenská prestíž rodiny ovplyvní postavenie dieťaťa v triednom kolektíve, ako aj jeho školský prospech.

Podľa Průchu (2017) v odbornej sfére pribúdajú výskumné zistenia v oblasti vplyvu sociálnych faktorov (najmä rodinného prostredia – vplyv vzdelania rodičov, úroveň bývania, ekonomické zabezpečenie rodiny, príjem rodiny) na prospech žiaka, ale väčšinou sa jedná o sociologické výskumy, teda absentujú výskumné šetrenia z oblasti pedagogiky. Ako uvádzajú Bomba a Zacharová (2013), vplyv rodičovského vzdelania nie je centrom pozornosti v domácich pedagogických výskumoch, aj keď chceme disponovať kvalitnými a vzdelanými jedincami. Nazdávame sa, že práve vzdelanie rodičov v kontexte ich vplyvu na prospech žiaka sa javí v domácom pedagogickom prostredí málo skúmanou problematikou, avšak čoraz viac aktuálnou.

Školský prospech žiaka

Slovo prospech je možné vnímať rôzne, prioritne ako zisk alebo úžitok. V školskom prostredí je to istý výsledok práce konkrétneho žiaka. Prospech žiaka je výsledkom pôsobenia mnohých činiteľov, z ktorých vo významnej miere interferujú faktory spojené s rodinným prostredím: výchovné postoje rodičov (Žúborová, 2011; Opravilová, 2016), vzťah rodičov ku škole (Mertin, 2004), vzdelanie rodičov a socioekonomický status rodiny (Spera, 2005), materiálne-ekonomické podmienky – príjem, vzdelanie a zamestnanie rodičov (Helus, 2015; Świerzbowska-Kowalik, 2000; Długozima, 2003; Moždzyńska, 2011).

V kontexte vplyvu rodinného prostredia na žiaka sa v odbornej literatúre venuje pomerne veľká pozornosť socioekonomickému statusu rodiny. Z prác autorov vyplýva významná korelácia s prospechom dieťaťa, ako aj so životnou a školskou úspešnosťou. Viaceré zahraničné výskumy dokazujú, že socioekonomické rozdiely rodín determinujú výsledky žiaka v škole (Blau, 1999; Bae, Wickrama, 2015; Byun, Kim, 2010; Odgers, 2016; Duncan, Kalil, Ziol-Guest, 2017).

Podľa Helusa (2015, s. 241) „socioekonomický status určuje zaradenie rodiny do sociálnej vrstvy, na základe prestíže povolania, príjmu a bohatstva, v neposlednom rade na základe vzdelania rodičov“. Ako uvádza Katrňák (2005), životné šance dieťaťa ovplyvňuje sociálna štruktúra rodiny, ktorá zahŕňa úroveň vzdelanosti rodičov. Je teda zrejmé, že pri dosahovaní školskej úspešnosti je dieťa ovplyvnené socioekonomickými charakteristikami rodinného prostredia, osobitne vzdelaním rodičov.

Vzdelanie ako nástroj sociálnej nerovnosti

Podľa Mareša (1999, s. 37) je „vzdelanie nástrojom nerovností, pretože segreguje prístup k práci, k ďalšiemu vzdelaniu, súčasne nepriamo diskriminuje jedinca v kultúrnej dimenzii“. Medzigeneračné štúdie poukazujú na odlišné šance vo vzdelávaní, t.j. sociálny pôvod rodiny determinuje životné šance dieťaťa, nerovnosť rodičovských stimulov sa prenáša do škôl naprieč spoločenskými triedami (Esping-Andersen, 2010). Ako uvádza Možný (2011, s. 110), „rodina je základnou jednotkou nerovností“. Podľa autorov Keller a Tvrдый (2010) síce v dnešnej spoločnosti čoraz častejšie hovoríme o rovnosti vo vzdelávaní, no napriek tomu sú žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia odsúdení k sociálnemu vylúčeniu. Výskumy (napr. Čáp, 1996, Bomba, Zemančíková, 2011) dokazujú, že sociokultúrne charakteristiky rodiny, osobitne vzdelanie rodičov, výrazne determinuje školský prospech dieťaťa.

Dosiahnuté vzdelanie rodičov určuje hodnotu vzdelania v rodinnom prostredí (Čáp, 1999; Lukáč, 2015). V súvislosti s hodnotou vzdelania v rodine rozlišujeme dve skupiny rodičov. Prvá skupina rodičov pripisuje vzdelaniu veľký význam. Podľa Havlíka a Kořu (2002) to súvisí s ich profesijným životom. Dieťa po získaní vzdelania udržuje vybudovaný sociálny status rodiny (postavenie rodiny, jej moc, vplyv, životná úroveň). Podľa Anýžovej (In Hamplová, Katrňák, 2018) rodičia s vyšším vzdelaním preferujú vo väčšej miere hodnotu úspechu a moci, s čím súvisia vyššie nároky na vzdelanosť dieťaťa. Čáp (1996) upozorňuje, že vyššie vzdelanie rodiča v pozitívnom aspekte ovplyvňuje prospech žiaka, ale aj rodič s nižším vzdelaním môže kladne determinovať výsledky dieťaťa, ak realizuje psychicky náročnejšie záujmové činnosti. Iný pohľad na vzťah medzi vzdelaním rodičov a prospechom dieťaťa prinášajú Fruehwirth a Gage-Miranda (2019), ktorí poukazujú na negatívne vplyvy vzdelania rodičov na prospech žiaka. Z výskumu autorov vyplýva, že vysokoškolsky vzdelaní rodičia negatívne ovplyvňujú fungovanie dieťaťa v školskom prostredí, v rámci vysokých nárokov na jeho školský prospech, t.j. rodič vyvíja tlak na vzdelanie dieťaťa, očakáva akcelerovaný vývin vo vedomostnej úrovni, bez ohľadu na vek dieťaťa, napr. dieťa je vedené k pokročilým čitateľským zručnostiam, ktoré by si malo osvojiť v nasledujúcich rokoch štúdia.

Druhú skupinu predstavujú rodičia, ktorí nepripisujú vzdelaniu veľký význam, čo v konečnom dôsledku negatívne ovplyvňuje prospech dieťaťa. Z výskumu autorov Bomba a Zacharová (2013, s. 67) vyplýva, že „viac ako pätina rodičov sa nezaujíma o prospech detí, pretože

neprikladajú vzdelaniu význam“. Vágnerová, (2000) poukazuje na fakt, že postoj rodiča nepodporujúci zmysel vzdelávania utvára u dieťaťa nežiaduce postoje a presvedčenia, akými sú formálne rešpektovanie školy, chýbajúca motivácia k činnostiam a k plneniu učebných povinností, učenie sa nestáva osobnou hodnotou, škola je zdrojom zbytočných povinností.

Ako uvádza Katrňák (2004), vzdelanostné rozdiely vedú k sociálnym úspechom alebo k sociálnej diskvalifikácii. Rodičia s nižším vzdelaním (napr. z robotníckych tried) prezentujú negatívne skúsenosti spojené so školským prostredím, škola je vnímaná ako nepotrebné miesto pre skutočný život. Rodina dáva prednosť dosiahnutiu odborného vzdelania v podobe nadobudnutia konkrétneho remesla. V podmienkach Slovenska osobitnú skupinu rodičov predstavujú rodičia z rómskeho etnika, u ktorých sa prejavuje nezaujem o vzdelanie. Táto skutočnosť plynie z nízkej vzdelanostnej úrovne rodičov, s čím súvisia aj nízke školské aspirácie (Hornák, 2005; Lukáč, 2015; Čerešníková a kol., 2017; Portík, Zelina, 2003) a v konečnom dôsledku nižší spoločenský status rodiny (Klein, 2008). Podstatný je úspech v komunite, čím jedinec získava významné postavenie v rómskom spoločenstve, t.j. školské výsledky nie sú ocenené (Rosinský, 2006).

Ťažiskom prospechu je samotný žiak, na ktorého však vplývajú rodičovské postoje k vzdelaniu a ich skúsenosti so školským prostredím. Vzdelanie rodiča, ako jeden z ukazovateľov socioekonomického statusu rodiny, môže významne determinovať dosiahnuté školské výsledky dieťaťa, čo dokazujú aj mnohé výskumy.

Vzdelanie rodičov a prospech žiaka z pohľadu výskumov

Výskumné snahy centrovane na prospech žiaka v školskom prostredí poukazujú na významný vplyv rodinného prostredia, keďže rodina predstavuje primárne prostredie výchovy a socializácie dieťaťa. Ako uvádza Katrňák (2004, s. 33), „rodina vstúpuje dieťaťu nezmazateľné stopy a podpisuje sa pod jeho celý život“.

Významný vplyv rodinného prostredia je evidentný, ale je potrebná hlbšia analýza, ktorá by objasnila v čom konkrétne rodina determinuje prospech žiaka, ako pôsobí orientačná rodina na prospech, napr. v ktorých oblastiach vzdelávania, aká je miera rodičovskej podpory v rámci domácej prípravy, ako vplývajú rodičovské postoje k vzdelávaniu na prospech žiaka a pod.

Mnohé výskumy reflektujú značný vplyv rodičovského vzdelania na úspešnosť dieťaťa v školskom prostredí. Průcha (2017, s. 125) na základe starších výsledkov empirických šetrení Jerhotovej (1970), Árochovej, Bakičovej, Ševčíkovej (1984) a Švancara (1986) uvádza signifikantný vplyv vzdelania rodičov na prospech žiaka. Podobne aj Helus (2015) poukazuje na vysokú koreláciu medzi vzdelaním rodičov a školským prospechom.

V zahraničných výskumoch (Deslandes, Potvin, Leclerc, 1999; Spera, 2005; Moon, Lee, 2007; Buis, 2013; Ludeke a kol., 2021) je vzdelanie rodičov často označované za nástroj, ktorý ovplyvňuje školský prospech žiaka. Z viacerých výskumov (napr. Areepattamannil, 2010; Bakar, Mamat, Ibrahim, 2017) vyplýva, že žiaci rodičov s vyšším vzdelaním dosahujú lepšie školské výsledky, ako žiaci rodičov s nižším vzdelaním. Ako uvádzajú Assari a kol. (2021), vysokoškolské vzdelanie rodičov súvisí s lepším školským prospechom dieťaťa, najmä v predmetoch matematika a čítanie. Autori uvádzajú, že rodiny z nízkej sociálnej vrstvy zažívajú neúspech na trhu práce, z čoho pramení prijatie horších pracovných možností, t.j. rodičia pracujú viac hodín za menej platenú prácu. Tieto pracovné pozície skracujú čas rodiča, ktorý by mohol venovať dieťaťu a jeho podpore pri vzdelávaní, čo v konečnom dôsledku negatívne ovplyvňuje prospech dieťaťa.

Na významnú koreláciu medzi vzdelaním rodičov a prospechom žiaka upozornili Houdt a kol. (2019) v súvislosti s počtom vysokoškolsky vzdelaných rodičov v domácnosti. Výsledky výskumu ukazujú, že deti oboch rodičov s vysokoškolským vzdelaním dosahovali lepší prospech, ako deti s jedným rodičom vysokoškolského vzdelania. Rodina s jedným vysokoškolsky vzdelaným rodičom nepodlieha rodovým rozdielom, t.j. vzdelanie matky alebo otca malo rovnaký vplyv na školské výsledky dieťaťa.

Andersson, Abramsson, Malmberg (2021) zistili, že rodičia s vyšším vzdelaním poskytujú deťom vzor vo vzdelávaní. Žiaci z rodín z nižšej sociálnej vrstvy nie sú podnecovaní k terciárnemu vzdelávaniu, pretože absentuje vzdelanostný vzor v rodine, t.j. mnohé životné a školské dráhy sú pre dieťa skryté, pretože rodičia nedosiahli vyššie vzdelanie, čo v konečnom dôsledku vytvára nezujem dieťa o vysokoškolské vzdelanie. Autori dopĺňajú, že rodičia s vyšším vzdelaním majú vysoké očakávania na školské výsledky dieťaťa. Pozitívne postoje rodičov k vzdelaniu pôsobia na postoje detí k plneniu školských povinností, čo v konečnom dôsledku pozitívne ovplyvňuje ich školský prospech. Bomba a Zacharová (2013) poukazujú na význam pravidelného záujmu rodičov o prospech a výsledky dieťaťa vo vzdelávaní, ktorý má vplyv na utváranie pozitívnych postojov dieťaťa ku škole.

Ako píše Cui, Zhang, Leung (2019), prospech detí je pozitívne ovplyvňovaný zapojením rodičov do domácej prípravy dieťaťa na primárnom stupni vzdelávania. Vplyv zapojenia rodičov je badateľný najmä v predmete matematika, čo podľa autorov spôsobujú domáce aktivity spojené s rozvojom matematického myslenia, napr. hry so stavebnicami, hranie grafických a matematických hier. Žiaci majú možnosť zažiť matematiku v reálnom živote, čím budujú zmysel vlastného učenia, čo poskytuje pevný základ pre formálne učenie matematiky. Podľa autorov je podstatný aj postoj rodiča k vzdelaniu, ktorý pozorujú, napodobňujú a podvedome prijímajú. Ak rodičia oceňujú význam vzdelania, odzrkadľuje sa to aj vo vyššej miere ich zapojenia do domácej prípravy. Ako uvádza Assari (2018), vyššie vzdelanie rodičov súvisí s pozitívnymi postojmi k vzdelaniu, ktoré sa prejavujú prostredníctvom výchovného pôsobenia.

Podľa Sidhu, Malhi, Jerath (2010) rodičia s vyšším stupňom vzdelania pripisujú hodnote vzdelania veľký význam, s čím súvisia kvalitnejšie domáce podmienky na učenie (dostatok stimulov k učeniu, informačných zdrojov, socializačných aktivít). Deti zo znevýhodneného prostredia nemajú natoľko podnetné domáce prostredie, ktoré by podnecovalo k školskému úspechu, ako napr. podporovanie záujmov dieťaťa, poskytovanie materiálnych zdrojov k učeniu.

Môžeme konštatovať, že pozitívne postoje rodičov k vzdelávaniu sa odzrkadľujú v podpore dieťaťa pri domácej príprave. Z výskumov zároveň vyplýva aj to, že nízke vzdelanie rodičov spôsobuje nízku podporu pri domácej príprave dieťaťa. Podľa Mncube (2010) a Ghanney (2018) sú dôvodom chýbajúce zručnosti a nedostatočná úroveň vzdelania rodičov.

Jedným z determinantov prospechu žiaka je aj samotné výchovné pôsobenie rodičov. Hadjicharalambous, Dimitriou (2020) zistili, že voľba výchovného štýlu rodičov závisí od vzdelania rodičov. Rodičia so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním sú menej zhovievaví vo vzdelávaní dieťaťa, ale rodina disponuje kvalitnejšími rodinnými vzťahmi, ktoré vplývajú na lepší výkon a sebaúctu v školskom prostredí. Ako uvádzajú Francese (2018), Zhang, Qin, Zhou (2020) a Wang, Chen, Gong (2021), náročnosť rodičov pozitívne pôsobí na študijné výsledky detí. Autoritatívny výchovný štýl (charakteristický vysokou náročnosťou na školské výkony dieťaťa) je spojený s najlepšimi výsledkami detí v školskom prostredí. Checa, Abundis-Gutierrez (2018) dopĺňajú, že autoritatívny výchovný štýl rodičov zahŕňa exaktne stanovené očakávania, hranice, disciplínu vo vzdelávaní, čo podporuje lepšie výsledky vzdelávania.

Ako zistila Mayerová (2015, s. 163), „výchovný štýl rodiny ovplyvňuje dieťa v každej sfére života. Primerané výchovné pôsobenie rodičov je motiváciou pre školskú úspešnosť dieťaťa, t.j. realistické ciele vo vzdelávaní dieťaťa, vytvorenie pozitívnej emočnej klímy v rodine, adekvátny spôsob motivácie k výkonu v rámci individuálnych možností dieťaťa“.

Diferencovaný vplyv rodičov na prospech dieťaťa z pohľadu výskumov

Ako prezentujú výsledky výskumov, vzdelanie rodičov sa javí ako významná predikcia školského úspechu dieťaťa. Detailnejšia analýza problematiky si však vyžaduje skúmať

diferencovaný vplyv rodičov na prospech dieťaťa, t.j. vplyv vzdelania matky a otca na prospech dieťaťa.

Ako uvádza Erola, Jalonen, Lehti (2016), vzdelanie rodičov významne vplyva na prospech dieťaťa, pretože úroveň dosiahnutého vzdelania rodičov kreuje ich postoje a hodnoty v súvislosti so vzdelávaním. Autori zistili, že najsilnejší vplyv vzdelania matky na školský prospech dieťaťa je v ranom detstve. Dôvodom je jej značná miera pôsobenia v rámci každodenných domácich interakcií, čím matka determinuje postoje dieťaťa k vzdelávaniu už od útleho veku. V prípade otcov sú zistenia opačné, pretože najsilnejší vplyv jeho vzdelania bol zistený v dospelosti dieťaťa. Vysvetlením je skutočnosť, že otcovia venujú viac času životel'skej funkcii ako opatrovateľskej.

Podľa Glicka a Sahn (2000) je potrebné v súvislosti so vzdelaním rodičov diferencovať vplyv rodičovského pôsobenia na školskú úspešnosť vzhľadom na ich pohlavie. Podľa autorov má vyššie vzdelanie matky pozitívny vplyv na prospech dcéry, ale nemá žiadny vplyv na vzdelanie chlapcov. Matka stanovuje vysoké nároky na prospech dcéry, v kontexte lepších šancí na trhu práce.

Na rozdielne preferencie vzdelania poukazujú Kaščák a Betáková (2014), ktorí zistili vzdelanostné rozdiely matiek v prístupe k škole. Matky s nižším vzdelaním prenášajú zodpovednosť na školu a menej podporujú dieťa vo vzdelávaní v rámci domácej prípravy. Matky s úplným stredným vzdelaním a vysokoškolským vzdelaním systematicky prezentujú pozitívny postoj k vzdelávaniu, čo pozitívne determinuje aj prístup dieťaťa k plneniu školských povinností. Z mnohých výskumov vyplýva, že vzdelanie matky má väčší vplyv na prospech dieťaťa ako vzdelanie otca (Keltikangas-Järvinen, 2010; Pishghadam, Zabihi, 2011; Carneiro, Meghir, Parey, 2013).

Chiu a kol. (2016) však uvádzajú rozdielne zistenia, podľa ktorých vzdelanie matky nemá žiadny súvis so školským prospechom dieťaťa. Práve naopak, podľa autorov, práve vzdelanie otca ovplyvňuje prospech žiaka. Vysokoškolské vzdelanie otca pozitívne ovplyvňuje školskú úspešnosť žiaka, pretože vzdelanostná úroveň otca koreluje s jeho záujmom o vzdelávanie dieťaťa o prejavuje sa vo zvýšenej podpore pri vzdelávaní dieťaťa. Page (2016) a Cabrera, Volling, Barr (2018) tiež zistili, že vzdelanie otca pozitívne determinuje prospech žiaka. Úplná absencia otcovského pôsobenia, s akýmkoľvek dosiahnutým vzdelaním, je spojená s menším úspechom v škole.

Zo zistení autorov Cano, Perales, Baxter (2019) vyplýva, že spoločne strávený čas otca a dieťaťa na vzdelávacích aktivitách je spojený s lepšími školskými výsledkami detí. Vzdelanie otca determinuje jeho postoj k vzdelávaniu, zapojenie do domácej prípravy dieťaťa, trávenie času s dieťaťom, výchovný štýl, ako aj vzdelávacie aspirácie. Výskumné zistenia ukazujú, že otcovia s vyšším vzdelaním trávia viac času s dieťaťom, ako otcovia s nižším vzdelaním. Zapojenie otca do vzdelávania teda pozitívne determinuje školské výsledky dieťaťa. Podpora otcov s akýmkoľvek dosiahnutým vzdelaním je dôležitá v rovnakej miere pre znevýhodnené deti, ako aj pre zvýhodnené deti. Kľúčovú úlohu zohrávajú vzdelávacie aktivity, ktoré realizuje otec s dieťaťom vo vzájomnej interakcii, napr. kognitívne stimulujúce aktivity (čítanie, vzdelávacie hry, domáce úlohy, účasť na spoločenských podujatiach).

Vzdelanie otca a jeho participácia na učení sa dieťaťa sa javí ako významný činiteľ školského úspechu dieťaťa, ale ako uvádzajú Sicouri a kol. (2018), bariérou ich zapojenia do vzdelávania dieťaťa je ich presvedčenie o rodových rolách, podľa ktorých je matka v domácnosti vnímaná ako osoba, ktorá je zodpovedná za výchovu a vzdelávanie dieťaťa.

ZÁVER

Vzdelanie rodičov, ako jeden z ukazovateľov socioekonomického statusu rodiny, je v početných výskumných štúdiách vnímaný za kľúčový determinant prospechu žiaka. Z empirickej evidencie vyplývajú zistenia, podľa ktorých sa vzdelanie rodičov prejavuje v

rodičovských postojoch k vzdelaniu, vo vnímaní hodnoty vzdelania, ako aj pri podpore detí v rámci domácej prípravy na vyučovanie.

Osobitnú kategóriu zistení tvorí diferencovaný rodičovský vplyv v súvislosti so vzdelávaním, t.j. odlišný vplyv vzdelania matky a otca na prospech dieťaťa. Je žiaduci rovnaký záujem matky aj otca o vzdelávanie dieťaťa, pretože aktívna participácia oboch rodičov pozitívne determinuje výsledky žiaka v škole (Glick a Sahn, 2000). Výskumné zistenia poukazujú zároveň na potrebu zvyšovať zapojenie otca do vzdelávacej činnosti dieťaťa (Sicouri a kol., 2018). Možno súhlasiť s Areepattamannilom (2010), podľa ktorého pozitívny prístup rodiča k vzdelaniu je predikciou lepšieho školského prospechu, a preto je nevyhnutné, aby sa rodičia stali aktívnou súčasťou vzdelávania detí.

Literatúra

ANDERSSON, E. - ABRAMSSON, M. - MALMBERG, B. 2021. School choice and educational attitudes: Spatially uneven neoliberalization in Sweden. In *Norsk Geografisk Tidsskrift - Norwegian Journal of Geography* [online]. 2021, vol. 73, no. 3, p. 142-157. [cit. 2022-01-05] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1080/00291951.2021.1920624>> . ISSN 0029-1951.

ANÝŽOVÁ, P. 2018. Líši se vzdělanostní skupiny v hodnotových orientacích? In *Hamplová, D. - Katrňák, T. : Na vzdělání záleží: Jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2018. ISBN 978-80-7325-457-5. s. 137-151.

ASSARI, Š. 2018. Parental Education Attainment and Educational Upward Mobility; Role of Race and Gender. In *Behavioral Sciences* [online]. 2018, vol. 8, no. 11, p. 1-15. [cit. 2022-01-06] Dostupné na internete: <<https://www.mdpi.com/2076-328X/8/11/107/htm>>. ISSN 2076-328X.

ASSARI, Š. et al. 2021. Black-White Achievement Gap: Role of Race, School Urbanity, and Parental Education. In *Pediatric Health, Medicine and Therapeutics* [online]. 2021, vol. 12, p. 1-11. [cit. 2022-01-06] Dostupné na internete: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7797342/>>. ISSN 1179-9927.

AREEPATTAMANNIL, S. 2010. Parenting Practices, Parenting Style, and Children's School Achievement. In *Psychological Studies* [online]. 2010, vol. 55, no. 4, p. 283-289. [cit. 2022-01-06] Dostupné na internete: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12646-010-0043-0.pdf>>. ISSN 0974-9861.

BAE, D. - WICKRAMA, S. A. K. 2015. Family Socioeconomic Status and Academic Achievement among Korean Adolescents: Linking Mechanisms of Family Processes and Adolescents' Time Use. In *Journal of Early Adolescence* [online]. 2015, vol. 35, no. 7, p. 1014-1038. [cit. 2022-01-07] Dostupné na internete: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0272431614549627>>. ISSN 0272-4316.

BAKAR, A. N. - MAMAT, I. - IBRAHIM, M. 2017. Influence of Parental Education on Academic Performance of Secondary School Students in Kuala Terengganu. In *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* [online]. 2017, vol. 7, no. 8, p. 296-304. [cit. 2022-01-07] Dostupné na internete: <<https://ideas.repec.org/a/hur/ijarbs/v7y2017i8p296-304.html>>. ISSN 2222-6990.

BLAU, M. D. 1999. The Effect of Income on Child Development. In *The Review of Economics and Statistics* [online]. 1999, vol. 81, no. 2, p. 261-276. [cit. 2022-01-05] Dostupné na internete: <<https://direct.mit.edu/rest/article/81/2/261/57135/The-Effect-of-Income-on-Child-Development>>. ISSN 1530-9142.

- BOMBA, L. - ZEMANČÍKOVÁ, V. 2011. Vplyv socioekonomického statusu rodiny na prospech žiaka v škole – súčasný stav na Liptove. In *Pedagogika.sk* [online]. 2011, roč. 2, č. 3, s. 145-171. [cit. 2022-01-07] Dostupné na internete: <<https://www.casopispedagogika.sk/studie/bombalukas-zemancikova-vladimira-vplyvsocioeconomickeho-statusu-rodiny-na-prospech-ziaka-v-skole-sucasny-stav-na-liptove.html>>. ISSN 1338-0982.
- BOMBA, L. - ZACHAROVÁ, J. 2013. Vplyv neformálnej kontroly rodičov na prospech ich detí v škole. In *e-Pedagogium* [online]. 2013, roč. 13, č. 1, s. 58-68. [cit. 2022-01-07] Dostupné na internete: <https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201301-0006_vplyv-neformalnejkontroly-rodicov-na-prospech-ich-deti-v-skole.php>. ISSN 1213-7499.
- BUIS, M. L. 2013. The Composition of Family Background: The Influence of the Economic and Cultural Resources of both Parents on the Offspring's Educational Attainment in the Netherlands between 1939 and 1991. In *European Sociological Review* [online]. 2013, vol. 29, no. 3, p. 593–602. [cit. 2022-01-07] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1093/esr/jcs009>>. ISSN 1468-2672.
- BYUN, Y. S. - KIM, K. K. 2010. Educational inequality in South Korea: The widening socioeconomic gap in student achievement. In *Research in the Sociology of Education* [online]. 2010. vol. 17, p. 155-182. [cit. 2022-01-08] Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/235268313_Educational_inequality_in_South_Korea_The_widening_socioeconomic_gap_in_student_achievement>. ISSN 1479-3539.
- CABRERA, N. - VOLLING, B. - BARR, R. 2018. Fathers Are Parents, Too! Widening the Lens on Parenting for Children's Development. In *Child Development Perspectives* [online]. 2018, vol. 12, no. 3, p. 152-157. [cit. 2022-01-08] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1111/cdep.12275>>. ISSN 1750-8606.
- CANO, T. - PERALES, F. - BAXTER, J. 2019. A Matter of Time: Father Involvement and Child Cognitive Outcomes. In *Journal of Marriage and Family* [online]. 2019, vol. 81, no. 1, pp. 164-184. [cit. 2022-01-08] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1111/jomf.12532>>. ISSN 1741-3737.
- CARNEIRO, P. - MEGHIR, C. - PAREY, M. 2013. Maternal Education, Home Environments, and the Development of Children and Adolescents. In *Journal of the European Economic Association* [online]. 2013, vol. 11, no. 1, p. 123-160. [cit. 2022-01-08] Dostupné na <<https://doi.org/10.1111/j.1542-4774.2012.01096.x>>, ISSN 1542-4774.
- CUI, Y. - ZHANG, D. - LEUNG, F. 2019. The Influence of Parental Educational Involvement in Early Childhood on 4th Grade Students' Mathematics Achievement. In *Early Education and Development* [online]. 2019, vol. 32, no. 1, p. 113-133. [cit. 2022-01-08] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1677131>>. ISSN 1556-6935.
- ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.
- ČÁP, J. 1999. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1999. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČEREŠŇÍKOVÁ, M. et al. 2017 *Bariéry*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2017. 108 s. ISBN 978-80-558-1214-4.
- DESLANDES, R. - POTVIN, P. - LECLERC, D. 1999. Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. In *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences* [online]. 1999, vol. 34, no. 2, p. 135-153. [cit. 2022-01-10] Dostupné na <<https://mje.mcgill.ca/article/view/8474/6407>>. ISSN 1916-0666.

- DŁUGOZIMA, M. J. 2003. Uczeń z szansą na sukces. In *Portal Pomocy Psychologicznej Psychotekst* [online]. 2003 [cit. 2022-01-25]. Dostupné na internete: <<http://staticdfbdhaggaa.prohost.pl/artykuly.php?nr=42>>. ISSN 1232-5384.
- DUNCAN, J. G. - KALIL, A. - ZIOL-GUEST, K. 2017. Increasing Inequality in Parent Incomes and Children's Schooling. In *Demography* [online]. 2017, vol. 54, no. 5, p. 1603–1626. [cit. 2022-01-10] Dostupné na internete: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5693619/>>. ISSN 1533-7790.
- EROLA, J. - JALONEN, S. - LEHTI, H. 2016. Parental education, class and income over early life course and children's achievement. In *Research in Social Stratification and Mobility* [online]. 2016, vol. 44, p. 33-43. [cit. 2022-01-11]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562416300038?via%3Dihub>>. ISSN 2765624.
- ESPING-ANDERSEN, G. 2010. The Importance of Children and Families in Welfare States. In *The Future of Motherhood in Western Societies* [online]. 2010, p. 125-148. [cit. 2022-01-11]. Dostupné na internete: <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-8969-4_9#citeasň>. ISBN 9048189683.
- FERENCOVÁ, J. - STOVÍČKOVÁ, J. - GALÁDOVÁ, A. 2015. *PISA 2012 Národná správa Slovensko*. [online] 62 s. [cit. 2022-01-14] Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2012.pdf>.
- FRANCESE, S. 2018. Parenting Styles in Relation to Socioeconomic Status, Education, and Generation. [online] USA : Sacred Heart University. 12 s. [cit. 2022-01-14] Dostupné na internete: <<https://digitalcommons.sacredheart.edu/acadfest/2018/all/20/>>.
- FRUEHWIRTH, C. J. - GAGE-MIRANDA, J. 2019. Your peers' parents: Spillovers from parental education. In *Economics of Education Review* [online]. 2019, vol. 73. [cit. 2022-01-09] Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775719301219>>. . ISSN 0272-7757.
- GHANNEY, A. R. 2018. How Parental Education and Literacy Skill Levels Affect the Education of their Wards: The Case of Two Schools in the Effutu Municipality of Ghana. In *International Journal of Education and Practice* [online]. 2018, vol. 6, no. 3, p. 107-119. [cit. 2022-01-10]. Dostupné na internete: <<https://archive.conscientiabeam.com/index.php/61/issue/view/202>>. ISSN 2310-3868.
- GLICK, P. - SAHN, E. D. 2000. Schooling of girls and boys in a West African country: the effects of parental education, income, and household structure. In *Economics of Education Review* [online]. 2000, vol. 19, no. 1. p. 63-97. [cit. 2022-01-12] Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775799000291>>. ISSN 0272-7757.
- HADJICHARALAMBOUS, L. - DIMITRIOU, D. 2020. The Relationship Between Parents' Demographic Factors and Parenting Styles: Effects on Children's Psychological Adjustment. In *Psychology Research* [online]. 2020, vol. 10, no. 4, p. 125-139. [cit. 2022-01-15] Dostupné na internete: <doi:10.17265/2159-5542/2020.04.001>. ISSN 2159-5542.
- HAVLÍK, R. - KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7.
- HELUS, Z. 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, 2015. 400 s. ISBN 978-80-247-4674-6.

HORŇÁK, L. 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov : Prešovská univerzita, 2005. 357 s. ISBN 80-8068-356-5.

HOUDT, C. et al. 2019. Developmental outcomes of very preterm children with high parental education level. In *Early Human Development* [online]. 2019, vol. 133, p. 11-17. [cit. 2022-01-14] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.010>>. ISSN 0378-3782.

CHECA, P. - ABUNDIS-GUTIERREZ, A. 2018. Parenting Styles, Academic Achievement and the Influence of Culture. In *Psychology and Psychotherapy: Research Study* [online]. 2018, vol. 1, no. 4, s. 1-3. [cit. 2022-01-20] Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/profile/PuriCheca2/publication/326413048_Parenting_styles_academic_achievement_and_the_influence_of_the_culture/links/5b4f1613aca27217ff9f1bec/Parenting-styles-academic-achievement-and-the-influence-of-the-culture.pdf>. ISSN 2639-0612.

CHIU, J. et al. 2016. Which Matters Most? Perceptions of Family Income or Parental Education on Academic Achievement. In *New York Journal of Student Affairs* [online]. 2016, vol. 16, no. 2, p. 3-16. [cit. 2022-01-12] Dostupné na internete: <https://touro scholar.touro.edu/gse_pubs/32/>. ISSN 2307-6267.

KAŠČÁK, O. - BETÁKOVÁ, E. 2014. Vzdelávanie a školovanie v rannom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. In *Sociológia* [online]. 2014, roč. 46, č. 1, s. 5-24. [cit. 2022-01-10] Dostupné na internete: <<https://www.sav.sk/journals/uploads/02200957Kascak%20-%20zalomena%20OK.pdf>>. ISSN 1336-8613.

KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdelanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : Sociologické nakladatelství Slon, 2004. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.

KATRŇÁK, T. 2005. *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno : Centrum pro studium demokracie a kultury, 2005. 211 s. ISBN 80-7325-067-5.

KELLER, J. - TVRDÝ, L. 2008. *Vzdelanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

KELTIKANGAS-JÄRVINEN, L. et al. 2010. Does genetic background moderate the association between parental education and school achievement? In *Genes, Brain and Behavior* [online]. 2010, vol. 9, no. 3, p. 318-324. [cit. 2022-01-11] Dostupné na internete: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1601-183X.2009.00561.x>>. ISSN 1601-183X.

KLEIN, V. 2008. *Asistent učiteľa v procese edukácie rómskych žiakov*. [online] Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2008. 220 s. ISBN 978-80-8094-648-6. [cit. 2022-01-12] Dostupné na internete: <https://www.academia.edu/5310496/Klein_V_Asistent_u%C4%8Dite%C4%BEa_v_procese_eduk%C3%A1cie_r%C3%B3mskych_%C5%BEiakov>.

LUDEKE, S. 2021. Does parental education influence child educational outcomes? A developmental analysis in a full-population sample and adoptee design. In *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2021, vol. 120, no. 4, p. 1074–1090. [cit. 2022-01-10] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1037/pspp0000314>>. ISSN 1939-1315.

LUKÁČ, M. 2015. *Rómovia a vzdelanie: Sociálne a edukačné kontexty*. [online] Prešov : Prešovská univerzita, 2015. 134 s. ISBN 978-80-555-1243-3. [cit. 2022-01-16] Dostupné na <<https>

[://www.researchgate.net/publication/346525754_ROMOVIA_A_VZDELANIE_Socialne_a_educacne_kontexty](http://www.researchgate.net/publication/346525754_ROMOVIA_A_VZDELANIE_Socialne_a_educacne_kontexty)>.

MAYEROVÁ, K. 2015. Štýl rodinnej výchovy ako významný faktor pri motivácii výkonu študenta. In *Edukácia* [online]. 2015, roč. 1, č. 1, s. 151-165. [cit. 2022-01-24] Dostupné na internete:

<https://www.upjs.sk/public/media/11250/Mayerov%20a1_%20T%20dL%20RODINNEN%20V%20CHOVY%20AKO%20V%20ZNAMN%20FAKTOR%20PRI%20MOTIV%20CII%20V%20KONU%20c5%20TUDENTA.pdf>. ISSN 1339-8725.

MERTIN, V. 2004. *Na co se často ptáte: Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha : Pedagogické nakladatelství Scientia, 2004. 178 s. ISBN 80-7183-316-9.

MIKLOVIČOVÁ, J. - VALOVIČ, J. 2019. *PISA 2018 Národná správa Slovensko*. [online] Bratislava : Národná správa, 2019. 83 s. ISBN 978-80-89638-32-1 [cit. 2022-01-12] Dostupné na <https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf>.

MOON, S. S., LEE, J. 2007. Multiple Predictors of Asian American Children's School Achievement. In *Early Education and Development* [online]. 2007, vol. 20, no. 1, p. 129-147. [cit. 2022-01-17] Dostupné na <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409280802206635?scroll=top&needAccess=true>>. ISSN 1556-6935.

MOŽDŽYŇSKA, M. 2011. Czynniki środowiska rodzinnego znaczące w codzienności szkolnej dziecka z perspektywy nauczycieli. In *Pedagogika Rodziny* [online]. 2011, vol. 1, no. 3, p. 71-82. [cit. 2022-01-04] Dostupné na internete: <http://pedagogika-rodziny.spoleczna.pl/attachments/article/PR_1_3i4.pdf>. ISSN 2082-8411.

MOŽNÝ, I. 2011. *Rodina a společnost*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2011. 323 s. ISBN 978-80-86429-87-8.

MNCUBE, V. 2010. Parental involvement in school activities in South Africa to the mutual benefit of the school and the community. In *Education as Change* [online]. 2010, vol. 14, no. 2, p. 233-246. [cit. 2022-01-17] Dostupné na internete: <<https://www.tandfonline.com/toc/redc20/14/2>>. ISSN 1947-9417.

ODGERS, L. C. 2016. Income Inequality and the Developing Child: Is It All Relative? In *American Psychologist Journal* [online]. 2016, vol. 70, no. 8, p. 722-731. [cit. 2022-01-14] Dostupné na internete: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4784260/#>>. ISSN 1935-990X.

OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

PAGE, M. 2006. *Father's education and children's human capital: evidence from the World War II GI Bill*. [online] University of California: Department of Economics. pp. 6-33. [cit. 2022-01-14] Dostupné na <<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/31340/1/571799981.pdf>>.

PISHGHADAM, R. - ZABIHI, R. 2011. Parental Education and Social and Cultural Capital in Academic Achievement. In *International Journal of English Linguistics* [online]. 2011, vol. 1, no. 2, p. 50-57. [cit. 2022-01-16] Dostupné na <10.5539/ijel.v1n2p50>. ISSN 1923-869X.

PORTÍK, M. - ZELINA, M. 2013. *Determinanty edukácie rómskych žiakov: asistent učiteľa*. Prešov : Prešovská univerzita, 2013. 177 s. ISBN 80-8068-155-4.

PRŮCHA, J. 2017. *Moderní pedagogika*. 6. vydanie. Praha : Portál, 2017. 488 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

ROSINSKÝ, R. 2006. *Čhavale Romale alebo motivácia rómskych žiakov k učeniu*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. 263 s. ISBN 80-8050-955-7.

SICOURI, G. et al. 2018. Toward Father-friendly Parenting Interventions: A Qualitative Study. In *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy* [online]. 2018, vol. 42, no. 4, p. 129-130. [cit. 2022-01-14] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/anzf.1307>>. ISSN1467-8438.

SIDHU, M. - MALHI, P. - JERATH, J. 2010. Intelligence of Children from Economically Disadvantaged Families: Role of Parental Education. In *Psychological Studies* [online]. 2010, vol. 55, p. 358-364. [cit. 2022-01-19] Dostupné na internete: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s12646-010-0016-3>>. ISSN 0974-9861.

SPERA, CH. 2005. A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. In *Educational Psychology Review* [online]. 2005, vol. 17, no. 2, p. 125-142. [cit. 2022-01-11] Dostupné na internete: <<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10648-005-3950-1.pdf>>. ISSN 1573-336X.

ŚWIERZBOWSKA-KOWALIK, E. 2000. Wykształcenie środowisk rodzinnych i miejsce zamieszkania jako wyznaczniki szans na podjęcie studiów. In *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* [online]. 2000, vol. 2, no. 16, p. 108-135. [cit. 2022-01-07] Dostupné na internete: <<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/nsw/article/view/4623>>. ISSN 1231-0298.

WANG, J. - CHEN, CH. - GONG, X. 2021. The impact of family socioeconomic status and parenting styles on children's academic trajectories: A longitudinal study comparing migrant and urban children in China. In *New Directions for Child and Adolescent Development* [online]. 2021, vol. 2021, no. 176, p. 81-102. [cit. 2022-01-24] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1002/cad.20394>>. ISSN 1534-8687.

ZHANG, H. - QIN, X. - ZHOU, J. 2020. Do tiger moms raise superior kids? The impact of parenting style on adolescent human capital formation in China. In *China Economic Review* [online]. 2020, vol. 63, p. 1-15. [cit. 2022-01-17] Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1016/j.chieco.2020.101537>>. ISSN 1043-951X.

ŽÚBOROVÁ, G. 2011. Základné charakteristiky rodičovských postojov k deťom vo vzťahu k ich školskej úspešnosti. In *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* [online]. Trnava : Trnavská univerzita. 2011, s. 44-53. [cit. 2022-01-13] Dostupné na internete: <<https://pdf.truni.sk/katedry/kps/veda-vyskum?juvenilia-paedagogica>>. ISBN 978-80-8082-462-4.

Autor

Mgr. Libuša Gužíková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

E-mail: libusa.guzikova@ukf.sk

PRÁCE S TRÉMOU A MOTIVACE PROŽITKEM FLOW PŘI PŘÍPRAVĚ NA VEŘEJNÉ VYSTOUPENÍ ŽÁKŮ HRY NA HOUSLE NA ZUŠ

Kateřina Halbychová

Abstrakt

Příspěvek se zabývá problematikou trémy a motivací prožitkem flow v přípravě na veřejné vystoupení houslových žáků ZUŠ. Autorka článku se věnuje charakteristice trémy, jejím projevům a příčinám, popisuje stav flow a možnosti, jakými docílit jeho vznik. Teoretické informace obohacuje o poznatky získané z rozhovorů se svými dvěma žačkami. Článek si klade za cíl ukázat prostřednictvím Flow hudební metody E. Newsome, jakým způsobem mohou žáci při nácviku i během hry před publikem přispět k navození příjemných pocitů stavu flow a zároveň ke snížení negativních vlivů trémy.

ÚVOD

Nedílnou součástí výuky hry na hudební nástroj je vystupování žáků na veřejnosti, většinou v podobě třídních přehrávek, školních i mimoškolních koncertů, závěrečných zkoušek či soutěží. Hra před publikem s sebou přináší i nepříjemné pocity trémy. Jejich intenzita a míra dopadů na výkon jsou závislé například na osobnostních dispozicích žáka, na jeho věku, rodinném zázemí, vztahu k hudebnímu nástroji, volbě repertoáru i na průběhu nácviku. Právě vhodně zvoleným způsobem cvičení a celkovou přípravou na vystoupení na pódiu je možné nežádoucím dopadům trémy předejít. Výuka hry na housle na ZUŠ umožňuje individuální přístup ke každému žákovi. Pedagog má možnost hlouběji poznat charakter žáka a jeho potřeby, na základě těchto poznatků pak vhodně zvolit metody, skladby i plán přípravy žáka na veřejné vystoupení.

V článku nastíním projevy a příčiny trémy, popíši pojem flow a techniky přispívající k jeho navození během cvičení na housle i jejich možné využití k minimalizaci úzkostného prožívání při hře před lidmi. Teoretické poznatky proložím informacemi z rozhovorů se svými dvěma žačkami, kterým je dvanáct a jednadvaacet let.

TRÉMA

Slovo tréma pochází z latinského slova tremendus, což znamená strašný, nebo z pojmů tremo, tremere, které lze přeložit jako trást se, chvět se, či z termínu tremor označujícího pocit hrůzy (Stevanović, 2018). Autoři František Sedlák s Hanou Váňovou trému definují jako „zvláštní duševní, sociálně podmíněný stav, spojený se zvýšeným emočním napětím a strachem z možného neúspěchu při výkonu, nejčastěji v náročných zátěžových situacích“ (2016, s. 308). Má dvanáctiletá žačka ji popisuje jako obavu, že nebude hrát čistě, pokazí rytmus nebo splete noty. Jednadvaacetiletá žákyně se k trémě vyjádřila slovy: „Pro mě tréma znamená nebýt si jista sama sebou. Jsou to neustálé myšlenky, jestli se mé hraní bude lidem líbit, jestli na to vůbec mám, jestli jsem na vystoupení připravená, jestli se dokáži během hraní na pódiu soustředit a zahrát tak, jak jsem cvičila doma“.

Tréma s sebou nese vyšší citlivost nervové soustavy, zostřuje smysly a zvyšuje vnímavost k podnětům. Některé její projevy proto mohou mít dokonce pozitivní vliv. Určitá míra trémy může dodat interpretaci emoční náboj. Najdou se i hudebníci, pro které je nepostradatelná, bez ní by na pódiu nedokázali odevzdat maximum (Stevanović, 2018). Za výhodu trémy považuje moje dvanáctiletá žačka dobrý pocit z jejího překonání, který po koncertě mívá, a to, že přispívá snaze podat lepší výkon. Starší žačka vnímá trému jako velmi přínosnou. „Více se díky trémě

zaměřuji na sebe, poznávám, co mi pomáhá a co mi naopak škodí. Pokud má člověk trému, znamená to, že mu přece jenom na vystoupení záleží“.

Projevy trémy

Během veřejného vystupování může hudebníka postihnout řada fyzických symptomů trémy, jako například svalové napětí, třes, častý je studený pot na rukou a dlaních, točení hlavy či pocity na omdlení. Kognitivními projevy trémy bývají vtíravé negativní myšlenky, výpadky paměti způsobené zrychlenými procesy v mozku nebo problémy s pozorností. Chybování během vystoupení, neklid či nepřirozené chování patří k behaviorálním reakcím na trému (Stevanović, 2018).

Jak zmiňuje maďarská houslistka a pedagožka Kato Havas: „Nikdo nehraje stejně před posluchači (ať jich je hrstka nebo plný sál), jako hraje, je-li sám doma, v soukromí svých čtyř stěn. Hraje buď mnohem lépe, nebo mnohem hůř“ (1990, s. 19).

Příčiny trémy

Příčiny trémy jsou rozmanité. Na vznik trémy působí neznámé prostředí, jedinečnost okamžiku či vědomí, že je na hudebníka upřena pozornost. Vliv mají i osobnostní vlastnosti jako introverze, neuroticismus nebo úzkostnost. Nejčastějším důvodem trémy je pak perfekcionalismus. Spouštěči negativních myšlenek mohou být také technické nedostatky (Stevanović, 2018). Houslová technika bývá obtížná i při hraní bez publika. Potýkáme se s problémy třesoucí se pravé ruky při pomalých smycích, s kvalitou zvuku, s provedením náročných smyků, pasáží, výměn poloh, dvojhmatů, ozdob a flažoletů, s intonačními potížemi, s uvolněností ruky při vibratu a dalšími. Úzkostem spojeným s technickými problémy lze většinou předcházet kvalitním nácvikem.

Na pódiu se hudebníci často zabývají tím, jaký následek bude mít jejich případný nepodařený výkon. Přílišná zaměřenost na výsledek vystoupení souvisí s převahou vnější motivace nad vnitřní. Zásadním je v této souvislosti emoční vazba k hudební činnosti, tedy přirozená touha po hře na housle. Až druhotnou by měla být emoční vazba k cíli. Je proto žádoucí, aby rodiče a učitelé dbali na vyváženost obou motivací (vnitřní a vnější), probouzeli v dětech lásku ke hře, zároveň podporovali pracovní nasazení (Jelínek, 2019).

FLOW MOTIVACE

Se zmíněnou vnitřní motivací je spojen stav flow. Jedná se o příjemný prožitek splynutí s činností, který zažíváme, pokud nás řešení nějakého úkolu natolik pohltí, že nám na ničem jiném nezáleží. Toto naprosté propojení s činností přináší pocity radosti, ruku v ruce s ním jde i sebezdokonalování (Csikszentmihalyi, 2015). Příkladem je vzpomínka mé jednadvacetileté žačky na zážitek z účasti na soutěži. Podařilo se jí tehdy zahrát obtížnou skladbu s naprostou lehkostí a obrovským zaujetím. Nácvik skladby ji stál hodně času a úsilí. Při výsledném veřejném provedení se však cítila velmi uvolněně, přirozeně a hra ji naplňovala radostí. Tento zážitek pro ni byl motivací k dalšímu cvičení a vystupování před publikem.

FLOW HUDEBNÍ METODA EVE NEWSOME A JEJÍ UPLATNĚNÍ V PŘEDCHÁZENÍ TRÉMĚ

Výzkumem stavu flow a technikám vedoucím k dosažení prožitku flow u hudebníků se v současnosti zabývá Eve Newsome, australská hobojistka vyučující na konzervatoři Griffithovy univerzity v Queenslandu. Na základě poznatků M. Csikszentmihalyiho, S. Jackson a A. Burzika vytvořila pro hudebníky metodu umožňující lépe dosáhnout stavu flow. Jedná se o doporučení k navození vhodných podmínek pro vznik flow během cvičení a hry na pódiu, která

je zároveň možné využít k eliminaci negativních dopadů trémy. Flow hudební metoda zahrnuje čtrnáct rad (Newsome, 2016):

- **První z nich je vytvoření optimálního prostředí ke cvičení.**

Ke cvičení je důležité kvalitní zázemí. Dítě by mělo mít u sebe vše, co ke hře potřebuje a cvičit v době, kdy je schopno co největší koncentrace. Před koncertem je vhodný nácvik v podobném čase, na jaký je vystoupení plánováno (Newsome, 2016). Obě mé žačky se zmínily, že potřebují především cvičit o samotě. Vadí jim, pokud jsou v místnosti další lidé.

- **Druhou podmínkou je pohodlí před hrou.**

Pokud tělo funguje v harmonii, je pak schopno pracovat bez vypětí (Newsome, 2016). Není proto žádoucí cvičit v době indispozice. Když se dvanáctiletá žákyně necítí dobře, tak hru na housle odloží na jindy. Je-li unavená, pomáhá jí přestávka, po odpočinku se ke cvičení vrátí a pracuje se jí lépe. Její starší spolužačka se potřebuje na hru naladit. „Je pravda, že se mi to ne vždy daří, v takovém případě buď cvičení odložím na jindy, nebo necvičím tak intenzivně“.

- **Třetím doporučením je ponoření se do smyslů.**

Je-li dítě dobře naladěno, lépe se spojí s nástrojem, zkoncentruje a hraní pro něj není namáhavé (Newsome, 2016). Dvanáctileté žačky jsou příjemné vibrace houslí a jejich zvuk. Na začátku cvičení se uvolňuje hrou stupnic s chůzí po místnosti. Vibrací houslí si všimá i jednadvacetiletá žačka. Čím déle hraje, tím více je cítí.

- **Čtvrtou radou je stanovení si jasných a dosažitelných cílů.**

Cíle by měly být takové, aby rozšiřovaly schopnosti jen do té míry, kdy nebude docházet k napětí (Newsome, 2016). Pokud by si měla dvanáctiletá žačka vybrat za cíl událost, na kterou by se připravovala s největším klidem, tak by takovou situací byla vyučovací hodina. Během ní se necítí ve stresu, nemá obavy, když se jí něco nepovede. Koncert považuje za významnější akci, vnímá ho jako větší zátěž, nicméně i tak se na vystupování před lidmi těší. Pro jednadvacetiletou žačku je koncert důležitým cílem. Čím více má příležitostí účastnit se koncertních akcí, tím je to pro ni větší motivace se zlepšovat.

- **Pátým bodem je hravé zkoumání.**

Jednadvacetiletá žačka uvedla, že si do hudby vždy vkládá představy, bez nich by pro ni hudba nebyla hudbou. „Dříve jsem se zaměřovala zásadně na příběhy, ale čím více hraji skladby různých období, a hlavně čím jsem starší, tím více se pokouším vytvářet představy o barvách a pocitech. Poslední dobou mě spíše napadají pocity, které chci do hudby vložit. Například když hraji větu z koncertu od Mozarta, snažím se dát do hry takové emoce, jaké ve mně v danou chvíli skladba vyvolává“.

- **Šestým doporučením je nápaditost.**

Nácvik může probíhat i bez houslí, a to přehráváním skladby v duchu. Takový způsob cvičení posiluje paměť, podporuje schopnost vnitřního slyšení, zároveň se uplatňuje jako součást mentální přípravy na veřejné vystupování (Stevanović, 2018). Jednadvacetiletá žačka ráda během cvičení experimentuje, v oblibě má především improvizaci. „Snažím se, aby můj způsob hraní a průběh mého cvičení byly čím dále tím zajímavějšími, aby mě hra neustále bavila“.

- **Sedmou radou je užívat si hry.**

Důležité je všimnout si toho, co dítěti přináší radost, podporovat hru pro vlastní potěšení a směřovat pozornost na výrazovou stránku hry (Micka, 1957). Mladší z žaček si někdy hraje jen tak pro radost skladby, které má právě rozcvičené. Jednadvacetiletou žákyni moc baví hrát podle sluchu místa z oblíbených skladeb.

- **Osmou podmínkou je zaměření se na spojení se skladbou.**

Každá skladba by při nácviku měla projít hudební a technickou analýzou, zaměřením se na hru z paměti pomocí různých druhů paměti a udržovací fázi vycházející z hudby, celku a hudebních myšlenek. V dalším stádiu pak prací s technikou a interpretací, se změnou temp, artikulace, zvuku či dynamiky. Pomoci mohou poznámky v notách, uvědomování si známých vzorů (stupnic, sekvencí), mentální nácvik a již zmíněné cvičení bez nástroje (Stevanović, 2018). Dvanáctileté žačky pomáhá poslouchání nahrávek profesionálních hudebníků. Sama si je

vyhledává a jsou pro ni inspirací. Podobně je tomu tak i u starší žákyně, která se zmínila, že má díky poslechu nahrávek větší přehled o samotné skladbě, může si vytvářet vlastní názor na to, jaká interpretace skladby se jí líbí více a jaká méně.

- **Devátou radou jsou pravidelné přestávky na odpočinek.**

Čím je úkol, na kterém pracujeme, náročnější, tím by měla být doba nácviu kratší. Po ní jsou vhodné delší přestávky. Přínosná je změna prostředí, například procházka na čerstvém vzduchu (Newsome, 2016). Mladší žačka během cvičení preferuje drobné pauzy, při kterých si například otevře okno, nebo se jde jen napít.

- **Desátým doporučením je používání metronomu a nahrávání se.**

Už i nahrávání může u dětí vyvolat drobné pocity trémy. Výsledná nahrávka je pak přínosnou zpětnou vazbou. Hra s metronomem přispívá k intenzivnějšímu prožitku rytmu v těle (Newsome, 2016). Dvanáctiletá žačka nácviu s metronomem nevyhledává, pokud to není vyloženě nutné. Jednadvacetiletá žákyně ho považuje za velmi dobrou a užitečnou pomůcku.

- **Jedenáctým bodem je vytvoření jasného plánu a pozitivní naladění před vystoupením.**

Cvičení by mělo být pravidelné, systematické, s rovnoměrně rozdělenými pauzami. Nácviu je možné zpestřit simulací běžných příznaků trémy, jakými jsou zrychlený dech nebo bušení srdce, a to například vyběhnutím schodů či jinou tělesnou aktivitou bezprostředně před hrou (Stevanović, 2018). Součástí přípravy by měla být hra repertoáru vcelku a následně v krátkých cvičeních vylepšování míst, která se nezdařila (Newsome, 2016). Z vlastní praxe považují za přínosné uspořádat před významným vystoupením několik přehrávek. Nejprve v důvěrném prostředí (například před rodiči), postupně navyšovat počet posluchačů a obtížnost podmínek. Pro dvanáctiletou žákyni je důležité zahrát si před koncertem v sále, ve kterém bude vystoupení probíhat. Těsně před výkonem preferuje odpočinek. Její starší spolužačka si v den koncertu, pokud to jde, zahraje dopoledne. V průběhu dne se snaží naladit na atmosféru skladby.

- **Snaha o pohodlí během vystoupení je dvanáctou radou.**

Mladší z žaček se cítí nejkomfortněji v sále naší školy. Pocit bezpečí známého prostoru je pro ni důležitější než honosnost sálu. Starší žákyně během vystupování myslí na melodii, kterou právě hraje, na to, co pro ni znamená, co chce hrou vyjádřit a co hudbou zamýšlel skladatel. V případě úzkostných pocitů jí pomáhá dýchání. Začala meditovat a uklidňuje ji zavřít oči a zaměřit se jen na svůj dech.

- **Třináctým doporučením je kontrola cílů.**

Důležitá je kontrola míry nároků, které jsou na dítě kladeny. Hudební dovednosti žáka a obtížnost činnosti by měly být v rovnováze. Situace, ve které je úkol nad možnosti dítěte, vyvolá úzkostné stavy. Pokud je naopak úloha příliš lehká, přichází pocity nudy. Přiměřenost požadavků je pro vznik prožitku flow podstatná (Csikszentmihalyi, 2015).

- **Kontrola pocitů a nálad je poslední podmínkou.**

Své prožitky na pódiu shrnuje dvanáctiletá žačka slovy: „Když udělám chybu, tak se necítím dobře a mám strach, abych jich neudělala víc. Pomůže mi myslet na něco jiného. Například si představuji, že se mi splnilo nějaké přání. To funguje, pak ke mně špatné myšlenky nepřicházejí“. K pocitům na pódiu se vyjádřila i starší žákyně: „Někdy jsem se divila, jak jsem byla klidná, když se něco na koncertě přihodilo. Samotnou mě překvapilo, že jsem zachovala klid, přestože jsem hrála něco technicky těžkého“. Největší vliv na to, jak se na pódiu cítí, má její celkové rozpoložení. „Pokud jsem v danou chvíli smutná, je pro mě těžké se pak soustředit“.

ZÁVER

Ačkoliv je pojem tréma spojen především s nepříznivými pocity, můžeme nalézt i jeho kladné stránky v podobě větší vnímavosti a schopnosti interpretace s výraznějším emocionálním zanícením. Převažují-li radost ze samotné hry, láska k hudbě, potřeba hudební realizace, touha po předávání skladby a otevření vlastního nitra posluchačům nad strachem a obavami z

případného selhání, nemusí se negativní vlivy trémy projevit, nebo alespoň ne ve velké míře. Je proto zapotřebí probouzet v žácích pozitivní vztah ke hře, věnovat se promyšlenému a důkladnému nácviku, který bude zahrnovat techniku hry jdoucí ruku v ruce s uměleckým vyjadřováním, zapojovat metody eliminující stres a podporovat vnitřní motivaci.

Literatúra

CSIKSZENTMIHALYI, M. 2015. *Flow. O štěstí a smyslu života*. Praha : Portál, 2015. 326 s. ISBN 978-80-262-0918-8.

HAVAS, K. 1990. *Nebojte se trémy*. Praha : Supraphon, 1990. 146 s. ISBN 80-7058-155-7.

JELÍNEK, M. 2019. *Vnitřní svět vítězů*. Praha : Grada, 2019. 205 s. ISBN 978-80-271-0826-8.

MICKA, J. 1957. *Hra na housle*. Praha : Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1957. 294 s. ISBN X.

NEWSOME, E. 2016. The Flow Music Method. Optimal experience tips and strategies for musicians and music teachers. In *Flowmusicmethod.com.au*. [online]. 21 p. [cit. 2022-03-05]. Dostupné na internete: <<http://www.flowmusicmethod.com.au/PDFs/the%20flow%20of%20music.pdf>>.

SEDLÁK, F. - VÁŇOVÁ, H. 2016. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2016. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.

STEVANOVIĆ, E. 2018. *Tréma u hudebníků a její prevence ve vzdělávacím systému*. Praha : Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2018. 197 s. ISBN 978-80-246-4031-0.

Autori:

Mgr. Kateřina Halbychová
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
E-mail: katerina.halbychova@seznam.cz

DIDAKTICKÉ KAZUISTIKY V LITERÁRNÍ VÝCHOVĚ

Jana Havránková

Abstrakt

Příspěvek představuje návrh výzkumu k připravované disertační práci. Cílem zamýšleného disertačního výzkumu je vytvoření souboru didaktických kazuistik s využitím metodiky 3A na základě záznamů z hodin literární výchovy na 2. stupni základní školy a na nižším stupni gymnázia. Výzkumem reagujeme na aktuální diskusi o obsahu a celkovém pojetí literární výchovy. Úkolem didaktických kazuistik bude analyzovat, vyložit a vyhodnotit, jak v hodinách literární výchovy dochází k interaktivnímu čtenářství, prostřednictvím kterého žáci prohlubují své argumentační a sdělovací schopnosti.

ÚVOD

Výzkumná šetření, které se v současnosti věnují výuce literární výchovy dokládají, že její reálná podoba v praxi není stále na požadované úrovni. (Hník, 2014; Radváková, 2015; Vala, 2011). V literatuře převažuje faktografická, historiografická výuka a práce s textem je často postavena do pozadí. Žáci sami uvádí, že dokonce s uměleckými texty nepracují (Vala, 2011). Případná práce s literárním textem je také terčem kritiky, což dokládají i výzkumy Hníka (2010/2011, 2015). Interpretaci textu často nahrazuje pouhé stručné převyprávění děje (Hník, 2010). Interaktivní činnost je tak nahrazena pasivním přijímáním textu (Chaloupka, 2013). Pokud se s textem v hodině pracuje, tak podle studie Šalamounové (2017) se práce pohybuje na úrovni tzv. tematické vrstvy, se slabou návazností na konceptovou vrstvu a nenabízí přesah mimo text samotný. Může se tak zdát, že je jedná o pouhé „povídání“ (Šalamounová, 2017).

Na základě výsledků českých žáků v mezinárodních testech čtenářské gramotnosti, které jsou tradičně podprůměrné (PISA 2018, PIRL (2016), si klademe za cíl zpracovat didaktické kazuistiky hodin literární výchovy tak, aby se díky analýze, výkladu a hodnocení opíraly o kritické porovnání reálného stavu výuky a pomohly navrhnout hodnotové alternativy – alterace. Velkým přínosem této výzkumné strategie je propojení teorie a praxe současně, sdílení poznatků a vlastní teoretické i praktické využití a následná aplikace. (Janík, T., & Slavík, J., 2013, s. 217–246).

Kvalitativní výzkum připravovaného projektu bude realizován pohledem obsahově zaměřeného přístupu využívající metodiku 3A. Prostřednictvím této metodiky si klademe za cíl prozkoumat didaktické transformace obsahu (proces zprostředkování učiva žákům) výuky hodin literární výchovy, konkrétně způsob práce s uměleckým textem. Metodologie disertačního výzkumu bude založena na anotaci a tzv. konceptové analýze výukových situací a nabídne inspirace k uvažování o různých možnostech a zlepšeních (alteracích) výuky.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Podstata a cíle literární výchovy

Podstatou literární výchovy je naučit děti prostřednictvím četby poznávat základní literární druhy, vnímat jejich specifické znaky, postihnout umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Žáci rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti recepce, interpretace a produkce literárního textu (RVP, 2013). Cílem je nabídnout žákům porozumění uměleckým textům a heslem výuky je vzdělávat literaturou, ne o literatuře. (Holasová, 2014).

Literární výchova by měla vybízet žáky k tomu, aby společně s učitelem poznávali vzdělávací obsah, a to zejména přímou čtenářskou komunikací s texty literárních děl, které jsou adekvátní jejich věku, intelektové, osobnostní a emoční zralosti (Vala, 2017; Jindráček, 2018).

Kritická místa výuky literární výchovy

Ani oboroví didaktici se však neshodnou na jednotném přístupu. Literární výchova se tak nachází mezi dvěma póly. Část literárních vědců klade důraz na tradiční vědomostní výuku a kritizují moderní přístupy (Janoušek, 2015a, 2015b). Na druhé straně se mezi některými učiteli a rodiči objevují názory, že je úplně jedno, co děti čtou.

Diskuze o tom, jak má vypadat hodina literární výchovy, se překvapivě vedou již od konce 19. století. V zásadě se však stále kritizuje přemíra literární historie. Diskutuje se o rozdělení vzdělávacího předmětu český jazyk a literatura na dva samostatné předměty; prosazuje se integrace všech složek předmětu; vzniká dispropozice jazykové a literární složky předmětu ve výuce na druhém stupni (více mluvnice) a na střední škole (více literatury – spíše příprava na maturitní zkoušku) (Hník O, Jindráček V., 2021 str. 1-9). Zatím ale stále není vidět posun v pojetí literární výchovy. Proběhlo velké množství reforem, ale ve výukové praxi není doložen žádný posun a jen minimálně se ve výuce pracuje s textem jinak než jen jako s ilustračním materiálem.

Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ si kladou za cíl vzdělávat a rozvíjet především na získávání kompetencí (Veselý, A., et. al., 2019, s.16), které žáci využijí v reálném životě. Pokud budou tyto cíle naplněny, bude výuka podle Jindráčka směřovat k naplnění ideálů z konce předminulého století. (Jindráček, 2020/2021).

Čtenářská gramotnost

“Lidé nikdy nebyli zrozeni pro čtení.” Těmito slovy začíná kniha Maryanne Wolfové Proust and the Squid (Proust a oliheň), která je narážkou na dva aspekty čtení, a to kulturní a anatomicko-fyziologický. Odkaz intelektuální svatyně čtení Marcela Prousta a pokus s chobotnicí, který vědcům poskytl informace o fungování neuronů. Čtenářská gramotnost má původ v kultuře a čtením si člověk mění svůj mozek. Během přečtení jednoho slova se v mozku současně aktivujeme neuvěřitelné množství neuronů. Podle Andyho Clarka čtením celého textu vstupujeme na nové kognitivní území, na kterém se předvídaní setkává vnímáním, a docela často vnímání přechází a připravuje ho. “Vlastně vše, co přečteme, obohatí naši zásobu vědomostí, která je základem naší schopnosti chápat a předvídat, cokoli čteme.” (Wolfová M., 2019, str. 49-65).

Čtení a čtenářská gramotnost představují jeden z aktuálních a významných problémů vzdělávání vůbec a má až překvapivě dlouhou tradici. Problematice čtenářské gramotnosti se věnuje mnoho vědeckých studií, které zkoumají a sledují její specifika, zákonitosti a rozdíly, vlivy, metody apod. (Wildová R., 2012). Nejznámější mezinárodní komparativní výzkumy (OECD – PISA, PIRLS) představují samostatnou kategorii výzkumů. Přestože je problematika čtenářské gramotnosti v posledních letech hlavním tématem, v mezinárodním kontextu je stále obliba četby u českých žáků podprůměrná, což dokazují výzkumy PISA (2018), PIRLS (2016). Sekundární analýza PISA 2018, kterou vypracovala Česká školní inspekce (2021) také dokládá, že uplatňování různých strategií při čtení různých typů textů je jedním z hlavních východisek pro úspěšnost v testu čtenářských dovedností. V České republice však byla zjištěna třetí nejnižší podpora čtenářských aktivit ze strany učitele. Výsledky dokládají, že průměrně pětina patnáctiletých čtenářů nemá osvojené základní čtenářské dovednosti. Podpora čtenářství ze strany učitele pozitivně souvisí s oblibou čtení, což potvrzují výsledky PISA ve všech zapojených zemích. Dalším zjištěním je fakt, že žáci maturitních oborů mají větší podporu ve čtenářských aktivitách než žáci základní školy.

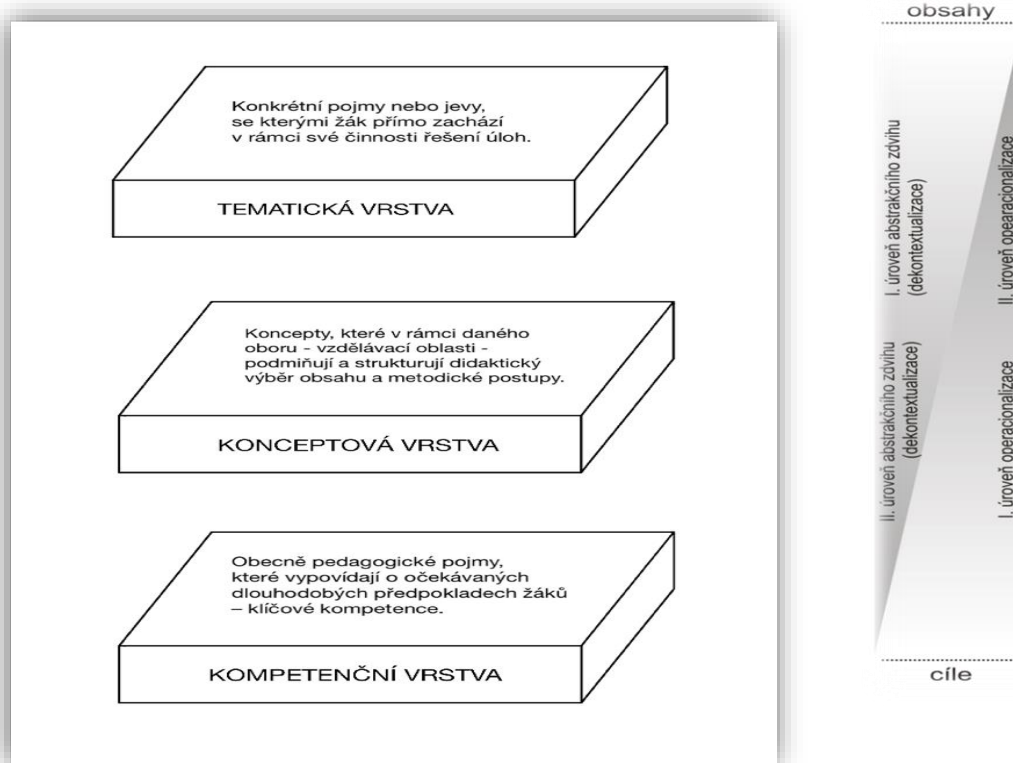
VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Metodika 3A

Jádrum předkládaného výzkumného projektu je využití třířazového modelu metodiky 3A. Využijeme koncepci hospitace založené na analýze videozáznamu výuky (hospitační videostudie). Anotace je analogií výzkumné deskripce, analýza odpovídá výzkumné interpretaci, alterace je návrhem na zlepšení výukové situace. Alterace záměrně překračuje rámec „hodnotově neutrálního“ zkoumání, protože vyplývá z požadavku hodnotit kvalitu výuky (Janík, T., & Slavík, J. (2013), str. 218 - 220).

Metodika se realizuje pomocí anotace, analýzy a alterace (odtud 3A), včetně sestavení konceptového diagramu hodnocené výuky (Janík et al., 2011b, s. 88 - 113; Janík et al., 2013, s. 217 – 245; Slavík et al., 2014b). Pro hodnocení kvality se vymezují zvláštní kategorie, které jsou orientovány na vzdělávací nebo výchovný obsah výuky s ohledem na činnost žáků a obecné cíle výuky (včetně kompetencí). “Tento přístup umožňuje koncipovat reflexi z hlediska, které v běžné praxi používají učitelé, tj. z hlediska kvality didaktické transformace obsahu ve výuce.” (Janík, T., & Slavík, J. (2013), str. 218).

Graf 1: Konceptový diagram výuky



Po anotaci navazuje rozbor výukové situace, který je založen na konceptové analýze. Konceptová analýza je metoda, v níž se analyzuje významová struktura a sociální nebo kulturní kontexty vzdělávacího obsahu (podle Slavík, Dyrťová, & Fulková, 2010). Konceptový diagram (model hloubkové struktury výuky) je schéma (viz Graf 1), které tvoří pojmy a spojnice mezi těmito pojmy reprezentující závažné prvky výuky a jejich vztahy.

Hospitační videostudie

Hospitační videostudie pomáhá zachytit různé situace z výuky a využít je pro následné diskuse a další případnou analýzu. Vyplývá z principu rozvíjející hospitace a hospitační rozbor je součástí reflektivní praxe a má přispívat ke zlepšování kvality výuky a k rozvoji profesní kompetence učitele. Reflexe výzkumu by měla obsahovat (1) systematickosti, (2) jasné

vymezení problémů/témat, (3) oporu v kritickém studiu dosavadního poznání v teorii a výzkumu, (4) publikování poznatků (Janík, T., & Slavík, J., 2013).

Velkou inspiraci spatřujeme ve studiích Šalamounové (2020, 2019, 2015), která se mimo jiné věnuje výukové komunikaci a dialogickému vyučování. Aktivním výzkumem založeným na hospitačních videostudiích a metodice 3A směřuje ke zkvalitnění výuky.

S ohledem na tyto skutečnosti si klademe za cíl sledovat a pojmenovávat hlavně to, co může změnit kvalitu výuky s ohledem na žákovo učení nebo to, co může vyučující v praxi ovlivnit svým jednáním. Z těchto důvodů mohou tyto metody přispívat k propojování teorie a vědeckého zkoumání se vzdělávací praxí.

ZÁVĚR

S ohledem na výsledky současných výzkumů práce s textem v literární výchově si klademe za cíl zmapovat její hlavní úskalí v hodinách literární výchovy a za pomoci navržené alterace demonstrovat výrazné faktory, které by přispěly k dosažení změny v pojetí literární výchovy. Věříme, že soubor těchto navrhovaných didaktických kazuistik jednak pomůže samotným učitelům při hledání nových možností práce v hodinách literární výchovy, ale poskytnou i důležité informace pro oborové didaktiky.

Literatura

BOUDOVÁ, S. et al. 2021. *Čtenářství ve 21. Století: Sekundární analýza PISA 2018*. Praha : Česká školní inspekce, 2021. 44 s. ISBN 978-80-88087-68-7.

HOLASOVÁ, T. 2014. Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV. In *Metodický portál: Články* [online]. 2014. Dostupné na internete: < <https://clanky.rvp.cz/clanek/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.

HNÍK, O. 2014. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha : Karolinum, 2014. 180 s. ISBN 978-80-246-2626-0.

HNÍK, O. - JINDRÁČEK, V. 2020-2021, Literární výchova v české škole po 130 letech polemických diskuzí. In *Český jazyk a literatura*. ISSN 0009-0786, 2020-2021, roč. 71, č. 1, s. 1 – 9.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha : Grada. Pedagogika (Grada), 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANÍK, T. - SLAVÍK, J. 2013. Hospitační videostudie: anotace – analýza – alterace výukových situací (metodika AAA). In *T. Janík, et al. : Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-2106-349-5. s. 217-244.

JINDRÁČEK, V. - Škoda, J. - Doulík, P. 2013. Dětské čtenářství v didaktických souvislostech a perspektivy neurovědních poznatků. In *Pedagogická orientace* [online]. 2013, roč. 23, č. 5, s. 691–716. Dostupné na internete: <<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-5-691>>. ISSN 1211-4669.

JINDRÁČEK, V. 2018. Literární výchova v období kurikulární reformy: rekapitulace vzdělávacích koncepcí, kvalita výuky a její výzkum. In *Paidagogos* [online]. 2018, roč. 2018, č. 1-2, 42-80. Dostupné na internete: <<http://www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=4>>. ISSN 1213-3809.

JANÍK, T. et al. 2015. S kanónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho

samozřejmosti I. In *Tvar* [online]. 2015, roč. 2015, č. 16, s. 11–12. Dostupné na internetu: <<https://itvar.cz/s-kanonem-na-kanon-aneb-kvadratura-kanonu-a-nesamozrejmost-jeho-samozrejmosti>>.

JANOŮŠEK, P. 2015. S kanónem na kánon aneb Kvadratura kánonu a nesamozřejmost jeho samozřejmosti II. In *Tvar* [online]. 2015, roč. 2015, č. 17, s. 16–17. Dostupné na internetu: <<https://itvar.cz/s-kanonem-na-kanon-aneb-kvadratura-kanonu-a-nesamozrejmost-jeho-samozrejmosti-dokonceni-z-minuleho-cisla>>.

RADVÁKOVÁ, V. 2012. *Interpretace textu na gymnáziu* : disertační práce. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2012. 175 s.

SLAVÍK, J. et al. 2014. Zkoumání a rozvíjení kvality výuky v oborových didaktikách: metodika 3A mezi teorií a praxí. In *Pedagogická orientace* [online]. 2014, roč. 24, č. 5. Dostupné na internetu: <<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-5-721>>. ISSN 1805-9511.

SLAVÍK, J. - JANÍK, T. 2012. Kvalita výuky: obsahově zaměřený přístup ke studiu procesů vyučování a učení. In *Pedagogika*. ISSN 0031-3815, 2012, roč. 62, č. 3, s. 262–286.

SLAVÍK, J. et al. 2017. *Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. [online]. Brno : Masarykova univerzita, 2017. 463 s. Dostupné na internetu: <doi:10.5817/CZ.MUNI.>. ISBN 978-80-210-8768-2.

STUHLÍKOVÁ, I. et al. 2015. Oborové didaktiky: bilance a perspektivy. In *Stuchlíková I. et al. : Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno : Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0. s. 423–449.

ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2016. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. [online]. Brno : Masarykova univerzita, 2016. 434 s. Dostupné na internetu: <doi:10.5817/CZ.MUNI.M210-8258-2016>. ISBN 978-80-210-8258-8.

ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2017. Když je práce s uměleckým textem v literární výchově víc než jen povídání. In *Slavík, J. et al. : Didaktické kazuistiky v oborech školního vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8758-3. s.79–94.

ŠEĐOVÁ, K. et al. 2016. *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno : Masarykova univerzita. 325 s. ISBN 978-80-210-8462-9.

ŠVARŤÍČEK, R. et al. 2013. Akční výzkum výukové komunikace. In *Efektivita vzdělávání v proměnách společnosti: sborník příspěvků XXI. celostátní konference ČAPV*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2013.

VALA, J. 2011. *Poezie v literární výchově*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2761-4.

VALA, J. 2017. Komenského spisy jako četba žáků základní školy? In *Pedagogika* [online]. 2017, roč. 67, č. 3, s. 279 – 294. Dostupné na internetu: <10.14712/23362189.2017.763>. ISSN 0031-3815.

VESELÝ, A. et al. 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*. [online]. Dostupné na internetu: <<https://www.msmt.cz/file/53854/>>.

WILDOVÁ, R. 2012. Čtenářská gramotnost v evropském kontextu. In *Pedagogika* [online]. 2012, roč. 2012, č. 1-2, s. 45-62. [cit. 2021-5-23]. Dostupné na internetu: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=647>>. ISSN 2336-2189.

WOLF, M. 2020. *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Brno : Host, 2020. 264 s. ISBN 978-80-275-0011-6.

Autor:

Mgr. Jana Havránková

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc,

Česká republika

E-mail: jana.havrankova01@upol.cz

VPLYV A ÚČINOK HUDOBNEJ PERCEPCIE V NONARTIFICIÁLNEJ HUDBE U ŽIAKOV STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Simonetta Hladká

Abstract

Autorka sa vo svojom príspevku zaoberá charakteristikou hudobnej percepcie. Vychádza z duálnej pojmovej koncepcie artificiálna a nonartificiálna hudba. Sústreďuje sa na pôsobenie a vnímanie zložiek hudby u mládeže. V závere sa zameriava aj na hudobné postoje a emócie žiakov staršieho školského veku.

ÚVOD

Obdobie dospievania je plné časového stresu, rozporov, zmien nálad, kde hudba je neodmysliteľnou súčasťou života. Človek je najviac ovplyvniteľný v období puberty. Žiaci hudbu vnímajú najmä prostredníctvom médií. Zmena žánrov, videoklipy, ale i samotní interpreti ovplyvňujú ich vkus a psychiku. Dominantné postavenie v oblasti hudby medzi žiakmi staršieho školského veku zaujala nonartificiálna hudba. Práve hudba môže vplývať na psychiku, správanie i náladu mladého človeka.

PERCEPČNÉ ČINNOSTI HUDBY

Hudobná percepcia (vnímanie hudby) je vzťah medzi percipientom (poslucháčom) a hudobným produktom. Na hodine hudobnej výchovy motivujeme žiakov k aktívnemu, uvedomelému vnímaniu hudby a jej výrazových prostriedkov. Za cieľ poznávania percepčných činností hudby sa považuje poznávanie vlastností tónov, hudobno-výrazových prostriedkov hudby (rytmus, tempo, dynamika, takt, melódia...), orientácia v hudobnom umení, hudobných diel a ich autorov, hudobných schopností, rozvoj hudobného vkusu a kladný vzťah k hudbe. Percepcia hudobných diel by mala postupne smerovať k výchove aktívneho poslucháča.

Kvalita percepcie je podmienená tromi faktormi:

- Prostredím – nerušenou, priaznivou atmosférou, uvoľnenou pohodou, najmä motiváciou počúvania,
- hudobným dielom – primeranosťou z hľadiska výrazových prostriedkov hudby, obsahu, rozsahu (dĺžky ukážky), technickou kvalitou nahrávky, sily a výšky,
- poslucháčom – jeho vzdelaním, záujmami, schopnosťami, hudobnými vedomosťami, hudobným vkusom, psychickými vlastnosťami.

Hudobná percepcia prebieha v troch kvalitatívnych rovinách:

- vnímanie uceleného umeleckého diela- citového zážitku, estetického cítenia a hudobného vkusu...
- vnímanie krátkych hudobných modelov- ich melódie, rytmu, tempa, dynamiky, inštrumentácie, taktu...
- vnímanie vlastností tónov- sila, výška, dĺžka, farba.

Aktívne počúvanie hudby docieli pedagóg svojou náležitou motiváciou a zaujímavými úlohami.

PERCEPCIA HUDOBNÉHO DIELA

Percepcia hudobného diela je aktívny vzťah medzi percipientom (poslucháčom) a hudobným dielom. Hudobná percepcia je tvorivým procesom v rôznych kvalitatívnych rovinách - asociácie, fantázie, synestézie, emócie a snenia, ktoré pedagóg používa.

Na základnej škole sa považuje za cieľ percepcie hudobného diela:

- orientácia v hudobných dielach v rámci celospoločenského historického vývoja, poznávanie hudobných diel a ich autorov,
- analýza a poznávanie výrazových prostriedkov hudby, ich funkcie, rozvoj hudobných schopností, vedomostí a zručností,
- výchova vzdelaného percipienta s pocitom počúvať hudbu, rozvoj hudobného vkusu u poslucháča,
- emocionálne prežívanie hudby, rozvoj kladného citového vzťahu k hudbe.

Pri počúvaní hudobného diela na hodinách hudobnej výchovy je potrebné dodržiavať tieto zásady:

- pokojná atmosféra počúvania, priaznivé prostredie v triede, nerušená atmosféra počúvania v kolektíve,
- správny výber primeranosti hudobného diela z hľadiska veku percipienta, formy, obsahu,
- viacnásobné počúvanie hudobného diela,
- prvé a posledné počúvanie hudobného diela bez prerušenia,
- technická kvalita nahrávky.

Emočnú odpoveď na hudbu ovplyvňuje široká škála faktorov vrátane veku, osobnosti, hudobných preferencií, oboznámenia so skladbou a momentálnej nálady (Powell, 2016, s.38). Aktívne počúvanie hudobného diela u žiakov docieli pedagóg svojou motiváciou. Môžu to byť zaujímavé videozáznamy, fotografie, bájky, rozprávky, ilustrácie či portréty skladateľov. Vhodné sú tvorivé úlohy spojené s výtvarným, literárnym, dramatickým a pohybovým prejavom.

ARTIFICIÁLNA A NONARTIFICIÁLNA HUDBA

Artificiálna hudba sa považuje za hodnotnú, a preto by sa mala sprístupňovať čo najširšiemu okruhu percipientov. Paradoxom je, že jej poslucháčska základňa je malá. Pod pojmom artificiálna hudba je zvyčajne označovaná klasická, vážna hudba. Jej hlavnou, respektíve prevažujúcou funkciou je estetická a umelecká funkcia.

Nonartificiálna hudba vyhovuje širokej vrstve poslucháčov. Jej umelecká hodnota je nižšia a tá sa niekedy u nej dokonca i vylučuje. Nonartificiálna hudba plní niekoľko funkcií a má svoj vlastný hudobný jazyk. Niektoré jej druhy majú umeleckú hodnotu, ale predovšetkým slúži ako prostriedok zábavy a je najmä „výnosným“ tovarom. Má širokú poslucháčsku základňu. Na popularizácii skladby má obrovský podiel interpret. Často sa stráca jedinečnosť jej výstavby a individuálnosť.

Artificiálna hudba je pomerne ustálená, nonartificiálna hudba je naopak dynamická. K vážnej, klasickej hudbe si musí poslucháč hľadať cestu a naopak, populárna hudba si k poslucháčovi nájde cestu ľahko.

PÔSOBENIE ZLOŽIEK HUDBY NA VNÍMANIE A CÍTENIE MLÁDEŽE

Pri správnom výbere môžu zložky hudby (rytmus, dynamika, melódia, agogika, metrum)

ovplyvniť psychiku i náladu žiaka a tiež pôsobiť na citový vzťah a život človeka. Jednotlivé zložky hudby môžu pôsobiť aj na prežívanie a správanie jedinca pri jej percepcii, ale aj pri ukončení hudobnej percepcie. Dôležité je pri percepcii hudby zohľadniť vek žiaka, jeho momentálny stav, únavu, stres, napätie alebo jeho citové rozpoloženie.

