



PEDAGOGICA ACTUALIS XIV.

PODPORA A INKLÚZIA VO VZDELÁVANÍ I.
SUPPORT AND INCLUSION IN EDUCATION I.

2023

Spoločným úsilím k **zelenej**, **konkurencieschopnej** a **inkluzívnej** Európe
Working together for a **green**, **competitive** and **inclusive** Europe.

Supported by Norway
through the Norway Grants
www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>

PEDAGOGICA ACTUALIS

XIV.

PODPORA A INKLÚZIA VO VZDELÁVANÍ I. SUPPORT AND INCLUSION IN EDUCATION I.

2023

Spoločným úsilím k **zelenej**, **konkurencieschopnej** a **inkluzívnej** Európe
Working together for a **green**, **competitive** and **inclusive** Europe.

Supported by Norway
through the Norway Grants

www.eeagrants.sk

www.norwaygrants.sk

<https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>

Editori: PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD., Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Recenzenti: doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
doc. PhDr. Miroslava Tokovská, PhD., Kristiania University College, Oslo

Kolektív autorov:

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
prof. dr. hab. Krzysztof Mariusz Rubacha
prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.
doc. PaedDr. Silvia Barnová, PhD.
doc. PaedDr. Zuzana Geršicová, PhD.
doc. PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.
doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.
doc. PhDr. Radmila Dyrťtová, CSc.
doc. PhDr. Jitka Lorenzová, PhD.
doc. JUDr. PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD. Ph.D.
doc. RNDr. PhDr. Ing. Jana Jaklová Dyrťtová, Ph.D.
doc. Ing. Jaromír Novák, PhD.
doc. Mgr. Mariana Siroťtová, PhD.
PaedDr. Mgr. art. Patrícia Biarincová, PhD.
PaedDr. Dagmar Rusková, PhD.
PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.
PaedDr. Simon Brunovský
PaedDr. Denisa Petříková
PaedDr. Martina Masáriková
PhDr. Dominika Doktorová, PhD.
PhDr. Katarína Hincová, PhD.
PhDr. David Ivanovič, PhD.
PhDr. Blanka Jirkovská, Ph.D.
PhDr. Peter Žiak, PhD.
RNDr. Petr Holzhauser, Ph.D.
Ing. Ľubica Vašková, PhD.
Ing. Michal Jakl, Ph.D.
Mgr. Petr Adamec, Ph.D.
Mgr. Milan Chmura, Ph.D.
Mgr. Dita Janderková, Ph.D.
Mgr. Zdenka Kumorová, PhD.
Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.
Mgr. Jana Šolcová, PhD.
Mgr. Beáta Mačová
Mgr. Alexandra Lengyelová

Mgr. et Mgr. Lenka Nováková
Mgr. Veronika Šotterová
Dávid Hreščo
Adrián Lukáč

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
© PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD., Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Zborník recenzovaných vedeckých prác bol vydaný v rámci projektu **BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie**, ktorý získal grant z Nórska v sume 156 366,- €. Projekt bol spolufinancovaný v sume 23 454,- € zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky. Cieľom projektu je podpora inteligentného starnutia seniorov.

Proceedings of peer-reviewed scientific papers were published within the project **BIN SGS02_2021_002 University Enhancing the Smart Active Aging** that benefits from a € 156.366,- grant from Norway through the Norway Grants. The project has been co-financed from the State Budget of the Slovak Republic in the amount of € 23.454. The aim of the project is an enhancement of smart active aging of elders.

Schválené edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a vedením Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Za obsahovú a jazykovú stránku textov zodpovedajú jednotliví autori. V publikácii sú štúdie zoradené abecedne podľa mien autorov. Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov autorských práv.