Elena Antmannová uvádza zložky hudby, ktoré podľa nej pôsobia na vnímanie žiaka:

- rytmická zložka – pôsobí na motorické centrum a prejavuje sa to klopkaním do rytmu, poklopkávaním prstov, pohybmi tela, podupkávaním nôh, pokyvkávaním hlavy či tanečným pohybom. Skladby rýchlejšieho tempa vyvolávajú u percipienta väčšie vyburcovanie, zatiaľ čo skladby pomalšieho tempa sa spájajú so smútkom, vážnosťou a pokojom.
- melodická zložka, melos, je dôležitým prvkom hudobnej reči, ktorý sprostredkúva hlavnú myšlienku a umožňuje ju pochopiť v rozličných hudobných útvaroch. Stúpajúce melódie vyvolávajú u percipienta pocity šťastia a spokojnosti, naopak zostupná melódia vyvoláva u percipienta pocit smútku a sklúčenosti.
- harmonická zložka – výstavba skladby umožňuje množstvo akordov, čo prináša kontrasty disonancie a konsonancie. Konsonantná harmónia vyvoláva u poslucháča pocit spokojnosti, vyrovnanosti, disonantná harmónia naopak pocit strachu, zúfalstva, nespokojnosti.
- inštrumentálna zložka – dodáva skladbe zvukovú farebnosť a charakteristický výraz. Skladby sú zvukovo pestrejšie a výrazovo bohatšie.
- dynamicko-agogická zložka – melodická gradácia zostupná a vzostupná, intonačné a agogické porušovanie, dynamické porušovanie noriem hudobného myslenia, metroritmické porušovanie pravidelného opakovania môžu podľa Petra Krbatu vytvárať uvoľnenie alebo napätie u jedinca v závislosti od jeho psychofyziologických funkcií.
- iné, nezaraditeľné zvuky – môžeme tu označiť napríklad hluk, ktorý vzniká nepravidelným chvením rôznych telies.

EMÓCIE, CITY A HUDOBNÝ ZÁŽITOK U ŽIAKOV STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Hudbu niekedy pomenúvame aj ako „jazyk citov“, pretože city priamo pôsobia na vnútorný svet človeka.

Emócie zo psychologického hľadiska sú zložité subjektívne javy. Emócie sa vyvíjajú a obohacujú v priebehu ľudského života. Ich rozvoj je spätý so psychickým životom človeka a emocionálna zložka má dôležité postavenie pri rozvoji vôle, charakteru, pamäti a iných vlastností človeka. Veľký vplyv majú na ne sociálne a kultúrne faktory. Podstatou emócií je zážitkový obsah a charakteristický je pre ne istý stav vzrušenia. Emócie, ktoré žiak v hudobnom diele prežíva, sa uňho pretvoria na vlastný zážitok.

Hudobný zážitok vzniká pri hudobných činnostiach v pedagogickom procese. Je rozličný v závislosti od zamerania jedincov, napríklad či je tvorcom, interpretom alebo poslucháčom. Odlíša sa intenzitou emócií, hudobným myslením, intuíciou, fantáziou a celkovým hudobným obsahom. Do procesu prežívania a hudobného vnímania je zapojená celá ľudská osobnosť s jej racionálnymi, emocionálnymi, senzorickými zložkami a tvorivou aktivitou jedinca.

HUDOBNÉ PREFERENCIE U ŽIAKOV STARŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU

Zásadný obrat u žiakov prináša puberta a jej zmeny, ktoré sa odohrávajú v duševnom živote prepubescenta. Tá sa odráža vo vnímaní, hudobných postojoch a záujmoch. U niektorých v

období dospievania vzniká živý záujem o teoretické, estetické, štýlové vzťahy hudby. Pýtajú sa, čítajú, študujú, chceli by všetko prežívať naplno. Iní zas plávajú v hudbe ako v mori šťastia a netúžia po vecných poznatkoch. (Vitálová, 1999, s. 105). V tomto období prejavujú zvýšený záujem žiaci 2. stupňa ZŠ o modernú populárnu hudbu. Podľa Petra Krbatu je iný u dievčat, ktoré sú citlivejšie na náladu a hudobný prejav ako u chlapcov. Tí sa skôr zaujímajú predovšetkým o technickú stránku hudby.

Pozitívne pôsobia na mládež tieto subkultúry:

- light music (tzv. ľahká hudba) je orchestrálna hudba. Tento žáner uľahčuje empatiu jedincom, ktorí ho počúvajú a upokojuje ich emócie,
- easy listening je štýl populárnej hudby. Vznikol ako reakcia na rock, veľmi často sa objavuje vo filmovej hudbe,
- smooth jazz (jemný džez) je žáner ovplyvnený R&B rytmami, funkcom, rockovými prvkami a kombináciou rôznych štýlov populárnej hudby,
- world music predstavuje súčasnú tendenciu hudby spájať rôzne okruhy etnickej hudby so žánrami jazzu, rocku, pop music s európskou tradíciou.

Negatívne na mládež pôsobia tieto subkultúry:

- čistý rock (štýly ako heavy metal, hard rock, klasický rock) počúva ju subkultúra mládeže, ktorá prejavuje silné vedomie slobody v protiklade so zábranami spoločnosti,
- hard rock tvrdá metalová a rocková subkultúra, v ktorej mládež nachádza vzor rebelanstva,
- alternatívna hudba, napríklad punk, ktorý hudobne vyjadruje násilie, hrubosť.

ZÁVER

Hudobná percepcia bola aj je vo väčšine prípadoch najstereotypnejšou a najpasívnejšou hudobnou činnosťou u žiakov staršieho školského veku. Hudobnú percepciu je možné zatriktívniť pomocou zaujímavých, tvorivých, nápaditých aktivít a motivácií, čo dokáže len skúsený pedagóg alebo hudobník.

Cieľom hudobno-edukačného procesu na 2. stupni ZŠ je formovať hudobný vkus u žiakov, vypestovať u nich pozitívny vzťah k hudbe, prehĺbovať umelecké cítenie prostredníctvom zaujímavých hudobných činností a aktivít. Je veľký predpoklad, že týmto spôsobom môžeme žiakov priviesť ešte k väčšiemu záujmu o hudbu a tým pádom aj zmierniť ich pubertálne obdobie.

Literatúra

BARANOVÁ, E. 2007. *Hudobná edukácia v základnej škole*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta Banská Bystrica, 2007. 122 s. ISBN 978-80-8083-403-6.

VITÁLOVÁ, Z. 1999. *Muzikoterapia*. Bratislava : Slovenská spoločnosť Franza Schuberta, 1999. 155 s. ISBN 80-967829-5-9.

POWELL, J. 2016. *Emoční síla krásných zvuků aneb proč máme rádi hudbu*. Olomouc : Anag, 2016. 271 s. ISBN 978-80-7554-162-8.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE. 2019. Nonartificiálna hudba v edukácii. In *Zborník príspevkov z webovej konferencie*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta Nitra, 2019. ISBN 978-80-558-1445-2. 109 s.

Autor:

Mgr. art. Simonetta Hladká, DiS. art.

Katedra hudební výchovy

Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

E-mail: hladsi00@upol.cz

ČTENÁŘSKÁ PŘEGRAMOTNOST A JEJÍ ROZVOJ V RODINĚ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

Aneta Hřavová

Abstrakt

Cílem předvýzkumu disertační práce bylo zjistit, jaká je úroveň čtenářské pregramotnosti dětí navštěvující jednotřídní mateřskou školu v Brně a jaké aspekty rodiny ovlivňují rozvoj čtenářské pregramotnosti. Na základě výsledků pedagogické diagnostiky byly vybrány dvě děti, s nejlepším a nejhorším výsledkem pedagogické diagnostiky v oblasti řeči, která je součástí čtenářské pregramotnosti. Další využitou metodou byly rozhovory s rodiči těchto dětí, kteří byli po jeho ukončení vyzváni k vedení deníku po dobu jednoho měsíce. Z výsledků předvýzkumu vyplynulo, že ačkoliv výsledky testů ukazují na rozdílnou úroveň jazykových schopností vybraných dětí, jejich rodinné prostředí se jeví jako vysoce podnětné, zejména z hlediska domácího předčítání. V závěru práce uvažují nad možnými souvislostmi těchto výzkumných zjištění.

ÚVOD

Čtenářská pregramotnost je chápána jako předstupeň čtenářské gramotnosti, proto nejprve vymezím pojem čtenářská gramotnost.

Do 1. poloviny 20. století byla gramotnost považována za schopnost číst. V zahraničí v polovině 20. století, u nás v 70. letech 20. století, začali autoři poukazovat na sociální aspekty gramotnosti. V současnosti je gramotnost chápána jako předpoklad celoživotního učení (Metelková Svobodová, 2013), jako součást tzv. funkční gramotnosti, která v sobě zahrnuje právě schopnost číst s porozuměním a orientovat se v textu (Průcha, 2015) a jako soubor znalostí a dovedností, které umožňují jedinci zacházet s písemnými texty v běžné praxi, zahrnuje v sobě i dovednost porozumět textu a jeho významu, umět vyhledávat a zpracovávat informace (Průcha a kol., 2009).

O čtenářské pregramotnosti uvažujeme jako o souboru postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní před nástupem do základní školy. Jedná se o soubor schopností, dovedností, postojů a hodnot, které jsou pro úspěšné zahájení školní docházky nezbytné (Kropáčková a kol., 2014; Nádvorníková a kol., 2019).

Koncept emergentní gramotnosti (takto označována v zahraniční literatuře) s sebou nese představu o vývojovém procesu spojeného s osvojováním gramotnosti (Whitehurst, Lonigan, 2001 in Lopes, Fernandes, 2009). Tato nově vznikající gramotnost se prezentuje jako kombinace povědomí o tisku, fonologického povědomí, ústních jazykových dovedností a znalosti písmen. Za koncept vznikající gramotnosti lze považovat popis procesů, které probíhají před formálním vzděláváním (Barton, 2007 in Norling, Sandberg, 2017). Stejně jako Zarinová a Belousová (2011), i Barton říká, že tyto procesy jsou založeny na dřívějších zkušenostech dítěte v interakci s jeho prostředím. (Barton, 2007 in Norling, Sandberg, 2017). Tímto prostředím je především rodina dítěte a mateřská škola, které mají důležitou roli v rozvoji pregramotnosti. Čtenářství má rodina rozvíjet od nejtělejšího věku dítěte, motivovat ke čtení, prožívat radost a podněcovat zájem dítěte o čtení (Mertin, 2010), dále poskytovat různé žánry literatury (Šauerová, 2012). Významnou roli má i starší sourozenec (Wildová, Kropáčková, 2015). Gavora realizoval výzkum v rodinách dětí se zaměřením na domácí předčítání. Výsledky ukazují, že praktiky rodičů související s rozvojem čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí se jeví jako uspokojující potřeby předškolních dětí. Frekvence předčítání rodiči svým dětem je dostatečná, většina rodičů začíná svým dětem číst před druhým rokem věku dítěte, tyto děti

disponují dostatečným množstvím knih (cca 30 knih a více), rodiče podporují porozumění textu a uvažování nad ním. Slabší je práce s písmeny, čísly a pojmy (Gavora, 2018). I přesto nacházíme velké rozdíly mezi dětmi v rámci jejich úrovně čtenářské pregramotnosti. Proto je nutné věnovat pozornost faktorům, které mají vliv na úroveň čtenářské pregramotnosti.

Tato studie je součástí připravované disertační práce, jejímž cílem je hlouběji proniknout do procesu rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku z hlediska rodiny i mateřské školy. V této studii, která slouží jako předvýzkum disertační práce, se zaměřuji na prostředí rodiny předškolních dětí.

METODOLOGIE

Výše jsou shrnuta teoretická východiska pro chápání čtenářské gramotnosti a čtenářské pregramotnosti a současný stav této problematiky v České republice. Vystává tedy otázka, jak rodiče v rámci rodinného prostředí podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti u svých dětí, což je primární cíl této studie. Dalším cílem je ověřit funkčnost výzkumných metod (rozhovory s rodiči, ve kterých jsem ověřovala zejména funkčnost tazatelských otázek a vedení deníků) v této studii jako podklad pro tvorbu disertační práce.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořily dvě děti ze stejné jednotřídní mateřské školy v Brně. Chlapec ve věku 5 let a 4 měsíce (dále jen D), dívka ve věku 5 let a 9 měsíců (dále jen A). Obě děti mají ve školním roce 2021/2022 povinnou předškolní docházku. U obou dětí je specifická rodinná situace. U dívky je otec méně často přítomný vzhledem k jeho povolání, otec chlapce pochází z Francie, takže obě jejich děti jsou bilingvní s francouzštinou jako minoritním jazykem.

Metody

V rámci tohoto výzkumného šetření byla provedena pedagogická diagnostika v oblasti řeči, která oborově nejvíce odpovídá problematice čtenářské pregramotnosti. Tuto diagnostiku jsem prováděla já jakožto třídní učitelka těchto dětí a vycházela jsem z pedagogické diagnostiky Bednářové a Šmardové. Tato pedagogická diagnostika je součástí třídní dokumentace o dětech v této mateřské škole, proto jsem o souhlas rodičů dětí nežádala. Po vyhodnocení jsem výsledky všech dětí s povinnou docházkou porovnála a následně oslovila rodiče dětí s nejlepším a nejhorším výsledkem s žádostí o spolupráci na výzkumu a možnost provedení testu jazykových schopností – diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Vzhledem k obsahu tohoto testu a jeho časové náročnosti s ohledem na kratší délku pozornosti předškolních dětí jsem test rozdělila do několika dnů. Po jeho realizaci jsem provedla individuální rozhovory s rodiči těchto dětí. Rozhovor byl koncipován jako polostrukturovaný, s předem připravenými okruhy otázek, kterými jsem sledovala zodpovězení specifické výzkumné otázky (dále jen SVO): SVO1.1.: Jaké je povědomí rodičů a jaký význam připisují čtenářské pregramotnosti? a SVO1.2.: Jak probíhá domácí předčítání dětem? Rozhovor jsem zahájila otázkou zjišťující rodičovské povědomí a představy o problematice čtenářské pregramotnosti. Na základě zjištění jejich povědomí jsem rodiče po dokončení rozhovorů instruovala k zapisování poznámek do deníku. Tyto poznámky zahrnovaly činnosti, které probíhají v domácím prostředí a souvisely s rozvojem čtenářské pregramotnosti. Rodiče byli upozorněni, aby zapisovali vše, co považují za související s čtenářskou pregramotností, nikoliv však, aby začali dělat nové aktivity proto, aby do deníku něco zapsali. Deník rodiče vedli po dobu jednoho měsíce.

Rozhovory probíhaly v prostorách mateřské školy v odpoledních hodinách po skončení provozní doby mateřské školy. Trvaly 15 a 20 minut a nahrávány na záznamník mobilního telefonu. Poté byly záznamy přepsány. Poté byly tyto rozhovory analyzovány pomocí metody otevřeného kódování. Dle Hendla (2005) otevřené kódování lokalizuje téma v textu a přiřazuje

tématům určitá označení (kódy). Cílem je odhalení témat, pravidelností a vztahů.

VÝSLEDKY

Výsledky budu analyzovat chronologicky podle realizovaných metod výzkumu, tedy nejprve výsledky pedagogické diagnostiky v oblasti řeči podle Bednářové a Šmardové, dále výsledky testů, rozhovorů s rodiči, a nakonec deníky pro rodiče.

Pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika v oblasti řeči obsahuje podkategorie, kterými jsou lexikálně-sémantická rovina, morfologicko-syntaktická rovina a pragmatická rovina. Výsledky pedagogické diagnostiky uvádím v tabulce níže:

Tabulka 1: Výsledky pedagogické diagnostiky v oblasti řeči

Kategorie	Počet bodů max	Dosažené body A	Dosažené body D
Lexikálně-sémantická r.	27	27	18
Morfologicko-syntaktická r.	10	10	10
Pragmatická r.	10	10	6

V rámci pedagogické diagnostiky byly vybrány děti s nejlepším výsledkem (A) a nejhorším výsledkem (D). Rozdíly mezi oběma dětmi však nejsou patrné ve všech jednotlivých kategoriích. Z hlediska výslovnosti obě děti v předchozím školním roce docházely na logopedii v mateřské škole jednou za týden. Dívka zadržává, všechny hlásky v době testování byly vyvozené, chlapec má obtíže se sykavkami a dosud nevyvozené R a Ř.

Test jazykových schopností

Test jazykových schopností obsahoval několik subtestů. Pro přehled dávám jednotlivé subtesty a výsledky dětí do tabulky:

Tabulka 2: Výsledky Testu jazykových schopností (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Subtest	Body max	Dosažené body A	Dosažené body D
Rozpoznávání slabik	22	15	11
Skládání slabik	24	23	20
Hlásky v pseudoslovech	25	24	22
Rychlé pojmenování	rychlost, počet chyb:	1 chyba	2 chyby
Opakování pseudoslov	22	21	17
Posuzování gramatičnosti	16	16	12
Opravování vět	8	8	8
Morfologie	30	30	30
Porozumění gramatice	22	21	17
Slovník 1	40	40	37
Slovník 2	40	36	34

V tabulce můžeme vidět, že dívka dosáhla v mnoha úlohách lepších výsledků (celkem v 8 úlohách z 11), v úloze rychlého pojmenování byla ve svých odpovědích pomalejší než chlapec, nicméně pouze s jednou chybou. Ve dvou úlohách byly výsledky chlapce a dívky stejné, a to v subtestu opravování vět a morfologie. Chlapec dosáhl lepšího času v subtestu rychlé pojmenování, avšak s dvěma chybami. Horších výsledků dosáhl v osmi subtestech, z nichž ovšem pouze v prvním subtestu rozpoznávání slabik dosáhl jen poloviny maximálního počtu bodů. Ve všech ostatních sedmi subtestech dosáhl více než poloviny maximálního počtu bodů.

Výsledky dětí dopadly vzhledem k výběru těchto dětí na základě nejlepšího a nejhoršího výsledku pedagogické diagnostiky v oblasti řeči podle očekávání.

Rozhovory

V rámci rozhovorů jsem nejprve zjišťovala povědomí rodičů o problematice čtenářská pregramotnost, jaký význam této problematice připisují a k čemu podle nich slouží. Touto otázkou jsem zjišťovala především odpověď na výzkumnou otázku SVO1.1.: Jaké je povědomí rodičů a jaký význam připisují čtenářské pregramotnost, ale odpovědi pro mě sloužily jako informace o tom, jak rodiče instruovat k zapisování do deníku, o čemž budu referovat v následujících odstavcích věnující se právě vyhodnocování deníků. Oba rodiče mají představu o obsahu pojmu čtenářská gramotnost i čtenářská pregramotnost (objevuje první písmenka a slova, čtení doma dětem; naučit se určitě písmenka, rozeznávat na co slovo na jaké písmenka začínají, spočítat nebo vytleskat slabiky, počet slov, počet slabik ve slově, porozumět příběhu, odvykládat příběh) a připisují jí velký, nepostradatelný význam pro další učení dítěte (je to jedna z takových základních aktivit; příprava už pak k té samotné čtenářské gramotnosti, aby ty děti se jako dobře dál učily, základ všeho, příprava už pak k té samotné čtenářské gramotnosti, aby se pak dokázalo orientovat v textu, vyznat se v textu, porozumět tomu textu, pracovat s textem). V dalších otázkách byli rodiče dotazováni na návyky související s domácím předčítáním, kde mě zajímala frekvence (předčítá i sestra, snažíme se každý večer, snažíme tak jako zavést takový večerní rituál, vždycky se nám to jako nepovede, víkend máme volnější, přes týden se nám to třikrát, čtyřikrát povede; čteme každý večer, čte ten starší syn a potom čtu já, snažíme se každý den večer před spaním číst). Z odpovědí je patrné, že rodiče se domácím předčítání věnují a snaží se, aby se domácí předčítání stalo pravidelným rituálem. Oba rodiče předčítají cca kolem 30 minut, což u obou dětí záleží také na žánru – u dívky převažují v oblíbené říkanky, logopedické pohádky a komiksy, u chlapce pohádky a nově i loutkové divadlo, do kterého zapojuje se starším bratrem aktuální dění kolem sebe. Diskusi k příběhu rodiče rozvíjí podle zájmu dětí a jejich otázek k příběhu. Obě děti disponují velkým množstvím knih, které dostávají ke speciálním příležitostem od rodičů i od ostatních příbuzných, zejména od prarodičů. Do knihovny rodiče s dětmi dosud nechodí. Z výpovědí rodičů je příznivé, že rodiče děti motivují ke knihám nenásilnou formou, nechávají dětem dostatek prostoru pro vlastní iniciativu (spíš se snažím teda potom nepropásnout tu chvíli, když ona s tím přijde třeba a chce jít číst; snažím se jakoby motivovat ale ne úplně tak jako nějak tak jako cíleně brát to úplně nutit prostě za každou cenu. Spíš jakože tak aby to bylo co nejpřirozenější. Jim to nějak nezhnusit). U obou dětí rodiče uváděli vzor staršího sourozence. Na závěr těchto rozhovorů jsem se rodičů dotazovala na jejich příležitosti ke čtení. Obě maminky odpověděly, že na vlastní četbu nemají dostatek času, což chtějí změnit. Uváděly, že jsou unavené po náročném dni, a proto četba je jakýmsi uspávacím rituálem nejen pro děti, ale i pro ně samotné.

Deník

Jak jsem uváděla výše, v úvodu rozhovorů jsem se dotazovala rodičů na jejich povědomí o

problematice, abych při instruování k zapisování do deníku rodičům nepředkládala aktivity, které by doma potenciálně začali realizovat. Na toto riziko jsem je v závěru tohoto rozhovoru upozornila a zdůraznila, že není žádoucí, aby začali provádět aktivity navíc, aby v deníku měli zapsáno. Vysvětlila jsem jim, že nevadí, pokud v daný den nedělali nic, což respektovali a do deníku zapsali také, abych věděla, že na zápis například nezapomněli. Výsledky deníků u obou rodičů ukazují na jejich vysokou četnost aktivit, které doma s dětmi realizují. Nejčastější je domácí předčítání dětem, které je u D rozšířené o vyprávění a četbu v druhém, minoritním jazyce. Z analýzy deníků je patrné, že rodiče se nejvíce věnují domácímu předčítání, které u chlapce probíhá každý den, u dívky méně často. Co se v deníku objevilo nového je vypracovávání úkolů na kroužek Edukativně stimulační skupiny, na který dochází obě děti ve svých mateřských školách pravidelně se svými rodiči. Tento kroužek vede ředitelka školy, kam děti dochází. Chlapec pracuje na úkolech pravidelně každý den, dívka více narázově, avšak vypracuje více úkolů najednou. Obě děti pracují s písmeny, chlapec vícekrát. Logopedii se věnují také obě děti, ale dívka velmi zřídka (3x), kdežto chlapec opět pravidelně každý den. U dívky je důležité neopomenout, že se již sama pokouší číst a psát. Chlapec naopak asistuje při domácích úkolech staršího sourozence.

ZÁVER

Test jazykových schopností dopadl podle mého očekávání. Na možné souvislosti mohlo ukazovat zejména rodinné prostředí dětí, ale z výše uvedených skutečností vyplývá, že rodinné prostředí obou dětí se jeví jako velmi podnětně bohaté. Nesmíme opomenout proces zrání, protože výzkumný vzorek tvořily děti, u kterých je věkový rozdíl téměř půl roku. Dalším aspektem, který zde může mít vliv je také dvojjazyčné rodinné prostředí chlapce. K této otázce by bylo vhodné zaměřit další případovou studii. Oba rodiče chodí nakupovat knihy do knihkupectví, do knihovny zatím nechodí, což ovšem neukazuje na nižší podporu čtenářské pregramotnosti, neboť děti disponují velkým množstvím knih, knihy dostávají jako dárek nejen od rodičů, ale i od prarodičů a dalších příbuzných. I přesto se snahy o návštěvu knihovny u rodičů dívky objevují. Mertin (2010) apeluje na rodiče, aby své děti motivovali ke čtení a podněcovali v nich zájem o čtení, proto mě těší, že ve výpovědích rodičů objevovala snaha o přirozenou motivaci ke knihám.

U obou dětí hrál roli faktor staršího sourozence jako vzor, což zjistila ve své studii i Wildová (Wildová, Kropáčková, 2015).

Nově se ve výzkumu objevily i úkoly do kroužku Edukativně stimulační skupiny, kam děti dochází ve své mateřské škole. U chlapce zaznamenáváme větší pravidelnost, čemuž odpovídá i frekvence domácího předčítání než u dívky, která však dělá více úkolů najednou. Nepravidelnost můžeme přisuzovat například méně typické rodinné situaci, kde je otec méně často doma, a matka je tedy vytížená. Na tento aspekt jsem se však cíleně v rozhovoru nedotazovala.

Výsledky této studie korespondují s výsledky výzkumu Gavory (2019), které ukazují, že se praktiky rodičů související s rozvojem čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí jeví jako uspokojující potřeby předškolních dětí. Frekvence předčítání rodiči svým dětem je dostatečná, děti disponují dostatečným množstvím knih (cca 30 knih a více), rodiče podporují porozumění textu a uvažování nad ním. Podobné výsledky jsou patrné i z této studie. Tato studie svým uspořádáním naplnila výzkumný cíl. Ověřila funkčnost použitých metod (dostala jsem odpovědi k tazatelským otázkám, v deníku rodiče skutečně zapisovali rozmanité aktivity související s rozvojem čtenářské pregramotnosti abych mohla odpovědět na výzkumné otázky uvedené výše) a poskytla informace o povědomí rodičů o problematice, o praktikách domácího předčítání a rozvoje čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí. I přestože byly do výzkumu vybrány děti s kontrastním výsledkem pedagogické diagnostiky v oblasti řeči, čemuž

odpovídaly i výsledky Testu jazykových schopností, byly překvapivé výsledky rozhovorů a deníků z hlediska vysoké četnosti a intenzity domácí péče o rozvoj čtenářské pregramotnosti, což méně koresponduje s výsledky pedagogické diagnostiky a Testu jazykových schopností chlapce. Rodinné prostředí je u obou dětí velmi podnětné. Vzhledem ke skutečnosti, že obě děti dochází do stejné mateřské školy, vyvstávají dvě otázky. První mě přivádí k mateřské škole a procesu individualizace výchovy a vzdělávání dle individuálních potřeb a možností konkrétních dětí a druhá otázka, proč jsou výsledky pedagogické diagnostiky a testu jazykových schopností takto rozdílné. Jak již bylo zmíněno výše, vliv může mít například věk dětí, dále pak pohlaví dětí vzhledem k výsledkům PISA, kde dívky v rámci čtenářské gramotnosti dosáhly lepších výsledků než chlapci (OECD, 2018), což by mohlo být předmětem dalšího výzkumného šetření, dalším aspektem může být individuální zrání dětí i skutečnost, že chlapec pochází z dvoujazyčné rodiny, což bude předmětem specifického výzkumu. Je žádoucí zamyslet se i nad limity této studie. Jedním z nich je například doba, po kterou byl výzkum realizován. V dalším výzkumu bych ráda provedla pre-test (začátek školního roku) a post-test (konec školního roku) a výsledky bych vzájemně porovnávala. Dalším limitem této studie může být i skutečnost, že jsem v roli výzkumníka i třídní učitelky těchto dětí, rodiče mě znají osobně již od předchozích školních let, a tedy ke mně mohou mít jiný než nestranný vztah. Právě ale tento důvěrnější vztah považuji za výhodu, která může umožnit respondentům být ve svých výpovědích více otevření. Ovšem může to samozřejmě platit i naopak. Pro další výzkum bude nutné více proniknout do rodinného prostředí a zvolit delší časové období pro sběr dat. V úvahu pak budou i další testy zaměřující se na úroveň čtenářské pregramotnosti, například test pro rodiče PRBI, což je zkratka pro Parent Reading Belief Inventory (DeBaryshe, 1990 in Curenton, Justice, 2008) či test domácí gramotnosti Wu a Honiga z roku 2010, který obsahuje položky jako je návštěva knihoven a knihkupectví, vzor psaní a čtení, učení čtení a písmen a společné čtení rodič – dítě (Saban a kol., 2018).

Práce svým zaměřením zodpověděla specifické výzkumné otázky, ověřila funkčnost zvolených výzkumných metod a přinesla cenné a podnětné informace pro rozvoj disertační práce, například z hlediska teoretického (zahraniční autoři a jejich teorie jako východisko pro tvorbu teorie mé disertační práce) i metodologického (získání nových zkušeností s vedením deníku, nabytí dalších zkušeností jakožto tazatel při vedení rozhovorů s rodiči, seznámení s novým testem Test jazykových schopností, který jsem v této studii realizovala).

Literatúra

BEDNÁŘOVÁ, J. – ŠMARDOVÁ, V. 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno : Edika, 2011. 212 s. ISBN 80-25118-29-0.

CURRENTON, S. M. - JUSTICE, L. M. 2008. Children's Preliteracy Skills: Influence of Mothers' Education and Beliefs About Shared-Reading Interactions. In *Early Education and Development* [online]. 2008, vol. 19, no. 2, p. 261-283 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10409280801963939>>. ISSN 1556-6935.

GAVORA, P. 2018. Čtení dětem v rodině: výzkum důvodů, parametrů a praktik. In *Pedagogická orientace* [online]. 2018, roč. 28, č. 1 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.5817/PedOr2018-1-25>>. ISSN 1805-9511.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-73670-40-2.

KROPÁČKOVÁ, J. - WILDOVÁ, R. - KUCHARSKÁ, A. 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In *Pedagogická orientace* [online]. 2014, roč. 24, č. 4 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>>. ISSN 1805-9511.

LOPES, J. - FERNANDES, P. P. 2009. Emergent literacy beliefs in preschool and kindergarten contexts. In *Researchgate* [online]. 2009, vol. 9, no. 4, p. 5-26 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <doi:10.17239/L1ESLL-2009.09.04.10>.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. 2013. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 258 s. ISBN 978-80-7464-451-1.

MERTIN, V. - GILLERNOVÁ, I. 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha : Portál, 2015. 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

NÁDVORNÍKOVÁ, H. et al. 2019. *Čtete si, hraje si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budejovice : Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích, 2019. 170 s. ISBN 978-80-7394-763-7.

NORLING, M. - SANDBERG, G. 2018. Swedish Preschool Teachers Perspectives on Multilingual Children's Emergent Literacy Development. In *World Journal of Educational Research* [online]. 2018, vol 5, no 1 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <doi:https://doi.org/10.22158/wjer.v5n1p1>. ISSN 2375-9771.

OECD. PISA 2018. *Results COMBINED EXECUTIVE SUMMARIES VOLUME I, II & III* [online]. 2018 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <https://www.oecd.org/pisa/Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf>.

SABAN, A. I. - ALTINKAMIS, N. F. - GUL, E. D. 2018. Investigation of Parents' Early Literacy Beliefs in the Context of Turkey through the Parent Reading Belief Inventory (PRBI). In *European Journal of Educational Research* [online]. 2018, vol. 7, no. 4, p. 985 - 997 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <doi:10.12973/eu-jer.7.4.985>. ISSN 2165-8714.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. – SMOLÍK, F. 2014. *Diagnostika jazykového vývoje: Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha : Grada, 2014. 438 s. ISBN 978-80-247-4239-7.

ŠAUEROVÁ, M. 2012. Vliv vývoje sociálních interakcí dětí mladšího školního věku na možnosti podpory čtenářské gramotnosti v rodinné edukaci. In *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2012, roč. 2012, č. 1-2, s. 126-136 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=628&lang=cs>. ISSN 2336-2189.

WILDOVÁ, R. - KROPÁČKOVÁ, J. 2015. Early childhood pre-reading literacy development. In *ScienceDirect* [online]. 2015, vol. 191, no. 2, p. 878-883 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <doi:10.1016>. ISSN 1880-3989.

ZARIŇA, S. - BELOUSA, I. 2011. Environment for Meaningful Development of Reading Literacy in Pre-School. In *Sciendo* [online]. 2011, vol. 2, p. 68-83 [cit. 2022-02-03]. Dostupné na internete: <doi:https://doi.org/10.2478/v10230-011-0005-3>. ISSN 1691-6301.

Autor:

Mgr. Aneta Hřavová
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
e-mail: 462083@mail.muni.cz

O POTREBE ZMIEN VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Lenka Jarušínská

Abstrakt

O spôsobe vyučovania predmetu slovenský jazyk sa diskutuje nielen na úrovni vzdelávacej politiky, ale aj vo vedeckej komunite. Spôsob výučby je nevyhnutné prispôbiť tak, aby zodpovedal potrebám dnešných žiakov a významnejšie sa podieľalo na rozvíjaní ich funkčnej gramotnosti. Cieľom nášho príspevku je na základe súčasného lingvodidaktického poznania zdôvodniť potrebné zmeny v kurikule primárneho jazykového vzdelávania. Súčasťou príspevku budú aktuálne navrhované kurikulárne zmeny vo vzdelávacej oblasti jazyk a komunikácia, ktoré sú súčasťou pripravovanej reformy obsahu vzdelávania. V závere príspevku uvádzame východiská vlastného výskumu dizertačnej práce v oblasti osvojovania pravopisného učiva s využitím konštruktivistického prístupu. Príspevok je súčasťou riešenia grantového projektu KEGA č. 013PU-4/2021 Tvorba podporných didaktických prostriedkov na komunikáciu písaním v primárnom vzdelávaní..

ÚVOD

„V súčasnosti sme svedkami toho, že zmenené podmienky života si nevyhnutne vyžadujú aj kvalitatívnu transformáciu školy a celého výchovnovzdelávacieho systému“ (Ligoš a kol., 2011, s. 13). Pedagogická prax na primárnom stupni vzdelávania len slabo reflektuje súčasné lingvodidaktické poznanie. Didaktika materinského jazyka je hraničnou vednou disciplínou, ktorá sa pokúša nájsť odpoveď v prieniku naznačených otázok a príslušných vedných disciplín (Štěpáník, 2020): ČO vyučovať (lingvistika), AKO vyučovať (pedagogika) a PREČO vyučovať (východiskové prístupy a paradigmy vyučovania). Hlavným cieľom vyučovania materinského jazyka by v praxi nemala byť zjednodušená forma vyučovania tzv. malej lingvistiky, ale skutočný rozvoj komunikačnej kompetencie žiaka, na čo poukazujú aj Východiská zmien vo vzdelávacích oblastiach – charakteristika a ciele vzdelávacích oblastí pre základné vzdelávanie (2021b, s. 11): „vo vyučovaní prvého (materinského) jazyka nie sú dôležité encyklopedické poznatky o jazyku, ale podnecovanie žiaka k premýšľaniu o svojom vlastnom jazyku a o jeho úlohe pri napĺňaní rozličných komunikačných potrieb“.

PRIPRAVOVANÉ ZMENY KURIKULA V OBLASTI JAZYK A KOMUNIKÁCIA

Jedna z východiskových paradigiem integračnej kognitívno-komunikačnej a zážitkovej koncepcie vyučovania materinského jazyka je podľa Liptákovej a kol. (2015) komunikačno-pragmatický pohľad na jazyk a jeho fungovanie. Pre žiaka mladšieho školského veku je veľmi dôležité rozvíjanie komunikačných zručností a s tým spojené aj osvojovanie si základných princípov a pravidiel efektívnej verbálnej interakcie. Liptáková (2011, s. 45 – 50; 2012, s. 25) uvádza šesť špecifických didaktických princípov vyučovania materinského jazyka:

1. Princíp komplexnosti – tematico-poznatková edukačná integrácia na štyroch úrovniach: kompetenčná, medzipredmetová a prierezová, medzizložková a vnútrozložková úroveň.
2. Princíp komunikačno-kognitívneho prístupu – okrem rozvíjania komunikačnej a literárnej funkcie má v procese vyučovania materinského jazyka dochádzať aj k rozvíjaniu univerzálnych kognitívnych funkcií žiaka, konkrétne ku konštruovaniu poznatkov.

3. Princíp orientácie na žiaka – rešpektovanie vývinových zákonitostí reči dieťaťa a úrovne literárnej/čitateľskej kompetencie žiaka.
4. Princíp aktuálnosti vedných poznatkov – poukazuje na nevyhnutné prepájanie teórie s praxou.
5. Princíp rozvíjania jazykovo-komunikačnej a literárnej kultúry žiaka – kultivovanie rečového správania sa žiaka a formovanie kultúrneho recipienta.
6. Princíp jednoty poznávania a zážitkovosti – vyplýva z medzizložkovej integrity osvojovania si jazyka.

Didaktické princípy sa stali východiskom pre vymedzenie nových cieľov, obsahu, postupov a výstupov pre vyučovaciu oblasť jazyk a komunikácia na primárnom stupni vzdelávania.

Problém, ktorý sa vyskytuje nielen u nás na Slovensku, ale aj v zahraničí, je vyučovanie jazyka v tradičnom transmisívnom duchu, tzn. „formálno-gramatický opis jazykových javov“ (Štěpáník a kol., 2019, s. 3). Doterajšie výskumy, ktoré sa realizovali najmä v zahraničí (pozri napr. Graham, Perin, 2007), poukazujú na to, že tradičné vyučovanie jazyka neprináša pozitívne výsledky v dosahovaní komunikačného cieľa vyučovania materinského jazyka. Z týchto podnetov vyplýva potreba zmeny spôsobu vyučovania materinského jazyka, ktorá bude riešiť nasledujúce kritické body (Štěpáník a kol., 2019, s. 6):

- v súčasnosti ide o formálno-gramatický opis jazykových javov,
- nevhodné zaradenie učiva gramatiky vzhľadom na kognitívnu vyspelosť žiakov,
- nevhodné používanie niektorých vyučovacích metód,
- výber jazykového učiva nie je dostatočne komunikačne odôvodnený a tým sa stráca prirodzená potreba (motivácia) učiť sa,
- vyučovanie neobsahuje komunikačno-pragmatický prístup – nevyužíva sa funkčné prepojenie využívania jazykových poznatkov v komunikačnej praxi.

Na niektoré z vymedzených bodov reagujú Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania v rámci plánovanej reformy. Ako jeden zo základných cieľov primárneho vzdelávania uvádzajú, „aby žiak po jeho absolvovaní bol schopný vyjadrovať a interpretovať pojmy a vzťahy medzi nimi, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou v slovenskom a v materinskom jazyku (ak je odlišný od slovenského) v rôznorodých situáciách a príležitostiach“ (ibid., s. 12). Nové kurikulum dáva priestor na to, aby sa na základnej škole zohľadňovali (ŠPU, 2021a):

- aktuálne vývinové úrovne žiakov,
- rozmanitosť žiackych osobností,
- podmienky školy vzhľadom na sociálne zázemie a špecifiká učiteľskej a rodičovskej komunity.

Zásadnou zmenou vyučovania na základných školách je rozdelenie jednotlivých ročníkov na cykly (pozri Obr. 1). Výkonové štandardy sa budú definovať pre každý cyklus a rovnako sa tak stanoví aj obsah vzdelávania, vďaka čomu bude tvorba školského kurikula viac flexibilná a bude ponúkať priestor na väčšiu mieru prispôbenia sa konkrétnym potrebám a podmienkam škôl a ich žiakov (ŠPU, 2021a).

Obrázok 1: Vzdelávacie cykly



(Zdroj: ŠPU, 2021a, s. 15)

Zmeny v oblasti Jazyk a komunikácia v prvom vzdelávacom cykle naznačujú, že vyššie uvádzané lingvistické východiská vyučovania materinského jazyka sa stávajú základom pre tvorbu všeobecných cieľov (ŠPU, 2021b, s. 8):

- používať čítanie a písanie, v spojitosti s ostatnými komunikačnými zručnosťami, v rôznych komunikačných kontextoch pri napĺňaní poznávacích, vzdelávacích, sociálnych a osobnostných potrieb v súlade so spoločenskými a kultúrnymi očakávaniami,
- rozvíjať jazykové znalosti a uplatňovať ich pri medziľudskej komunikácii a pri porozumení a tvorení textov s ohľadom na rozličné komunikačné a vzdelávacie ciele,
- poznávať a interpretovať rôzne druhy estetických a vecných textov ako predpoklad emocionálneho, hodnotového, kognitívneho, sociálneho a kultúrneho rozvoja,
- rozvíjať schopnosť argumentácie a použitia argumentov v diskusiách na aktuálne spoločenské témy,
- porozumieť významu a hodnote jazyka pri formovaní národnej, etnickej, kultúrnej a osobnostnej identity,
- rešpektovať jazykovú a kultúrnu rôznorodosť v lokálnom a globálnom kontexte.

PILIERE NOVEJ KONCEPCIE VYUČOVANIA SLOVENSKEHO JAZYKA

Jedným z hlavných pilierov nového modelu vyučovania materinského jazyka, ktorý bude výstupom našej dizertačnej práce, je konštruktivistický prístup k vyučovaniu. Konštruktivistické prístupy vzdelávania vychádzajú z teórie mediovaného konštruktivismu (sprostredkované učenie) a zo systému funkcií konštruovania poznatkov. „Uvedená teória je východiskom nového dynamického modelu hodnotenia a učenia sa žiakov a na rozdiel od tradičných statických modelov je zameraná nie na psychologickú klasifikáciu a hodnotenie výkonov žiaka, ale na rozvíjanie procesov učenia podľa potrieb žiaka“ (Liptáková – Klimovič 2009, s. 188). Konštruktivistický prístup vyučovania má vymedzené nasledujúce znaky, ktoré uvádza Murphyová (Murphy, 1997, s. 11 – 13):

- pohľad na učivo z viacerých perspektív,
- ciele a úlohy vo vyučovaní si stanovuje žiak,
- učiteľ je vo vyučovaní v pozícii sprievodcu, facilitátora,
- podporovanie metakognície, sebaanalýzy a sebareflexie žiakov,
- žiak zastáva hlavnú rolu pri prostredkovaní a riadení učiva,
- učebné situácie, obsah a úlohy reflektujú reálny život,
- zdôrazňovanie konštruovania znalostí, nie ich mechanická reprodukcia,
- dôraz na kooperáciu žiakov v skupinách,

- zohľadňujú sa žiakove prekoncepty,
- vo vyučovaní využíva induktívno – deduktívny spôsob vyvodzovania nového pojmu,
- učiteľ využíva efektívnu prácu s chybou,
- učiteľ vo vyučovaní používa projektové metódy,
- postupné nabaľovanie informácií a sťažovanie úloh,
- využívanie medzipredmetovej a medzizložkovej integrácie,
- podpora kolaboratívneho a kooperatívneho učenia,
- individuálny prístup k žiakom,
- autentické hodnotenie,
- využívanie primárnych zdrojov na zabezpečenie autenticity vyučovania vzhľadom na reálny život.

Podstatou konštruktivistického modelu vyučovania materinského jazyka nie je využiť v rámci jednej vyučovacej jednotky všetky konštruktivistické znaky, ale využiť ich čo najviac.

Ďalším pilierom koncepcie vyučovania je konštruktivistický rámec E – U – R. Je to kognitívno-komunikačný rámec, ktorý pozostáva z troch fáz vyučovania a učenia sa: evokácie – uvedomovania si významu - reflexie. Tento model vyučovania má, oproti tomu tradičnému spôsobu pozostávajúcemu z motivácie – expozície – fixácie – diagnostiky – aplikácie, výhodu v tom, že žiak má možnosť porovnávať svoje doterajšie vedomosti s novo nadobudnutými poznatkami a prehodnotiť ich vzájomné súvislosti a vzťahy, vytvárať hypotézy, ktoré v procese učenia sa overuje, diskutovať o problematike v skupine, aktivizovať myslenie hneď v úvodnej aktivite, zoskupiť a vyhodnotiť získané vedomosti o téme a ich prínos v následnej aplikácii (Liptáková a kol., 2015).

K zásadnej zmene vo vyučovaní materinského jazyka by malo dôjsť aj v oblasti pravopisu. Liptáková a kol. (2015, s. 262 – 263) poukazujú na problémy súvisiace s praktickou výučbou pravopisu. Vzhľadom na vývin myslenia žiakov mladšieho školského veku je napríklad problematika vyvodzovania abstraktného pojmu hláska a následné učivo o delení hlások zavádzané príliš rýchlo. Naopak je to pri téme, ktorá súvisí so znelostnou asimiláciou. Tá je pre žiaka 2. ročníka celkom prirodzená ale pracuje sa s ňou ako s novým učivom, ktoré bežne žiak vo svojej reči nepoužíva..

PROBLEMATIKA VYVODZOVANIA VYBRANÝCH SLOV

V rámci dizertačnej práce sa zameriavame na oblasť osvojovania si etymologického pravopisu, ktorý je pre žiakov prvého stupňa veľmi obťažný. V súčasnej dobe sa čoraz viac stretávame s problémom, že žiaci nevedia písať pravopisne správne. Najnovšie výsledky testovania T5 ukazujú nedostatočné osvojenie si pravopisu už na prvom stupni základnej školy. Iba necelých 46% žiakov správne odpovedalo na testovú otázku č. 23, ktorá bola zameraná na aplikovanie vedomostí o pravopise vybraných a odvodených slov (NÚCEM 2019, s. 25). Na základe týchto výsledkov predpokladáme, že spracovanie učiva o vybraných slovách a spôsob jeho osvojovania neprináša želané výsledky. Dôvodom, prečo sme sa zamerali práve na etymologický pravopisný princíp, je jeho statický charakter. Pravidlá písania vybraných slov sa dajú dobre fixovať už v mladšom školskom veku a vo vyšších ročníkoch žiak tieto poznatky už iba prehľbuje. Najdlhší čas, ktorý je možné tomuto pravopisnému princípu venovať, je práve v 3. ročníku primárneho vzdelávania. Oproti minulosti sa spôsob vyučovania vybraných slov veľmi nezmenil na čo poukazuje aj Klimovič (2019) vo svojej štúdiu zameranej na analýzu učebníc slovenského jazyka od roku 1986. Osvojovanie pravopisu vybraných slov by malo vo väčšej miere zohľadňovať psychodidaktické požiadavky na výučbu v 21. Storočí, ktoré vyplývajú z neurovedných výskumov i lingvodidaktických analýz o podmienkach efektívneho jazykovokomunikačného vzdelávania.

V súčasnosti pracujeme na vyhodnocovaní výsledkov realizovaných testov porozumenia slov, ktorých cieľom bolo zistiť, ako žiaci 2. – 5. ročníka základnej školy rozumejú niektorým vybraným slovám. Slová, ktoré boli súčasťou testu porozumenia slov, boli zo skupiny málo frekventovaných slov v hovorenej aj písanej reči. Predbežné výsledky naznačujú, že žiaci nemajú predstavu o význame málo frekventovaného slova pred jeho osvojovaním si v treťom ročníku, no aj po osvojení jeho pravopisu sa zdá, že sa význam z pamäte vytráca. Dôvodom môže byť práve nízka frekvencia používania v reálnom živote. Ako príklad uvádzame vybrané slovo smyk. Jeho frekvencia vo Frekvenčnom slovníku slovenčiny na báze slovenského národného korpusu (Garabík a kol., 2017) a rovnako aj vo Frekvenčnom slovníku hovorenej slovenčiny na báze slovenského hovoreného korpusu (Gajdošová – Šimková, 2018) je < 1 v prepočte na milión tokenov. Kým v treťom ročníku žiaci rozumejú významu tohto slova, vo štvrtom a v piatom ročníku už väčšina neuvádza správny význam, napríklad podľa jedného respondenta „je to spúšťadlo z dreva.“ Ani väčšina žiakov druhého ročníka nemá správnu vedomosť o význame tohto slova. Najčastejšie sa pri slove smyk nenachádza žiadna odpoveď alebo sa tu nachádza odpoveď, ktorá sa spája so slangový výrazom „príď, ale šmykom.“ V tomto prípade ide o synonymum slova rýchlo.

V testoch porozumenia slov sa nachádzali slová, ktoré dospelý človek bežne nepoužíva v písomnej ani v hovorenej komunikácii, ako napríklad prýštiť, vyhňa, rýdzi, ryk a iné. Kladieme si teda otázku, či je naozaj nevyhnutné, aby si žiak v 3. ročníku základnej školy osvojoval pravopis vybraných slov, ktoré sa v bežnej reči nepoužíva. Pre tvorbu nového modelu bude kľúčové práve vytvorenie súboru takých vybraných slov, s ktorými sa žiak v tomto veku najviac stretáva v reálnom živote.

ZÁVER

Príspevkom sme chceli poukázať na potrebu realizácie zmien vo vyučovaní materinského jazyka na základe súčasného lingvodidaktického poznania a v krátkosti predstaviť tému dizertačnej práce. Aktuálne navrhované zmeny kurikula prinášajú nový pohľad na jazykové vzdelávanie, ktoré sú odpoveďou na zásadné otázky čo, ako a prečo vyučovať. Transformácia kurikula možno prinesie pozitívnu zmenu a predmet slovenský jazyk už viac nebude jedným z najmenej obľúbených predmetov ako ukazuje výskum Ligoša a kol. (2011).

Literatúra

GAJDOŠOVÁ, K. - ŠIMKOVÁ, M. 2018. *Frekvenčný slovník hovorenej slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu*. Bratislava : VEDA, 2018. 414 s. ISBN 978-80-224-1678-8.

GARABÍK, R. et al. 2017. *Frekvenčný slovník slovenčiny na báze Slovenského národného korpusu*. Bratislava : VEDA, 2017. 562 s. ISBN 978-80-224-1630-6.

GRAHAM, S. - PERIN, D. 2007. A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. In *Journal of Educational Psychology*. ISSN 0022-0663, 2007, vol. 99, no. 3, p. 445 – 476.

KLIMOVIČ, M. 2019. Spracovanie učiva o vybraných slovách v učebniciach slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie od 80. rokov 20. storočia po súčasnosť [online]. In A. Mitrová, Z. - Sláviková : *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch*. Prešov : Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-555-2316-3. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/339687190_Spracovanie_uciva_o_vybranych_sl_ovach_v_ucebniciach_slovenskeho_jazyka_pre_primarne_vzdelavanie_od_80_rokov_po_suc_ asnost>.

LIGOŠ, M. et al. 2011. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok : Verbum, 2011. 340 s. ISBN 978-80-8084-785-2.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. 2011. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 578 s. ISBN 978-80-555-0462-9.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. 2012. *Kognitívne aspekty vyučovania materinského jazyka v primárnej edukácii*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2012. 134 s. ISBN 978-80-555-0643-2.

LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka pre primárne vzdelávanie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2015. 580 s. ISBN 978-80-555-1252-5.

MURPHY, E. 1997. Constructivism: From Philosophy to Practice. In *Educational Resources Information Center*.

NÚCEM, 2020. *Testovanie T5 2019 – priebeh, výsledky a analýzy*. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2020. Dostupné na internete: <https://www.nucem.sk/dl/4614/Test_T5_2019_SJL_2411_upr..pdf>.

Štátny pedagogický ústav (ŠPU) 2021a. *Východiská zmien v kurikule základného vzdelávania*. Dostupné na internete: <<https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/01/2022-01-13-SPU-Vychodiska-zmien-ZV.pdf>>.

Štátny pedagogický ústav (ŠPU) 2021b. *Východiská zmien vo vzdelávacích oblastiach – charakteristika a ciele vzdelávacích oblastí pre základné vzdelávanie*. Dostupné na internete: <<https://vzdelavanie21.sk/wp-content/uploads/2022/01/2022-01-13-SPU-Vychodiska-zmien-vo-VO.pdf>>.

ŠTĚPÁNÍK, S. et al. 2019. *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi*. Praha : KAROLINUM, 2019. 226 s. ISBN 978-80-246-4353-3.

ŠTĚPÁNÍK, S. 2020. *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň : Fraus, 2020. 312 s. ISBN 987-80-7489-595-1.

Autor:

Mgr. Lenka Jarušinská
Katedra komunikačnej a literárnej výchovy
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove
17. novembra 15, 08001 Prešov
e-mail: lenka.jarusinska@smail.unipo.sk

HUDOBNÁ VÝCHOVA Z POHLADU UČITEĽA NA ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Jarmila Jurášová Šteigerová

Abstrakt

Predkladaný príspevok je prezentáciou plánovanej etapy výskumu. Naším zámerom je skúmať osobnosť učiteľa hudobnej výchovy primárneho stupňa z viacerých pohľadov. Zaujímajú nás názory a postoje učiteľov hudobnej výchovy na procesy súvisiace s jeho pripravenosťou, procesom výučby, silné a slabé stránky učiteľa vo výučbe tohto špecifického predmetu. Chceme porozumieť tomu, ako si učitelia hudobnej výchovy implementujú a modifikujú štátny vzdelávací program do svojich školských vzdelávacích programov, ako hodnotia žiakov a ako vníma ich hudobno-výchovné aktivity širšie okolie. Predmetom nášho výskumu sú učitelia hudobnej výchovy a ich pohľady a názory na implementované a realizované kurikulum. Plánovaný výskum je zameraný na spracovanie a vyhodnotenie dát získaných hĺbkovým interview s učiteľmi hudobnej výchovy na primárnom stupni základnej školy.

ÚVOD

Školstvo na Slovensku, podobne ako v iných štátoch Európy, prešlo niekoľkými zmenami a pokusmi o školskú reformu. Školská reforma (2008), ktorej legislatívu vymedzil Zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z.z., prináša nové poňatie vzdelávania.

V minulosti sa edukácia zameriavala na výkon žiaka (vedomosti, zručnosti, návyky). Nová koncepcia vzdelávania je orientovaná na osobnostný rozvoj, kde nie je edukácia zameraná iba na výkon (teda výsledok žiaka), ale na proces vzdelávania (teda dôraz na záujem, postoje, kompetencie) s akcentovaným princípom na vlastné žiakovo objavovanie, hľadanie, skúmanie, vytváranie v interakcii s učiteľom. Rozdiel medzi oboma prístupmi je v celej učiteľovej koncepcii výučby, organizačných formách, metódach, výbere a tvorbe úloh pre žiakov (Kožuchová, 2019).

Požiadavky štátneho kurikula v podobe základného pedagogického dokumentu nazývaného štátny vzdelávací program (ďalej len ŠVP) reprezentujúci prvú úroveň dvojúrovňového modelu vzdelávania, sa stal záväzným pre školské kurikulum. Školy sú povinné v intenciách štátneho kurikula zapracovať do svojich školských vzdelávacích programov (ďalej len ŠkVP) povinný obsah výchovy a vzdelávania smerujúci k získaniu požadovaných kompetencií žiakov. Dvojúrovňový model kurikula priniesol istý stupeň voľnosti pre školy pri vytváraní si svojho ŠkVP. Pre učiteľov, ako tvorcov školského kurikula, to znamená možnosť si tvorivo modifikovať učebný obsah, špecifikovať, konkretizovať učebné ciele, ako aj možnosť hľadať a objavovať vzťahy učenia sa v súvislostiach a to prostredníctvom hudobných činností v reálnej praktickej podobe.

V plánovanom výskume sa zameriame na sledovanie implementovania požiadaviek štátneho kurikula do ŠkVP so zameraním sa na vyučovací predmet hudobná výchova. Skutočnosťou je, že k rozvíjaniu hudobných kľúčových kompetencií prispieva nielen celý vzdelávací obsah, ale aj pregraduálna príprava učiteľa, motivácia žiakov, podmienky, stratégie výučby, integrácia školského a mimoškolského učenia sa. S narastajúcimi požiadavkami na kvalitu školy, rastú i požiadavky na učiteľa, ktorý má povinnosť udržiavať a rozvíjať svoje profesijné kompetencie.

RÁMEC VÝSKUMNÉHO PROJEKTU

Výskumný problém

Jedným z faktorov, ktoré ovplyvňujú pozitívny postoj žiaka k hudobnej výchove (ďalej len Hv) ako umeniu sprostredkovaného primárne hudbou, je osobnosť učiteľa. Úroveň vyučovania, plnenie vzdelávacích štandardov Hv najmä na 1. stupni základnej školy (ďalej len ZŠ) z hľadiska odborných učiteľských kompetencií, je neustále v centre záujmu v odborných kruhoch, ale aj širšej verejnosti. V kontexte s transformujúcim sa školstvom zmeny nastávajú v kompetenciách žiakov. Tieto zmeny sa bytostne dotýkajú učiteľov Hv. Rovnako sa ich bezprostredne dotýka aj socio-kultúrny vývoj našej spoločnosti. Repertoár požiadaviek, či už zo strany vzdelávacích štandardov jednotlivých predmetov, alebo z hľadiska správania sa subjektov v rôznych situáciách, vypovedá o množstve rozmanitých javov. Učiteľ sa musí s danou situáciou vyrovnávať.

Za hlavný výskumný problém považujeme profesiu učiteľa Hv na 1. stupni ZŠ primárneho vzdelávania.

Predmetom skúmania budú pohľady a názory učiteľov Hv na procesy súvisiace s jeho pripravenosťou, procesom vzdelávania, silnými a slabými stránkami učiteľa vo výučbe tohto špecifického predmetu. V tejto súvislosti vzniká výskumná otázka: „Ako ovplyvňujú požiadavky plynúce zo ŠVP konanie učiteľov?“

Chceme porozumieť tomu, ako si učitelia Hv implementujú a modifikujú ŠVP do svojich ŠkVP, ako hodnotia žiakov a ako vníma ich hudobno-výchovné aktivity širšie okolie.

Výskumný problém je naviazaný na problémovú situáciu, implementovanie ŠVP (2015) do ŠkVP so zameraním sa na vyučovací predmet Hudobná výchova.

Výskumné ciele

Naším cieľom je skúmať osobnosť učiteľa Hv na primárnom stupni ZŠ z viacerých pohľadov. Zámerom je pochopiť, ako na skúmanú problematiku nazerajú subjekty nášho výskumu. Chceme odhaliť a interpretovať realitu z perspektívy subjektov výskumu. Stanovené čiastkové ciele majú nasledovnú podobu:

- Zmapovať/porozumieť prežívaniu a skúsenostiam učiteľa Hv.
- Zistiť a analyzovať jeho pregraduálnu prípravu pre plnenie cieľov Hv.
- Identifikovať fenomény, ktoré mu komplikujú realizáciu výučby Hv.
- Identifikovať jeho predstavy v rámci dotvárania hudobných schopností žiakov.
- Zistiť potenciál Hv na možnosti vlastnej tvorivej aktivity žiakov, ktoré spadajú do rozvoja hudobných schopností.

Výskumné otázky

Hlavný cieľ výskumu a jeho čiastkové ciele sme premietli do nasledovných výskumných otázok:

Hlavná výskumná otázka: *Ako vníma a hodnotí svoju profesiu učiteľ hudobnej výchovy na primárnom stupni?*

Parciálne výskumné otázky:

PVO_1: Aké sú názory učiteľov na Hv na ZŠ?

PVO_2: Ako hodnotia učitelia Hv svoje vedomosti z oblasti hudobnej výchovy, ako aj možnosť si tieto vedomosti osvojiť?

PVO_3: S akými problémami sa učitelia stretávajú v kontexte s Hv?

PVO_4: Čo považujú učitelia Hv za dôležité, čo vedie k úspešnému rozvoju hudobnosti žiaka?

PVP_5: Ako vnímajú hudobno-výchovne aktivity žiakov iné subjekty?

Charakteristika výskumného súboru

Vzhľadom na skúmanú problematiku, participantmi výskumu sú učitelia Hv.

Výberový súbor je daný ochotou participovať vo výskume a budú ho tvoriť učitelia primárneho stupňa základných škôl v Bratislavskom kraji vyučujúci predmet hudobná výchova.

V našom projekte sa sústredíme na výskumnú vzorku 10 učiteľov z Bratislavského kraja. Vzhľadom na princípy kvalitatívnej metodológie, pri výbere výskumného súboru uplatníme zámerný výber podľa Pattona (1990). Ide o súbor typického prípadu. V našom výskume sú to učitelia hudobnej výchovy na ZŠ, ktorí poznajú skúmanú realitu (ŠVP, ŠkVP, hudobnú výchovu a s ňou súvisiacu problematiku). Ako uvádza Severini a Kostrub (2018, s. 77) „zámerom vzorky typického prípadu je ukázať, kto je stotožnený s realitou, kto pozná jej rôzne benefity i riziká.“ Gavora (2006) uvádza, že výber typickej osoby si vyžaduje vedieť, čo je typické. V našom výskume je typický učiteľ, ktorý učí vyučovací predmet Hv na primárnom stupni ZŠ.

Výskumný súbor tvoria učitelia Hv:

- vo funkcii triednych učiteľov - tzn., spĺňa kvalifikačné predpoklady na vyučovanie na 1. stupni ZŠ.
- vo funkcii učiteľov Hv s aprobáciou Hv - tzn., učiteľ kvalifikovaný na vyučovanie predmetu Hv.
- špecializovaný učiteľ – je špecialista v nejakej v oblasti Hv.

Výskumné metódy

Výskumnou metódou v intenciách kvalitatívnej metodológie bude pološtruktúrované interview, taktiež označované ako hĺbkový rozhovor a to z viacerých metodologických aspektov; (získavanie názorov, presvedčení, vysvetlení v kontexte s implementovaním kurikula do vyučovacieho predmetu hudobná výchova).

Obsahovou analýzou budeme získané údaje spracovávať, triediť a usporadúvať. Pri analýze a kódovaní dát budeme vychádzať zo zakotvenej teórie. Ako uvádza Charmaz (2006), zakotvená teória je „induktívna, komparatívna a interaktívna metóda“ (In: The Sage Handbook of Interview Research, s. 347). Je vhodná z toho dôvodu „že je zameraná na pochopenie správania subjektov a jeho zmeny z pohľadu samotných subjektov výskumu, keďže predstavuje koherentné bádanie javov“ (Kostrub, 2017, s. 37).

Otvoreným kódovaním, ako prvotná analýza, budeme dáta rozoberať, skúmať, porovnávať, konceptualizovať a kategorizovať údaje. V rámci ďalšej analýzy uplatníme metódu konštantnej komparácie. Naším zámerom pri uplatnení konštantnej komparácie bude zabezpečiť saturáciu potrebnej informácie a generovať teóriu.

Realizácia výskumu

Interview s učiteľmi Hv plánujeme realizovať v mesiaci marec – jún 2022.

Do výskumu bude zaradených 10 učiteľov Hv, ktorých výber bude zámerný. Všetky výskumné subjekty budú nami vopred oslovené na participáciu vo výskume.

Na základe dobrovoľnosti a ochote participovať, poskytnú výskumné subjekty informovaný súhlas s nahrávaním interview. Vybraných učiteľov oboznámime s cieľom interview, trvaním nahrávania a zároveň ich ubezpečíme o zachovaní anonymity v súvislosti s etikou výskumu.

Interview budeme realizovať podľa dohody s respondentami bez priameho osobného kontaktu (telefonicky, online interview), alebo priamym kontaktom so skúmanou osobou.

Otázky kladieme široko, jasne, zrozumiteľne a dopĺňame ich sondážnymi otázkami k prehĺbeniu odpovedi v určitom smere. Na záver sa respondentovi poďakujeme za jeho čas a ochotu rozprávať sa.

Elaborácia výskumného materiálu

Získané dáta z interview prevedieme do písanej podoby formou doslovnej transkripcie. Výskumný materiál podrobíme analýze otvoreného kódovania potrebného k otvoreniu textu. V

ňom budeme hľadať štruktúry vypovedajúce o skúmanom fenoméne vzťahujúce sa na výskumné otázky v kontexte s výskumným problémom.

Pri analýze a kódovaní dát budeme vychádzať zo zakotvenej teórie. Otvorené kódovanie použijeme na prvotnú analýzu textu. V rámci ďalšej analýzy so zámerom saturácie jednotlivých vzniknutých kategórií použijeme metódu konštantnej komparácie.

Cieľom je definovať vynárajúce sa koncepty v skúmaných javoch. V prípade, ak by šlo o kontrastné zistenia od jednotlivých subjektov, uplatníme kontrastovanie prípadov, kde nehľadáme určitú väzbu, spojnicu medzi zisteniami, ale sa sústredíme na hľadanie, identifikovanie toho, čo vyvoláva špecifiká v konaní a výpovediach subjektov.

Na interpretáciu zistení využijeme myšlienkovú mapu vytvorenú pomocou programu Edraw Mind Map 7.3. Na základe výsledkov našej analýzy sa budeme snažiť vytvoriť SWOT analýzu, ktorej cieľom bude opísanie silných a slabých stránok, ako aj príležitostí a hrozieb súvisiace s cieľom a otázkami výskumu.

ZÁVER

Pri dodržiavaní princípov kvalitatívnej metodológie, naším zámerom je identifikovať koncepty a vzťahy, vytvárať interpretačné súvislosti medzi nimi, ktoré budeme organizovať do teoretických schém na základe opakujúcej sa pravidelnosti. Preto sme sa zamerali na hĺbkové štúdium; porozumenie komplexnejšej reality, ktorú v tomto príspevku zastupujú učitelia Hv na primárnom stupni ZŠ. Nejde nám o deklarovanie istej skutočnosti, ale o deskripciu skúmanej skutočnosti vzhľadom na jej aktérov.

Naším zámerom je skúmať osobnosť učiteľa Hv primárneho stupňa z viacerých pohľadov. Zaujímajú nás názory a postoje učiteľov na procesy súvisiace s jeho pripravenosťou, procesom vzdelávania, silnými a slabými stránkami učiteľa vo výučbe tohto špecifického predmetu. Chceme porozumieť tomu, ako si učitelia implementujú a modifikujú ŠVP do svojich ŠkVP, ako hodnotia žiakov a ako vníma ich hudobno-výchovné aktivity okolie.

Výskum je zameraný na spracovanie a vyhodnotenie dát získaných hĺbkovým interview s učiteľmi Hv na primárnom stupni ZŠ.

Napĺňanie cieľa výskumu, ako aj jeho validita, bude podporená trianguláciou použitím viacerých metód zberu dát; analýzou dokumentov a plánovaným zúčastneným pozorovaním. Ako uvádza Gavora (2008, s. 189) „validitu v kvalitatívnom výskume zabezpečuje dlhodobý výskum, ako aj priamy kontakt s realitou, rozsiahlym a veľmi konkrétnym, výstižným opisom a využitím autentických výrokov skúmaných osôb.“

Uvedomujeme si limity plánovaného výskumu. Vyplývajú z povahy kvalitatívneho výskumu, kedy nie je možné výsledky zovšeobecniť na širšiu výskumnú populáciu (Hendl, 2005).

Cieľom nášho výskumu nie je podať všeobecne platné tézy, ale poukázať na priestor, v ktorom sa hudobné kompetencie žiakov rozvíjajú.

Ďalší limit výskumného bádania môže plynúť zo situácie spôsobenej Covidom 19. Vplyvom pandémie koronavírusu sa stanovené ciele Hv naplňajú len čiastočne, alebo nenaplňajú.

Literatúra

HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výzkum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 269 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

GAVORA, P. 2006. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent, 2006. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.

CHARMAZ, K. 2006. Qualitative interviewing and grounded theory analysis. In *GUBRIUM, F.J. et al. The SAGE handbook of Interview Research: the complexity of the craft*. California : SAGE Publications, 2012. ISBN 978-1-4129-8164-4. s. 347-365.

KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2016. 162 s. ISBN 978-80-223-4166-0.

KOŽUCHOVÁ, M. et al. 2019. *Kurikulum primárneho vzdelávania*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2019. 268 s. ISBN 978-80-223-4767-9.

SEVERINI, E. - KOSTRUB, D. 2018. *Kvalitatívne skúmanie v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava : Rokus, 2018. 91 s. ISBN 978-80-89510-71-9.

Autor:

Mgr. art. et Mgr. Jarmila Jurášová Šteigerová
Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Šoltésovej 4, 813 34 Bratislava
e-mail: kpep@fedu.uniba.sk

HISTÓRIA ZAZNAMENANÁ V DOBOVOM ODEVE PREZENTOVANÁ IKONICKÝM TEXTOM

Marianna Kajabová

Abstrakt

Cieľom predkladaného príspevku je poukázať na nové alternatívy práce s ikonickým textom, keďže až 80 % informácií prijímame zrakom. Presentujeme prácu žiakov s vizuálnym prameňom zameraným na históriu zachytenú v gotickom a renesančnom odevu. Experiment sa zaoberá možnou zmenou charakteru výučby na hodinách dejepisu na stredných školách a gymnáziách. Navrhované hodiny reflektujú aktuálnu požiadavku na budovanie vedomostí nielen pamäťovým alebo mechanickým kódovaním, ale ponúkajú možnosť konštruovať vedomosti na herných princípoch. Reagujú na stále aktuálnejšiu potrebu modernizovať školstvo a prepájať výuku so zážitkovou formou aj prostredníctvom mítingových softvérov.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PRÁCE S IKONICKÝM TEXTOM

V súlade s trendami zo zahraničia, pochádzajúcimi najmä z nemeckého (Pandel, 2000; Sauer, 2011) a britského (Stradling, 2004) prostredia, si kladie didaktika dejepisu na Slovensku za cieľ rozvíjanie kompetencií historického vedomia a nie len reprodukciu historických vedomostí. Podporovanie historického zmýšľania žiakov s dôrazom na kritickú analýzu a interpretáciu historických prameňov rôznej proveniencie, patrí k aktuálnym trendom v odborovej didaktike dejepisu (Labischová, 2015; Kratochvíl, 2019). Napomáha tomu aktivizujúce vyučovanie, ktoré v našom výskume využíva metódu práce s ikonickým textom. Viacero autorov neudáva konkrétne príklady aktivít so spomínanou metódou využiteľných na hodinách dejepisu a už vôbec nie v nami sledovanom období. O to viac sú v cenne publikácie didaktika Viliama Kratochvíla (2004, 2019), v ktorých ponúka príklady práce s dobovým vizuálnym prameňom na tému Historické obrazy mocných. Slovenská historiografia sa zaoberá školským vizuálnym historickým prameňom najmä v podobe karikatúry, fotografií, dobových obrazov a filmov. V rámci hmotného historického prameňa ako nositeľa významu sa literatúra zameriava na mobilné hmotné pramene, vynímajúc odev. V tomto kontexte je dôležité zdôrazniť kompetenciu využitia repliky historického odevu pri výučbe dejepisu.

VYUŽITIE IKONICKÉHO TEXTU V DEJEPISNOM VYUČOVANÍ

Ikonický text predstavuje dvojrozmerný obrazový materiál, ktorého základom je grafický symbol (knižné ilustrácie, fotografie, pohľadnice, karikatúry, plagáty, komiksy, koláž, súdobé historické mapy a i.). Vo výučbe dejepisu je bežne chápaný ako ilustrácia historického javu, ktorý vhodne dopĺňa výklad učiteľa, čím žiakovi poskytuje možnosť vytvorenia si konkrétnej historickej predstavy. My však využívame ikonický text ako zdroj získavania nových poznatkov s cieľom rozvíjať u žiaka schopnosť vyvodzovať z obrazového materiálu potrebné informácie o histórii zachytenej v dobovom odevu a verbalizovať tak neverbálny prameň (Kratochvíl, 2019). Chceme docieľiť rekonštrukciu atmosféry a zmýšľania, ktoré bolo charakteristické pre to ktoré skúmané historické obdobie. Identifikujeme možné korelácie medzi predmetom dejepisu a dobovým odevom s orientovaním sa na diferencovanie spoločenského postavenia (napr. vplyv vojnových ťažení, politických názorov, vierovyznania, sobášov, vzťahov k marginalizovaným menšinám, rozvoja obchodu, estetického čítania, veku a pod.). Pre výskum je obzvlášť dôležitý ikonický text v podobe ikonografických pamiatok (iluminované knižné rukopisy, nástenné a tabuľové maľby, obrazy), ktoré predstavujú

spoločensky a sociálne diferencovanú spoločnosť v celom jej zložitom vývoji.

Východiská práce s ikonickým textom

Dôležitým aspektom ako pracovať s ikonickým textom je adekvátny výber vizuálneho prameňa, ktorý má byť pre žiakov pútavý, vecne adekvátny a vhodný veku žiaka v súvislosti s jeho dosiahnutými znalosťami a schopnosťami. Musí tiež spĺňať kritérium zrozumiteľnosti a porozumenie súdobej symboliky na obrazoch v rôznych historických obdobiach. S obrazovým materiálom môže učiteľ pracovať rovnakým spôsobom ako pri verbálnom texte. Začína otázkami ohľadne doby vzniku, autorovi a jeho zámere, ktoré sú z ikonického textu ľahko čitateľné. Vo výskume uplatňujeme nasledovný model (Kmeť, 2018; Kratochvíl, 2019):

- **opis obrazu „percepia“** – *Opíšte všetko, čo vidíte na obraze. Vnímajte obraz ako celok. Rozpoznávajte známe aj neznáme. Vyjadrite svoje dojmy a pocity.*
- **analýza obrazu „recepia“** – *Odhaľte tému, obsah a formu obrazu. Vytvorte hypotézy (objavte odlišnosti voči všeobecnej predstave a preberanej problematike).*
- **interpretácia obrazu** – *Zovšeobecnite, zrekonštruujte význam a obrazovú výpoveď obrazu v širšom historickom kontexte (aj pomocou neznámeho). Zhodnoťte a zaujmite stanovisko.*

Pri porozumení ikonickému textu je podstatné vhodne prepájať translačné a interpretačné otázky. Odpoveď na translačnú otázku vyjadruje zrkový vnem, zatiaľ čo odpoveď na interpretačnú otázku vyjadruje žiakovu vlastnú hypotézu (Hudecová, 2007). Pokiaľ by došlo k absencii interpretačných otázok, ikonický text by plnil iba prvotnú rolu ilustrácie.

Naučiť žiaka porozumieť ikonickému textu s porozumením kladie vysoké požiadavky na prípravu učiteľa, na jeho vhodné začlenenie do vyučovacieho procesu a zváženie samotného postupu interpretácie.

Experiment

V príspevku predstavujeme dve autorské hodiny predmetu dejepis, na ktorých učiteľ pomocou experimentu overí vplyv aktivity s použitím ikonického textu na učebnú činnosť žiakov (Gavora, 1996). Kontext edukácie reprezentujú žiaci 1. ročníka triedy 1. C na Gymnázii Ivana Horvátha v Bratislave. Druhú výskumnú vzorku predstavujú žiaci 1. ročníka odboru animovaná/filmová/zvuková tvorba, trieda 1. A/F/Z, na Strednej škole umeleckého priemyslu Bohumila Baču v Bratislave, na ktorej autorka výskumu pôsobí ako pedagóg. Výsledky oboch experimentálnych tried budeme medzi sebou komparovať.

Napriek tomu, že využívame ako výskumnú metódu experiment, tak v našom prípade, keďže ide o malú vzorku študentov, nejde o kvantitatívny výskum. Naš výskum má charakter prípadovej štúdie, ktorá je realizovaná metódou experimentu v kvalitatívnom výskume. Pre uskutočnenie experimentu je nevyhnutné určiť nezávislé a závislé premenné. Vo výskume je nezávislou premennou analýza ikonického textu a závislou premennou úroveň vedomostí žiakov. Organizácia experimentu prebieha tak, aby boli skupiny na jeho začiatku čo najviac rovnocenné. Aby mali podobné vlastnosti, ktoré podstatným spôsobom vplyvajú na závislú premennú. V našom výskume je to akademická úroveň v predmete dejepis, ktorú sme zisťovali priemerom známok v prvom štvrtroku školského roku 2021/2022, kedy dosiahli žiaci 1. C hodnotu 1,25 a 1. A/F/Z 1,34. Rozdiely medzi oboma triedami sa na konci prvého polroka zmenšili, keď trieda 1. C dosiahla priemer známok v hodnote 1,2 a 1. A/F/Z 1,28. Autorka výskumu musela pri výbere triedy na gymnázium tiež zohľadniť rozvrh, ktorému by sa vedela časovo prispôbiť, čo bolo z pracovného hľadiska časovo náročné. Jedná sa preto o kváziexperiment, ktorý sa vyznačuje nedostatkom náhodnosti pri výbere subjektov. Predstavujeme ciele experimentu:

- Vytvoriť doplnkový materiál k učebnici dejepisu, ktorý by študentom sprostredkoval históriu obdobia gotiky a renesancie zachytenú v dobovom odeve na základe výučby

pomocou ikonického textu.

- Overiť prínos výučby prostredníctvom analýzy ikonického textu pre výučbu dejín stredoveku a ranného novoveku a zhodnotiť ho.

Tiež hypotetické otázky:

- Študenti experimentálnej triedy 1. A/F/Z budú pri tvorbe úloh kreatívnejší ako študenti experimentálnej triedy 1. C.
- Študenti oboch experimentálnych skupín budú dosahovať lepšie výsledky než kontrolné skupiny v 1. GA/GB (odbor grafický/grafický a priestorový dizajn) na umeleckej škole a v 1. B na gymnáziu.
- Študenti oboch experimentálnych skupín dosiahnu lepšieho bodového hodnotenia v úlohách orientovaných na osobnosti ako kontrolné skupiny.

VZOROVÉ HODINY

1. Stavovská spoločnosť

Vzdelávací štandard: ISCED 3 - Človek a spoločnosť - Dejepis - Stredovek

Tematický celok: gotika

Téma: stavovská spoločnosť (Bartl, Kamenický, Valachovič, 2006; Bada, Bocková, Krasnovský a kol., 2013)

Časová dotácia: 2 vyučovacie hodiny v rozsahu 45 min.

Druh ikonického textu: reprodukcie dobových obrazov, nástenných fresiek a knižných iluminácií

Forma výuky: kombinovaná

Cieľ: žiak vie porovnať a rozlíšiť spoločenské vrstvy, vysvetliť udalosti smerujúce k vzniku meštianstva, analyzovať dopad rozkvitajúcich miest na dobovú módu, podať výklad a popis odevu spoločenských vrstiev a života v stredovekej spoločnosti, uviesť výhody a nevýhody v odievaní jednotlivých spoločenských vrstiev, vyvodíť závery zmysluplnosti poznania odevov rôznych spoločenských vrstiev v predmete dejepis

Očakávané výstupy: žiaci interpretujú údaje z vizuálnych prameňov, preukazujú schopnosť porozumenia ikonickému textu, poznajú vzhľad, materiály a farebnosť odevov jednotlivých spoločenských vrstiev

Didaktické pomôcky pre učiteľa: prezentácia v PowerPointe, učebnica dejín odievania (Bohatová, Mózsiová, 2007)

Didaktické pomôcky pre žiaka: replika stredovekého odevu zapožičaná zo Strednej školy umeleckého priemyslu Bohumila Baču v Bratislave, osobné veci učiteľa (oblečenie, bižutéria, umelé kvety a pod.), kartón, nožnice, lepiaca páska, ukážky dobového vizuálneho prameňa (Cumming, 1996, 2003; Ricketts, 2005)

Motivačná fáza: Učiteľ odprezentuje žiakom prezentáciu a následne im premietne ukážku tvorby živých obrazov podľa renesančného homo universalis Leonarda da Vinci <https://www.youtube.com/watch?v=JTqj7CqNGZw> a barokového maliara Caravaggia <https://www.youtube.com/watch?v=nIeyulbiB0A>.

Aplikačná časť: Po prebraní učiva stanoveného v tematických plánoch a pozretí inšpiratívneho videa, pracujú žiaci pod dohľadom pedagóga na plnení úlohy. Učiteľ nekoriguje činnosti a zmýšľanie žiakov, nechá ich samostatne pracovať. Je však stále na blízku, sleduje priebeh aktivity a povzbudzuje v nej žiakov.

Zadanie: Učiteľ odprezentuje žiakom dobové obrazy, z ktorých môžu vytvoriť živé obrazy (obr. 1). Vybrať si môžu aj vlastné. Podľa výberu žiakov odprezentujú obraz buď v skupine, vo dvojiciach, alebo jednotlivo.

Úloha: Vytvorte parafrázu/reinterpretáciu umeleckého diela. „Prerозprávanie“ prináša so sebou nové videnie či vnímanie toho, kto o videnom rozpráva. K aktivite použite oblečenie, deky, bižutériu, kartóny a iné, čo uznáte za vhodné. Popíšte znaky odevu podľa spoločenskej vrstvy a profesie, do ktorej osoba patrí.

Obrázok 1: Jan van Eyck, Svadba manželov Arnolfiniovcov, 1434



Obrázok 2: Žiaci 1. C



Obrázok 3: Žiaci 1. A/F/Z



Diagnostická časť: Zhodnotenie celého procesu aktivity. postavenia zobrazených osôb a správneho pomenovania dobových odevov.

Klasifikačná fáza: Po prezentácii reinterpretácií diel, zhodnotí učiteľ výsledky kreatívnej činnosti žiakov. Aktivitu neklasifikuje.

Záver: Žiaci počas aktivity rozoznávali spoločenské postavenie osôb na obraze a ich profesiu. Pri aktivite si uvedomili strihové riešenie odevov, materiály z ktorých sa šili a ich farebnosť. Počas aktivity žiaci vášnivo diskutovali, premýšľali o čo najvernejšom zobrazení odevu na obrazoch. Cieľ sa nám na hodine dejepisu podarilo naplniť v obidvoch experimentálnych triedach. Žiaci 1. C boli pri realizácii o niečo konzervatívnejší, po väčšine používali hotové kusy. Zhotovili si aspoň kartónovú podložku, na ktorú upevnili látku v podobe klobúka (obr. 2). Žiačka chcela správne upriamiť pozornosť na rukávy pani Arnolfiniovej a obliekla si bielu blúzku len do rukávov, za chrbtom ju mala vyzlečenú (obr. 2). Žiaci 1. A/F/Z boli o niečo viac kreatívnejší. Vyrábali pokrývky hlavy z kartónu, papierové detaily, napr. kartónové zrkadlo (obr. 3). Žiačka uvažovala do detailov, keď si vlasy zviazala do dvoch drdolov, aby nimi vytvorila efekt čepca tzv. *ramshorn* (baranie rohy), (obr. 3). V obidvoch triedach sa chlapci nehanbili obliecť si aj ženské šaty. Poniectór žiaci pokračovali v aktivite aj cez prestávku. Finálne reinterpretácie diel si fotili do mobilov, aby ich ukázali svojim známym.

2. Humanizmus

Vzdelávací štandard: ISCED 3 - Človek a spoločnosť - Dejepis - Novovek

Tematický celok: novoveká spoločnosť

Téma: humanizmus a renesancia (Kamenický, Kodajová, Tonková, 2007; Bada, Bocková, Krasnovský a kol., 2013)

Časová dotácia: 2 vyučovacie hodiny v rozsahu 45 min.

Druh ikonického textu: reprodukcia dobového obrazu, nástenných fresiek

Forma výuky: individuálna práca jednotlivca online

Cieľ: žiak pozná humanistov, mysliteľov, reformátorov, tiež podnikateľov a mecenášov obdobia renesancie, ovláda obsah učiva zameraný na pole pôsobenia spomínaných osobností, ich diela a zásluhy pre spoločnosť, zároveň vie žiak opísať ich dobový odev, vie zdôvodniť vizuál odevu rôznych spoločenských vrstiev a profesií

Očakávané výstupy: žiaci interpretujú údaje z dobových obrazov a nástenných fresiek, preukazujú schopnosť porozumenia ikonickému textu, poznajú a vedia opísať odev vyobrazených osobností doby, ovládajú významné činy zobrazovaných osôb

Didaktické pomôcky pre učiteľa: prezentácia v PowerPointe, učebnica dejín odievania (Bohatová, Mózsiová, 2007)

Didaktické pomôcky pre žiaka úloha: reprodukcie obrazov a nástenných fresiek (Cumming, 1996, 2003; Ricketts, 2005), odporúčané aplikácie na úpravu vizuálnych prameňov: <https://emefka.sk/renesancne-portrety-vytvorene-aplikaciou-zabavaju-ludi-svojou-absurdnostou/>, <https://www.mojandroid.sk/google-arts-and-culture-selfie-portret/page/290/>

Motivačná fáza: Po prebraní učiva stanoveného v tematických plánoch, učiteľ premietne žiakom výstupy úprav dobových obrazov prostredníctvom fotokoláže: <https://www.youtube.com/watch?v=G4OtowX6BCY>. Úpravy realizovali počas školského roka 2015/2016 žiaci prvého ročníka v talianskom Liceo Classico e Musicale Giuseppe Palmieri v Lecce.

Aplikačná fáza: Žiaci pracujú online, prihlásení do Microsoft Teams cez portál Edupage, pod dohľadom pedagóga na plnení úlohy. Každý žiak zdieľa svoju obrazovku. Učiteľ nekoriguje činnosti a zmýšľanie žiakov, nechá ich samostatne pracovať. Sleduje priebeh aktivity a tým povzbudzuje žiakov, aby svedomito plnili úlohu. Žiaci môžu navzájom spolupracovať a diskutovať.

Zadanie: Vyberte si jeden renesančný obraz/fresku a vytvorte fotokoláž vo vami zvolenom grafickom programe (Adobe Photoshop, Procreate, Windows Video Editor 2022), v aplikácii alebo filtri na úpravu vizuálnych prameňov. Vložte svoju fotku do obrazu, stotožnite sa so zobrazenou postavou a porozprávajte o jej pôsobení, profesii a zásluhách v období renesancie. Popíšte znaky odevu podľa spoločenskej vrstvy a profesie, do ktorej osoba patrí.

Úloha: Vložte svoju fotografiu tváre do dobového obrazu (obr. 4 - 7). Do obrazu môžete vložiť aj fotografiu celej vašej postavy, alebo viacerých osôb a reinterpretovať tak umelecké dielo (obr. 8, 9).

Obrázok 4: François Clouet, Alžbeta Habsburská, 1571



Obrázok 5: Evelyn Fugli, 1. C



Obrázok 6: Leonardo da Vinci, Dáma s hranostajom, 1483



Obrázok 7: Johanka Tesáková, 1. A/F/Z



Obrázok 8: Gerard van Honthorst, Koncert, 1613



Obrázok 9: Sarah Ruth Rakytová, 1. A/F/Z



Diagnostická fáza: Zhodnotenie celého procesu aktivity, vyhodnotenie správnosti opisu postavy a jej odevu na obraze.

Klasifikačná fáza: Po prezentácii fotokoláží zhodnotí učiteľ výsledky kreatívnej činnosti žiakov. Spoločne vyberieme najlepšie práce a diskutujeme o aktivite. Aktivitu neklasifikujeme.

Záver: Žiaci boli do aktivity vtiahnutí, náplň práce ich bavila. Z toho dôvodu si niektorí žiaci vybrali aj viacero obrazov, ktoré upravili. Žiaci 1. C pracovali najmä s programom Adobe Photoshop a so stiahnutými aplikáciami, ktoré som im odporučila v motivačnej fáze hodiny. Poniektorí si nevedeli so zadanou úlohou rady a preto pracovali v nenáročnom programe Microsoft PowerPoint. Žiaci 1. A/F/Z majú v prvom ročníku štúdia predmet Grafický dizajn. Z toho dôvodu sa dalo predpokladať, že ich výstupy budú na vyššej úrovni. Napriek tomu pracovala väčšina žiakov v Adobe Photoshop, rovnako ako gymnazisti. Poniektorí žiaci použili filter Voila a následne obraz editovali v grafickom programe Procreate ako napr. Johanka Tesáková, ktorá vložila do ilustrácie nielen fotku svojej tváre, ale aj domáceho miláčika v podobe kocúra (obr. 7). Len jedna žiačka z obidvoch tried vložila do obrazu celú svoju postavu (obr. 9). Prostredníctvom obrazov si žiaci zopakovali dejepisnú tému, cieľ hodiny bol splnený. Niektorí žiaci použili výrez z fotokoláže ako profilovú fotku v rôznych aplikáciách (Facebook, WhatsApp, Instagram) a šírili tak povedomie o histórii aj medzi svojimi kamarátmi a rodinou.

ZÁVER

Výskumné hypotézy sa potvrdili. Žiaci 1. A/F/Z boli kreatívnejší, ako gymnazisti z triedy 1. C. Obidve experimentálne skupiny však preukázali snahu, tvorivosť a zodpovedný prístup

zadaným úlohám. Závislú premennú experimentu sme odmerali v experimentálnej aj kontrolnej skupine subjektov posttestom. V postteste dosahovali žiaci experimentálnych skupín lepšie výsledky ako kontrolné skupiny. Lepšie sa tiež orientovali v téme historických osobností danej doby. Prostredníctvom aktivít si efektívnejšie zapamätali dejepisné učivo.

Tvorba a implementácia autorských aktivít do vyučovania dejepisu je však pre učiteľa náročná činnosť. Zo začiatku si vyžaduje viac času a energie, čo môže byť pre učiteľa stresujúce. Nevýhodou prístupu môže byť neznalosť učiteľa ako používať stratégie aktívneho učenia sa a používania metódy práce s ikonickým textom v praxi. Učiteľ musí mať predstavu, čo bude aktivitami preverovať a zohľadniť ich náročnosť voči vekovým spôsobilostiam žiakov. Výhodou tohto prístupu je kritické myslenie žiakov, iniciatívnosť, zvýšená komunikatívnosť. Žiaci s rôznymi typmi učebných štýlov nachádzajú svoje uplatnenie v aktivitách. Pokiaľ má žiak slabšie znalosti v predmete dejepis, dodajú mu práve pozitívne výsledky v aktívnej časti vyučovania pocit sebadôvery, medzi spolužiakmi získa uznanie. Dejepis už potom nebude vnímaný len ako predmet, v ktorom sa musia naučiť veľké množstvo dátumov a faktov, ale ako priestor, kde môžu objavovať a zažívať históriu. Úlohami reagujeme na stále aktuálnejšiu potrebu prepájať výuku so zážitkovou formou aj prostredníctvom dištančného vyučovania. Uvedené úlohy môžu byť po potrebných úpravách použité vo výučbe ďalších medziodborových humanitných predmetov.

Literatúra

- BADA, M. et al. 2013. *Dejepis pre 1. ročník gymnázií a stredných škôl*. Bratislava : SPN, 2013. 271 s. ISBN 978-80-10-02569-5.
- BARTL, J. - KAMENICKÝ, M. - VALACHOVIČ, P. 2006. *Dejepis pre 1. ročník gymnázií*. Bratislava : SPN, 2006. 271 s. ISBN 80-10-00962-8.
- BOHATOVÁ, A. - MÓZSIOVÁ, O. 2007. *Dejiny odievania pre stredné priemyselné školy odevné, školy úžitkového výtvarníctva a stredné umelecké školy*. Bratislava : SPN, 2007. 238 s. ISBN 978-80-10-01142-1.
- CUMMING, R. 1996. *Slávne obrazy. Analýza a výklad najslávnejších obrazov na svete*. Bratislava : Fortuna Print, 1996. 104 s. ISBN 80-7153-106-5.
- CUMMING, R. 2003. *Veľkí umelci. Pohľad na život 50 maliarov prostredníctvom ich diel*. Martin : Neografia, a. s., 2003. 112 s. ISBN 80-551-0592-8.
- GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 1996. 198 s. ISBN 80-223-1005-0.
- HUDECOVÁ, D. 2007. *Jak modernizovať výuku dejepisu: výchovné a vzdelávacie stratégie v dejepisnom vyučovaní*. Úvaly : Albra, 2007. 236 s. ISBN 978-80-7361-037-1.
- KAMENICKÝ, M. - KODAJOVÁ, D. - TONKOVÁ, M. 2007. *Dejepis. Svetové dejiny pre 2. ročník gymnázií*. Bratislava : SPN, 2007. 199 s. ISBN 978-80-10-01310-4.
- KMEŤ, M. 2018. *História a dejepis: vybrané kapitoly z didaktiky dejepisu*. Žilina : IPV Inštitút priemyselnej výchovy, s. r. o., 2018. 197 s. ISBN 978-80-89902-11-8.
- KRATOCHVÍL, V. 2004. *Modely na rozvíjanie kompetencií Žiakov: K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava : Stimul – Centrum informatiky a vzdelávania Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, 2004. 72 s.
- KRATOCHVÍL, V. 2019. *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu k predpokladom výučby*. Bratislava : RAABE, 2019. 270. ISBN 978-80-8140-365-1.
- LABISCHOVÁ, D. 2015. Možnosti využitia metódy eyetrackingu ve výzkumu kompetencií

historického myšlení na příkladu analýzy ikonografického materiálu. In *Pedagogická orientace* [online]. 2015, vol. 25, no. 2, s. 271 – 299. Dostupné na internete: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3423/pdf8>>. ISSN 1211-4669.

PANDEL, H. J. 2000. Comic. In *HENKE-BOCKSCHATZ, G. - REEKEN, D. - SAUER, M. 2000 : Lernbox Geschichte: Das Methodenbuch*. Hannover : Friedrich Verlag, 2000. ISBN 978-3617923009, p. 108.

RICKETTS, M. 2005. *Mistři světového malířství. Renesance*. Praha : ADAM STUDIO, 2005. 480 s. ISBN 80-7234-429-3.

SAUER, M. 2001. *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in die Didaktik und Methodik*. Berlin : Kallmeyer, 2001. 360 s. ISBN 978-3-7800-4925-4.

STRADLING, R. 2004. *Jak učit evropské dějiny 20. století*. [online]. Praha : MŠMT a Rada Evropy, 2004. 58 s. Dostupné na internete: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>>.

Autor:

Mgr. Marianna Kajabová
Katedra histórie
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Moskovská 3
Bratislava, 811 08
e-mail: marianna.kajabova@gmail.com

Súkromná škola umeleckého priemyslu Bohumila Baču
Vedúca odboru Odevného a Textilného dizajnu
Ivanská cesta 21, 821 04 Bratislava
E-mail: marianna.kajabova@ssus.sk

PŘÍSPÍVÁ BADATELSKY ORIENTOVANÁ VÝUKA K ROZVOJI INFORMATICKÉHO MYŠLENÍ?

Patrik Klofáč

Abstrakt

Nově pojatá informatika zaměřená na rozvíjení informatického myšlení žáků hledá nová témata a nové moderní metody výuky podporující aktivního žáka. Ve školním prostředí se robotika jeví jako vhodné vzdělávací téma pro výuku informatických předmětů. Téma badatelsky orientované výuky je v dostupných zdrojích vnímáno jako objevné, v informatice obecně a též v robotice je toto téma prakticky neprobádané. Proto je výzkum zaměřen na vedení výuky základů robotiky badatelsky orientovanými úlohami. Cílem výzkumu je zjistit, zda badatelsky orientovaná výuka robotiky přispívá k rozvoji informatického myšlení žáků druhého stupně základních škol v těchto třech složkách (algoritmizace, abstrakce a evaluace).

ÚVOD

V posledních několika málo letech se robotika ve výuce informatiky dostává na vzestup. Z tohoto důvodu předpokládáme, že v průběhu studia se žák či student setká s některou z robotických hraček a bude plnit konstrukční či programovací úlohy. Zapojení robotů do výuky informatiky se jeví vhodným tématem pro projektovou výuku, v té je možné rozvíjet vzájemnou komunikaci žáků a jejich spolupráci, k čemuž mimo jiné vede i badatelsky orientovaná výuka (BOV).

Robotika sama o sobě obsahuje velice zajímavý vzdělávací potenciál, a to spolu s nedostatkem informací v nastíněném okruhu vyvolalo impulz zabývat se výzkumem vzdělávacího obsahu robotiky pro druhý stupeň základních škol. Naším záměrem je vyzkoumat úlohy badatelsky orientované v robotice a zjistit, které z úloh mohou být použitelné a za jakých podmínek. Máme v plánu objevit podobu těchto BOV robotických úloh, jejich způsob tvorby a ověření v praxi. Chceme vyzkoumat a ujasnit podobu BOV ve výuce robotiky, aby se nekryla s problémovou, heuristickou úlohou.

TEORETICKÉ PŘEDPOKLADY

Informatické myšlení

Jeannette M. Wing (2010) uvádí, že informatické myšlení lze velmi dobře využít i pro řešení problémů běžného života. Ve volném překladu originální definice to znamená, že informatické myšlení je složitý myšlenkový proces, zabývající se formulací problémů a formulací řešení problémů způsobem, umožňujícím tato řešení efektivně provést agentem zpracovávajícím informace (Wing, 2017). Paul Wang (2016) cílí informatické myšlení spíše na odborníky, ve své knize „From computing to computational thinking“ definuje informatické myšlení pomocí slova „Computize.“ Pokud chceme využívat informatické myšlení podle Wanga, budeme zkoumat, analyzovat, navrhovat, plánovat, pracovat a řešit problémy z výpočetní perspektivy.

Krátké objasnění vybraných složek informatického myšlení:

- **algoritmizace** – reprezentuje zejména proces tvorby algoritmů a algoritmických řešení, která slouží nejen k východisku jedné úlohy, ale i východisku celé řady úloh, odlišujících se od sebe počátečními údaji (Selby, Woolard, 2013). Algoritmické myšlení je chápáno jako dominantní složka informatického myšlení, Curzon a McOwan (2017) algoritmické myšlení dokonce určují za jádro informatického myšlení,

- **abstrakce** – je schopnost ignorovat nepodstatné detaily a zaměřit se na důležité. Například řidiče zajímá, jak se auto řídí, nikoli jeho způsob fungování či sestavení. Uživatel počítače se stará pouze o to, jakým způsobem vyřešit nějaký problém nebo úkol aplikováním digitálních technologií. Obecně přehlíží funkčnost počítače uvnitř (Wang, 2016),
- **evaluace** – je schopnost ověřit správnost a účelnost navržených řešení. Za tímto účelem je potřeba vždy vyhodnotit řešení z různých stanovisek, mezi které patří správnost fungování, rychlost, efektivita, náročnost použití řešení z pohledu uživatele, řešení nestandardních situací apod. Součástí procesu hodnocení je i tzv. debugging – vyhledávání a ladění chyb (Selby, Woolard, 2013).

Robotika

Robotika je chápána jako disciplína vytváření inteligentních strojů, která sjednocuje několik vědeckých a inženýrských oblastí. Jedná se o složitý mechatronický vědní obor, který do jisté míry spojuje design, konstrukci, elektrotechniku a programování do pohyblivého kompletu, který vykonává zadané či autonomní úkoly. Zadané úkoly vnímá robot jako ojedinělé derivace svého cyklu, ve kterém používá své senzory a motory, aby například přenesl břemeno nebo manipuloval s danými zařízeními (Březina a kol., 2020).

Edukační robotika si nachází už několik desetiletí své místo v kvalitním a moderním vzdělávání. Její implementace se pomalu přesouvá do stále nižších stupňů vzdělání. Roboti se stávají nezbytnou součástí našeho života, své uplatnění naleznou v různých oborech i domácnostech (Miková a kol., 2021).

Badatelsky orientovaná výuka

Inquiry-Based Learning (IBL) je zkratka anglického názvu inovativní vyučovací metody. Překlad do českého jazyka dosud není ustálený. Nejčastěji se tento termín překládá jako badatelská výuka, badatelsky orientované přírodovědné vzdělávání nebo badatelsky orientované přírodovědné vyučování (Stuchlíková, 2010; Papáček, 2010).

V odborné literatuře se můžeme setkat s některými dalšími zkratkami (Dostál, 2015).

- IBI (Inquiry-Based Science Instruction), zdůrazňuje aktivity učitele,
- IBE (Inquiry-Based Education),
- IBT (Inquiry-Based Teaching).

„Bádání (Inquiry) je cílevědomý proces formulování problémů, kritického experimentování, posuzování alternativ, plánování zkoumání a ověřování, vyvozování závěrů, vyhledávání informací, vytváření modelů studovaných dějů, rozpravy s ostatními a formování koherentních argumentů“ (Stuchlíková, 2010).

Důležitým aspektem BOV je využití otevřeného učení. Otevřené učení je charakterizováno jako výuková metoda bez přísně předepsaných vzdělávacích cílů, kterých musí žáci a studenti dosáhnout. Žáci a studenti by si neměli jen osvojovat fakta nazpaměť, ale měli by učivu rozumět a být schopni podat vysvětlení, co a proč se učí (Banchi, Bell, 2008).

CÍL PRÁCE

Cílem disertační práce je stanovit, jak vypadá a co je to badatelsky orientovaná výuka robotiky. Vyzkoumat, zda badatelsky orientovaná výuka robotiky přispívá k rozvoji informatického myšlení.

Jako výzkumný problém bylo stanoveno:

Porozumění a ukotvení badatelsky orientované výuky v robotice na druhém stupni základní školy.

Konkrétním rozpracováním uvedeného výzkumného problému byly stanoveny celkem tři dílčí cíle:

- Vyhledat v kurikulu nebo vytvořit BOV robotické úlohy.
- Ověřit navržené BOV robotické úlohy ve výuce na vybrané základní škole.
- Vyzkoumat, zda má BOV potenciál rozvíjet inženýrské myšlení, a analyzovat vybrané složky inženýrského myšlení v BOV robotických úlohách ve výuce.

METODOLOGIE VÝZKUMU

V disertační práci jsme zvolili kvalitativní formu výzkumu, která, jak dokládá Švaříček a Šedová (2007), se soustředí na kvalitu a hloubku dat, nikoli na množství oslovených osob. Tím se rozumí do hloubky probádat určitý formulovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. K tomuto rozhodnutí zvolit kvalitativní přístup přispívá i zjištění, že jsme prakticky nenašli žádné informace o využití BOV v robotice (Klofáč, 2021).

Výzkum navrhujeme realizovat ve třech fázích (1. fáze – vytvoření sady BOV robotických úloh, 2. fáze – analýza žákovských prací a rozhovorů, 3. fáze – vyhodnocení dat). Grafické znázornění jednotlivých fází výzkumu a jejich trvání se nachází na obrázku 1.

Obrázek 1: Ganttův diagram znázorňující jednotlivé fáze výzkumu.



PŘEVZATÁ ROBOTICKÁ ÚLOHA

Námět této úlohy jsme převzali z učebnice Bat'ka a kol. (2020).

Závora na parkovišti – Řada obchodních domů, firem nebo skladů reguluje příjezd vozidel závorou či branou. Ačkoli je to relativně jednoduché zařízení, pomůže zabezpečit objekt před nežádoucím vjezdem cizích automobilů či zabránit přeplnění parkoviště. Pokud se nejedná jen o ručně zvedanou závoru, bude s velkou pravděpodobností řízena elektronicky. To může být řešeno jednak jednoúčelovou elektronikou, která ale neumí nic jiného, jednak pomocí univerzálnějšího mikropočítače obsahujícího řídicí program.

Po uvedení žáků do problematiky si žáci pokládají otázky. Pokud je hned nějaké nenapadnout, mohou si vybrat z následujících.

- Jak závory fungují?
- Jak mohou být závory ovládány?
- Které problémy a chyby mohou při provozu závory nastat?
- Jak je možné, že nedojde k poškození auta předčasným zavřením závory?

Na otázky ti pomohou odpovědět následující úkoly a experimenty:

Vytvoř svou myšlenkovou mapu:

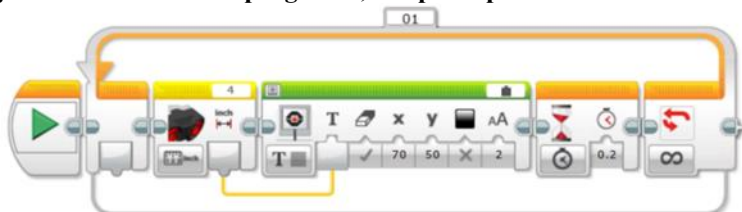
- k programu,
- ke konstrukci závory,

- představte si svou myšlenkovou mapu ve skupinkách.

Na základě myšlenkové mapy si napiš, které vlastnosti bude závoru mít a které činnosti bude vykonávat. Zkus být konkrétní. Vymysli je a zapiš, ať víš, na čem pracovat.

Vyzkoumej, jak funguje ultrazvukový senzor „oči závoru“ a navrhni, kam jej k závoře připevnit, aby plnil svou funkci.

Vypozoruj, co se děje se závorou v tomto programu, a zapiš to pod obrázek.



Závěr:

- Závoru můžeme ovládat dvěma způsoby _____.
- Předčasným zavřením závoru předejdu využitím _____.
- Manuální ovládání závoru je _____.

Zamysli se nad tím, co jsi se dnes dozvěděl/a, a dokonči následující věty:

- Nejvíce mě zaujalo:
- Dozvěděl jsem se, že:
- Už jsem z dřívějšíka věděl, že:
- Ještě by mě zajímalo:
- Stále nechápu:

ZÁVER

Disertační práce se zaměřuje především na metodu výuky, metodu moderní badatelsky orientovanou, jejímž cílem je, kromě toho, že se žák naučí daný předmět, naučit se bádát. Zároveň se chceme dopracovat k zjištění, zda badatelsky orientovaná výuka přispívá k rozvoji žákových dovedností algoritmizace, abstrakce a evaluace. K tomuto cíli potřebujeme vytvořit sadu úloh. Převážně programovací úlohy, vytvořené do výuky robotiky, se zaměřují na práci s Lego Mindstorms EV3 (Lego, 2020).

Cílem práce není porovnat, zda tato metoda přispěje více či méně k rozvoji žáka než jakákoliv jiná. Při současném stavu poznání, kde není zmapována povaha robotických BOV úloh, nám přijde příliš předčasné hledat kvantitativní data, a proto se koncentrujeme na data kvalitativní. Zkoumáme úlohy umožňující bádát, a tím zjišťovat jejich podobu i způsob ovlivnění badatelsky orientovaných znalostí např. algoritmizace. Těchto dat dosáhneme pomocí pozorování, analýzy žákovských prací a rozhovorů.

Zjištěné teoretické závěry z výzkumu by měly přispět k rozvoji teorie v oboru didaktiky informatiky. Měly by poskytnout praktické rady a návod pro vzdělávání budoucích učitelů informatiky.

Literatura

BANCHI, H. - BELL, R. 2008. The Many Levels of Inquiry. In *Science and Children*. ISSN 0036-8148, 2008, vol. 46, no. 2, p. 26-29.

BŘEZINA, J. et al. 2020. *Robotika a jejich struktura a kinematika, specifikace nebezpečí u*

průmyslových robotů a manipulátorů. [online]. Ostrava : Vysoká škola Báňská, 2020. Dostupné na internete: <<https://www.fmt.vsb.cz/export/sites/fmt/638/cs/studium/podklady-k-predmetum/Priruska-2-ROBOTIKA.pdf>> .

CURZON, P. - MCOWAN, P. W. 2017. *Queen Mary University of London, UK. The power of computational thinking: games, magic and puzzles to help you become a computational thinker*. London : World Scientific Publishing Company, 2017. 232 p. ISBN 978- 178-6341-846.

DOSTÁL, J. 2015. *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 151 s. ISBN 978-80-244-4393-5.

FERJENČÍK J. 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2010. 255 s. ISBN 978-807-3678-159.

JAKEŠ, T. - BAŤKO, J. - SIMBARTL, P. 2020. Robotika s LEGO Mindstorms pro 2. stupeň základní školy. In *Imysleni.cz*. [online]. Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2020. Dostupné na internete: <<https://imysleni.cz/ucebnice/robotika-na-2-stupni-zakladni-skoly-s-lego-mindstorms>>.

KLOFÁČ, P. 2021. Badatelsky orientovaná výuka a její výskyt v robotice. In *Media4u Magazine*. ISSN 1214-9187, roč. 18, č. 4, s. 8-12.

MIKOVÁ, K. - BUDINSKÁ, L. - STENOVÁ, B. 2021. Analýza edukačných robotických hraček dostupných na Slovensku. In *DidInfo 2021 : Zborník z medzinárodnej konferencie o vyučovaní informatiky*. Banská Bystrica : Banská Bystrica, 2021. ISBN 978-80-557-1823-1. s. 123-129.

PAPÁČEK, M. 2010. Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? In *SCIED* [online]. 2010, roč. 1, č. 1, s. 33-49. Dostupné na internete: <<http://www.scied.cz/Default.aspx?ClanekID=330&PorZobr=1&PolozkaID=122>>. ISSN 1804-7106.

SELBY, C. - WOOLLARD, J. 2013. *Computational Thinking: The Developing Definition*. Dostupné na internete: <https://eprints.soton.ac.uk/356481/1/Selby_Woollard_bg_soton_eprints.pdf>.

STUHLÍKOVÁ, I. 2010. O badatelsky orientovaném vyučování. In *PAPÁČEK, M. et al. 2010. Didaktika biologie v České republice a badatelsky orientované vyučování (DiBi 2010) : Sborník příspěvků semináře*. České Budějovice : Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, 2010. ISBN 978-80-7394-210-6. s. 129–135.

ŠVAŘÍČEK, R. - ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

WANG, P. 2016. *From computing to computational thinking*. Ohio : CRCPress, 2016. 288 s. 978-1-4822-1766-7.

WING, J. M. 2010. *Computational Thinking: What and Why?* Computer Science Department, Carnegie Mellon University. Dostupné na internete: <<https://www.cs.cmu.edu/~CompThink/resources/TheLinkWing.pdf>>.

WING, J.M. 2017. Computational thinking's influence on research and education for all. In *Italian Journal of Educational Technology* [online]. 2017, vol. 25, no. 2, p. 7-14. Dostupné na internete: <doi: 10.17471/2499-4324/922>. ISSN 2532-7720.

Autor:

Mgr. Patrik Klofáč
Katedra informatiky

Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Jeronýmova 10, 371 15 České Budějovice
E-mail: pklofac@pf.jcu.cz

KAŽDODENNÍ ŽIVOT UČITELŮ A ŽÁKŮ ZLÍNSKÉ PRŮMYSLOVÉ ŠKOLY V LETECH 1939-1941

Tereza Kolumber

Abstrakt

Se vznikem Protektorátu Čechy a Morava se zásadně změnila situace ve školství v kontextu organizačních a pedagogických změn. Určité proměně se nevyhnulo ani baťovské odborné školství. Tématem příspěvku je problematika života zlínské průmyslové školy v období druhé světové války. Konkrétním cílem je prozkoumat a interpretovat vznik a organizaci Průmyslové školy Zlín a proměnu života žáků a učitelů v letech 1939 až 1941. Příspěvek vychází z historiografického přístupu dějiny každodennosti, přičemž hlavním zdrojem informací se staly archivní materiály uložené ve Státním okresním archivu Zlín.

ÚVOD

Jak konstatuje Jemelka a Ševeček (2016, s. 54-55), Zlín byl ještě v 19. století malou obcí čítající jen několik tisíc obyvatel. Vše se změnilo založením podniku Baťa, který patřil po první světové válce k největším výrobním podnikům v Československu (Kolumber, 2016, s. 17). Díky vítězství politického uskupení Baťovci v komunálních volbách r. 1923 mohl Tomáš Baťa plně rozhodovat o chodu Zlína (Ševeček, 2003, s. 46), přičemž potřeby továrny byly klíčové pro další vývoj obce. S rostoucími závody se rozvíjelo celé město. Podle Kubové (2007, s. 305) je nutné nahlížet na Zlín jako na určitý sociální fenomén. Baťa se zajímal o bydlení zaměstnanců, rozvoj kultury a sportu ve městě, zároveň se však soustředil na oblast školství. Jak uvádí Tomašík (2007, s. 37), Tomáš Baťa nevychovil mnoho škol, ale sám považoval vzdělání za důležité. Během 20. a 30. let minulého století vznikla v centru města celá školní čtvrť zahrnující jak obecné a měšťanské školy, tak i vzdělávací instituce pro učně a pracovníky továrny. Na organizaci baťovského školství měly vliv zkušenosti Tomáše Bati získané v USA (Cekota, 2004, s. 50-54), kde se mu ve Fordově továrně zalíbilo školení pracovníků vlastními instruktory reflektující aktuální potřeby výrobního závodu. Proto je pro baťovské školství typický výchovně-vzdělávací systém, který zahrnuje organizovanou odbornou přípravu (Klega, 2007, s. 199-200).

Se vznikem Protektorátu Čechy a Morava a začátkem druhé světové války se zásadním způsobem změnila situace ve školství. Už od r. 1939 je možné zaznamenat redukci počtu středních škol, zejm. gymnázií (Brandes, 2019, s. 531-532). Absolventi měšťanských škol museli hledat uplatnění na jiném typu školy a bylo to právě odborné školství, o které bylo ve válečné době mnohonásobně větší zájem ve srovnání s meziválečným Československem (Doležal, 1996, s. 81). Nacistům záleželo na protektorátním odborném školství, neboť připravovalo kvalifikovanou pracovní sílu nutnou pro válečné hospodářství (Morkes, 2005, s. 15-17). V průběhu války se potýkaly odborné školy s několika změnami. Mezi ty nejvýznamnější patřil přesun praktického výcviku učňů do velkých závodů, jakými byla například Baťova továrna. Značná část žáků ze všech částí protektorátu našla uplatnění právě na zlínské průmyslové škole, kterou navštěvovalo ve školním r. 1939/40 bezmála 2900 žáků (Hz., 1939, s. 1).

Cílem příspěvku je prozkoumat a interpretovat vznik a organizaci Průmyslové školy Zlín a proměnu života žáků a učitelů v letech 1939 až 1941. Při výzkumu jsem vycházela z historiografického přístupu dějiny každodennosti. Ten lze podle Šimáněho (2019, s. 52) chápat jako synonymum mikrohistorie. Dějiny každodennosti se ve srovnání s událostními dějinami

soustředí na život obyčejných lidí, kteří by v historickém výzkumu zůstali opomíjeni. Mikrohistorii nelze ale chápat jako opak makrohistorie. I když se výzkumník rozhodne zkoumat téma z globální pohledu, může využít i mikrohistorickou perspektivu (Zounek, Knotová & Šimáně, 2015, s. 95-97). V mém výzkumu se staly hlavním zdrojem informací archivní materiály ze Státního okresního archivu Zlín. Konkrétně s jednalo o konferenční protokoly, korespondenci školy, zápisy z porad apod. Mikrohistorický výzkum je doplněn studiem dobových periodik a tehdy platných právních předpisů.

VZNIK A ORGANIZACE PRŮMYSLOVÉ ŠKOLY ZLÍN

Jak uvádí Kasper (2015, s. 41-43) dvacátá a třicátá léta minulého století jsou úzce spjata s reformní pedagogikou a město Zlín bylo místem, kde se reformní pokusy konaly. Kasper a Kasperová (2020, s. 123-124) dodávají, že „racionalizační model výroby zásadním způsobem ovlivnil náhled na praktiky každodenního života („etiku každodennosti“) v průmyslovém městě Zlíně“. Pro Zlín byla typická racionalizace a modernizace, které se projeví i ve výchově a vzdělávání. Kvůli rychlému rozvoji průmyslu ve Zlíně vznikla potřeba zřízení průmyslové školy, neboť Baťovy závody se potýkaly s nedostatkem odborně vzdělaných pracovníků (Kasper & Kasperová, 2018, s. 336-337). Na tomto místě je důležité zmínit, že se ve Zlíně nerozvíjela pouze výroba obuvi. Koncern Baťa zahrnoval v meziválečných letech více jak čtyřicet výrobních odvětví (Kolumber, 2016, s. 20), a proto i budoucí zlínská průmyslová škola měla žákům nabízet studium různorodých oborů.

Na žádost společnosti Baťa z r. 1937 potvrdilo Ministerstvo školství a národní osvěty (dále MŠANO) zřízení Průmyslové školy Zlín (Va., 1938, s. 6). Byly zde odbory obuvnický, strojnický, chemický, stavební a pletářský (Anon, 1937, s. 1). Všichni žáci procházeli odbornou školou, jejímž úkolem bylo vychovávat a vzdělávat žáky, kteří měli působit ve strojní a ruční výrobě. Ti nejšikovnější pak pokračovali ve studiu na mistrovské škole, aby se stali vedoucími dílen. Nejlepší absolventi mistrovské školy mohli navštěvovat vyšší školu, která byla ukončena maturitní zkouškou (Podnikové školství 1937). Všichni mladí muži, jak byli žáci průmyslové školy nazýváni, pracovali v dílnách podniku Baťa. Zároveň bydleli v závodních internátech, takže dílny, škola, internát, dokonce i volný čas a zájmy žáků tvořily jeden organizační a výchovně-vzdělávací celek (Výroční zpráva Průmyslové školy ve Zlíně za školní rok 1938-1939).

Na Průmyslovou školu ve Zlíně se mohli hlásit žáci měšťanských a středních škol. Před přijímací zkouškou museli odeslat do školy vyplněný dotazník s fotkou, kde uvedli své osobní údaje, prodělané nemoci, tělesné vady, absolvované školy, známky (z chování, jazyka vyučovacího, zeměpisu, fyziky, počtů, kreslení, psaní, ručních prací, němčiny, psaní na stroji, těsnopisu). Dále zde byly otázky směřované na trávení volného času, budoucí pracovní plány, rodinné a majetkové poměry. Poté přišla na řadu náročná přijímací zkouška. Kromě fyzických testů museli disponovat zájemci teoretickými znalostmi a projít lékařským vyšetřením prokazujícím tělesnou způsobilost (Podnikové školství 1929-1930). U přijímacích zkoušek nezáleželo na tom, zda jedinec pocházel z nižší sociální vrstvy. Kasperová (2014, s. 81) dokonce upozorňuje, že Baťovi se osvědčili jedinci z chudších rodin. I když si žáci sami platili životní náklady, nedostatek financí nebyl problém. Vlastní prací v továrně byli žáci schopni pokrýt výdaje spojené s bydlením i stravováním. Výslovně bylo ale zakázáno přijímat finanční dary od rodiny, protože žáci byli vedeni k samostatnosti, aby se osvobodili od „škodlivé závislosti na rodičích“ (Osobní/podnikové školství 1941).

Život přijatých žáků se řídil přísnými pravidly, jejich chování spolu s výkonem bylo hodnoceno na internátech, v dílně i ve škole. V případě porušení pravidel následovalo propuštění ze školy, tudíž i ze závodů. Návrh na propuštění, který se dával písemně osobnímu oddělení, musel být řádně odůvodněn. Součástí byl posudek o práci v dílně, ve škole a o chování na internátě. Propuštění se provádělo po dřívější zprávě rodičům, v níž musely být uvedeny stížnosti, nejlépe vylíčení jednotlivých případů (Podnikové školství 1939).

V následující kapitole se podíváme na to, jakým způsobem ovlivnila válka život Průmyslové školy Zlín.

ZMĚNY V KAŽDODENNÍM ŽIVOTĚ ŠKOLY V OBDOBÍ 1939-1941

Dialogické vyučování

Po vzniku Protektorátu Čechy a Morava mělo zůstat školství pod dohledem autonomní správy, čímž mělo být uchráněno od nacistického vlivu. Podle Němce (1991, s. 70-71) byl tento slib porušen hned 17. listopadu 1939, kdy dochází k uzavření českých vysokých škol na našem území. Mnozí se domnívali, že přišli na řadu střední školy. Na zlínské průmyslové škole se proto sami učitelé snažili eliminovat počet záminek, které by mohly vést k likvidaci školy. Kupříkladu kontrolovali, zda se v prostorech budovy nenacházejí nápisy a kresby kritizující nacistický režim. I tak se ale na škole objevily letáky zesměšňující Říši (Výroční zpráva Průmyslové školy ve Zlíně za školní rok 1938-1939). Z dokumentů školy je zřejmé, že se učitelům podařilo situaci před německými úřady utajit. Pozor na nevhodné obrazy či hesla si museli učitelé dát i 12. dubna 1940, kdy školu navštívili zástupci úřadu říšského protektora, a v létě 1940, kdy byla avizována návštěva vysoce postavených úředníků z MŠANO (Konference přednostů 1940-1941).

Již během prvních měsíců existence Protektorátu Čechy a Morava mělo dojít k odstranění symbolů spojených s osobami zúčastněnými na výstavbě bývalého Československa (Podací kniha správního deníku 1940). Z toho důvodu dochází na konci roku 1939 k odevzdání portrétů bývalého prezidenta Edvarda Beneše. Ve školní kronice zlínské průmyslové školy se 13. září 1940 objevuje informace o odstranění plakátů osob, které symbolizovali dřívější demokratický stát (Konference přednostů 1940-1941). Následovala likvidace obrazů prvního československého prezidenta T. G. Masaryka, přičemž pokud by kontrola prováděná německou policií našla takovéto obrazy na škole, čekal ředitele disciplinární postih. Na zdech učeben se začaly objevovat portréty protektorátního prezidenta Emila Háchy a říšského kancléře Adolfa Hitlera (Přejmenování zlínských škol 1940).

Významné dny pro bývalé Československo, tedy 28. říjen, kdy si lidé připomínali vznik Československa, a 7. březen, kdy měl narozeniny T. G. Masaryk, nahradily dny důležité pro Říši. Jednalo se o 15. březen, den vzniku protektorátu, a 20. duben, narozeniny Hitlera. Učitelé měli za úkol v tyto dny bedlivě sledovat chování žáků a jakékoli protesty byly hlášeny německé policii. Starší žáci si však pamatovali na dobu před protektorátem, a tak chtěli projevit svůj nesouhlas s nacistickým režimem. I když většina učitelů s nacistickými myšlenkami taktéž nesouhlasila, vybízela své žáky k tomu, aby se nezapojovali do rezistence proti režimu. Pro nacisty byla nejhorší situace v období od 26. do 29. října, v dané dny museli učitelé projít a zkontrolovat všechny učebny a okolí školních budov. Žáci vycházeli ze školy po menších skupinkách a nesměli se venku shromažďovat (Konference přednostů 1940-1941).

Problémy s výukou

Kromě strachu o chod a fungování školy řešili učitelé na poradách v r. 1939 revizi učebnic. Ta postupně probíhala od 13. prosince 1938, kdy byla na MŠANO utvořena komise posuzující vhodnost výukových materiálů. Po vzniku protektorátu v březnu následujícího roku se kontrola povolených knih ještě více zpřísnila (Bosák, 1969, s. 23-24). Pro učitele zlínské průmyslové školy revize učebnic představovala komplikaci, protože vyřazené knihy nebyly novými nahrazeny. Učitelé se tak často potýkali s problémem, podle čeho učit (Výroční zpráva Průmyslové školy ve Zlíně za školní rok 1938-1939). Od začátku se vyžadovala ze strany vyučujících kontrola toho, jaké příručky žáci nosí do školy. Žáci byli upozorněni na následky svých činů, běžné bylo prohledávání aktovek, protože i jen jedna nacisty zakázaná kniha mohla mít za následek uvěznění či horší trest (Podací kniha správního deníku 1939-1940).

Učitelé představovali pro nacisty extrémně důležitou skupinu státních zaměstnanců, neboť vychovávali a vzdělávali novou generaci. Skupina učitelů se během protektorátu setkávala s řadou perzekucí, které se projevily už v září 1939, kdy dochází k zatýkání nevhodných členů české inteligence. Učitelé, kteří zůstali na školách, museli absolvovat všeobecné zkoušky z německého jazyka, jinak byli nuceni své místo opustit (Podací kniha správního deníku 1940-1941). U vyučujících německého jazyka se kontrolovala jejich výkonnost německými inspektory. Němčináři museli navštěvovat víkendové kurzy, kde si měli rozšířit jazykové i pedagogické znalosti. Převážně šlo ale o seznámení se s nacistickou propagandou, kterou měli zařadit do výuky. Pro nacisty byl německý jazyk jeden z důležitých předmětů. Z toho důvodu byly domácí a školní sešity žáků pravidelně kontrolovány nejen učiteli, ale i ředitelem školy či inspektory (Konference přednostů 1940-1941).

Zlínská průmyslová škola naštěstí nemusela řešit jako jiné protektorátní školy úbytek kvalifikovaných učitelů židovského původu. Podle vládního nařízení č. 136/1940 Sb., o právním postavení židů ve veřejném životě, ve znění pozdějších předpisů, nesměli Židé učit. Kantoři museli také podle vládního nařízení č. 166/1939 Sb., o opatřování dokladů pro úřední důkaz rodového původu, vyplnit tiskopis „Prohlášení o rodovém původu“, kde podepsaný nesměl být židovského, ale ani romského či polského původu. Nedoložení rodového původu vedlo k ukončení pracovního poměru. Situace se zhoršila i pro židovské žáky, kteří od 7. srpna 1940 nesměli navštěvovat české školy (Podací kniha správního deníku 1939-1940). Jak upozorňuje Petrův (2000, s. 191-192), výjimku představovali pouze židovské školy zřizované židovskou obcí. Ředitel zlínské průmyslové školy důrazně upozorňoval vyučující na přísný zákaz poskytování soukromého vyučování židovským žákům, neboť by mohlo vést nejen k zatčení pedagoga, ale i ke zrušení celé instituce (Podací kniha správního deníku 1940-1941).

Učitelé i žáci si museli zvyknout na narušování výuky způsobené poplachy, které hlásily hrozbu leteckého útoku. Proto vznikla školám povinnost zajistit protiletecký kryt. Většinou se jednalo o sklep či podobnou místnost vybavenou nouzovým osvětlením, a hlavně pitnou vodou (Různá korespondence 1940-1941). Průmyslová škola Zlín takovými prostory nedisponovala, a tak byl kryt zřízen v nedalekém parku (Konference přednostů 1940-1941). Žáci spolu s učiteli si měli pomoci několika zkoušek nacvičit co nejrychlejší přesun do úkrytu. Správa školy musela provést zápis, uvést navržený způsob úkrytu a ten předložit do 20. června 1940 (Podací kniha správního deníku 1939-1940). Mimo protileteckého úkrytu museli učitelé zabezpečit v září 1940 zatemnění školy. V případě špatně zatemněných učeben hrozilo pracovníkům školy zatčení (Konference přednostů 1940-1941).

ZÁVĚR

Díky použití přístupu mikrohistorie bylo možné proniknout do každodenního života žáků a učitelů Průmyslové školy Zlín a odhalit nezachycenou problematiku změn, které nastaly v období let 1939-1941. Je zřejmé, že kvůli geografickému zúžení na jednu vzdělávací instituci nelze výsledky generalizovat. Nicméně lze předpokládat, že obdobná situace panovala i na jiných protektorátních školách.

Tématu baťovského odborného školství se věnuje několik prací, jako příklad lze uvést monografii od Kasperové (2014) či odborný článek od Kaspera a Kasperové (2018). Žádná ze studií ale neřeší problematiku proměny života školy v období druhé světové války. Žáci se museli vyvarovat nenávistných projevů vůči nacistickému režimu, docházelo k odstranění symbolů bývalého demokratického státního zřízení. Učitelé řešili problém s revizí učebnic, neboť vyřazené knihy nebyly nikdy nahrazeny novými. Často si tak učební materiály vyráběli sami. Kvůli hrozící nebezpečí leteckých útoků bylo nutné zabezpečit protiletecký kryt, kam se v případě náletů žáci s učiteli schovali. Na závěr lze říci, že v průběhu válečných let 1939-1941 se učitelé i žáci potýkali s komplikacemi způsobené nacistickou nadvládou. V dalším výzkumu by bylo zajímavé pokusit se o rekonstrukci života školy v následujících válečných letech.

Poděkování

Príspevek vznikl v rámci řešení projektu Protektorátní školství: školy a aktéři pohledem každodennosti (č. projektu MUNI/A/1354/2021) financovaného Masarykovou univerzitou v Brně. Autorka děkuje za poskytnutou podporu.

Literatura

Archivní zdroje

Konference přednostů 1940-1941 (Fond Průmyslová škola strojnická Gottwaldov, e. č. 724, i. č. 724). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Podací kniha správního deníku 1939-1940 (Fond Okresní školní výbor, e. č. 6, i. č. 6). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Podací kniha správního deníku 1940-1941 (Fond Okresní školní výbor, e. č. 7, i. č. 7). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Přejmenování zlínských škol 1940 (Fond Okresní školní výbor, e. č. 38, i. č. 38). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Výroční zpráva Průmyslové školy ve Zlíně za školní rok 1938-1939 (Fond Baťa II/5, e. č. 1187, i. č. 5). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Osobní/podnikové školství 1941 (Fond Baťa, sig. II/5, e. č. 1188, i. č. 13). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Podnikové školství 1929-1930 (Fond Baťa, sig. II/5, e. č. 1187, i. č. 2). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Podnikové školství 1937 (Fond Baťa, sig. II/5, e. č. 1187, i. č. 8). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Podnikové školství 1939 (Fond Baťa, sig. II/5, e. č. 1192, i. č. 39). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Různá korespondence 1940-1941 (Fond Baťa, sig. II/5, e. č. 1220, i. č. 169). Zlín : Státní okresní archiv Zlín.

Právní předpisy

Vládní nařízení č. 136/1940 Sb., o právním postavení židů ve veřejném životě.

Vládní nařízení č. 166/1939 Sb., o opatřování dokladů pro úřední důkaz rodového

ANON. Průmyslová škola ve Zlíně. In *Zlín*. ISSN 1212-1398, 1937, roč. 20, č. 34, 1.

BOSÁK, F. 1969. *Česká škola v době nacistického útlaku: příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození*. České Budějovice : Státní pedagogické nakladatelství, 1969.

BRANDES, D. 2019. *Češi pod německým protektorátem: okupační politika, kolaborace a odboj 1939-1945*. Praha : Prostor, 2019. 768 s. ISBN 978-80-7260-409-8.

CEKOTA, A. 2004. *Geniální podnikatel Tomáš Baťa*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati, 2004. 376 s. ISBN 80-731-8220-3.

DOLEŽAL, J. 1996. *Česká kultura za protektorátu: školství, písemnictví, kinematografie*. Praha : Národní filmový archiv, 1996. 284 s. ISBN 80-7004-085-8.

HZ. Největší průmyslová škola v českých zemích zahajuje. In *Zlín*. ISSN 1212-1398, 1939, roč. 22, č. 35, 1.

JEMELKA, M. – ŠEVEČEK, O. 2016. *Továrni města Baťova koncernu: evropská kapitola globální expanze*. Praha : Academia, 2016. 912 s. ISBN 978-80-200-2635-4.

KASPER T. – KASPEROVÁ, D. 2018. The Baťa Company in Zlín: a shoe company or a school company? In *History of Education* [online]. 2018, vol. 47, no. 3, p. 321-348. Dostupné na internetu: <DOI: 10.1080/0046760X.2018.1432077>. ISSN 1464-5130.

KASPER, T. – KASPEROVÁ, D. 2020. "Nová škola" v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa. Praha : Academia, 2020. 332 s. ISBN 978-80-200-3091-7.

KASPER, T. 2015. Výchova a vzdělávání v baťovském Zlíně v kontextu meziválečné české pedagogické teorie. In *PÁNKOVÁ, M. – KASPEROVÁ, D. – KASPER, T. 2015. Meziválečná školská reforma v Československu*. Praha : Academia, 2015. ISBN: 978-80-200-2496-1. s. 41-61.

KASPEROVÁ, D. 2014. *Výchova průmyslového člověka a firma Baťa v meziválečném Zlíně*. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2014. 162 s. ISBN 978-80-7494-176-4.

KLEGA, V. 2006. Baťovské školství. In *TOMAŠTÍK, M. 2006. Tomáš Baťa: Doba a společnost : Sborník příspěvků ze stejnojmenné zlínské konference, pořádané ve dnech 30. listopadu-1.prosince 2006*. Zlín : Nadace Tomáše Bati, 2007. ISBN 978-80-903948-0-3. s. 199-203.

KOLUMBER, D. 2016. *Spory o Baťův odkaz*. Ostrava : Key Publishing, 2016. 183 s. ISBN 978-80-7418-252-5.

KUBOVÁ, A. Zlín, ziarivý fenomen. In: *TOMAŠTÍK, M. Tomáš Baťa: Doba a společnost : Sborník příspěvků ze stejnojmenné zlínské konference, pořádané ve dnech 30. listopadu-1.prosince 2006*. Zlín : Nadace Tomáše Bati, 2007. ISBN 978-80-903948-0-3. s. 302-307.

MORKES, F. 2005. *Československé školy v letech 2. světové války*. Praha : Pedagogické muzeum J.A. Komenského, 2005. 35 s. ISBN 80-901461-8-X.

NĚMEC, P. 1991. Úloha školství při germanizaci českého národa v období okupace. In *DEYL, Z. 1991. Sborník k dějinám 19. a 20. století*. Praha : Historický ústav ČSAV, 1991. ISBN 80-85268-09-4. s. 67-89.

PETRŮV, H. 2000. *Právní postavení židů v Protektorátu Čechy a Morava (1939-1941)*. Praha : Sefer, 2000. 175 s. ISBN 80-85924-25-0.

ŠEVEČEK, O. 2009. *Zrození Baťovy průmyslové metropole: továrna, městský prostor a společnost ve Zlíně v letech 1900-1938*. České Budějovice : Veduta, 2009. 416 s. ISBN 978-80-86829-42-5.

ŠIMÁNĚ, M. 2019. Průběh školního roku na českých obecných menšinových školách v meziválečném Československu pohledem dějin každodennosti. In *Studia paedagogica* [online]. 2019, roč. 24, č. 3, s. 47-76. Dostupné na internetu: <DOI: 10.5817/SP2019-3-2>. ISSN 2336-4521.

TOMAŠTÍK, M. 2006. Tomáš Baťa-člověk, manager, podnikatel. In: *TOMAŠTÍK, M. 2006. Tomáš Baťa: Doba a společnost : Sborník příspěvků ze stejnojmenné zlínské konference, pořádané ve dnech 30. listopadu-1.prosince 2006*. Zlín : Nadace Tomáše Bati, 2007. ISBN 978-80-903948-0-3. s. 34-45.

VA. 1938. Péče o odborné vzdělání. In *Zlín*. ISSN 1212-1398, 1938, roč. 7, č. 6, s. 6.

ZOUNEK, J. – KNOTOVÁ, D. – ŠIMÁNĚ, M. 2015. Výzkum soudobých dějin pedagogiky a školství: K metodologickým otázkám historicko-pedagogického výzkumu. In *Studia paedagogica* [online]. 2015, roč. 20, č. 3, s. 89-112. Dostupné na internete: <DOI:10.5817/SP2015-3-6>. ISSN 2336-4521.

Autor:

Mgr. Tereza Kolumber
Ústav pedagogických věd
Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně
Arna Nováka 1/1, 602 00 Brno
E-mail: 447661@mail.muni.cz

HISTORIOGRAFIA VZDELÁVANIA ŽIAKOV S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM V ODBORNÝCH UČILIŠTIACH NA SLOVENSKU

Vlasta Kottesová

Abstrakt

Teoretickým východiskom príspevku je fakt, že profesijná príprava žiakov s mentálnym postihnutím je jednou z najdôležitejších činností, ktorá je spoločensky žiaduca pre úspešnú integráciu/inklúziu týchto jedincov do spoločnosti. Paradoxne, oblasť profesijnej prípravy žiakov s mentálnym postihnutím je v dostupnej slovenskej/zahraničnej špeciálnopedagogickej literatúre spracovaná minimálne a je iba na úrovni zriedkavých príspevkov v časopisoch či krátkych zmienok v odborných publikáciách. Príspevok úzko súvisí s témou riešenej dizertačnej práce s názvom „Profesijná príprava mentálne/viacnásobne postihnutých v podmienkach slovenských odborných učilíšť – kurikulárne, procesuálne a koncepcné otázky a trendy“. V súlade s cieľmi dizertačnej práce sa príspevok zameriava na historický prehľad profesijnej prípravy žiakov s mentálnym postihnutím na Slovensku.

ÚVOD

Súčasná koncepcia vzdelávania je nastavená tak, aby každému, bez ohľadu na jeho zdravotný stav bolo umožnené získať primerané vzdelanie, prostredníctvom ktorého sa bude môcť uchádzať o konkrétne zamestnanie a získať aj patričné postavenie v spoločnosti.

Je všeobecne známe, že osoba s mentálnym postihnutím má zníženú úroveň intelektových funkcií, čo vedie k zníženej schopnosti prispôbiť sa požiadavkám bežného sociálneho prostredia, vrátane prostredia školy a zamestnania. Mentálne postihnutie je trvalý, no nie nemenný stav. Je to dynamický proces v určitom vývine, ktorý možno ovplyvňovať prostredníctvom vhodných didaktických metód a postupov (Olivier, Williams, 2005). V súčasnosti na odborných učilištiach prevažujú žiaci s diagnostikovaným intelektom v pásme ľahkej mentálnej retardácie. Do odborných učilíšť sú len ojedinele prijímaní žiaci so stredným alebo ťažkým mentálnym postihnutím. Títo jedinci si vyžadujú špeciálny prístup z hľadiska ich odbornej edukácie pre výkon konkrétnej profesie.

Príspevok k dizertačnej práci s názvom „Profesijná príprava mentálne/viacnásobne postihnutých v podmienkach slovenských odborných učilíšť – kurikulárne, procesuálne a koncepcné otázky a trendy“ tvorí len jednu teoretickú časť.

V rámci teoretických základov v oblasti sledovanej problematiky sme čerpali v zdrojov aj zahraničnej literatúry s užším zameraním na okolité štáty, kde pri realizácii vychádzalo z podobných ekonomických, politických a špeciálno-pedagogických podmienok.

HISTORIOGRAFIA VZDELÁVANIA MENTÁLNE POSTIHNUTÝCH

Podľa Vaška (2005) je historiografia špeciálnej pedagogiky a starostlivosti o postihnutých „vedný odbor v sústave špeciálnopedagogických vied, ktorého predmetom je skúmanie vzniku a vývoja teórie a praxe výchovy, vzdelávania, komplexnej starostlivosti o postihnuté alebo narušené deti, mládež a dospelých, ako aj podmienok, v ktorých sa tieto realizovali.“ Autor uvádza, že pramene získavania pre uvedený odbor sú napríklad: učebné pomôcky, archívne materiály, zachované pedagogické a právne normy, kompenzačná technika a obrázkový materiál. Viacero historických dokumentov je sústredených v Múzeu špeciálneho školstva v Levoči. Podľa neho možno problematiku historiografie špeciálnej pedagogiky alebo špeciálneho školstva rozdeliť na:

- vývoj vzdelávania špeciálnych pedagógov v SR,
- vývoj špeciálnej pedagogiky ako vedného odboru v SR,
- vývoj špeciálnopedagogickej starostlivosti v SR zameraný na rozvoj inštitucionálnej starostlivosti.

Autori Vašek a kol. (1999) tiež uvádzajú, že problematiku historiografie viacnásobne postihnutých je potrebné spracovať tak, že problémové okruhy sa zoskupia do nasledovných oblastí:

1. **Oblasť inštitucionálnej starostlivosti:**
 - historiografia ťažko mentálne postihnutých,
 - historiografia mentálneho postihnutia so senzorickým a somatickým postihnutím,
 - poruchy správania v kombinácii s iným postihnutím/narušením,
 - historiografia slepo-hluchých,
2. **Oblasť prípravy odborníkov – špeciálnych pedagógov,**
3. **Oblasť rozvoja vedy – pedagogiky viacnásobne postihnutých.**

Starostlivosť o mentálne postihnutých

Autori Hornák, Kollárová a Matuška (2016) uvádzajú, že postavenie postihnutých a narušených jedincov sa nachádzalo v rôznych polohách a podobách. Podľa úrovne starostlivosti, ktorá sa im venovala, je možné rozlíšiť niekoľko vývojových období. Podľa Titzla (2020) je možné hovoriť o piatich štádiách: represívne obdobie, obdobie charitatívnej starostlivosti, obdobie humanitnej starostlivosti, obdobie rehabilitačnej starostlivosti a obdobie preventívnej starostlivosti.

Represívne obdobie – pravek až starovek – je charakteristické istými formami utláčania (likvidácia alebo opúšťanie jednotlivca) a rôznymi prejavmi znevažovania postihnutých jednotlivcov (vyhostovanie či verejné trestanie a ponižovanie).

Obdobie charitatívnej starostlivosti – stredovek až raný novovek – je charakteristická snahami pomôcť postihnutým jednotlivcom udržať sa pri živote. Jednak ide o príležitostné almužníctvo ako výraz milosrdnosti k postihnutým, ale aj o organizovanú starostlivosť v útulkoch (azyloch).

Obdobie humanitnej starostlivosti – raný novovek až koniec 18. storočia – je charakteristický hlásaním všeobecnej ľudskosti a spravodlivosti ako aj požiadavkou na vzdelávanie postihnutých detí. Významný Ján Amos Komenský pokladal postihnuté deti za výchovy schopné a hodné.

Obdobie rehabilitačnej starostlivosti – 20. storočie – je charakteristická ústavmi, ktoré okrem opatrovateľskej činnosti začali v rôznej miere poskytovať komplexnejšiu starostlivosť s liečebnou, sociálno-pracovnou a pedagogickou zložkou.

Obdobie preventívnej starostlivosti – vychádza z princípu, že je lepšie vzniku defektu predchádzať, než defekt odstraňovať.

Podľa Matulaya a kol. (1982) spoločnosť o duševne zaostalých zo začiatku nedbala, až neskôr prevládala snaha budovať centrá pre poskytovanie úplnej starostlivosti mentálne retardovaným jedincom. Uvedené úsilie narážalo na nepochopenie a problémy, pretože neexistovalo školstvo pripravujúce odborníkov a rodičia neboli zapojení do spolupráce. Až od roku 1952 sa začali presadzovať nové myšlienky o schopnostiach mentálne retardovaných jedincov učiť sa, prispôbovať sa a niesť zodpovednosť. Starostlivosť o duševne chorých sa na území našej republiky rozvíjala pomaličky. Prvý ústav pre slabomyselných vznikol v Prahe v roku 1871. V slovenskom Plešivci vznikol v roku 1898 Blumov ústav pre slabomyselných. O ďalší rozvoj starostlivosti o mentálne retardovaných sa starali hlavne pedagógovia, napríklad Gaňo, Predmerský a Rehuš. Vďaka nim sa zriadilo vysokoškolské štúdium špeciálnych pedagógov pre všetky odbory defektológie, aj odbor psychopédie pre mentálne poškodených.

Vzdelávanie mentálne postihnutých po 2. svetovej vojne

Ako uvádza Predmerský (1978), oslobodením Československa Sovietskou armádou v roku 1945 nastal na Slovensku rozmach vo všetkých častiach nášho života, aj školského. Prvoradou úlohou vlády bola obnova vojnu zničenej republiky. Na Slovensku sa poštátnilo všetko školstvo, i školy pre chybnú mládež. V reformnom oddelení sa pripravoval text návrhu týkajúceho sa škôl pre chybnú mládež. V Prahe, ako centre obnovennej republiky, sa kladli základy špeciálnej pedagogiky. Autor píše, že školským zákonom z roku 1948 sa celá oblasť špeciálneho školstva (okrem mimoškolských zariadení) integruje do jednotného výchovného systému základného školstva. Školskou reformou v roku 1960 poskytovali školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť povinné základné aj stredné vzdelanie a prípravu pre povolanie mládeži duševne, zmyslovo či telesne chybnej, ťažkovychovej a mládeži umiestnenej v liečebných ústavoch a ozdravovniach. Zriaďujú sa školy pre mládež s chybným duševným vývinom i špeciálnoškolské zariadenia – napríklad výchovné ústavy pre mládež, výchovné ústavy pre deti a mládež, diagnostické ústavy pre mládež. Ministerstvo, prípadne Povereníctvo školstva v spolupráci s Výskumnými ústavmi pedagogickými pripravovalo učebné plány, učebné osnovy a učebnice. Podľa učebných plánov boli vydané aj učebné osnovy pre jednotlivé typy špeciálnych škôl. Autor považuje za prínosné založenie Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v roku 1964, ktorý rozvíjal patopsychologický výskum detí so zmyslovými a pohybovými defektmi, detí s mentálnym a psychickým deficitom, ako i detí chronicky chorých. V osemdesiatych rokoch sa venovala zvýšená pozornosť profesionálnej príprave mládeže vyžadujúcej osobitnú starostlivosť a rozšíreniu profesií pre jednotlivé typy postihnutej mládeže. Stredné odborné učilištia a stredné odborné školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť sú poňaté ako dôležitý článok systému špeciálnych škôl, pretože znamenajú praktickú prípravu pre zaradenie absolventov do života. Zriaďujú sa rôzne špeciálne školy, napríklad pre deti a mládež mentálne retardovaných (s duševnými chybami) – pomocné školy, pre deti s kombinovanými chybami – osobitné školy pre mládež mentálne retardovaných, pre ťažkovychovej deti a mládež – stredné odborné učilištia. Autor zdôrazňuje, že školské zákony účinné od 1. 9. 1978 mali v realizačnom pláne napr. postupne realizovať poňatie obsahu a metód profesionálnej orientácie (výchova pre voľbu povolania).

Profesijná príprava mentálne retardovaných detí začína na Slovensku až v roku 1947 (Hornák, Kollárová, Matuška, 2016). Vtedy boli zriadené „výchovné dielne“ pre absolventov osobitných škôl a to „Spolkom pre liečebnú nápravu“. Z týchto výchovných dielní vzniklo „Odborné učilište“ ako prvá škola svojho druhu. S prácou sa začalo v učebnom odbore záhradník. Prvé učilište svojho druhu pre dievčatá bolo zriadené v roku 1955 (výroba odevov, poľnohospodárska výroba a obchodná prevádzka).

Podľa Hučíka (2007) bol pre obdobie rokov 1947 až 1980 typický rozvoj osobitných škôl a osobitných učňovských škôl. Učebné odbory boli určené najmä pre chlapcov. Učilištia fungovali v starých kaštieloch, kde poskytovali týždenný i celoročný pobyt pre mentálne postihnutých učňov. Autor hovorí o etape „vzniku inštitucionálnej starostlivosti o žiakov s mentálnym postihnutím pri príprave na povolanie“ alebo etape „prirodzeného rozvoja osobitných učňovských škôl“.

Z hľadiska legislatívy vyberáme nasledovné zákony a vyhlášku:

Školský zákon (Zákon č. 95/1948), ktorý v piatej časti uvádza školy pre mládež vyžadujúcu zvláštnu starostlivosť. Tie plnia podľa možnosti úlohy škôl podľa tohto zákona. Deje sa tak zvláštnymi prostriedkami, ktoré sú primerané zníženým schopnostiam detí. Školy sa zriaďujú aj pre mládež duševne a mravne vadnú. V šiestej časti uvádza, že učilište, ktoré nie je štátne, nesmie užívať názov „škola“. Ministerstvo školstva a osvetu po vypočutí výskumných ústavov pedagogických a ústredných poradných zborov vydá učebné plány a osnovy pre všetky školy,

ako aj školské, vyučovacie i skúšobné poriadky, a v dohode s ministerstvom financií organizačné poriadky.

Školský zákon (Zákon č. 31/1953), v ktorom sa spomína, že školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť poskytujú podľa potreby mládeži aj výcvik pre praktické povolanie. Na takýchto školách môže byť povinná školská dochádzka primerane predĺžená.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky (Vyhláška č. 127/1978), v ktorej je uvedené, že pre mentálne postihnutých žiakov sa zriaďuje osobitná škola, pomocná škola a osobitné odborné učilište. Ďalej je uvedené: „Pre ťažko vychovateľných žiakov sa pri detskom výchovnom ústave a detskom diagnostickom ústave zriaďuje základná škola, pri výchovnom ústave pre mládež odborné učilište. Pre ťažko vychovateľných žiakov, ktorí sú mentálne postihnutí, sa pri detskom výchovnom ústave a detskom diagnostickom ústave zriaďuje osobitná škola, pri výchovnom ústave pre mládež osobitné odborné učilište.“ K organizácii niektorých škôl sa píše: „Krajský národný výbor môže najneskoršie do začiatku školského roku 1983/84 zriaďovať stredné odborné učilištia, odborné učilištia a osobitné odborné učilištia pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť, ktoré poskytujú iba teoretickú prípravu a mimoškolskú a mimopracovnú výchovu. Praktickú prípravu, prípadne odborný výcvik poskytuje organizácia, pre ktorú sa mládež pripravuje.“ Osobitné odborné učilištia, odborné učilištia a stredné odborné učilištia pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť organizujú pre svojich učňov povinnú výrobnú prax v dĺžke 20 pracovných dní počas prázdnin. V odborných učilištiach určených pre zmyslovo či telesne postihnutú mládež je možné zriadiť oddelenie pre mentálne postihnutých žiakov, tzv. oddelenie pre žiakov s viacerými chybami.

Hučík (2007) obdobie rokov 1980 až 1989 označuje ako etapu „regionalizácie osobitných odborných učilíšť na Slovensku“. Krajské národné výbory zriaďovali učilištia tam, kde to bolo nevyhnutné. V učilištiach pre mentálne postihnutých boli najfrekventovanejšími učebnými odborami maliar, murár, stavebný zámočník, záhradník, stolár, príprava jedál, krajčír, opravár poľnohospodárskych strojov, ručné spracovanie kovov, rastlinná a živočíšna výroba. Pre dievčatá boli z uvedených odborov vhodné len niektoré.

Z aspektu legislatívy vyberáme nasledovný zákon a vyhlášku:

Školský zákon (Zákon č. 29/1984), ktorý v prvej časti uvádza, že sústavu základných a stredných škôl tvoria aj špeciálne školy. V štvrtej časti, zameranej na špeciálne školy, je uvedené, že špeciálnymi školami sú aj stredné školy pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť, osobitné školy, odborné učilištia a pomocné školy. Ministerstvá školstva ustanovia po dohode s ministerstvami zdravotníctva a sociálnych vecí vyhláškou podmienky prijímania žiakov do odborných učilíšť. Odborné učilište môže poskytovať prípravu na výkon jednoduchých činností žiakov, ktorí sú schopní samostatne pracovať, ale ktorých pracovné a spoločenské uplatnenie musia usmerňovať iné osoby.

Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej socialistickej republiky (Vyhláška č. 86/1986), v ktorej sa uvádza, že: „Pre mentálne postihnutých žiakov sa zriaďuje osobitná škola, pomocná škola a osobitné odborné učilište. Pre ťažko vychovateľných žiakov sa pri detskom výchovnom ústave a pri detskom diagnostickom ústave zriaďuje základná škola, pri výchovnom ústave pre mládež stredné odborné učilište. Pre ťažko vychovateľných žiakov, ktorí sú tiež mentálne postihnutí, sa pri detskom výchovnom ústave a pri detskom diagnostickom ústave zriaďuje osobitná škola, pri výchovnom ústave pre mládež osobitné odborné učilište. Pre žiakov ťažko vychovateľných sa pri ústavoch s výchovno-liečebným režimom zriaďuje základná škola, stredné odborné učilište, osobitná škola a osobitné odborné učilište.“ Ďalej sa píše, že súčasťou osobitného odborného učilišťa, ktoré pripravuje žiakov v učebných odboroch pre poľnohospodársku výrobu, môže byť pracovisko pre poľnohospodársko-hospodársku činnosť, napríklad pozemok, hospodárske objekty, stroje

zariadenia. Prílohou tejto vyhlášky sú učebné odbory osobitných odborných učilíšť ako aj dĺžka prípravy v týchto odboroch.

VZDELÁVANIE MENTÁLNE POSTIHNUTÝCH PO ROKU 1989

Podľa Hučíka (2007) v období rokov 1989 – 2006 vedenia odborných učilíšť začali uvažovať o rozšírení ponuky učebných odborov, aj pre dievčatá, aby mali väčšiu možnosť začleniť sa do spoločnosti. Podľa potrieb regiónov vznikali učebné odbory ako služby a domáce práce, cukrárenská výroba, ovčiarstvo, pekárenská výroba, inštalatér, tkáč, keramik, spracovanie textilu a spracovanie dreva so zameraním na výrobu ľudových úžitkových predmetov. Odborné učilišťa začali vznikáť pri stredných odborných učilištiach. Preto autor píše o etape „integrácie odborných učilíšť“.

Hučík (2007) označuje obdobie od roku 2006 ako etapu „prehodnocovania obsahu základnej pedagogickej dokumentácie jednotlivých učebných odborov a racionalizácia siete odborných učilíšť“.

Z hľadiska legislatívy vyberáme školský zákon (Zákon č. 245/2008), podľa ktorého vzdelávanie žiakov s mentálnym/viacnásobným postihnutím sa uskutočňuje v praktickej škole alebo na odbornom učilišti. Odborné učilište je typ školy, ktorej vzdelávacie programy odborov výchovy a vzdelávania poskytujú odbornú prípravu na výkon nenáročných pracovných činností. „Odborné učilište môže poskytovať prípravu na výkon jednoduchých pracovných činností žiakov s mentálnym postihnutím, ktorí sú schopní samostatne pracovať, ale ktorých pracovné a spoločenské uplatnenie musia usmerňovať iné osoby.“

Podľa Vančovej (2010) je dôležité uvedomiť si, že pre mentálne postihnutého jednotlivca je problematické nájsť a udržať si vyhovujúce zamestnanie. Jedným z kľúčových cieľov edukácie mentálne postihnutých je ich príprava na čo najlepšie začlenenie do spoločnosti. Edukáciu je potrebné orientovať na zmysluplnosť a využiteľnosť obsahu v situáciách praktického života.

ZÁVER

Počas tvorby uvedeného príspevku sme systematicky zhromažďovali a usporadúvali dostupné údaje a literatúru, ktorá môže byť veľmi nápomocná pri výskume profesijnej prípravy mentálne alebo viacnásobne postihnutých na odborných učilištiach na Slovensku.

Môžeme konštatovať, že táto problematika ešte nebola v takom rozsahu popísaná, analyzovaná a hodnotená. Ďalej musíme uviesť, že sa nám podarilo uchopiť náplň teoretickej časti budúcej dizertačnej práce. Okrem toho sme zozbierali množstvo voľne prístupných údajov a literatúry v tejto oblasti.

Jej prínos na poli slovenského vedeckého výskumu môžeme považovať za nezanedbateľný aj s ohľadom na fakt, že na Slovensku stále absentuje literatúra o skúmanej problematike.

Nepochybne inšpirujúco a motivačne pôsobí fakt, že kvantita kvalitných a prepracovaných rozvojových a podporných programov (ktoré nie sú iba experimentálneho či krátkodobého projektového charakteru) a počet žiakov, ktorí sú do nich zapojení, má významný vplyv na efektivitu profesijnej prípravy mládeže s mentálnym postihnutím. To by mala byť prioritná výskumná úloha štátu, ktorá by následne mohla viesť k zmene súčasného systému profesijnej prípravy žiakov s (nielen mentálnym) postihnutím.

Pre začlenenie ľudí so zdravotným postihnutím do odbornej prípravy z uvedeného vyplýva, že v budúcnosti by viac mladých ľudí so zdravotným postihnutím malo byť schopných absolvovať školskú dochádzku v rámci spoločnosti, mimo spoločnosti alebo na plný úväzok v rámci uznávaného odborného výcviku.

Je zrejmé, že nevyhnutnou podmienkou začlenenia mladých ľudí so zdravotným postihnutím do pravidelného odborného vzdelávania je dostupnosť interných tréningových pozícií. Zatiaľ neexistujú takmer žiadne informácie o súčasnom stave duálneho vzdelávania v podnikoch pre ľudí so zdravotným postihnutím, aj keď vieme, že školský zákon na Slovensku umožňuje aj

takéto vzdelávanie. S cieľom motivovať spoločnosti k takémuto vzdelávaciemu záväzku a byť schopní cielene podporovať inkluzívne odborné vzdelávanie sú však potrebné informácie o skúsenostiach a potrebe zmeny, najmä z pohľadu spoločnosti.

Literatúra

HORNÁK, L. - KOLLÁROVÁ, E. - MATUŠKA, O. 2016. *História starostlivosti o ľudí s postihnutím a narušením v európskom kontexte*. Prešov : Prešovská univerzita, 2016. 260 s. ISBN 978-80-555-1663-9.

HUČÍK, J. 2007. *Profesijná príprava žiakov s mentálnym postihnutím I*. Martin : Osveta, 2007. 159 s. ISBN 978-80-8063-260-1.

MATULAY, K. et al. 1982. *Mentálna retardácia: Vybrané kapitoly*. Martin : Osveta, 1982. 160 s. ISBN 70-096-82.

OLIVIER, M. A. J. - WILLIAMS, E. E. 2005. Teaching the Mentally Handicapped Child: Challenges Teachers Are Facing. In *International Journal of Special Education* [online]. 2005, vol. 20, no. 2 [cit. 2021-12-05]. Dostupné na internete: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846931.pdf>>. ISSN 0827-3383.

PREDMERSKÝ, V. 1978. *Kapitoly z dejín špeciálnej pedagogiky*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1978. 132 s. ISBN 80-223-0186-8.

TITZL, B. 2020. „Mýty“ a Mýty: O postavení osob s postižením ve společnosti. Bratislava : Iris, 2020. 106 s. ISBN 978-80-8200-060-6.

VANČOVÁ, A. 2010. *Základy integratívnej (inkluzívnej) špeciálnej pedagogiky*. Bratislava : Iris, 2010. ISBN 978-80-89238-37-8.

VAŠEK, Š. 2005. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Vysoká škola Jana Amose Komenského s.r.o., 2005. 142 s. ISBN 80-86723-13-6.

VAŠEK, Š. et al. 1999. *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. 1. vyd. Bratislava : Sapientia. 1999. 282 s. ISBN 80-96718-4-5.

Vyhláška č. 86/1986 Zb. o školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť.

Vyhláška č. 127/1978 Zb. o školách pre mládež vyžadujúcu osobitnú starostlivosť.

Zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl (školský zákon).

Zákon č. 31/1953 Zb. o školskej sústave a vzdelávaní učiteľov (školský zákon).

Zákon č. 95/1948 Sb. o základní úpravě jednotného školství (školský zákon).

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

Autor:

PhDr. Vlasta Kottesová
Katedra špeciálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava
e-mail: vlastapalukova@hotmail.sk

ŠKOLSTVÍ A VÝUKA JAZYKŮ V ŘÍŠSKÉ ŽUPĚ SUDETY

Daniel Kubát

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá premenou sudetonemeckého školstva po pripojení československých pohraničných oblastí k Tretej ríši na základe Mníchovskej dohody v roku 1938. K novým cieľom výchovného snaženia patrilo vychovávať mládež utuženú ideológiou a schopnú slepo sa obetovať pre myšlienky nacionálneho socializmu. Postupne sa tak menili učebné plány a obsahy učiva, ktoré sa prispôbovali už zavedeným pomerom v ostatných častiach ríše. Rozdielne boli aj predstavy týkajúce sa nárokov na učiteľskú profesiu a úlohu jednotlivých typov škôl a školských predmetov pri výchove mladého človeka.

ÚVOD

Dne 29. září 1938 byla v Mnichově dojednána dohoda mezi zástupci Německa, Francie, Itálie a Velké Británie, podle které muselo Československo do 10. října 1938 postoupit pohraniční území obývané převážně německým obyvatelstvem Hitlerově Třetí říši. Ze zabraného československého území tak postupně vznikla Říšská župa Sudety, která se administrativně členila na tři vládní obvody (Regierungsbezirk) Cheb (Eger), Opava (Troppau) a Ústí nad Labem (Aussig). Hlavním městem župy se stal Liberec (Reichenberg). Připojení sudetoněmeckých oblastí k Třetí říši s sebou přineslo výrazné změny ve všech oblastech života. Výjimkou nebylo ani sudetoněmecké školství, které se začalo přizpůsobovat říšskému školskému systému. Právě popis těchto změn a vlivu nacionálního socialismu na školní život v Říšské župě Sudety je předmětem kvalitativně orientovaného výzkumu vycházejícího z fenomenologie, který je krátce a stručně představen v rámci tohoto příspěvku. Užitá metodologie při výzkumu je založena na indukci, na rozdíl od kvantitativní metodologie, která využívá deduktivní metody. S ohledem na fenomény, které se v rámci výzkumu objevují, si vyžaduje téma multidisciplinární přístup. Výzkumník se tak neobejde bez teoretických poznatků z oblasti historie, pedagogiky a filologie. Nejzásadnějším krokem před zahájením samotného výzkumu byl výběr tématu, respektive výběr výzkumného problému. Vzhledem k tomu, že se problematice školství a výuky jazyků v Říšské župě Sudety zatím žádný výzkumník detailně nevěnoval, představovalo vybrané téma výzkumný problém, který by měl být řešen. Pozornost tématu věnovali doposud především čeští historici, přičemž se většinou jednalo o velmi stručný popis jednotlivých druhů škol a studie s regionální tematikou. Výuce jazyků a detailnímu popisu vlivu nacionálního socialismu na školní život v Říšské župě Sudety se však tyto studie detailně nevěnují. I když existují názory, které poukazují na to, že by výzkumník měl do terénu vstupovat nezatížen existujícími teoriemi, jak uvádějí Strauss a Corbinová (1999), právě ve výše uvedených studiích a sekundární literatuře byly hledány mezery v dosavadním výzkumu a fenomény, které nastolovaly nové otázky. Při zpracovávání tématu bylo nutné využít kvalitativní obsahovou analýzu, jejímž cílem je porozumět výpovědím v kontextu a v procesuálním vývoji. Stejně tak nebylo možné vynechat historickou metodu, u které přitom nejde, jak uvádí Hendl (2016), pouze o shromažďování a evidování údajů, ale i o jejich interpretaci. Z analytických strategií byla využita především konstantní komparace, tzn. že v průběhu analýzy byla prováděna v souladu se Švaříčkem a Šedřovou (2014) neustálá porovnávání. Při definování výzkumných otázek bylo dbáno na to, aby byly výzkumné otázky v souladu se stanovenými cíli a výzkumným problémem.

ŠKOLSTVÍ

K výchově nejmladší generace sloužily i po připojení území k Třetí říši mateřské školy (Kindergarten). Povinná školní docházka začínala návštěvou osmileté obecné školy (Volksschule), která se rozdělovala na čtyři nižší třídy (untere Jahrgänge) a čtyři vyšší třídy (obere Jahrgänge). Obecné školy se nově neměly soustředit pouze na výuku jednotlivých školních předmětů, ale především na nacionálně socialistické výchovné otázky. Do učebních plánů byla začleněna učební látka týkající se rasové teorie, nacionálně socialistického světonázoru nebo připravenosti k boji. Mimořádnou úlohu měla plnit především výuka tělesné výchovy (Leibeserziehung). I nadále se nabízela možnost zahrnout do učebních plánů učební látku regionálního charakteru („Abschluss der Schulreform“, 1940).

Po absolvování čtyř nižších ročníků obecné školy mohli nadanější žáci přejít na měšťanskou školu (Bürgerschule). Ta byla během druhé světové války přejmenována na hlavní školu (Hauptschule), neboť se druh školy shodný s československou a později sudetoněmeckou měšťanskou školou v Třetí říši nenacházel. Původní čtyřletá měšťanská škola (6. – 9. třída), které předcházela návštěva tzv. jednorozhodního učebního kurzu (einjähriger Lehrkurs – 5. třída), se přeměnila v hlavní školu, kterou žáci navštěvovali celkem šest let (5. – 10. školní rok docházky) („Ausbau der Bürgerschule“, 1939).

Po připojení pohraničních oblastí k Třetí říši došlo k přeměně dosavadních československých názvů gymnaziálních škol na nové říšské formy vyšší školy (höhere Schule), které navštěvovali nejnadanější žáci. Původní reálná gymnázia (Realgymnasium), vyšší reálná gymnázia (Oberrealgymnasium), reformní reálná gymnázia (Reformrealgymnasium) a reálné školy (Realschule) změnilы svůj název na vyšší školu pro chlapce (Oberschule für Jungen). Dívčí reformní gymnázia (Mädchen-Reformgymnasium) a Soukromé dívčí reformní gymnázium

v Chebu (Mädchen-Reformgymnasium in Eger) byla přejmenována na vyšší školy pro dívky (Oberschule für Mädchen) („Überleitung der alten Mittelschulformen“, 1938). Pouze ve čtyřech městech sudetské župy, konkrétně v Chebu (Eger), Teplicích-Šanově (Teplitz-Schönau), Broumově (Braunau) a Opavě (Troppau) se nacházela nová forma gymnázia pro chlapce (Gymnasium für Jungen) („Reichsstelle für Schulwesen“, 1940).

V Říšské župě Sudety se nacházela i řada odborných škol. Obchodní školy se dělily na vyšší hospodářské školy (Wirtschaftsoberschule), které byly často nazývány obchodní akademie (Handelsakademie). Dvouleté obchodní školy nesly název hospodářská škola (Wirtschaftsschule) nebo obchodní škola (Handelschule). Často bývaly k obchodním školám přidruženy kupecké odborné školy (Kaufmännische Berufsschule). V okresech bývaly také zastoupeny okresní živnostenské školy (Kreisberufsschule), které se vyznačovaly širokou nabídkou učebních oborů. Většinou byly součástí těchto škol školy pro ženská povolání (Frauenberufsschule). Odborníky pro oblast rostlinné a živočišné výroby zase školily zemědělské školy (Landwirtschaftliche Schule), které byly zpravidla zaměřeny na určitou zemědělskou činnost. Do systému zemědělského školství patřily i často na vesnicích zřizované zemědělské učňovské školy (Landwirtschaftliche Berufsschule) a později do systému zemědělských škol začleněné zahradnické (Gartenbauschule), ovocnářské (Obstbauschule) nebo vinařské školy (Weinbauschule). Kromě těchto škol v sudetské župě existovala i řada úzce specializovaných škol, mezi které patřila například textilní škola (Textilschule) v Liberci (Reichenberg), stavební škola pro vodní hospodářství (Bauschule für Wasserwirtschaft) v Chebu (Eger) nebo sklářské školy (Staatsschule für Glasveredelung) v Kamenickém Šanově (Stein-Schönau) a Boru u České Lípy (Haida). Pro budoucí učitele obecných a měšťanských škol byly k dispozici učitelské vzdělávací ústavy (Lehrerbildungsanstalt).

V Říšské župě Sudety se nacházel i jediný národně politický výchovný ústav (Nationalpolitische Erziehungsanstalt). Tato škola gymnaziálního typu se nacházela na zámku v Ploskovicích u Litoměřic. Výuku zde doplňovala lehká atletika, plavání, box, jízda na koni,

řízení vozidla nebo například střelba. Cílem výchovného snažení neměl být vzorný žák ze staré školy, který se vyznačoval snaživostí, ale fyzicky a duševně zdatný mladý muž. Součástí vzdělávacího plánu byla i vojenská cvičení, tzv. manévry, které se každý rok konaly v jiné části Třetí říše. Během těchto manévru se prověřovala otužilost, vytrvalost při pochodu, orientace pomocí mapy a buzoly. Ve vyšších ročnících pracovali žáci v létě osm týdnů na statku, v dole nebo v továrně jako dělníci. V závěrečném ročníku měli žáci odjíždět do zahraničí na výměnný pobyt trvající dva měsíce („Nationalpolitische Erziehungsanstalt“, 1939).

VÝUKA JAZYKŮ

V obecných školách se vyučoval pouze mateřský jazyk. Kromě písemného projevu byla pozornost věnována v hodinách německého jazyka (Deutsch) především literatuře („Richtlinien für den Unterricht“, 1938). Žáci v hodinách četli z čítanek, které kromě básní, které se učili zpaměti, a úryvků ze známých dětských knih a textů zaměřených především na jednotlivá roční období, obsahovaly i texty oslavující Adolfa Hitlera, německé mládežnické organizace nebo zábor pohraničních oblastí Československa Třetí říši v roce 1938.

V měšťanských školách měla cílům nacionálně socialistické výchovy sloužit kromě biologie a dějepisu výuka německého jazyka. V hodinách věnovaných literatuře se žáci věnovali především německé poezii. Výběr učební látky byl zaměřen pouze na díla německé literatury. Převládala četba z literárních děl bez podrobných literárních rozborů a detailnějších informací o autorovi. Literárně historickým kontextem se učitelé na měšťanských (později hlavních školách) neměli zabývat („Lehrplan für die Bürgerschulen“, 1939). Od školního roku 1939/1940 měla být v zásadě v měšťanských školách od prvního ročníku vyučována jako první cizí jazyk angličtina. Pokud však stále ještě nebyl k dispozici dostatek kvalifikovaných učitelů angličtiny, nebo pokud to vyžadovaly zvláštní místní okolnosti, mohl být i nadále od prvního ročníku vyučován na měšťanské škole jako povinný cizí jazyk český jazyk.

Tabulka 1: Výuka cizích jazyků v měšťanských (hlavních) školách v Říšské župě Sudety (k 25. 5. 1940)

Vládní obvody	Počet měšťanských škol							
	3. ročník		4. ročník		5. ročník		6. ročník	
	čeština	angl.	čeština	angl.	čeština	angl.	čeština	angl.
Ústí nad Labem	160	8	161	2	75	5	11	0
Karlovy Vary	50	50	95	1	45	1	1	0
Opava	90	1	91	0	35	0	0	0
Celkem	300	59	347	3	155	6	12	0

Zdroj: Wegweiser durch das mittlere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1940. Berlin: Weidmännische Verlagsbuchhandlung, 1942, s. 120–133.

Jak je patrné z tabulky č. 1, přechod od výuky českého jazyka k výuce angličtiny probíhal pozvolně. Školy se také potýkaly s nedostatkem učitelů anglického jazyka. Úřady v těchto případech školy upozorňovaly na skutečnost, že vyučovat anglický jazyk mohou i učitelé, kteří anglický jazyk dostatečně ovládají a připravují se už pouze na složení zkoušek. Účast na hodinách prvního cizího jazyka byla pro všechny žáky měšťanských škol povinná („Studentafel für Bürgerschulen“, 1939).

V hodinách německého jazyka zaměřených na literaturu se žáci měšťanských škol věnovali propagandistickým titulům, ke kterým patřily například Obrazy ze života Hitlerovy mládeže (Bilder aus dem Leben der Hitler-Jugend), Povídky ze světové války a z období zápasu hnutí (Erzählungen aus dem Weltkrieg und aus der Kampfzeit der Bewegung), Stateční němečtí muži (Tapfere deutsche Männer), O našem osvobození (Von unserer Befreiung). V pátém ročníku byla věnována zvýšená pozornost regionálním, tedy tzv. sudetoněmeckým autorům, ke kterým patřili Erwin Guido Kolbenheyer, Hans Watzlik, Adalbert Stifter, Bruno Brehm, Gustav Leutelt nebo Wilhelm Pleyer. Z knih věnujícím se válečné tematice, ke kterým patřily knihy od Josefa Pontena jako Povolžští Němci (Wolgadeutsche), Francouzi ničí Špýr (Die Franzosen

zerstören Speyer), Hrůzná vojenská výprava k Volze (Grausige Heerfahrt zur Wolga), knihy od Hanse Friedricha Bluncka nebo Wernera Beumelburga, se četlo v šestém ročníku („Lehrplan für die Bürgerschulen“, 1939). Pro výuku češtiny se doporučovala v 5. a 6. třídě měšťanských škol v roce 1941 četba vybraných českých (slovanských) pohádek a pověstí.

Učební plány jednotlivých vyšších škol se lišily v závislosti na původním označení škol. Ve všech nově vzniklých vyšších školách se vyučoval i nadále německý jazyk jako mateřský jazyk. Odlišná situace byla ve výuce cizích jazyků. V původních reálných gymnáziích a reformních reálných gymnáziích byly hodiny českého jazyka a hodiny francouzštiny (v případě reálných gymnázií jako volitelného předmětu) ve vyšších ročnících postupně nahrazovány výukou anglického jazyka. Angličtina se i nadále vyučovala od prvního ročníku. Počet hodin latiny, která se vyučovala od 3. ročníku, zůstal zachován. To samé platilo pro reálné školy, na kterých byla v průběhu války navíc posílena hodinová dotace pro výuku latiny. V gymnáziích pro chlapce došlo postupně k mírnému snížení hodinové dotace pro výuku řečtiny, která se vyučovala v gymnáziích od 3. ročníku, a latiny, která se vyučovala ve školách tohoto typu od 1. ročníku. Od školního roku 1940/41 nahrazovala angličtina češtinu v pátém ročníku a již nadále neměla být jako cizí jazyk, se kterým žáci začínali v pátém ročníku, nabízena.