Supported by Norway
through the EEA and Norway Grants
www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>

ISBN 978-80-572-0394-0 (online)

OBSAH

PREDHOVOR	10
ÚVOD	12
KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ SE ZŘETELEM NA KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOST PETR ADAMEC - DITA JANDERKOVÁ, ČR.	14
PRÍKLADY DOBREJ PRAXE PODPORY ŠTUDENTOV SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI V TERCIIÁRNOM STUPNI VZDELÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE SILVIA BARNOVÁ – SLÁVKA KRÁSNA - DÁŠA PORUBČANOVÁ, SR .	31
VÝTVARNÁ AKCIA V PROSPECH SKUPINOVEJ INKLÚZIE PATRÍCIA BIARINCOVÁ, SR	44
EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA V KONTEXTE KLÍMY ŠKOLSKEJ TRIEDY U DETÍ V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU DOMINIKA DOKTOROVÁ, SR	57
VOLITELNÉ PŘEDMĚTY VE STUDIJNÍCH PROGRAMECH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU PERSPEKTIVNÍHO ROZVOJE OSOBNOSTI ABSOLVENTA RADMILA DYTRTOVÁ - JANA JAKLOVÁ DYTRTOVÁ ,ČR.	73
VPLYV ŠIKANOVANIA A KYBERŠIKANOVANIA NA ZDRAVIE A OSOBNÚ POHODU U ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL POČAS DÍŠTANČNEJ VÝUČBY ZUZANA GERŠICOVÁ - BEÁTA MAČOVÁ MARTINA MASÁRIKOVÁ, SR	82
REŠPEKTOVANIE INDIVIDUÁLNEHO UČEBNÉHO ŠTÝLU ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY A OČAKÁVANÉ PODMIENKY NA REALIZÁCIU INKLUZÍVNEHO VYUČOVANIA KATARÍNA HINCOVÁ, SR	92
DOPAD ONLINE VÝUKY NA PSYCHICKOU POHODU A EDUKAČNÍ STRÁNKU VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ V DOBĚ PANDEMIE COVID – 19 MILAN CHMURA, ČR.	101

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V KONTEXTE PROBLÉMU SOCIÁLNEHO VYLÚČENIA DAVID IVANOVIČ, SR.	112
POPULARIZACE PŘÍRODOVĚDNÝCH VĚDECKÝCH VÝSLEDKŮ PODPORUJÍCÍ TRVALE UDRŽITELNÉ ZDRAVÍ POPULACE JANA JAKLOVÁ DYTRTOVÁ - RADMILA DYTRTOVÁ MICHAL JAKL, ČR	122
PODPORA IKT V EDUKÁCIÍ VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ ZDENKA KUMOROVÁ, SR.	132
PRAKTICKÁ PRÍPRAVA ŠTUDENTOV SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY, JEJ REFLEXIA, HODNOTENIE, SUPERVÍZIA A PROCES UPLATNENIA A ADAPTÁCIE NA POVOLANIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V PRAXI KRISTÍNA LIBERČANOVÁ - ALEXANDRA LENGYELOVÁ, SR	143
FAKTORY VOLBY VYSOKÉ ŠKOLY U ZÁJEMCŮ O STUDIUM CHEMIE – POROVNÁNÍ S OSTATNÍMI UCHAZEČI. POŽADAVEK NA POHODU PŘI STUDIU NA VZESTUPU? JITKA LORENZOVÁ - BLANKA JIRKOVSKÁ ALENA VALIŠOVÁ - PETR HOLZHAUSER, ČR	159
ONLINE VÝUČBA AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ INKLÚZIE V SÚČASNEJ EDUKÁCIÍ LUKÁČ ADRIÁN – HREŠČO DAVID - ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA, SR ...	178
MOŽNOSTI PODPOROVANIA POHODY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE VERONIKA MICHVOCÍKOVÁ, SR	188
SYSTÉM VYHODNOCOVANIA ŠTUDENTSÝCH ANKIET AKO NÁSTROJ PODPORY UČENIA SA ŠTUDENTOV JAROMÍR NOVÁK, SR	197
ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU LENKA NOVÁKOVÁ, ČR	212
VÝZNAM EMOCIONALITY V ŽIVOTE ČLOVEKA A SPOLOČNOSTI ERICH PETLÁK, SR	226
KMUNIKČNÉ ZRUČNOSTI PEDAGÓGA VO VYUČOVACOM PROCESSE DENISA PETRÍKOVÁ, SR – SIMON BRUNOVSKÝ, SR	239