Tabulka 2: Cizí jazyky jako povinně volitelné předměty ve vyšších školách – počet škol (tříd) umožňujících maturitní zkoušku z daného cizího jazyka (k 15. 10. 1941)

Říšské župy	Španělština	Italština	Švédština	Ruština	Litevština	Čeština
Prusko (Preußen)	-	-	1 (3)	1 (8)	2 (2)	-
Bádensko (Baden)	1 (2)	-	-	-	-	-
Hamburk (Hamburg)	23 (76)	-	-	-	-	-
Alpské a podunajské země (Alpen- und Donauländer)	-	3 (6)	-	-	-	-
Sudety (Sudetenland)	-	-	-	-	-	33 (39)
Povartí (Wartheland)	-	-	-	4 (7)	-	-
Třetí říše celkem	24 (78)	3 (6)	1 (3)	5 (15)	2 (2)	33 (39)

Zdroj: *Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1941. Berlin: Weidmännische Verlagsbuchhandlung, 1943, s. 7.*

Studium ve vyšších školách pro dívky bylo v Říšské župě Sudety nabízeno se zaměřením na práci v domácnosti (hauswirtschaftliche Form) a na cizí jazyky (sprachliche Form).

V průběhu války z učebních plánů těchto škol zmizela latina, která byla opět zavedena povinně v jazykových třídách od 6. ročníku počínaje školním rokem 1941/42. Posílena byla výuka anglického jazyka a francouzštiny. Velmi vysoká hodinová dotace pro výuku cizích jazyků se týkala především tří posledních ročníků vyšších škol pro dívky se zaměřením na cizí jazyky. Prvním cizím jazykem na těchto školách byla francouzština, případně angličtina. Ještě ve školním roce 1941/42 však bylo možné skládat zkoušku dospělosti z českého jazyka ve

33 vyšších školách župy (viz tabulka č. 2). Vedení škol se při volbě povinného cizího jazyka (mezi češtinou a angličtinou) řídilo vyjádřením příslušného okresního vedoucího NSDAP (Kreisleiter der NSDAP), okresního školského úřadu (Kreisschulamts) jako součásti landrátu, místní průmyslové a obchodní komory (Industrie-und Handelskammer), řemeslnické komory (Handwerkskammer), tak jako starosty nebo vedoucího školního sdružení (Schulverbandsvorsteher) („Verbindliche Fremdsprache an Hauptschulen“, 1942). Vyšší školy nabízely cizí jazyky taktéž jako zájmové kroužky. Ještě ve školním roce 1941/42 žáci projevovali nejvíce zájem o češtinu (viz tabulka č. 3).

Tabulka 3: Počet vyšších škol v Říšské župě Sudety nabízejících zájmové kroužky zaměřené na výuku cizích jazyků (stav k 15. 10. 1941)

Ročník	Latina	Francouzština	Čeština
6. ročník	-	4	36
7. ročník	1	2	31
8. ročník	2	-	10

Zdroj: *Wegweiser durch das höhere Schulwesen des Deutschen Reiches. Schuljahr 1941. Berlin: Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1943. s. 8.*

Cizí jazyky se vyučovaly i v některých odborných středních školách. Čtyřleté vyšší hospodářské školy nabízely anglický jazyk jako první cizí jazyk. Dle možností škol byla nabízena výuka francouzštiny, češtiny, italštiny nebo španělštiny. Dvouleté hospodářské školy (Wirtschaftsschule) nabízely pouze anglický jazyk („Lehrfächer und Lehrstundenverteilung“, 1939). I když ještě ve školním roce 1940/41 byly udělovány výjimky pro výuku češtiny jako povinného cizího jazyka na hospodářských školách („Unterricht der englischen und tschechischen Sprache“, 1941). Žáci některých středních odborných škol měli taktéž možnost skládat zkoušku dospělosti z cizího jazyka. Konkrétně se nabízela angličtina jako první cizí jazyk a čeština nebo francouzština, případně jiný cizí jazyk, jako druhý cizí jazyk („Änderung der Reifeprüfungsordnung“, 1939).

UČITELSTVO

Ke vzdělávání budoucích učitelů obecných a měšťanských (hlavních) škol sloužily učitelské vzdělávací ústavy (Lehrerbildungsanstalt), které se nacházely ve všech třech vládních obvodech Říšské župy Sudety (viz tabulka č. 4) („Meldung, Musterung und Einberufung“, 1944).

Tabulka 4: Učitelské ústavy na území Říšské župy Sudety (školní rok 1943/1944).

Vládní obvod (Regierungsbezirk)	Učitelský ústav (Lehrerbildungsanstalt)
Cheb (Eger)	Cheb (Eger), Stříbro (Mies)
Opava (Troppau)	Mohelnice (Müglitz), Opava (Troppau), Staré Město pod Sněžníkem (Mährisch Altstadt)
Ústí nad Labem (Aussig)	Chomutov (Komotau), Liberec (Reichenberg), Lovosice (Lobositz), Trutnov (Trautenau)

Zdroj: *Meldung, Musterung und Einberufung von Jungen und Mädchen an Lehrerbildungsanstalten und Bildungsanstalten für Lehrerinnen der Hauswirtschaft und des Turnens. Amtliches Schulblatt für den Sudetenland. 1944, roč. 6, č. 3, s. 5–13.*

Podmínkou přijetí do učitelských vzdělávacích ústavů bylo minimální dosažení věku 15 let a úspěšné zakončení měšťanské školy nebo čtyř nižších ročníků vyšší školy. Příjímací zkouška probíhala ještě v roce 1939 z němčiny, matematiky a hudební výchovy („Aufnahme in die Lehrerbildungsanstalten“, 1939). V průběhu války se však situace značně změnila. Důraz byl kladen především na nadání, charakterové vlastnosti, zdravotní stav a členství v organizaci Hitlerovy mládeže (Hitlerjugend) nebo Svazu německých dívek (Bund deutscher Mädel). Po rozhovoru mezi ředitelem školy a zákonnými zástupci byl vytvořen seznam zájemců, který se zasílal příslušnému landrátu (okresnímu školskému úřadu). Uchazeči o přijetí byli následně povoláni místním vedoucím Hitlerovy mládeže (Gebietsführer der HJ) a okresním školním radou (Kreisschulrat) do odvodového tábora (Musterungslager), ve kterém byli v průběhu 45 dní vybráni vhodní kandidáti („Auslese und Einberufung“, 1942). Změny se týkaly i sudetoněmeckých učitelů. První změny postihly po připojení území k Třetí říši učitele českého jazyka. Jelikož se v následujících letech počítalo s postupným přechodem z výuky češtiny na výuku anglického jazyka, museli učitelé českého jazyka počítat s přeškolením na výuku jiných předmětů, přičemž se nemuselo výslovně jednat opět o výuku jazyků. Učitelům českého jazyka tak byla nabídnuta možnost věnovat se v budoucnu například

přírodním vědám (“Regelung des Pflichtstundenmaßes“, 1938). Počet učitelů kvalifikovaných pro výuku anglického jazyka nebyl v župě dostatečný, a nebylo tak možné uspokojit poptávku po kvalifikovaných pedagogických pracovnících. Učitelé tak byli otevřeně vybízeni k tomu, aby si doplnili své znalosti angličtiny a získali potřebnou kvalifikaci. Úřady měly vytvářet podmínky pro další vzdělávání učitelů a v budoucnu zahájit organizování potřebných kurzů. Zájem o výuku anglického jazyka měl být taktéž zohledněn při přijímání nových učitelů.

Po připojení sudetoněmeckých oblastí k říši měly být nejdříve propuštěny ze škol osoby politicky plně nevyhovující, Židé a míšenci. Výjimkou byli míšenci druhého stupně nebo osoby, které uzavřely sňatek s míšencem druhého stupně. Tyto osoby mohly zpravidla i nadále na školách vyučovat. Propuštěny byly také osoby, které byly sezdané s osobou židovského původu a osoby nedoporučované župním vedením. O místo na veřejných obecných

a měšťanských školách se ucházeli hned po připojení oblastí k říši soukromí učitelé, němečtí učitelé působící mimo sudetoněmeckou oblast, učitelé, kteří v předmnichovské době opustili Československo, nebo učitelé, kteří museli školy v minulosti opustit z disciplinárních důvodů. Přijímání učitelů proto podléhalo přímému souhlasu úřadů. Aby se zabránilo případným nesrovnalostem, musela být žádost o umístění ve škole podána prostřednictvím okresního školního rady (Kreisschulrat), dohlížejícího na oblast, ve které uchazeč naposledy vyučoval. Učitel musel doručit úřadům ručně psaný životopis obsahující údaje o svém původu a vyznání, doklad o politické spolehlivosti, árijském původu manželky, dále policejní záznam o bezúhonnosti a zdravotním stavu. (“Einstellung von Lehrkräften“, 1939).

Při obsazování uvolněných učitelských míst byli upřednostňováni učitelé s větším počtem dětí, neboť se uvádělo, že k nejdůležitějším cílům nacionálního socialismu patří překonat pokles porodnosti. S tím měl souviset i jeden z nejvýznamnějších vzdělávacích úkolů učitelů na všech školách, tj. udržovat a pěstovat smysl pro německý rodinný život u mládeže. Vhodným příkladem tak měl být učitel s velkým počtem dětí a bohatým rodinným životem. Nařízení říšského místodržícího z dubna 1941 přímo upozorňovalo na nutnost dodržování tohoto postupu především při obsazování ředitelských míst (“Bevorzugung kinderreicher Lehrer“, 1941).

Nařízení z roku 1942 jasně upravovalo i počet odučených hodin. Učitelé měli odučit na obecné škole celkem 30 hodin týdně, na hlavních (původně měšťanských školách) 28 hodin týdně. To se netýkalo učitelek, které měly týdenní úvazek snížen o dvě hodiny týdně. Tato povinnost se nevztahovala na ředitele škol, jejichž přímá pedagogická činnost se odvíjela od počtu tříd na dané škole. Pokud měla škola celkem 8 tříd, měl ředitel obecné školy povinnost odučit 22 hodin, pokud měla škola 16 tříd, pak musel odučit 16 hodin. Ředitel hlavní školy musel odučit 16 hodin, pokud škola měla 7 a méně tříd, při vyšším počtu pak celkem 14 hodin týdně (“Pflichtstundenzahl und Nebenbeschäftigung“, 1942).

ZÁVĚR

Realita školního života se oproti zvyklostem z dob Československa značně změnila. Školství prvorepublikového Československa zakládané na demokratických principech a směřující k jednotné diferencované škole se začalo uzpůsobovat nacistické pedagogice. V jednotlivých krocích docházelo i k úpravě učebních plánů a osnov. Jak uvádí Kárníková (1969) ve vztahu k cílům pedagogiky Třetí říše, i v Říšské župě Sudety směřoval vzdělávací proces k výchově takové osobnosti, která by svým světovým názorem, volnými a charakterovými vlastnostmi byla kdykoliv ochotna obětovat svůj život v zájmu kolektivu. Na to poukazují i Koerrenz R. a kol. (2017), že základní snahou nacistického Německa bylo budování vzdělávacích institucí, které umožňovaly sledovat jedince a manipulovat s ním od dětství. Důležitý však byl talent a příslušnost k nadřazené rase, dopad výchovy závisel na přírodně daných rysech. V hodinách literatury se žáci stále častěji zabývali válečnou literaturou a texty, které byly v souladu s prosazovaným světovým názorem. Prostor byl věnován i regionálním tématům a regionální literatuře. Na jazykovou politiku měly přímý vliv stranické organizace. Výuka českého jazyka

jako povinného cizího jazyka měla být co nejrychleji nahrazena výukou angličtiny, tento požadavek však narážel na nedostatek kvalifikovaných pedagogů. Změnily se i nároky na učitelskou profesi. Vzorem měl být fyzicky zdatný učitel s velkým počtem dětí, který mohl doložit svůj germánský původ a byl aktivním členem Nacionálně socialistického svazu učitelů (Nationalsozialistischer Lehrerbund – NSLB). Cíle se však nenaplnily, neboť sudetoněmecké školy se během války potýkaly stále častěji s nedostatkem učitelů, který byl způsoben i odvodem učitelů k wehrmachtu. Do škol se pak museli vracet již penzionovaní učitelé. Od školního roku 1943/44 školy ve velké míře řešily bezpečnostní opatření pro případ náletu. Bylo nutné řešit nedostatek papíru, knih a sešitů. V roce 1944 byla řada škol uzavřena, neboť nemohly dostatečně chránit bezpečnost svých žáků. Mnoho školních budov bylo dáno k dispozici wehrmachtu, byly v nich zřizovány lazarety. Docházelo ke slučování tříd a zkracování počtu odučených hodin. Na sudetoněmeckém území se nacházela řada dětí pocházejících z oblastí Třetí říše, které byly nejvíce zasaženy leteckými nálety. Německo se postupně blížilo v květnu 1945 k prohře a Říšská župa Sudety ke svému zániku.

Literatura

ABSCHLUSS DER SCHULREFORM. In *Saazer Anzeiger*. Saaz : Karl Hornung & Comp, 1940. roč. 39, č. 32, s. 3.

ÄNDERUNG DER REIFEPRÜFUNGSORDNUNG AN HANDELSAKADEMIEN. 1939. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. Reichenberg : Abteilung I c des Reichsstatthalters im Sudetengau, 1939. roč. 1, č. 6, s. 10.

AUFNAHME IN DIE LEHRERBILDUNGSANSTALTEN. 1939. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1939. roč. 1, č. 12, s. 9.

AUSBAU DER BÜRGERSCHULE. 1939. In *Saazer Anzeiger*. Saaz : Karl Hornung & Comp, 1939. roč. 38, č. 224, s. 3.

AUSLESE UND EINBERUFUNG FÜR DIE LEHRERBILDUNGSANSTALTEN 1942/43. 1942. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1942. roč. 3, č. 8, s. 12 – 13.

BEVORZUGUNG KINDERREICHER LEHRER BEI STELLENBESETZUNGEN. 1941. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1941. roč. 3, č. 8, s. 10.

EINSTELLUNG VON LEHRKRÄFTEN IN DEN ÖFFENTLICHEN SCHULDIENTST. 1939. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1939. roč. 1, č. 6, s. 1 – 2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha : Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

KÁRNÍKOVÁ, J. 1969. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha : SUPRO, 1969. 283 s. ISBN X.

KOERRENZ R. et al. 2017. *Geschichte der Pädagogik*. Paderborn : Verlag Ferdinand Schöningh, 2017. 322 s. ISBN 978-3-8252-4524-5.

LEHRFÄCHER UND LEHRSTUNDENVERTEILUNG AN DEN WIRTSCHAFTSOBERSCHULEN, WIRTSCHAFTSSCHULEN, UND KAUFMÄNNISCHEN BERUFSSCHULEN FÜR DAS SCHULJAHR 1939/40. 1939. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1939. roč. 1, č. 19, s. 7 – 9.

LEHRPLAN FÜR DIE BURGERSCHULEN FÜR DAS SCHULJAHR 1939/40. 1939. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1939. roč. 1, mimořádné číslo, s. 1 – 28.

MELDUNG, MUSTERUNG UND EINBERUFUNG VON JUNGEN UND MÄDELN AN LEHRERBILDUNGSANSTALTEN UND BILDUNGSANSTALTEN FÜR LEHRERINNEN DER HAUSWIRTSCHAFT UND DES TURNENS. 1944. In *Amtliches Schulblatt für den*

Reichsgau Sudetenland. 1944. roč. 6, č. 3, s. 5 – 13.

NATIONALPOLITISCHE ERZIEHUNGSANSTALT „SUDETENLAND“. 1939. In *Aussiger Tagblatt*. 1939. roč. 83, č. 5, s. 5.

PFLICHTSTUNDENZAHL UND NEBENBESCHÄFTIGUNG AN VOLKS-, HAUPT-, HÖHEREN UND BERUFSBILDENDEN SCHULEN, SOWIE LEHRERBILDUNGSANSTALTEN. 1942. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1942. roč. 4, č. 3, s. 3.

REGELUNG DES PFLICHTSTUNDENMAßES DER DIREKTOREN UND PROFESSOREN DER MEINEM AMTSBEREICHE UNTERSTEHENDEN HÖHEREN SCHULEN. 1938. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1938. roč. 1, č. 3, s. 13.

RICHTLINIEN FÜR DEN UNTERRICHT IN DEN VIER UNTEREN JAHRGÄNGEN DER VOLKSSCHULE. 1938. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1938. roč. 1, č. 2, s. 3 – 7.

STRAUSS, A. L. - CORBIN, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice : Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

STUDENTAFEL FÜR BÜRGERSCHULEN. 1939. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1939. roč. 1, č. 19, s. 3.

ŠVARŤÍČEK, R. - ŠEĎOVÁ K. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2014. 386 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

ÜBERLEITUNG DER ALTEN MITTELSCHULFORMEN IN DIE FORMEN DER HÖHEREN SCHULE. ÜBERLEITUNGSSTUDENTAFELN UND ÜBERLEITUNGSRICHTLINIEN FÜR DAS SCHULJAHR 1938/39. 1938. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1938. roč. 1, č. 2, s. 12 – 19.

UNTERRICHT DER ENGLISCHEN UND TSCHECHISCHEN SPRACHE AN WIRTSCHAFTSSCHULEN. 1941. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. 1941. roč. 3, č. 15, s. 10.

VERBINDLICHE FREMDSPRACHE AN HAUPTSCHULEN. 1942. In *Amtliches Schulblatt für den Reichsgau Sudetenland*. Reichenberg : Abteilung I c des Reichsstatthalters im Sudetengau, 1942. roč. 4, č. 7, s. 4 - 5.

WEGWEISER DURCH DAS HÖHERE SCHULWESEN DES DEUTSCHEN REICHES. 1943. In *Schuljahr 1941*. Berlin : Weidmännische Verlagsbuchhandlung, 1943.

WEGWEISER DURCH DAS MITTLERE SCHULWESEN DES DEUTSCHEN REICHES. 1942. In *Schuljahr 1940*. Berlin : Weidmännische Verlagsbuchhandlung, 1942.

Autor:

Mgr. Daniel Kubát
Katedra germanistiky
Pedagogická fakulta Univerzita Karlova
Celetná 13
110 00 Praha 1
e-mail: daniel.kubat@email.cz

UKOTVENIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V PENITENCIÁRNEJ A POSTPENITENCIÁRNEJ STAROSTLIVOSTI O MLADISTVÝCH

Alexandra Lengyelová

Abstrakt

Trestná činnosť spojená s mladistvými páchatelmi je čoraz častejším fenoménom. Mladistvým sa rozumie fyzická osoba, ktorá dovŕšila štrnásť rok, avšak nepresiahla osemnásť rok života. Po tom, ako mladiství spáchajú trestný čin, ktorý porušuje platnú legislatívu a súd zhodnotí jeho závažnosť, výmeru a spôsob trestu alebo sankcie, nasleduje penitenciárna starostlivosť o mladistvých. Môže ísť o formu zaradenia do nápravno-výchovného zariadenia, nariadenia alternatívneho trestu či iné opatrenia. Po opustení nápravno-výchovného zariadenia alebo skončení trestu má mladistvý rôzne možnosti, ako sa efektívne resocializovať do spoločnosti. Postpenitenciárna starostlivosť predstavuje činnosti, ktoré mladistvému v resocializácii pomáhajú a k celkovému vedeniu riadneho života. Príspevok sa zaoberá možnosťami sociálneho pedagóga v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých a návrhom metodológie výskumu.

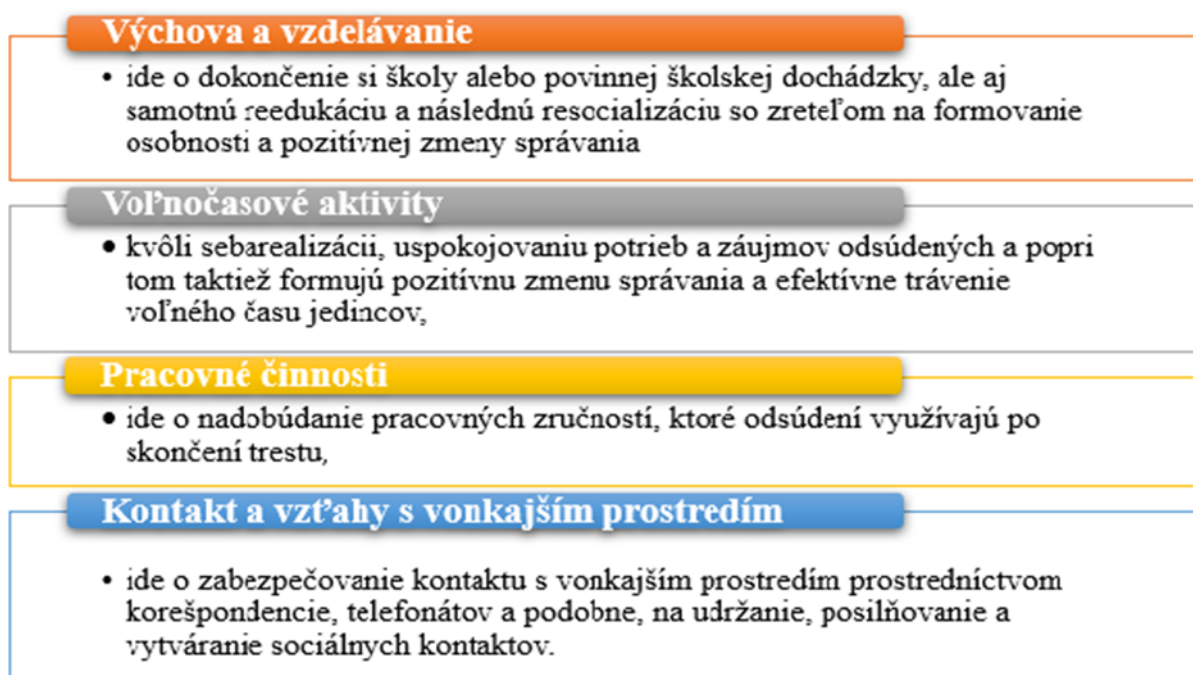
ÚVOD

Podľa legislatívy slovenskej republiky sa penitenciárna starostlivosť definuje ako zaobchádzanie s odsúdenými, a to podľa zákona č. 475/2005 z. Z. O výkone trestu odňatia slobody. V § 11 daného zákona sa program zaobchádzania ustanovuje ako „súhrn aktivít, ktorých účelom je diferencovaným spôsobom zabezpečiť výkon práv a povinností podľa tohto zákona, podporovať a rozvíjať zmysel pre zodpovednosť, dodržiavanie zákonov a spoločenských noriem, pozitívne osobnostné vlastnosti, úctu k iným, sebaúctu a pozitívny vzťah k rodine. Pri zaobchádzaní s odsúdeným sa dbá aj na obmedzovanie nepriaznivých vplyvov väzenského prostredia.“

Špecifiká penitenciárnej starostlivosti o mladistvých sú vymedzené v rovnakom zákone (tamže) a ide o prihliadanie na vzdelanie, teda dokončenie povinnej školskej dochádzky, vytváranie kvalifikácie mladistvého a spolupráca so zákonnými zástupcami, kontakt s vonkajším prostredím prostredníctvom vychádzok (najviac 10 hodín) za účelom vzdelávania, kultúry alebo športu, mladiství majú vlastného opatrovníka, nezaujatú osobu pri riešení postupu reedukácie a súd taktiež môže nariadiť ochrannú výchovu. Dôležitou formou starostlivosti je ochranná výchova, ktorá sa nariaďuje, podľa zákona č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon, v prípade ak ide o zanedbanie výchovy mladistvého, ide o prostredie, v ktorom nie je možné plniť výchovu a jej funkcie alebo o výchovu v rodine nie je postarané a tento nedostatok nie je možné odstrániť. Podľa rovnakého zákona sa ochranná výchova vykonáva v špeciálnych výchovno-vzdelávacích zariadeniach (reedukačné centrá, diagnostické centrá, liečebno-výchovné zariadenia), v profesionálnych rodinách alebo pri zhoršenom zdravotnom stave mladistvého aj v špeciálnych zdravotných zariadeniach.

Vyhláška č. 368/2008 Z. z. Vyhláška Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody v § 24 definuje znenie programu zaobchádza, teda komplexného dokumentu zameraného na všetky stránky osobnosti jedinca a splnenie základných funkcií penitenciárnej starostlivosti. Vyhláška definuje základné oblasti pôsobenia na jedinca, medzi ktoré radí:

Obrázok 1: Základné oblasti penitenciárnej starostlivosti o mladistvých.



Zdroj: vlastné spracovanie na základe Vyhlášky č. 368/2008 Z. z. Vyhláška Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody.

Inštitúty alebo profesie, ktoré nachádzame v penitenciárnej starostlivosti o mladistvých sú podľa zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, zákona č. 550/2003 Z. z. o probačných a mediačných úradníkoch a zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele práve tieto:

- **vychovávateľ alebo pedagóg oddielu** – výkon práce v reedukačných centrách, diagnostických centrách, liečebno-výchovných sanatóriách, ústave na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých,
- **mediačný a probačný úradník** – výkon práce pri nariadení výchovných opatrení súdom alebo pri alternatívnych trestoch (napríklad probačný dohľad),
- **sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela** – výkon práce na úrade práce sociálnych vecí a rodiny, v rámci ochrannej výchovy alebo zastupovania mladistvého v súdnom konaní.

Postpenitenciárna starostlivosť v slovenskej republike nemá jednotný zákon. Vymedzuje sa na základe niekoľkých zákonov, ako sú Zákon č. 300/2005 z. z. trestný zákon, Zákon č. 301/2005 z. z. trestný poriadok, Zákon č. 305/2005 z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, Zákon č. 647/2006 z. z. ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 195/1998 o sociálnej pomoci, Zákon č. 448/2008 z. z. o sociálnych službách, Zákon č. 550/2003 z. z. o probačných a mediačných úradníkoch a iné. Ide teda o súbor činností, ktoré sa zaoberajú sociálnym poradenstvom a pomocou, prevenciou recidívy páchania trestnej činnosti, resocializáciou a teda komplexne úspešným návratom jedinca do spoločnosti. Činnosti, ktoré sa využívajú môžu byť vyhľadávacia, poradenská, preventívna, resocializačná, intervenčná, seberealizačná, a edukačná a mnohé iné. Na starostlivosti sa podieľajú štátne, ale aj neštátne sektory.

Základné oblasti postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých (podľa vyššie spomenutých zákonov) môžeme zhrnúť do piatich základných oblastí, ktoré sú:

Obrázok 2: Hlavné oblasti postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých.



Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe vyššie uvedených zákonov môžeme hovoriť o niekoľkých profesiách a inštitúciách zabezpečujúcich postpenitenciárnu starostlivosť v rámci štátneho, aj neziskového sektoru. Ide o tieto profesie:

1. štátny sektor:
 - pracovník v centre pre deti a rodiny s resocializačným programom,
 - sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela,
 - mediačný úradník,
 - probačný úradník,
 - školský sociálny pedagóg,
2. neziskový (neštátny) sektor:
 - štatutár/dobrovoľník v občianskom združení,
 - projektový manažér.

Myslíme si, že sociálny pedagóg z hľadiska kompetencií a odbornosti môže pracovať na vyššie uvedených pracovných pozíciách a inštitútoch v rámci penitenciárnej aj postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých. Sociálny pedagóg má vplyv na samotnú reedukáciu, teda nápravu mladistvého, jeho začlenenie späť do spoločnosti a aj na prevenciu recidívy trestnej činnosti, ktorá je prepojená práve s oboma zložkami (aj reedukáciou aj úspešnou resocializáciou).

NÁVRH METODOLÓGIE

V empirickej časti práce sa budeme venovať ukotveniu sociálneho pedagóga v intenciách penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých z hľadiska jeho kompetencií, činností v jednotlivých oblastiach a pracovných pozíciách, využívaných metód, techník a foriem a taktiež pôsobení v multidisciplinárnom tíme.

Ciele výskumu

Hlavným cieľom empirickej časti je zistiť vplyv sociálneho pedagóga na penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť o mladistvých.

Za čiastkové ciele sme zvolili jednotlivé podstatné komponenty práce sociálneho pedagóga a

to sú:

- zistiť kompetenčné možnosti respondentov v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých,
- zistiť konkrétne činnosti, metódy, formy, techniky, ktoré využívajú respondenti v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých,
- analyzovať možnosti spolupráce v multidisciplinárnom tíme v rámci penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých.

Výskumné otázky

V rámci výskumných otázok sa chceme zamerať na konkrétne vymedzenie možností sociálneho pedagóga a jeho profesijný vplyv na penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť o mladistvých. Výskumné otázky sú preto zamerané na kompetencie, metódy, formy a techniky, činnosti práce, vzdelanie a potrebné ďalšie vzdelávanie (t.j. rekvalifikačné kurzy, vzdelávacie kurzy), spoluprácu v multidisciplinárnom tíme a konkrétne oblasti výkonu práce.

- Aké konkrétne činnosti využívajú respondenti v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých?
- Aké konkrétne metódy, formy a techniky práce využívajú respondenti v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých?
- V akých konkrétnych oblastiach pracujú respondenti v rámci penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých?
- Aké kompetencie využívajú respondenti v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých?
- Aké vzdelanie, prípadne iné vzdelanie, majú respondenti v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých?
- S kým spolupracujú respondenti v multidisciplinárnych tímoch v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých?

Výskumný súbor

Výskumný súbor sa bude deliť na respondentov z penitenciárnej starostlivosti o mladistvých a respondentov z postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých. V rámci penitenciárnej starostlivosti o mladistvých hovoríme o:

- vychovávateľ v reedukačnom centre,
- vychovávateľ v diagnostickom centre,
- vychovávateľ v liečebno-výchovnom sanatóriu,
- pedagóg oddielu v ústave na výkon trestu odňatia slobody pre mladistvých,
- mediačný úradník,
- probačný úradník,
- pracovník sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately.

V postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých budeme respondentov deliť na štátny a neziskový sektor, a to nasledovne:

1. štátny sektor:

- pracovník v centre pre deti a rodiny s resocializačným programom,
- sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela,
- mediačný úradník,
- probačný úradník,
- školský sociálny pedagóg,

2. neziskový (neštátny) sektor:
- štatutár/dobrovoľník v občianskom združení,
 - projektový manažér.

Výskumné metódy

Na zistenie možností sociálneho pedagóga a jeho profesijného vplyvu na penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť využijeme ako metódu pološtruktúrovaný rozhovor, na ktorý bude nasledovať analýza rozhovorov. Následne použijeme metódu zakotvenej teórie v troch stupňoch s cieľom vytvorenia profesiogramov sociálneho pedagóga v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých.

Spracovanie dát výskumu

Dáta budú spracované do jednotlivých oblastí penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti a na základe rozhovorov a ich následnej analýzy sa pokúsime o vytvorenie profesiogramov sociálneho pedagóga v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti o mladistvých, s cieľom ukotvenia tohto odborného zamestnanca.

Literatura

Vyhláška č. 368/2008 Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody, <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/368/>>, 03.02.2022.

Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon, <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-300/>>, 03.02.2022.

Zákon č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok, <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2005/301/>>, 03.02.2022.

Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-305/>>, 03.02.2022.

Zákon č. 647/2006 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 195/1998 o sociálnej pomoci, <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1998/195/19981223.html>>, 03.02.2022.

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách, <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-448/>>, 03.02.2022.

Zákon č. 550/2003 Z. z. o probačných a mediačných úradníkoch, <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-550/>>, 03.02.2022.

Zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody, <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2005-475/>>, 03.02.2022.

Autor:

Mgr. Alexandra Lengyelová
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave
e-mail: alexandra.lengyelova@tvu.sk

VLIV KONCEPTU JAZYKOVÉ PODPORY NA VÝUKU MATEMATIKY V NĚMČINĚ A ČEŠTINĚ PROSTŘEDNICTVÍM METODY CLIL

Veronika Malantová

Abstrakt

Příspěvek Veroniky Malantové se zaměřuje na jazykový koncept, který vychází z principů metody CLIL a integruje matematiku a německý jazyk. Tento podpůrný jazykový koncept bude zahrnovat pracovní listy zaměřené na matematické oblasti, jako jsou zlomky, veličiny a procenta. Autorka si ve své práci klade otázku, do jaké míry ovlivňuje tento jazykový koncept výsledky v matematice a německém jazyce u žáků s němčinou jako cizím jazykem a jaké společné rysy lze nalézt ve výpovědích studentů a učitelů. Cílem výzkumu je tedy identifikovat potenciální bariéry a potenciální podpůrné prostředky, ověřit vliv jazykového konceptu na matematické znalosti, specifikovat rozvoj jazykové kompetence a formulovat relevantní fenomény, které vzejdou z řízených rozhovorů s učiteli a z pozorování žáků.

ÚVOD

Cílem projektu je vytvoření podpůrného jazykového konceptu, který vychází z principů metody CLIL a bude integrovat matematiku a německý jazyk. Tento podpůrný jazykový koncept bude zahrnovat pracovní listy zaměřené na matematické oblasti zlomky, veličiny a procenta. Dále bude obsahovat metodické rady pro pedagogy, jak implementovat metodu CLIL do svých hodin, co působí pro výuku podpůrně a čeho by se měli vyvarovat, jaké fenomény se vyskytují při procesu osvojení odborné slovní zásoby v cizím jazyce, jak vytvořit dobré podmínky pro úspěšnou výuku s ohledem na různou hodinovou dotaci.

Díky podpůrnému jazykovému konceptu budou mít učitelé k dispozici pracovní listy, které budou moci zahrnout do své výuky.

Budou-li žáci vyučování prostřednictvím vytvořeného podpůrného jazykového konceptu v hodinách matematiky, předpokládáme, že budou dosahovat úrovně B2/C1 v německém jazyce dle SERR (Společný evropský referenční rámec).

Podpůrný jazykový koncept si tedy klade za cíl inspirovat nové vyučující k výuce matematiky a němčiny metodou CLIL. Předpokládáme, že díky podpůrnému jazykovému konceptu inspirováme učitele k zavedení inovativních postupů, metod a forem práce do výuky. Dále předpokládáme, že zvýšení jazykových kompetencí povede k větší aktivizaci a motivaci žáků k další práci na mezinárodních projektech.

SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ

V případě tohoto projektu je integrována výuka německého jazyka spolu s matematikou. CLIL zrcadlí dnešní podobu světa, kdy se jednotlivé disciplíny vzájemně propojují v různých jazykových kontextech. V rámci výuky CLIL se můžeme setkat s dvojí podobou. Tou první je tzv. Hard CLIL, kde je obsah odborného předmětu částečně nebo kompletně vyučován v cizím jazyce. Další variantou je tzv. Soft CLIL, kdy je výběr obsahu odborného předmětu přizpůsoben jazykovému cíli (Ball, 2009). V roce 2018 byla provedena PISA studie, která dokládá že především u koncepčního porozumění, kde jsou vzájemně integrované obsahové a jazykové poznatky, jsou zřetelné velké rozdíly mezi žáky (OECD, 2019). V současných studiích (PISA, TIMSS) se ukazuje, že schopnost osvojit si jazyk je důležitým prediktorem úspěchu v matematice a přírodních vědách.

Jazyk je důležitá součást výuky matematiky, neboť odborná čtenářská gramotnost je bezpodmínečný předpoklad pro porozumění. Abstrakce matematických objektů je často představena v jazykové a symbolické rovině (Maier, 1999, 137). Proto je matematika velmi úzce spojena s komunikační kompetencí. Pro argumentaci, modelování, představování, řešení problémů a interpretaci je vyžadována velmi dobrá komunikační kompetence. Z toho je zřejmé, že žáci by i v matematice měli být podpořeni i po jazykové stránce.

Pro výuku matematiky metodou CLIL bylo do současné doby vypracováno jen málo podpůrných konceptů, které by integrovaly němčinu, češtinu a matematiku.

CÍLE ŘEŠENÍ

Cílem projektu je vytvoření podpůrného jazykového konceptu, který vychází z principů metody CLIL a bude integrovat matematiku a německý jazyk. Tento podpůrný jazykový koncept bude zahrnovat pracovní listy zaměřené na matematické oblasti zlomky, veličiny a procenta. Dále bude obsahovat metodické rady pro pedagogy, jak implementovat metodu CLIL do svých hodin, co působí pro výuku podpůrně a čeho by se měli vyvarovat, jaké fenomény se vyskytují při procesu osvojení odborné slovní zásoby v cizím jazyce, jak vytvořit dobré podmínky pro úspěšnou výuku.

Následně budou vytvořeny pracovní listy, které integrují jak matematický, tak jazykový obsah se zaměřením na matematiku, němčinu a češtinu. Jako centrální didakticko-metodické principy pro CLIL se dle Beckera, Thürmanna a Vollmera (2013, 87) osvědčily následující:

- Specifikace a explicitní stanovení dvou rovnocenných cílů: jazykového a odborného pro každou hodinu
- Vytvoření četných příležitostí k mluvené i psané jazykové produkci, tak aby žáci byli motivováni k preciznímu a použití jazyka (adekvátní použití jazyka v dané situaci v hodině), které odpovídá úrovni B2/C1 dle SERR
- Podpora jazykového vývoje prostřednictvím verbalizace a spojení různých forem zobrazení dle Leisena (2017)
- Postupné zvyšování úrovně jazyka
- Integrace mateřské řeči
- Cílené vedení žáků k uvědomění si pravidel slovtvorby
- Propojení různých zobrazovacích úrovní (Wechsel der Darstellungsformen) (Leisen 2017)
- Scaffolding (Gibbons, 2002)
- Rozmanitost metod
- Úkoly, které podněcují k aktivnímu užití odborných termínů
- Systematická práce se slovní zásobou
- Bohatý jazykový input

Díky podpůrnému jazykovému konceptu budou mít učitelé k dispozici pracovní listy, které budou moci zahrnout do své výuky.

Podpůrný jazykový koncept si tedy klade za cíl inspirovat nové vyučující k výuce matematiky a němčiny metodou CLIL. Předpokládáme, že díky podpůrnému jazykovému konceptu inspirujeme učitele k zavedení inovativních postupů, metod a forem práce do výuky. Integraci němčiny metodou CLIL do výuky napříč různými předměty vidíme jako jedno z řešení, jak připravit žáky na dennodenní komunikaci v cizích jazycích, což k motivaci žáků k další práci na mezinárodních projektech.

Projekt si klade za cíl identifikovat potenciální bariéry a potenciální podpůrné prostředky, zjistit vliv jazykového konceptu na matematické znalosti a jazykovou kompetenci, formulovat relevantní fenomény, které vzejdou z řízených rozhovorů s učiteli a z pozorování žáků ve výuce.

Dále chceme v podpůrném jazykovém konceptu definovat, na co se zaměřit právě při menší dotaci hodin výuky matematiky v němčině a dát „návod“ učitelům, kteří nad výukou matematiky v němčině prostřednictvím CLILu teprve přemýšlejí, ale ještě nenašli odvalu ji uskutečnit, nebo nemají čas připravovat materiály v cizím jazyce.

Vzhledem k tomu, že budeme pracovat s více školami, kde jsou velké rozdíly v dotaci výuky CLILu v rámci hodin matematiky, chceme zjistit, do jaké míry tyto rozdíly ovlivňují celý proces učení a výkon žáků.

ZPŮSOB ŘEŠENÍ

Projekt bude realizován v několika etapách zaměřených na získání a vyhodnocení dat, která povedou k naplnění cílů projektu.

Do konce července 2022 budou vytvořeny koncepty jazykové podpory, který bude obsahovat pracovní listy.

Další etapa proběhne od září 2022 do června 2023, kdy bude pravidelně probíhat analýza konceptu jazykové podpory prostřednictvím strukturovaných rozhovorů s učiteli (cílený výběr dvou učitelů, kteří budou vyučovat vybrané dvě třídy na nižším stupni gymnázia), které budou probíhat jednou měsíčně a budou trvat 1 hodinu. Tyto rozhovory budou vyhodnocovány pomocí metody obsahové analýzy. Zároveň budou žáci nahráváni a následně budou tyto nahrávky analyzovány.

Cílem toho šetření bude zjistit: jaký vliv má podpůrný jazykový koncept na vývoj cizí řeči u žáků, jaký potenciál k jazykové produkci mají CLILové principy (viz výše), jaké jsou podmínky úspěchu a jak se dají případně adaptovat, co působí naopak jako překážka, jak se vyvíjí jazyková kompetence žáků v průběhu celého školního roku. Tyto informace budou podkladem pro metodickou příručku pro učitele, která bude součástí podpůrného jazykového konceptu.

Žáci budou vybráni na základě cíleného výběru, což znamená, že budou vybráni žáci, kteří německy mluví na úrovni B1 dle SERR, což bude ještě před začátkem šetření ověřeno v září 2022.

V červnu 2023 bude realizováno dotazníkové šetření. Respondenty budou žáci dvou základních škol. Cílem tohoto šetření bude zjistit, jak žáci hodnotí vývoj svých jazykových a matematických kompetencí v průběhu roku. Zda pro ně výuka metodou CLIL byla náročná/lehká/normální a zda vnímají deficity po stránce odborného předmětu – matematiky. Dále bude následovat jazykový test z Goethe Institutu ke zjištění úrovně jazykové kompetence. Od října 2023 bude následovat diseminace projektu na konferencích a ve vybraných sbornících a odborných časopisech.

Literatura

BALL, P. 2009. Does CLIL work? In *The Best of Both Worlds? : International Perspectives on CLIL*. Norwich : Norwich Institute for Language Education, 2009. ISBN 3030700941. p. 32-43.

BECKER-MROTZEK, M. et al. 2013. *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster : Waxmann, 2013. 408 p. ISBN 978-3-8309-7659-2.

LEISEN, J. 2017. *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach*. Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2017. 285 p. ISBN 978-3-12-666859-0.

MAIER, H. 1999. *Mathematik und Sprache. Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Mathematikunterricht*. Wien : öbv & hpt, 1999. 272 p. ISBN 3-209-02797-8.

EURYDICE, 2006. *Content and language integrated learning at school in Europe*. Brussels : Eurydice, 2006. 81 p. ISBN 92-79-00580-4.

GIBBONS, P. 2006. Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In *Die Macht der Sprachen : Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster :

Waxmann, 2006. ISBN 978-3830916277. p. 269-290.

OECD, 2019. *PISA 2018 Results : What Students Know and Can Do*. Paris : OECD Publishing, 2019. 354 p. ISBN 978-92-64-46038-6.

Autoři:

Veronika Malantová, M.A.

Katedra germanistiky

Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

Celetná 13, 110 00 Praha 1

veronika.malantova@pedf.cuni.cz

VPLYV ENVIRONMENTU NA PRIRODZENÝ VÝVIN DIEŤAŤA VO VEKU OD SIEDMICH DO ÔSMICH ROKOV V RÁMCI PREDMETU PRVOUKA

Erika Miklášová

Abstrakt

Príspevok informuje o chôdzi a jej prirodzenom prostredí – lese a mestskom lese (kde sa aktivita realizuje). Tieto príklady sú súčasťou obsahu predmetu Prvouka. Keďže rozvoj tohto školského predmetu je veľmi dynamický, je možné prepájať témy s diskurzmi súčasného umenia. Príspevok demonštruje tieto spoločné prístupy.

ÚVOD

Technológie prevyšujú ľudské schopnosti a čas stráca svoju veličinu. Epoque, v ktorej žijeme je charakteristická svojou tekutosťou v on - line priestore a neustálou premenlivosťou. Článok sprostredkúva „spomalenie“ tempa „ducha doby“ (zeitgeist) a poukáže na prostriedok ako spomaliť, aké sú podoby činnosti chôdze podľa autorky článku. Zároveň tematiku autorka prepája témami pre žiakov základného školstva, konkrétne predmet Prvouka s Výtvarnou výchovou v rámci vyučovacieho kurikula pre základné školstvo.

DEFINÍCIA A PREHĽAD DRUHOV CHÔDZE

Definícia chôdze aktéra je snaha/pokus dať myšlienkam vizuálny tvar, farby, city, chute, vône, zážitky. (R. Solnit, 2014)

Podľa umelca Allana Kaprowa chôdza ako umelecký akt, upozorňuje na najjednoduchšie aspekty aktu: spôsob akým vidiecka chôdza meria telo a zem navzájom; spôsob akým chôdza v meste vyvoláva nepredvídateľné spoločenské stretnutia. A k tomu najkomplexnejšiemu: bohaté potenciálne vzťahy medzi myslením a telom; akým spôsobom človek koná, môže byť pozvánkou k predstavivosti druhého; spôsob akým si možno každé gesto predstaviť ako krátku a neviditeľnú sochu; spôsob akým chôdza pretvára svet, tak, že ho mapuje, vytvára v ňom cesty, zblíži sa s ním; spôsob akým reflektuje a znovu objavuje kultúru v krajine, v ktorej sa odohráva. (R. Solnit, 2014)

Chôdza sa v rámci účelu delí na: turistickú, prechádzkovú (oddychovú), liečebnú, púťovú, účelovú (kde sa presúvame z bodu A do bodu B za nejakým účelom), športovú a teraz už málokedy využívanú, ale predsa existujúcu z dejín literatúry túlavú či potulnú.

Chôdzu rozlišujeme podľa toho v akom priestore sa odohráva na rurálnu (prírodnú) či mestskú. Chôdza v 21. storočí, zdanlivo jednoduchá činnosť, ktorá je vykonateľná úplne všade a hlavne je to činnosť taká banálna, že väčšina z nás si ani neuvedomuje, že ju vykonáva. Najskôr z dôvodu, že sme zaneprázdnení úlohami, na základe ktorých si nevšímame, že chôdza je naozaj prítomná všade a vždy. Chôdza bola vždy prítomná v rámci ľudskej činnosti. Je to činnosť, ktorej predchádza spomalenie a vôbec mať čas, aby ste si toto spomalenie všimli, či spozorovali.

PREČO VÝBER ČINNOSTI CHÔDZE A ČO ZNAMENÁ PRE VÝVIN ŽIAKA V KURIKULU ZÁKLADNÉHO ŠKOLSTVA?

Chôdza je nadčasová a univerzálna téma, ktorá ponúka veľa možností ako aktívne zapojiť žiaka do pedagogického a kreatívneho procesu. Činnosť chôdze ponúka veľa potenciálnych tém,

ktoré dokážu prepojiť študijné oblasti pedagogiky, filozofie, výtvarného umenia (kreatívne témy), environmentálne témy a témy z literatúry. Chôdza dokáže aktívne zamestnať všetky zmysly žiaka (hmat, čuch, zrak, sluch, chuť).

Oblasť tvorivosti, kreativity dieťaťa je ďalší aspekt, ktorý ponúka široký potenciál, preto je dôležité toto detské myslenie podnietiť smerom k činnostiam, ktoré podporujú ich tvorivosť a kreativitu. Sem patria činnosti: pozorovať, napodobňovať, počúvať, vnímať, myslieť, porovnávať, predstavovať si, interpretovať, vymýšľať, tvoriť, overovať si, spoznávať, chodiť. Chôdza má v rámci vývoja rôzne podoby a bola, je a bude súčasťou ľudskej činnosti - aktivity. V rámci chronologického vývoja autorka článku spomenie podstatné ukážky podľa autorky Rebeccy Solnit z knihy *Wanderlust*. V podobe pútnictva sa objavuje už od 9. storočia, v literatúre romantikov 19. storočia, v živote nomádov je prítomná neustále, alebo je prítomná v umení plenéristov a v rámci *land-artu* v 70. rokoch 20. storočia.

Chôdza je uskutočniteľná pomocou geografických značení, či prostredníctvom google maps v rámci turistiky, teda je prítomná v našom každodennom, či utilitárnom živote a nadobúda rôzny vizuálny charakter.

Ďalej bola chôdza obľúbená činnosť filozofov, autorka článku spomenie len časť týchto náruživých chodcov: Kant, Nietzsche, Heidegger. Ďalej bola súčasťou túlavého života známeho spisovateľa Arthura Rimbauda. Arthur Rimbaud sa nazýval: „Som pešiak, nič viac!“

Dokonca bola súčasťou nekonfliktných politických protestov, ktoré organizoval Gandhí v Indii v 30.ých - 40.ých rokoch 20. storočia, ktoré viedli k osamostatneniu sa Indie spod koloniálnej nadvlády Veľkej Británie.

Túlavá či potulná chôdza sa prvýkrát spája s názvom flanéra, s ktorým sa stretávame v spojitosti so spisovateľom Charlesom Baudelaireom, ktorý tak nazval dandyho, intelektuálneho kaviarenskeho povalača nerozlučne spätého s francúzskou kultúrou a prostredím veľkomesta.

DELENIE ENVIRONMENTU NA ZÁKLADE JEHO ESTETICKÝCH HODNÔT PODĽA MARTINA KAPLICKÉHO

E. Sparshott delí vzťah človeka k environmentu (k prostrediu) na štyri kategórie:

- na vzťah užívateľa k užívanému. Jediniec sa stavia k svojmu okoliu ako k zdroju, ktorí môže určitým spôsobom využiť
- na vzťah cestovateľa k miestu jeho cesty, plán toho, čo chceme vidieť a zažiť
- na vzťah subjektu a objektu v zmysle vnímajúceho a vnímaného, vedomia a predmetu tohto vedomia
- na vzťah jedinca k jeho okoliu, vzťah živého organizmu k jeho prirodzenému okoliu, ktorého súčasťou tento organizmus je (Kaplický, 2010, s.153).

CHÔDZA PODĽA FILOZOFA H.-D. THOREAU

„Človek, ktorého stretnem, ma často naučí oveľa menej ako ticho, ktoré prerušil.“,

„Skôr ako začne človek hovoriť, musí vidieť“, Thoreau.

Thoreau povýšil chôdzu na činnosť, ktorú sú schopný správne vykonať iba dvaja ľudia, ktorých pozná a jeden z nich je on. (Alice Koubová, 2021)

Prechádzku povýšil na umenie chôdze, a človeka schopného túlať sa nazval géniom... Thoreau tuláka nenazýva povalačom, ale práve naopak človeka, ktorý je doma, môže byť najväčším povalačom zo všetkých. Podľa Thoreaua tulák nie je väčším povalačom ako kľukatiaca sa rieka, ktorá si hľadá cestu k moru.

Thoreau miloval prírodu a svoju lásku k jari (F. Gros, 2018) vyjadril v odseku z knihy *Walden* alebo *život v lesoch*: „Trinásteho marca, hoci som už počul spev salašníka, spevavého vrabca a drozdy, bol ľad stále ešte stopu hrubý. Počasie sa pomaly otepľovalo, ale voda ho stále výrazne neomlela, ani sa nepolámala a po kúskoch neodplavil, ako tomu býva v riekach; pri brehu sa úplne roztopil v páse širokom asi tri yardy, uprostred však zostal deravý ako voština a

nasiaknutý vodou, takže ste doň zaborili nohu, aj keď bol šesť palcov hrubý. Kým však nastal ďalší večer, možno po teplom daždi a hmle, celkom sa vyparil, zmizol spolu s hmlou, akoby ho niekto odčaroval. Jedného roku som sa prechádzal prostriedkom jazera iba päť dní predtým, než ľad nadobro zmizol. V roku 1845 sa Walden úplne roztopil prvého apríla; roku 1846 to bolo dvadsiateho piateho marca; 1847 - ôsmeho apríla; 1851- dvadsiateho ôsmeho marca; 1852 - osemnásteho apríla; 1853 - dvadsiateho tretieho marca; 1854 - okolo siedmeho apríla“ (H.-D. Thoreau, 2020).

CHÔDZA KRAJINOU PODĽA FILOZOFA MARTINA HEIDEGGERA

Heidegger mal chatu v Scharzwalde, kde pramení rieka Dunaj. Celý život žil a pracoval v tejto chate, kde mal skromné podmienky, ale o to bohatšie exteriéry na krátke či dlhé prechádzky, ktoré ho povzbudzovali pri písaní. Chaty v prípade Heideggera sa nazývajú „Machines á penser“, podľa výstavy v roku 2018, ktorá sa sústredila na architektúru chat, ktoré obývali filozofi (Adorno, Heidegger, Wittgenstein).

M. Heidegger píše:“ Ve vzduchu polní cesty, měním se v roční dobou, dozrává vědoucí jasnost, jejíž tvář vypadá často těžkomyslně. Toto jasné vědění je ono nepotřebné, nikto ho nezíská, kdo ho nemá. Ti, kdo ho mají, mají ho od polní cesty. Na její pěšině se potká zimní bouře a žňový den, střetne se živé vzrušení jara i lhostejná smrt podzimu, spatří se navzájem hra mládí a moudrost stáří. A přece je vše projasněné v jedinečném souzvuku - jeho ozvěnu s sebou nosí polní cesta sem a tam.“ V rámci textu Heidegger interpretuje podľa autorky tému chôdze, ktorá je určená pre všetkých a v rámci nej je možné prísť na iné myšlienky, doceliť útechu....

M. Heidegger ďalej píše v rámci textu „ Polní cesta“: “ Ticho je po posledním úderu ještě tišší. Dosahuje až k těm, kdo byli během dvou světových válek obětováni. Jednoduché se stalo ještě jednodušším. Stále totiž udivuje a uvolňuje. Útecha polní cesty je nyní zcela zřetelná. Mluví vše? Mluví svět? Mluví Bůh?

Vše mluví a vzdání se totožnému. Vzdání neodnímá. Vzdání dáva. Dáva nevyčerpatelnou sílu jednoduchému. Útecha činí vlídným dlouhé přicházení“ (M. Heidegger,1953).

NIETZSCHE - PREČO SOM TAKÝ DOBRÝ CHODEC

Friedrich Nietzsche sa zamýšľal nad chôdzou, pretože sa stala súčasťou jeho života. Je to obdobie, keď píše svoje vrcholné diela, medzi ktoré patrí napríklad „Tak vřavel Zarathustra“.

“Prechádzam sa rýchlym krokom priemerne šesť hodín ráno, tri hodiny popoludní, vždy tou istou cestou: je dosť pekná na to, aby ma svojou monotónnosťou nenudila“, marec 1888). Raz v Mentone („Našiel som osem vychádzkových trás, marec 1884). Kopec mu nahradí pracovný stôl a nebo strechu nad hlavou. („More a čistě nebo! Načo som sa predtým tak trýznil?“, január 1881).“

Frederic Gros v knihe o filozofii chôdze spomína, že Nietzsche sa stáva pustovníkom („Znova som pustovníkom, osamote kráčam aj desať hodín denne“, júl 1889, samotárom, tulákom“).

Chôdza pre Nietzscheho nie je - ako pre Kanta - odtrhnutím sa od práce, minimálnou hygienou, vďaka ktorej si opätovne zotaví zhrbené a napoly prehnuté telo. Pre Nietzscheho je chôdza podmienkou tvorby. Nielenže si vďaka nej oddýchne, nielenže ho všade sprevádza, chôdza je jeho živlom.

Nietzsche sa v texte spätne vracia k svojim študentským rokom a spomína: „Ach, ako rýchlo kto ako k svojim myšlienkam dospel, či posediačky, nad kalamárom, so stlačeným bruchom, hlavou sklonenou nad papierom: ach a ako rýchlo sme s jeho knihou hotoví! Stlačené črevá sa

prezradia, na to sa môžete spoľahnúť, rovnako ako sa prezradí stuchnutý vzduch, nízky strop, úzka izba“.

Ďalej Nietzsche pokračuje: „Je to aj vec hľadania iného svetla. Knižnice sú vždy príliš pochmúrne“.

Mysliet' chodiac, chodiť mysliac, a písanie nech je len ľahká pauza, tak ako telo odpočíva tým, že chodí - kontempluje voľnú prírodu.

U Nietzscheho to znamená chválu nôh. Nielen moja ruka píše... Dobre píšeme iba „nohami“. Nohy sú dokonalí, možno tí najistejší svedkovia. Treba vedieť, či prsty na nohách počas čítania „zbystria sluch“ - lebo nohy u Nietzscheho načúvajú, ako čítame v Druhej tanečnej piesni Zarathustru: „Moje päty sa vzopáli, načúvali moje prsty počas čítania sa chvejú od rozkoše, vyzvané do tanca, k odchodu, k vonkajšku“. Tu chváli hudbu od Wagnera. Chôdza to je pre Nietzscheho hlavne výstup, lezenie, stúpanie. V Sorrente roku 1876 si na svoje každodenné prechádzky vyberal najmä horské chodníky za mestom.

V Nice s obľubou stúpал strmým chodníkom smerom k malej dedinke Éze, s krkolomným výhľadom na more. Zo Sils Maria sa vyberal trasami vedúcimi k vysoko položeným údoliam. Z Rapallo stúpал k Monte Allegro („najvyššiemu vrchu regiónu“).

U Nietzscheho je vzduch ostrý, a predovšetkým priezračný a suchý. Mysel' je prenikavá, telo oživené, rozochvené. Nevyvoláva spomienky, ale usudzuje, diagnostikuje, objavuje, analyzuje a rozhoduje.

Stúpajúce telo vynakladá úsilie, je v stálom napätí. Pomáha myslí v jej prieskumoch: ešte o kúsok ďalej, ešte o trochu vyššie. Neslobodno ochabnúť, ak chceme ísť ďalej, treba zmobilizovať všetky zásoby energie, kráčať pevne a dvíhať telo, udržať rovnováhu.

To isté platí pre myslenie: povznesené je ešte neuveriteľnejšie, neslýchané, nové.

„6000 stôp mimo ľudí a času. Na dnešnej prechádzke som išiel cez lesy pri jazere Silvaplana; zastal som pri jednom mohutnom pyramídovito sa týčiacom skalnatom bloku neďaleko Surlei. A tam sa zrodila tá myšlienka. „

Aby sme mohli myslieť ďalej, ako ostatní, potrebujeme nenútenú slobodu.

A potom, počas dlhých prechádzok, vždy prideme k priesmyku, odkiaľ sa rozprestiera celkom nový výhľad. Je tu námaha, úsilie, výstup, a potom sa telo obráti, a vidí pod nohami rozďavenú priepasť. Alebo za zákrutou cesty niečo celkom iné: horskú reťaz, očakávanú nádheru.

Ešte treba spomenúť, že chôdzi za veľa vďačí myšlienka Večného návratu.

Súlad dvoch prítomností, dvoch strún, ktoré spolu ladia, vibrujú a živia sa jedna druhou, je ako nekonečné obnovovanie. Myšlienka Večného návratu je rozvinutím týchto dvoch afirmácií v kruhu nepretržitého opakovania, kruhovej premeny vibrovania dvoch prítomností. Nehybnosť chodca tvárou v tvár krajine, táto intenzita ich spolu prítomnosti, ktorá plodí nekonečnú cirkuláciu výmeny: pozorujúc krajinu, vždy som bol a budem.

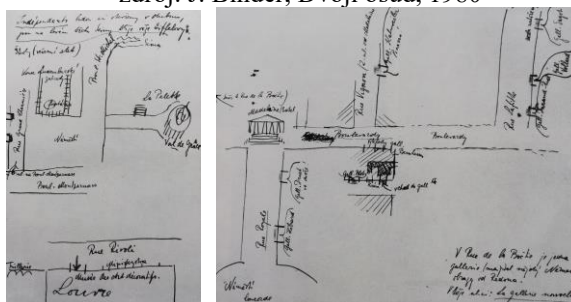
„Pustovník zo Sils“ ako bol Nietzsche prezývaný.

VÝBER RÔZNYCH VIZUÁLNYCH MÁP Z KONKRÉTNÝCH ENVIRONMENTOV PRE DIDAKTICKÉ CVIČENIA PRE ŽIAKOV PODĽA AUTORKY TEXTU

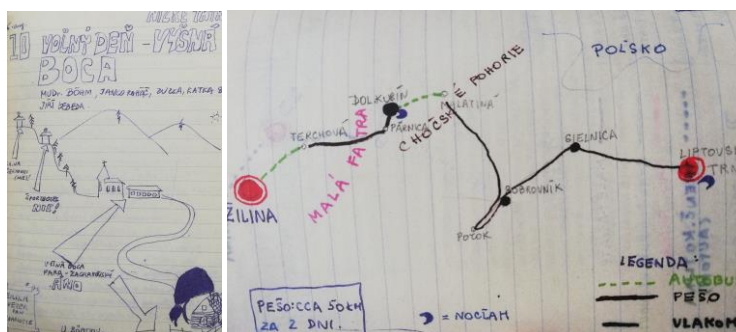
V rámci týchto ukážok autorka textu poukazuje ako výtvarníci a literáti ilustrovali text, či krajinu, v ktorej sa nachádzali. Od jednoduchých detských kresieb po zobrazenie mapy prostredníctvom google maps. Vo všetkých obrazových prílohách je nosná línia - trasa. Obrázky sú radené chronologicky: bratia Čapkovci 20t é roky 20. storočia; Július Satinský,

Expedície, 70t é roky 20. storočia; Aleš Votava, Synovy zvěsti, 1989; Zuzana Janečková, 2019; Erika Miklášová 2021; detské kresby v rámci dielne v Galérie Jula Bindera, 2021; Ateliér Médea, Cesta z mesta 2021.

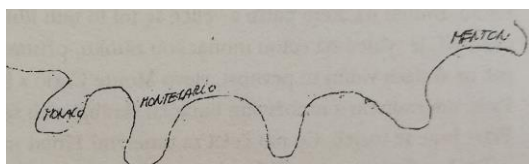
Obrázok 1 a 2: Kresba máp od bratov Josefa a Karla Čapkovcov, 20t é roky 20. storočia, študijný pobyt v Paríži, zdroj: J. Binder, Dvojí osud, 1980



Obrázok 3 a 4: Kresba máp od autora Júliusa Satinského, 70t é roky 20. storočia , zdroj: J. Satinský, Expedície, 2011



Obrázok 4 a 5: Kresba mapy od autora Aleša Votavu, 90t é roky 20. storočia , zdroj: B. Votavová, Synovy zvěsti, 2001



Obrázok 6 a 7: Kresba mapy a foto terénu od autorky Zuzany Janečkovej, Mustarinda rezidencia vo Fínsku, 2019, zdroj: <https://www.facebook.com/zuzu.janeckova>



Obrázok 8: Google maps, projekt Thinking like a Mountain, Erika Miklášová, 2021, zdroj: archív autorky



Obrázok 9 a 10: Detská kresba mapy, dielne v Galérii Jula Bindera v Banskej Štiavnici, 2021, zdroj: <https://www.facebook.com/galeriajulabindera>

Obrázok 11, 12 a 13: Cesta z mesta, detská keramika - mapy, SZUŠ Ateliér Médea, Nitra, 2021, zdroj: <https://www.facebook.com/Ateli%C3%A9r-M%C3%A9dea-695603723939053>



ZÁVER

André Breton sa pýta Alberta Giacomettiho: “Čo pre teba znamená tvoj ateliér?” Giacometti odpovedal: “Dve nohy, ktoré idú.”

Chôdza zdánlivo jednoduchá činnosť, ktorá je vykonateľná úplne všade (autorka textu si vymedzila environment lesa a mestského lesa, kde prebiehali didaktické cvičenia) a hlavne je to činnosť taká banálna, že väčšina z nás ani nevie, že ju vykonáva. Najskôr z dôvodu, že sme zaneprázdnení úlohami, na základe ktorých si nevšímame, že chôdza je naozaj prítomná všade a vždy.

Pre tých, ktorí chcú spomaliť neexistuje nič lepšie ako chôdza. Na chôdzu stačia dve nohy. Netreba nič viac. (F. Gros, 2018)

Ľudská chôdza je mierka, ktorá nás rámčuje. V rámci jej dôsledkov (stopy, dráhy, cesty, línie, čiary, cestovný itinerár, mapy) poznáme naše nadobudnuté nové fyzické skúsenosti a ich limity. Na základe tohto prirodzeného a univerzálneho aktu dokážeme vtiahnuť a aktivovať všetky ľudské zmysly, vrátane tých žiackych.

Literatúra

GROS, F. 2018. *Filosofie chůze*. Bratislava : Hronka, 2018. 246 s. ISBN 9788089875092.

HEIDEGGER, M. 1953. *Polní cesta*. [online]. Dostupné na internete: <https://is.muni.cz/el/fss/podzim2014/ENS210/um/51272721/Heidegger_Polni_cesta_2.pdf>.

KRÁLIKOVÁ, L. 2021. Chůze v okřídlených sandálech. In *Artalk.cz* [online]. 2021. Dostupné na internete: <<https://artalk.cz/2021/01/29/chuze-v-okridlenych-sandalech/>>.

KAPLICKÝ, M. 2010. Environment a jeho estetické hodnoty: Sparshott, Carlson a Whitehead In *Kauza les. Environment jako estetický problém*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2572-6. s. 153.

STÍBRAL, K. 2010. K estetickému vnímání lesní krajiny, aneb od kdy je les krásny? In *Člověk a les*. Brno : Masarykova univerzita, 2010. ISBN 80-210-4202-8. s. 78.

KOUBOVÁ, A. 2021. Myšlení v chodu o chůzi za chůzi se čtyřmi filozofy. In *Vltava Český rozhlas* [online]. 2021. Dostupné na internete: <https://vltava.rozhlas.cz/mysleni-v-chodu-o-chuzi-za-chuze-se-ctyrmi-filozofy-rozmlouva-petr-sourek-8123747?fbclid=IwAR00qEM8VXyPp8yWEsUMsm1no_onYwypVh2zhNtI_dEmRF1KsTjLquyivxxw>.

ROELSTRAETE, D. 2018. *Machines à Penser*. Miláno : Fondazione Prada, 2018. 546 s. ISBN-10: 8887029725.

SATINSKÝ, J. 2011. *Expedície*. Bratislava : Slovart, 2011. 163 s. ISBN 978- 80-556-0490-9.

SOLNIT, R. 2014. *Wanderlust*. Great Britain : Granta, 2014. 326 s. ISBN 978-1-78378-0-396.

THOREAU, H. D. 2020. *Walden alebo Život v lese*. Bratislava : Brak, 2014. 346 s. ISBN 978-80 - 89921-28-7.

Večera s Havranom, 2021. Chvála prechádzky. In *RTVS* [online]. 2021. Dostupné na internete: <<https://www.rtvs.sk/televizia/archiv/14084/266118#0>>.

VOTAVOVÁ, B. 2001. *Synovy zvesti*, Bratislava: vlastné náklady, 54 s. Náklad 500 kusov. Nepredajné.

ZU FUSS, 2021. *Faszination Wandern*. [online]. Dostupné na internete: <<http://bergell-blog.ch/lesen/zu-fuss-faszination-wandern/>>.

Autor:

Mgr. art. Miklášová Erika – externý doktorand
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
Račianska 59, 813 34, Bratislava I
E-mail: erika21miklosov38@gmail.com

POTŘEBA PODPORY VE VZDĚLÁVÁNÍ S OHLEDEM NA SPECIFIKA KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Lenka Nováková

Abstrakt

Specifické poruchy učení patří mezi hojně se vyskytující problematiku v prostředí vzdělávání a počet těchto žáků stále narůstá. U žáků se specifickými poruchami učení může být narušena jedna ze základních oblastí komplexně se podílející na vzdělávacím procesu, kterou je oblast komunikačních kompetencí. Narušeny jsou ty psychické procesy, které se podílí na užívání řeči ve formě mluvené i psané. Snížené komunikační kompetence mohou mít negativní vliv na získávání, nebo předávání informací v procesu edukace a mohou být důsledkem řady doprovodných problémů, negativně ovlivňujících vzdělávání. V předloženém příspěvku autorka poukazuje na potřebu podpory ze strany pedagogů, vyplývající ze specifík, která je zde klíčová.

ÚVOD

Význam vzdělání je napříč historií a v každé životní etapě člověka nepopiratelný. V rámci socializace, tedy i socializace v prostředí vzdělávání, si osvojujeme nezbytné schopnosti a dovednosti, které nám umožní participovat na životě v této společnosti. Základní vzdělávání vychází z kurikulárního dokumentu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Tento dokument zajišťuje srovnatelnou pedagogickou působnost všech základních škol. Jednou z klíčových kompetencí, které by měl žák na konci základního vzdělávání zvládat, jsou kompetence komunikativní.

U žáků se specifickými poruchami učení bývá oblast komunikačních kompetencí narušena. Komunikační kompetence představují širokou oblast. Na základě oslabení různých oblastí, zejména oblasti percepční, má komunikační schopnost u žáků s poruchami učení svá specifika. Tyto kompetence bývají narušeny v jazykové složce spočívající v ovládnutí jazykového systému a také ve složce pragmatické, spočívající ve schopnosti užívat jazyk při procesu dorozumívání. Oslabení řeči se projevuje ve všech jejích jazykových rovinách. Schopnost komunikace se promítá do všech vzdělávacích předmětů a do celého vzdělávacího procesu žáka. Důležité je nastavit optimální podmínky při vzdělávání a odpovídající formy podpory Zelinková (2015).

Specifické poruchy učení a specifika v komunikaci

Zelinková (2015, s. 10) definuje specifické poruchy učení jako: „Termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.“

„Souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.“ (Vališová a kol. 2007, s. 18)

V odborných definicích specifických poruch učení nalezneme obtíže nejen v oblasti čtení, psaní nebo matematiky, ale také při osvojování a užívání řeči. Odborní autoři ve svých definicích

poukazují na úzkou souvislost a současný výskyt poruch řeči a specifických poruch učení. Mimo obtíže typické pro určitý typ specifické poruchy učení, se vyskytují obtíže v jazyce a řeči. Mezi projevy patří potíže v mluvení a porozumění řeči. Samotnou komunikaci můžeme definovat jako: „Proces vytváření významu mezi dvěma nebo více lidmi. Komunikace je proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci) jako přenos nebo vytváření znalostí“ (Vybíral, 2009, s. 19). Komunikace má v životě člověka důležitou roli, prostřednictvím komunikace navazujeme vzájemné vztahy, učíme se, socializujeme se. Má významný vliv na rozvoj osobnosti jedince a jeho intrapersonální vztahy. Komunikace by měla plnit několik funkcí, přičemž základní je funkce informační (Vybíral, 2009). Komunikační schopnost provází člověka dennodenně a po celý život. Na jejím fungování se podílí řada oblastí mozku a jejich vzájemná kooperace. Mezi typické projevy obtíží u žáků se specifickými poruchami učení v oblasti komunikace patří snížený jazykový cit, menší slovní zásoba, nebo potíže s vyjadřováním. Snížené komunikační kompetence mohou mít negativní vliv na získávání, nebo předávání informací v procesu edukace, na osvojování si cizího jazyka. Při komunikaci se objevuje zvýšená pasivita, nižší zájem o komunikaci, nebo o četbu. Sdělení je mnohdy pro okolí nesrozumitelné a pro samotného žáka náročné. Takový jedinec může upřednostňovat virtuální komunikaci, kde se neseťkává tváří v tvář svému komunikačnímu partnerovi (Klenková, J. a kol., 2008). V důsledku specifických obtíží jedinec není schopen pracovat tak rychle, aby podal odpovídající výkon. Pokud je zátěž dlouhodobá a není s jedincem adekvátně pracováno, může se negativně utvářet vztah ke vzdělávací instituci a vztah k sobě samému. Důsledkem je snížené sebehodnocení, úzkostnost, rezignace na přípravu do školy (Matějček, Vágnerová, 2006). Jak dítě vnímá samo sebe ve své školní úspěšnosti, je důležitým faktorem motivace ke školním výkonům a celkovému přístupu ke vzdělávací instituci. Vyskytující se potíže a následné důsledky mohou vést k celkové apatii a být také jedním z predisponujících faktorů pasivní participace žáka v třídním kolektivu. V takových případech zaujímá významnou roli podpora pedagogů a kooperace s rodinou, rodinné zázemí jedince, klima školní třídy. Na tuto skutečnost poukazuje řada výzkumů. Poznatky v oblasti jazykových a komunikačních kompetencí žáků se specifickými poruchami učení přináší v České republice např. výzkum Kocurové (2002), který byl proveden v roce 2001 a závěrem poukazuje na signifikantně sníženou úroveň komunikačních kompetencí u těchto žáků. Obtížemi komunikačních kompetencí žáků se SPU se zabývali i výzkumníci v zahraničí, např. Reid (2009), který zjistil, že deficity v oblasti komunikace mělo více, než 90 % žáků (Bartoňová, 2018).

METODOLOGIE

Výzkumný záměr

Podnětem, vedoucím ke zpracování této problematiky je poukázat na význam potřeby specifické podpory ze strany pedagogů. Přístup a podpora ze strany pedagogů je klíčová pro další edukaci žáků se specifickými poruchami učení. Právě učitelé, kteří s žákem pracují ve výuce, se podílejí na rozvoji komunikačních kompetencí těchto žáků. Informovanost pedagogů o specifických poruchách učení a schopnost s nimi pracovat jsou klíčovými prvky pro nastavení optimálního vzdělávání, které vychází z potřeb a možností daného žáka.

Cíle výzkumu

1. Identifikovat, jaké obtíže se u žáků specifickými poruchami učení vyskytují v souvislosti s oslabením komunikačních kompetencí v prostředí vzdělávání a jak do něj zasahují, pohledem pedagogů a samotných žáků.
2. Zmapovat povědomí pedagogů o problematice specifických poruch učení a možných důsledcích do vzdělávání.

Výzkumný vzorek

Pro naplnění výzkumného cíle bude realizován příležitostný záměrný výběr, který dle Skutila (2011) spočívá ve výběru mezi potencionálními účastníky, kteří jsou pro výzkum vhodní a souhlasí s výzkumem. Výzkumný soubor bude zastoupen žáky 3. - 6. tříd se specifickou poruchou učení a pedagogy, kteří se podílejí na vzdělávání těchto žáků. Výzkum se bude odehrávat v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Věková kategorie žáků byla zvolena z toho důvodu, že se jedná o období, ve kterém se rovněž jedinec potýká s řadou vývojových úkolů. Jedná se období, které je charakteristické bouřlivými změnami a postupným formováním sebepojetí, identity jedince (Vágnerová, 2012).

Metody výzkumu

Pro naplnění stanovených cílů bude proveden smíšený design výzkumu, který bude realizován prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření. Přínosem tohoto typu výzkumu je možnost kombinace kvantitativních i kvalitativních metod při sběru dat v rámci jednoho výzkumu. Jednotlivé metody se vzájemně prolínají a umožňují vzájemně se doplňovat (Skutil, 2011). Důvodem pro smíšený design výzkumu je očekávání poskytnutí širších informací zkoumané problematice a závěrem ucelenějšího pohledu. V rámci kvalitativního výzkumu bude realizován nestandardizovaný dotazník s žáky s poruchami učení, žáky intaktními a pedagogy, participujícími na jejich vzdělávání. V rámci návazného kvalitativního výzkumu bude realizován polostrukturovaný rozhovor s žáky s poruchami učení a pedagogy. Struktura výzkumu a pozornost bude věnována zejména následujícím oblastem:

- Identifikace obtíží vyskytujících se důsledku specifík v komunikaci žáků se specifickými poruchami učení a jejich vliv na vzdělávací proces, z hlediska pohledu pedagogů a samotných žáků.
- Zjištění, jak zasahují specifika komunikace do výuky jednotlivých předmětů, zejména cizího jazyka. Dále jak ovlivňují přípravu žáka na výuku, jeho zapojení v procesu vzdělávání, nebo na participaci v kolektivu třídy.
- Informovanost pedagogů o problematice specifických poruch učení a specifických v komunikaci.
- Přístup a způsob práce učitelů při výuce žáků se specifickými poruchami učení se zaměřením na techniky, metody a známkování.
- Informovanost pedagogů o přidružených potížích, které se vyskytují společně se specifickými poruchami učení a mají vliv na komunikační kompetence. Jsou jimi poruchy pozornosti, autistického spektra, nebo chování, .
- Možnosti konzultace v pedagogickém týmu v rámci školského poradenského zařízení, možnosti dalšího vzdělávání.

ZÁVĚR

Pro vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, je důležitá náležitá pozornost a potřebná podpora, vycházející z jejich individuálních potřeb. S rozvojem inkluzivního vzdělávání a zvyšující se potřeby schopnosti práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dochází k obeznámení s touto problematikou již v rámci pregraduálního vzdělávání pedagogů. Přesto, že se zvyšuje snaha o zvýšení povědomí pedagogů, mohou postrádat dostatečné informace o dané problematice. Ne vždy je také možnost věnovat každému žákovi ve výuce individuální přístup, který je potřeba. V této souvislosti zaujímá významnou roli také další vzdělávání a konzultace v rámci pedagogického týmu a poradenského pracoviště.

Literatúra

BARTOŇOVÁ, M. 2018. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Brno : Paido, 2018. 237 s. ISBN 978-80-7315-266-6.

KLENKOVÁ, J. 2008. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností = Education of pupils with impaired communication ability*. Brno : Paido, 2008. 137 s. ISBN 978-80-7315-168-3.

KOCUROVÁ, M. 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí : monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova : Aleš Čeněk, 2002. 416 s. ISBN 80-86473-23-6.

MATĚJČEK, Z. - VÁGNEROVÁ, M. 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha : Karolinum, 2006. 272 s. ISBN 80-246-1173-2.

SKUTIL, M. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha : Karolinum, 2012. 536 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, A. - KASÍKOVÁ, H. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha : Portál, 2009. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha : Portál, 2015. 264 s. ISBN 978-80-262-0875-4.

Autor:

Mgr. et Mgr. Lenka Nováková
Ústav speciálněpedagogických studií
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
779 00 Olomouc
e-mail: lenka.novakova01@upol.cz

EXPERIMENTÁLNE PRÍSTUPY PRI ŠTRUKTÚROVANÍ VYUČOVANIA A UČENIA SA

Silvia Novotná

Abstrakt

Aktuálne sa na Slovensku pripravuje nové kurikulum pre základné školy. Kurikulum bude postavené nielen na skúsenostiach s predchádzajúcim slovenským kurikulumom, ale aj na výsledkoch výskumu v rôznych odboroch. V tomto príspevku prezentujeme našu analýzu možnej implementácie Five Pillars of the Mind od T. Tokuhama-Espinosa (2019) pri tvorbe fyzikálneho kurikula a pre učiteľov k zlepšeniu učenia svojich žiakov. Dizertačná práca bude zameraná práve na výskum učiteľov z praxe a piliere sú jedným z našich teoretických východísk. Vzhľadom na zložitosť prístupu piatich pilierov pri tvorbe kurikula sme za kontext pre ukážku ich implementácie do vyučovania fyziky zvolili lom svetla, pretože je jednou z tradičných tém fyziky a je to fenomén, s ktorým sa žiaci stretávajú v bežnom živote. Záverom potvrdzujeme, že uplatnenie nových poznatkov z oblasti neurovied v dizajne kurikula sa javí ako zmysluplné.

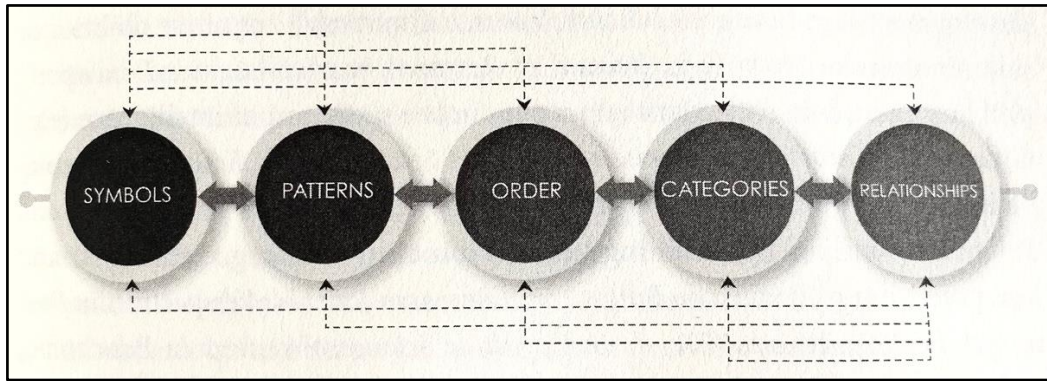
ÚVOD

V rámci príspevku prinášame nové myšlienky a predbežné výsledky súvisiace s novými prístupmi a metódami pri tvorbe fyzikálneho a prírodovedného kurikula pre vek od 12 do 15 rokov, ktoré sa na Slovensku aktuálne pripravuje. V posledných rokoch sme získali kvalitné poznatky z oblasti neurovied aj vedách o učení relevantné pre tvorbu učebných osnov fyziky a prírodných vied. Zameriavame sa na tradičné témy školskej fyziky. Trendom je aplikácia nových poznatkov z oblasti neurovied pri tvorbe kurikula pre prírodovedné predmety. Myslíme si, že tieto poznatky môžu pridať novú hodnotu k mentálne zdravému vzdelávaniu, ktoré je mozgu „priateľské“ a žiaci tak získavajú hlbšie vedomosti. Avšak, nie sme kritikmi pedagogickej psychológie a pedagogiky druhej polovice 20. storočia. Naše vzdelávanie je založené na týchto základoch a je dobre známe, že učiteľ má tendenciu učiť podobne, ako bol učení on sám. Veríme však, že nové poznatky vo vedách o učení by mohli vysvetliť niektoré poznatky, ktoré sme získali empiricky, odhaliť a niekedy aj vysvetliť problémy, ktoré doteraz nevieme vysvetliť. Tento príspevok má byť o dlhšom pochopení procesu učenia sa, nie o radikálnych zmenách vo vzdelávaní. Ale veríme, že príspevok obsahuje návrhy na zmeny, ktoré nájdú využitie v prebiehajúcej inovácii kurikula na Slovensku.

PÄŤ PILIEROV MYSLE

Hlavné idey tohto príspevku vyplynuli z myšlienok rozpracovaných v knihe Five Pillars of the Mind, Redesigning Education to Suit the Brain. T. Tokuhama-Espinosa v nej predstavuje pútavú myšlienku, že učelia môžu zlepšiť učenie svojich žiakov tým, že využijú poznatky z neurovied. Lepšie pochopenie neurónových sietí možno využiť pri navrhovaní vzdelávacieho prostredia, ktoré zahŕňa žiakom získavané typy podnetov. Tieto podnety môžu byť následne použité usporiadaným spôsobom optimálnym pre učenie. T. Tokuhama-Espinosa identifikovala päť pilierov - symbols (symboly), patterns (vzory), order (zoradenie), categories (kategórie) a relationships (vzťahy). Tieto piliere môžu byť doplnkom k používaným modelom učenia. Dôležitým poznatkom o pilieroch je to, že sú vzájomne závislé a neexistuje medzi nimi hierarchia.

Obrázok 1: Vzájomný vzťah pilierov (Tokuhama-Espinosa, 2019)



Na základe zložitosti prístupu piatich pilierov pri tvorbe učebných osnov sa v tomto príspevku snažíme hlbšie nahliadnúť do štandardnej témy školskej fyziky lomu svetla - šírenia svetla na rozhraní medzi dvomi prostrediami. Väčšina učiteľov fyziky by povedala, že nie je možné vymyslieť lepší spôsob vysvetlenia tohto bežného javu ako ten, ktorý nájdeme v učebniciach. Naša cesta k hlbšiemu porozumeniu je založená na piatich pilieroch mysle, ako to navrhla T. Tokuhama-Espinosa (2019).

Myšlienka využitia poznatkov o ľudskej mysli pri tvorbe učebných osnov je uznávaná aj v tradičnejšom prístupe k vedeckému vzdelávaniu. W. Harlen to so svojím tímom spomína v zdôvodnení svojej publikácie *Working with Big Ideas of Science Education*. Ponúka široko rozvinutú štruktúru výberu tém pre prírodovedné vzdelávanie. Ako kontext pre analýzu možností aplikácie piatich pilierov mysle pri tvorbe učebných osnov fyziky sme vybrali jednu z big ideas (nosných myšlienok) o tom, ako sa telesá môžu ovplyvňovať na diaľku a v rámci tejto myšlienky sa zameriavame na svetlo a lom svetla. Podľa W. Harlen by si žiaci do 11 rokov mali uvedomiť myšlienku, že predmety, ktoré vidia, vyžarujú alebo odrážajú svetlo a toto svetlo rozoznávajú ľudské oči. Neskôr, žiaci vo veku 14 až 17 rokov by mali pochopiť, že svetlo je príkladom žiarenia, ktoré sa šíri spôsobom podobným tomu, ako sa vlny šíria po vode a keď žiarenie zasiahne iný objekt, môže sa odraziť, absorbovať, rozptýliť, prechádzať ním, alebo byť ich kombináciou.

Piliere v súvislosti s lomom svetla sa pokúsime identifikovať v sérii učebníc vyvinutých pre dobre pripravené súčasné medzinárodné osnovy pre maturitu.

Symboly v súvislosti s lomom svetla

Symboly sú znaky používané namiesto konvenčných označení na reprezentovanie významov, funkcií, procesov, pocitov alebo predmetov. Medzi symboly patrí napr. abeceda, čísla, znaky násobenia, delenia, sčítovania a odčítovania, rôzne zápisy v matematike, chémii, fyzike a aj grafy. T. Tokuhama-Espinosa rozdeľuje pilier symbolov na podpiliere - forms (formy), shapes (tvary) a representations (reprezentácie).

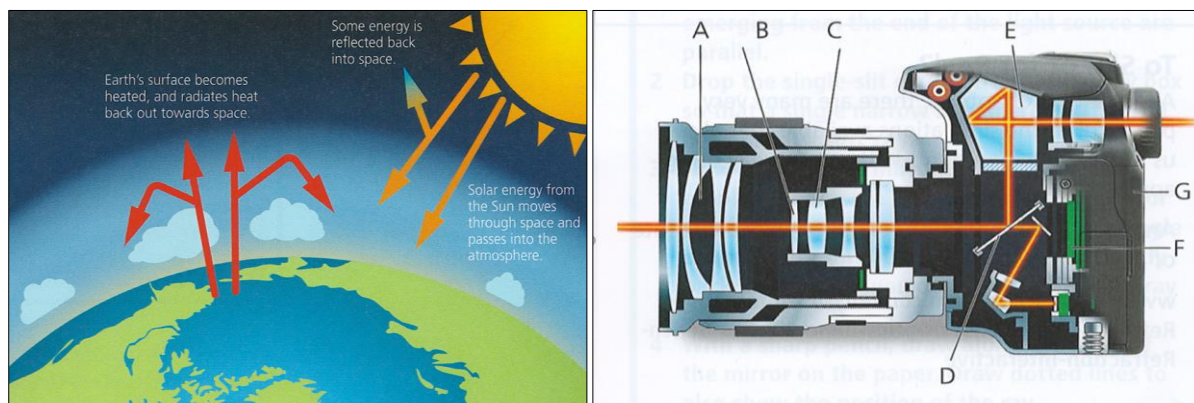
Žiak by mal vedieť používať jazykový symbol „svetlo“. Používa ho každý žiak vo veku 13 rokov (na bežných školách). Slovo lom je v tomto veku ešte bezvýznamné. Lom je zavádzaný neskôr ako lom iných vln, napr. lom zvukových vln, ultrazvuku, infračerveného alebo elektromagnetického vlnenia. Lom svetla bude slúžiť ako symbol pre tieto lomy.

Dôležitou symbolickou formou v optike je lúč. Lúč svetla je orientovaná čiara, šíriaca sa od zdroja svetla alebo objektu, od ktorého sa svetlo odráža. Lúč tiež predstavuje smer šírenia svetla.

V učebniciach sme našli symboly spojené s lúčmi na viacerých miestach. Na obrázku 2 je znázornený symbol svetelného lúča s významom šírenia energie v kapitole „Ako funguje naša planéta“, kde je použitý na zobrazenie slnečných lúčov a lúčov energie vyžarovaných zo Zeme späť do Vesmíru. Podobne na obrázku 3 je symbol lúča použitý pri aktivite „Vnútro fotoaparátu DSLR“.

Obrázok 2: Šírenie energie (Morris, Deo, 2016)

Obrázok 3: Vnútro fotoaparátu (Morris, Deo, 2017)



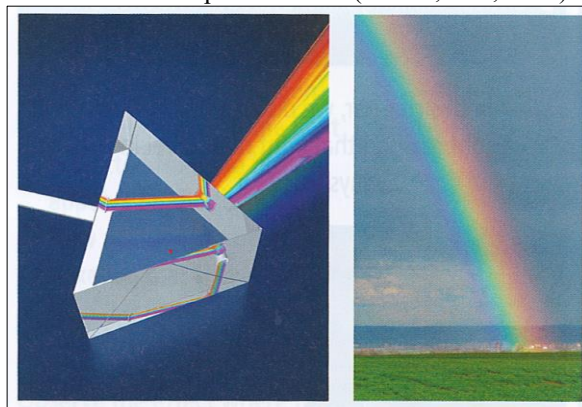
Na viacerých miestach v učebniciach sa namiesto druhového pojmu svetlo používa pojem svetelné lúče (symbol).

Vzory v súvislosti s lomom svetla

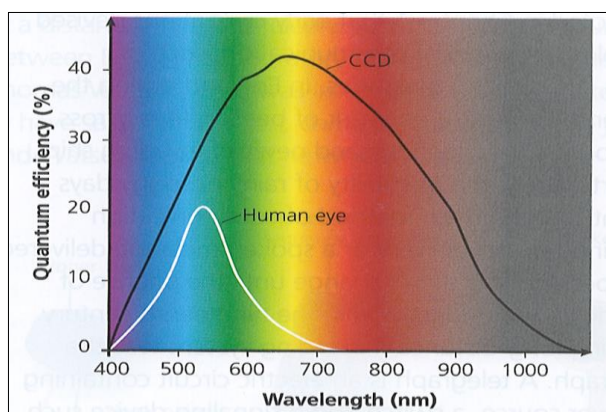
Vzory alebo postupy sú modely, opakujúce sa dizajny alebo štruktúry používané na vedenie ľudí k plneniu úloh, ako sú pracovné vzorce, školský rozvrh, dobré správanie a rôzne ďalšie rutiny. Zahŕňa konfigurácie, série, pravidlá a zákonitosti. Do vzorov patria napr. konfigurácie oblakov, vzory na listoch v prírode a vo fyzike napríklad dúha.

V rámci série učebníc analyzujeme lom svetla. Typické využitie vzorov sa používa v sérii paralelných lúčov odrazených od konkávneho a konvexného zrkadla. Na obrázku 4 vľavo vidíme biele svetlo rozložené do farieb. Rozloženie vzniká lomom bieleho svetla na dvoch stranách hranola. Tento jav nazývame disperzia. To môžeme považovať za vzor - sériu. Biele svetlo, ak je rozdelené do farieb, je vždy v sérii farieb od fialovej po červenú. Rovnakú sériu môžu žiaci poznať aj z pozorovania dúhy (obrázok 4 vpravo). Na obrázku 5 pozorujeme ďalší možný vzor - svetelné spektrum, ktoré je tu použité ako pozadie v grafe odozvy súčiastky CCD na vlnovú dĺžku svetla.

Obrázok 4: Disperzia a dúha (Morris, Deo, 2016)



Obrázok 5: Svetelné spektrum ako vzor (Morris, Deo, 2017)



Vzor svetelného spektra je pre niektorých žiakov posunutý (shifted) na symbol a používa sa na zobrazenie emisných a absorpčných čiar.

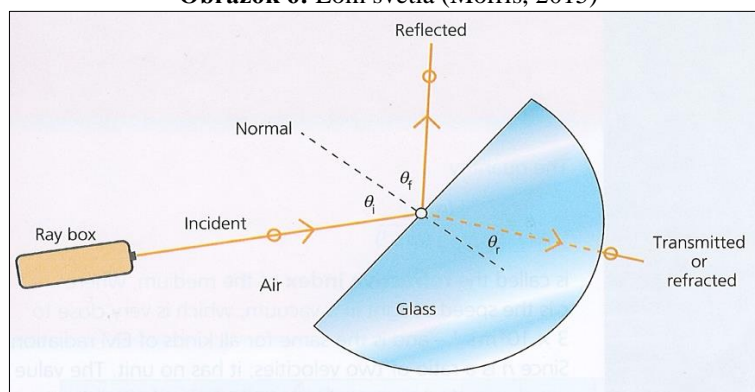
Zoradenie v súvislosti s lomom svetla

Zoradenie je organizovanie alebo usporiadanie vecí či ľudí vo vzájomnom vzťahu na základe špecifického usporiadania, metódy, smeru alebo štruktúry. Zahŕňa sekvencie, účel, vzorce, štruktúru, organizáciu, cykly a systémové myslenie. V matematike to môžu byť rôzne reťazové príklady a na fyzike vzťahy, kde záleží na poradí delenia či násobenia. Napríklad pre výpočet rýchlosti musíme vydeliť dráhu časom a nie naopak.

Farby dúhy môže žiak vnímať aj ako poradie - postupnosť. Malé deti sa postupnosť farieb dúhy často učia pomocou skratky začiatočných písmen farieb (ROYGBIV alebo ČOŽZMIF), niekedy prezentovanej v detských piesňach.

Na obrázku 6 vidíme nové poradie alebo postupnosť, vzťah medzi uhlom dopadu a uhlom lomu. Dôležité je aj to, že pri použití vzorca funkcie sinus sú žiaci požiadaní, aby použili linearizovaný graf.

Obrázok 6: Lom svetla (Morris, 2015)



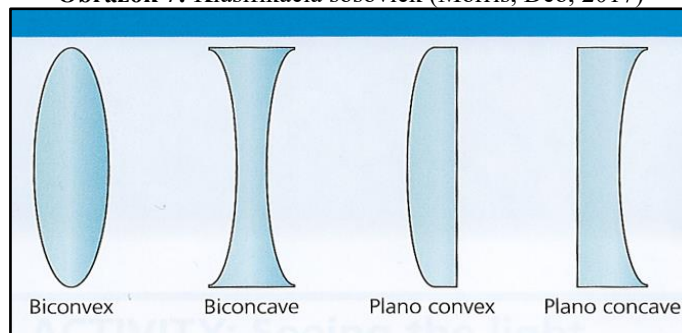
Kategórie v súvislosti s lomom svetla

Kategórie sú rozdelenia a klasifikácie vecí, ktoré zdieľajú vlastnosti. Podpiliermi kategórií sú vlastnosti, rovnosti a klasifikácie. Javy alebo objekty môžu mať podobné alebo rozdielne vlastnosti a žiaci dokážu tieto podobnosti a rozdiely identifikovať. Z matematiky a fyziky sú to napríklad Vennove diagramy, rozdelenie kvapalných, tuhých a plyných látok na základe ich vlastností, delenie čísel na racionálne a iracionálne...

Tému lomu svetla, ako ju uvádza nami analyzovaná učebnica, predstavuje kapitola zameraná na vlastnosti vln s názvom „Čo nám hovorí vlna?“. Kvalitami, o ktorých sa tu intenzívne diskutuje, sú vlnové vlastnosti, podobnosti a rozdiely svetla a zvuku. Toto sa javí ako možný základ pre neskoršie zavedenie dvoch kategórií - vln a častíc. Predstavených je aj pomerne veľa ďalších kategórií a vlastností súvisiacich s lomom svetla. Šošovky (obrázok 7), konvexné a

konkávne šošovky, zrkadlá, rovinné, konvexné a konkávne zrkadlá, obraz, vzpriamený a prevrátený obraz, skutočný a virtuálny obraz, lupa a zmenšený obraz.

Obrázok 7: Klasifikácia šošoviek (Morris, Deo, 2017)



Vzťahy v súvislosti s lomom svetla

Vzťah je spôsob, akým sú dva alebo viac predmetov či ľudí prepojené. Tento pilier sa javí ako najťažšie uchopiteľný a má pomerne veľa podpilierov. Podpiliermi sú proporcie (časť celku vo vzťahu k celku), korelácia medzi pojmami (analógie), miera veľkosti, aproximácia, odhad, množstvo, kontext. Patria sem rôzne fyzikálne vzťahy a závislosti, napríklad závislosť objemu vytlačenej vody od objemu ponorenej časti telesa.

Lom svetla je v analyzovanej časti učebnice použitý v rôznych kontextoch, jedná sa najmä o analógie a proporcie. Ako kontext pre lom svetla je použitá ceruzka umiestnená v sklenenej kadičke do polovice naplnenej vodou, minca na dne kadičky a sklenený hranol. Ďalší vzťah je medzi svetelným spektrom tvoreným hranolom a dúhou a vzťah medzi svetlom a vlnou – obe majú periódu a frekvenciu. V rámci témy, ktorú tvorí naše miesto vo Vesmíre, je nastolený pekný vzťah - svetlo a zrak sa ponúkajú ako dôležitý spôsob skúmania Vesmíru

ZÁVER

Na príklade lomu svetla – bežnej témy v učebných osnovách prírodovedy a fyziky sme sa pokúsili identifikovať päť pilierov a dokázali sme, že je to možné. Identifikovali sme každý z pilierov – symboly, vzory, zoradenie, kategórie a vzťahy v sérii učebníc vyvinutých pre dobre pripravené súčasné medzinárodné osnovy pre maturitu. Pilieri sme identifikovali na rôznych miestach v kapitolách učebníc. Pohľad na tvorbu učebníc z hľadiska pilierov je možné použiť aj v praxi.

Piliere umožňujú oslobodiť sa od témy a aplikovať získané poznatky na iné témy akéhokoľvek predmetu, nielen na tému fyziky alebo prírodovedy. Ako vidíme v sérii učebníc, autori (a teda aj žiaci) sa vracajú k niektorým pilierom aplikovaným na rovnakú tému viackrát v rôznych školských rokoch. Napríklad svetelný lúč sa používa každý rok pre žiakov vo veku od 12 do 16 rokov. Keďže žiaci vedia pracovať s lúčmi na úrovni symbolu, môžu prejsť na úroveň vzorov (spektrum), kategórií (lúče pre bikonkávne a bikonvexné šošovky), prípadne vzťahy (medzi dopadajúcim a lomeným lúčom za rôznych okolností).

Dokázali sme, že každý z pilierov je prítomný, aplikovaný na úzku tému používanú v každom učebnom pláne fyziky a prírodných vied. Napriek tomu máme otvorenú otázku, či dokážeme prepracovať učebné osnovy prírodovedných predmetov tak, aby sme podporili rozvoj myslenia v pilieroch. Veríme, že ak žiaci dokážu rozmýšľať napríklad v reprezentáciách (podpilier symbolov) na jednu tému (napr. svetelný lúč), budú vedieť myslieť v reprezentáciách aj na inú tému (napr. rezistor v elektrine). Čiastočné výskumy, napríklad kritického myslenia (Velmovská, Kiss, Trúsiková, 2019), využitia komplexných problémov vo vzdelávaní (Demkanin, 2020) alebo využitia grafických modelov prepojených s reálnym meraním (Ellermeijer, Tran, 2021), sú sľubnou podporou využitia pilierov. Nedávno bola dokázaná (Samani, Pan, 2021) výhoda nového dizajnu kurikula, založeného na striedaní a prerušovaní

tém počas praxe na zlepšenie pamäti a riešenie problémov, čo rozširuje myšlienku využitia pilierov pri tvorbe kurikula.

Literatúra

DEMKANIN, P. 2018. *Didaktika fyziky pre študentov magisterského štúdia a učiteľov v praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 156 s. ISBN 978-80-223-4374-9.

DEMKANIN, P. et al. 2006. *Počítačom podporované prírodovedné laboratórium*. Bratislava : Knižničné a edičné centrum FMFI UK, 2006. 140 s. ISBN 80-89186-10-6.

DEMKANIN, P. 2020. The ways the theory of science education can evolve. In *Journal of Baltic Science Education* [online]. 2020, vol. 19, p. 860-863. Dostupné na internete: <doi: 10.33225/jbse/20.19.860>. ISSN 1648-3898.

DEMKANIN, P. - KOVÁČ, M. 2019. Effective individual work of pupils within physics education in the light of the learning sciences. In *Valovičová, L. et al. 2019 : Formation of the Natural Science Image of the World in the 21st Century*. New York : AIP Publishing, 2019. Dostupné na internete : <doi.org/10.1063/1.5124742>.

DEMKANIN, P. - KOVÁČ, M. 2021. Opportunities to allow a student to realize his plans within a formal physics education. In *INTED21 Proceedings* [online]. 2021. Dostupné na internete: < DOI: 10.21125/inted.2021.1813>. ISBN 978-84-09-27666-0.

DEMKANIN, P. - NOVOTNÁ, S. 2021. Selected aspects of tutoring and scaffolding pre-service physics teachers. In *INTED21 Proceedings* [online]. 2021. Dostupné na internete: <DOI: 10.21125/inted.2021.1814>. ISBN 978-84-09-27666-0.

ELLERMEIJER, T. - TRAN, T. B. 2021. Stem, Inquiry Practices and Technology in Physics Education. In *Fundamental Physics and Physics Education Research* [online]. 2021, p. 127-162. Dostupné na internete: <doi: 10.1007/978-3-030-52923-9_12>. ISBN 978-3030529222.

HARLEN, W. 2015. *Working with Big Ideas of Science Education*. Trieste : IAP, 2015. 64 s. ISBN 978-88-94078404.

MOREIRA, P. A. S. et al. 2020. Student engagement with school and personality: a biopsychosocial and person-centred approach. In *British Journal of Educational Psychology*. ISSN 0007-0998, 2020, vol. 91, no. 2, p. 691-713.

MORRIS, P. 2015. *MYP by Concept 4 and 5 Physics*. London : Hodder Education, 2015. 649 p. ISBN 978-1471839337.

MORRIS, P. - DEO, P. 2016. *MYP by Concept 2 Sciences*. London : Hodder Education, 2016. 160 p. ISBN 978-1471880438.

MORRIS, P. - DEO, P. 2017. *MYP by Concept 3 Sciences*. London : Hodder Education, 2017. 160 s. ISBN 978-1471880490.

SAMANI, J. - PAN, S. C. 2021. Interleaved practice enhances memory and problem-solving ability in undergraduate physics. In *Science of Learning* [online]. 2021, vol. 6. Dostupné na internete: <doi: 10.1083/s41539-021-00110-x>. ISSN 2056-7936.

TOKUHAMA-ESPINOSA, T. 2019. *Five pillars of the Mind: Redesigning Education to Suit the Brain*. New York : W.W. Norton & Company, 2019. 221 s. ISBN 978-0-393-71321-3.

VELMOVSKÁ, K. - KISS, T. - TRÚSIKOVÁ, A. 2019. Critical thinking and physics education. In *DIDFYZ 2019 : Formation of the Natural Science Image of the World in the 21st Century* [online]. New York : AIP Publishing, 2019. Dostupné na internete: <doi: 10.1063/1.5124781>. ISBN 978-07-35418974.

Autor:

Mgr. Silvia Novotná

Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky

Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Univerzita Komenského v Bratislave

Mlynská dolina F1, 842 48 Bratislava

E-mail: silvia.novotna@fmph.uniba.sk

VÝCHODISKÁ RIEŠENIA PROBLEMATIKY PROFESIJNÉHO ROZVOJA PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV S AKCENTOM NA UČITEĽOV SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY

Mária Onušková

Abstrakt

Učiteľ patrí oddávna k osobnostiam, ktoré významným spôsobom ovplyvňujú životy ľudí. Zároveň je učiteľ hlavným nositeľom a aktérom rôznych zmien a tiež kurikulárnych reforiem. Z uvedeného dôvodu je potrebné, aby pedagogickí zamestnanci neustále rozvíjali profesijné kompetencie v rámci profesijného vzdelávania a boli tzv. „večnými študentmi“. V príspevku sa zameriavame na deskripciu teoretických východísk spätých s profesijným rozvojom a profesijným vzdelávaním učiteľa slovenského jazyka a literatúry. V záverečnej časti príspevku prezentujeme návrh výskumu k dizertačnej práci autorky príspevku, ktorý vyplýva z teoretických východísk a výskumov zahraničnej a slovenskej proveniencie.

ÚVOD

V súčasnej dobe má veľký vplyv na prácu pedagogických zamestnancov mnoho faktorov, ako je pandémia či momentálne aj vojnová kríza a s tým súvisiace aj využívanie technológií vo vyučovacom procese. Rýchlo meniace sa potreby našej spoločnosti ovplyvňujú aj potreby škôl a učiteľov, ktorí sa musia čo najrýchlejšie vyrovnáť s meniacimi sa podmienkami ovplyvňujúcimi ich školský život. Učiteľ či pedagogický zamestnanec je bezpochyby kľúčovým činiteľom vo vzdelávaní. Na základe toho je potrebné sa zamerať na rozvíjanie profesijných kompetencií prostredníctvom ďalšieho vzdelávania učiteľov, v našom prípade s akcentom na učiteľov slovenského jazyka a literatúry. V tomto kontexte môžeme povedať, že učitelia sa stávajú celoživotnými študentmi. Je dôležité, aby do svojej pedagogickej praxe implementovali nielen progresívne vyučovacie metódy či prostriedky, ale aj prostriedky hodnotenia. V súčasnosti sa zvyšujú teda nároky na profesijný rozvoj všetkých pedagogických zamestnancov nielen v súlade s ich vzdelávacími potrebami, ale aj s potrebami školy či školských zariadení. Janíková (2009) konštatuje, že profesia učiteľa patrí medzi jedny z najstarších v dejinách ľudstva a bola jasne vyčlenená v antike spomedzi iných profesií a v priebehu storočí sa vyvíjala až do súčasnosti.

SÚČASNÝ STAV SKÚMANEJ PROBLEMATIKY

Pri dnešnom ponímaní učiteľskej profesie sa vyžaduje, aby bol učiteľ nielen jedným z aktérov edukačného procesu, ale je potrebné, aby bol profesionálom – expertom. Vzhľadom na to je potrebné, aby sa zaoberal aj svojím profesijným rozvojom. Učiteľom a profesiou učiteľa sa zaoberá množstvo autorov slovenskej či zahraničnej proveniencie. Môžeme spomenúť dve najvýznamnejšie definície pojmu učiteľ. Jednou je parafráza z Pedagogického slovníka (Průcha, Walterová a Mareš 2001), ktorá definuje učiteľa ako jedného zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu. Druhá je formulovaná OECD (in Průcha 2009), kde je učiteľ charakterizovaný ako osoba, ktorého profesionálnou aktivitou je odovzdávať vedomosti, postoje a zručnosti, ktoré sú špecifikované v kurikulárnych dokumentoch, žiakom a študentom vo vzdelávacích inštitúciách. Na učiteľov sa kladú aj v súčasnosti vysoké nároky nielen na ich osobnosť, ale aj na vzdelávanie. Očakáva sa od nich, že

budú na svojom profesijnom rozvoji neustále pracovať. To nebýva u všetkých učiteľov zvykom aj v dnešnej dobe. Aj od učiteľa slovenského jazyka a literatúry sa očakáva že bude pracovať na svojom profesijnom rozvoji.

Profesijný rozvoj

Profesijný rozvoj definuje mnoho autorov, z ktorých môžeme spomenúť Pavlova, Vetrákovú, Temiakovú a Petrovú, Kasíkovú, Průchu či Prusákovú. Pavlov (2010, s. 83) definuje profesijný rozvoj ako „permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov.“ Profesijný rozvoj je chápaný u Mareša (2013) ako pozitívny vývoj, zlepšovanie, zdokonaľovanie učiteľov.

Švec (2008, s. 205) uvádza, že: „profesijný rozvoj (professional development) sú rozvíjacie aktivity na zvýšenie a zlepšenie odborného kariérneho rastu učiteľov, učiteľského zboru“.

Aj keď pojem profesijný rozvoj je na Slovensku ustálený od roku 2009, prešiel v rôznych novelizáciách profesijného zákona. V poslednej novelizácii 414/2021 Z. z. je profesijný rozvoj zakotvený v § 40 ako: „...proces rozvíjania, prehĺbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií, získavania profesijných kompetencií na výkon špecializovaných činností alebo na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca alebo výkon činnosti vedúceho odborného zamestnanca, získavania profesijných kompetencií vyššieho kariérového stupňa, overovania profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa, získavania vzdelania na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti alebo využívania a hodnotenia získaných profesijných kompetencií.“ Profesijný rozvoj sa uskutočňuje prostredníctvom vzdelávania, pričom sa za vzdelávanie považuje aj odborná stáž, tvorivej činnosti súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti, najmä činnosti vedeckej, výskumnej, publikačnej alebo umeleckej, alebo seba vzdelávania a výkonu pracovnej činnosti“ (Zákon 414/2021 Z. z.). Podľa Kosovej (2013) učiteľstvo a ostatné pedagogické profesie patria k tým povolaniam, v ktorých spontánne narastá trend profesionalizácie. Havlík (in Lazarová a kol., 2006) považuje koncept profesionalizácie učiteľského povolania za významný prvok spoločenského statusu učiteľa a posunu od semiprofesie k tzv. pravej profesii. V Charte učiteľa z roku 2002 (s. 34) v časti Príprava počas výkonu služby sa uvádza: „učitelia sú povinní neprestajne obnovovať svoju kvalifikáciu a vzdelávanie počas výkonu služby by malo byť považované ako právo, tak aj ako povinnosť pedagógov.“

Môžeme konštatovať, že vzdelávanie učiteľov slovenského jazyka a literatúry pozostáva z dvoch fáz, pričom prvou fázou je pregraduálna príprava počas vysokoškolského štúdia, kde nadobúdajú poznatky nielen z psychológie, pedagogiky či didaktiky, ale aj lingvistiky a literárnej vedy. V druhej fáze je prioritný profesijný rozvoj učiteľov slovenského jazyka a literatúry v rámci vlastnej pedagogickej praxe, ale aj samoštúdiom a tiež prostredníctvom ďalšieho vzdelávania učiteľov. Učitelia slovenského jazyka a literatúry nadobúdajú či inovujú v rámci profesijného rozvoja profesijné kompetencie v súčasnosti s ohľadom na profesijné štandardy daných podkategórií. Najdôležitejšou témou súčasnosti pre danú cieľovú skupinu je nielen dištančné vyučovanie, ale vzhľadom na utečeneckú krízu aj implementácia slovenčiny ako druhého jazyka vo vyučovaní. Niektorí učitelia slovenského jazyka a literatúry sa stretávajú už dlhšiu dobu, ktorá je spätá aj s globalizáciou, s potrebou implementovať slovenčinu ako druhý jazyka vo svojej pedagogickej praxi. V súčasnosti sa inštitúcie poskytujúce vzdelávanie v rámci profesijného rozvoja učiteľov nesústredujú len na cieľovú skupinu učiteľov slovenského jazyka a literatúry, ale programy vzdelávania majú všeobecnejší charakter).

CIELE, PREDMET A METODIKA VÝSKUMU

Problematiku, ktorú riešime v našej dizertačnej práci, nie je možné v rámci empirických výskumov porovnať s predchádzajúcimi výskumami. Empirické výskumy, ktoré sú publikované sú zamerané na vzdelávacie potreby učiteľov 2. stupňa základných škôl či učiteľov stredných škôl vo všeobecnosti (s rôznymi vyučovacími predmetmi). Zistené údaje budeme preto porovnávať s nimi. Absentujú výskumy, ktoré by analyzovali vzdelávacie potreby učiteľov slovenského jazyka a literatúry. Keďže v súčasnosti prichádza ku kurikulárnym zmenám aj v rámci slovenského jazyka a literatúry a zároveň nastala aj spoločenská situácia týkajúca sa aj slovenčiny ako druhého jazyka, preto sme sa z uvedeného dôvodu rozhodli zisťovanie zamerať na túto oblasť.

Hlavným cieľom výskumu je analýza vzdelávacích potrieb učiteľov slovenského jazyka a literatúry a následné navrhnuť vzdelávacie aktivity v intenciách riešenej problematiky. Navrhnutý a vypracovaný vzdelávací program bude konfrontovaný aj s profesijným štandardom pre danú podkategóriu učiteľov. Vychádzajúc z hlavného cieľa sme si stanovili nasledovné čiastkové ciele:

- zhromaždiť, analyzovať a kriticky spracovať dostupnú odbornú literatúru zameranú na problematiku profesijného rozvoja, profesijného vzdelávania, učiteľa slovenského jazyka a literatúry a analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov, teda zadefinovať kľúčové pojmy,
- zistiť a analyzovať, ako vnímajú respondenti vplyvy súčasných spoločenských zmien na profesionálnu identitu učiteľov slovenského jazyka a literatúry,
- identifikovať, ako determinujú zmeny kurikula vzdelávacích programov kvalitu práce učiteľov slovenského jazyka a literatúry.
- zistiť možnosti vzdelávania v rámci profesijného rozvoja učiteľov slovenského jazyka a literatúry ako druhého jazyka,
- vytvoriť program vzdelávania priamo určený pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry.

Základný súbor budú tvoriť učelia základných a stredných škôl a z neho vyberieme výskumný súbor, pričom kritérium bude učiteľ slovenského jazyka a literatúry, ktorí implementujú slovenčinu ako druhý jazyk. Uplatníme teda špecifický typ náhodného výberu, tzv. stratifikovaný výber. Do výskumu budú zaradení respondenti na základe dobrovoľnosti a ochoty spolupracovať z troch samosprávnych krajov zo západného Slovenska. V rámci zisťovania údajov v analýze vzdelávacích potrieb učiteľov slovenského jazyka a literatúry v SR budeme kontaktovať učiteľov, ktorí vyučujú žiakov s odlišným materinským jazykom.

Na základe metodologického postupu využijeme tzv. trianguláciu výskumných metód. V prvej fáze sme použili literárno-historickú metódu, prostredníctvom ktorej sme sa zamerali na štúdium informácií z existujúcej odbornej literatúry zameranej na uvedenú tému, kde informácie analyzovali. Metódou, ktorú využijeme, bude dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý bude zameraný na analýzu vzdelávacích potrieb učiteľov slovenského jazyka a literatúry základných a stredných škôl, ktorí využívajú slovenčinu ako cudzí jazyk, pretože jeho využitím získame informácie vo veľkom počte od respondentov - učiteľov za krátky čas. Ako ďalšiu výskumnú metódu využijeme focus group interview k doplneniu empirických údajov. Výstupy nám budú slúžiť, ku komplexnejšiemu obrazu o profesijnom rozvoji učiteľov slovenského jazyka a literatúry ako druhého jazyka formou profesijného vzdelávania.

V rámci výskumu využijeme aj metódu obsahovej analýzy textov (obsahovej sémantiky), prostredníctvom ktorej sa zamarieme na obsahovú analýzu dokumentov, a to vzdelávacích programov zameraných na vzdelávanie slovenčiny ako cudzieho jazyka v dostupných inštitúciách na zistenie faktu, či sú vzdelávacie programy vytvorené na základe analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov slovenského jazyka a literatúry základnej a strednej školy. Na

základe využitia matematicko-štatistických metód spracujeme získané údaje, ktoré zanalyzujeme a na základe nich spracujeme návrh vzdelávacích aktivít priamo určených pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry v základných a stredných školách s dôrazom na slovenčinu ako druhý jazyk.

Výsledky výskumu budeme považovať za hodnotné a prínosné vzhľadom na pripravovanú kurikulárnu reformu, ale aj na súčasnú situáciu a tiež nakoľko je možnosť vytvoriť vzdelávacie programy šité na mieru učiteľom slovenského jazyka a literatúry s cieľom podporiť ich odborný rast aj vzhľadom na akceptáciu profesijných štandardov."

ZÁVER

Potreba zaoberať sa profesijným rastom učiteľov slovenského jazyka a literatúry v súčasnosti vyplýva zo súčasnej meniacej sa spoločnosti a nastavovanie novej kurikulárnej reformy školstva. Profesijný rozvoj zohráva dôležitú úlohu vo zvyšovaní profesijných kompetencií učiteľov a prináša im využívanie moderných metód a foriem vzdelávania, ktoré prispievajú aj k rozvíjaniu osobností žiakov a nadobúdaniu komunikačných kompetencií.

V predložennom príspevku sme predstavili výskum, ktorý realizujeme v rámci doktorandského štúdia na Univerzite Konštantína Filozofa. Výskum je zameraný na zisťovanie analýzy vzdelávacích potrieb učiteľov slovenského jazyka literatúry v základných a stredných školách. Učiteľov slovenského jazyka a literatúry základnej a strednej školy sme si vybrali z hľadiska prebiehajúcej kurikulárnej reformy, ktorá sa dotýka aj druhého stupňa základných škôl, ale aj vzhľadom na potrebu implementovať slovenčinu ako druhý jazyk v ich pedagogickej praxi. Naším cieľom je získať údaje, ktoré v súčasnosti ich analýzou a interpretáciou prispievajú k poznaniu v oblasti pedagogických vied.

Literatúra

CHARTA UČITEĽA. 2002. Prešov : MPC, 2002. ISBN 80-8045-258-X.

JANÍKOVÁ, M. et al. 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno : Paidio, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7315-183-6.

KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2013. 174 s. ISBN 978-80-557-0434-0.

LAZAROVÁ, B. et al. 2006. *Cesty ďalšieho vzdelávania učiteľů*. Brno : Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

PAVLOV, I. 2010. O profesijnom zákone slovenských učiteľov. In ČERNOTOVÁ, M. : *Cviční učitelia*. Prešov : Prešovská univerzita, 2010.

PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris, 2008. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

Zákon č. 414/2021 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Autor:

PaedDr. Mária Onušková
Katedra pedagogiky
Univerzita Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4, 949 01 Nitra
E-mail: maria.onuskova@ukf.sk

KORELACE MEZI KATEGORIEMI COMPREHENSIBILITY A INTELLIGIBILITY. ANEB JAKÝ VLIV MAJÍ VÝSLOVNOSTNÍ CHYBY NERODILÝCH MLUVČÍCH NA MÍRU POROZUMĚNÍ S MLUVČÍM RODILÝM

Radim Ošmera

Abstrakt

Comprehensibility je míra subjektivního porozumění komunikátu měřena na číselné škále. Intelligibility je pak objektivní porozumění tomuto komunikátu testováno přepisem slyšeného. Tyto dvě kategorie samozřejmě nejsou vždy v souladu. Ne vždy rozumíme skutečně tomu, co mluvčí říká. Příčiny toho jsou různé. Příspěvek představí dílčí výstupy rozsáhlého percepčního testu prováděného v rámci disertačního výzkumu v oblasti osvojování českého fonetického plánu nerodilými mluvčími s prvním jazykem vietnamštinou. Jinými slovy budeme zjišťovat, jak vietnamští mluvčí užívají češtinu a jaký vliv má transfer z vietnamštiny na porozumění rodilými mluvčími češtiny.

ÚVOD

Tématem toho příspěvku je osvojování českého fonetického plánu nerodilými mluvčími s prvním jazykem vietnamštinou, a to na základě rozsáhlého empirického výzkumu. Cílem příspěvku je ukázat, jaký je vztah mezi pocitem porozumění a skutečným porozuměním, a zda je možné případné nedorozumění lokalizovat ve sledu segmentů. Výzkum prezentovaný v tomto příspěvku se ptá i na to, zda je možné toto případné nedorozumění osvětlit pohledem na první jazyk mluvčích.

Při odpovědích na výše uvedené otázky pracuji se dvěma kategoriemi: 1. comprehensibility, tj. mírou subjektivního porozumění měřenou na škále, 2. intelligibility, tj. mírou objektivního porozumění měřenou přepisem slyšeného; srov. Munro and Derwing (2015, s. 28). Míra objektivního a subjektivního porozumění byla testována pomocí percepčního testu, jehož strukturu představím v následující kapitole.

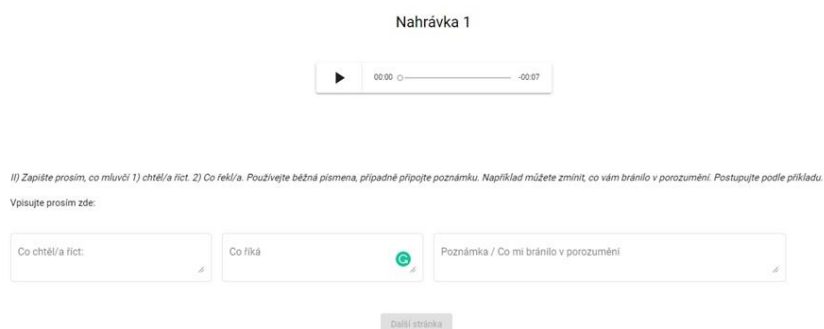
PERCEPČNÍ TEST

Percepční test se zaměřil na porozumění na základě skutečné identifikace zvuku, tj. bez znalosti kontextu. Obsahoval celkem 55 položek, které jsou kombinací izolovaných slov, sousloví a krátkých vět, z nichž 45 bylo namluveno vietnamskými mluvčími. Jednalo se o muže i ženy ve věku 35–45 let, jejichž znalost češtiny se pohyboval kolem úrovně A1; čeština je pro ně druhým jazykem. Zbylých 10 položek použitých v percepčním testu bylo namluveno rodilými Čechy. 55 položek percepčního testu, který byl připraven na samostatném webovém rozhraní, bylo posouzeno celkem 110 rodilými mluvčími češtiny. Respondenti byli instruováni, aby pracovali v tiché místnosti, ideálně za použití sluchátek na PC (nikoliv na mobilu či tabletu). Jejich úkolem bylo: a) na škále vyjádřit míru porozumění slyšeného (obr. 1: Comprehensibility). B) zapsat slyšené (obr. 2: Intelligibility). (Pohyb kurzoru na obrázku 1 byl zaznamenán na číselné škále -100 až +100. Tuto skutečnost respondent nevěděl, ani tuto číselnou řadu neviděl.).

Obrázek 1: Comprehensibility.



Obrázek 2: Intelligibility.



VÝSLEDKY VÝZKUMU

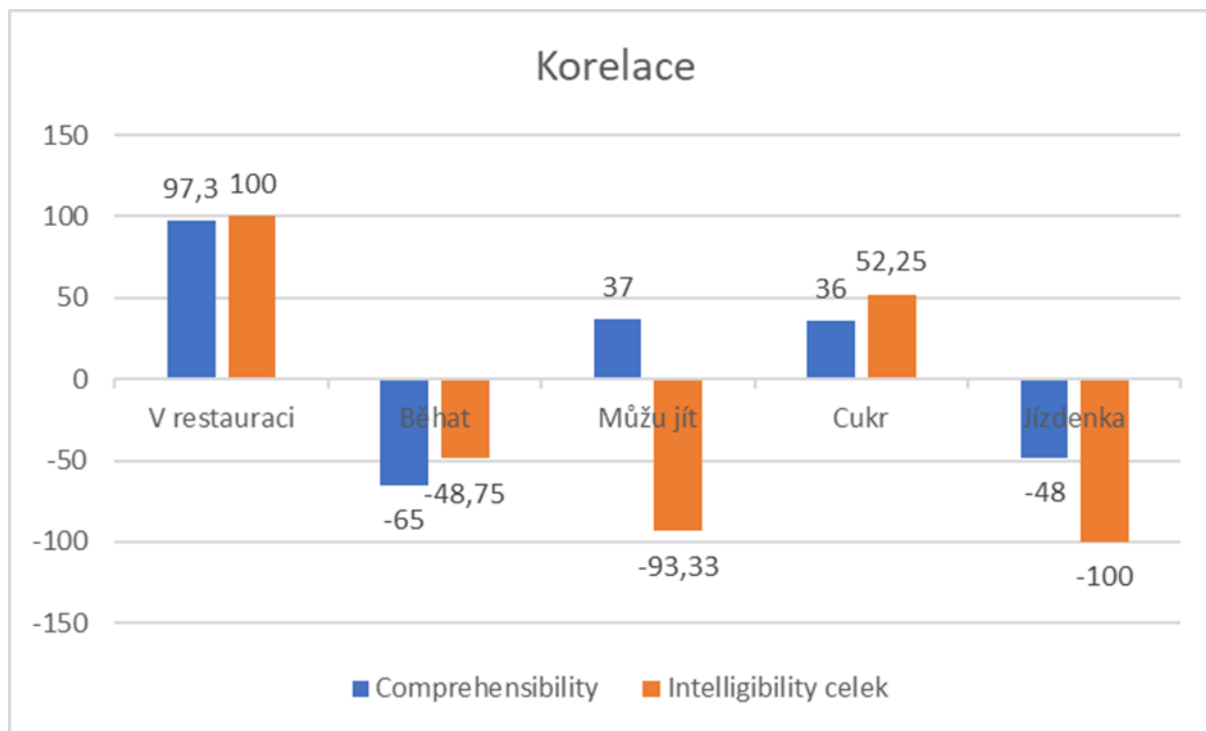
V této části příspěvku představím výsledky percepčního testu pro vybraných pět položek: *v restauraci, běhat, můžu jít, cukr, jízdenka*.

Spojení *v restauraci* vyslovil rodilý Čech, položky *běhat, můžu jít, cukr, jízdenka* vietnamští mluvčí. Na obrázku 3 vidíme graf se dvěma hodnotami. Comprehensibility je přeneseno do grafu průměrem všech mluvčích bez ohledu na profesi, věk a další faktory, které byly v testu zaznamenávány. Intelligibility je zde vizualizováno pomocí koeficientu tak, aby hodnoty mezi sebou byly srovnatelné. Každé hodnotě je přidělen koeficient podle počtu odpovědí. Tento koeficient je pak převeden na zápornou nebo na kladnou hodnotu podle toho, zda bylo, nebo nebylo slovu porozuměno. Koeficient nepočítá s částečnou odpovědí. Výpočet proběhl následovně. 80 odpovědí bylo rozděleno na 200 dílů (hodnota comprehensibility má také 200 škálových bodů). V tomto případě je tedy koeficient 2,5. V případě sousloví *v restauraci* výpočet tedy probíhal následovně:

- 1) $2,5 \times 80$ správných odpovědí = 200
- 2) $2,5 \times 0$ špatných odpovědí = 0
- 3) Průměr: $200 + 0 = 200 / 2 = +100$

Analogicky v dalších případech.

Obrázek 3: Korelace hodnot intelligibility a comprehensibility.



Obrázek 4 ukazuje odpovědi v absolutních číslech.

Obrázek 4: Intelligibility v absolutních číslech.

Slovo	Intelligibility ABSOLUTNÍ HODNOTY
v restauraci	80 z 80 dobře
běhat	21 z 80 dobře
můžu jít	1 z 30 dobře
cukr	61 z 80 dobře
jízdenka	0 z 80 dobře

Z grafu je možné vidět, že v případě českého mluvčího (v restauraci) spolu korelují jak subjektivní, tak objektivní porozumění. U dalších položek je situace velmi různorodá. U slova běhat a cukr jsou hodnoty relativně vyrovnané. V prvním případě jde o silnou míru pocitu, „že nerozumím“, která je potvrzena v objektivním neporozumění. V druhém případě, u slova cukr, je tomu právě naopak. Respondenti měli většinový pocit, že slovu rozumí, což se potvrdilo správným přepisem slyšeného. U sousloví můžu jít je rozpor mezi pocitem, že rozumím, a skutečným porozuměním nejvýraznější.

Následující tabulka (obr. 5) ukazuje nejčastější chybné odpovědi respondentů.

Obrázek 5: Nejčastější chybné odpovědi.

běhat	něha, běháš, necháš, z dalších odpovědí: děda, nech to, jeden, levhart, měsíc
můžu jít	můžu říct
cukr	super
jízdenka	dívinka, žíněnka, z dalších odpovědí: čelenka, žiletka, halenka, šílenka

Ve všech případech je možné lokalizovat neporozumění na začátek klíčového slova, případně na jeho konec. U slova běhat vidíme problém s iniciálním [b] a finálním [t], u slova jít a jízdenka je problém se iniciální [j]. U slova cukr, pokud respondent nerozuměl, nastal problém opět u iniciálního [tʃ]. U slova jízdenka si můžeme dále všimnout, že sekvence -nka- je zachycena téměř se 100% jistotou, zatímco sekvence zd není zachycena žádným z respondentů. Stejně tak stojí za povšimnutí, že drtivá většina vokálů je identifikována správně, dokonce i v případě, že předchozímu konsonantu respondent správně neporozuměl. V následující části svého příspěvku se pokusím nastínit možné příčiny těchto opakujících se chyb v porozumění.

MOŽNÉ PŘÍČINY

Při akvizici druhého jazyka běžně dochází k transferu z jazyka prvního (Choděra, 2013), což platí i pro zvukový plán. Akvizici ovlivňuje celá řada faktorů. Nechceme zde proto tvrdit, že první jazyk mluvčího je to jediné, co ovlivňuje produkci řeči v druhém jazyce. Nicméně právě první jazyk mluvčího je jedním ze zdrojů obtíží při produkci a pak následně při porozumění partnerem v komunikaci. Proto se zde zaměříme na možné konkrétní příčiny zmíněných nedorozumění, které pocházejí právě z transferu z vietnamštiny. Mezi vietnamštinou a češtinou najdeme nevyčísitelné množství rozdílů. Zde uvádíme jen na ty, které se nějak vážou na problémy, jimiž jsme se zabývali v předchozí části textu.

1) Vietnamština je primárně monosylabický jazyk a struktura vietnamské slabiky neumožňuje jakékoliv konsonantické klastry (např. Slówik, 2020).

To může být z důvodů, proč i jednoduchá sekvence -zd- [zd] činí vietnamskému mluvčímu problém.

2) Vietnamština neobsahuje některé konsonanty, které čeština má, a naopak.

- Vietnamština neobsahuje foném /tʃ/, nejbližší je mu ve vietnamštině /s/. To je jedno z možných vysvětlení, proč na začátku slova cukr slyší respondenti [s].
- Vietnamština naopak obsahuje foném /ŋ/. To je jedno z možných vysvětlení, proč když vietnamský mluvčí vysloví [ŋa], český mluvčí ji identifikuje a přepíše jako -nka-, neboť v češtině vyslovené [ŋ] se vždy vyskytuje pouze jako poziční varianta fonému /n/ v pozici před /k/.
- Vietnamština sice má ve svém repertoáru foném /t/, ale jeho realizace je vázána na pozici. V pozici iniciální se jedná o tentýž foném jako v češtině. V pozici finální se realizuje bez závěrečné ploze. To je jedno z možných vysvětlení, proč na tomto místě český respondent slyší buď [ʃ] apod. nebo neslyší nic.
- Vietnamština sice obsahuje foném /j/, ale nikdy v pozici, kde se tato aproximanta objevuje před předním vysokým vokálem /i/.
- Foném /b/ je ve vietnamštině stejný jako v češtině. Důvody, proč ve slově běhat vidíme právě v iniciální pozici hlásky [b] problém, mohou být dva. První je individuální dispozice mluvčího. Druhý důvod může být v tom, že [b] bývá ve vietnamštině méně napjaté než v češtině..

ZÁVĚR

V příspěvku jsme představili dílčí výsledky rozsáhlého výzkumu v oblasti akvizice druhého jazyka. Náš příspěvek se konkrétně zabývá výslovnostními chybami v češtině u nerodilých mluvčích s prvním jazykem vietnamštinou. Dílčí výzkumnou otázkou tohoto příspěvku bylo, jak rodilý mluvčí češtiny rozumí mluvčím, jejichž prvním jazykem je vietnamský jazyk; zda je možné případně neporozumění lokalizovat a najít možné vysvětlení. Ukázali jsme, že produkce a následné porozumění je pravděpodobně ovlivněno transferem z prvního jazyka, dále jsme

ukázali, že spolu ne vždy koresponduje subjektivní pocit porozumění a skutečné porozumění. Jinými slovy pravděpodobně dochází k tomu, že rodilý mluvčí si produkovaný zvuk v některých případech interpretuje na místo jasné identifikace.

Literatura

HOANG, T. Q. H. 1965. *A Phonological Contrastive Study of Vietnamese and English*. Texas : Faculty of Texas Technological College, 1965. ISBN X.

HODSON, B. W. - HWA-FROELICH, D. A. 2002. Characteristics of Vietnamese Phonology. In *American Journal of Speech-Language Pathology*. ISSN 1058-0360, 2002, vol. 11, no. 4, p. 264-273.

CHODĚRA, R. 2013. Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Vyd. 2. Bratislava : Academia, 2013. 212 s. ISBN 978-80-2002-274-5.

KIRBY, J. P. 2011. Vietnamese (Hanoi Vietnamese). In *Journal of the International Phonetic Association*. ISSN 0025-1003, 2011, vol. 41, no. 3, p. 381–392.

KRČMOVÁ, M. 2008. *Fonetika a fonologie. 2. doplněné*. Brno : Masarykova univerzita Eplortál, 2008. 215 s. ISSN 1802–128X.

MACHAČ, P. – SKARNITZL, R. 2009. *Fonetická segmentace hlásek*. Praha : Epoque, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7425-031-6.

MUNRO, M. J. - DERWING, T. M. 2015. A prospectus for pronunciation research in the 21st century: A point of view. In *Journal of Second Language Pronunciation*. ISSN 2215-1931, vol. 1, no. 1, p. 11 – 42.

NGUYỄN P. C. 1984. *Základy vietnamštiny*. Praha : SPN, 1984. 420 s. ISBN X.

PETR, J. 1986. *Mluvnice češtiny, D. 1, Fonetika, fonologie, morfologie a morfejmika, tvoření slov*. 1. vyd. Praha : Academia, 1986. 568 s. ISBN 8653-21-0009-86.

SLAVICKÁ, N. T. B. 2008. *Praktická fonetika vietnamštiny*. Praha : Karolinum, 2008. 226 s. ISBN 978-80-246-1488-5.

SLÓWIK, O. – VOLÍN, J. 2020. *The lexical tones of Vietnamese metropolises*. Prague : Charles University in Prague, 2020. 138 s. ISBN 978-80-246-4506-3.

THOMPSON, L. C. 1965. A Vietnamese Grammar. In *Lingua*. ISSN 0024-3841, 1965, vol. 19, no. 1-2, p. 193-202.

Autor:

Mgr. et Mgr. Radim Ošmera
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7, Brno 603 00
E-mail: radim.osmera@gmail.com

FILOZOFICKÝ PODCAST AKO METODICKÁ POMÔČKA V RÁMCI ONLINE VYUČOVANIA

Kristína Pakesová

Abstrakt

Filozofické podcasty ako metodická pomôcka. Pravdepodobne netradičná metóda vo výchovno-vzdelávacom procese. Počas dištančnej formy výučby pedagógovia vynášali rôzne spôsoby ako ozvláštniť aj hodiny filozofie, občianskej náuky pre stredné školy. Náš filozofický podcast nie je výnimkou a reaguje tak na súčasnú pandemickú situáciu a obmedzenosť prezenčnej formy výučby. Svojimi nadčasovými filozofickými témami prináša spôsob ako udržiavať medzi vyučujúcimi a študentami sociálny kontakt a poskytuje priestor na diskusiu v online priestore. Jednotlivé podcasty sú vedené doktorandkou Katedry filozofie Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach a filozofmi, pedagógmi, ktorí odpovedajú na náročné filozofické otázky. V príspevku tak približujeme spôsob ako s filozofickými podcastami pracovať v rámci online vzdelávania.

ÚVOD

Novovzniknutá pandemická situácia, ktorá ovplyvnila výrazne aj slovenské školstvo podnietila mnohé rozvojové projekty, ktoré ponúkajú priestor na online vzdelávanie. Filozofické podcasty sú jednou možnou alternatívou ako využiť online priestor naplno a ponúknuť tak žiakom možnosť vyjadriť svoje názory aj na online platforme či na sociálnej sieti.

Aktuálnym trendom v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu je dôraz na kritické myslenie žiakov. Humanitné predmety, ktoré sú aktuálne všeobecne podceňované v oblasti vzdelávania v prospech prírodovedných a technických predmetov sa dostávajú do úzadia. Ich hlavnou úlohou je predovšetkým viesť žiakov ku kritickému mysleniu, budovaniu si vlastného svetonázoru, akceptovať myšlienkový pluralizmus a podporovať kultúrnu diskusiu. Najmä posledný bod, rozvíjanie kultúrnej diskusie, počas obdobia dištančného vzdelávania bol zanedbaný v dôsledku obmedzenosti sociálneho kontaktu. Potreba priameho kontaktu s pedagógom a žiakmi dáva žiakovi istú okamžitú spätnú väzbu, ktorú poskytuje len verbálna komunikácia mimo online priestoru. Okolnosti a nutnosť potreby dôraznejšieho zavedenia kultúrnej diskusie a „soft skills“ na vyučovacích hodinách je stále naliehavejšia, keďže sa nachádzame v postinformačnej dobe, kedy aj v internetovom priestore koluje množstvo nepodložených informácií, skutočností, ktoré sa častokrát vymykajú vedecky overiteľným faktom. Dokonca aj vedecký výskum v rôznych oblastiach v súčasnej dobe disponuje mnohými teóriami, nejednotnosťou, v ktorej sa je náročné orientovať. Aj z tohto dôvodu považujeme vytvorenie projektu Filozofia v kocke za krok, ktorý pomáha nielen učiteľom, ale aj žiakom oboznámiť sa s najširšími filozofickými problémami, ktoré môžu nasávať prostredníctvom online priestoru od jednotlivých vysokoškolských erudovaných pedagógov, pričom pasívne prijímajú skrze zvukovú nahrávku (podcast) aktuálny filozofický výskum z vedeckej akademickej sondy.

Podľa Gabriely Petrovej a Niny Kozárovej by učitelia mali prijať metódu aktívneho učenia, ktoré si vyžaduje nielen tvorivého učiteľa, ale aj tvorivo a kriticky zmyšľajúceho žiaka (2018, s. 31). Jozef Hvorecký hodnotí kritické myslenie ako nástroj systematizácie poznatkov, ktorý je zároveň aj filtrom ich relevantnosti a kvality (2019, s. 12).

S týmito vyššie uvedenými názormi možno nielen súhlasiť, ale taktiež akceptovať ich platnosť vo všeobecnom meradle a aplikovať ich na všetky výchovno-vzdelávacie predmety. Dovolíme

si tvrdiť, že v oblasti filozofie je úloha tvorivého a kritického myslenia ešte nutnejšou a alarmujúcou záležitosťou, ktorá podnecuje žiakov k budovaniu si vlastného vnútorného sveta, zdravého sebedomia, na základe vyjadrenia vlastného korektného presvedčenia o všeobecných poznatkoch a informáciách.

Podcast ako aktuálny trend moderných technológií, alebo metóda rozhovoru?

Podcast pod názvom Filozofia v kocke je v našom prípade zvukovou nahrávkou, riadeným rozhovorom medzi interným doktorandom a vysokoškolským pedagógom, vedcom. Koncept vybraných podcastov, ktoré boli doposiaľ zverejňované na online platformách (spotify, soundcloud) bol vopred dohodnutý. V tomto momente sa nejedná o náhodnú záležitosť, ale vopred štruktúrované otázky, ktoré sa zameriavajú predovšetkým na význam filozofickej disciplíny v spoločnosti. Samozrejme, niektoré vybrané otázky, ktoré položil interný doktorand boli súčasťou istej improvizácie (doplnkové otázky), ktoré sú v takýchto rozhovoroch žiadúce. Žiak sa prostredníctvom filozofických podcastov prinavracia k základom filozofického uvažovania tzv. sokratovskej metódy, ktorá je založená na spytovaní sa a prehodnocovaní názorov. Vybrané témy, ktoré boli doposiaľ publikované boli uchopené tematicky zamerané na najvšeobecnejšie filozofické témy s dôrazom na aktuálny význam filozofie v spoločenskom dianí. Riadené rozhovory, ktoré sú publikované v online priestore nie sú žiadnou prelomovou novinkou v oblasti moderných technológií, veď za predchodcu podcastov môžeme označiť bežné rozhlasové vysielanie. V posledných rokoch však zaznamenávajú ich obrovskú popularitu v spoločnosti, a to aj medzi mládežou. Z tohto dôvodu je vhodné tento aktuálny trend využiť naplno a ponúknuť tak možnosť „filozofovania“ v online priestore, bez ohľadu na náročnú pandemickú situáciu, ktorá podnietila nútený rozvoj dištančného vzdelávania v slovenskom školstve. Filozofické podcasty pod názvom Filozofia v kocke vznikli v rámci projektu e-learning, ktorý sa zameriava na vzdelávací proces, ktorý využíva rôzne moderné výdobytky vedy a techniky medzi komunikáciou žiaka a pedagóga.

V zásade filozofický podcast nie je ničím iným ako metódou diskusie alebo metódou riešenia problému. Rozdiel je len v jeho presunutí do online priestoru, kedy žiaci môžu reagovať prostredníctvom sociálnych sietí na aktuálny podcast v komentároch. Zároveň vyučujúci, ktorý sa rozhodne pre takúto metódu v rámci online vzdelávania môže študentom podcast dodatočne poslať, (v rámci vypracovania rôznych esejí, skupinových projektov) prípadne danú zvukovú nahrávku využiť na danej vyučovacej hodine. Je na vyučujúcom ako s daným podcastom naloží a ako s ním bude narábať pri online vzdelávaní. Filozofické podcasty sú tak vhodnou formou spojenie modernej techniky so vzdelávaním, pričom dôraz sa dáva na dodržiavanie a rešpektovanie zásad kvalitnej diskusie medzi žiakom a učiteľom a následne v online priestore medzi ostatnými diskutujúcimi.

Podľa Geoffrey Petty je metóda diskusie využívaná častejšie než si uvedomujeme. Znamená voľne plynúcu konverzáciu, pri ktorej žiaci majú možnosť vyjadriť svoje myšlienky a názory a vypočúť ostatných zo skupiny (1996, s. 165). Pre filozofické podcasty však platí, že diskusia v rámci online vyučovania sa presúva do virtuálneho priestoru. Okrem eliminácie faktora „face to face“, ktorý je pre diskusiu zásadný však spíňa rovnaké atribúty zásad kvalitnej diskusie, a to aj so spätným účinkom, kedy žiak nemusí okamžite reagovať na daný filozofický problém, ale môže si ho premyslieť a prehodnotiť.

Pozitívne atribúty podcastu v online vzdelávaní

V tejto krátkej podkapitole by sme radi priblížili pozitívne atribúty podcastu, zvukovej nahrávky v rámci e-learning a online vzdelávania.

Podcast je teda zvukovou nahrávkou, ktorá je dostupná na internetových platformách, ktoré sú prístupné jednotlivým poslucháčom zdarma. Ich nespochybniteľnou výhodou je prístupnosť masám a časová neobmedzenosť. Podcast je možný teda prehrávať v slovenskom priestore kedykoľvek a kdekoľvek podľa aktuálnych preferencií a potrieb učiteľa s dôrazom na jeho vlastný tematický plán. Jednotlivé podcasty sa dajú neustále opakovať. Online priestor, sociálne

siete podporujú jednoduché zdieľanie takejto zvukovej nahrávky. Prípadne učiteľ môže vo výchovno-vzdelávacom procese zdôrazniť len tie pasáže, ktoré sa mu zdajú vhodné, primerané pre jeho prácu so žiakmi a vybranou témou. Podcast taktiež reprezentuje jedinečný zvukový záznam vybraných akademických autorít, ktoré pôsobia v oblasti filozofie. Táto skutočnosť môže byť pre budúcich študentov, ktorí sa rozhodnú študovať filozofiu kľúčová, pretože im poskytne prostredníctvom podcastu názory vedca, ktorý sa danou filozofickou témou vo svojom výskume zaoberá. Podcast je tak odkazom pre budúce generácie. Podcast poskytuje aktuálne poznatky v oblasti danej filozofickej témy a kriticky reflektuje výber najdôležitejších bodov z danej oblasti. Tento zvukový záznam slúži aj ako časová kapsula nielen pre študentov, ale aj pre daného filozofa, ktorý sám prezentuje vybrané názory v konkrétnej filozofickej oblasti. Je možné, že o niekoľko rokov sa k vybranej témy vráti a kriticky prehodnotí svoje postoje, prípadne ho budú reflektovať ďalší filozofi, ktorí sa vybranou problematikou zaoberajú.

Podcast je vhodnou alternatívou v rámci vyučovania filozofie aj pre handicapovaných nevidiacich žiakov.

Vybrané témy filozofického podcastu Filozofia v kocke

Jednotlivé epizódy filozofických podcastov podporujú študentov k štúdiu nielen humanitných vied, ale zameriavajú sa aj na interdisciplinaritu iných vedných odborov, vrátane prírodovedného a technického zamerania. Filozofia ako najvšeobecnejšia vedecká disciplína s dôrazom na vývoj dejinného myslenia ponúka žiakom (nielen humanitne zameraných) prepájať jednotlivé odbory medzi sebou.

Dôležitým bodom v rámci rozhovoru medzi doktorandom a vyučujúcim, vedcom je dôraz na jeho osobné postoje a stanoviská, ktoré zdieľa vo verejnom priestore, a tak žiakovi je poskytnutá aj istá osobná stránka daného prednášajúceho, diskutujúceho.

V tomto momente sa si dovoľíme prezentovať jednotlivé vybrané témy, ktoré boli zverejnené na online platformách, aby sme poskytli istý náhľad do daných filozofických oblastí. Zároveň pri každej téme zdôrazňujeme základné esencie, aspekty, ktoré je možné odovzdať žiakom skrze filozofické podcasty.

Čo je filozofia, kto je filozof a prečo filozofuje?

Podcast bol zameraný na zneužitie významu slova filozofia v bežných rozhovoroch. Zameral sa na definície filozofie a ich komparáciu. Zároveň prezentoval potrebu využitia filozofickej disciplíny v spoločnosti a ozrejmil taktiež skutočnosť, kto každý môže byť filozofom. Podobne sme sa pokúsili rozčleniť a separovať filozoficky vedecké orientované tituly od ezoterických, motivačných kníh.

Ako správne čítať a interpretovať filozofický text? Hermeneutická metóda

Podcast zdôraznil široký záber filozofickej disciplíny a jej možnosti filozofického presahu figurovať aj v „nefilozofických dielach“, napr. v literárnej tvorbe vybraných autorov. Ukázal schopnosť využitia hermeneutickej metódy na texty z rôznych filozofických odborov, pričom prízvukoval nedogmatickosť výkladov, ale dával do popredia istú relativizáciu a prehodnocovanie názorov pri opakovanom čítaní. Poukázal aj na výklad filozofických textov v rámci totalitného režimu, ktoré disponovali svojim výkladom len jednotnou metódou historického materializmu, čím zdôraznil dôležitý aspekt myšlienkového pluralizmu v rámci výkladu filozofických textov.

Filozofia a veda

Podcast sa zameral na dôležitosť štúdia filozofie a prírodovedy. Poukázal na nedružnosť a neschopnosť spolupráce humanitných a prírodovedných odborov. Zároveň sa zameral na vznik matematickej prírodovedy v novoveku, kedy práve s matematickou prírodovedou vzniká aj obrat k epistemológii ako hlavnej filozofickej disciplíny. V tomto podcaste sme upriamili

pozornosť na jej definíciu, čím sme vysvetlili ďalšie filozofické smery empirizmus a racionalizmu, ktoré sú nevyhnutne späté práve s túžbou hľadať nespochybniteľnú metódu v rámci poznávania.

Podcast sa taktiež venoval téme vizionárstva u jednotlivých filozofických predstaviteľov a ich schopnosti predvídať, či eliminovať prostredníctvom filozofie enviromentálne problémy, zánik planéty, ľudstva. Podobne upozornil aj na rozdielnosť výkladov „panského pomeru človeka k prírode“ v novovekej filozofii a našej schopnosti ovládnuť prírodu vo svoj prospech.

Jednako riešil aj otázku konzumného života človeka v súčasnej spoločnosti a nárast technických výtvarných, ktoré majú na nás aj negatívny dopad.

Filozofia a náboženstvo

Podcast poukázal rozdielnosť v oblasti náboženského a filozofického myslenia, ale zároveň zdôraznil aj aspekt jednotnosti tém a otázok, ktoré spadajú do oboch oblastí. Objasnil základný rozdiel medzi filozofickým bohom a kresťanským Bohom v procese dejín. Zameril sa aj na základy kresťanskej vierouky v súčasnom svete a inštitucionalizmus cirkvi. Poukázal na to, či je možné, aby veriaci študent študoval filozofiu. Jednako upozornil na to, že prostredníctvom kritického myslenia žiak môže predchádzať vplyvom rôznych siekt a nepravdivých informácií spojených s náboženstvom.

Vplyv filozofie na totalitné režimy v 20. storočí, filozofia v praxi?

Napriek tomu, že filozofia sa interpretuje z hľadiska definícií ako teoretická veda vyzdvihli sme jej možnosť aplikácie teoretických poznatkov do praxe, a to špeciálne v období 20. storočia, kedy filozofické myšlienky poslúžili k vzniku dvoch totalitných ideológií. V tomto momente sa zdôraznila možnosť zneužitia filozofických reflexií a smerov na mocenské účely. Podcast prezentoval aj to, ako takýmto dezinterpretáciám zabrániť a predísť aj v rámci vyučovania filozofie.

Filozofia vo filme?

Možnosť nájsť filozofický rozmer, presah je reálne aj v oblasti modernej kinematografie, kedy nachádzame isté vybrané momenty s filozofickým odkazom, najmä v zahraničných filmoch. V podcaste sme sa predovšetkým zamerali na trilógiu Matrix, seriál Teóriu veľkého tresku a ukázali ako je možné objaviť filozofický rozmer pri sledovaní filmu. Voľný čas sledovaním obľúbených televíznych programov a filmov sa tak dá zefektívniť.

ZÁVER

Filozofické podcasty vo virtuálnom svete poskytujú priestor pre kultúrnu diskusiu online. Svojimi nadčasovými témami objasňujú základné filozofické problémy zjednodušene prostredníctvom vedeného rozhovoru medzi interným doktorandom (z pozície študenta) a vysokoškolského pedagóga, vedca. Filozofické podcasty pod názvom Filozofia v kocke sú vhodnou alternatívou za náhradu prezenčného vyučovania a zblížujú školské prostredie s vedeckou obcou, kedy sa jednotliví prednášajúci približujú žiakovi aj zo súkromnej sféry života, kde vyjadrujú svoje osobné postoje a presvedčenia. Takouto reprezentáciou svojej osobnosti podnecujú žiakov k vytváraniu si vlastného hodnotového rebríčka a kreaovaniu si jedinečného vlastného svetonázoru.

Literatúra

HVORECKÝ, J. 2019. Od myslenia ku kritickému myslienu. In *Dobrá škola: Inšpirácia pre učiteľov, ktorí chcú byť lepší.* ISSN 1338-8444, 2019, vol. 6, no. 11, s. 12-13.

PETROVÁ, G. – KOZÁROVÁ, N. 2018. Štrukturovanie učiva v kontexte rozvoja kritického myslenia žiakov. In *Pedagogická revue*. ISSN 1335-1982, 2018, vol. 1, no. 65, s. 30-45.

PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. 376 s. ISBN 80-7367-172-7.

Autor:

Mgr. Kristína Pakesová

Katedra filozofie

Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Šrobárova 2, 041 80 Košice

kris.pakesova@gmail.com

ZÁVĚRY Z VÝZKUMU O KÁZNI, RESP. NEKÁZNI ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Jan Rybář, Josef Malach

Abstrakt

Příspěvek prezentuje dílčí výsledky zkoumání kázně, resp. nekázně žáků na základních školách v dokončované dizertační práci. Zachovávaní norem – od školního řádu, jeho dodržování a chápání žáky až po uplatňování nastavených pravidel v edukační praxi učitelů základních škol. Na každé škole a zejména na každém učiteli je nastavení pravidel chování, která bude dětem vštěpovat, jakým způsobem je bude vymáhat, tedy jejich dodržování a způsob jejich vysvětlování žákům. Zkoumání kázně a výzkum v této oblasti je důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

ÚVOD

Řešená dizertační práce se zabývá kázní v edukační praxi učitelů základních škol. Kázeň neboli disciplína je ve školním pojetí často negativně chápána. Jak samotní učitelé připouštějí, často záleží na mnoha okolnostech, na každé škole je přístup ke kázni odlišný. Účel kázně jako situační kategorie v edukační praxi učitelů se často odvíjí od samotného kontextu daného školního prostředí (BENDL, 2011). Tento fakt napovídá o tom, že se jedná o velmi široké téma, které určitě nedokáže uchopit jedna závěrečná práce z celé své šířky, natož konferenční příspěvek.

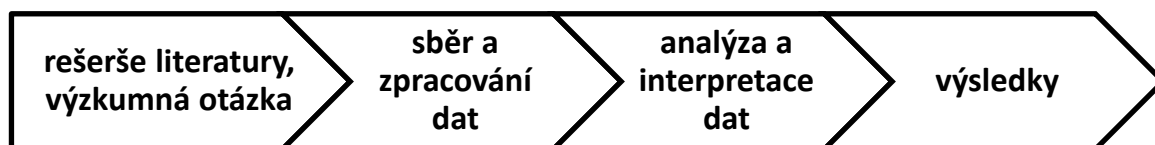
Uvedením vybraných dílčích závěrů z našeho zpracovávaného výzkumu se pokusíme dotknout některých faktorů, které v této oblasti považujeme za důležité. Již na předchozích konferencích jsme se touto problematikou zabývali (např. *Juvenilia Paedagogica* 2020, 2020). Příspěvek poukazuje na závěry z výzkumu o kázni, resp. nekázni v rámci edukační školní praxe učitelů základních škol, kde existuje celá řada jejího vnímání a přístupů ke kázni jako takové. Kázeň má mnoho a mnoho různých forem a obecně ji chápeme jako vědomé dodržování zadaných norem chování ve školním prostředí, kde touto normou je školní řád. Mezi učiteli a žáky se potom kázní rozumí vědomé dodržování školního řádu a pravidel stanovených učiteli. Je jasné, že prostředí základních škol je rozmanité, co se týká kázně nepředvídatelné a jen těžko jej lze celé obsáhnout, řešení je častokrát postavené na právě zmíněné edukační praxi samotných učitelů. (BENDL, 2011; *Juvenilia Paedagogica* 2019, 2019; *Juvenilia Paedagogica* 2020, 2020; *Pedagogická orientace*, BENDL, Stanislav, 2004).

STRUČNÁ METODOLOGIE NAŠEHO VÝZKUMU

O tom, že výzkum v oblasti kázně, resp. nekázně žáků na základních školách je stále aktuální nám bylo jasné jak z výzkumných šetření (BENDL, 2001; ŘÍČAN, 1995; KOLÁŘ, 2001), tak i například z opakovaných konstatování České školní inspekce o nárůstu počtu kázeňských problémů žáků základních škol. Nekázeň žáků v některých školách, resp. třídách narušuje samotný vyučovací proces (*Pedagogická orientace*, BENDL, Stanislav, 2004). Zaměření dizertační práce tedy vedlo k těm, kteří na kázeň dohlížíjí a zároveň k ní vedou své svěřence, zaměřili jsme se tedy na učitele a jejich edukační praxi na základních školách.

Po stanovení výzkumného problému, definici pojmů z uvedené problematiky jsme se zaměřili na analýzu a přípravu výzkumných metod, možnosti sběru a zpracování údajů, jejich interpretaci až po uchopení realizovaného výzkumu v dizertační práci.

Obrázek 1: Chronologické schéma výzkumného designu. Zdroj: vlastní úprava dle M. Dopity z přednášek z předmětu Metodologie a sociální teorie WNP DSW; Vlčková, K. (2011).



Pro výzkum na základních školách jsme zvolili kvalitativně-kvantitativní výzkum, s cílem porozumět často se vyskytujícím otázkám v pedagogických disciplínách. Z kvantitativního výzkumu při analýze kázeňských norem jsme přešli ke kvalitativnímu výzkumu s cílem zohlednit jedinečnost jednotlivých aktérů – učitelů a jejich edukační praxe z prostředí vybraných základních škol v České republice (GAVORA, 2000).

Náš výzkumný zájem se týkal konkrétních případů, zejména případů vybraných skupin učitelů na konkrétních (vybraných) školách, ale i hlubokého proniknutí do otázek kázně, resp. nekázně, kázeňských norem a pozic učitelů na základních školách k objevení jejich nových souvislostí s edukační praxí.

Vycházeli jsme z přístupů: teoretické přístupy a východiska teorie; sběr dat – metody a techniky; analýza dat – metody a techniky (CRESWELL, 1995), a to v následujících etapách:

- výzkumu metod historicko-srovnávacích v podobě analýzy školských dokumentů a textů,
- s využitím metody „scoring rubrics“,
- a kvantitativního dotazníku (před diskuzí),
- dále z diskuzí o kázni a kázeňských normách s učiteli formou skupinových rozhovorů založených na jejich edukační praxi na základních školách,
- a ve finále z individuálních rozhovorů s vybranými učiteli na téma kázeň, resp. nekázeň.

KÁZEŇ, RESP. NEKÁZEŇ Z POHLEDU UČITELŮ

Učitelé se shodují, že učitelská profese je náročná, perspektivy této práce (profese) jsou značně ovlivněné nárůstem kázeňských problémů v jejich edukační praxi. Bavíme se o vulgaritě, drzosti a podvodném jednání u žáků, vandalizmu, šikaně, rvačkách, krádežích, kouření ve škole i mimo ni a také o konzumaci alkoholických nápojů. Následně nekázeň během vyučování je v podobě vyrušování, povídání a pokřiků, častou formou nekázně jsou také různé formy zapomínání, nedodržování zasedacího pořádku, nadávání, nepořádek ve třídě (odpadkový koš a jeho okolí), používání mobilních telefonů během výuky, podstatnou část tvoří pasivní nekázeň a také podvádění při práci na hodinách s pomocí taháků, resp. využívání mobilních telefonů. A další, viz také předchozí příspěvky *Juvenilia Paedagogica* 2019, 2019; *Juvenilia Paedagogica* 2020, 2020, resp. i příspěvek za rok 2021.

Každý z učitelů se ve své edukační praxi již setkal s nějakou náročnou situací, která se nevyvíjela dle jeho představ (TESAŘOVÁ, 2016). Samotní učitelé nám tohle potvrdili, s narůstající praxí už jsou ovšem odolnější, je pravdou, že proměna dnešní školy, vzdělávání a výchovy je velmi dynamická, což často sami přiznávají. Na druhou stranu právě edukační praxe dělá z učitelů profesionály na zvládání kázně, resp. nekázně, což bude podrobněji rozpracováno v dokončované dizertační práci.

ZÁVĚR

Náš příspěvek se velmi stručně zabývá dílčími výsledky ze zkoumání kázně, resp. nekázně v právě dokončované dizertační práci v prostředí základních škol v České republice. Téma je to velmi široké, učitelé hrají v této oblasti klíčovou roli a jsou potřebnou součástí výchovně

vzdělávacího procesu. Jednotlivé kroky v uvedené metodologii, přinesly různá těžiště pro definování kázně z pohledu učitelů základních škol. Proměnlivost, problematika jejího zabezpečení i úskalí této doby se následně odrážejí v kvalitě celého vyučovacího procesu. Stanovení hranice pro „kázeňské optimum“ balancuje mezi jednotlivcem a kolektivem, pohledy na kázeň, resp. nekázeň se mění a tento vývoj je následně odrážen v edukační praxi učitelů. (BENDL, 2011). A je z výzkumu zřejmé, že v samotné praxi učitelů se nad těmito otázkami názory různí. Efektivita v kázni, resp. nekázni na základních školách se odvíjí od učitelů a žáků navzájem a vyžaduje kontinuální a komplexní přístup.

Literatura

BENDL, S. 2011. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha : Triton, 2011. 202 s. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENDL, S. 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. Vyd. 1. Praha : ISV, 2001. 267 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-80-3.

CRESWELL, J. W. 1995. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks. CA : Sage, 1995. 472 s. ISBN 978-1-4129-9531-3.

GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

JUVENILIA PAEDAGOGICA 2019. In *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov : zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave - Pedagogická fakulta - Katedra pedagogických štúdií, 2019. ISBN 978-80-568-0378-3.

JUVENILIA PAEDAGOGICA 2020. In *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov : zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave - Pedagogická fakulta - Katedra pedagogických štúdií, 2020. ISBN 978-80-568-0378-3.

KOLÁŘ, M. 2001. *Bolest Šikanování*. Praha : Portál, 2001. 256 s. ISBN 8073670143.

BENDL, S. 2004. Proměny školy, vzdělávání a výchovy. Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2004, č. 3.

ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha : Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.

TESAŘOVÁ, M. et al. 2016. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Vydání první. Praha : Portál, 2016. 166 s. ISBN 978-80-262-1047-4.

VLČKOVÁ, K. 2001. Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In *Janík T. et al. 2001. Smíšený design v pedagogickém výzkumu : Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno : Masarykova univerzita, 2001. ISBN 978-80-210-5553-7. s. 1–6.

Autoři:

Mgr. Ing. Jan Rybář
Wydział Nauk Pedagogicznych
Dolnośląska Szkoła Wyższa
ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław
Polska
E-mail: janrybar@email.cz

prof. PhDr. Josef Malach, CSc.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3, 709 00 Ostrava
Česká republika
E-mail: josef.malach@osu.cz

ROZVOJ KULTÚRY MYSLENIA V PASCI ANTROPOLOGICKÉHO OPTIMIZMU?

Jozef Sopoliga

Abstrakt

V článku sa zaoberáme príležitosťami, ktoré prináša rozvoj kultúry myslenia podľa R. Ritchharta ako je napríklad podpora rozvoja intelektuálnej časti charakteru u žiakov. Diskutujeme Ritchhartov koncept, ktorý by mal priniesť rozvoj takej školskej kultúry, ktorá podporuje a ktorá si cení myslenie vo svetle antropologických prístupov, pričom sa zameriame na pascu antropologického optimizmu (podľa Hábla), do ktorej by takýto prístup mohol sklzánuť. Rovnako diskutujeme, či by takýto prístup mohol byť odpoveďou na krízu vzdelávania, ako o nej hovoria Liessmann či Arendtová.

ÚVOD

V článku sa kriticky pozrieme na koncept rozvoja kultúry podporujúcej myslenie R. Ritchharta (2015), ktorú máme záujem rozvíjať v podmienkach Evanjelickej spojenej školy v Martine. Na tento koncept sa pozrieme vo svetle antropologického optimizmu resp. realizmu podľa Hábla (Hábl, 2020). Budeme sa zaoberať tak všeobecne pojmom charakter, ale tiež jeho vymedzením v špecifickom termíne „intelektuálneho charakteru“ podľa R. Ritchharta (2002). Našou snahou je poskytnúť kritický pohľad na Ritchhartov prístup budovania a nastavenia parametrov kultúry podporujúcej myslenie, aby sme odhliadli, či má tendenciu spadnúť do reformných pascí antropologického optimizmu alebo sa skôr prikloní k antropologickému realizmu.

KULTÚRA

Liessmann, rovnako ako aj Arendtová, sa kriticky vyjadrili k trendom vo výchove a vzdelávaní, ktoré môžu viesť v ich ponímaní až k nevzdelanosti. Liessmann (2010) prezentuje súčasnú kultúru ako kultúru nevzdelanosti, pričom reflektuje vývoj od F. Bacona (1597: „*Vedenie je moc*“) cez W. T. Adorna (1959), pre ktorého polovzdelanosť znamená „*redukciiu kánonu na niekoľko hesiel [...] bez vnímania súvislosti*“ (Liessmann, 2010, s. 48), až po popis omylov súčasnej spoločnosti založenej na vedomostiach, ktorú popisuje ako nevzdelanú (Liessmann, 2010). V takomto type vzdelávania sú trendom izolované faktografické znalosti bez súvislostí na spôsob hry „Milonár“, ktorá tak dobre popisuje dnešnú dobu. „*Iba málo čo sme pochopili, niečo vieme, niečo tušíme, väčšinu sme ale nevedeli a môžeme to najviac tak uhádnuť*“ (Liessmann, 2010, s. 14). Pokračuje kritikou testovania na spôsob PISA, ekonomizácie vzdelávacích inštitúcií a ich podriadenie prístupom tak vlastným priemyselným organizáciám. Kritizuje bolonský proces, ktorý prikladá väčšiu váhu kreditom za vzdelávaciu činnosť a hovorí viac o výkone (koľko času sme strávili daným predmetom) ako o kvalite vedomostí. Formalizácia a ekonomizácia vysokoškolského štúdia má ďaleko od Humboldtovo chápania univerzity, ktorý hovorí o „*osamelosti a slobode každého učenca*“ (tamtiež, s. 31), o tom, že „*vzdelanie je najvyššia úloha nášho bytia [...] jeho jednanie je prejavom vôle byť vnútorne slobodný a nezávislý [...] a vzdelanie slúži sebapoznaniu a slobode*“ (tamtiež, s. 40), ktorý považuje Liessmann za ideál hodný nasledovania.

Napriek tomu, že Liessmann (2010) popisuje choroby doby a čiastočne popisuje víziu – v tomto prípade víziu pre univerzitu a ľudí pracujúcich na nej, ktorí majú podľa neho iba jedinú túžbu „*konečne raz v pokoji a bez všetkých vonkajších tlakov sa venovať tomu, prečo je tu údajne zamestnaný – premýšľať, skúmať, experimentovať, písať*“ (s. 88), nie je veľmi dôsledný

v navrhovaní toho, ako sa brániť trendu „nevzdelanosti“ vo vzdelávacích organizáciách, ktoré sú čoraz viac vystavené testovaniu, evalvácii, hodnoteniu na základe dát, štatistík, výkazov a sú zaradované do rebríčkov, pričom sa to nedeje len na úrovni vysokého školstva, ale rovnako aj v regionálnom školstve.

H. Arendtová ešte v roku 1958 vo svojej eseji *Kríza výchovy a vzdelávania* (Arendt, 2006) popisuje 3 hlavné atribúty vzniku krízy výchovy a vzdelávania v USA a to a) rovnosť a moc kolektívu, b) strata kompetencií a autority učiteľa a c) vyučovanie praktickým konaním. Citáty v článku sú uvádzané z českého prekladu (Arendtová, 1994).

Prvý problém je v tom, že prostredníctvom rôznych alternatívnych prístupov v škole najmä so zameraním na dieťa sú deti ponechané na rozhodovanie o sebe, respektíve sú ponechané tyranii väčšiny v skupine: „*Ak sa dieťa vymanilo z autority dospelých, neznamená to, že dospelo k slobode, skôr je vydané oveľa hroznejšie naozaj tyranskej autorite, autorite väčšiny*“ (s. 105). Druhý problém, ktorý popisuje je ten, že z učiteľa sa stal človekom, ktorý môže vyučovať čokoľvek, už nemusí poznať svoj predmet, ktorý vyučuje, preto prestáva byť autoritou. Dôraz sa posúva od vedomostí žiakov k ich schopnostiam a zručnostiam na úrovni autoškoly, preferuje sa iba to, čo je formou hry, ako typicky detskej činnosti, aby vo výsledku „*vedome staršie deti udržať na infantilnej úrovni čo najdlhšie. To základné, čo môže dieťa pripraviť na svet dospelých – postupne budovaný návyk pracovať a nielen sa hrať – je zmetené sa zo stola v prospech autonómie detstva. [...] Zároveň sa zastiera fakt, že dieťa je vyvíjajúci sa ľudský tvor – prechodný stupeň, príprava na dospelosť*“ (s. 108).

Vo svojej eseji zdôrazňuje najmä potrebu zachovania autority a tradície vo výchove, lebo tie sú jej podstatou, hoci sa výchova a vzdelávanie odohráva vo svete, ktorý nie je štruktúrovaný autoritou a ani držaný pospolu tradíciou, ako píše: „*Problém výchovy a vzdelávania v modernom svete je v tom, že vo svojej podstate sa nemôže vzdať svojej autority a ani tradície, hoci je vykonávaná vo svete, ktorý nie je štruktúrovaný tradíciou a ani držaný pospolu tradíciou*“ (s. 119). Zjednodušene by sme mohli povedať, že v demokratickom zriadení žijeme v liberálnom kontexte, no výchova a vzdelávanie zo svojej podstaty potrebuje konzervatívny prístup (tradícia a autorita učiteľa uvádzajúceho dieťa do sveta dospelých) a tieto dva prístupy by sa nemali zamieňať. Ako píše ďalej, „*nie je možné vychovávať a vzdelávať a zároveň nevyučovať; výchova a vzdelávanie bez výučby je prázdna [...] Avšak je jednoduché vyučovať a zároveň nevychovávať a nevzdelávať, človek sa môže učiť až do posledného dňa života a aj tak sa nestáť vzdelaným*“ (s.120). Otázkou ostáva, ako škola, ktorá je súčasťou demokratického zriadenia, má vychovávať a vzdelávať pre demokraciu, pri zachovaní primeranej autority učiteľa.

Tak Liessmann ako aj Arendtová nastoľujú otázku, čo robiť s nevzdelanosťou, ktorá môže byť produktom školského systému. Ako predísť tomu, aby sa človek, ktorý prešiel celým školským systémom alebo dokonca má za sebou absolvované aj vysokoškolské štúdium, sa stal nevzdelaným. Alebo postavené pozitívne, aby sa stal „učeným“, intelektuálom, teda človekom schopným „dobro“ rozmyšľať a schopným veciam porozumieť, človekom múdrom, či inak by sme mohli povedať, ako sa stať človekom s vybudovaným intelektuálnym charakterom, či nadobudnutými intelektuálnymi cnosťami v Aristotelovom ponímaní t.j. takým druh kvalit, ktoré sú potrebné pri hľadaní pravdy. V širšom kontexte charakteru to takto rámcuje aj Jubilee Centre for Character and Virtues pri Birminghamskej univerzite (Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017), keď medzi základné stavebné bloky charakteru zaraďuje popri cnostiach morálnych, občianskych a výkonových aj cnosti intelektuálne.

V nasledujúcej stati predstavíme koncept rozvoja myslenia podľa R. Ritchharta¹ (2002, 2011,

¹ Ron Ritchhart je výskumníkom na Harvard Graduate School of Education, kde sa zameriava na pochopenie toho, ako rozvíjať, vychovávať a udržiavať zmysluplné vzdelávacie prostredie pre študentov aj učiteľov. Jeho záujem o vytváranie kultúry myslenia ho priviedol k výskumu v oblastiach ako je intelektuálny charakter, mindfulness, dispozície myslenia, učenie s dôrazom na porozumenie, tvorivosť vo vyučovaní a rozvoj komunit pedagogických komunit.

2015, 2020). Kladieme si otázku, či by mohol byť tým konceptom rozvoja kultúry, ktorý by budoval intelektuálne cnosti v zmysle klasickej aristotelovskej teórie charakteru, a tak by mohol byť oným konštruktívnym programom proti hroziacej nevzdelanosti. Zároveň načrtujeme, kde sú potencionálne úskalía a na čo pamätať pri zavádzaní takéhoto prístupu v škole. Aby sme tak mohli urobiť, použijeme „porovnávací“ kritériá komeňológa Jana Hábla (2020), ktorý zastáva konzervatívny prístup vo vzdelávaní. Umožní nám to kriticky sa pozrieť na Ritchhartov koncept, aby sme pri jeho zavádzaní nepadli do pasce „nevzdelanosti“ prípadne pedocentrizmu či iných úskalí popisovaných tak Liessmannom alebo Arendtovou. Robíme tak práve preto a aj napriek tomu, že jeho koncept má v svojom názve a zámere rozvoj kultúry podporujúcej myslenie.