POZITÍVNA EDUKÁCIA AKO NÁSTROJ INKLÚZIE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV	
DÁŠA PORUBČANOVÁ, SR.	249
ZMYSLUPLNOSŤ ŽIVOTA SENIOROV V OBRAZE VLASTNEJ SEBAREFLEXIE	
DAGMAR RUSKOVÁ - ĽUBICA VAŠKOVÁ, SR.	260
ANALÝZA POTRIEB VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV V INKLUZÍVNO M VZDELÁVANÍ S DÔRAZOM NA EDUKÁCIU A OSOBNOSTNÝ ROZVOJ	
MARIANA SIROTOVÁ - KRZSYSZTOF MARIUSZ RUBACHA, SR. . .	267
NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK V KONTEXTE ROZVOJA KOMPETENCIÍ PRE 21. STOROČIE	
JANA ŠOLCOVÁ - LENKA ROVNANOVÁ, SR.	280
KREATÍVNE PÍSANIE APLIKOVANÉ PROSTREDNÍCTVOM E-LEARNINGU AKO METÓDA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA	
VERONIKA ŠOTTEROVÁ, SR.	292
PODPORA INKLÚZIE VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY (O NIEKTORÝCH PRAGMATICKÝCH ASPEKTOCH FIKČNÝCH NARATÍVOV)	
PETER ŽIAK, SR.	305
ZÁVER	316
SUMMARY	323
KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTOROV	326

CONTENT

PREDHOVOR (FOREWORD)	10
ÚVOD (INSTRUCTION)	12
COMMUNICATION SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH REGARD TO COMMUNICATION APPREHENSION PETR ADAMEC - DITA JANDERKOVÁ, ČR.	14
EXAMPLES OF GOOD PRACTICE IN THE SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AT THE TERTIARY LEVEL OF EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC SILVIA BARNOVÁ - SLÁVKA KRÁSNA - DÁŠA PORUBČANOVÁ, SR .	31
AN ARTISTIC EVENT FOR THE BENEFIT OF GROUP INCLUSION PATRÍCIA BIARINCOVÁ, SR	44
EMOTINALE INTELIGENCE IN CONTEXT OF SOCIAL CLIMATE BY SCHOOL AGE CHILDREN DOMINIKA DOKTOROVÁ, SR	57
OPTIONAL SUBJECTS IN STUDY PROGRAMS OF TERTIARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF PERSPECTIVE DEVELOPMENT OF THE GRADUATE'S PERSONALITY RADMILA DYTRTOVÁ - JANA JAKLOVÁ DYTRTOVÁ, ČR.	73
IMPACT OF BULLYING AND CYBERBULLYING ON THE HEALTH AND PERSONAL WELL-BEING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING DISTANCE EDUCATION ZUZANA GERŠICOVÁ - BEÁTA MAČOVÁ - MARTINA MASÁRIKOVÁ, SR .	82
RESPECTING THE INDIVIDUAL LEARNING STYLE OF PUPILS IN THE TEACHING OF SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE AND THE EXPECTED CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE TEACHING KATARÍNA HINCOVÁ, SR	92
THE IMPACT OF ONLINE TEACHING ON THE EDUCATIONAL ASPECT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC MILAN CHMURA, ČR.	101