JE MOŽNÉ BUDOVAŤ INTELEKTUÁLNY CHARAKTER?

R. Ritchhart hovorí o multidimenzionálnom rozmere charakteru, keď píše: *„Rozpoznávame multidimenzionálnu povahu charakteru, ktorá zahŕňa postoje, presvedčenia, návyky, citlivosť, sklony a dispozície. Charakter tiež znamená hĺbku a stálosť, nie pomínutelné stavy. Čo je najdôležitejšie, máme prirodzený zmysel pre vnímanie charakteru ako oživovateľa činov“* (Ritchhart, 2002, s. 19).

J. Hábl (2020) v súvislosti s pojmom charakter má na mysli morálny charakter a chápe ho v Komenského význame výchovy, t.j. učenia *„poznať dobré, chcieť dobré a konať dobré [...], i keď sa nikto nedíva“* (s. 20). Autor je presvedčený, že charakter je možné učiť, rovnako ako Ritchhart, ktorý predkladá aj spôsob, ako to urobiť v prípade intelektuálneho charakteru.

Intelektuálny charakter

Ritchhart (2002) popisuje veľký rozdiel medzi chápaním intelektu prostredníctvom merania IQ či testovania žiakov a významom toho, čo znamená dobre a produktívne myslieť v reálnych životných situáciách. Napríklad pri testovaní sme v umelých podmienkach odstrihnutí od vonkajšieho vyrušovania, pričom úlohy sú jasne zarámčované. Oproti tomu situácie z bežného života takýto rámec nevytvárajú, ako uvádza Ritchhart (2002), pri zadaní otázky *„čo sa vlastne deje v Afganistane“* musíme problém najprv *„detekovať, zarámčovať a porozumieť mu“*, čo predpokladá *„uvedomenie si a scitlivenie pre danú situáciu“*, rovnako ako aj *„motiváciu“* pustiť sa do riešenia tohto problému (Ritchhart, s. 17). Schopnosť riešiť problémy z reálneho života predpokladá viac ako len preukázanie zručností, *„je to vo svojej podstate viac o dispozíciách, ktoré aktivizujú naše schopnosti a uvedú ich do pohybu. Dispozície sú nie len o tom, čo môžeme urobiť, alebo aké sú naše schopnosti, ale hlavne o tom, čo s vysokou pravdepodobnosťou aj urobíme“* (Ritchhart, 2002, s. 18).

Ako píše ďalej R. Ritchhart (2002, s. 21) pod dispozíciou rozumie *„tie vlastnosti, ktoré oživujú, motivujú a smerujú naše schopnosti k dobrému a produktívnemu mysleniu a sú rozpoznateľné v našich frekventovane preukazovaných a dobrovoľných vzorcoch správania. Dispozície nielenže usmerňujú naše strategické schopnosti, ale tiež pomáhajú aktivovať relevantné vedomosti, dostávajú tieto vedomosti do popredia, aby lepšie osvetlili príslušnú situáciu práve vtedy, keď je to treba.... Intelektuálny charakter popisuje súbor dispozícií, ktoré nielen formujú, ale aj motivujú intelektuálne správanie.“*

Ako kľúčové myšlienkové dispozície by mali byť rozvíjané (zoznam nie je konečný, je len Ritchhartovou syntézou rôznych prístupov iných autorov): 1) kreatívne myslenie (otvorená myseľ, zvedavosť), 2) reflektívne myslenie (rozvoj metakognícií), ale rovnako ako aj 3) kritické myslenie (hľadanie podstaty problému, pravdy, snaha o hlboké porozumenie, strategické a skeptické uvažovanie a pod.) (Ritchhart, 2002, s. 27). Jubilee Centre for Character and Virtues (2017) definuje intelektuálne cnosti ako *„charakterové rysy potrebné pre rozlišovanie, správne konanie a hľadanie poznania, pravdy a porozumenie. Napríklad: autonómia, kritické myslenie, zvedavosť, schopnosť posudzovať a zdôvodňovať, reflektovať a byť vynaliezavý“*, alebo, ako

píšu Arthur, Kristjánsson, & Harrison (2017, s. 186), sú to tie „cnosti, ktoré sú nevyhnutné pre správne konanie a správne myslenie. Sú potrebné pre hľadanie poznania, pravdy a porozumenia.“

Na základe vyššie uvedených citácií, je na mieste sa domnievať, že Ritchhartov prístup cez budovanie dispozícií priamo podporuje rozvoj intelektuálnej časti charakteru, čo v našom texte označujeme ako „intelektuálny charakter“.

Otázkou je, či sa dajú myšlienkové dispozície naučiť. R. Ritchhart (2021) tvrdí, že „*myšlienkovým dispozíciám nemôžeme naučiť, musíme ich k inkulturovať*“, pričom tento princíp odkazuje na Vygotského (1978) tvrdenie, že „*deti vyrastajú v intelektuálnom svete, ktorých je okolo nich*“, či na zhrnutie vlastného niekoľkoročného výskumu tvrdiac, že „*kultúra je najlepší učiteľ dispozícií*“ (Ritchhart & Perkins, 2014, s. 787).

Pre Komenského – „učiteľa národov“, ktorého pohľad na človeka je ukotvený v Biblii, je človek a) tvorom rozumným, b) tvorom vládnucim nad ostatnými tvormi, c) tvorom, ktorý bol obrazom a potešením svojho Stvoriteľa. Implikáciou týchto charakteristík je a) vzdelanie (zodpovednosť voči sebe), b) cnosť a mravnosť (zodpovednosť voči ostatným) a c) pobožnosť (zodpovednosť voči Bohu). Konkrétne, a) byť rozumným znamená byť „pozorovateľom, poznávateľom všetkého“ t.j. poznať všetko a to zahŕňa pojem vzdelanie; b) byť tvorcom vládnucim nad ostatnými tvormi znamená, „ovládať seba a veci“ a to zahŕňa pojmy „cnosť alebo počestná mravnosť“ a nakoniec c) byť tvorcom, ktorý by bol obrazom a potešením svojho Stvoriteľa znamená to, že človek má „obracat' seba a všetko k Bohu“ a to je skryté pod pojmi „nábožnosť a pobožnosť“ (Komenský, 1997, s. 40). Človeka s takýmito charakteristikami (body a), b), c)) nazýva Komenský „múdrym“ (1957, s. 142).

V porovnaní s Ritchhartom je prístup Komenského alebo aj prístup Arthura, Kristjánssona a Harrisona (2017) k tomu, čo znamená byť „múdry“ komplexnejší, celostný a zahŕňa nie len intelektovú zložku, ale aj mravnosť a cnosť vo všeobecnom ponímaní, ale tiež transcendentnú zložku (nábožnosť ako v prípade Komenského). To by mohlo byť prvým upozornením, že byť „smart“ je viac ako 1) dobré výsledky v testoch a testovaní – v zmysle kritiky Liessmanna PISA testov, ale aj kritického pohľadu Ritchharta na testovanie vo všeobecnosti, najmä vyučovania zameraného na úspešné zvládnutie testov. Zároveň „múdry“ je viac ako 2) „dobré a efektívne myslenie“, ako „smart“ v zmysle R. Ritchharta (2002). Napriek tomu, rezignácia na potrebu rozvoja intelektu a intelektuálneho charakteru („dobré a efektívne myslieť“ so zámerom na porozumenie) prostredníctvom rozvoja dispozícií „inkulturáciou“ nie je namieste.

Ritchhart a Hábl sú zajedno v tom, že predpokladom výchovy a vzdelávania charakteru, či už v morálnom význame toho slova alebo vo význame rozvoja intelektuálneho charakteru vecou kultúry, v ktorej žijeme. R. Ritchhart (2015) popisuje 8 síl (1. očakávania, 2. jazyk, 3. čas, 4. osobný príklad, 5. príležitosti, 6. rutiny, 7. interakcia, 8. prostredie), ktoré by mali byť vo vzájomnej súhre a ktoré by sa mali navzájom dopĺňať, aby došlo k rozvoju práve takej kultúry, ktorá podporuje myslenie a tým rozvoj „intelektuálneho charakteru“.

RITCHHARTOV KONCEPT KULTÚRY PODPORUJÚCEJ MYSLENIE

Naše očakávania alebo presvedčenia

R. Ritchhart (2015, s. 39 – 60) ako prvú zo síl, ktorá vytvára a buduje kultúru myslenia, uvádza *očakávania*, ktoré vychádzajú z našich vlastných presvedčení ako učiteľov a ktoré následne ovplyvňujú naše správanie v triede. Od školy by sme mali očakávať, že sa v nej: 1) sa žiaci budú viac sústreďovať na učenie sa ako na prácu (napr. testy alebo mať úlohy dokončené), 2) od žiakov by sme mali viac požadovať porozumenie (použitie vedomostí v nových súvislostiach, prepájanie myšlienok, generovanie nových výstupov) ako iba vedomosti, 3) mali by sme viac používať stratégie, ktoré vedú k hlbokému pochopeniu (napr. použitie myšlienkových rutín) ako povrchné stratégie (zamerané na vedomosti), 4) viac posilňovať žiakov v slobodnom rozhodovaní ako ich neustále kontrolovať, 5) chyby by mali byť chápané ako príležitosť k

učeníu a nie príležitosť k trestaniu a zároveň by sme mali u žiakov budovať rozvojové nastavenie mysle. O akom presvedčení napr. svedčia naše očakávania vo formuláciách ako napr.: „Žiaci, toto si napíšete do zošita, lebo to bude na písomke“? Alebo „kto to už má dokončené, môže sa pripravovať na ďalšiu hodinu“? Alebo iné tvrdenie „kto bude mať prvý vypočítané všetky úlohy, dostane jednotku“, či „keď neprestanete vyrušovať, budeme písať päťminutovku“ atď.?

Používanie jazyka

Druhou zo síl (Ritchhart, 2015, s. 61 – 86) je používanie *jazyka*, ktorý vyjadruje našu schopnosť priniesť posolstvo, ktoré formuje naše myslenie.

Učítelia si zámerne všimajú, rozoznávajú a pomenúvajú momenty, kedy podporujú rozmýšľanie a učenie sa žiakov, zároveň žiaci preukazujú takýto spôsob správania sa. Učítelia podporujú žiakov v 1) identifikácii sa s predmetom štúdia: napr. nehovoríme o fyzike, ale na hodinách fyziky demonštrujeme prácu fyzikov – sme fyzici. Ďalej 2) pomocou jazyka vytvárame podmienky pre vytvorenie učiacej sa skupiny: nehovoríme, že vy (žiaci) sa učíte, ale my spolu sme v tom procese, 3) pomocou jazyka rozoznávame a pomenúvame javy napr.: „prichádzaš z novou teóriou“, „vidím, že prichádzaš s novými myšlienkami a prístupom k riešeniu problému“, 4) podporujeme iniciatívu: „aký je následný krok pri tvojom riešení“, „čo ťa viedlo k danému rozhodnutiu?“, 5) používame vyjadrenia podporujúce počúvanie (oproti direktívnemu riadeniu), tu rozhoduje očný kontakt, reč nášho tela, overovanie si porozumenia, pomenovanie výzvy, pozývame k dialógu a kladeniu otázok, 6) používame viac podmienený jazyk ako absolútne tvrdenia: „aký je iný pohľad na daný problém?“, „možno je to tak, ako hovoríš“, „jeden zo spôsobov je naozaj takýto...“, cieľom takéhoto prístupu je povzbudiť žiakov byť otvorení pre nové riešenia, 7) dávame žiakom spätnú väzbu a chválime.

Využívanie času

Tretou zo síl (Ritchhart, 2015, s. 87 – 114) je to, ako narábame s časom, ktorý máme v škole a to v zmysle, ako kvalitatívne využívame čas. Spôsob ako narábame s časom hovorí o našich prioritách a hodnotách. Dôležité je, aby sme dôležité veci robili ako prvé, aby sme si na nich skutočne našli čas. Rozmýšľanie a uvažovanie vyžaduje čas. Jedným z kontraindikátorov kultúry podporujúcej myslenie je stres („rýchlo dokončite svoju prácu“, „musíme prebrať toto učivo“). Naopak škola, v ktorej pestujeme kultúru myslenia, by mala byť zdrojom energie, entuziazmu a hlbokého zaujatia žiakov. Je potrebné vytvárať priestor a čas na myslenie, čas na otázky, čas na zachytenie vlastných myšlienok a aktívne to podporovať. Riadime energiu žiakov, ale aj vlastnú energiu takým smerom, aby sme podporili myslenie.

Byť pre žiakov príkladom

Štvrtou zo síl (Ritchhart, 2015, s. 115 – 140) je schopnosť a uvedomenie si učiteľa, že je príkladom. „Učiteľ, ako ten, kto buduje kultúru a ako vzor pre žiakov funguje tak na explicitnej ako aj na implicitnej úrovni. Na explicitnej tak, že demonštruje techniky, procesy a stratégie spôsobom, že zviditeľňuje svoj spôsob myslenia, aby sa mali od koho učiť a ktorý by si mali privlastniť. Žiaci vidia našu zvedavosť, náš záujem a tiež autenticnosť ako mysliteľov, učiacich sa, členov učiaceho sa spoločenstva a lídrov“ (s. 115). Učiteľ by mal byť autentickým príkladom mysliteľa, učiaceho sa, sám preukazuje zvedavosť, záujem o preberanú tému, či obsah, je schopný reflexie vlastnej činnosti a demonštruje to. Vytára v triede učiace sa spoločenstvo, ktorého je on súčasťou.

Príležitosti

Piatou zo síl (Ritchhart, 2015, s. 141 – 170) sú príležitosti, t.j. nástroje podporujúce učenie sa. Zatiaľ čo očakávania sústredujú dôraz na myslenie, príležitosti sú vlastne nástroj, ako tieto očakávania môžu byť zrealizované. Jadrom je vytvorenie alebo výber vhodných obsahov podporujúcich myslenie. Vhodný obsah musí byť podporený zmysluplnou interakciou s

obsahom. Cieľom je vytvoriť bohaté a podnetné príležitosti pre žiakov, aby mohli myslieť. Vytvárame priestor pre: 1) nové aplikácie poznatkov a obsahov, 2) zmysluplné skúmanie, aby sme žiakov viedli k novému osobnému pochopeniu, 3) efektívnu komunikáciu ako je argumentovanie, hodnotenie, posúdenie myšlienok, využívajúc pritom vhodné nástroje, symboly a jazyk daného predmetu a 4) zmysluplné výstupy, ktoré by triedu a žiakov prepájali so svetom ako je napr. seriózna a hlboká diskusia, analýza, návrhy, produkt alebo vystúpenie. V triede kladieme dôraz na učenie sa, rast a tvorivosť viac ako na splnenie úloh. Vytvárame priestor na to, aby došlo k zmene v miskoncepciách, ktoré majú žiaci. Vytvárame príležitosti na zaoberanie sa dôležitými konceptmi a tiež príležitosti na to, aby žiaci zvážili iné možnosti či uhol pohľadu. Vytvárame priestor na zapojenie sa všetkých.

Rutiny

Šiestou zo síl (Ritchhart, 2015, s. 171 – 198) sú rutiny, štruktúry, postupy a metódy, ktoré podporujú myslenie a učenie sa. Myšlienkové rutiny vytvárajú novú štruktúru ako riešiť problémy, ako manažovať triedu, ako spolu komunikovať, ako sa učiť a ako rozmýšľať o svojom vlastnom myslení. Je to vlastne nový model správania sa v triede v zmysle: "takto to robíme my". Myšlienkové rutiny eliminujú nepredvídateľnosť toho, ako postupujeme v triede. Majú jasné pomenovanie a sú jednoduché, aby sa na nich kedykoľvek dalo odvolať.

Interakcia

Siedmou zo síl (Ritchhart, 2015, s. 199 – 226) sú interakcie, ktoré by mali viesť k utužovaniu a posilňovaniu vzťahov tak medzi žiakmi ako aj medzi žiakmi a učiteľom.

Vzťahy sú absolútne kľúčové, neexistuje totiž zásadný posun v učení bez zásadného vzťahu, iba ak existuje pozitívny vzťah medzi učiteľom a žiakom iba vtedy sa dokáže žiak učiť. Učenie je sociálny proces. Z mnohých výskumov vyplýva, že vzťah učiteľ – žiak má významný dopad na úspešnosť žiaka. Učiteľ by mal prejavovať hlboký záujem o spôsob, ako žiaci rozmýšľajú, vytvára priestor na rozmýšľanie, vzájomné aktívne počúvanie sa a otázky. Podľa Ritchharta by mal vytvárať podmienky pre vzájomnú interakciu medzi žiakmi, tak aby to nebolo učenie v zmysle „ja vás, naučím, vy mi to potom zopakujete“. Hlavne by mal vytvárať podmienky na interakciu tak, aby došlo k zmene formy z dialógu medzi učiteľom a žiakom typu: otázka – odpoveď – zhodnotenie smerom k diskusii – tak medzi učiteľom a žiakmi ako aj žiakmi navzájom. Interakcia má jasné pravidlá s cieľom podporiť vlastné myslenie žiakov: 1) prispievať k spoločnej práci a pomôcť ostatným, aby tak tiež mohli urobiť, 2) podporovať myšlienky zdôvodnením, 3) vyvíjať snahu pochopiť, čo iní mysleli a 4) budovaním na myšlienkach iných.

Pri budovaní kultúry myslenia sú dôležité 3 aspekty učiteľa: 1) aby bol nedirektívny, 2) vytváral tlak na rozmýšľanie, 3) podporoval žiacku autonómiu.

V našich triedach by mali prevažovať otázky, ktoré podporujú myslenie a pochopenie. Dôležitou súčasťou je dávanie a získavanie spätnej väzby.

Prostredie

Ôsmou zo síl (Ritchhart, 2015, s. 227 – 260) je prostredie, ktoré by malo podporovať myslenie a učenie sa. Ide o usporiadanie nábytku a dispozícií v triede tak, aby prostredie bolo inšpiratívne a aby podporovalo vzájomnú komunikáciu žiakov, učenie sa, myslenie či už individuálne alebo skupinové, ale aj zachytávalo proces myslenia a učenia sa.

KRITÉRIÁ ANTROPOLOGICKÉHO OPTIMIZMU

J. Hábl (2020, s. 35) rámcuje presvedčenia o človeku samotnom v ontologicko – morálnom zmysle, čo je veľmi užitočné pri posudzovaní Ritchhartovho prístupu nielen k presvedčeniam, ale na rozdiel od Ritchharta ich zasadzujú do širšieho kontextu. Na základe ontologickej (kto

alebo čo sme vo svojej podstate) a morálnej dimenzie (čo by malo byť alebo kým by sme mali byť) ľudskej povahy, či je človek dobrý alebo zlý, rozlišuje Hábl 4 základné antropologické konfigurácie: I) sme zlí ontologicky i morálne – antropologický pesimizmus, II) sme dobrí ontologicky i morálne – antropologický optimizmus či romantizmus, III) sme ontologicky zlí, ale morálne dobrí – existencializmus (ateistický), IV) sme dobrí ontologicky, ale morálne pochybní – antropologický realizmus.

Pre Hábla (2020, s. 45) je antropologický pesimizmus reprezentovaný Thomasom Hobbesom a vedie k autoritatívnemu prístupu (aj v školskom kontexte) a k cynizácii t.j. zachádzanie s tým druhým tak, že „pošliapáva jeho (ontologickú) dôstojnosť, hodnotu, význam a pod., čiže ho cynizuje.“

Na druhej strane antropologický optimizmus reprezentovaný J. J. Rousseauom vedie k sentimentalizácii, ktorú chápe Hábl (2020, s. 48) ako „protipól cynizácie. Ak cynizácia robí človeka horším, pretože s ním zachádza ako s horším než je, sentimentalizácia naopak človeka prelepšuje, zafarbujú ho na ružovo a to preto, že sa domnieva, že človek je lepší, ako v skutočnosti je.“ Tento prístup podstupuje výraznej kritike, pričom je tu cítiť silný súzvuk s popisom krízy vo vzdelávaní, ako ho ponúkla Arendtová (1994). Sentimentalizáciu vidí J. Hábl ako viac aktuálny problém v našej demokratickej spoločnosti v porovnaní s cynizmom, pričom sa ukazuje v siedmich oblastiach: 1) v subordinácii obsahu, 2) v devalvácii vychovávateľskej autority, 3) v rozmazaní pojmov a noriem, 4) v individualizme, subjektivizme, relativizme, 5) v ľuďoch bez hrudi alebo v zničenom človeku, 6) v hodnotovej pseudo-neutralite a 6) problematickej autonómii

RITCHHART A JEHO VZŤAH K ANTROPOLOGICKÉMU OPTIMIZMU

R. Ritchhart môže byť sotva obvinený z antropologického pesimizmu a cynizácie, no má tendenciu k antropologickému optimizmu alebo je skôr v polohe antropologického realizmu?

Subordinácia obsahu

Pri subordinácii obsahu v prospech procesu J. Hábl upozorňuje na to, že „jednostranný dôraz na procesúalnu stránku morálneho utvárania mal postupom času za následok vyprázdnenia obsahu morálnej výchovy ako takej“ (2020, s. 50). Ritchhart naozaj zdôrazňuje procesúalnu stránku a výchovy a vzdelávania, uvedieme napr. chyby chápané ako príležitosť na učenie sa, poznanie rodiace sa nielen individuálnym štúdiom, ale aj v dialógu s ostatnými, dôraz kladený na zviditeľňovanie myslenia a zdokumentovanie prostredníctvom myšlienkových rutín, no to je vyvažované výberom učiva, v ktorom musia žiaci argumentovať, viesť zmysluplné skúmanie a prinášať zmysluplné výstupy. Prináša však aj „apel na priateľský pedagogický prístup“ (Hábl, 2020, s. 50). Ako to pomenúva Perkins (2014), Ritchhartov kolega z jednej a tej istej pracovnej skupiny združenej v projekte Zero, žiaci by sa mali zaoberať „veľkými ideami“ (big ideas) či „veľkým porozumením“ (big understanding), t.j. generatívnymi témami, ktoré by mali prinášať nielen bohatosť príležitostí na premýšľanie, ale mali by viesť k porozumeniu. Spolu so zachovaním učiteľovej roly ako modelu správania a uvažovania, teda intelektuála v tom najlepšom slova zmysle, je Ritchhart viac priklonený k ontologickému realizmu ako ku konštruktivizmu, ktorý je viac v polohe ontologického optimizmu.

Devalvácia vychovávateľovej autority

Háblve upozornenie na devalváciu vychovávateľskej autority znie v podobnom duchu ako v prípade Arendtovej (1994). Ako Hábl píše (2020, s. 51): „Zástanci optimisticko-existenciálnej antropológie dvadsiateho storočia podobne povzbudzujú svojich kolegov k programovej abdikácii na svoju tradičnú rolu ako učiteľov ako tých, ktorí inštruujujú, predkladajú, prípadne vykladajú morálne obsahy. Videli sme posun v chápaní úlohy – učiteľ má pôsobiť ako facilitátor alebo konzultant, prípadne asistent.“ Tento postoj je zrejme blízky konštruktivistickému

prístupu v prípade Hejného metódy vyučovania matematiky (2021), kde je o úlohe učiteľa napísané, že je „tichým sprievodcom jednotlivých hodín matematiky, ale nestáva sa hlavným aktérom týchto hodín. tichým.“ Alebo ako je ďalej imperatívne napísané: „Učiteľ však nesmie byť tým, kto sa pokúša žiakovu cestu za poznaním skrátiť akoukoľvek svojou múdrosťou.“ Takto chápaná úloha „tichého“ učiteľa je však Ritchhartovi vzdialená, učiteľ na hodine nemlčí, úloha učiteľa je chápaná ako úloha toho, kto je vzorom v premýšľaní a zviditeľňovaní myslenia, demonštrujúceho techniky, procesy a stratégie a je súčasťou triednej komunity mysliacich, hoci úloha učiteľa oproti tradičnému (učivo vykladajúcemu) je mu rovnako vzdialená, no prípustná. Dôraz je skôr položený na spoločné premýšľanie všetkých, bezpečné a rešpektujúce vzťahy a prostredie triedy. Navyiac je to podložené prístupom, aby sme neboli len svedkami vedy, umenia, jazykov atď., ale vedcami, umelcami, tvorcami jazykových výstupov, ako je to spomenuté v paragrafe o jazyku, ktorý formuje kultúru myslenia.

Rozmazanie pojmov a noriem

Ďalším úskalím optimistickej antropológie je rozmazanie pojmov a noriem. Hábl opisuje možnosť či nemožnosť povedať alebo označiť niečo ako „dobré“ alebo „zlé“ v morálnom zmysle alebo že niekto niečo „dobré alebo zlé vykonal“, ale nahrádza sa to inými pojmami napr. pojmom „(ne)prosociálne správanie“. Táto oblasť je v prípade prístupu Ritchharta ako bezpredmetná, je to skôr otázka nastavenia školského kurikula, alebo celkovej kultúry školy, pričom Ritchhart sa snaží zabezpečiť, aby v procese (ne)rozmazania pojmov a noriem bola intelektuálna poctivosť.

Pseudo – neutralita

V prípade hodnotovej pseudo-neutrality liberálneho prístupu by sa zdal byť koncept podpory myslenia ako neutrálny a objektívny. No ako upozorňuje Hábl (s. 65): „Prekabátený“ je tu nielen učiteľ, ale aj žiak resp. žiaci. Bolo im sľúbené, že dostanú nástroje k „stimulácii“ morálneho myslenia [tu by sme mohli doplniť akéhokoľvek myslenia, pozn. autora], ktoré povedie k väčšej morálnej zdatnosti, v skutočnosti však boli podrobení procesu metodologickej relativizácii hodnôt. Tá je do liberálnych učebníc vložená nie ako neutrálna, ale ako obratne (a zrejme nechcene) skrytá.“ Môže k niečomu podobnému prísť aj v prípade „prísľubu“ Ritchharta? Dovoľme si dlhší citát od Hábla (s. 81), v ktorom reflektuje problém indoktrinácie a požiadavku liberálnych prístupov na čistú racionalitu ako podmienku pre výchovy bez indoktrinácie, pričom zároveň aj odpovedá na to, či je potenciálne prístup Ritchharta s požiadavkou na rozvoj racionálnych schopností a kvality adekvátne:

„Uvažujme o základnej požiadavke racionality všetkých metodických postupov. Ešte v duchu osvieteneckého redukcionizmu má byť dieťa vedené iba racionálnymi metódami k tomu, aby sa samo stalo racionálnym, kriticky mysliacou samostatnou osobnosťou, ktorá dokáže vyhodnotiť evidenciu, rozlíšiť fakt od obyčajného názoru atď. Nechcem zabiehať do zložitého epistemologického problému ohľadne možnosti ľudského rozumu, ale jedna otázka musí zaznieť. Ako si dieťa osvojuje tieto racionálne schopnosti a kvality? Problém – pre liberálnych teoretikov – je v tom, že tento druh osvojovania sa nedeje nutne na racionálnej rovine, zvlášť však v inicializačnej etape života. [...] Hodnoty, vzorce, modely a iné prijíma predovšetkým návykom, napodobňovaním a identifikáciou, čo sú v skutku neracionálne procesy. [...] Dieťa sa učí byť racionálne napodobňovaním racionálnych vzorcov, napriek tomu, že proces napodobňovania racionálny nie je. [...] Až vtedy, keď prejde iniciáciou do tradície, môže prísť racionalizačná etapa dopytovania sa, prípadne kritického hodnotenia tradície. Avšak z hľadiska výchovného je zásadné, čo sa odohrá práve v onom kritickom období, keď je dieťa v pozícii podriadenosti autorite.“ Z toho pre nás vyplýva, že uvádzanie a budovanie kultúry myslenia je absolútne nevyhnutné už v mladom veku, ďalej že z hodnotového hľadiska nemôžeme budovať kritické myslenie, keď nie je čo kritizovať, čiže keď deti nie sú vedené k hodnotám, ďalej je tu zvýraznená hodnota autority (rodiča, učiteľa) ako nositeľa hodnôt a kultúry.

Problematická autonómia

Posledná oblasť sentimentalizácie v liberálnom prístupe je problém s chápaním autonómie. Hábl (s. 66) popisuje autonómiu ako slobodu, nezávislosť, sebaovládanie, racionálnu reflexiu a kompetencie, pričom upozorňuje na radikálne prístupy ako napr. Summerhill School alebo hnutie za odškolovanie spoločnosti. Ako Hábl upozorňuje v tejto súvislosti vyvstáva niekoľko problémov. Jeden problém sa týka miery a stupňa autonómie, ktorú chceme vybudovať vo vzťahu k veku dieťaťa. Ďalší je problém s autonómiou dobrovoľného rozhodnutia oddanosti inej osobe, myšlienke alebo poslaniu. Sám Ritchhart vyjadruje požiadavku na posun k väčšej autonómii u žiakov, no jeho postoj je triezvy, keď hovorí o posune k posilňovaniu slobody žiaka a k menšej kontrole, no kontrolu nevyklúča.

Hábl (s.117) ako komeňológ sa profiluje ako ontologický realista a humanista. Pričom svoj pedagogický postoj formuluje cez Sokrata a Komenského, keď hovorí o potrebe:

1. Autority, pevnej ruky a pevných hraníc. Autorita stanovuje hranice, kladie nároky, v prípade Ritchharta by to bola požiadavka na myšlienkové rutiny v praxi, stanovenie vysokých požiadaviek a podpory pre žiakov s dôrazom na aktivitu a myslenie žiakov.
2. Slobody a samostatnosti, pričom sú obe podmienené vývinom dieťaťa (podobne ako u Arendtovej), Ritchhart tieto veci nepodmieňuje vekom, čo je na škodu.
3. Informácií, poznávania, inštrukcií alebo faktov a to všetko ruka v ruke so vzorom vychovávateľa, ktorý svoj predmet pozná a inštruuje žiakov. U Ritchharta je to požiadavka na učiteľa ako vzor učenca a mysliteľa.
4. Zvyku, privykania, navykania. V prípade Ritchharta by to bolo vedenie žiakom k modelom myslenia, ktoré sám nazýva myšlienkové rutiny.
5. Ďalej pridáva a podčiarkuje vývinový aspekt, čo Komenský robí tiež, no u Ritchharta sa to nevyskytuje.
6. Pokračuje potrebou žartu, ktorý ako metódu a prístup spomína Komenský a ktoré by mali mať formu hravosti alebo hier, u Ritchharta by to bolo vedenie triedy prostredníctvom myšlienkových rutín, kedy by malo dochádzať k aktivizácii žiakov a dialógu, či budovaniu pozitívnych vzťahov a interakcií, no explicitne to Ritchhart nikde neuvádza.
7. J. Hábl, inšpirovaný Komenským, požaduje pokánie. Možno pozorovať istú analógiu, keď Ritchhart (2015, s. 138) spomína ospravedlnenie zo strany učiteľa a popisuje, ako to urobiť. Túto schopnosť považuje za dôležitú výbavu učiteľa, ktorý má byť pre žiakov vzorom.
8. Poslednou potrebou alebo požiadavkou na učiteľa je niekoľkokrát spomínaná požiadavka byť príkladom alebo vzorom, ako to už spomínáme v bode 3.

ZÁVER

Ako sme ukázali, Ritchhartov prístup zameraný na rozvoj dobrého a efektívneho myslenia je vo vysokej miere z pohľadu ontológie viac-menej realistický a mohol by spĺňať požiadavku na konzervatívny prístup Arendtovej (1994) k reformným snahám. Určite by nemal viesť k nevzdelanosti, keďže je zameraný na rozvoj myslenia a porozumenie a nie na zbieranie nesúvislých faktov a formalistický prístup vo vzdelávaní, ako ho popísal Liessmann. Ďalej je zameraný na dlhodobé ciele a rozvoj intelektuálneho charakteru, a nie napr. na úspešnosť v testoch, hoci dopad takéhoto prístupu na úspešnosť v testovaniach je preukázaný výsledkami (Washington International School 2009-2011; Wesley College v Melbourne, Austrália, 2007-2008; St. Leonard's College v Melbourne, Austrália, 2015-2018 a i., in Ritchhart, 2020). Zároveň, reflektujúc Háblve kritériá, nie je sentimentalizujúci. Pri zavádzaní takéhoto prístupu je však dôležité pamätať na širší význam pojmu, čo znamená byť múdry, na čo nás upozorňuje tak Komenský, Arthur, Kristjánsson, & Harrison, ako aj samotný Hábl.

Literatúra

- ARENDR, H. 2006. The Crisis in Education. In H. Arendt, *Between Past and Future*. New York: Penguin Books.
- ARENDRTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá fronta.
- ARTHUR, J. – KRISTJÁNSSON, K. – HARRISON, T. 2017. *Teaching Character and Virtue in Schools*. London: Routledge.
- HÁBL, J. 2020. *Na charakteru záleží*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- HEJNÝ, M. 2021. *Role učitele: průvodce a moderátor diskusí*. Dostupné na Internetu: Hejného metoda: <https://www.h-mat.cz/>
- JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES. 2017. *A Framework for Character Education in Schools*. University of Birmingham. Dostupné na: <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>.
- KOMENSKÝ, J. A. 1957. *Tvůrce nového uspořádání škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- KOMENSKÝ, J. A. 1997. *Velká didaktika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- LISSMANN, K. P. 2010. *Teórie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- PERKINS, D. N. 2014. *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. San Francisco,: Jossey-Bass.
- PROJECT ZERO. 2018. Cit. 2018. Dostupné na: <http://www.pz.harvard.edu/http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/All9Booklets%281%29.pdf>.
- RITCHHART, R. 2002. *Intellectual Character: what it is, what it matters, and how to get it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RITCHHART, R. 2011. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RITCHHART, R. 2015. *Creating Cultures of Thinking*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RITCHHART, R. 2021. <https://www.cultures-of-thinking.org/>.
- RITCHHART, R. – CHURCH, M. 2020. *The Power of Making Thinking Visible: Practices to Engage and Empower All Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- RITCHHART, R. – PERKINS, D. N. 2014. In K. Sawyer, *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (p. 775-802). New York: Cambridge University Press.
- SOPOLIGA, J. 2021. Rozvoj kultúry podporujúcej myslenie v podmienkach školy. *JUVENILIA PAEDAGOGICA 2021*, p. 146 - 156. Dostupné na: <https://pdf.truni.sk/download?kps/konferencie/juvenilia-paedagogica-2021-zbornik.pdf>.
- VYGOTSKY, L. S. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press..

Autor:

Mgr. Jozef Sopoliga
 Katedra pedagogických štúdií
 Pedagogická fakulta
 Trnavská univerzita v Trnave
 Priemyselná 4
 918 43 Trnava
 E-mail: jozef.sopoliga@tvu.sk

ŠPECIFICKÉ POTREBY ŠTUDENTOV SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM PRI ŠTÚDIU INFORMATIKY

Mária Stankovičová

Abstrakt

V príspevku predstavíme doterajšie výsledky nášho výskumu, v ktorom sa zameriavame na špecifické potreby študentov so zrakovým postihnutím pri štúdiu informatiky. Zrakové postihnutie má vplyv na spôsob získavania informácií a vytváranie predstáv, preto si vyžaduje pozornosť ako v technicko-materiálnom zabezpečení, tak aj v metodike a vzdelávacích postupoch. V dizertačnom výskume používame kvalitatívnu stratégiu prípadovej štúdie, ktorej výskumnú vzorku tvoria študenti s rôznymi typmi zrakového postihnutia (nevidiaci, slabozrakí). Zber údajov zabezpečujeme metódou rozhovoru a priameho pozorovania. Ako cieľ výskumu sme si stanovili opísať problémy študentov v procese budovania algoritmického myslenia a programátorských zručností. Cieľ dosiahneme zodpovedaním výskumných otázok zameraných na identifikáciu problémov a hľadanie príčin ich vzniku.

ÚVOD

Zrakové postihnutie výrazne ovplyvňuje spôsob získavania informácií a vytváranie predstáv o okolitom svete. Zaužívané formy a spôsoby podávania informácií na vyučovaní môžu predstavovať určitú bariéru pre študenta so zrakovým postihnutím. Vďaka asistenčným technológiám majú študenti široké možnosti kompenzácie zrakového deficitu. Zo strany pedagógov považujeme za potrebné oboznámiť sa s asistenčnými technológiami, aby poznali ich možnosti a limity a podľa toho sa vedeli rozhodnúť pre vhodné vyučovacie metódy. V kľúčových predmetoch odboru informatika reprezentujú okrem textov veľkú časť informácií aj symboly matematického zápisu, obrázky a grafické schémy. Preto sa aj my vo výskume zaujíame o spôsoby spracovania matematického textu do prístupnej formy a sprístupňovanie grafických informácií. Na mnohých kurzoch študenti používajú rôzny softvér, a teda je dôležité zaoberať sa prístupnosťou vybraného softvéru pre asistenčné technológie. Priestor pre náš výskum vidíme aj v analyzovaní problémov, ktoré sprevádzajú študentov so zrakovým postihnutím počas jednotlivých etáp poznávacieho procesu súvisiaceho s osvojovaním programátorských konceptov.

VPLYV ZRAKOVÉHO POSTIHNUTIA NA ZÍSKAVANIE INFORMÁCIÍ

Študent vstupujúci do vyučovacieho procesu potrebuje získať informácie. Nedostatočný až chýbajúci zrak nahrádzajú ostatné zmysly, prevažne hmat a sluch, ale aj čuch, polohový analyzátor a chuť (Lopúchová, 2010). Sluch poskytuje isté informácie o smere a vzdialenosti zvučiaceho predmetu. Neposkytuje však konkrétnu predstavu o predmetoch ako takých. Hmatové vnemy dávajú do vzťahu veľkosť, tvar a polohu predmetov, no je potrebné si uvedomiť, že nevidiaci môžu pozorovať hmatom len tie predmety, ktoré majú na dosah ruky (Požár, 2000). V súčasnosti je dostupných mnoho technických zariadení, ktoré umožňujú študentom so zrakovým postihnutím prijímať a spracovávať informácie užitočné pre ich štúdium alebo osobný život s využitím ostatných zmyslov (Lopúchová, 2010). Zo skupiny rôznych technických zariadení nás zaujímajú tie, ktoré umožňujú plnohodnotne pracovať s informáciami v kontexte vzdelávania. V krátkosti predstavíme tieto asistenčné technológie.

Asistenčné technológie pre nevidiacich študentov

Nevidiaci študenti používajú pri práci s počítačom **čítač obrazovky**, čo je softvér, ktorý pomocou hlasového výstupu poskytuje informácie zobrazené na monitore ako napríklad názvy programov, text v dialógových oknách alebo text v dokumentoch. Informácie z dokumentov poskytuje lineárne teda zhora dole a riadok po riadku, pričom ponúka aj štruktúru dokumentu tvorenú nadpismi. To uľahčuje študentovi orientovať sa v textových dokumentoch alebo na webových stránkach (Lecký, 2011). Obrázky a schémy v učebnom texte musia mať pridelený alternatívny text. Tieto vlastnosti čítača obrazovky je dôležité poznať pri príprave študijných materiálov.

S pomocou čítača obrazovky môže študent používať aj **brailový riadok**. Je to hardvérové vstupno-výstupné zariadenie, ktoré je možné pripojiť k počítaču (Obrázok 1). Používa sa na zobrazovanie a zápis v Braillovom písme, pričom je potrebné, aby na danom počítači bol nainštalovaný aj čítač obrazovky.

Obrázok 1: Nevidiaci študent používa pri práci s počítačom čítač obrazovky a brailový riadok



Pre štúdium informatiky je dôležité, aby softvér, ktorý študent používa, bol prístupný pre čítač obrazovky. To znamená, že študent má pomocou čítača obrazovky možnosť dozvedieť sa napríklad názvy tlačidiel a jednotlivé položky v ponuke programu. Žiaľ, mnohé komerčné, ale aj voľne dostupné softvéry sú pre čítač obrazovky neprístupné. Preto je potrebné hľadať vhodné alternatívy.

Asistenčné technológie pre slabozrakých študentov

Slabozrakí študenti používajú **zväčšovač obrazovky**. Je to softvér, ktorý umožňuje okrem zväčšenia aj nastavenie farebnej schémy a kontrastu komplexne pre všetko, čo je zobrazené na monitore. Výsledné nastavenie závisí od konkrétneho zrakového deficitu študenta. Dôležité je uvedomiť si, že pri zmenenej farebnej schéme môže študent prehliadnúť „farebné informácie“. Napríklad študent s poruchou farebného videnia, ktorému sa červená a zelená farba javia rovnako „hnede“, je znevýhodnený pri úlohe typu „stlačte červené alebo zelené tlačidlo“. Niektoré zväčšovacie softvéry ponúkajú aj hlasovú podporu podobne ako čítač obrazovky.

Pri čítaní tlačenej predlohy môžu študenti používať stolovú alebo prenosnú elektronickú lupu, ktorá tiež ponúka okrem zväčšenia aj zmenu farebnej schémy (Obrázok 2).

Obrázok 2: Slabozraký študent používa stolovú elektronickú lupu



Pri štúdiu informatiky je dôležité overiť, ako sa pri použití zväčšovača obrazovky zmení prostredie a funkčnosť vybraného softvéru.

PRÍSTUPNOSŤ ŠTUDIJNÝCH MATERIÁLOV

Pre väčšinu intaktných študentov nie je rozhodujúci formát študijného materiálu (tlačené alebo elektronické dokumenty). Pre študentov so zrakovým postihnutím je rozhodujúcim faktorom možnosť dozvedieť sa informácie zo študijného materiálu či už s použitím asistenčných technológií alebo bez nich. Najbežnejší zdroj informácií tvoria texty a obrázky.

Texty

Aby študent so zrakovým postihnutím mohol s pomocou asistenčných technológií efektívne pracovať so študijným textom, je pri tvorbe dokumentu potrebné dodržať niekoľko jednoduchých pravidiel (Mamojka, Regec, Teplický, 2006). Uvádzame tie, ktoré považujeme za najdôležitejšie:

- vytvoriť štruktúru dokumentu – pre jednotlivé časti použiť nadpisy s priradeným štýlom pre nadpis,
- pre text použiť bezpätkové písmo s jednoduchými nesplývajúcimi líniami,
- tabuľky navrhnuť tak, aby neobsahovali rôzne vnorené a zlúčené bunky,
- k obrázkom priradiť alternatívny text alebo opis, ak obrázok vyjadruje dôležitú informáciu, je potrebné zmieniť sa o tom aj v texte.

Takto pripravený text môže byť k dispozícii v elektronickom formáte (napríklad txt, rtf, docx, html, pdf) alebo tlačenom formáte. Pre nevidiacich študentov je možnosť vytlačiť text v Braillovom písme. Avšak viac stranové dokumenty alebo učebnice sú objemovo rozsiahle a ťažké, čo je nepraktické pre uskladnenie a bežné nosenie do školy.

Osobitnú pozornosť venujeme matematickému zápisu. Študenti so zrakovým postihnutím, ktorí sa vzdelávajú spolu s intaktnými študentmi, už nemôžu ostať odkázaní len na zápis v Braillovom písme. Alternatívou k tlačenému textu je elektronický dokument (Stankovičová, Pecnová, 2016). Nezávisle od potrieb nevidiacich študentov existuje viacero spôsobov na vytvorenie elektronického dokumentu s matematickým zápisom. Napríklad typografický

system **LaTeX** a štandard pre webové dokumenty **MathML** boli vytvorené pre vizualizáciu matematického zápisu v elektronickom dokumente. Študenti so zrakovým postihnutím však potrebujú matematický zápis nielen čítať, ale aj prakticky používať pri riešení úloh. Vhodným nástrojom je matematický editor, ktorý však musí spĺňať podmienky prístupnosti pre asistenčné technológie. Prijateľný spôsob zápisu matematiky môže byť aj použitie ASCII znakov, ktoré sú dostupné na každej klávesnici.

Obrázky

Vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľ potrebuje vziať do úvahy absenciu, neúplnosť, prípadne skreslenie zrakových vnemov a predstáv u študentov so zrakovým postihnutím (ŠPU, 2009). To znamená, že je potrebné upraviť obrázok tak, aby mal výpovednú hodnotu pre študenta so zrakovým postihnutím. Dôležité je zamerať sa na komplexné využitie zmyslov a nájsť spôsoby, ako transformovať informáciu z obrázka do textu, zvuku alebo hmatateľnej formy (Stankovičová, 2019).

Obrázok upravený pre nevidiaceho študenta vo forme reliéfnej grafiky môže obsahovať body, línie aj plochy, no veľkosť a rozmiestnenie útvarov musia byť také, aby sa dali rozoznať hmatom (Obrázok 3). Na dobré rozlíšenie susedných plôch môžeme použiť rozdielne textúry. Treba si uvedomiť, že študent so zrakovým postihnutím nevidí obrázok komplexne hneď na „prvý pohľad“. Učiteľ by mal so študentom obrázok prečítať a upozorniť ho na časti a súvislosti, ktoré sú dôležité a ktoré chce, aby študent pochopil (Poly, 1992).

Obrázok 3: Nevidiaci študent číta reliéfnu grafiku



Textovú alternatívu k obrázku predstavuje opis informácií a súvislostí, ktoré má z obrázka pochopiť vidiaci študent. Nie je potrebné opisovať **dekoratívne obrázky**, napríklad lemovanie strany kvietkami. **Ilustračné obrázky**, ktoré nemajú dôležitú úlohu pri pochopení učiva, stačí opísať jednoducho, napríklad „auto stojace na križovatke“. Pre **obrázky s dôležitými informáciami** na pochopenie učiva je potrebné zvoliť primeraný a zrozumiteľný opis. V niektorých prípadoch môže byť vhodnejšia iná forma transformácie. K informačne dôležitým obrázkom patria aj schémy a grafy.

VÝSKUMNÝ PROJEKT

Motivácia a cieľ

Inšpiráciou pre náš výskum bolo vnímanie dvoch spolu súvisiacich problémov:

- Prvý problém vidíme v neprimeraných podmienkach a nesprávne zvolených nástrojoch a pomôckach pre študenta so zrakovým postihnutím. „Bežný“ učiteľ odborných predmetov nie je zároveň špeciálnym pedagógom.
- Druhým problémom je absentujúca príprava pedagógov pre výučbu študentov so zrakovým postihnutím. Mnoho pedagógov má dlhé obdobie na svojich predmetoch iba vidiacich študentov a študent so zrakovým postihnutím ich takpovediac prekvapí.

Preto sme si dali za cieľ **identifikovať** a **opísať problémy** študentov so zrakovým postihnutím v procese budovania algoritmického myslenia a programátorských zručností v kontexte štúdia na terciárnom stupni vzdelávania a navrhnúť odporúčania na ich riešenie.

Výskumná stratégia a metódy zberu dát

Pre naplnenie cieľa hľadáme odpovede na otázky:

- Aké problémy sa vyskytujú v procese budovania algoritmického myslenia a programátorských zručností študentov so zrakovým postihnutím?
- Aké sú príčiny týchto problémov?
- Ako riešiť identifikované problémy?

Zvolili sme stratégiu kvalitatívneho prístupu, ktorý predstavuje proces skúmania javov a problémov v autentickom prostredí s cieľom získať komplexný obraz o týchto javoch založený na hĺbkových dátach a špecifickom vzťahu výskumníka s účastníkmi výskumu (Švaříček, Šedová, 2007). Ako metódy zberu dát používame priame a zúčastnené pozorovania, terénne zápisky, rozhovor.

Účastníci výskumu

Účastníci výskumu sú študenti so zrakovým postihnutím, ktorí študujú informatiku na terciárnom stupni. Rôznorodosť ich zrakového postihnutia má odlišný vplyv na spôsob štúdia, požiadavky na spracovanie študijných materiálov a používané asistenčné technológie.

- Nevidiaci študent A používa čítač obrazovky, vie čítať Braillovo písmo a reliéfnu grafiku. Nemá vizuálne predstavy (nevidiaci od narodenia), preto je potrebná modifikácia úloh, v ktorých je významným nositeľom informácie obrázok. Všetky jeho výstupy sú v elektronickej forme.
- Slabozraký študent B používa zväčšovač obrazovky a vie čítať Braillovo písmo. Vie narábať s vizuálnymi predstavami. Nepoužíva vlastný rukopis, takže všetky jeho výstupy sú v elektronickej forme.
- Slabozraký študent C používa zväčšovač obrazovky, nevie čítať Braillovo písmo, používa vlastný rukopis. Pre zväčšenie tlačenej predlohy používa elektronicú lupu. Obrázok potrebuje nastaviť v čierno-bielej schéme. Študent vie narábať s vizuálnymi predstavami a vie používať vlastný rukopis pri písaní a pri tvorbe náčrtov, ktoré nevyžadujú presnosť.

Za dôležitých účastníkov v našom výskume považujeme aj pedagógov skúmaných študentov. Rozhovory sme zamerali na problémy, ktoré vnímali vo vyučovacom procese.

DOTERAJŠIE VÝSLEDKY VÝSKUMU

V doterajších výsledkoch sa nám podarilo identifikovať a tiež riešiť bariéry, ktoré bránili študentom so zrakovým postihnutím plnohodnotne sa zapojiť do činností počas vzdelávacieho procesu. Zaoberali sme sa prístupnosťou študijných materiálov a prístupnosťou používaných softvérov. Podarilo sa nám identifikovať problémy, ktoré súviseli s chýbajúcimi skúsenosťami študentov a určitým spôsobom tiež predstavovali bariéru v prístupnosti vyučovacieho procesu. Konkrétne problémy predstavoval nedostatok skúseností s operačným systémom **Linux** a v

používaní zápisu **LaTeX** pre matematické symboly. Tieto skúsenosti žiaľ študenti nemali možnosti získať ani na predchádzajúcich stupňoch štúdia. Osvojovanie si zručností počas bežiaceho semestra znamenalo záťaž, ktorú intaktní študenti nemuseli riešiť. Toto zistenie je dôležité z hľadiska tvorby odporúčaní pre uchádzačov so zrakovým postihnutím o štúdium.

Prístupnosť študijných materiálov

Dôležitou súčasťou procesu sprístupňovania študijnej literatúry je adaptácia materiálov, ktoré sa používajú priamo na vyučovaní. Vyžaduje si to úzku spoluprácu s vyučujúcimi, od ktorých je potrebné získať materiály v predstihu. Týka sa to najmä úloh v písomných testoch. Potrebné bolo upraviť úlohy, v ktorých bola dôležitá informácia vyjadrená obrázkom (grafy alebo schémy). V spolupráci s vyučujúcimi sme hľadali alternatívne zadania úloh tak, aby ostala zachovaná náročnosť úlohy tak ako u intaktných študentov.

Prístupnosť používaných softvérov

V rámci povinných predmetov sa študenti informatických odborov učia rozumieť rôznym programátorským konceptom v kontexte viacerých programovacích jazykov. V tomto procese nadobúdania skúseností sa zároveň oboznamujú s rôznymi vývojárskymi prostrediami. Preto je dôležité zaoberať sa aj prístupnosťou používaných softvérov vo vyučovacom procese. Zistili sme, že v niektorých prípadoch bol používaný softvér neprístupný a bolo potrebné nájsť alternatívne riešenie. Na cvičeniach z počítačových sietí bolo potrebné zabezpečiť, aby študenti mohli sledovať konkrétne dáta. Po konzultácii s vyučujúcim sa ukázalo, že štandardne používané aplikácie na školských počítačoch, nie sú vhodné pre študentov so zrakovým postihnutím. Hľadanie alternatív znamenalo aj pre pedagógov rozšírenie možností, ktoré využili aj pri vzdelávaní intaktných študentov.

Alternatívne riešenie sa v niektorých prípadoch nepodarilo nájsť. Bolo potrebné zabezpečiť asistenta, ktorý pomáhal v obsluhu softvéru, respektíve pri kontrole výstupných údajov. Problémy sa vyskytli aj na seminári, počas ktorého študenti programovali robota. Vývojárske programovacie prostredie bolo prístupné pre asistenčné technológie. Avšak pri manipulácii s robotom potreboval nevidiaci študent pomoc asistenta, lebo tlačidlá a vstupy na pripájací kábel boli ťažko hmatateľné.

POKRAČOVANIE VÝSKUMU

Vhodný výber programovacieho prostredia môže pozitívne ovplyvniť proces učenia sa, ale automaticky nezaručuje, že sa študenti naučia programovať. V ďalšej etape výskumu sme sa rozhodli skúmať, ako vplýva zrakové postihnutie na pochopenie programátorských konceptov. Zaujímá nás poznávací proces študentov, teda akým spôsobom narábajú s novými poznatkami.

Mentálne modely v poznávacom procese

Programovanie je kognitívna aktivita, ktorá si vyžaduje učenie sa nových rozumových schopností. Dôležité je podporiť získavanie dobrých mentálnych modelov (Cañas et al., 1994). O pojme mentálny model uvažujeme ako o reprezentácii alebo predstave v zmysle zastúpenia, sprítomňovania, zobrazenia určitého predmetu alebo javu prostredníctvom charakteristického symbolu (Goodman, 1968). Medzi reprezentovaným objektom alebo javom a samotnou predstavou môžeme uvažovať určitý vzťah, ktorý podľa Goodmana musí spĺňať nasledujúce vlastnosti:

- je asymetrický (predstava reprezentuje objekt alebo jav, no tie nereprezentujú predstavu),
- zaisťuje jedinečnosť reprezentovaného objektu alebo javu,
- umožňuje vytvárať nesprávne reprezentácie (misreprezentácie),

- umožňuje reprezentovať aj neexistujúce objekty a javy.

Schopnosť pochopiť reprezentáciu objektu alebo javu, ktorý v reálnom svete neexistuje, má v procese učenia sa programovať dôležité miesto. Mnohé programátorské koncepty sú reprezentované asociáciou s javmi z reálneho sveta, ale sami o sebe neexistujú. Študent potrebuje veľa rôznych príkladov, pomocou ktorých konkrétny koncept pochopí.

Z uvedených vlastností reprezentačnej relácie je tiež zaujímavá možnosť vytvárania **miskonceptí**, teda **nesprávnych predstáv**. Kompetencia narábať s nesprávnymi predstavami si vyžaduje schopnosť súčasne operovať s viacerými predstavami. V procese spracovávaní informácií a tvorbe mentálnych predstáv je potrebné odlišiť adekvátne reprezentácie danej reality od inadekvátnych (falošných). V procese učenia sa programovať je vytváranie miskonceptí, teda nesprávne pochopenie daného konceptu, prirodzenou skúsenosťou študenta (Šnajder, Ľubomír; Guniš, Ján, 2014).

Od programátora sa vyžaduje, aby si vytvoril abstraktné reprezentácie procesu vo forme logických štruktúr. Jeho mentálny model, respektíve vnútorná predstava zahŕňa poznatky o tom, ako programy fungujú vo všeobecnosti, ako aj poznatky o syntaxi a sémantike daného programovacieho jazyka (Ramalingam et al., 2004). Vytvorené mentálne modely používa programátor pri návrhu vlastného programu a tiež pri snahe porozumieť programu, ktorý navrhol niekto iný.

ZÁVER

Na základe štúdia dostupných zdrojov z oblasti špecifických potrieb študentov so zrakovým postihnutím sa nám podarilo zistiť, čomu sa venuje veľká pozornosť a na druhej strane, ktoré oblasti sú doposiaľ neprebádané. Študenti pred príchodom na univerzitu majú možnosť zvoliť si asistenčné technológie podľa vlastných potrieb a naučiť sa ich efektívne používať.

Poznávaciemu procesu v oblasti štúdia programovania na úrovni univerzitného vzdelávania je venovaná značná pozornosť. Všimli sme si však, že výskumy nie sú priamo zamerané na študentov so zrakovým postihnutím. Priestor pre náš výskum vidíme v analyzovaní problémov, ktoré sprevádzajú študentov so zrakovým postihnutím počas poznávacieho procesu súvisiaceho s osvojovaním programátorských konceptov. Zaujímajú nás aj miskonceptie, ku ktorým počas tohto procesu u študentov dochádza.

Literatúra

CAÑAS, J. - BAJO, M. - GONZALVO, P. 1994. Mental models and computer programming. In *International Journal of Human-Computer Studies*. ISSN 1071-5819, 1994, vol. 40, no. 5, p. 795-811.

GOODMAN, N. 1968. *Languages of art, an approach to a theory of symbols*. New York : The Bobbs-Merrill Company, 1968. 290 s. ISBN 9780915144358.

LECKÝ, P. 2011. *Kompenzačné pomôcky a asistenčné technológie pre študentov so zdravotným postihnutím*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2011. 58 s. ISBN 978-80-223-3039-8.

LOPÚCHOVÁ, J. 2010. *Stručný prehľad terminológie z pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava : Iris, Vydavateľstvo a tlač s.r.o., 2010. 94 s. ISBN 978-80-89256-52-5

MAMOJKA, B. - REGEC, V. - TEPLICKÝ, P. 2006. *Metodická príručka na vytváranie a používanie prístupných elektronických dokumentov*. [online]. Bratislava : Únia nevidiacich a slabozrakých Slovenska, 2006. 47 s. Dostupné na internete: <https://unss.sk/publikacie-old/metodicka_prirucka.rtf>.

POLLY, K. EDMAN 1992. *Tactile Graphics*. New York : American Foundation for the Blind,

1992. 544 s. ISBN 0-89128-194-0.

POŽÁR, L. 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava : PdF TU, 2000. 254 s. ISBN 80-88774-74-8.

RAMALINGAM, V. - LABELLE, D. - WIEDENBECK, S. 2004. Self-efficacy and mental models in learning to program. In ACM Sigcse Bulletin. ISSN 0097-8418, 2004, vol. 36, no. 3, p. 171 – 175.

STANKOVIČOVÁ, M. - PECNOVÁ, M. 2016. Praktické využitie matematického editora LAMBDA na vyučovaní matematiky pri integrácii nevidiacich žiakov na strednej škole. In 48. konferencia slovenských matematikov. Žilina : EDIS, 2016. ISBN 978-80-554-1279-5. 38 s.

STANKOVIČOVÁ, M. 2019. Informatika bez bariér. In *Medzinárodná konferencia o vyučovaní informatiky Didinfo 2019*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2019. ISBN: 978-80-557-1533-9. 125-129 s.

ŠNAJDER, L. - GUNIŠ, J. 2014. *Tvorba úloh pre programátorské súťaže*. Košice : Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2014. 76 s. ISBN 978-80-8152-139-3.

ŠPÚ 2009. *Vzdelávací program pre deti a žiakov so zrakovým postihnutím*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2009. 23 s. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vp-deti-ziakov-so-zdravotnym-znevychodnenim/vp-deti-ziakov-so-zrakovym-postihnutim/vp_zp-isced_1_2_3_5.pdf>.

ŠVARÍČEK, R. et al. 2007. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických viedach*. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Autor:

Mgr. Mária Stankovičová
Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky
Univerzita Komenského v Bratislave
Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami
Šafárikovo nám. 6
P. O. BOX 440
814 99 Bratislava 1
E-mail: maria.stankovicova@rec.uniba.sk

THE EDUCATIONAL ROLE OF THE MUSEUM IN THE CONTEXT OF HISTORY TEACHING

Ivan Stodola

Abstract

Museums and schools are important educational institutions that contribute to the cultivation of the historical consciousness of society. Their effective cooperation is a topical issue in domestic and foreign museological, pedagogical and didactic theory and practice. Despite the fact that the last decades have brought a number of positive impulses thanks to the development of museum pedagogy and education, there is relatively little information about the key actors and implementers of cooperation, who are teachers. In this paper, in addition to presenting the theoretical background of the issue, the main research strategy, the results of a pilot study conducted before the research study and dedicated to history teachers in Bratislava are also presented, with the aim of describing their relationship with museums and exploring the influence of several determinants on the frequency of their visits to museums with pupils.

INTRODUCTION

Experts in various disciplines cite many reasons why museum collaboration should be incorporated into the formal educational process. One can mention the positive impact on the acquisition of new knowledge and experiences by pupils. A field trip to a museum offers the opportunity to learn in a non-traditional environment and with the help of unique collections. Pupils develop positive attitudes towards museums as institutions and cultivate their relationship with significant sites (Karnezou et al., 2021). Pupils' visits to museums also influence the frequency of their visits in adulthood (Šobánková, 2009, p. 246) and bring them pleasure and enjoyment (Hooper-Greenhill, 2007). It is true that the more activity and engagement that is required of pupils, the greater the cognitive progress that is made (Boucher, Forest, Allard, 1994, p. 10). In considering museum education, Falk and Dierking (2000, p. 16-17) point out that although it also acts on the visitor's cognitive abilities, museum education is primarily affective in that it impacts our feelings, influencing our attitudes, interests, beliefs and values. From a specifically historical perspective, it can be noted that the museum's physical space, collections, professional staff, special programs, or online resources create opportunities for greater understanding of historical content while fostering the development of students' historical thinking and critical literacy skills. They allow history to be more alive, engaging, and relevant for students, which is facilitated by connecting collections objects to the geography of the historical sites in which museums are often located (Marcus, Stoddard, Woodward, 2017, p. 5). Museum resources provide opportunities to see, touch, feel, and experience the past in ways that are not available in the classroom. According to Bocková and Gápa (2018, p. 145), linking school and museum through educational programs and activities fosters a more natural interest among students in the values - the "legacies" of our cultural and historical heritage. According to Stradling (2002, p. 120), the combination of media and reconstructed environments helps to create a sense of the historical period, while the interactive approach and multiple pathways in the museum allow for individual as well as group exploration. Bocková (2014, p. 122), among others, investigated the credibility of media and their use in history lessons from the perspective of Slovak students. In competition with other media (school textbooks, historical documents and sources, historical novels, feature films, television documentaries, teacher's interpretation, narration by other adults), museums were

unquestionably assigned the highest importance/credibility by students, but, as they indicated, the actual visit to the museum was not among the frequent teaching practices. Within the dissertation, the focus is on the uses of museums within history education. The research design concentrates on teachers as key actors in inter-institutional collaboration.

MUSEUM AND SCHOOL COOPERATION

The museum's educational activities are primarily part of informal education. However, if it intervenes in the field of formal education, it is primarily in cooperation with the school. By the nature of both institutions, resulting from their functions and objectives, they are two different educational environments and for their quality and effective cooperation it is important to meet a number of conditions. The needs and interests of the pupils, as well as the willingness and expertise of the teachers and museum staff, are key. Of course, the focus and collections of the museums are important factors (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, p. 239). Successful conditions of cooperation have been discussed by several experts. According to Brabcová (2003, p. 28, , 2010, p. 234-240). The professional literature has also long agreed that when interacting with a museum, it is necessary to implement the three basic phases of working with the topic that guarantee the effectiveness of education. These are:

- familiarisation with the topic prior to the visit in the context of school education. The aim is to introduce pupils to the topic and prepare them for the activities in the museum,
- the educational programme in the museum itself, which extends and deepens the chosen topic, using the specificities of the museums need schools to:
 - discover and recognise the educational value of the museum,
 - offer activities that the school cannot which can take place in the museum,
 - include the visit in the curriculum,
 - participate in the conceptual preparation of the visit together with the museum,
 - help to select an appropriate part of the exhibition or display,
 - follow-up the museum visit with activities in school.

On the part of schools, the British historian and history didactician Stradling (2002. p. 121) formulated the tasks that should be fulfilled by the methodological departments of museums:

- maintain contacts with schools and coordinate their visits to museums,
- consult with teachers before a new exhibition is put together,
- consult with local teachers and the teachers' association on how the museum can effectively adapt its exhibitions to the curriculum,
- organise specialist tours and events for schools,
- compile methodological materials so that students can familiarise themselves with the subject before visiting the museum,
- prepare supplementary materials for schools to work with after a visit to the museum,
- organise seminars for history teachers as part of their ongoing training.

In terms of intensity, four types of cooperation can be distinguished:

- one-off visits, either by the school to the museum or by museum staff to the school, which are not linked to any other activities (guided tours, interactive programmes, animation),
- projects of a long-term nature, which require a greater personal commitment of all those involved, thus providing pupils with a deeper and more comprehensive understanding of the subject, as well as new information for museum staff,
- cyclically recurring activities, which may include competitions or theme days,
- materials provided to schools. These can be worksheets, materials provided by teachers,

or various museum aids (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, p. 237). When considering effective collaboration, it should be remembered that the school is under more organisational pressure than the museum. This is because the educational process here takes place in large collectives, the planning of teaching is influenced by many regulations, time and space possibilities. Thus, the positive aspects of cooperation with the museum should outweigh the organizational problems that teachers have to face (Jagošová, Jůva, Mrázová museum environment,

- the final work with the topic in the school environment, which consolidates the knowledge gained by bringing the experience to life and relating it to the teaching. Omitting any of the phases reduces the depth of memory fixation of new knowledge (Jagošová, Jůva, Mrázová, 2010, p. 245-246).

Teacher as a key actor of cooperation

Professional literature and pedagogical practice agree that teachers are key actors in the process of school-museum collaboration (Anderson, Kisiel, Storksdieck, 2010, p. 367; Šobáňová, 2012, p. 203). They provide the organisational aspect of the collaboration, decide on the choice of the institution, as well as on the mode of interaction and its relation to regular classroom teaching. The role of teachers is also crucial given that families do not always devote enough time to cultural activities and children often visit cultural institutions for the first time just with school. The museum should therefore take care to communicate with teachers and prepare special educational or other events especially for them.

LITERATURE REVIEW

A number of foreign and domestic authors are inspiring additional researchers with their methods and thematic focus. Several large-scale studies involving thousands of respondents have been carried out in the UK under the title *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums*. Research has shown that teachers most value the use of museums because of the pleasure and enjoyment that pupils experience during their visit, which was confirmed by the responses of the pupils themselves (Hooper-Greenhill, 2007). A collective of Greek authors (Karnezou et al., 2021) investigated the beliefs underlying teachers' positive attitudes towards museums. A mixed research design was used in international research (Anderson et al., 2010) focusing on teachers' motivations and strategies for organizing an effective museum visit. Šobáňová (2009) researched the relationship of young teachers and student teachers to museums and their requirements towards them. The results of her research showed, for example, the relationship between school visits to museums and attendance in adulthood, as well as the fact that most future teachers support the development of museum education. The majority of the respondents expressed their willingness to cooperate with the museum, but, as they pointed out, adequate conditions need to be prepared on the part of the museums for this cooperation to really develop. Among domestic researchers, the issue of cooperation in Ružomberok and surrounding villages was addressed by Hláčiková and Uhrinová (2014). Using questionnaires, for example, they revealed the weak points of cooperation, which consisted in the lack of teachers' awareness, as well as the problem of financial security and lack of time. Bocková (2014, p. 125) investigated the evaluation of different information media by students of history teaching at the Department of History of the Faculty of Education in Bratislava. Museums and historical sites, along with historical documents and sources, ranked highest in trustworthiness among students, leapfrogging textbooks, films, or the teacher's spoken word.

RESEARCH OBJECTIVES

The aim of the theoretical part of the dissertation is to describe the potential of museums' educational impact towards schools and students. As researchers have become aware of the key

role of teachers in the collaborative process while studying the issue, the research focus is concentrated on them. The aim of the study is to describe the relationship of history teachers in Slovakia to museums and to find out what is the role of museums in their teaching. Motivation to conduct the research is also due to the fact that in Slovak museums the gathering of feedback is still at a basic level. Although museums have statistical data indicating the number of visitors, these do not represent deeper knowledge about the visitor which could be used in setting goals and strategies for the development of institutions (Eliášová, 2019, p. 28) The research will follow a quantitative methodology, while it will be a descriptive-explanatory type of research. A questionnaire will be addressed to history teachers with items that should answer our main and derived specific research questions.

The main research questions are:

- What are the history teachers' attitudes towards museums?
- Which museums do teachers visit and what are their preferences and demands towards museums?
- What is the role of museums in their teaching?

The purpose of the research is to provide information that has been absent so far and yet is important for thinking in the field of museum pedagogy, history didactics, as well as for the practical activities of many institutions.

PILOT STUDY

The focus of the pilot study (Gavora et al., 2010) is on teachers in the city of Bratislava because there are several important institutions with developed museum education in the city, which are considered to be a suitable starting point for further investigations. Teachers also have many other cultural, educational, and scientific institutions available to collaborate with them, which puts museums in a competitive situation and allows teachers a wider choice of activities. To the more broadly conceived project of the dissertation and on a smaller scale, the objective is to test the methods, tools, and research questions. The questionnaire addressed to teachers, was completed by 35 respondents. For the purposes of the pilot survey, we established the following independent variables: the respondents' length of experience, the type of school they work at, the implementation of museums in school curricula, and the frequency of museum visits in leisure time, examining their relationship to the frequency of museum visits from pupils.

Methods of data analysis

The pilot study was of a descriptive-explanatory type (Punch, 2008, p. 30-32). Most of the research questions are descriptive in nature and are answered using the percentage distribution of variables in the research sample. In addition to these, we also examined the relationships between the selected variables, which were analysed using the non-parametric Kruskal-Goodman test of ordinal correlation and the non-parametric Fisher test. Responses to open-ended questions were reviewed and then categorised into more general categories to allow for quantification.

Results of the pilot study

Half of the history teachers who took part in the research visit museums 3 or more times a year and their relationship with museums is therefore considered positive. The vast majority of teachers participating in the research (80%) visit museums with their pupils as part of their teaching. The test of statistical significance showed no relationship between the frequency of leisure visits and visits with pupils, nor on the relationship between frequency and school type. On the contrary, the test showed a statistically significant relationship between length of experience and frequency of visits to museums, in the sense that teachers with longer experience

visit museums more often. We were also interested in the relationship between the implementation of museum visits in school curricula and the frequency of museum visits with students. The test showed that teachers who have museum visits implemented in the school education programme visit museums more often. The projective and open-ended items in the questionnaire showed that teachers prefer interactivity (60%) when working with museums, with this concept appearing explicitly in the responses. In further research, it would be useful to specify the requirement for interactivity. However, it is certain that teachers are not satisfied with lecturers' presentations in which pupils are passive listeners. Museum websites (77.1%), social networks (68.6%) and information via e-mail (60%) were the most used sources of information by teachers. Almost half of the respondents did not answer or could not answer the question focusing on the problems accompanying a visit to museums. The dominant categories were time (22.9%), transport (17.1%) and pandemic situation (17.1%). For nearly two-thirds of respondents, the museum is an important part of their history education. Teachers cited as the greatest benefit to their history teaching the responses we categorized as: direct contact with museum materials (62.9%), reinforcement of teaching (25.7%), and change of environment (20%), which fits with overall thinking in both the didactics of history and museum pedagogy. 65.7% of the teachers who participated in the research reported that a museum visit is implemented in their school curriculum for the subject of history. The respondents visited the following museums in Bratislava with their pupils: Historical Museum of the Slovak National Museum (60.6%), Museum of the History of the City (Old Town Hall) (57.6%), Archaeological Museum of the Slovak National Museum (51.5%), Museum of Jewish Culture of the Slovak National Museum (51.5%), Devín Castle (48.5%), Ancient Gerulata (48.5%), Natural History Museum of the Slovak National Museum (48.5%), Transport Museum (48.5%). Less than half of the teachers also visited the Museum of Police, the Museum of Education and Pedagogy or the Museum of Arms (Michalská Tower). 65.7% of the teachers who participated in the research stated that the museum visit is implemented in their school curriculum for the subject of history. 94.3% of the participating teachers prefer pupils to be accompanied by a member of the museum staff, mostly a lecturer or museum educator. 34.4% of the teachers visited museums on topics related to the Second World War (we also assigned topics related to the Slovak State, the Slovak National Uprising and the Holocaust to this category). This was followed by topics related to Ancient Rome (28.6%) and prehistory (28.6%). Topics related to the Middle Ages, Great Moravia, the formation of the modern Slovak nation, an introduction to the study of history and the First World War were represented to a lesser extent. However, the sample of teachers who participated in the research was not large enough for the conclusions to be generalised to the whole population.

CONCLUSION

In this text some of the background of collaborations between schools and museums with a focus on the subject of history, has been outlined. Many experts agree on the usefulness of this collaboration. However, the question is how to organise it as effectively as possible so that it benefits students as much as possible. In terms of organisation, the most important actors are the teachers, about whom we have the least information in the Slovak context. The empirical part of the thesis focuses on them. In a pilot study focused on teachers in Bratislava, the methodology was tested as well as the research instrument. In the main research the same methodology will be used, but it will extend to a nationwide perspective and add more variables among which potential correlations will be examined so that it will be a full-fledged research study that will provide valuable information for museum education, didactics of history and the practical functioning of many institutions involved in the formation of historical consciousness of society.

Literatúra

- ANDERSON, D. - KISIEL, J. - STORKSDIECK, M. 2010. Understanding Teachers' Perspectives on Field Trips: Discovering Common Ground in Three Countries. In *Curator: The Museum Journal* [online]. 2010, vol. 49, no. 3, p. 365-386. [cit. 28.12.2021]. Dostupné na internete: <<https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2006.tb00229.x>>. ISSN 2151-6952.
- BOCKOVÁ, A. 2014. Ako reflektujú slovenskí študenti dejepis a históriu? In *Verbum historiae* 2/2014 [online]. 2014, vol. 2, no. 2, p. 108-148. [cit. 20.02.2022]. Dostupné na internete: <https://www.fedu.uniba.sk/fileadmin/pdf/Sucasti/Katedry/KH/Verbum_Historiae/Verbum__Historiae_2-2014.pdf>. ISSN 1339-4053.
- BOCKOVÁ, A. - GÁPA, M. 2018. Možnosti transferu historických poznatkov (múzejných zbierok) do edukačného procesu. In *Muzeológia a kultúrne dedičstvo*. ISSN 1339-2204, 2018, vol. 6, no. 1, p. 145-160.
- BRABCOVÁ, A. et al. 2003. *Brána muzea otevřená*. Praha : JUKO, 2003. 583 s. ISBN 80-86213-28-5.
- BOUCHER, S. - FOREST, L. - ALLARD, M. 1994. The Museum and the School. In *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences De l'éducation De McGill* [online]. 1994, vol. 29, no. 2, p. 197-212. [cit. 20.02.2022]. Dostupné na internete: <<https://mje.mcgill.ca/article/view/8169/6097>>. ISSN 0024-9033.
- ELIAŠOVÁ, S. 2019. Motívy a metódy výskumu múzejného publika s dôrazom na podmienky slovenského múzejníctva. In *Muzeológia a kultúrne dedičstvo* [online]. 2019, vol. 7, no. 1, p. 27-39. [cit. 20.02.2022]. Dostupné na internete: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjP1tvx3bv2AhXhSPEDHaxSBRoQFnoECACQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.muzeologia.sk%2Findex_htm_files%2Fmkd_eliasova.pdf&usg=AOvVaw0by4nneRnhQg8d0GCpqvak>. ISSN 1339-2204.
- FALK, J. H. - DIERKING, L. D. 2000. *Learning from Museums: Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Walnut Creek : AltaMira Press, 2000. 272 p. ISBN 0742502953.
- GAVORA, P. et al. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu* [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. [cit. 20.02.2022]. Dostupné na internete: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>>. ISBN 978-80-223-2951-4.
- HLÁČIKOVÁ, K. - UHRINOVÁ, M. 2014. Spolupráca školy a múzea z pohľadu učiteľov primárneho vzdelávania. In *Kultura, umění a výchova* [online]. 2014, vol. 2, no. 1, p. 6. [cit. 12.07.2021]. Dostupné na internete: <http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=6&clanek=36>. ISSN 2336-1824.
- HOOPER-GREENHILL, E. 2007. *Museums and Education. Purpose, pedagogy, performance*. London : Routledge, 2007. 252 p. ISBN 9780415379366.
- JAGOŠOVÁ, L. - JŮVA, V. - MRÁZOVÁ, L. 2010. *Muzejní pedagogika : metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno : Paido, 2010. 298 p. ISBN 9788073152079.
- KARNEZOU, M. et al. 2021. The structure of teachers' beliefs when they plan to visit a museum with their class. Accepted for publication. In *Journal of Teaching and Teacher Education* [online]. 2021, vol. 99 [cit. 20.02.2022]. Dostupné na internete: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X20314451>>. ISSN 0742-051X.
- LEŠKOVÁ, A. et al. 2017. Na spoločnej ceste [online]. In *Kolokvium a metodika pre komunikáciu medzi múzejnými a školskými pedagógmi. Zväz múzeí na Slovensku, Odborná komisia pre výchovu a vzdelávanie v múzeách* [cit. 20.02.2022], 72 p. Dostupné na internete:

<http://okvav.zms.sk/wp-content/uploads/sites/4/2018/10/kolokvium_E_kniha.pdf>. ISBN 978-80-971748-3-5.

MARCUS, A. S. - STODDARD, J. D. - WOODWARD, W. W. 2017. *Teaching History with Museums Strategies for K-12 Social Studies*. London : Routledge, 2017. 260 p. ISBN 9781138242494.

PUNCH, K. F. 2008. *Základy kvantitativního šetření*. Praha : Portál, 2008. 152 p. ISBN 9788073673819.

STRADLING, R. 2002. *Vyučovanie európskej histórie dvadsiateho storočia*. Bratislava : MPC, 2002. 291 p. ISBN 80-7164-332-7.

SVATOŇOVÁ, J. 2008. *Edukační specifika muzea a školy a možnosti jejich vzájemné spolupráce* [online]. Brno : Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Ústav archeologie a muzeologie, 2008. [cit. 20.02.2022]. 157 p. Dostupné na internete: <https://is.muni.cz/th/iwmsa/Diplomova_prace_Svatonova>.

ŠOBÁŇOVÁ, P. 2009. *Edukační potenciál muzea* [online]. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, 2009. [cit. 20.02.2022]. 284 p. Dostupné na internete: <<https://theses.cz/id/o8ul7g/>>.

ŠOBÁŇOVA, P. 2012. *Edukační potencial muzea*. Olomouc : Univerzita Palackeho v Olomouci, 2012. 396 p. ISBN 978-80-224-3034-8.

Autor:

Mgr. Ivan Stodola

Katedra histórie

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: stodola1@uniba.sk

VLIV PANDEMIE COVIDU-19 NA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Jiří Šobr

Abstrakt

Předkládaný příspěvek se zabývá vlivem pandemie covidu-19 na komunikační schopnosti žáků základních škol se speciálním přihlédnutím k žákům druhého stupně. Rozvoj komunikačních schopností je nedílnou, ba možná klíčovou součástí vzdělávání na základních školách, netýká se pouze českého jazyka či cizích jazyků, ale prostupuje i do jiných předmětů, kde je potřeba aktivně komunikovat, prezentovat či obhajovat své myšlenky a názory. Aby mohly být komunikační schopnosti žáků efektivně procvičovány a následně aplikovány v konkrétně cílených výstupech, je nutné zajistit vhodné podmínky. Ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 však došlo k plošnému uzavření vzdělávacích institucí a následnému přechodu na on-line výuku. Na tuto nečekanou situaci se musely záhy adaptovat školy, resp. učitelé a žáci, následně pak i rodiče. Průzkum je směřován především k pedagogům a jejich pohledu na vzniklé změny v komunikaci a vyjadřovacích schopnostech u žáků druhého stupně základních škol.

ÚVOD

Když v březnu roku 2020 (a následně v říjnu školního roku 2020/2021, která trvala do prosince, přičemž pokračovala od ledna 2021 do dubna téhož roku) zesílila celosvětová pandemie způsobená koronavirem SARS-CoV-2, došlo k plošnému uzavření škol a dalším vzdělávacích institucí po celém světě. Takřka ze dne na den se musela změnit vzdělávací politika a žáci se spolu se svými učiteli přesunuli do virtuálního světa on-line výuky. Do té doby si nikdo neuměl představit, že by se muselo ustoupit od tradičního způsobu vzdělávání; přestože někteří jedinci z řad pedagogů nebo studentů měli o on-line výuce povědomí, nikoho přesto nenapadlo uvažovat o tomto způsobu výuky jako povinném vzdělávání. Nicméně novela školského zákona č. 349/2020 Sb. (tento zákon mění předchozí zákon č. 561/2004 Sb.) jasně stanovila pravidla pro distanční vzdělávání. Zákon nabyl účinnosti dne 25. 8. 2020. Nutno podotknout, že ačkoliv školy reagovaly rychle, přístupy k distančnímu vzdělávání se v prvopočátku notně lišily, neboť každá škola volila pro komunikaci s žáky různé platformy či jiné způsoby elektronické komunikace, někde pak docházelo dokonce ke kombinaci několika různých komunikačních aplikací. Obvykle se tak stávalo po individuální domluvě a na základě dispozic účastníků komunikace. Vznikaly tak mnohdy nepřehledné komunikační situace, ve kterých tápali nejen žáci, ale především učitelé a zákonní zástupci. Jisté sjednocení přišlo ve chvíli, kdy školy začaly ve větší míře používat platformu TEAMS od MS Outlook. Navzdory všem snahám však byla celá situace umocněna mnohdy nedostatečnou IT gramotností žáků, jejich rodičů (leckdy i samotných pedagogů), či nedostatečným hardwarovým zázemím v rodinách. Školy tak začaly na svých stránkách vydávat manuály potřebné pro obsluhu jednotlivých platform a učitelé se narychlo školili v rámci kurzů sjednaných školou. Tato nově vzniklá mimořádná situace postupně vedla k odtržení od reality běžného života, vykořenění ze společnosti, což se výrazně odrazilo na rozvoji komunikačních schopností a dovedností žáků.

SITUACE

Školní jazyk a socializace do školního jazyka hrají ve vzdělávacím procesu zásadní roli. Porozumění konkrétnímu předmětu, správné pochopení látky či zadání úkolu a následná úspěšnost je podmíněno osvojením lexikonu školního jazyka. Osvojování školního jazyka začíná zahájením povinné školní docházky a školní jazyk má své konkrétní složky, o kterých se zmiňuje Šalamounová: „Ve chvíli, kdy se ve školní třídě hovoří o učivu, prozrazuje toho jazyk více, než by se na první pohled mohlo zdát. O čem všem tedy školní jazyk vypovídá? Předpokladem toho, aby spolu učitelé a žáci mohli hovořit, je sdílená znalost školních pojmů. Konkrétní pojmy charakteristické pro daný předmět a dané učivo tak tvoří základní stavební dílky školního jazyka. Jazyk v tomto případě slouží tomu, aby učitelé a žáci sdíleli významy těchto pojmů a mohli se spolu dorozumět.“ (Šalamounová 2014: 23). Jazyk působí bilaterálně, obě strany – učitelé i žáci – jej užívají v konkrétně specifikované formě a jejich výpovědi tak mohou nabývat potřebného obsahu. Školní jazyk tak nabývá dvojího charakteru – ve školním prostředí si žák vytváří pojmový aparát, který lze rozdělit na pojmy vědecké a pojmy každodenní (srov. Vygotskij 2004: 77).

Jak jsme již uvedli – školní jazyk se značně omezil krátce po začátku 2. pololetí školního roku 2019/2020. Dle konkrétních preferencí škol na on-line výuku se vzdělávací proces přenesl na různé platformy. Výuka pak probíhala buďto on-line, za pomoci audiovizuálního přenosu, popř. distančně, kdy žáci plnili zadané úkoly písemně a následně je odesílali elektronickou formou vyučujícímu ke kontrole. Řada škol navíc pod tlakem veřejnosti upravila rozvrhy a výuka tak trvala maximálně do poledních hodin. Největší důraz byl kladen na výuku hlavních předmětů – český jazyk, matematiku a hlavní cizí jazyk; tyto předměty se staly primární náplní on-line rozvrhů. Dalším faktorem ovlivňujícím komunikaci byla délka výukových jednotek: doporučení hovořila o různých časových dotacích na vyučovací hodinu – od 30 do max. 40 minut, následovala další, která normovala počet on-line hodin na týden v poměru k distanční výuce apod. Mnohdy nepřehledné situace a změny probíhající takřka ze dne na den vyústily v kázeňské problémy: žáci se nedostavovali na výuku, další odmítali komunikovat, docházelo k celé řadě podvodných jednání, někdy dokonce k sabotážím on-line hodin. Tyto dlouhodobě trvající problémy se následně odrazily na schopnosti komunikovat s učiteli a vrstevníky.

Potřeba a nutnost rozvíjení jazykových kompetencí je pevně zakotvena v RVP: „Vzdělávací oblast **Jazyk a jazyková komunikace** zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání“ (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>). Přičemž je dáno, že obsah vzdělávání v této oblasti je přirozeně rozdělen do tří skupin: hlavní pilíř je tvořen oborem Český jazyk a literatura, následuje Cizí jazyk, zpravidla se jedná o jazyk anglický, třetím pilířem je pak obor Další cizí jazyk, zde se zpravidla jedná o jazyk německý či ruský, na některých základních školách pak ještě jazyk francouzský, popř. španělský. V našem případě je stěžejní obor Český jazyk a literatura, neboť důkladná znalost mateřského jazyka a jeho kultivace je nutná pro další vzdělávání v dalších oborech: „Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama“ (tamtéž).

Je logické, že v době pandemie způsobené koronavirem SARS-CoV-2, a tedy přechodu na on-

line výuku, došlo k silnému útlumu interpersonální komunikace na verbální i nonverbální úrovni. Nedocházelo k běžným komunikačním situacím, které by odrážely stav aktuální reality školního prostředí, nevznikaly podmínky pro aplikaci školního jazyka a tím nedocházelo k rozvoji socializovaného jazyka u žáků základních škol. Omezení situačních řečových aktů vedlo k demotivaci a následnému poklesu výkonnosti žáků v daných předmětech. Vidíme zde závislost vývoje myšlení a řeči na prostředcích myšlení a na sociálně-kulturní zkušenosti. Schopnost žáků přemýšlet na takové úrovni, aby byli schopni formulovat svá tvrzení, je přímo podmíněno závislostí na řeči (srov. Vygotskij 2004: 70).

OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ BĚHEM ON-LINE VÝUKY V DOBĚ PANDEMIE

Forma ověřování znalostí probíhala nejčastěji skrze kvízy vytvořené v konkrétní komunikační platformě (v případě dotazovaných učitelů šlo výhradně o platformu Teams). Učitelé nejčastěji využívali metodu testování – volbu jedné správné odpovědi či kombinaci vícero správných variant. Formu rozepisování odpovědí vnímali jako náročnou a vyčerpávající na opravy, neboť do kvízových šablon bylo nutné předem zadat správnou definici nebo kýženou odpověď. Je přirozené, že formulace odpovědí žáků na danou otázku se různí, nelze předpokládat shodu se školním jazykem vyučujícího, což vedlo k automatickému zápornému vyhodnocení systémem. Z tohoto důvodu se tedy ujala výše uvedená forma testování znalostí žáků. Přestože šlo o nutnou ekonomii z pohledu náročnosti, odrazil se tento jev negativně na komunikačních dovednostech žáků v rovině verbálního (písemného) sdělení. Jistou nadějí se staly slohové práce nebo krátké referáty odevzdávané skrze platformu Teams písemně. Zde však záhy došlo k podvodnému jednání ze strany většiny žáků (učitelé uvádějí, že referáty byly ve větší míře stahovány z internetu, stejně tak slohové práce, popř. nešlo o vlastní práci žáků). Dotazovaní se rovněž shodli, že k ústnímu zkoušení se uchýlovali pouze v nejkrajnějších případech z důvodu konkrétních faktorů, které tento způsob ověřování znalostí žáků ztěžovaly: primárně se jednalo o kvalitu internetového připojení, vybavenost domácností dostatečnou technikou (funkčnost, v některých případech i absence mikrofону), nejednotnost názoru používání kamer a v neposlední řadě i otázka kázně.

Důsledkem takto řízeného ověřování znalostí byla v případě českého jazyka takřka zmrazena slohová a literární výchova, jejichž charakteristiky jsou definovány následovně: „V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah“ a „V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle.“ (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>).

Jak vyplývá z charakteristiky vzdělávacích oblastí stanovených RVP, nemohlo s ohledem na pandemickou situaci docházet k rozvíjení cílových kompetencí žáků v oblasti komunikace a komunikační výchovy. Apatie žáků vůči jazykové socializaci a aplikaci školního jazyka byla navíc prohloubena nepřesnou vidinou termínu návratu do škol, a tedy značnou nejistotou, které nepřispěla ani neefektivní rotační výuka. Po návratu žáků k běžné prezenční denní výuce nastal problém, se kterým většina učitelů počítala a který bylo nutné řešit – přivést žáky zpět k efektivní práci s jazykem v obou rovinách, tzn. mluvené a psané. Z následujícího šetření vyplývá, že komunikační problémy přetrvávají a jde o jev stále živý.

ŠETŘENÍ

Za účelem mapování aktuální situace byl vytvořen dotazník adresovaný učitelům těch předmětů, kde je potřeba formulovat, prezentovat a obhajovat své myšlenky. Při jeho vyplňování byl dán maximální prostor k definování zásadních problémů, se kterými se ve svých hodinách vyučující setkávají, a to s různou četností, tzn. od velmi často po zanedbatelně v

projevu verbálním a psaném. Učitelé připouští, že došlo k výraznému zhoršení nejen na úrovni komunikace, ale žáci se rovněž vyznačují i značnou pasivitou a neochotou se do komunikace zapojit. Nejvíce je to patrné u žáků, kteří měli s komunikací problémy ještě před pandemií covidu-19, distanční výuka tento problém pak ještě prohloubila.

Tabulka 1: Šetření u učitelů 2. stupně ZŠ ilustrující výskyt nejčastějších problémů v komunikaci

nejčastěji se vyskytující jazykový (komunikační) problém	forma projevu	četnost
problém ve formulaci myšlenek: obtížné hledání vhodného lexika	verbální	velmi často
zadržávání v proudu řeči		často
neochota spolupracovat se spolužáky v rámci komunikačních cvičení		často
problém s dokončením výpovědi*		často
recitace, čtení nahlas		méně často
interpretace textu		méně často
výrazné pauzy		méně často
kvantita samohlásek		zanedbatelně
anakolut		často
zaměňování větných členů nebo jejich pořadí v řečovém proudu		často
základní pravopisné jevy: shoda podmětu a přísudku, chybování ve vyjmenovaných a odvozených slovech	písemná	velmi často
interpunkční znaménka		velmi často
diakritika		často
hranice a dělení slov		často
respektování velkého písmena na začátku věty		méně často
respektování velkého písmena v případě vlastních názvů		méně často
respektování velkého písmena u vlastních jmen		zanedbatelně

*Žák často zapomene téma výpovědi, vzniká tak nenavazující tematická část nebo nové téma.

ZÁVĚR

Předkládaný abstrakt shrnuje pohled na aktuální situaci v komunikaci žáků 2. stupně základních škol, přibližuje nám jednak stav během pandemie, ale i její důsledky způsobené nedostatečnými komunikačními podněty během distanční on-line výuky. Nutno poznamenat, že šlo o situaci nevyhnutelně nutnou, a tudíž nebylo možné i přes veškerou snahu zefektivnit proces komunikace ani jakkoliv zlepšit podmínky. Z tohoto důvodu byl také dne 23. 8. 2021 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy spuštěn Národní plán doučování pro žáky ZŠ a SŠ. Přestože hlavním smyslem Plánu je doučování žáků ohrožených školním neúspěchem z důvodu nepříznivé sociální situace nebo nevytvoření vhodných podmínek, využívají jej i ti žáci, kteří mají osobní pocit nejistoty v konkrétních předmětech. Prioritou tedy v současné chvíli je zaměření na odstranění nedostatků a věnovat se nápravě jak v rovině verbálního, tak i písemného projevu, neboť kvalitní jazyková průprava je nepostradatelná a vede žáky k logickému myšlení, které je nezastupitelné v dalších vzdělávacích disciplínách.

A přestože se hovoří o možnostech budoucího využití on-line vzdělávání či hybridní výuky a jejího přínosu, je potřeba zvážit nejenom kvality, které distanční výuka bezesporu přináší, ale i nedostatky, které mohou vyvstat.

Literatura

COLE, M. 2003. *Cultural psychology*. Cambridge : Harvard University Press, 2003. 416 s.

ISBN 0-674-17956-0.

LURIJA, A. R. 1976. *O historickém vývoji poznávacích procesů*. Praha : Academia ČSAV, 1976. 188 s. 509-21-826

ŠALAMOUNOVÁ, Z. 2014. *Socializace do školního jazyka* : dizertační práce. Brno : Masarykova univerzita v Brně. 192 s.

VYGOTSKIJ, L.S. 1971. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN, 1971. 295 s.

VYGOTSKIJ, L.S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál s.r.o., 2004. 135 s. ISBN 80-7178-943-7

Internetové zdroje

<https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem/>

<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-349>

<https://www.msmt.cz/doporucene-postupy-pro-skoly-v-obdobi-vzdelavani-na-dalku>

<https://www.msmt.cz/byl-spusten-narodni-plan-doucovani-pro-zaky-zakladnich-a>

<https://doucovani.edu.cz/>

Autor:

PhDr. Jiří Šobr

Katedra občanské výchovy a filozofie

Pedagogická fakulta UK

Magdalény Rettigové 4

110 00 Praha 1

E-mail: jirso@seznam.cz

ŽIACKE PRÍSTUPY K TVORBE GRAFOV V 6. ROČNÍKU ZŠ NA HODINE FYZIKY - PRVÉ ZISTENIA

Karolína Šromeková, Viera Haverlíková

Abstrakt

Vyučovanie fyziky v súčasnosti vychádza z princípov bádateľského prístupu. Neoddeliteľnou súčasťou bádania je aj spracovanie a interpretácia dát. Jednou z foriem, akou môžu žiaci spracovať dáta, je tvorba grafov. Cieľom výskumu je zistiť, ako žiaci spontánne postupujú a premýšľajú pri zostrojovaní fyzikálneho grafu z nimi nameraných experimentálnych dát. V príspevku je prezentovaná časť výskumu, ktorej špecifickým cieľom bolo identifikovať kľúčové zložky procesu tvorby grafu. V závere článku sú uvedené návrhy na pokračovanie výskumu.

ÚVOD

V slovenskom štátnom vzdelávacom programe presadzujú prvky konštruktivismu. Ako príklad uvádzame charakteristiku vzdelávacieho štandardu ISCED 2 pre vyučovanie fyziky na druhom stupni základnej školy: „Vzdelávací štandard je koncipovaný tak, aby učiteľ nepredkladal žiakom len hotové poznatky, ale vytváral im primerané podmienky na aktívne osvojovanie vedomostí. Vytvára priestor, ktorý umožňuje žiakom manipulovať s konkrétnymi predmetmi, pozorovať javy, merať, experimentovať, vzájomne diskutovať, riešiť otvorené úlohy, praktické a teoretické problémy. Žiacke objavovanie, bádanie, skúmanie sú základnými prístupmi, ktoré umožňujú nielen osvojiť si nové vedomosti, ale aj základy spôsobilostí vedeckej práce a vytvárajú pozitívne postoje k vedeckému spôsobu poznávania sveta” (ŠPÚ, 2009a).

Na hodinách fyziky sa novým štandardom stáva bádateľský prístup k vyučovaniu, ktorý je konzistentný s konštruktivistickým (Dostál, 2013, s. 85-86). Od učiteľa sa v rámci bádateľského prístupu očakáva podnecovanie a usmerňovanie aktívneho žiackeho poznávania (Kireš, 2016, s.125). Neoddeliteľnou súčasťou žiackeho bádania je meranie a zaznamenávanie nameraných dát. Po zozbieraní dát žiak potrebuje dať týmto dátam zmysel, objasniť ich a interpretovať (Demkanin, 2018). Žiaci základných škôl sa v rámci matematiky a prírodovedných predmetov stretávajú s grafom ako nástrojom vizualizácie výsledkov merania a ich interpretácie (ŠPÚ, 2009a) (ŠPÚ, 2009b). Predpokladom efektívnej intervencie učiteľa je poznanie aktuálnych žiackych spôsobilostí a prekážok, ktoré žiaci pri konštrukcii poznatkov prekonávajú.

V súčasnosti neexistuje žiadny aktuálny model kompetencií potrebných na prácu s grafmi z hľadiska fyziky (Pospiech a kol., 2019 a, s. 14-15). Pedagogické výskumy v oblasti žiackej tvorby grafov sa zameriavajú predovšetkým na vysokoškolskú alebo stredoškolskú úroveň. Výskumov zameraných na prácu s grafmi na základnej škole bolo publikovaných len málo a aj tie sa zameriavali na vyššie ročníky druhého stupňa (Angra, 2017) (Reddy, 2016) (Pospiech a kol., 2019 b). V príspevku prezentovaný výskum je zameraný na identifikáciu prekážok, ktoré prekonávajú žiaci pri tvorbe grafov z vlastných experimentálnych dát s bližším zacielením na začiatky tvorby grafov u žiakov 6. ročníka základnej školy. Predošlé najmä staršie výskumy sa orientovali prevažne na chyby alebo miskoncepcie, ktoré študenti pri využívaní či tvorbe grafov robia (Reddy, 2016) (Beichner, 1994) (Mevarech, 1997). Ohniskom prezentovaného výskumu naopak nie sú chyby, ktoré žiaci robia, ale postupy žiakov pri tvorbe grafu. Inšpiráciou k takémuto pohľadu bola kniha Milana Hejného (2001) skúmanie matematického riešiteľského postupu, v ktorej opisuje postup analýzy žiackych riešení s dôrazom na porozumenie tomu, ako a prečo žiak postupoval.

S predmetom výskumu úzko súvisí aj téma rozvoja žiackych spôsobilostí tvoriť a interpretovať

grafy vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole (Demkanin a kol., 2020). Predpokladá sa, že výsledky výskumu bude možné použiť pri inováciách prípravy budúcich učiteľov fyziky a učiteľov v praxi, ktorým sa venuje školiace pracovisko (Demkanin, 2020).

CIELE A METÓDY

Cieľom výskumu je zistiť, ako žiaci postupujú a premýšľajú pri zostrojovaní fyzikálneho grafu z nimi nameraných experimentálnych dát. V príspevku je prezentovaná časť výskumu, ktorej špecifickým cieľom bolo identifikovať kľúčové zložky procesu tvorby grafu. Ako zdroj údajov bolo použité zúčastnené pozorovanie a žiakmi individuálne konštruované grafy, ktoré boli kvalitatívne analyzované s využitím zakotvenej teórie. Tá je vhodným prostriedkom v prípade výskumu, ktorý si dáva za cieľ opísať priebeh nejakého deja alebo javu (Strauss, 1999). V tomto prípade je dejom proces tvorby grafu z vlastných experimentálne získaných dát. Žiaci boli informovaní, že ich výstupy budú použité na výskumné účely a nebudú klasifikované.

VÝSKUMNÁ VZORKA

Prezentovaná časť výskumu bola realizovaná na súkromnej základnej škole, ktorá na všetkých predmetoch uplatňuje konštruktivistický prístup k vyučovaniu. Výskumnú vzorku tvorilo 26 žiakov jednej triedy šiesteho ročníka. Aktivita, počas ktorej boli žiaci pozorovaní, bola súčasťou riadneho vyučovania fyziky, ktoré prebieha v súvislom dvojhodinovom bloku, s delenou triedou. Jednu skupinu tvorilo 10 žiakov, druhú 16 žiakov. Nerovnaká početnosť žiakov v skupinách súvisí s faktom, že trieda sa v rozvrhu delila na fyziku a telesnú výchovu.

REALIZÁCIA VÝSKUMU

Žiaci riešili počas jedného 90-minútového bloku bádateľskú aktivitu, pri ktorej mali v štvor- až päť-členných skupinách merať teplotu určených objektov za presne stanovených podmienok (Lapitková a kol., 2019).

Obrázok 1: Ukážka nameraných hodnôt v žiakom vyplnenej tabuľke

Tab. 3: Meranie teploty v čase

ČAS (S)	POLOHA SENZORA	TEPLOTA (°C)	ČAS (S)	POLOHA SENZORA	TEPLOTA (°C)
0	Vzduch	24 °C	95	Studená voda	17 °C
5	Vzduch	23 °C	100	Horúca voda	23 °C
10	Horúca voda	24 °C	105	Horúca voda	32 °C
15	Horúca voda	32 °C	110	Horúca voda	38 °C
20	Horúca voda	39 °C	115	Horúca voda	42 °C
25	Horúca voda	42 °C	120	Horúca voda	43 °C
30	Horúca voda	44 °C	125	Horúca voda	44 °C
35	Horúca voda	45 °C	130	Horúca voda	44 °C
40	Horúca voda	46 °C	135	Horúca voda	45 °C
45	Horúca voda	46 °C	140	Vzduch	45 °C
50	Studená voda	39 °C	145	Vzduch	44 °C
55	Studená voda	30 °C	150	Vzduch	41 °C
60	Studená voda	27 °C	155	Vzduch	39 °C
65	Studená voda	26 °C	160	Vzduch	30 °C
70	Studená voda	22 °C	165	Vzduch	34 °C
75	Studená voda	20 °C	170	Vzduch	33 °C
80	Studená voda	19 °C	175	Vzduch	32 °C
85	Studená voda	18 °C	180	Vzduch	31 °C
90	Studená voda	18 °C			

Úlohou žiakov bolo odmerať a zaznamenať aktuálnu teplotu na displeji teplomera každých 5 sekúnd počas 3 minút. V určených časoch menili polohu senzora teploty - ten sa nachádzal buď vo vzduchu, v horúcej vode alebo v studenej vode. Meranie a zaznamenanie meraní trvalo jednu vyučovaciu hodinu (45 min). Žiaci zapisovali výsledky do predtlačenej tabuľky (obr. 1). Na bezprostredne nasledujúcej hodine (45min), každý žiak samostatne konštruoval zo

zaznamenaných hodnôt graf. Žiaci mali k dispozícii predtlačene osi grafu s číselným označením niektorých hodnôt času a teploty a mriežkou (obr. 2-6). Od učiteľa zámerne nedostali žiaci žiadne konkrétne inštrukcie k postupu pri tvorbe grafu. Učiteľ žiakov povzbudzoval, aby vytrvali v riešení úlohy, uisťoval ich, že je v poriadku, ak si svojim postupom nie sú istí, ale vhodný spôsob zobrazenia aktívne hľadajú.

VÝSLEDKY

Predmetom analýzy nebola správnosť nameraných dát a ich zápisu do tabuľky, ale kvalitatívna analýza grafickej formy spracovania zaznamenaných dát. Na jej základe boli identifikované hlavné kategórie. Na obrázkoch 2-7 sú ukážky žiakmi zostrojených grafov.

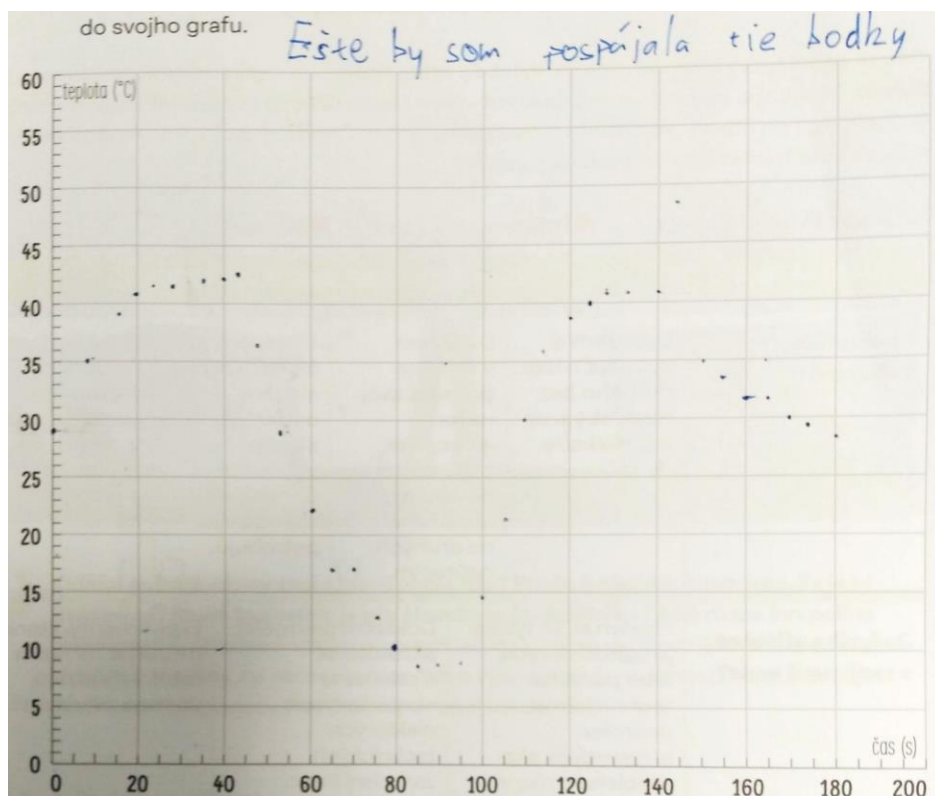
Na základe žiackych riešení boli stanovené hlavné kategórie zakotvenej teórie - prvky tvorby grafu, pri ktorých žiaci volili rôzne stratégie. Na jednotlivých obrázkoch možno vidieť:

Znázornenie hodnoty v čase 0.

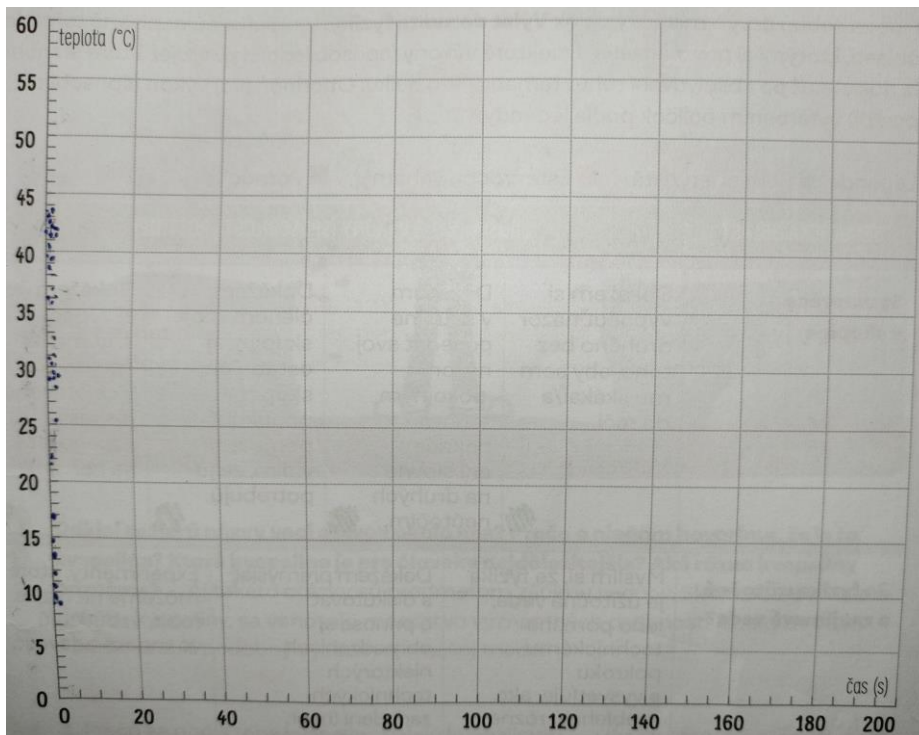
Jednotliví žiaci volili rôzny spôsob umiestnenia hodnoty teploty na začiatku merania – v čase 0 s. Predbežne boli identifikované 4 typy zobrazení:

- umiestnenie priamo na y-ovej osi ako bod (obr. 2 a 3),
- predĺženie značky dielika predtlačenej osi (obr. 4),
- bez ohľadu na nameranú hodnotu graf začína v bode [0;0] (obr. 5),
- hodnota v čase 0 s je umiestnená vedľa osi y a spojená s osou x zvislou čiarou (obr. 6).

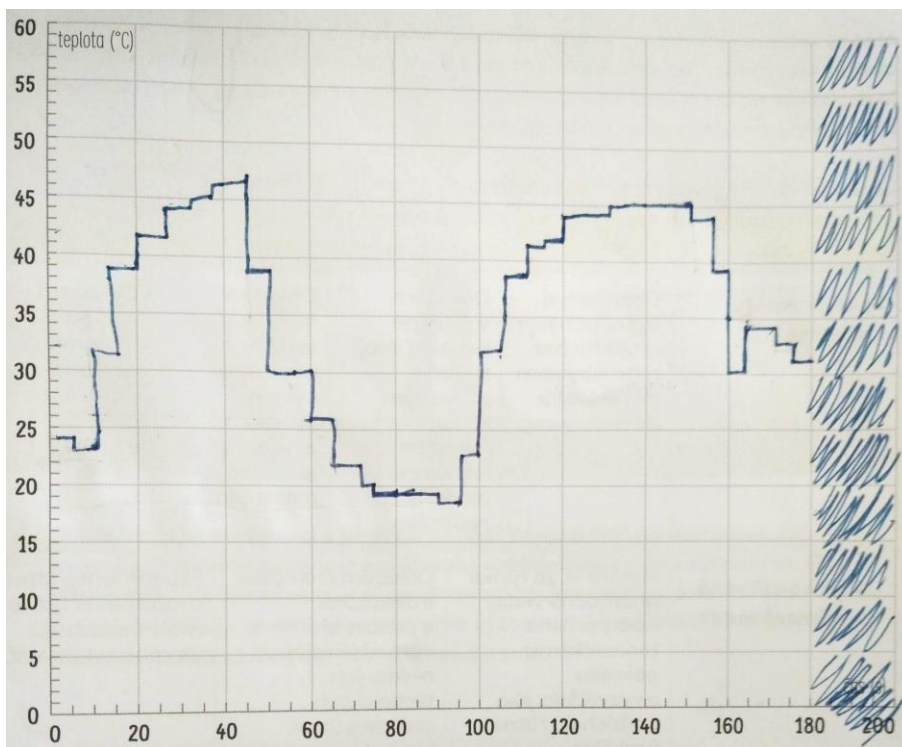
Obrázok 2: Graf zostrojený žiakom A



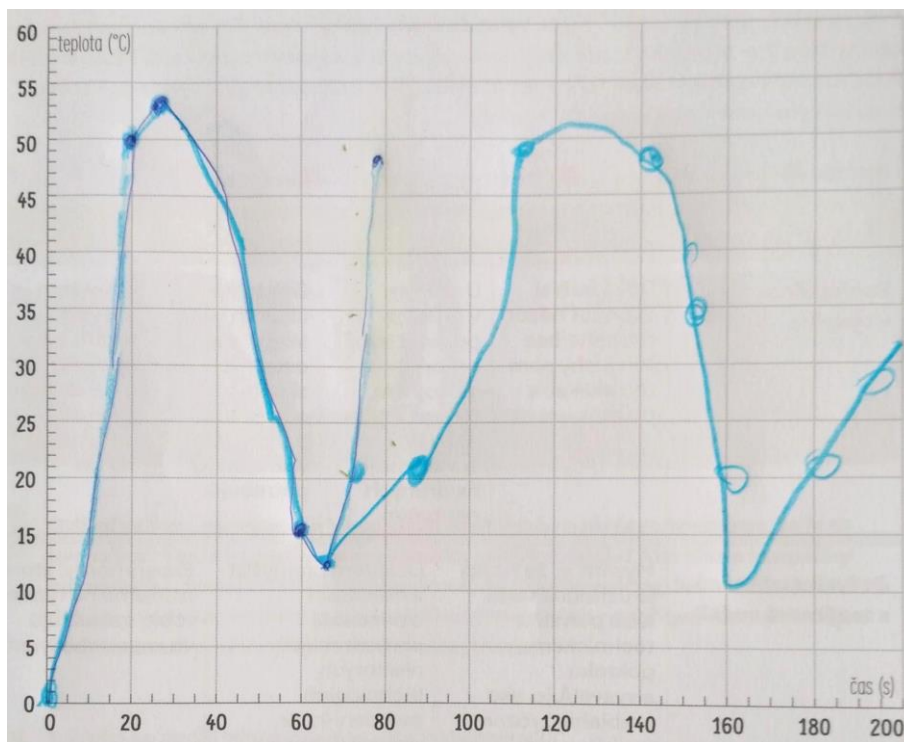
Obrázok 3: Graf zostrojený žiakom B



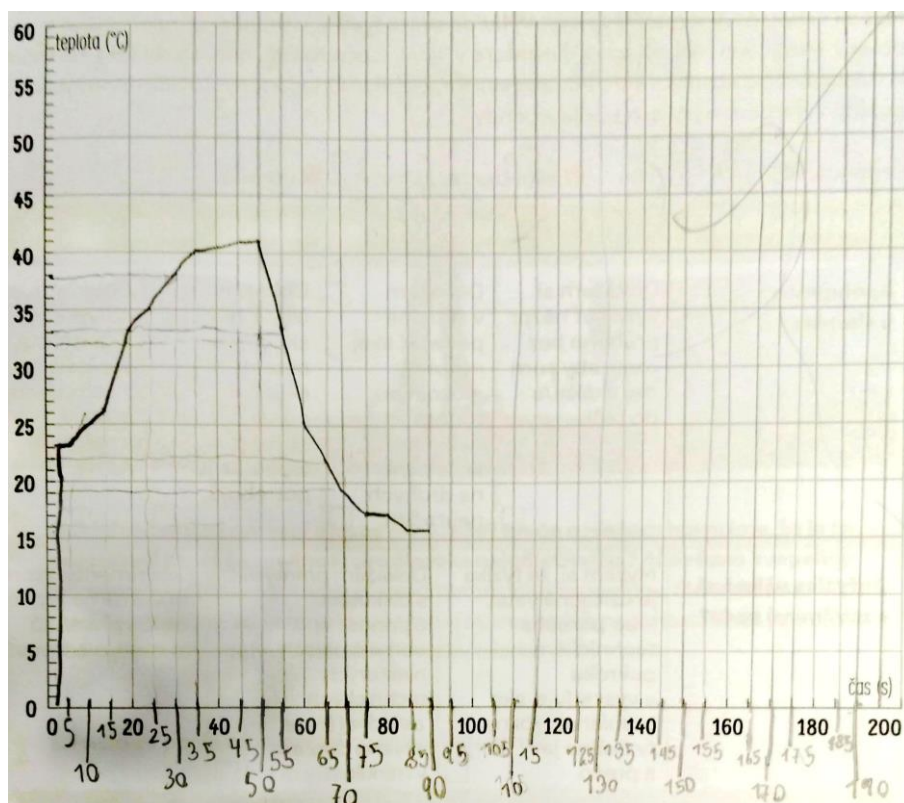
Obrázok 4: Graf zostrojený žiakom C



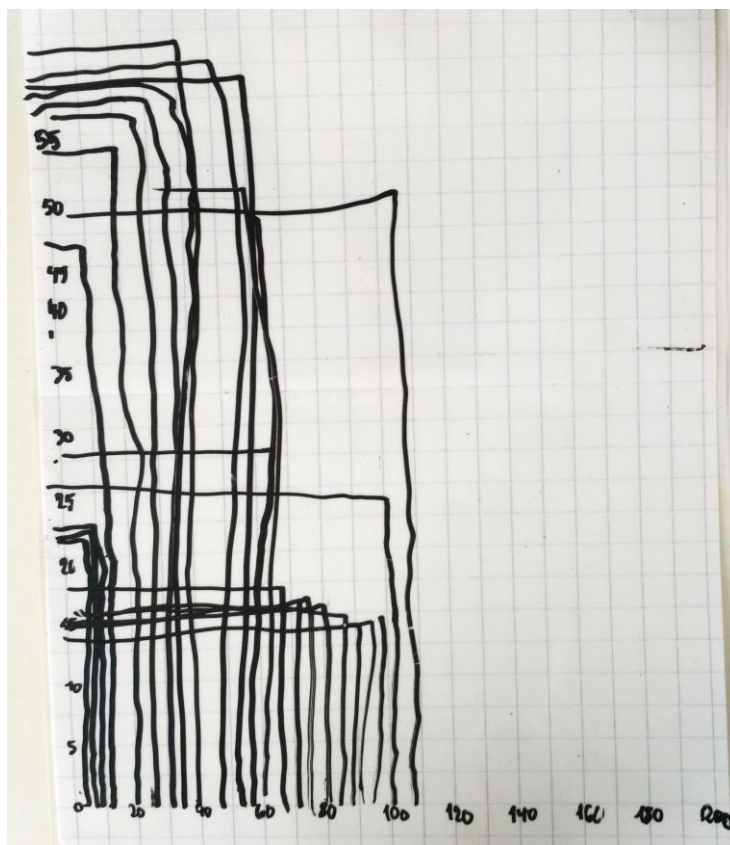
Obrázok 5: Graf zostrojený žiakom D



Obrázok 6: Graf zostrojený žiakom E



Obrázok 7: Graf zostrojený žiakom F



Znázornenie hodnôt v časovom intervale, v ktorom už meranie neprebiehalo.

Žiaci merali teplotu v čase od 0 do 180 s. Na predtlačenej mriežke ale boli vyznačené aj vyššie hodnoty času. Niektorí žiaci mali potrebu vizuálne oddeliť oblasť grafu, kedy už meranie neprebiehalo – graf ďalej nepokračuje (obr. 4). Vyskytli sa aj grafy, ktoré obsahovali body v čase po skončení merania (obr. 5). Na základe žiackeho výstupu nebolo možné identifikovať zdroj týchto hodnôt.

Zvolený spôsob zobrazovania (typ grafu).

Žiaci pri zostrojovaní grafu volili rôzne spôsoby zobrazovania meraných hodnôt - rôzne typy grafov. Identifikované boli bodový graf (obr. 2), stĺpcový graf (obr. 4), znázornenie pomocnými čiarami (obr. 7). Viacerí žiaci, ktorí zo začiatku používali pomocné čiary narazili na problém prehľadnosti a počas tvorby grafu zmenili spôsob zobrazovania. Vyskytli sa aj grafy, ktoré vychádzali zo zobrazenia len vybraných meraných hodnôt a odhadnutého trendu vývoja teploty medzi týmito bodmi (obr. 5).

Vnímanie x-ovej a y-ovej osi.

Rozdiely medzi žiakmi sa prejavili najmä vo vnímaní x-ovej osi. Niektorí žiaci nemali potrebu do zobrazenia osi x zasahovať. Niektorí žiaci si na x-ovej osi doplnili všetky hodnoty časov, v ktorých prebiehalo meranie (obr. 6). Na obr. 3 je zrejmé, že žiak x-ovú os nevnímal vôbec.

Vynechanie / nesprávne umiestnenie hodnôt.

Väčšina žiakov sa snažila do grafu znázorniť všetky namerané hodnoty (obr. 2-4 a 6-7). Vyskytli sa aj grafy, na ktorých žiaci zobrazili iba niektoré merané hodnoty. Možno sa domnievať, že hlavným kritériom výberu bola zmena podmienok merania (presun senzora teploty), alebo dosiahnutie lokálneho extrému. Graf ale obsahoval aj ďalšie vybrané hodnoty, spôsob ich výberu nie je možné jednoznačne určiť (obr.5).

Ukážka na obr.5 je príkladom situácie, kedy žiak sám identifikoval vlastnú chybu a opravil ju.

DISKUSIA A ZÁVER

Úspešnosť adaptácie je závislá od poznania a pochopenia východiskových podmienok dieťaťa. Smerom k nemu je kladený celý rad požiadaviek, ktoré vyplývajú z nárokov školského vzdelávania. Práca učiteľa v začiatočnom vyučovaní zahŕňa poznávanie adaptačného procesu každému žiakovi, čo jej umožňuje identifikovať rizikové faktory a negatívne vplyvy. V predkladanej teoretickej analýze sme upriamili pozornosť na vybrané determinanty adaptácie začínajúcich školákov. Aktívna participácia všetky zainteresovaných strán v prospech úspešnej adaptácie má dopad na charakter obdobia, v ktorom sa formuje jeho školská dráha.

Literatúra

ANGRA, A. - GARDNER, S. M. 2017. Reflecting on graphs: Attributes of graph choice and construction practices in biology. In *CBE—Life Sciences Education*. ISSN 1931-7913, 2017, vol. 16, no. 3, p. 53.

BEICHNER, R. J. 1994. Testing student interpretation of kinematics graphs. In *American Journal of Physics*. ISSN 0002-9505, 1994, vol. 62, no. 8, p. 750-762.

DEMKANIN, P. 2018. *Didaktika fyziky pre študentov magisterského štúdia a učiteľov v praxi*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 154 s. ISBN 978-80-223-4374-9.

DEMKANIN, P. - ŠROMEKOVÁ, K. - SLOVÁK, A. 2020. Exponential Function in Physics Education from the view of Knowledge in Pieces Theory. In *InnoDoct 2020*. València : Editorial Universitat Politècnica de València, 2020. ISBN 9788490488737. s. 95-102.

DEMKANIN, P. 2020. The ways the theory of physics education can evolve. In *Journal of Baltic Science Education*. ISSN 1648-3898, 2020, vol. 19, no. 6, s. 860-863.

DOSTÁL, J. 2013. Badateľsky orientovaná výuka jako trend soudobého vzdělávání. In *E-Pedagogium*. ISSN 1213-7499, 2013, vol. 13, no. 3, s. 81–93.

HEJNÝ, M. - MICHALCOVÁ, A. 2001. *Skúmanie matematického riešiteľského postupu*. Bratislava : Metodické centrum, 2001. ISBN 80 – 8052 – 085 – 2.

KIREŠ, M. - JEŠKOVÁ, Z. 2016. Pripravenosť učiteľa fyziky na bádateľsky orientovanú výučbu. In *Tvorivý učiteľ*. ISSN 1805-062X, 2016, s. 125-130.

LAPITKOVÁ, V. - TÓTHOVÁ, R. - DEMKANIN, P. 2019. *Expedícia skús, skúmaj, spoznaj. Fyzika pre 6 ročník základnej školy*. (1. diel) Bratislava : Indícia, s.r.o., 2019. 104 s. ISBN 978 80 89859 351.

MEVARECH, Z. R. - KRAMARSKY, B. 1997. From verbal descriptions to graphic representations: Stability and change in students' alternative conceptions. In *Educational Studies in Mathematics*. ISSN 0013-1954, 1997, vol. 32, no. 3, s. 229-263.

POSPIECH, G. et al. 2019. *Mathematics in physics education*. Berlin : Springer, 2019. 385 s. ISBN 978-3-030-04627-9.

POSPIECH, G. et al. 2019. Role of graphs in the mathematization process in physics education. In *Journal of Physics: Conference Series*. ISSN 1742-6588, 2019, vol. 1287, no. 1.

REDDY, L. 2016. Misconceptions associated with kinematic graphs in physics. In *ISTE Conference*. s. 377-385.

STRAUSS, A. - CORBIN, J. M. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Boskovice : ALBERT, 1999. 196 s. ISBN 808583460X.

ŠPÚ (ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV), 2009a. *Štátny vzdelávací program: Fyzika –*

Príloha ISCED 2 [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2009 [cit. 20-02-2022]. Dostupné na internete: <<https://cutt.ly/pkwUO4E>>.

ŠPÚ (ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV), 2009b. *Štátny vzdelávací program: Matematika – Príloha ISCED 2* [online]. Bratislava : ŠPÚ, 2009 [cit. 20-02-2022]. Dostupné na internete: <shorturl.at/gsQT6>.

Autor:

Mgr, Karolína Šromeková
Katedra didaktiky matematiky, fyziky a informatiky
Fakulta matematiky, fyziky a informatiky
Univerzita Komenského
Mlynská dolina F1
842 48 Bratislava
E-mail: karolina.sromekova@fmph.uniba.sk

PROBLEMATIKA MEZIGENERAČNÍCH VZTAHŮ V LITERATUŘE PRO DĚTI A MLÁDEŽ OČIMA ŽÁKA ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Adéla Štěpánková

Abstrakt

*Příspěvek představuje výsledky jedné z pilotáží výzkumu pro disertační práci, která se zabývá recepcí mezigeneračních vztahů zobrazených v současné literatuře pro děti a mládež. Respondentkou pilotáže je žákyně 6. třídy české základní školy. Tato žákyně se seznámila s úryvkem z knihy *Babička pozdravuje a omlouvá se*, vyplnila pracovní list a následně se zúčastnila polostrukturovaného rozhovoru. Cílem této pilotáže bylo ověřit část připravovaného kvalitativního výzkumu včetně využití interpretativní fenomenologické analýzy při vyhodnocování získaných dat. Z pilotáže mimo jiné vyplynulo, že zvolený text i pracovní list lze zapojit do hlavního výzkumu a na výzkumné otázky je možné odpovědět, ale jednu z nich bude potřeba nově formulovat.*

ÚVOD

Připravovaná disertační práce nese název *Odras mezigeneračních vztahů v literatuře pro děti a mládež* a jejich recepce žáky základní školy. Hlavním cílem empirické části této práce je charakterizovat žákovskou recepci a interpretaci textů z oblasti intencionální literatury, které zobrazují mezigenerační vztahy ob jednu generaci. Dílčím cílem empirické části je ověřit v praxi vybrané ukázky pro doplnění čítanek tematickým celkem *Mezigenerační vztahy ob jednu generaci* v současné literatuře pro děti a mládež. Na základě těchto cílů byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Do jaké míry žáci porozuměli předloženým ukázkám?
- Jak žáci v textech vnímají a interpretují přítomnost mezigeneračních vztahů?
- Jaký žáci zaujmají postoj k situacím, které z mezigeneračních vztahů vyplývají?
- Jakým způsobem zařazují tyto vztahy do kontextu svého vlastního života, svých vlastních zkušeností?
- Jaké v nich tyto vztahy vyvolávají pocity?

Pro zodpovězení těchto výzkumných otázek byl na základě svých specifík zvolen kvalitativní přístup k výzkumu (Hendl, 2006). Jeho respondenty budou žáci 6. a 7. ročníku základní školy. Základ bude tvořit pět respondentů, které doplní několik školních tříd. Všichni zapojení žáci se seznámí s pěti ukázkami vybranými z literatury pro děti a mládež různých národů, které pracují s tématem mezigeneračních vztahů a zobrazují různorodé životní situace. Ke každému úryvku respondenti vyplní předem připravený pracovní list. Pět hlavních respondentů se poté zúčastní polostrukturovaného rozhovoru, který bude založen na otevřených otázkách. Jeho délka je naplánována na 45 minut. Jednou ze zapojených knih je dílo *Babička pozdravuje a omlouvá se* od švédského autora Fredrika Backmana. Tato kniha ve Švédsku poprvé vyšla v roce 2013, v České republice pak v roce 2015.

Pracovní listy, které vyplní žáci celých tříd, budou vyhodnoceny pomocí obsahové analýzy (Ferjenčík, 2010). Pro zpracování dat získaných z rozhovorů bude použita interpretativní fenomenologická analýza. Autorem tohoto přístupu je Jonathan A. Smith, uplatňuje ho od 90. let 20. století v oblasti psychologie. V českém prostředí o tomto přístupu informují především Jana Koutná Kostínková a Ivo Čermák (2013). Ti uvádějí, že interpretativní fenomenologická analýza v sobě propojuje prvky fenomenologie, hermeneutiky a idiografického přístupu.

Preferuje menší počet respondentů, pro disertační práci se jedná o 4 až 10 jedinců zvolených pomocí záměrného výběru. Tento přístup zohledňuje konkrétní jednotlivce a jejich originální zážitky, zkušenosti a prožitky, součástí přístupu je také podrobný rozbor případů. K jeho typickým rysům patří vysoká míra subjektivity a fakt, že předkládaná interpretace není definitivní ani jediná možná.

PŘÍPRAVA A PRŮBĚH PILOTÁŽE

Pilotáž chápeme ve smyslu definice Miroslava Chrásky (2016, s. 23), který konstatuje, že se jedná o „získání předběžných informací o dané problematice“. Pilotáž je podle jeho slov „první sonda do zákonitostí, které hodláme zkoumat“. Cílem zde prezentované pilotáže je získat vhled do zkoumané problematiky, seznámit se s jejími specifiky, s přístupem respondenta a ověřit vhodnost volby designu a konkrétního uměleckého textu pro hlavní výzkum. Kniha *Babička* pozdravuje a omlouvá se se totiž jako jediná kniha z výběru pohybuje na hranici mezi literaturou pro dospělé čtenáře a literaturou pro děti a mládež. Dalším cílem této pilotáže je ověřit formulaci úkolů na pracovním listě a volbu interpretativní fenomenologické analýzy. Na začátku práce s tímto přístupem je nutné, aby si výzkumník uvědomil své vlastní zkušenosti s daným tématem a poznal své motivace a prekoncepty (Koutná Kostínková, Čermák, 2013).

Z výše jmenované knihy Fredrika Backmana byla pro výzkum vybrána 1. kapitola (2015, s. 9–20). Ta je vyprávěna v er-formě. Jako hlavní hrdinka v ní vystupuje sedmiletá dívka Elsa, která řeší na svůj věk zvláštní témata, nemá kvůli tomu žádné kamarády. Druhou hlavní postavou je její babička. Té je 77 let, dříve pracovala jako lékařka, jedná se o kuřačku. Obě klíčové postavy sedí v noci na policii, protože babička vnikla do zoo a poté házela směs hlíny a výkalů na policistu. Mimo jiné se mezi sebou dorozumívají tajnou řečí a dovádějí policistu k šílenství. Nakonec je policistka propustí domů. V závěru kapitoly se čtenáři dozvídají, že babička vše udělala kvůli tomu, aby své vnučce zlepšila vzpomínky na uplynulý den. Elsu totiž ve škole šikanují. Kapitola přináší poselství, že „každý sedmiletý dítě si zaslouží superhrdiny“ (Backman, 2015, s. 9). Elsinu superhrdinku představuje její babička.

Respondentkou pilotáže je dívka Lenka, žákyně 6. ročníku základní školy. Lenka si přečetla zadaný text. Následně vyplnila pracovní list a zúčastnila se polostrukturovaného rozhovoru. Ten byl nahrán a poté přepsán. Při vyhodnocování dat podle interpretativní fenomenologické analýzy (Koutná Kostínková, Čermák, 2013) byl tento přepis několikrát čten, toto čtení bylo ještě doplněno poslechem nahrávky. V těchto fázích k rozhovoru vznikaly poznámky a komentáře. Související informace byly označovány stejnou barvou, což se ukázalo jako přehledný a do budoucna využitelný postup. Zpracovávané informace byly v rámci interpretace přeskupeny a nově uspořádány. Tato fáze pokračovala uvědoměním si souvislostí mezi tématy a jejich zapojením do kontextu výzkumných otázek. V tomto případě se již nepokračovalo další fází interpretativní fenomenologické analýzy, kterou by v kompletním výzkumu bylo provedení dalšího rozhovoru, jeho zpracování a následné propojení s předešlým případem.

VÝSLEDKY PILOTÁŽE

Pilotáž přinesla následující odpovědi na výzkumné otázky.

- **Do jaké míry Lenka porozuměla předložené ukázce?** Lenka zvolila odpověď, že ukázce „*spíš porozuměla*“, tuto volbu odůvodnila tím, že v textu se vyskytuje pro ni mnoho cizích slov, bez textové opory si na žádné z nich nevzpomněla. Její tvrzení o porozumění textu vnímáme jako výstižné, na otázky směřující k pochopení textu totiž odpovídala velmi přesně a stručně. Jako hlavní postavu označila babičku, nikoli vnučku, protože babička „*chtěla vnučce udělat jiný vzpomínky, než jaký měla ze školy, na ten den*“. Mírné potíže má s charakterizováním vypravěče, nejdříve jako vypravěče označila vnučku. Po návratu k textu a přečtení pasáže z něj správně uvedla, že vypravěč

v něm nevystupuje, ale „ví, co se tam dělo, že jo“ a „musel dobře znát ty poměry mezi babičkou a vnučkou“. Správně určila místo a čas, kdy se příběh odehrává, problematičtější je pro ni odlišit pasáže, které se v textu přímo neodehrály, o kterých se pouze vypráví.

- **Jak Lenka v textech vnímá a interpretuje přítomnost mezigeneračních vztahů?** Jako hlavní postavu Lenka označila babičku. Souhlasí s tvrzením, že ji Elsa vnímá jako superhrdinku, mohlo by to podle ní být proto, že „byla v zahraničí na nějakých těch tajnech misích“ a odvážila se na místa, kam lidé běžně nechtějí, a také „si ví rady“, když chce pomoci svojí vnučce. Prý by to mohlo být ještě lepší, pokud by se jí podařilo, že by ji nechytila policie. Lenka upozornila také na skutečnost, že tato babička nemůže chodit o holi, protože s ní by se nedostala přes plot do zoo.
- **Jaký zaujímá postoj k situacím, které z mezigeneračních vztahů vyplývají?** Lence se zdá, že „víc rozumu má ta Elsa“ než babička. Dokládá to tím, že Elsa se snaží babičku mírnit, když jsou spolu na policii, a chce po ní, aby toho už „nechala“, „omluvila se a mohly jít domů“. Podle Lenky to byl správný přístup. Také si myslí, že babičky by neměly kouřit, a obzvláště ne tato, „protože byla doktorka“.
- **Jakým způsobem Lenka zařazuje tyto vztahy do kontextu svého vlastního života, svých vlastních zkušeností?** Postava babičky Lence ihned připomněla její sousedku, protože obě hodně kouří. Tajnou řeč mezi babičkou a vnučkou Lenka nejprve hodnotila jako „bláznivou, divnou“. Když jsme se nad tématem společně více zamyslely, uvedla, že má se svými prarodiči zážitky, kdy si spolu něco tajně sdělují tím, že „sáhneme na sebe, ukážeme na sebe, zasmějeme se“. A vymysleli si slovo pro označení koček. To ale neprozradila, protože se jedná o jejich tajemství. Po projití celého pracovního listu se Lenka na chvíli odmlčela a poté k postavě babičky řekla: „Viš, co mě k tomu ještě napadá? Že to jsou vlastně moje dvě babičky zkřížený do jedny babičky.“ Odůvodnila to tím, že jedna babička se „nebojí policie, ze všeho se vypovídá a vždycky si myslí, že má pravdu“, ale mezi lidmi je oblíbenější než babička z textu a vykonávala jiné povolání. Druhá Lenčina babička také kouří a shodně s babičkou z příběhu se často odvolává na to, že platí daně. Také má jinou profesi, dál se liší v tom, že Lenčina babička „určitě víc váží, a neskáče proto přes plot“.
- **Jaké pocity tyto vztahy vyvolávají v Lence?** K babiččinu jednání Lenka přiřadila radost, „protože má radost, když může kouřit, anebo něco vyvádět na policii“. Podle Lenky toto chování babičku „prostě baví“. Vnučka v ukázce prý kvůli babičce pocítovala stud, styděla se totiž za babiččino chování na policii. Postavy policisty a policistky Lenka označila jako chudáky, protože „ještě nic takovýho nezažili“. V textu se píše o mámě, ta musí mít podle Lenky zvláštní pocit, protože vlastně přesně neví, co se odehrálo. Nakonec zmiňuje ještě pocit vyděšenosti, který určitě prožívala Elsa, „když jí hodili tu šálu do záchodu“.

ZÁVĚR

Z provedené pilotáže vyplynulo, že respondentka porozuměla vybrané ukázce i všem položkám, které obsahoval pracovní list. Díky získaným datům bylo možné odpovědět na výzkumné otázky, ale ukázalo se, že jednu z nich je třeba upravit. Původní znění otázky Jaké v nich tyto vztahy vyvolávají pocity? bude vhodnější přeformulovat do podoby S jakými emocemi jsou podle nich tyto vztahy provázány?.

Interpretativní fenomenologická analýza se pro tento výzkum ukázala jako funkční postup, který plně respektuje jedinečnost respondentčiny výpovědi. Způsob zpracování se také jeví jako reálný, i když časově velmi náročný, s jeho zvládnutím může pomoci barevné označení informací. Dále je nutné pracovat s faktem, že některá témata se hodí k více výzkumným otázkám.

Rozhovor s respondentkou trval přibližně 10 minut. Je tedy nutné vzít v potaz skutečnost, že pokud se rozhovor bude týkat všech 5 ukázek, přesáhne jeho celková délka původně plánovaných 45 minut. Každé ukázce pravděpodobně bude věnováno zmíněných 10 minut, všechny ukázky poté ještě budou společně zhodnoceny. Délka rozhovoru s respondentem je tedy nově odhadována na 60 minut.

Literatura

BACKMAN, F. 2015. *Babička pozdravuje a omlouvá se*. Brno : Host, 2015. 419 s. ISBN 978-80-7491-239-9.

FERJENČÍK, J. 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu. Jak zkoumat lidskou duši*. 2. vyd. Praha : Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.

HENDL, J. 2006. Kvalitativní výzkum v pedagogice. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň : ZČU, 2006. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/profile/JanHendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf>.

CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha : Grada, 2016. 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KOUTNÁ KOSTÍNKOVÁ, J. - ČERMÁK, I. 2013. Interpretativní fenomenologická analýza. In *ŘIHÁČEK, T. et al. 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2. s. 9–43.

Autor:

Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
e-mail: adela.stepankova01@upol.cz

KLAVÍRNÍ ETUDY ČESKÝCH SKLADATELŮ 20. A 21. STOLETÍ

Klára Štěpánová Králíčková

Abstrakt

V příspěvku se budu věnovat klavírním etudám českých skladatelů 20. a 21. století a jejich využití při klavírním vyučování. V uvedeném období vznikla řada hudebně hodnotných etud s promyšleným didaktickým záměrem. Představím jejich přehled a seznámím posluchače s výsledky mého dotazníku, jímž jsem zjišťovala, zda jsou pedagogové s těmito etudami obeznámeni, do jaké míry jsou tyto etudy využívány pro výuku hry na klavír v praxi, jak pedagogové motivují studenty ke hře etud a jakým způsobem se seznamují se soudobou klavírní literaturou.

ÚVOD

V tomto příspěvku se budu věnovat českým klavírním etudám, které vznikly ve 20. a 21. století. Vypracovala jsem také dotazník, kde jsem zjišťovala, jestli pedagogové tyto etudy znají a jaké etudy jsou mezi pedagogy klavírní hry nejoblíbenější a nejčastěji je zadávají svým žákům. Pro přehlednost a také z časových důvodů jsem se rozhodla primárně zaměřit na studijní etudy – tedy etudy pro žáky obou cyklů ZUŠ a zařadím sem i etudy vhodné pro přijímací zkoušky na konzervatoře - tedy etudy, které zvládají velmi šikovni a nadprůměrně nadaní žáci. Nejprve bych Vás ráda stručně seznámila se studijními etudami z tohoto období a poté se zaměřím na výsledky mého dotazníku.

SEZNAM SBÍREK ETUD

- **Vojtěch Říhovský (1871 – 1950)** – *21 snadných etud op. 73 a 38 etud pro pokročilejší začátečníky op. 101*. Některé z jeho etud najdeme také v *Albu etud I.* (Etuda č. 1, č. 13, č. 19, č. 30) a *Albu etud IV.* (Etuda č. 12).
- **Bohuslav Martinů (1890 – 1959)** – *Etudy a polky H. 308*
- **Josef Blatný (1891 - 1980)** – *První etudy op. 23*. Etudy č. 14 a 16 z této sbírky můžeme najít také v *Albu etud I.* V *Albu etud I.* se vyskytuje více jeho etud (Etuda č. 2,3, 7, 8, 25).
- **Alois Sarauer (1901 – 1980)** – Spolu se Zdenkou Böhmovou a Arnoškou Grünfeldovou vytvořil *Klavírní školu pro začátečníky*. Tato škola obsahuje také několik etud (č. 57, č. 70, č. 78, č. 85, č. 86, č. 100, č. 103 a č. 111), které Sarauer napsal.
- **Klement Slavický (1910 – 1999)** – Jeho *12 malých etud* je sbírka malých uměleckých skvostů, které jsou pódiově vděčné. Slavického etudy můžeme najít také v *Albu etud IV.* (Etuda č. 25), *Albu etud V.* (1. díl – Etuda č. 11, 2. díl – Etuda č. 8, 18) a v *Nové klavírní škole 4. díl* (Etuda č. 74).
- **Václav Jan Sýkora (1918 – 1974)** – *Pět klavírních etud*
- **Ilja Hurník (1922 – 2013)** – *Etudy pro klavír*
- **Miroslav Hlaváč (1923 – 2008)** – *Poetické etudy I.* s podtitulem *10 klavírních skladeb na metodické náměty J. Uxové a Poetické etudy II.*
- **Jiří Vřešťál (1930 - 1952)** – *Tři etudy* (č. 1 – *Etuda na souhru rukou*, č. 2 – *Etuda přírazová „chut' ke hře vzbuzující“* a č. 3 – *Etuda na sexty a opakované tóny*). Posledně zmiňovanou etudu v mírně obměněné podobě můžeme najít také ve sbírce *Památník*, kde má název *Sextová studie*, předepsáno odlišné tempo a trochu jinou dynamiku. Do dotazníku jsem zahrnula i Vřešťálovu *Terciovou studii*, která se nachází taktéž ve sbírce

Památník.

- **Milan Dvořák (1934)** - *Jazzové klavírní etudy 1. díl, Jazzové klavírní etudy 2. díl, Klavírní jazzové minietudy I., Klavírní jazzové minietudy II., Klavírní jazzové minietudy III. a Klavírní jazzové minietudy IV.*
- **Milan Dlouhý (1938)** - *Malé etudy pro klavír* je sbírka čtyř skladeb. Okrajové etudy jsou brilantní a v poměrně rychlém tempu. Naopak vnitřní části se zaměřují na široké melodické fráze, zpěvný tón a jsou o poznání pomalejší.
- **Ilona Jurníčková (1947)** - *Kaleidoskop (Veselé etuda, Prskavka), Kaleidoskop 3 (Etuda pro Matěje, Etuda pro Vojtu ve starém slohu) a Moderní klavír v hudební škole (Etuda pro Vojtu a Chromatická etuda).*
- **Eduard Douša (1951)** – *Devět jazzových minietud a Děvět jazzových minietud II.*
- **Emil Hradecký (1953)** – Jazzové etudy pro mladé klavíristy – je zde patrná inspirace taneční hudbou a jazzem.
- **Album etud I., II., III., IV. a V.** - Jedná se o sbírky etud, které sestavily Alena Fišerová, Eliška Kleinová a Eva Müllerová. Do dotazníku jsem zařadila etudy českých skladatelů 20. a 21. století, které jsou v těchto notových materiálech obsaženy (Vojtěch Říhovský, Josef Blatný, Klement Slavický, Oldřich Palkovský, Arnošt Kraus, Jan Malát, Jindřich Máslo, Marek Kopelent).
- **Jakub Metelka (1986)** – *Moderní klavírní etudy*
- **Eva Lorenc (1987)** – *12 etud pro mírně pokročilé začátečníky*

VÝSLEDKY DOTAZNÍKU

Nyní se dostáváme k samotnému dotazníku, který jsem vytvořila v Google Forms online aplikaci a byl k dispozici k vyplnění mezi 15. zářím a 30. říjnem 2021. Obsahuje 12 otázek. Výzkumu se zúčastnilo 110 respondentů – 83 žen (76,1%) a 26 mužů (23,9%). Jeden respondent na tuto otázku neodpověděl.

Co se týče věkového zastoupení, tak v kategorii 18 – 25 let se jej zúčastnilo 8 pedagogů (7,3 %), kategorie 26 – 45 let byla nejpočetněji zastoupená – tedy 56 učitelů (51,4 %), ve skupině 46 – 64 let bylo 34 osob (31,2%) a nejstarší věková kategorie 65+ měla 11 členů (10,1%). Nejvíce respondentů – 85 (78%) učí na ZUŠ. V dotazníku byli nejvíce zastoupeni pedagogové, jejichž nejvyšší dosažené vzdělání bylo absolutorium na konzervatoři – 43 osob (39,4%).

Nejkratší dobu výuky (méně než 1 rok) uvedli 2 začínající učitelé (1,8%), 1 – 10 let praxe potvrdilo 27 respondentů (24,8%), 11 - 20 let vyučovalo 33 pedagogů (30,3%) a nejdelší pedagogickou praxi (více než 20 let) má 47 osob (43,1%), což je tedy nejpočetnější skupina.

Dostáváme se teď k 6. otázce, která zní: „*Vyberte tvrzení, které nejlépe vystihuje Váš vztah k etudám: 1. Často je zadávám. 2. Jsem s nimi obeznámen/a, ale v praxi je moc nevyužívám. 3. O těchto etudách jsem nikdy neslyšel/a.*“

Etudy, které nejvíce pedagogů (84) nejčastěji zadává v praxi, byly, dle mého očekávání, zvoleny sbírky *Album etud I. – V.*, tedy etudy českých skladatelů v těchto materiálech obsažené. Pomyslné 2. místo obsadil Milan Dvořák se svou sbírkou *Jazzové klavírní etudy 1. díl*, kterou v praxi často používá 62 respondentů. Jako další se umístily tyto etudy: Emil Hradecký: *Jazzové etudy pro malé klavíristy* (61 pedagogů), Milan Dvořák: *Jazzové klavírní etudy 2. díl* (54 osob), *Klavírní jazzové minietudy I.* od téhož autora (52 respondentů), Etudy, které napsal Alois Sarauer a nachází se v *Klavírní škole pro začátečníky* (49 pedagogů), Milan Dvořák: *Klavírní jazzové minietudy II.* (42 osob), Jiří Vřešťál: *Sextová studie* (39 učitelů), Klement Slavický: *12 malých etud* (37 pedagogů), Milan Dlouhý: *Malé etudy pro klavír* (31 respondentů), Ilona Jurníčková: její etudy obsažené ve sbírkách *Kaleidoskop 1* a *3* (29 osob), Milan Dvořák: *Klavírní jazzové minietudy III.* (27 učitelů), Bohuslav Martinů: *Etudy a polky* (25 pedagogů), Milan Dvořák: *Klavírní jazzové minietudy IV.* (23 respondentů), Jiří Vřešťál: *Tři etudy* (21 pedagogů), Eduard Douša: *Devět jazzových minietud I.* (21 osob), Jiří Vřešťál: *Terciová studie*

(20 respondentů), Miroslav Hlaváč: *Poetické etudy I.* (19 pedagogů), Josef Blatný: *První etudy op. 23* (18 učitelů), Eduard Douša: *Devět jazzových minietud II.* (16 osob), Miroslav Hlaváč: *Poetické etudy II.* (16 respondentů), Ilona Jurníčková: Etudy z její sbírky *Moderní klavír v hudební škole* (14 pedagogů), Ilja Hurník: *Etudy pro klavír* (13 učitelů), Jakub Metelka: *Moderní klavírní etudy* (12 osob), Eva Lorenc: *12 etud pro mírně pokročilé pianisty* (12 pedagogů). Zbytek etud zůstal pod hranicí deseti respondentů.

Má hypotéza byla, že v praxi bude nejpoužívanější *Album etud I. - V.*, etudy Milan Dvořáka, etudy Aloise Sarauera a *12 malých etud* od Klementa Slavického, což se částečně potvrdilo. Menší obliba Slavického etud v praxi může být zapříčiněna vyšší obtížností etud.

Naopak etudy, o kterých většina pedagogů neslyšela jsou tyto: Václav Jan Sýkora: *Pět klavírních etud* (81 respondentů), Jakub Metelka: *Moderní klavírní etudy* (78 osob) a Eva Lorenc: *Etudy pro mírně pokročilé pianisty* (64 pedagogů), což může ale být zapříčiněno tím, že poslední dvě jmenované byly vydány poměrně nedávno.

U otázky „Které z těchto etud nebo sbírek etud hrají Vaši žáci nejraději?“ nejvíce respondentů - 69 (62,7%) uvedlo *Album etud I. - V.*, Milan Dvořák: *Jazzové klavírní etudy I. díl* (53 osob, 48,2%), Milan Dvořák: *Jazzové klavírní etudy 2. díl* (45 osob, 40,9%), Emil Hradecký: *Jazzové etudy pro malé klavíristy* (38 osob, 34,5%), Etudy Aloise Sarauera (37 osob, 33,6%), Milan Dvořák: *Klavírní jazzové minietudy I.* (35 osob, 31,8%), Jiří Vřešťál: *Sextová studie* (29 osob, 26,4%), Klement Slavický: *12 malých etud* (28 osob, 25,5%), Milan Dvořák: *Klavírní jazzové minietudy II.* (24 osob, 21,8%), Bohuslav Martinů: *Etudy a polky* (21 osob, 19,1%), Milan Dlouhý: *Malé etudy* (19 osob, 17,3%), Ilona Jurníčková: Etudy obsažené v jejích sbírkách *Kaleidoskop I a 3* - 19 osob (17,3%).

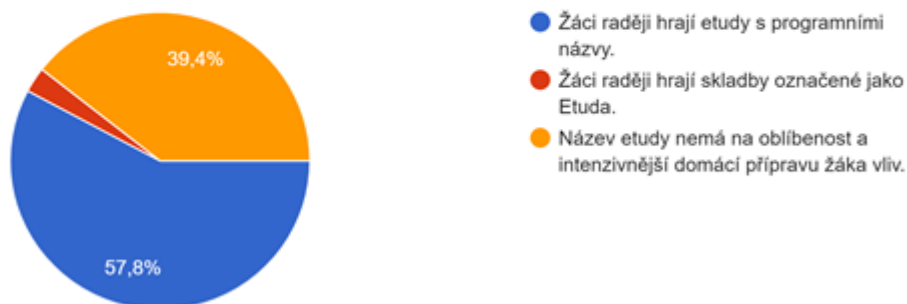
Naopak za nejméně oblíbené byly označeno *Pět klavírních etud* Václava Jana Sýkory, pro které hlasovala pouze 1 osoba (0,9%), obě sbírky Vojtěcha Říhovského (2 osoby, 1,8%), Ilja Hurník: *Etudy pro klavír* (4 osoby, 3,6%). Tyto výsledky mě překvapily, zvláště pak neoblíbenost Hurníkových etud. Ale toto může být opět odůvodněno jejich vyšší obtížností.

V další otázce jsem zjišťovala, jestli má na oblíbenost etud vliv programní název nebo žákům více vyhovuje označení Etuda. 63 pedagogů (57,8%) uvedlo, že děti raději hrají etudy s programním názvem, 3 učitelů (2,8%) se přiklání k názoru, že žáci hrají raději skladby označené jako etuda a skupina 43 respondentů (39,4%) si myslí, že název etudy nemá na oblíbenost a intenzivnější domácí přípravu žáka žádný vliv (viz. Graf na obrázku 1). Má hypotéza, že žáci raději hrají etudy s programním názvem se tedy potvrdila.

Obrázek 1: Graf výsledků dotazníku – 8. otázka.

8. Vyzoroval/a jste ve své vyučovatelské praxi, že děti raději hrají a pracují na etudách, které mají programní název (např. Malá tanečnice, Koktavý d...ebo etudy, které jsou označeny pouze jako Etuda?

109 odpovědí



S tímto tématem souvisela i následující otázka, jestli pedagogové vymýšlí dětem nebo spolu s nimi programní názvy k etudám, které takto nejsou označeny od autora. 58 učitelů (53,2 %)

odpovědělo ano a 51 respondentů zaškrtnulo odpověď ne.

V další otázce jsem zjišťovala, jak pedagogové objevují nové etudy a obecně klavírní literaturu 20. a 21. století. Nejvíce z nich (77 osob, 70,6%) se o nich dozvídá od svých kolegů – pedagogů. Druhá nejpočetnější skupina (54 osob, 49,5%) získává tyto informace na pedagogických seminářích, poslechem záznamů či vyhledáváním na internetových platformách (51 osob, 46,8%), poslechem koncertů a soutěží naživo (49 osob, 45%), na klavírních interpretačních kurzech (35 osob, 32,1%), poslechem hudebních televizních kanálů (8 osob, 7,3%). Další odpovědi získaly pouze po jednom respondentovi.

Následující otázka se týkala motivace studentů a jak je pedagogové motivují ke hře etud a inspirují k intenzivnější domácí přípravě na etudách. Mezi nejzajímavější odpovědi patřily tyto:

„Pojmenování etudy programním názvem, propojení techniky v etudě s potřebami přednesové skladby, kterou se chystáme cvičit, aby byl jasně vidět užitek etudy v praxi, a také to, že etudy nepředstavují žákům jako čistě "technickou" záležitost, je to prostě další přednesová skladba v rámci repertoáru, takže je hrajeme i na koncertech vedle přednesů.“

„Nepřístupovat k nim pouze jako k technickým cvičením. I etuda může být krásná, zajímavá, zábavná. Je to také hudba.“

„Pečlivě vybíráme etudu z širší nabídky více možností tak, aby žáka skutečně zaujala; aby si byl jistý, že se ji chce naučit. Poté není třeba další speciální motivace, pouze odpovídající práce se zvukem, rytmickou složkou, náladou, pedalizací, korekce chyb atd. Pokud se etuda žákovi velmi líbí, je to důležitý předpoklad pro samostatnost a intenzivní práci v domácí přípravě. Výběr vhodného repertoáru = polovina úspěchu.“

„Vysvětlím žákům, proč tu, kterou etudu hrajeme.“

„Sám programní název motivuje, žák mnohdy ani pak neví, že hraje etudu. :)“

Spousta odpovědí mě potěšilo, protože zahrnovalo mnoho nápadů, jak žáky motivovat. Jak již bylo zmíněno, promyšlený výběr etud je velmi důležitý. Také se mi osvědčilo žákovi dopředu vysvětlit, proč etudu hrajeme, vysvětlení je samozřejmě potřeba přizpůsobit věku žáka. Jestliže nám má vybraná etuda pomoci s řešením nějakého technického problému, který se vyskytl v přednesu, který momentálně s žákem hrajeme, tak je určitě dobré na tuto skutečnost studenta upozornit a zdůraznit, že etuda nám pomůže hrát lépe i přednes.

Programní název etud také žáky motivuje, a zvláště u nejmenších pianistů se mi v praxi osvědčilo podložit etudu i vymyšleným příběhem na základě programního názvu.

Je také pravda, že na každého žáka platí něco jiného a vyžadují tedy individuální přístup zvolený podle pedagogovy zkušenosti s konkrétním žákem. Bohužel se objevil i jeden názor, že etudy jsou zbytečné a se studenty je pedagog nehraje.

Několik respondentů napsalo ještě pár nových tipů na další etudy nebo sbírky etud, které jsem neznala. Jedná se o Marek Iglo: *Do Černého!*, Milan Iglo: *Oktávová etuda*, Matěj Olejář: *Klavírní etudy se zaměřením na techniku hry stupnic*, Martin Klusák: *Polyrytmická etuda pro klavír* a Karel Růžička: *Jazzové etudy pro klavír*. Peter Graham: *Jinakosti*, Hanuš Bartoň: *Stopy. Etuda pro klavír*, Hanuš Bartoň: *Devět etud pro klavír*, Petr Bazala: *Malá etuda* a Jan Klusák: *Tři etudy*.

ZÁVĚR

V praxi jsem se setkala i s žáky, kterým se soudobá hudba líbila a byla jim bližší než hudba starších období. Je to trochu pochopitelné, protože děti v dnešní době vyrůstají obklopeni jinou a mnohdy více disonantní hudbou a zvuky než generace učitelů. Ale samozřejmě záleží na preferencích konkrétních žáků.

Narazila jsem také na problém, že některé sbírky etud nebylo možné ani nikde koupit. Na internetových stránkách vydavatelství se mi jednotlivé tituly hlásily jako vyprodané. To je možná jeden z důvodů, proč jsou etudy 20. a 21. století a celkově i soudobá hudba hrány méně, než by mohly být.

Závěrem bych chtěla říct, že si nemyslím, že by žáci ZUŠ měli hrát pouze etudy 20. a 21. století, ale můžeme mezi těmito skladbami najít velmi hudebně cenné etudy s promyšleným pedagogickým záměrem, o kterých by bylo škoda nevědět a v praxi nevyužívat..

Literatura

BLATNÝ, J. 1947. *První etudy op. 23*. Praha : Vyšehrad, 1947. 26 s.

BÖHMOVÁ, Z. - GRÜNFELDOVÁ, A. - SARAUER, A. 2002. *Klavírní školy pro začátečníky*. Praha : Editio Bärenreiter, 2002. 128 s. ISBN 979-0-2601-0158-6.

DLOUHÝ, M. 1994. *Malé etudy pro klavír*. Brno : Editio Moravia, 1994. 10 s.

DOUŠA, E. 2017. *Devět jazzových minietud II*. Praha : Musica Gioia, 2017. 17 s. ISMN 979-0-706547-24-4.

DOUŠA, E. 2012. *Devět jazzových minietud I*. Praha : Musica Gioia, 2012. 16 s. ISMN 979-0-706547-01-5.

DVOŘÁK, M. 2007. *Klavírní jazzové minietudy 1. sešit*. Praha : Český rozhlas, 2007. 23 s. ISMN M-66061-095-4.

DVOŘÁK, M. 2012. *Klavírní jazzové minietudy 2. sešit*. Praha : Český rozhlas, 2012. 35 s. ISMN 979-0-66061-237-8.

DVOŘÁK, M. 2013. *Jazzové klavírní etudy 1*. Praha : Editio Bärenreiter, 2013. 52 s. ISBN 979-0-2601-0228-6.

DVOŘÁK, M. 2015. *Klavírní jazzové minietudy 3. sešit*. Praha : Český rozhlas, 2015. 36 s. ISMN 979-0-66061-354-2.

DVOŘÁK, Milan. 2017. *Klavírní jazzové minietudy 4. sešit*. Praha : Český rozhlas, 2017. 43 s. ISMN 979-0-66061-385-6.

DVOŘÁK, M. 2020. *Jazzové klavírní etudy 2*. Praha : Editio Bärenreiter, 2020. 44 s. ISBN 979-0-2601-0339-9.

FIŠEROVÁ, A. - KLEINOVÁ, E. - MULLEROVÁ, A. 1980. *Album etud V*. Praha : Editio Supraphon, 1980. 42 s.

FIŠEROVÁ, A. - KLEINOVÁ, E. - MULLEROVÁ, A. 1984. *Album etud II*. Praha : Editio Supraphon, 1984. 38 s.

FIŠEROVÁ, A. - KLEINOVÁ, E. - MULLEROVÁ, A. 1989. *Album etud IV*. Praha : Editio Supraphon, 1989. 36 s.

FIŠEROVÁ, A. - KLEINOVÁ, E. - MULLEROVÁ, A. 2000. *Album etud III*. Praha : Editio Bärenreiter, 2000. 31 s. ISMN 979-0-2601-0055-8.

FIŠEROVÁ, A. - KLEINOVÁ, E. - MULLEROVÁ, A. 2014. *Album etud I*. Praha : Editio Bärenreiter, 2014. 24 s. ISBN 979-0-2601-0059-6.

HLAVÁČ, M. 1973. *Poetické etudy I*. Praha : Supraphon, 1973. 21 s.

HLAVÁČ, M. 1974. *Poetické etudy II*. Praha : Supraphon, 1974. 29 s.

HRADECKÝ, E. 2019. *Jazzové etudy*. Praha : Editio Bärenreiter, 2019. 26 s. ISBN 979-0-2601-

0333-7.

HURNÍK, I. 1988 *Etudy pro klavír*. Praha : Supraphon, 1988. 37 s.

JURNÍČKOVÁ, I. 2004. *Moderní klavír v hudební škole*. Praha : Talacko editions, 2004. 32 s.

JURNÍČKOVÁ, I. 2006. *Kaleidoskop 1*. Praha : Talacko editions, 2006. 27 s.

JURNÍČKOVÁ, I. 2011. *Kaleidoskop 3*. Praha : Talacko editions, 2011. 29 s. ISBN 979-0-706533-07-0.

LORENC, E. 2021. *12 etud pro mírně pokročilé pianisty*. Projekt Procházka světem klavíru [online], [cit. 2. listopadu 2021]. Dostupné na internete: <<https://www.evasuchankova.cz/12-etud-pro-klaviristy/>>.

MARTINŮ, B. 1990. *Etudy a polky*. Praha : Editio Supraphon, 1990. 63 s.

METELKA, J. 2019. *Moderní klavírní etudy*. Praha : Editio Bärenreiter, 2019. 28 s. ISBN 979-0-2601-0876-9.

ŘÍHOVSKÝ, V. 1919. *21 snadných etud op. 73*. Praha : M. Urbánek, 1919. 27 s.

ŘÍHOVSKÝ, V. 1937. *38 etud pro pokročilejší začátečníky op. 101*. Praha : M. Urbánek, 1937. 44 s.

SLAVICKÝ, K. 1981. *12 malých etud*. Praha : Supraphon, 1981. 21 s.

SÝKORA, V. J. 1968. *Pět klavírních etud*. Praha : Supraphon, 1968. 21 s.

VŘEŠŤÁL, J. 1971. *Památník*. Praha: Panton, 1971. 27 s.

VŘEŠŤÁL, J. 1973. *Tři etudy*. Praha : Editio Supraphon, 1973. 7 s.

Autor:

MgA. Klára Štěpánová Králíčková
Katedra hudební výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
E-mail: klarakralickova@gmail.com

VPLYV A VYUŽITIE ELEKTROAKUSTICKÝCH BICÍCH NÁSTROJOV VO VÝUČBE HRY NA BICIE NÁSTROJE S POHĽADOM NA ZÁKLADNÉ UMELECKÉ VZDELÁVANIE

Martin Švec

Abstrakt

Časť žiakov základných umeleckých škôl nemá iné prostriedky k domácejmu hraniu a cvičeniu, než vlastniť elektronickú súpravu bicích nástrojov. Vzhľadom na jej neustále rozširujúcu sa popularitu a dostupnosť od výrobcov je nie len z finančných dôvodov, ale aj z priestorových požiadavkou a akustického hľadiska, čím ďalej viac používaná začínajúcimi hráčmi. Avšak, voľba elektronickej súpravy a spôsob hry na ňu sa od akustickej súpravy primárne líši absenciou mechanického zdroja zvuku, od ktorého sa odvíja spôsob tvorby „tónu“, a následne aj celá výučba hry na bicie nástroje.

ÚVOD

V oblasti elektronických bicích nástrojov sa nachádza viacero rovín, v ktorých vykonávam výskum a zber informácií k dostatočnému ozrejeniu tejto témy českej odbornej verejnosti, skladateľom, interpretom, hudobníkom a pedagógom. S problematikou nie len výuky elektroakustických bicích nástrojov sa hlbšie zaoberám vo svojej dizertačnej práci Elektronické bicie nástroje, ktorá je členená na tri hlavné kapitoly:

- Systematizácia
 - kategorizácia elektroakustických bicích nástrojov (ďalej len EA BN)
 - historický vývin
 - analýza základných pojmov
 - amplifikácia
 - automatofóny
- EA BN v hudbe
 - EDM – „electronic dance music“
 - skladby pre EA BN – klasická súčasná hudba
 - artifičná a nonartifičná hudba
- Hra na EA BN
 - analýzy vybraných skladieb
 - rozšírené techniky hry
 - vplyv a využitie EA BN vo výučbe hry na bicie nástroje
 - výučba EA BN
 - úrazy a ich prevencia pri hre na bicie nástroje.

Zo spomenutých kapitol nasleduje niekoľko nadobudnutých postrehov, úvah a vedomostí z podkapitoly vplyvu a využitia EA BN vo výučbe hry na bicie nástroje so zameraním na základné umelecké vzdelanie.

VPLYV A VYUŽITIE EA BN VO VÝUČBE HRY NA BICIE NÁSTROJE

Dôvodom tejto kapitoly je poznanie významu elektroakustických bicích nástrojov v súvislosti s akustickými, no taktiež následná výuka priamo elektronických bicích nástrojov.

Jedná sa kapitolu ovplyvnenú vlastnými pedagogickými skúsenosťami.

Mnoho študentov, žiakov a aspirantov na hráčov na bicie nástroje nemá priestor k tomu, aby mohli mať akustický nástroj, kvôli čomu siahajú po elektrickom ekvivalente bicej súpravy. Pri dostatočne vnímavých hráčoch to nepredstavuje priveľký problém, no aj pre nich, bez znalosti aspoň základných princípov hry na bicie nástroje všeobecne, a taktiež na elektronické bicie nástroje, to môže spôsobovať náhle prekážky k pokroku, možné učenie sa zlozvykov a s tým spojené úrazy žiadajúce si nápravu a správnu prevenciu, či úplne iné komplikácie v cvičení, bariéry v hraní na nástroj a ďalšie percepčné úskalía hry.

Čím sa vyznačuje hra na elektronickú bicu súpravu – aké sú rozdiely v hre na akustickú a elektronickú bicu súpravu?

Obrázok 1: Elektronická bicia súprava



Obrázok 2: Akustická bicia súprava



Všetky nasledujúce poznatky sú popísané v porovnaní s akustickou súpravou bicích nástrojov a technikou a zásadami hry na ňu.

Najzásadnejším je absencia mechanického chvenia/vlnenia vyžarujúceho priamo z nástroja bez elektrifikovania alebo amplifikácie. Elektronická bicia súprava sa skladá z dvoch hlavných častí. Tými je modul, takzvaný „mozog“ so zvukovými bankami, a hracie plochy – pady (bubnové a činelové), z ktorých pri údere prichádza impulz do modulu pre spustenie zvukovej banky. Spustený zvuk je následne cez výstup z modulu amplifikovaný a nakoniec počuteľný až z reproduktorov umiestnených v okolí elektronickej bicej súpravy, alebo zo slúchadiel – uzatvárajúc hráča mimo akustické vlastnosti priestoru, v ktorom hrá.

Obrázok 3: Modul



Obrázok 4: Bubnový pad



Obrázok 5: Činelový pad



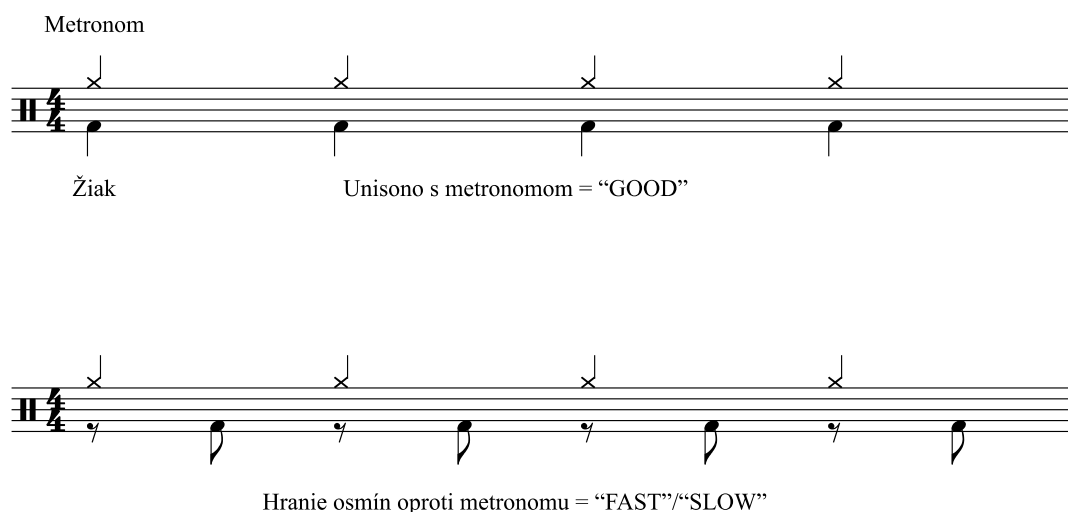
Z vyššie spomenutého vzniká pri hre tendencia hrať silou, byť údernejší, ostrejší, dokonca až zatnutý v svalstve, ktoré je bežne pri hre veľmi uvoľnené. Celý problém vzniká tým, že zvuk nepočujeme z rezonátora zosilňujúceho vlnenie oscilátora, ako by bolo pri akustickom nástroji, ale z úplne iného miesta, než je hráč zvyknutý – od hracej plochy, ktorá je pri akustických bicích nástrojoch často oscilátorom v tesnej blízkosti a v kontakte s rezonátorom.

V kapacitne malej skupine, no na druhú stranu v širokom vekovom zábere študentov a žiakov

(aj súkromných na úrovni základného umeleckého vzdelávania), 8 až 46 rokov, sa mi potvrdilo, že k náprave a správneému nácviku hry je potreba sa venovať fyziologickému pohľadu na prácu s excitátorom – paličkou, rukou, aby sme vedeli náležite pozorovať techniku hry bez adekvátneho zvuku, s dôrazom na vnímanie rezonancie samotných paličiek pri údere a tvorbe „tónu“. Docieliť toho sa dá rozoberaním stavby tela, cvičením dotyku jednotlivých prstov a čiastočným poznaním anatómie častí tela zapojených do hry na nástroj. Odborný výklad je ale použiteľný len pri starších žiakoch, zväčša od 13 rokov, podľa ich schopností vnímania, no pri mladších je doplňujúcou možnosťou vysvetliť pohyb cez činnosti, ktoré už pravdepodobne poznajú. Často sú nimi športy a hry. Loptové hry, pri ktorých je nutné loptu hodiť, alebo napríklad s ňou driblovať, preukazujú podobný pohyb zápästia – uvoľnený s polohou dlane styčne voči lopte, ako je potrebný pri nácviku korektnej techniky hry na malý bubon. Hádzanie šípok zase poukazuje na uchopenie paličky v prstoch, kedy sa jej snažíme nechať priestor tak, aby sme ju mali pod kontrolou, ale tiež ju netlmili a neuberali na rezonancii. Vhodný výber prirovnania ku športom a hrám veľmi záleží na konkrétnom žiakovi, jeho veku a skúsenostiach, takže sa nedajú všetky všeobecne použiť, no u každého sa dá nejaké nájsť.