INCLUSIVE EDUCATION AT THE CONETXT OF SOCIAL EXECLUSION CONTEXT	
DAVID IVANOVIČ, SR.	112
POPULARIZATION OF NATURAL SCIENCE RESULTS SUPPORTING SUSTAINABLE POPULATION HEALTH	
JANA JAKLOVÁ DYTRTOVÁ - RADMILA DYTRTOVÁ MICHAL JAKL, ČR	122
ICT SUPPORT IN LANGUAGE TEACHING IN THE UNIVERSITY	
ZDENKA KUMOROVÁ, SR.	132
REFLECTION, EVALUATION, SUPERVISION IN THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS OF SOCIAL PEDAGOGY, THE PROCESS OF THEIR IDENTIFICATION, APPLICATION AND ADAPTATION TO THE PROFESSION OF SOCIAL PEDAGOGUE	
KRISTÍNA LIBERČANOVÁ - ALEXANDRA LENGYELOVÁ, SR	143
FACTORS INFLUENCING UNIVERSITY CHOICE IN PROSPECTIVE STUDENTS OF CHEMISTRY – COMPARISON WITH APPLICANTS TO OTHER FIELDS. DEMAND FOR WELL-BEING WHILE STUDYING ON THE RISE?	
JITKA LORENZOVÁ - BLANKA JIRKOVSKÁ - ALENA VALIŠOVÁ PETR HOLZHAUSER, ČR	159
ONLINE EDUCATION AS ONE OF THE INCLUSION OPTIONS IN CURRENT EDUCATION	
LUKÁČ ADRIÁN – HREŠČO DAVID - ŠEBEN ZAŤKOVÁ TÍMEA, SR ...	178
THE WAYS OF UNIVERSITY STUDENTS WELL-BEING SUPPORT AS A PART OF INCLUSIVE EDUCATION	
VERONIKA MICHVOCÍKOVÁ, SR	188
STUDENT SURVEY EVALUATION SYSTEM AS A TOOL FOR SUPPORTING STUDENT LEARNING	
JAROMÍR NOVÁK, SR	197
TEACHER'S ASSISTANT IN INCLUSIVE EDUCATION AT A MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL	
LENKA NOVÁKOVÁ, ČR	212
EMOTIONALITY - AS A SUPPORT FOR EDUCATION	
ERICH PETLÁK, SR	226

THE IMPORTANCE OF THE TEACHER'S COMMUNICATION SKILLS IN THE TEACHING PROCESS	
DENISA PETRÍKOVÁ, SR – SIMON BRUNOVSKÝ, SR	239
POSITIVE EDUCATION AS A TOOL OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PREGRADUAL PREPARATION OF TEACHERS	
DÁŠA PORUBČANOVÁ, SR.	249
MEANINGFUL OF SENIORS LIFE BY THEIR SELF-REFLECTION	
DAGMAR RUSKOVÁ - ĽUBICA VAŠKOVÁ, SR	260
ANALYSIS OF THE NEEDS OF UNIVERSITY STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION WITH AN EMPHASIS ON EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT	
MARIANA SIROTOVÁ - KRZYSZTOF MARIUSZ RUBACHA, SR.	267
NONNFORMAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE DEVELOPMENT FOR THE 21ST CENTURY	
JANA ŠOLCOVÁ - LENKA ROVŇANOVÁ, SR	280
CREATIVE WRITTING AND ITS APPLICATION BY E-LEARNING AS A METHOD OF INCLUSIVE EDUCATION	
VERONIKA ŠOTTEROVÁ, SR.	292
INCLUSIVE SUPPORT IN LITERATURE EDUCATION (PRAGMATICS ASPECTS OF FICTION NARRATIVES)	
PETER ŽIAK, SR	305
ZÁVER (CONCLUSION).	316
SUMMARY.	323
CONTACTS	326

Predhovor (Foreword)

Pedagogica Actualis XIV. je zborník vedeckých štúdií, ktorý vychádza v poradí ako štrnásť publikácia v rámci série zborníkov vedeckých recenzovaných prác každoročne vydávaných na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave. V rámci tejto série v roku 2023 vychádza vydanie s názvom - *Podpora a inklúzia vo vzdelávaní I.*, ktoré vzniklo ako prvá publikácia v rámci riešeného projektu **BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie** a v nasledujúcom roku 2024 je plánované spracovanie a vydanie druhej publikácie v rámci tohto projektu s názvom – *Podpora a inklúzia vo vzdelávaní II.*