Ďalším faktorom vplývajúcim na kvalitu hry na elektronické bicie nástroje je možnosť úpravy hodnôt hlasitosti, čo vedie k náhrade úpravy zvuku technikou hry za prosté stiahnutie potenciometru, ústiace neznalosťou až averziou k učeniu sa rozdielnym výškam úderov priamo sa vzťahujúcim k dynamike – hlasitosti. Voči tomu neexistuje iný spôsob, než vizuálna kontrola výšky úderov a následná korekcia hodnoty hlasitosti elektronickej súpravy. V prípade, že má žiak hlasitosť stiahnutú kvôli nutnosti tichého cvičenia, je nemožné sa zaoberať bez korekcie výšky úderov, vzhľadom na konkrétnu dynamiku a s tým spojenú techniku hry. Nápomocným je v tomto prípade cvičenie pred zrkadlom tak, aby žiak videl na hraciu plochu, paličky a ruky od zápästia, z čoho môže pozorovať z profilu výšku jednotlivých úderov. Zrkadlo teda nemusí zaberáť až tak veľkú plochu, no taktiež nemusí byť pre každého táto možnosť doma dostupná. Ako obzvlášť závažným sa ukázal metronóm modulov elektronickej súpravy, ktorý má na určitých modeloch funkciu indikátoru zadelenia rytmu – v súvislosti s nastaveným tempom ukazuje tri hodnoty: „SLOW“, „GOOD“ a „FAST“. Bohužiaľ, zariadenie vyhodnocuje hodnotu „GOOD“ iba v prípade, kedy sa jedná o presné rytmické unisono s metronómom a jeho kliknutím. Akákoľvek hodnota oproti kliknutiu metronómu je vyhodnotená ako „SLOW“ alebo „FAST“, vzhľadom na to, k čomu sa to skôr prikláňa, a to aj v prípade hry presných pravidelných rytmických hodnôt v diminúcii oproti metronómu. Pre mladších žiakov, do 10 rokov, ktorý ešte nemajú natoľko kritické myslenie a sebareflexiu potrebnú k vyhodnoteniu, či správne vnímajú pravidelné rytmické delenie nôt, je údaj indikovania zadelenia rytmu metronómu mätúcim a pokrívajúcim ich prirodzené vnímanie. Mimo toho, pri domácom cvičení nastáva tendencia sa neustále pozeráť na obrazovku modulu, čím sa uzatvárajú pred najdôležitejším spôsobom validácie správne zahraného rytmu – sluchom. Nápravou sa stáva spievanie alebo tleskanie rytmu spolu s metronómom so zavretými očami a sústredeníu sa plne na zvukovú stránku, ktorá je nakoniec pri hre na hudobný nástroj tou hlavnou. Následne sa dá nadobudnutá predstava o rytme aplikovať pri hre, kedy už aj vizuálne sledujeme technické návyky, správne držanie tela a ďalšie zásady, vzhľadom na daný nástroj.

Obrázok 6: Vyhodnocovanie hraných hodnôt metronóm



Pre hráčov na úrovni základného umeleckého vzdelávania sú pravdepodobne najťažšie poznateľným aspektom, ktorý ovplyvňuje výslednú artikuláciu pri hre na elektronickú bicíu súpravu, aj elektronické bicie všeobecne, vlastnosti použitého spôsobu snímania úderu z hracích padov – použité snímače. Pri overení nasledujúcej teórie boli vyskúšané viaceré druhy padov - sieťkové blany, gumené plochy. V každom prípade bolo potvrdené, že elektronické bicie vyžadujú mierne „hlbšiu“ formu úderu v porovnaní s akustickými nástrojmi – jedná sa o veľmi subjektívny pocit „dotyku“ s hracou plochou pri údere, kedy hráč musí vedome prispôbiť techniku hry, aby dosiahol podobných zvukových kvalít, vyrovnanosti úderov, dostatočného dynamického rozpätia, dokonca aj hry agogiky. Prispôbenie sa charakteristicky vyznačuje hrou s pocitom mierneho pretlačenia paličky pod hraciu plochu, ale pri zachovaní odrazu paličky (ako pri hre na akustické nástroje), aby elektronický snímač daného nástroja získal dostatočný impulz k spusteniu priradenej zvukovej banky v moduly alebo inom použitom zariadení. Táto úprava je nevyhnutná pri nízkych dynamikách, piano a mezzopiano, no preukázala sa v menšej miere aplikovania ako prínosná aj pri vyšších – mezzoforte a forte.

ZÁVER

Celá problematika elektroakustických bicích nástrojov a ich výučby je predmetom dlhodobého skúmania, aj spolu s využitím bicích automatov k výučbe pravidelného delenia rytmických hodnôt a taktiež k výstavbe sprievodných rytmov pri hre na bicej súprave, s aplikovaním v elektronickej tanečnej hudbe až po súčasnú klasickú hudbu.

Vo vysokoškolskom vzdelávaní je s neustále sa modernizujúcimi a inovatívnymi technológiami až neodmysliteľným a veľmi významným krokom začlenenie výučby elektroakustických bicích nástrojov do bežných sylabov. Na opačnom konci, základné umelecké vzdelávanie musí rozhodne pokračovať výučbou tradičných akustických nástrojov s pohľadom na elektroakustické nástroje z vyššie uvedených dôvodov pochopenia techník hry a percepcie hry na nástroj, prípadnej prevencie zlozvykov a úrazov. Elektronické bicie sú pre žiakov základného umeleckého vzdelávania adekvátnym nástrojom k cvičeniu a hraníu – ponúkajú vernú imitáciu akustických bicích.

Literatúra

BECK, John. 1995. *Encyclopedia of percussion*. New York : Garland Pub, 1995. 215-217 s. ISBN 0-8240-4788-5.

SAVAGE, Steve. 1989. *The Billboard Book of Rhythm: The complete guide to pop rhythm, percussion, and the new generation of electronic drums*. New York : Billboard Books, 1989. 165-172 s. ISBN 0-8230-7538-9.

WORKMAN, D. D. 2006. *The Percussionists' Guide to Injury Treatment and Prevention: The answer guide for drummers in pain*. New York : Taylor and Francis Group, 2006. ISBN 0-415-97685-5

Autor:

MgA. Martin Švec

Katedra bicích nástrojů

Hudební fakulta, Janáčkova akademie múzických umění

Komenského nám. 6, 662 15 Brno, Česká republika

E-mail: 18875@post.jamu.cz

UMENIE A DIDAKTIKA CUDZÍCH JAZYKOV

Zuzana Tomčániová

Abstrakt

Integrácia umenia do vyučovania cudzích jazykov je jednou zo zložiek konceptu estetického učenia. Cieľom príspevku je predstaviť didaktické postupy v cudzojazyčnej edukácii prostredníctvom výtvarného umenia. Výučba cudzieho jazyka tak nadobúda komplexný charakter a spája kognitívne a afektívne faktory. Našu pozornosť upriamime na kritériá výberu výtvarných diel pre žiakov mladšieho školského veku a medzipredmetové vzťahy, prepojenie výtvarnej výchovy s vyučovaním cudzích jazykov.

ÚVOD

Koncept estetického učenia skúma využitie potenciálu umenia nad rámec doposiaľ zaužívaných didaktických postupov v cudzojazyčnej edukácii. Estetické učenie charakterizujú médiá, ktoré z didaktického hľadiska rozdeľujeme do troch základných skupín podľa zmyslového vnímania na vizuálne (kresby, fotografie či umelecké reprodukcie), audiovizuálne (filmy) a auditívne médiá (hudobné nahrávky). V našom príspevku sa zameriame na vizuálne médiá, ktoré môžu v cudzojazyčnej edukácii ponúknuť učenie sa cez umenie a s umením. Vyučovanie cudzích jazykov tak nadobúda komplexný charakter a prepája kognitívne a afektívne činitele. Vďaka svojej mnohovýznamovosti slúži umenie na motiváciu a podporu kreatívneho potenciálu a emocionality učiacich sa (Kolečáni Lenčová, Kováčová, Tomášková, 2018, s. 71). Ktoré diela súčasného umenia však môžeme integrovať v cudzojazyčnej edukácii u detí mladšieho školského veku? Je kritériom pri výbere krása týchto umeleckých diel? A čo vôbec znamená krásu v súčasnom umení?

KRÁSA V UMENÍ

Arthur C. Danto sleduje vo svojej knihe Zneužitie krásy osudy kľúčovej estetickej kategórie krásy v kontexte avantgardného umenia 20. storočia. Avantgarda ukázala, že krásu nie je súčasťou pojmu umenia, a že umenie existuje aj bez prítomnosti krásy (Danto, 2008, s. 18). Umenie si už nekladie za cieľ zobrazovať prirodzenú krásu, ani nechce byť zdrojom uspokojenia harmonickými formami. Naopak nás núti pozeráť sa na svet inými očami (Eco, 2005, s. 417). Pojem umenia si môže vyžadovať prítomnosť niektorej zo škály vlastností, vrátane krásy, ale obsahuje aj mnohé ďalšie, ako napríklad vznešenosť (Eco, 2005, s. 428). Arthur C. Danto tieto vlastnosti označuje ako pragmatické. Zámerom pragmatických vlastností je vyvolať v divákoch nejaké pocity voči tomu, čo umelecké dielo reprezentuje. Vzbudzovať lásku k tomu, čo umelecké dielo ukazuje, môže byť pragmatická funkcia krásy, vzbudzovať úžas, zase funkcia vznešeného (Danto, 2008, s. 18). Vznešenosť si za svoju hlavnú estetickú hodnotovú kategóriu vybral aj postmodernizmus, prúd súčasnej filozofie, ktorý presadzuje pluralizmus názorov a životných štýlov. Jeden z popredných súčasných teoretikov a propagátorov postmodernej filozofie, nemecký profesor Wolfgang Iser predstavuje nový pohľad na estetiku, pri ktorom je krásu, tradične spájaná s predstavou harmonickej jednoty, vnímaná ako čosi obmedzujúce, znásilňujúce rozmanitosť (Vaněk, 2014, s. 30). Vznešenosť je naproti tomu chápaná ako rešpektovanie rozmanitosti. Wolfgang Iser zdôrazňuje zásadný význam estetickej dimenzie pre ľudský život a zároveň sa v tejto súvislosti zasadzuje o to, aby tradičné skúmanie estetickej skúsenosti bolo rozšírené o štúdium útlmu vnímanosti až do

z necitlivosti (Vaněk, 2014, s. 28). Poukazuje tým na nadmernú prítomnosť krásy, smerujúcu až k anestetike, v zmysle straty, prerušenia alebo nemožnosti senzibility, počínajúc fyzickou otupenosťou až po duchovnú slepotu (Vaněk, 2014, s. 29). Arthur C. Danto uvádza, že každé nové, kreatívne navrhnuté dielo je pred tým, než sa stane krásne, škaredé. Slovo krásne tak väčšinou vzťahujeme na tie diela, pri ktorých nám ich dobrá znalosť umožňuje ľahko chápať jednotu, a že za škaredé pokladáme tie diela, ktoré vnímame ešte len s ťažkosťami (Danto, 2008, s. 65). Pojem škaredosti je daný dobou a kultúrou a to, čo bolo včera neprijateľné, môže byť zajtra akceptované, a to, čo pociťujeme ako škaredé, môže vo vhodnom kontexte prispieť ku kráse celku (Eco, 2007, s. 421).

SÚČASNÉ UMENIE

Súčasnú umenie alebo contemporary art nastupuje na konci moderného umenia v 70. rokoch 20. storočia. Pozornosť venuje mnohým témam, najmä spoločnosti a sociálnym fenoménom, ktoré reflektuje prostredníctvom videa, grafického dizajnu, rôznych objektov a nových technológií. Medzi hnutia súčasného umenia patria fotorealizmus (vytváranie hyperrealistických kresieb a malieb, ktoré sú takmer nerozlišiteľné od fotografie), minimalizmus (vyhýbanie sa zbytočnosťam, základ tvoria jednoduchosť, úžitok a elegancia), performance art (vykonávanie činnosti; činnosť jednotlivca, skupiny aj divákov tvorí umelecké dielo), inštalácia (trojrozmerná konštrukcia, inštalovaná v priestore, často rozsiahla a interaktívna), Street Art (pouličné umenie, ktoré zahŕňa nástenné maľby, inštalácie, maľované obrázky a nálepky umiestnené na verejných priestranstvách), virtuálne umenie (vytvárané pomocou počítačov, vizualizácie, reproduktorov a obrazoviek). Hlavným hnutím súčasného umenia je konceptualizmus, ktorý odmieta myšlienku umenia ako komodity. Prednosť má myšlienka umeleckého diela. Medzi významných konceptuálnych umelcov patria Damien Hirst, Ai Weiwei či Jenny Holzer (citované podľa <https://www.unitedlife.sk/contemporary-art/>). Slovenský konceptualizmus reprezentujú Roman Ondák či Matej Krén. Súčasnú umenie stojí deťom najbližšie, pretože sa orientuje na aktuálne otázky a témy (Uhlig, Neumann, 2012, s. 34), prácu so súčasným umením zdôrazňuje aj súčasná didaktika výtvarnej výchovy. Neexistuje „kánón“ umeleckých diel, vhodných pre deti, či už zo súčasného alebo historického umenia. Rešerš publikácií pre deti vzbudzuje zdanie, že diela, ktoré vytvorili Paul Klee, Franz Marc alebo Keith Haring sú obzvlášť vhodné pre detského recipienta. Spoločným menovateľom týchto diel je výrazná farebnosť, čisté línie a zrozumiteľnosť. Výskum detských preferencií pri výbere umeleckých diel ukázal, že deti nemajú jednotný vkus, ale spektrum preferovaných umeleckých diel je rôznorodé ako samotné deti (Uhlig, Neumann, 2012, s. 35). Deti si umelecké diela nevyberajú preto, lebo ich považujú za krásne, ale preto, lebo vzbudia ich záujem: materiálom, farbou, figúrami, záhadnosťou. Záujem o umelecké dielo môže u dieťaťa vyvolať aj rodič alebo učiteľ. Základom je ponúknuť deťom rôzne umelecké diela. Aj tie, ktoré sa všeobecne nepovažujú za estetické, v zmysle pekné alebo vkusné, ale nesú v sebe myšlienku, ktorá má deti osloviť. Ide o posolstvo, ktorému môžu rozumieť aj deti mladšieho školského veku, pretože vychádza z ich skúsenosti. Ako príklad môžeme uviesť dielo Romana Ondáka Meranie vesmíru, ktoré predstavíme v obrazovej prílohe alebo inštaláciu starého bicykla obvešaného taškami a vecami, ktorú vytvoril Andreas Slominski. Dielo u deti vyvolá prekvapenie, čiže vstupnú emóciu, ktorá spustí estetické vnímanie. Deti v prvej fáze estetického vnímania identifikujú zobrazené, porovnávajú to, čo vidia so svojimi skúsenosťami. Výjav bicykla s taškami si tak môžu asociovať so životnou situáciou ľudí bez domova. V druhej fáze dielo hodnotia a v tretej fáze estetického vnímania dielo posudzujú, vynášajú nad ním estetický súd – vkusový súd (Mistrík, Estetický slovník). V štvrtej fáze sa zážitok prenáša do ďalšieho života (Mistrík, Vstup do umenia), v prostredí školy tak umelecké dielo slúži ako impulz, úvod do témy, s ktorou deti pracujú na rôznych vyučovacích predmetoch: etickej výchove, na hodinách materinského alebo cudzieho jazyka a na výtvarnej výchove. Deti sa zamýšľajú nad

tým, čo je pre ne v živote dôležité a maľujú vlastný bicykel. Bicykel však nemusí nieť iba materiálne veci, ale aj osoby a v zmysle latinského Omnia mea mecum porto aj hodnoty, city či vzdelanie.

OBRAZOVÁ PRÍLOHA A NÁVRHY INTEGRÁCIE UMELECKÝCH DIEL V CUDZOJAZYČNEJ EDUKÁCI

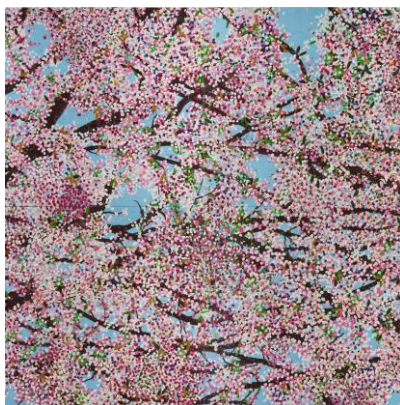
Obrázok 1: Minimalizmus (Foto: Isaac Benhesed) (Zdroj: <https://www.unitedlife.sk/contemporary-art/>)



Obrázok 2: Street Art – umelec Banksy (Zdroj: <https://auralcrave.com/en/2019/06/19/banksy-the-best-paintings-and-the-meaning-of-his-art/>)



Obrázok 3: Konceptualizmus – Damien Hirst (Čerešňové kvety) (Zdroj: <https://www.yatzer.com/damien-hirst-cherry-blossoms-fondation-cartier>)



Jedno z najnovších diel britského umelca Damiena Hirsta tvorí 107 obrazov, na ktorých sú rozkvitnuté čerešne. Na diele Cerisiers en Fleurs – Cherry Blossom pracoval tri roky, technikou s bodkami, ktorá pripomína pointilizmus z konca 19. storočia a jeho najvýznamnejších predstaviteľov, ktorými boli neoimpresionisti George Seurat a Paul Signac. Dielo môžeme integrovať do vyučovania cudzieho jazyka v jeho motivačnej fáze. Žiakov oslovíme, aby povedali, čo vidia na obraze (rozvoj fantázie), keď spoločne odhalia námet (čerešňové kvety), opisujú farby (opakovanie slovnej zásoby) a určia aj ročné obdobie, v ktorom čerešňa kvitne. Vďaka dielu tak učiteľ vovedie žiakov do témy vyučovacej hodiny, ktorou sú ročné obdobia. V expozičnej fáze si žiaci osvojujú novú slovnú zásobu (ročné obdobia), vo fixačnej fáze potom nakreslia čerešňu – strom počas štyroch ročných období (možný vzor – obrázok nižšie) a v

aplikačnej fáze potom žiaci opisujú svoje vlastné obrazy (používajú názvy ročných období, farby).

Obrázok 4: Návrh – čerešňa počas roka (Zdroj: https://www.123rf.com/photo_11376823_four-seasons-tree.html)



Obrázok 5: Konceptualizmus – Ai Weiwei (Slniečnicové semienka) (Zdroj: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/ai-sunflower-seeds-t13408>)



Obrázok 6: Konceptualizmus – Jenny Holzer (Zdroj: <https://www.tate.org.uk/art/artworks/holzer-no-title-p77384>)



Dielo Jenny Holzer nás inšpiruje k tvorbe krátkej poézie, tzv. básní – Little Eleven (ang.), Elfchen (nem.), Elfje (dán.): Eleven/Little words/Form poetry short/Just my favourite kind/Elfje. Žiaci píšú na farebné papierové štvorce Little Eleven básne na ľubovoľnú tému, ktoré sa potom nalepia na plagát a vytvoria veľkú mozaiku.

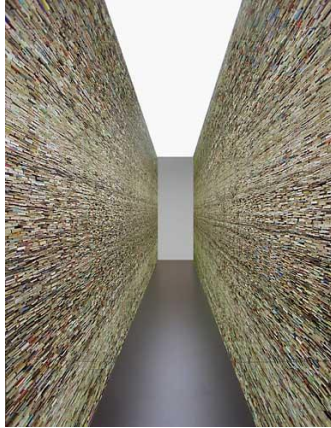
Obrázok 7: Roman Ondák: Meranie vesmíru (Zdroj: <https://kultura.pravda.sk/galeria/clanok/34413-galeria-tate-modern-kupila-dalsie-dielo-romana-ondaka/>)



Žiaci vidia dielo na fotografii, na bielej stene tmavý pruh a rozmýšľajú, čo dielo predstavuje. V ďalšom kroku učiteľ prezradí názov diela, čo môže žiakov posunúť v úvahách. Napokon učiteľ dielo priblíži a žiaci zisťujú, že na stene sú čiarky s menom a dátumom. Roman Ondák

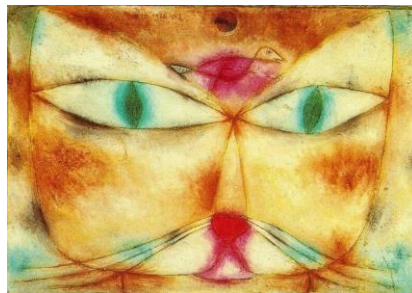
vychádzal z tradície merania detí, ktoré rastú, čiarkami na zárubni dverí. Vyzval návštevníkov, aby sa odmerali a na biele steny galérie nakreslili čiarky s menom a dátumom. Postupne tak vzniklo dielo z jednotlivých záznamov. Podobné meranie vesmíru si môžu žiaci vytvoriť aj vo svojej triede na páse bieleho plagátu.

Obrázok 8: Matej Krén: Pasáž (Zdroj: <http://www.matejkren.cz/show.php?p=passage23&t=jpg&x=386&y=500>)



Toto dielo môžu žiaci vidieť na vlastné oči v Galérii mesta Bratislavy na Panskej ulici a prejsť sa po chodníku naprieč nekonečnými svetmi.

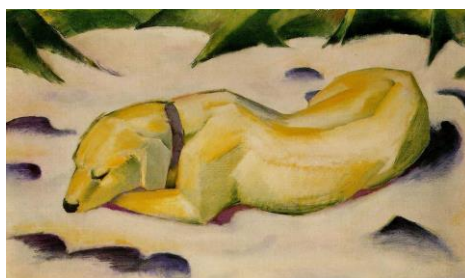
Obrázok 9: Paul Klee: Mačka a vták – kompozícia, farebnosť (Zdroj: <https://www.wikiart.org/en/paul-klee/cat-and-bird>)



Obrázok 10: Paul Klee: Zlatá ryбка (Zdroj: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Paul_Klee,_Der_Goldfisch.jpg)



Obrázok 11: Franz Marc: Pes ležiaci v snehu (Zdroj: https://sk.m.wikipedia.org/wiki/S%C3%BAbor:Franz_Marc-Dog_Lying_in_the_Snow-1910-1911.jpg)



Obrázok 12: Franz Marc: Modrý kôň (Zdroj: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Franz_Marc_003.jpg)



Obrázok 13: Keith Haring: Akrobati vo farbách (Zdroj: https://www.poeuvreart.com/en/artist_-_reproductions/keith-haring/keith-haring-acrobats-in-color.html)



Fragment z tohto diela sa nachádza v čítanke z nemeckého jazyka pre 2. ročník Základnej školy (Bausteine, Lesebuch 2. Braunschweig: Diesterweg, 2021, s. 34-35, ISBN 978-3-425-16201-0) spolu s nemeckou básňou od Ingrid Messelken (preklad): Ja/Ja držím/Ja držím Teba/Ja držím Teba pevne//Ty/Ty sa/Ty sa nesmieš/Ty sa nesmieš pustiť//My/My to/My to predsa/My to predsa dobre/My to predsa dobre zvládneme/My to predsa dobre zvládneme-**spoločne**.

Obrázok 14: Andreas Slominski: Inštalácia (Zdroj: <https://www.frieze.com/article/andreas-slominski-0>)



Literatúra

DANTO, A. 2008. *Zneužitie krásy. Estetika a pojem umenia*. Bratislava : Kalligram, 2008. 208 s. ISBN 978-80-8101-025-5.

ECO, U. 2005. *Dějiny krásy*. Praha : Argo, 2005. 439 s. ISBN 80-7203-677-7.

ECO, U. 2007. *Dějiny ošklivosti*. Praha : Argo, 2007. 455 s. ISBN 978-80-7203-893-0.

KOLEČÁNI LENČOVÁ, I. - KOVÁČOVÁ, M. - TOMÁŠKOVÁ, S. 2018. *Neue Wege im DaF-Unterricht. Bildende Kunst – Spielfilm – digitale Medien*. Nümbrecht : Kirsch-Verlag,

2018. ISBN 978-3-943906-46-2.

MISTRÍK, E. Estetický slovník. In *Estetický slovník* [online]. [cit. 06.01.2022] Dostupné na internete: <<http://www.estetickyslovník.sk/category/texty-hesiel/vk-vr/>>.

MISTRÍK, E. Vstup do umenia. In *Academia.eu* [online]. [cit. 05.01.2022] Dostupné na internete: <https://www.academia.edu/4191446/Vstup_do_umenia>.

ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2015. *Vizuálna gramotnosť*. Brno : Tribun EU, 2015. 138 s. ISBN 978-80-263-0934-5.

UHLIG, B. - NEUMANN, J. 2012. Kinder und Gegenwartskunst. In *Fachzeitschrift Grundschule Kunst*. ISSN 0945-6295, 2012, č. 48, s. 34-35.

VANĚK, J. 2014. *Estetika v proměnách prožitků*. Praha : ARSCI, 2014. 368 s. ISBN 978-80-7420-040-3.

Bausteine. Lesebuch 2. Braunschweig 2021.

Internetové zdroje:

<https://www.unitedlife.sk/contemporary-art/> (citované 20.01.2022).

<https://auralcrave.com/en/2019/06/19/banksy-the-best-paintings-and-the-meaning-of-his-art/> (citované 20.01.2022).

<https://www.yatzer.com/damien-hirst-cherry-blossoms-fondation-cartier>(citované 20.01.2022).

<https://www.tate.org.uk/art/artworks/ai-sunflower-seeds-t13408> (citované 20.01.2022).

<https://www.tate.org.uk/art/artworks/holzer-no-title-p77384> (citované 20.01.2022).

https://www.123rf.com/photo_11376823_four-seasons-tree.html (citované 20.01.2022).

<https://kultura.pravda.sk/galeria/clanok/34413-galeria-tate-modern-kupila-dalsie-dielo-romana-ondaka/> (citované 30.01.2022).

<http://www.matejkren.cz/show.php?p=passage23&t=jpg&x=386&y=500>(citované 30.01.2022).

Autor:

Mgr. Zuzana Tomčániová

Katedra nemeckého jazyka a literatúry

Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

E-mail: z_kutlikova@hotmail.com

DISTANČNÍ VÝUKA ELEMENTÁRNÍHO PSANÍ: DÍLČÍ VÝSLEDKY PŘÍPADOVÉ STUDIE

Teresa Vicianová, Alžběta Jurasová, Tomáš Horčíčka, Michal Šafařík

Abstrakt

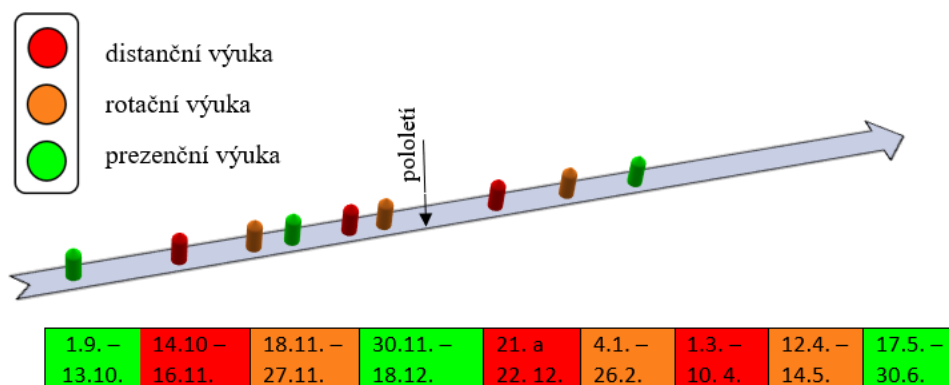
Předkládaný příspěvek přináší dílčí výsledky případové studie elementárního psaní v době distanční výuky. Cílem případové studie bylo zmapovat proces přípravy a realizace výuky psaní učitele prvního ročníku základní školy při distanční výuce během školního roku 2020/2021. Výzkumu se zúčastnili učitelka, žáci a rodiče, kteří retrospektivně popsali distanční výuku psaní v prvním ročníku na malé venkovské škole. Příspěvek předkládá dílčí výsledky z oblasti negativ a pozitiv distanční výuky elementárního psaní. Interpretace propojuje data získaná dvěma metodami (rozhovor a dotazník) využitými v rámci případové studie. Zjištění poukazují mimo jiné na důležitost role učitele-profesionála ve výuce elementárního psaní, který je z pohledu všech zúčastněných stran jen obtížně zastupitelný.

ÚVOD

V posledních třech letech bylo školství v celosvětovém měřítku poznamenáno pandemií covid-19. V březnu roku 2020 byly v České republice na základě vládního nařízení uzavřeny všechny školy s výjimkou mateřských, o jejichž režimu rozhodovali zřizovatelé. Ve druhém pololetí školního roku 2019/2020 bylo proto třeba uskutečnit značné organizační změny na všech úrovních vzdělávacího systému. Tradiční podoba výuky se přesunula do virtuálního prostoru v dosud nevídaném rozsahu. Před uzavřením škol byla distanční výuka (dále jen DV) chápána zejména jako komplementární k prezenční výuce. Novelizací tzv. školského zákona v srpnu 2020 byla definitivně uzákoněna podoba DV (Rokos a Vančura, 2020).

Ve školním roce 2020/2021 se střídala prezenční, rotační a distanční výuka dle aktuálních vládních opatření, což ilustruje Obrázek 1.

Obrázek 1: Časová osa vývoje školního roku 2020/2021 na prvním stupni ZŠ.



Předkládaná případová studie vychází z aktuální situace potřeby DV a její podoby v 1. ročníku na konkrétní základní škole v průběhu školního roku 2020/2021. Studie je zaměřena na elementární výuku psaní jakožto klíčovou dovednost osvojovanou na počátku vzdělávání. Na základě provedené rešerše literatury vyplynulo, že online výuka psaní doposud není dostatečně zmapovaná. Mnohé z prvků DV přitom mají potenciál k obohacení i prezenční formy výuky, a tak je jejich výzkum pro pedagogickou teorii i praxi nezbytný. Předkládaná studie i proto podává explorativní náhled na výuku elementárního psaní, jednu z klíčových oblastí, která byla nutností změn v souvislosti s uzavřením škol mimořádně ovlivněna. Studie probíhala v rámci

projektu Specifického výzkumu Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně (MUNI/A/1552/2020).

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Česká republika byla jednou z prvních evropských zemí, která v souvislosti s protipandemickými opatřeními zakázala prezenční výuku. Vládní nařízení se týkalo od 11. 3. 2020 primárního až terciálního stupně vzdělávání. Školy musely ze dne na den přejít na distanční formu výuky, což zasáhlo všechny aktéry edukačního procesu, včetně rodičů žáků. V prvních dvou týdnech se hledaly vhodné způsoby realizace výuky. Učitelé a vedení škol se snažili zohlednit podmínky domácího zázemí žáků tak, aby mohli zajistit optimální výuku. V následujících týdnech se situace postupně stabilizovala (ČŠI, 2020).

Česká školní inspekce již v dubnu 2020 zahájila tematické šetření, jehož cílem: „...bylo zjistit, jakými formami a způsoby školy pojímají vzdělávání tzv. na dálku, na co se při vzdělávání zaměřují, jak se daří s žáky komunikovat, s jakými překážkami se setkávají nebo jakou pomoc či podporu potřebují.“ (ČŠI, 2020, s. 4) V rámci tematického šetření bylo osloveno téměř 5000 ředitelů základních a středních škol. Šetření prokázalo většinovou účast žáků na distanční výuce, avšak 11–16 % žáků základních škol se školou nekomunikovalo a výuky se neúčastnilo. Absence žáků byla způsobena převážně chybějící IKT podporou nebo nízkou kvalitou připojení k internetu; významnou překážkou byla také nedostatečná motivace žáků k online vzdělávání. Výuka v tomto období se vyznačovala různorodostí komunikačních platforem (Skype, WhatsApp, Facebook) a různou úrovní digitální kompetence žáků i učitelů. Nejnižší zkušenost s online výukou před příchodem pandemie vykazovali právě učitelé na prvním stupni ZŠ (ČŠI, 2020).

V následujícím roce ČŠI vydala tematickou zprávu retrospektivně popisující přístupy, posuny a zkušenosti škol s DV od počátku pandemie covid-19. Na základě různých forem inspekční činnosti a dalších aktivit úřadu bylo možné konstatovat progres v realizaci DV. Počet žáků, kteří se online výuky neúčastnili, se v důsledku novelizace tzv. školského zákona redukoval přibližně na pětinu. Školy a učitelé nadále DV přizpůsobovali a postupně zjistili, že není možné zachovat obsah a rozsah učiva v takové míře jako při výuce prezenční. Došlo k redukci učiva, přičemž se tato redukce týkala obsahu zejména výchovných, ale i do jisté míry naukových předmětů. Byl snížen počet online výukových hodin, protože realizace podle rozvrhu výuky prezenční se ukázala jako neudržitelná. Výrazně se zlepšily digitální kompetence učitelů, což potvrdilo 60 % ředitelů; 30 % ředitelů dokonce považuje jejich zlepšení za velmi výrazné (ČŠI, 2021).

Na nečekanou situaci ve školství pohotově zareagovali i další výzkumníci a postupně vznikaly empirické studie zabývající se DV v ČR. Rokos a Vančura (2020) zmapovali bezprostřední reakci spojenou s protipandemickými opatřeními na jihočeské základní škole.

Prostřednictvím dotazníků od učitelů, rodičů a žáků se zaměřili na to, jakým způsobem probíhala komunikace mezi aktéry nebo kolik času zabrala příprava, kontrola a plnění úkolů. Autoři se zajímali také o subjektivní pohled na různé aspekty DV. Ta vyhovovala 42 % žákům prvního stupně. Ocenili zejména volnější režim, související s možností vlastního tempa práce, nebo větší kontakt s rodinou. Chyběla jim však interakce se spolužáky a postrádali též vedení učitele, kterého rodiče zpravidla nebyli schopni plnohodnotně zastoupit v oblasti vysvětlování učiva. Nedostatek přímých sociálních interakcí zmiňovali také učitelé, zároveň však pozitivně hodnotili utužení vztahů s žáky i rodiči. Rodiče hodnotili komunikaci a spolupráci s učiteli převážně kladně.

Další poznatky o pohledu českých rodičů na DV přináší studie Broma et al. (2020). Jejím cílem bylo zmapovat, jak si s DV poradili rodiče žáků na základních školách. Výsledky ukázaly, že tyto rodiny se s aktuální situací vyrovnávají relativně dobře, což uvedlo 91 % rodičů. Přesun na online výuku považují v této době za užitečnější než pouhé zadávání úkolů, jež bylo dominantně využívanou metodou v prvních týdnech po uzavření škol. Studium se v případě většiny žáků realizovalo v rozsahu 2–4 hodin denně, přičemž jim rodiče pomáhali minimálně

polovinu této doby. Tato pomoc spočívala ve vysvětlování zadaných úloh, jejich následné kontrole a v expozici nového učiva. Někteří rodiče vnímají i těžkosti DV, např. nedostatek času, problémy s technologií, neadekvátní výukové schopnosti a znalosti obsahu.

Jelikož se jednotlivé státy postavily k uzavření škol různým způsobem, studie zabývající se DV jsou většinou lokálně specifické. Autoři tudíž analyzují informace vztahující se ke konkrétnímu školskému systému (Rokos a Vančura, 2020). Není nám známo, že by se některá ze studií DV v ČR zabývala konkrétně problematikou výuky elementárního psaní. Jelikož se naše výzkumná pozornost obrací právě tímto směrem, zahrnuli jsme do našeho příspěvku studii od kolektivu norských autorů. Skar et al. (2021) porovnali vybrané aspekty psaní u žáků, kteří navštěvovali první ročník ve školním roce 2018/2019 a 2019/2020. Výzkumný vzorek studie tvořilo téměř 2500 žáků z Norska, 1636 se výzkumu účastnilo před počátkem pandemie a 817 během pandemie. Autoři předpokládali, že skupina žáků, kterou v prvním ročníku zasáhlo uzavření škol, bude prokazovat ve zkoumaných aspektech psaní nižší úroveň. Obě skupiny vypracovaly tři úkoly; krátký popis oblíbené volnočasové aktivity dokládal kvalitativní znaky písma, opis textu za 90 s měřil rychlost psaní a krátký dotazník mapoval postoj žáků k psaní. Výsledky potvrdily, že kvalitativní znaky a rychlost psaní byly u žáků prvních ročníků ve školním roce 2018/2019 na významně vyšší úrovni. Rozdíly mezi skupinami se objevily také v postojích k psaní, avšak v porovnání s předcházejícími aspekty v menší míře.

METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumné cíle

Předkládaná studie vychází ze soudobé situace ve školství související s uzavíráním škol a přechodem na DV. Důkladný popis dosavadního průběhu DV psaní považujeme za stěžejní pro jeho komplexní pochopení, případně pro formulaci doporučení při možném opakovaném přechodu do online výuky. Cílem případové studie je tedy zmapovat realizaci výuky psaní v prvním ročníku základní školy při distanční výuce během školního roku 2020/2021.

V souladu s cílem výzkumu je hlavní výzkumná otázka stanovena následovně: Jak probíhala distanční výuka psaní v prvním ročníku ZŠ?

Metoda a výzkumný vzorek

Na základě stanoveného cíle jsme zvolili případovou studii, která je obzvlášť vhodnou metodou při snaze o pochopení komplexních fenoménů, jakým DV elementárního psaní nepochybně je. Specifičnost případové studie spočívá v možnosti využití více výzkumných metod (Yin, 2009). Případová studie proběhla v říjnu 2021 na menší základní škole v Jihomoravském kraji. Výzkumný vzorek byl vybrán za účelem získání pohledu třech zúčastněných stran. Na výzkumu participovala učitelka s desetiletou praxí, která ve zkoumaném období byla třídní prvního ročníku, šestnáct žáků, kteří rovněž ve zkoumaném období byli žáky prvního ročníku a jedenáct rodičů.

Jádro výzkumu spočívalo v polostrukturovaném rozhovoru s učitelkou aktuálně druhého ročníku, jemuž jako sonda do problematiky předcházel stručný dotazník. Formu polostrukturovaného rozhovoru jsme zvolili zejména kvůli jeho flexibilitě. Jeho využití nám umožnilo koncentrovat se na zvolené téma a v případě potřeby doplnit otázky (srov. Gavora 2006).

Skar et al. (2021) za limit své komparativní studie týkající se psaní v prvním ročníku považují absenci pohledu rodičů. S ohledem k této skutečnosti pokládáme za podstatné zahrnout do výzkumu i rodiče. Sběr údajů od této skupiny respondentů jsme provedli metodou online dotazníku pro jeho ekonomičnost (srov. Gavora 2008).

Kresba jakožto grafická projektivní metoda byla využita při části výzkumu s žáky. Pro správné pochopení kreseb je nezbytnou součástí následné interview s autorem, které bylo v našem případě provedeno individuálně s každým žákem ihned po dokončení kresby. Zatímco analýza

a následná interpretace interview s žáky je součástí předkládaných výsledků, projektivní kresbou se zde dále nezabýváme.

Sběr a analýza dat

Rozhovory s učitelkou a žáky probíhaly paralelně na půdě školy v předem dohodnutém čase. Před zahájením jsme od učitelky, žáků i jejich rodičů získali souhlas s audio nahráváním. Rozhovory byly doplněny o vstupní, informativně přípravnou fázi. Rozhovoru s učitelkou předcházel krátký online dotazník, jehož rozbohem byl rozhovor zahájen. Rozhovory s žáky byly zahájeny výzvou k okomentování kreseb, načež plynule přešly do připravených tematických okruhů podle principů polostrukturovaného interview. Záznamy všech rozhovorů byly doslovně přepsány. Transkripce rozhovoru s učitelkou byla následně autorizována. Na základě důkladného a opakovaného pročitání transkripcí proběhlo kódování, přičemž byla využita induktivní i deduktivní cesta. Rodiče byli elektronicky požádáni o vyplnění krátkého online dotazníku, v němž převažovaly otevřené otázky. Dotazník vyplnilo jedenáct rodičů, načež byly jejich odpovědi kvalitativně analyzovány. Výsledkem kódování rozhovorů i dotazníku jsme získali významové kategorie, které byly podrobeny triangulaci. Objevené vztahy a průniky byly důkladně popsány a interpretovány, čímž byly získány níže prezentované dílčí výsledky.

VÝSLEDKY

Předkládaná studie přináší výsledky spadající do dvou vzniknuvších významových kategorií, které se týkají kladů a záporů DV elementárního psaní z pohledu učitelky, žáků i rodičů. Struktura následující kapitoly je zvolena s ohledem na reverzní gradační charakter našich zjištění. V diskuzní části budou konfrontovány nejen zjištění v rámci předkládaného výzkumu, ale také výsledky dříve realizovaných výzkumů.

Negativa distanční výuky elementárního psaní

Přechod na DV představoval zásadní změnu pro všechny účastníky studie. Každá skupina účastníků se setkávala se specifickými překážkami. Při analýze však byly identifikovány společné překážky napříč skupinami. Uzavření škol přišlo náhle bez možnosti přípravy: „*Myslím, že to byl šok pro všechny,*“ vyjádřila se učitelka. Také zabezpečení technické stránky výuky musela řešit bezodkladně: „*Všechno jsme najednou učili novým způsobem, online.*“ Počátek online výuky byl spojený s hledáním vhodné technické podpory. Učitelka nejprve pracovala s aplikací DocHub. Ta byla dle jejího názoru poměrně komplikovaná, umožnila však konverzi písemného projevu žáka do formátu, ve kterém mohla učitelka speciálním perem vyznačit chybné tvary písmen. Tato práce ovšem byla velmi zdlouhavá, proto se učitelka rozhodla osvojit si práci s platformou Google, jejíž tři aplikace (Classroom, Meet, Jamboard) využila.

Nezbytnou součástí distančního vzdělávání žáků prvního ročníku se stali rodiče, pro které byla nová situace rovněž velkou výzvou. Přestože se snažili žáky podporovat a účastnit se jejich výuky, ne vždy to bylo možné. Na základě odpovědí rodičů v dotazníku je evidentní, že propojit pomoc svému dítěti s vlastními pracovními povinnostmi, případně péčí o další dítě, bylo pro některé náročné. „*[Problém bylo] časově sladit podporu prvňáčka, druhého dítěte a zaměstnání.*“ Z analýzy rozhovoru s učitelkou je možné konstatovat, že rodiče tuto situaci v některých případech řešili dopomocí jiných členů rodiny. „*Oba rodiče chodili do práce a s žákem a jeho bratrem byla ve výuce babička... Někdy se stalo, že babička neuhlídala oba kluky a jeden z nich z výuky odešel.*“

Protože je výuka elementárního psaní velmi komplexní a specifická, trvalo určitý čas, než si učitelka vytvořila funkční systém pro její online formu. Ačkoliv se snažila zachovávat své osvědčené postupy, nebylo tak možné učinit ve všech případech. Dokládá to na příkladu situace,

kteřá nastala při zavádění nových písmen. Na základě popisovaného metodického postupu si žáci nejprve nacvičují tvary písmene ve velkém formátu. Učitelka tento aspekt za běžných okolností zabezpečuje kromě jiného i tak, že žákům napíše na tabuli vzorový tvar písmene dostatečné velikosti. Úkolem žáků je postupně smazat písmeno obtahováním jeho tvaru hřbetem ruky. Tuto aktivitu bylo v distanční výuce nutné nahradit jinými, z pohledu učitelky méně názornými. „...*tento postup jsem se snažila dodržovat i v distanční výuce, při některých cvičeních to ale nešlo. Když jsme ve třídě prezenčně, s žáky ještě mažu písmeno z tabule hřbetem ruky. Napíšu jim velké písmeno na tabuli a oni pak jeho tvar rukou kopírují tím, že se ho snaží smazat. Toto cvičení ovšem v distanční výuce nebylo možné dělat, tak jsem se to pak snažila dohnat v prezenční výuce.*”

Úpravy kurikula se projevily i v časové redukci a volnějším režimu výuky, což popisovali žáci: „*A doma jsme měli víc přestávek. Tak jsem toho ani tak hodně nestihl.*” Právě to mohl být i jeden z důvodů vnímané snížené efektivity vyučování doma: „*Protože se tady [ve škole] naučím víc než doma.*” „*Ale když jsem ve škole, tak vlastně jsem naladěná na to, že jsem ve škole a že se učím, ale když jsem doma, tak vlastně cítím, že jsem doma a už se mi do toho nechce.*”

Učitelka i rodiče se shodli v tom, že významnou překážkou DV je nedostatečná soustředěnost a motivace žáků. Na základě výpovědi učitelky je zřejmé, že žáci prvního ročníku se nedokáží na online výuku plně soustředit a několikahodinové sezení před monitorem je pro ně náročné. Proto se snažila vkládat do výuky aktivizační prvky a střídát synchronní výuku s asynchronní. Zatímco učitelka má s aktivizací a motivací žáků zkušenosti, které dokázala přenést do DV, rodiče měli v tomto ohledu značné problémy. „*[Chyběla] vůle, soustředění...motivace, když to vůbec nešlo.*” Nedostatečné soustředění žáků si vysvětlovali např. absencí učitelské autority a kolektivu žáků. „*[Problém byl] s tím, že by [dítě] chtělo být ve škole a učit se to s ostatními spolužáky... Chyběli spolužáci.*” Absenci bezprostředního sdílení se spolužáky také často považovali za nevýhodu samotní žáci, což dokládají jejich výpovědi. „*No, spíš to bylo těžký, že jsem jako tady neviděla, co ti ostatní. Jak to píšou ostatní a že jsem si jako s někým nemohla při tom povídat, třeba se kouknout, jak to mají oni.*” „*No, že doma jsem právě neviděla ty ostatní a že jsem prostě neslyšela paní učitelku, co zrovna třeba jako říká nebo tak něco.*” „*To, že ve škole jsem to měl tak, že jsem vlastně měl spolužák vedle a jsme si někdy radilli a někdy ne.*”

Závažným důsledkem DV psaní je to, že žáci si v některých případech neosvojili určité zásady a návyky, případně si je osvojili nesprávně. Příkladem je absence návyku, který je klíčový z hlediska metody Sfumato: „*Specifikem při psaní je také to, že žáky vedeme k tomu, aby si slovo před psáním nebo i při psaní říkali polohlasem. Když píšou, mají si přizvukovat vázanost tak, jak se to učíme ve škole...To se ale žáci doma během distanční výuky nenaučili, nemají to zafixované. Mnozí se stydí a slova si při psaní říkají jenom v duchu*”. Dalším podstatným aspektem výuky elementárního psaní je správný úchop psacího nástroje. Učitelka může v prezenční výuce provádět přímou korekci úchopu, což při distanční výuce není možné. Tento fakt reflektují také rodiče: „*Úchop. Až po pár dnech jsme zjistili malou odchylku, kterou jsme dlouho odstraňovali. Bohužel se k ní stále vrací a má problém dodnes.*” Žáci vnímají absenci přímé dopomoci učitelky také na technice svého psaní: „*No jako ona někdy jako pomáhá, si vezme taky moje pero a spíš tužku a píše se mnou.*”

V souvislosti s výše uvedeným souvisí i problematika didaktické transformace učiva. Z analýzy odpovědí rodičů vyplynulo, že pro ně bylo velmi náročné vysvětlovat učivo svým dětem tak, aby mu porozuměly. „*Nejsem kantor, tak vůbec vysvětlení, jak jaké písmenko psát, byl nadlidský výkon a těžko pro dítě pochopitelné.*” „*Myslím si, že dítě pochopí lépe od učitele než od rodiče.*” Odlišnost v přístupu rodičů a učitelky vnímali a hodnotili také žáci. Jeden z nich uvedl: „*...máma sice věděla spoustu věcí, ale zase spoustu věcí nevěděla, takže třeba i když jsem něco napsala a povedlo se mi to, tak ona mi řekla, že musím ještě trénovat hodně, takže to mě hodně*

štvalo”.

Pozitiva distanční výuky elementárního psaní

Navzdory značným negativům, které DV psaní přinesla, byla analýzou dat identifikována určitá pozitiva. Na základě prvotních zkušeností s DV se učitelka rozhodla vyučovat menší skupiny žáků. Jelikož je mohla sledovat na jednom monitoru, získala lepší přehled o procesu psaní. *“Bylo je na kameře dobře vidět všechny, to bylo pozitivní.”* Tato skutečnost učitelce pomohla také s diagnostickou činností: *“Sledovala jsem proces psaní a pak jsem jim řekla, aby mi to, co napsali, ukázali hned do kamery. V těch menších skupinách jsem jim to taky hned opravovala tímhle způsobem, viděla jsem produkt na kameře a řekla jsem jim, co je potřeba opravit, například sklon.”* Kromě kvalitativních znaků písma sledovala učitelka také úchop psacího nástroje.

Vhled do domácího prostředí prostřednictvím kamery otevřel nové poznatky o pracovních podmínkách žáků. V centru pozornosti byl konkrétně pracovní stůl a židle. *“Viděla jsem, jak se při práci například na kreslech točí.”* Učitelka na pozorované skutečnosti reagovala a v případě potřeby doporučila úpravy pracovního prostoru. *„Udělal jsem pak pro rodiče online metodickou schůzku, kde jsem jim mimo jiné dala doporučení, jak žákům zařídit vhodné prostředí k práci. Potěšilo mě, když tak opravdu učinili!“*. Téma domácího prostředí bylo reflektováno i některými distanty: *„V tom, že jako, že ta židle byla pohodlnější.”* *„Takovej větší stůl je doma.”*

Specifikem DV je využívání techniky ve větší míře v porovnání s prezenční výukou. Jeden z žáků vnímal jako přínos zapůjčení tabletu, s nímž ve výuce běžně pracoval. *„Doma se mi líbilo, že měli jsme takový ten tablet, jak je tady ve škole.”* Přes vnímané nevýhody, které jsou uvedeny v předchozí podkapitole, učitelka s odstupem reflektuje nově získané dovednosti: *„Jsem ráda, že jsem se naučila sdílet prezentaci v Jamboardu. Po večerech jsem zkoumala všechny možnosti a připravovala si v něm výuku. Ale hrdá jsem hlavně na to, že jsem to zvládla a dokázala se přizpůsobit.”*

DV zároveň přinesla žákům možnost pracovat individuálním tempem ve větší míře než při prezenční výuce. Tento pozitivní aspekt zmiňovali žáci i rodiče. Obecně formulovanou výpověď jednoho z žáků: *„No tak, když jsem byla doma, tak to bylo takový jako, že jsem na to měla takovej klid a měla jsem jako čas to udělat,”* je možné dále konkretizovat na základě vyjádření jednoho z rodičů: *„Pomalejší tempo psaní, měl víc času na psaní i zkontrolování.”* Z podmínek DV přirozeně vyplynula také osobitá podoba relaxace žáků. *„Mně se líbilo, že vždycky po učení jsem si mohla jít hrát.”* Práce doma poskytovala neustálý kontakt s důvěrně známým prostředím včetně hraček a domácích mazlíčků. *„No, spíš jsem se těšila, trošku to, protože jsem si vždycky hrála s králíčkem”*.

DV se v mnohých případech účastnili rodiče nebo i další členové rodiny, kteří v důsledku pandemie často zůstávali doma. Přítomnost rodičů pomáhala většině žáků k psychické pohodě: *„Prostě já jsem se tam cítil, doma, víc takovej v pohodě, takovej víc jako, že tam mám mámu.”* Zároveň usnadnila i osvojování samotné dovednosti psaní: *„Tak když jsem se učil psát, tak mi pomáhal tatka nebo mamka se psáním, jak to mám psát a tak.”* Přítomnost a spolupráci při výuce do určité míry hodnotí kladně také rodiče. *„Ráda jsem viděla ten vývoj... Společná práce... Možnost ovlivnit přístup dítěte přímo.”* Na konkrétní způsoby pomoci poukazují výpovědi některých žáků: *„Že mi to táta víc diktuje než paní učitelka.”* *“Že třeba předepisovali nějaký písmena, jak se píšou a tak”*.

DISKUZE A ZÁVĚR

Cílem předkládané případové studie bylo zmapovat realizaci výuky psaní v prvním ročníku

základní školy při distanční výuce během školního roku 2020/2021. Sběr dat od učitelky, žáků a rodičů, kterých se dotkla restriktivní opatření v souvislosti covid-19, proběhl více metodami: rozhovor, dotazník, projektivní metoda. V souvislosti s DV jsou různými aktéry edukace často zmiňovány její výhody a nevýhody. Ty jsou v rámci předkládané studie zkoumány konkrétně při online výuce psaní. Výuku psaní nelze striktně oddělit od komplexity DV. V našich zjištěních se tak objevují výpovědi našich participantů v obecné rovině. Na základě odpovědí rodičů v dotazníku je zřejmé, že i pro ně bylo složité oddělit vnímání DV obecně a specifika DV psaní jako její součásti.

Přechod na DV přišel nečekaně a jednou z prvních komplikací, které musela učitelka řešit, bylo technické zázemí. Platformy, které školy v počátcích DV využívaly, nebyly dle zjištění ČŠI (2020), primárně určeny na výuku (např. Facebook, WhatsApp). Postupně se u většiny učitelů ustálilo využívání MS Teams. Daná škola však upřednostnila platformu Google Meet.

Zkoumaná učitelka neměla předchozí zkušenosti s online výukou. To odpovídá zjištění ČŠI (2020), že úroveň zkušeností s online výukou učitelů prvního stupně byla v rámci všech vzdělávacích stupňů nejnižší. Online výuka je považována za vhodnější pro žáky a studenty vyšších ročníků, a to jako doplněk k výuce prezenční. U žáků prvního stupně ještě není plně rozvinuta autoregulace učení a dostatečná míra samostatnosti. Z tohoto důvodu nebyla online výuka v této etapě považována za optimální, a tudíž na ni učitelé nebyli systematicky připravováni.

Absence zkušeností s DV v takovém rozsahu stojí také za snahou o zachování všeho z prezenční výuky. Po čase se však ukázalo, že je nutné provést časovou i obsahovou redukcí učiva, což se projevilo také ve výuce psaní, jež tedy musela být také pozmeněna (ČŠI, 2021). Učitelka zmínila aktivitu, kterou využívá při zavedení a procvičení tvaru nových písmen na tabuli velkého formátu, jež musela být nahrazena jinými, méně názornými metodami. Rovněž žáci zaznamenali redukcí. Zmiňovali, že se při distanční výuce naučí méně než při výuce prezenční. Redukce učiva a domácí prostředí však zároveň umožnila žákům individuální rozvržení práce a přestávek. Žáci ocenili především větší volnost a možnost kontaktu se známým prostředím, včetně rodiny. Toto zjištění koresponduje s výsledky Rokose a Vančury (2020). Autoři dále popisují, že žákům naopak chyběl sociální kontakt s vrstevníky. Absence kontaktu s kolektivem se potvrdila také v našem výzkumu, což dokládají jejich výše uvedené výpovědi. Z pohledu rodičů lze však případný kontakt s kolektivem vnímat jako prvek, který může žáka na jedné straně rušit a na druhé straně motivovat.

Výuka elementárního psaní stojí na počátku povinné školní docházky, neboť je stěžejní dovedností pro rozvoj myšlení, komunikaci, záznam informací a mnoho jiných činností nezbytných pro další vzdělávání. Jedná se o náročnou, komplexní dovednost, která se lépe osvojuje za přímého kontaktu učitele s žáky, což při distanční výuce nebylo možné (Skar et al., 2021). Rodiče během zastoupení učitelské role při výuce elementárního psaní vnímali své limity. Tuto skutečnost vnímali také žáci, kterým často nedostačovala či nevyhovovala rodičovská pomoc. Uvědomují si, že učitelka by v některých situacích postupovala jinak. Hovoří v podstatě o významném jevu pedagogických znalostí obsahu, tedy profesních znalostech (Janík, 2007), „které výrazně odlišují profesionála od laika“ (Spilková, 2007, s. 343). Mnohdy neadekvátní pedagogické znalosti obsahu rodičů byly potvrzeny již předchozími výzkumy (Rokos a Vančura 2020; Brom, 2020).

Důsledkem vyplývajícím z literatury i předkládaných výsledků výzkumu je, že si žáci v některých případech neosvojili určité zásady a návyky, případně si je osvojili nesprávně. Problematické se dle vyjádření účastníků našeho výzkumu ukázalo být zejména předříkávání psaného slova polohlasem, charakteristické pro metodu Sfumato, nebo úchop psacího nástroje.

Předkládaná explorativní studie rozšiřuje poznání o průběhu a problémech DV elementárního psaní. Navázala na norskou studii Skara et al. (2021), týkající se kvalitativních znaků psaní,

jeho rychlosti a postojů žáků prvního ročníku k psaní. Jejím přiznaným limitem byla absence výzkumné skupiny rodičů. Náš výzkum se naproti tomu na zkušenosti rodičů zaměřil metodou dotazníku. To rozšířilo spektrum náhledů na vnímané klady a zápory všemi účastníky DV psaní v rámci prvního ročníku. Zevrubný kvalitativní popis zkušeností na konkrétní škole může být nejen základem pro další výzkumy v oblasti DV psaní, ale i pro možnou formulaci doporučení v souvislosti s nárůstem využívání online výuky na prvním stupni ZŠ.

Literatura

BROM, C. et al. 2020. Mandatory Home Education During the COVID-19 Lockdown in the Czech Republic: A Rapid Survey of 1st - 9th Graders' Parents. In *Frontiers Education* [online]. 2020, vol. 5, no. 103. [cit. 19. 1. 2022]. Dostupné na internete: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00103/full>>. ISSN 2504-284X.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2020. *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách. Tematická zpráva* [online]. Praha : Česká školní inspekce, 2020 [cit. 12. 1. 2022]. Dostupné na internete: <<https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS>>.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2021. *Distanční vzdělávání v základních a středních školách: Přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Tematická zpráva* [online]. Praha : Česká školní inspekce, 2021 [cit. 12. 1. 2022]. Dostupné na internete: <http://www.csicr.cz/html/2021/TZ_Distancni_vzdelavani_v_ZS_a_SS/html5/index.html?&n=3&locale=ENG>.

GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent, 2006. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.

GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.

JANÍK, T. et al. 2007. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno : Paido, 2007. 123 s. ISBN 978-80-7315-139-3.

ROKOS, L. - VANČURA, M. 2020. Distanční výuka při opatřeních spojených s koronavirovou pandemií - pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů. In *Pedagogická Orientace* [online]. 2020, roč. 30, č. 2 [cit. 20. 1. 2022]. s. 122-155. Dostupné na internete: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/14136>>.

SKAR, G. B. U. - GRAHAM, S. - HUEBNER, A. 2021. Learning loss during the COVID-19 pandemic and the impact of emergency remote instruction on first grade students' writing: A natural experiment. In *Journal of Educational Psychology* [online]. 2021, p. 14. [cit. 20. 1. 2022]. Dostupné na internete: <<https://psycnet.apa.org/fulltext/2021-94337-001.html>>.

SPIILKOVÁ, V. 2007. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělání. In *Pedagogika* [online]. 2007, roč. 17, č. 4 [cit. 22. 1. 2022]. s. 338-348. Dostupné na internete: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266>>.

YIN, R. K. 2009. *Case Study Research: Design and Methods (Fourth Edition)*. New York : Sage Publications, 2009. ISBN 978-1-4129-6099-1.

Autor:

Mgr. Teresa Vicianová
Mgr. Alžběta Jurasová
Mgr. Tomáš Horčíčka

Mgr. Michal Šafařík
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita
Poříčí 7/9, Brno, 639 00, Česká republika
E-mail: vicianova@rect.muni.cz

KONSTRUKCE MATURITNÍ ZKOUŠKY NA ZÁKLADECH VZDĚLÁVACÍHO OBORU: VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Martin Vozný

Abstrakt

Cieľom príspevku je vstúpiť do diskurzu konštrukcie maturitnej skúšky, a to po stránke obsahovej, formálnej, ale aj sémiotickej. V tomto kontexte je nutné uvažovať o maturitnej skúške ako o znaku, ktorý nám umožní vstúpiť do jeho sémantického poľa, ktoré je utvárané na úrovni sekundárneho vzdelávania rámcovými vzdelávacími programami, ale aj školskou legislatívne. Všetky aspekty je nutné transformovať do týchto kultúrnych štruktúr obsahujúce, ale zároveň aj prevádzkujúce overovanie kľúčových kompetencií nadobudnutých na úrovni sekundárneho vzdelávania. Zvolená metodológia (QUAL-quantitívny výskum). Dizertačná práca sa nachádza v počítačovej fáze, avšak svojím designom je reflexia na diplomovú prácu s názvom Maturita z výtvarnej výchovy.

ÚVOD

V rámci reflektívnej bilance kolaterálneho priestoru maturitnej skúšky pramenící ze vzdelávacieho oboru Výtvarná výchova si jsem vědom, že výsledky diplomové práce a dalších výpovědí přinesly nové otázky, které je nutné objasnit, a to ve svých teoretických, výzkumných a praktických souvislostech. Za klíčový moment poté považuji rozkrýt veškeré možnosti konstruování takovéto maturitní zkoušky, a to po stránce obsahové, formální, ale i sémiotické. V tomto kontextu je nutné uvažovat o maturitní zkoušce jako o znaku, který nám umožní vstoupit do jeho sémantického pole (Vančát, 2003, s. 16), jež je utvářeno na úrovni sekundárního vzdělávání rámcovými vzdelávacími programy, ale také školskou legislativou. Veškeré tyto aspekty je nutné transformovat do jakýchsi kulturních struktur obsahující, ale zároveň i provozující ověřování klíčových kompetencí nabytých na úrovni sekundárního vzdělávání.

DOSAVADNÍ VÝSLEDKY ZKOUMANÉHO TÉMATU

Dosavadní výsledky zvoleného problému se především odvíjí z výsledků diplomové práce s titulem Maturita z výtvarné výchovy. Tato práce nabídla v teoretických aspektech zejména explikaci školské legislativy, která byla představena výběrem jednotlivých paragrafů - § 73, § 79 a § 82 zákona č. 561/2004 Sb. Ty nám přinesly informace o účelu maturitní zkoušky, o možnostech podoby profilové části maturitní zkoušky, ale také o její přezkoumání. V další části teoretických aspektů vstupujeme do explikace vybraných paragrafů vyhlášky o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, vyhlášky č. 177/2009 Sb., kde se nám otevírá problematika utváření obsahu maturitní zkoušky. V závěrečné části teoretických aspektů práce přináší popis vzdělávací oblasti Umění a kultura v jednotlivých rámcových vzdelávacích programech (RVP ZV, RVP G).

Výzkumná část diplomové práce nám přinesla velice podstatná data na základě realizovaného kvalitativního výzkumného designu (zúčastněné nestrukturované pozorování, polostrukturované rozhovory, reflektivní zprávy). Po uplatnění metody ze zakotvené teorie došlo k aplikaci otevřeného a axiálního kódování, jež vytvořilo klíčovou strukturu elementů, ze kterých nám vykrystalizovalo pojetí formy a obsahu maturitní zkoušky z výtvarné výchovy. Tato data nejenom, že jsou překvapením pro čtenáře a inspirací pro další výzkumy týkající se problematiky maturit, ale také se staly inspirací pro praktickou část diplomové práce. Výsledek

výzkumných aspektů nám ukázal, že i když zde existuje školská legislativa, tak jednotlivé projevy maturitních zkoušek jsou naprosto různé, a to jak po stránce obsahové, ale i formální (Vozný, 2018, str. 69).

Praktické aspekty této práce poté nabídly design maturitní zkoušky (Vozný, 2018, str. 73), který se opíral o tzv. sémantický přístup, a vycházel tudíž ze strukturních zkušeností každého subjektu (žáka). Podoba maturitní zkoušky zde vychází z obhajoby maturitní práce před zkušební maturitní komisí. Obhajoba je poté zde strukturována do modelu 3 x 10 minut, kde v první části žák obhajuje výběr svého tématu, cíl práce a svou myšlenkovou mapu. V druhé části vstupuje do interpretace zvoleného média v kontextech znalostí o tomto médiu. V poslední části žák popisuje výběr vizuálně obrazných prostředků a znakových systémů, které zasazuje do kontextu teorie a dějin vizuální kultury.

CÍLE VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Abych lépe objasnil interpretaci jednotlivých cílů chystaného výzkumného projektu, strukturoval jsem tuto kapitulu do třech podkapitol, a to na teoretické, výzkumné a praktické aspekty zvoleného tématu. V každé této podkapitole se poté nachází interpretace cíle výzkumného projektu, přičemž jednotlivé cíle jsou stavěny tak, aby byly navzájem propojené a vytvářely jeden celek.

Teoretické aspekty

Teoretické aspekty chystaného projektu si kladou za cíl v první řadě zaměřit se na objasnění diplomové práce s názvem Maturita z výtvarné výchovy a chystaného projektu se zamýšleným názvem Konstrukce maturitní zkoušky na základech vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova. Proměna názvu není pouhým zastíracím manévrem pro možnost pokračování v práci, ale je přirozeným vyústěním celé diskurzivní formace maturitní zkoušky. Transformace obsahu z diplomové práce do projektu poté otevírá nový prostor, jehož účelem je především zodpovědět a uvědomit si ty aspekty, které již byly částečně reprezentovány v práci předchozí a mohou způsobovat nadále jistá nedorozumění či nejasnosti. Jejich rozklíčování nám poté přinese celou paletu možností, jakým způsobem konstruovat maturitní zkoušku vystavěnou na základech vzdělávacího oboru Výtvarná výchova.

Uplatnění sousloví maturitní zkouška v názvu projektu je především reflexí školské legislativy, která rovněž s tímto pojmem operuje ve smyslu jednoho ze způsobů ukončování středního vzdělání. S tímto pojmem se tedy setkáváme, jak ve školském zákoně, zákoně č. 561/2004 Sb., ale rovněž ve speciální vyhlášce, která konání maturitní zkoušky upravuje, vyhlášce č. 177/2009 Sb. Toto uplatnění se pak stává racionálním odůvodněním na místo zvolení slova maturita, které je skloňováno v různých významech v odborné, ale i u laické veřejnosti. Jednu možnou interpretaci právě můžeme nacházet v diplomové práci na téma Maturita z výtvarné výchovy. (Vozný, 2018, str. 5)

Tento projekt nejen, že nepracuje s pojmem maturita, ale také jinak nahlíží na označení Výtvarná výchova, přičemž si vůbec nedělá nárok na to, aby výtvarnou výchovu vylučoval ze svého kontextu, což bude zřejmé i z následujících odstavců. Vyústěním této diference ve směru k diplomové práci, je především zaměření se na kapitolu 2.2.2.1 s názvem Utváření obsahu maturitní zkoušky. (Vozný, 2018, str. 8)

Tato kapitola se pak stává jakousi cestou o rozhodnutí k pojmenování tohoto projektu, ale nadále je i neodmyslitelným zdrojem informací pro sestavení rovnice, díky které nám vznikne maturitní zkouška. Autor si je vědom, že tato cesta nebyla v diplomové práci zřetelně popsána, tudíž se tento úkol stává klíčovým pro chystaný projekt.

Ústředním obsahem teoretických aspektů projektu se tedy má stát vytvoření struktury, kde jednotlivé relace obsahu teoretických aspektů budou vytvářet nespočet variant maturitní zkoušky vystavěné na vzdělávacím oboru: Výtvarná výchova v úrovni ISCED 3 (344, 354) (Vzdělávací soustava, 2022, MŠMT, online). Že to není možné? Celá koncepce by

se v tomto případě měla opírat opět o školskou legislativu, kterou autor respektuje jako nutnou a povinnou v rámci sestavování maturitní zkoušky. Orientovat se v této pozici pouze na explikaci školské legislativy, ale není hlavním cílem, neboť i právě tato náklonost byla patrná v diplomové práci na téma Maturita z výtvarné výchovy. Školská legislativa nám spíše v projektu poslouží jako pomyslný znakový systém.

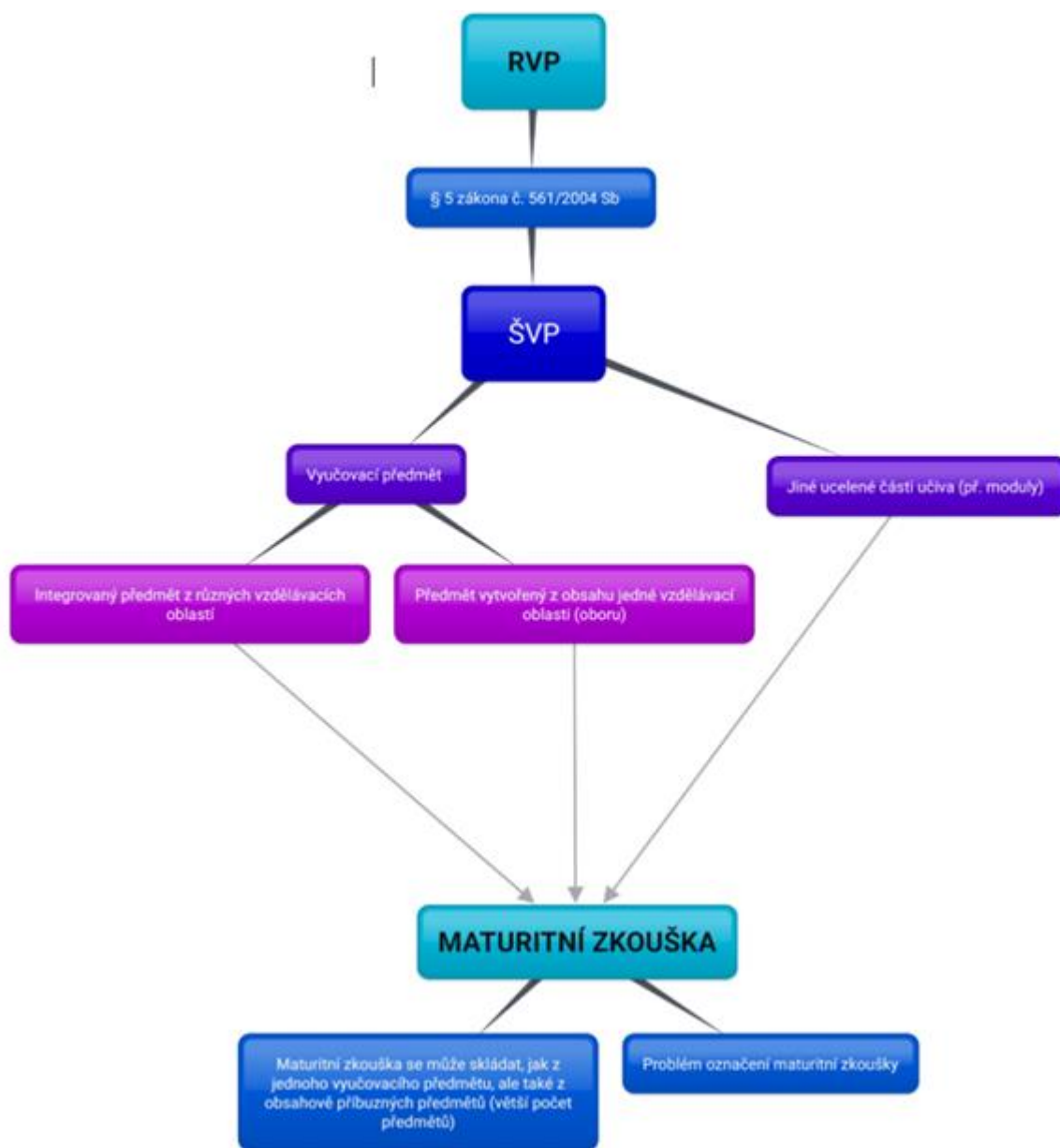
Základní proměnnou pro teoretické aspekty jsou také kurikulární dokumenty: RVP (ZV, G a SOV), kde na úrovni základního vzdělání nám RVP nabízí vzdělávací oblast s označením Umění a kultura, jejíž součástí je vzdělávací obor Výtvarná výchova. Ten poté na úrovni ISCED 344 v RVP G směřuje do vzdělávacího oboru s označením Výtvarný obor. Úroveň ISCED 354 poté nepracuje v RVP SOV s konkrétními obory, ale pouze s jednotlivými oblastmi odborného vzdělávání, kam například můžeme zařadit vzdělávací oblast s označením Umělecko-historická a výtvarná příprava (RVP SOV – 82-41-M/01). Uvědomění si vzájemných vztahů zmíněných oborů a oblastí nám umožňuje vyloučit práci s názvem Maturitní zkouška z Výtvarné výchovy. Kdybychom toto označení totiž použili, mohl by si někdo myslet, že obsah maturitní zkoušky je zkonstruován pouze z obsahu vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova, který je realizován na úrovni ISCED 244 prostřednictvím RVP ZV.

Obsah zmiňovaných oblastí se především manifestuje ve školních vzdělávacích programech prostřednictvím § 5 zákona č. 561/2004 Sb. V tomto okamžiku se dostáváme do jednoho z velice křehkých míst, neboť zde obsah vzdělávacích oblastí může vstoupit do interakce s jinými vzdělávacími oblastmi, zejména kvůli utváření jiných ucelených částí učiva – modulům. Výsledný modul může poté nést jakékoliv pojmenování dle profilace školy. Ale jaký obsah se v něm opravdu nachází? Co je pak maturitní zkouška z výtvarné výchovy? Veškeré tyto otázky si uchazeč klade záměrně, tak aby bylo zřejmé, že dnes takové označení se stává velmi problematickým a jediným vodítkem v tomto kontextu se nám mohou stát očekávané výstupy/výsledky vzdělávání jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů, které budují potřebné kompetence žáka. Tyto očekávané výstupy pracují s již zavedeným systémem kódů.

Tato interpretace kolem vzniku předmětů ze vzdělávacích oblastí uplatněných v RVP (ZV, G a SOV) není naprosto zbytečnou, neboť právě zkonstruované předměty/moduly se nám stávají důležitou kategorií pro vytvoření obsahu a formy maturitní zkoušky. V tomto bodě opět stojíme na jakési křižovatce, kde máme možnost dle legislativy se vydat několika cestami, na jejich konci nás čeká maturitní zkouška, ve které se odráží profilace školy – profilová část maturitní zkoušky vystavěná na základech vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova.

Cílem teoretických aspektů je především popsat celkovou cestu jednotlivých možností utváření maturitní zkoušky vystavěné na základech vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova, a to v kontextech obsahu, formy a sémiotiky. Výsledné informace poté nabídnou shrnující informace, jež je možné uplatnit pro případnou metodiku konstruování maturitní zkoušky. Nadále teoretické aspekty chystaného projektu otevírají prostor do další části, a to je část výzkumná. Než vstoupíme do další části tohoto projektu, podívejme se ještě na následující stránce na shrnující myšlenkovou mapu teoretických aspektů návrhu výzkumného projektu.

Obrázek 1: Utváření obsahu maturitní zkoušky vystavěné na základech vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova.



Výzkumné aspekty

Projekt vedle teoretických aspektů plánuje vstoupit i do výzkumného terénu, jehož účelem je přinést nová data týkající se utváření maturitní zkoušky vystavěné na základech vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova. Výzkumné aspekty jsou tedy přirozeným vyústěním části předešlé a svým odkazem navazují i na diplomovou práci Maturita z výtvarné výchovy.

Schéma, které je k vidění na předešlé stránce uvádí nespočet možností, jak zkonstruovat obsah maturitní zkoušky. Na jedné straně se taková zkouška může skládat z jednoho obsahu vzdělávací oblasti (oboru) a straně druhé může být zkombinována i z několika dalších vzdělávacích oblastí. Není vyloučené, že i taková maturitní zkouška může mít v názvu něco „výtvarného“. Cílem výzkumných aspektů je odpovědět si na následující výzkumnou otázku. S jakou podobou maturitní zkoušky vystavěné na základech vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova se setkáváme na úrovni ISCED 3 (344, 354)? Za dílčí cíl výzkumných aspektů poté můžeme považovat význam a hodnotu konkrétní maturitní zkoušky.

Tento účel výzkumných aspektů projektu neodkazuje jen k získání odpovědi na to, z jakého

předmětu, modulů či kombinace předmětů ŠVP maturitní zkouška čerpá, ale je vstupem i do oblasti specifického obsahu každé takové zkoušky. Jinými slovy musíme mít v tomto kontextu na paměti, že se pořád pohybujeme v rámci očekávaných výstupů/výsledků vzdělávání jednotlivých oblastí (oborů), které vytvářejí dle RVP potřebné kompetence. Maturitní zkouška je poté v pozici ověřování těchto kompetencí. Připomeňme si proto v rámci chystaného výzkumného projektu ústřední paragraf zákona č. 561/2004 Sb. z diplomové práce na téma Maturita z výtvarné výchovy, který hovoří o získaných kompetencích, ale i o specifických zkušenostech každého žáka.

§ 73

„Účelem závěrečné a maturitní zkoušky je ověřit, jak žáci dosáhli cílů vzdělávání stanovených rámcovým a školním vzdělávacím programem v příslušném oboru vzdělání, zejména ověřit úroveň klíčových vědomostí, a dovedností žáka, které jsou důležité pro jeho další vzdělávání nebo výkon povolání nebo odborných činností.“

(§ 73 zákona č. 561/2004 Sb.)

Celkový výzkum nám poté může přinést nespočet struktur, kde maturitní zkouška bude s velkou pravděpodobností vždy odlišná. Toto zjištění bude i důkazem o tom, že každá škola je specificky profilována (ŠVP). Výzkum nám ukáže možné kombinace vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů, ze kterých následně je vytvořena maturitní zkouška, ve které nalezneme ono něco „výtvarného“. Informace nám zpřístupní pohled, ale především přesah do současných trendů ve výtvarné výchově v podobě mezioborového potenciálu. Vedle toho můžeme i dostat odpověď na to, z jakého důvodu dochází k těmto kombinacím na příslušných školách. Nakonec z dané konstrukce nám může vyplynout i význam a hodnota maturitní zkoušky. Následná interpretace nám dále otevírá cestu do praktických aspektů chystaného projektu, jejímž cílem bude především vytvoření metodiky konstruování obsahu maturitní zkoušky vystavěné na základech vzdělávacího oboru Výtvarná výchova.

Na základě vhodné interpretace těchto elementů, teoretických aspektů maturitní zkoušky vystavěné na základech vzdělávacího oboru Výtvarná výchova, se můžeme přesunout do výběru metod výzkumu. V tomto případě je zamýšleno tzv. sekvenční kombinování kvalitativního a kvantitativního výzkumu vycházející ze schématu QUAL-quant. (Složilová, 2011, str. 51-69) Výzkum by byl v tomto případě započat kvalitativním výzkumem, kde by došlo k realizování zúčastněného (otevřeného) pozorování založeného na modelu pozorovatel jako účastník. Simultánně s tím samotné pozorování může být doplněno o polostrukturované rozhovory s oborovými pedagogy. Takto navržený kvalitativní výzkum má přinést jakési koncepty, které nadále budou ověřovány v kvantitativním výzkumu. Ten nám prostřednictvím zvolené výzkumné metody – dotazování, umožní získat potřebné informace pro výslednou interpretaci. Dotazníkové šetření by bylo v tomto případě utvořeno sadou otázek, které by byly, jak otevřené, ale i uzavřené, tudíž i takový dotazník by byl profilován jako polostrukturovaný. Dotazníkové šetření by zahrnovalo sadu otázek nejenom na formu a obsah maturitní zkoušky, ale rovněž by bylo tvořeno sadou otázek pro výtvarné pedagogy zjišťující hodnotu a význam dané maturitní zkoušky. Výsledné informace by nám přinesly zejména informace o tom, jakým způsobem je maturitní zkouška utvářena na základě kurikulárních dokumentů a legislativních vzorců, ale také jaký obsah byl zvolen pro konkrétní maturitní zkoušku. V neposlední řadě se nám také ukáže význam a hodnota takovéto maturitní zkoušky. Pro takové dotazníkové šetření je rovněž nutné sestavit i výzkumný vzorek, jenž by odpovídal potřebám daného výzkumu. V tomto kontextu se prozatím vybízí náhodný stratifikovaný výběr na úrovni ISCED 3 (344, 354).

Praktické aspekty

Závěrečná část chystaného projektu se nechystá být pouze posledním článkem celé rovnice, ale reflektivní bilancí nad tím, kam je možné se v rámci konstruování maturitní zkoušky vydat, tudíž i praktické aspekty bychom mohli považovat za jakousi afinitu teoretických a

výzkumných aspektu. Cílem této relace není zobrazovat informace z předešlých částí ve stejném uspořádání, ale v nových relacích, které vykristalizují do podoby smysluplné metodiky pro ředitele gymnázií a středních odborných škol. Zvolení této cesty není náhodou, ale navazuje na úspěšný vědecký projekt, sdílený prostor – Orbis Pictus na stránkách Katedry výtvarné výchovy pro tyto účely. (Co je Orbis Pictus? 2021, KVV, Pedf, online)

Metodika konstruování obsahu maturitní zkoušky by byla přirozeným vyústěním částí předešlých, ale samozřejmě i diplomové práce na téma Maturita z výtvarné výchovy, která položila základy celému projektu. I zde je nutné připomenout, že výsledná metodika by nebyla jakýmsi nutným pravidlem, ale pouze doporučením ředitelům gymnázií, středním odborných škol a jejím odborníkům vyučují něco „výtvarného“. Tento pracovní postup by vycházel s legislativních vzorců vyplývajících ze zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 177/2009 Sb., ale také z dalších obdobných dokumentů, jako je například Příloha ke sdělení MŠMT č. j. 8960/2010-23. Vedle toho by zde došlo k aplikaci dat z kvantitativního výzkumu chystaného projektu, ale také kvalitativního výzkumu diplomové práce na téma Maturita z výtvarné výchovy. Na závěr nelze ani opomenout zmínit další nutné odborné zdroje a konzultace, bez kterých se konstrukce metodiky neobejde.

Po stránce obsahové by se metodika skládala z několika kapitol. V první řadě by šlo o popis vzdělávacích oblastí/oborů v kurikulárních dokumentech. Tento popis a jeho zařazení autor považuje za velice podstatné, neboť je to právě to, co transformuje obecnou maturitní zkoušku ve zkoušku vystavěnou na základech vzdělávacího oboru Výtvarná výchova. V následující kapitole by došlo ke zmínění jednotlivých paragrafů, které sehrávají klíčovou roli v rámci konstruování obsahu maturitní zkoušky. V této části již může dojít i k jednotlivým citacím z teoretických aspektů chystaného projektu, ale i z teoretické části diplomové práce na téma Maturita z výtvarné výchovy. Tato kapitola by byla jakousi reprezentací legislativních vzorců, včetně výjimek, jež jsou možné. Na druhé straně je zde nutné i zmínit ty varianty, které zákon nedovoluje a mohou se jevit jako proveditelné. Tento popis by poté vyústil v jednotlivá schémata, která by se orientačně podobala obrázku č. 1 a obrázku č. 2 uvedeném v návrhu výzkumného projektu.

Další část metodiky by prezentovala reálné kombinace a výsledky kvantitativního výzkumu chystaného projektu. Jednak by zde došlo k jakési úvodní interpretaci výsledků kvantitativního výzkumu, ze kterého se s velkou pravděpodobností ukáže, že maturitní zkouška může být i syntézou jiných vzdělávacích obsahů, ačkoliv ve výsledku nese v označení něco „výtvarného“.

Poslední část metodiky by se především soustředila na obsahové souvislosti samotné zkoušky. Nebyla by zde ani vyloučená inspirace diplomovou prací, kde byl představen koncept designu maturitní zkoušky, jenž vycházel ze sémantického přístupu. Tento model pokládá autor za stále aktuální v rámci vývoje Výtvarného oboru, přičemž by zde mohlo dojít k nepatrné aktualizaci a vylepšení po výsledcích kvantitativního výzkumu. V této části by nadále mohlo dojít k prezentaci maturitních zkoušek, které by vyrůstaly z jednotlivých pedagogických koncepcí a teorii, v tomto případě by se jednalo o behaviorismus, kognitivismus, konstruktivismus a konektivismus.

ZÁVĚR

Chystaný výzkumný projekt se opět navrácí do diskurzu maturit, maturitních zkoušek, a to konkrétně do oblastí, jež nese specifický a svým způsobem provokativní označení pro celý projekt – Konstrukce maturitní zkoušky vystavěné na základech vzdělávacího oboru: Výtvarná výchova.

Teoretické aspekty projektu se ponoří prostřednictvím legislativních vzorců do výkladu a uplatnění veškerých možností v rámci konstruování obsahu maturitní zkoušky. Výsledné

informace z této části zejména poslouží pro vytvoření dotazníkového šetření, jehož hlavním cílem bude dekodovat prostřednictvím QUAL-quantitativní výzkumu maturitní zkoušky na jednotlivých gymnáziích a na středních odborných školách. Získaná data, tak jako teoretické aspekty umožní realizovat Metodiku konstruování obsahu maturitní zkoušky. Ta vedle toho nabídne modelové maturitní zkoušky opírající se o sémantický přístup a pedagogické teorie, jako je behaviorismus, kognitivismus, konstruktivismus a konektivismus. Autor si v tomto kontextu uvědomuje i návaznost na obsah vzdělávacího oboru Výtvarná výchova, jehož podkladem je sémantický přístup ke skutečnosti vycházející z filosofie strukturalismu a poststrukturalismu.

Literatura

Co je Orbis Pictus? 2020. [online]. [cit. 15.02.2022]. Dostupné na internete: <<https://kvv.pedf.cuni.cz/KVV2-128.html>>.

KITZBERGEROVÁ, L. 2008. O maturitách se nemluví: o maturitách se nemluví? O maturitách se nemluví! In *Výtvarná výchova: časopis pro výtvarnou a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*. ISSN 1210-3691, 2008, vol. 48, no. 2, s. 2-4.

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, 2020-2021. Gymnázium Mnichovo Hradiště. [online]. Dostupné na internete: <<http://gmh.cz/cs/node/65>>.

Složilová, E. 2011. Pragmatismus jako filozofický základ smíšeného výzkumného designu. In *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2011, vol. 21, no. 1, s. 51–69.

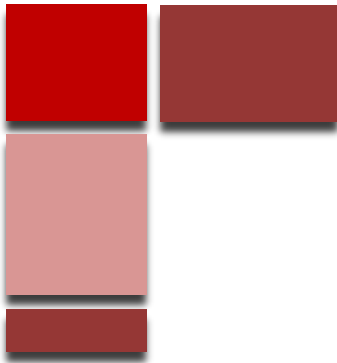
VOZNÝ, M. 2019. *Maturita z výtvarné výchovy* : diplomová práce. Praha : Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2019.

VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. [cit. 15.02.2022]. Dostupné na internete: <<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>>.

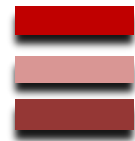
Zákona č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

Autor:

Mgr. Martin Vozný
Katedra výtvarné výchovy
Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova
Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1
e-mail: Vozny.M@seznam.cz



JUVENILIA PAEDAGOGICA 2022



**Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

ISBN 978-80-568-0503-9

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2022