Univerzita sv. Cyrila a Metoda získala vyššie uvedený projekt na jeseň roku 2022 z nórskeho fondov (BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie*/ University enhancing smart active aging), ktorý je financovaný z Nórskeho grantov a štátneho rozpočtu Slovenskej republiky, s účinnosťou projektovej zmluvy od novembra 2022 s predpokladaným ukončením projektu v apríli 2024. Granty EHP a Nórska predstavujú príspevok Islandu, Lichtenštajnska a Nórska k zelenej, konkurencieschopnej a inkluzívnej Európe.

Prioritami tohto obdobia sú:

- #1 Inovácie, výskum, vzdelávanie a konkurencieschopnosť.
- #2 Sociálna inklúzia, zamestnanosť mladých a odstraňovanie chudoby.
- #3 Životné prostredie, energia, zmena klímy a nízko uhlíkové hospodárstvo.
- #4 Kultúra, občianska spoločnosť, dobré spravovanie a základné práva.
- #5 Spravodlivosť a vnútorné záležitosti.

Riešiteľský kolektív podporeného projektu tvoria zástupcovia troch vysokoškolských inštitúcií zo Slovenskej republiky a Nórskeho kráľovstva, a to Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (UCM), Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (UMB) a nórskeho partnerom je Kristiania University College, Oslo.

Hlavná myšlienka projektu – *podpora a propagácia konceptu aktívneho inteligentného starnutia medzi rôznymi kategóriami účastníkov vzdelávania v prostredí vysokých škôl* vznikla pod vplyvom odborného a vedeckého zamerania zodpovedných riešiteľiek (Tokovská, M. – Kristiania University College, Oslo; Šeben Zaťková, T.- UCM v Trnave; Šolcová, J. – UMB v Banskej Bystrici) zo všetkých troch partnerských inštitúcií projektu a ich spoločných inšpiratívnych rozhovorov, v rámci ktorých našli prienik tém sociálnej a emocionálnej podpory, práce so seniormi a vysokoškolskej pedagogiky.

Projekt je zameraný na podporu inštitucionálnej spolupráce medzi inštitúciami vysokoškolského vzdelávania, strednými školami a súkromným sektorom (BIN SGS02). Očakávaným výsledkom riešenia projektu je posilnenie bilaterálnej spolupráce medzi Slovenskom a Nórskom na inštitucionálnej úrovni s cieľom zvýšiť kvalitu a dôležitosť vzdelávania a odbornej prípravy na Slovensku, v rámci oblasti - *verejnoprospešné technológie a pomoc starším a chorým osobám pri samostatnom bývaní*.

Na vydaní publikácie sa podieľal celý riešiteľský kolektív projektu po organizačno-technickej, expertnej a metodologickej stránke a vybraní členovia prispeli aj autorsky. Riešiteľský kolektív projektu tvoria za Univerzitu sv. Cyrila a Metoda v Trnave: PaedDr. Šeben Zaťková, PhD., doc. Mgr. Mariana Sirotová, PhD., Mgr. Veronika Michvocíková, PhD., PaedDr. Miroslav Olvecký, PhD. Mgr. Marián Hostovecký, PhD. Ing. Jana Jurinová, PhD., PhDr. Dominika Doktorová, PhD., PhDr. Gabriela Siantová, PhD., Mgr. Lukáš Kurajda, PhD., Anna Neslušanová, Martina Schmidtová, Mgr. Barbora Vyskočová. Spoluriešiteľom na projekte zo Slovenska je Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici v zastúpení Mgr. Jany Šolcovej, PhD. a nórskeho partnerom je doc. PhDr. Miroslava Tokovská, PhD. z Kristiania University College, Oslo.

Tímea Šeben Zaťková

Úvod (Introduction)

Vzdelávanie v modernej spoločnosti sa orientuje na sprístupňovanie vzdelávania čo najširšiemu okruhu edukantov a preto v súlade s uvedeným možno konštatovať, že nosnou myšlienkou edukácie 21. storočia je inkluzívne vzdelávanie, ktorého podstatou je právo každého edukanta na kvalitné vzdelávanie. Inkluzívne vzdelávanie predstavuje flexibilný proces s cieľom utvárať prostredie, v ktorom možno uspokojiť rozmanité vzdelávacie potreby každého jedinca bez výnimky.

Inkluzívna spoločnosť a vzdelávanie podnecujú nové nároky, predpoklady, ale aj dilemy pre učiteľov, pedagogických a ďalších odborných zamestnancov a vedenie vzdelávacích inštitúcií a súčasne si vyžadujú uplatňovanie rozmanitých podporných služieb a prístupov k rôznym druhom edukantov. Rôznorodosť v škole ale aj v spoločnosti má byť vnímaná ako niečo prirodzené a každodenné. V tomto kontexte aj vzdelávanie vo všetkých inštitúciách a zariadeniach a súčasne i príprava a profesijný rozvoj učiteľov, pedagogických zamestnancov a ďalších odborníkov pomáhajúcich profesií by mali viesť k tomu, aby sa pristupovalo ku každému edukantovi individuálne, zohľadnili sa jeho individuálne zručnosti, schopnosti, vedomosti, možnosti a potreby.

Na základe správ a údajov z WHO (World Health Statistics 2005 - 2021; dostupné na <https://www.who.int/data/gho/publications/world-health-statistics>) a OECD (Health at a Glance; dostupné na: https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/health-at-a-glance_19991312) sa každoročne zvyšuje počet chorých, zdravotne znevýhodnených osôb a ľudí s rozmanitými edukačnými potrebami. Uvedený rastúci trend ovplyvňuje aj vzdelávanie a preto je nevyhnutné, aby boli permanentne upravované a pripravené podmienky pre štúdium žiakov a študentov s rôznymi edukačnými potrebami a aby sa v plnej šírke uplatňoval inkluzívny prístup na všetkých stupňoch vzdelávania. Inkluzívne vzdelávanie je jedným zo súčasných trendov, ktorý môže pozitívne vplyvať (ak je efektívne realizované) na duševnú pohodu a životnú spokojnosť jednotlivca. Duševná pohoda a jej podpora v edukácii sú považované za významné faktory, ktoré súvisia s vnímaním celkovej kvality života. Výsledkom súčasného inkluzívneho vzdelávania by teda malo byť plnohodnotné začlenenie sa jednotlivca do spoločenského, hospodárskeho a kultúrneho života.

Zámerom predkladaného zborníka vedeckých recenzovaných prác je vytvorenie priestoru pre prezentáciu a komunikáciu otázok spojených s rôznymi aspektami inkluzívneho prístupu a podpory pohody v súčasnej edukácii odohrávajúcej sa v rozmanitých prostrediach a to od základných škôl cez stredoškolské a vysokoškolské vzdelávanie až po edukačnú prácu so seniormi.

Medzinárodný autorský kolektív zborníku tvoria odborníci zo Slovenska a z Českej republiky zo štrnástich univerzít a vysokých škôl. Z českých pracovísk sú to Mendelova univerzita v Brně, Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Univerzita Palackého v Olomouci, Univerzita Karlova v Praze, Česká zemědělská univerzita v Praze, Ostravská univerzita. Pracoviská slovenských autorov sú Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Trnavská univerzita v Trnave, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Ekonomická univerzita v Bratislave, Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, Univerzita Komenského v Bratislave, Katolícka univerzita v Ružomberku.

Obsahové spracovanie dvadsiatichpiatich vedeckých štúdií obsiahnutých v tomto zborníku je orientované do troch tematických oblastí a to na: otázky dotýkajúce sa inklúzie v základných a stredných školách; možnosti inkluzívneho prístupu vo vysokoškolskom vzdelávaní; vybrané aspekty prípravy učiteľov v kontexte inklúzie. Jednotlivé texty v zborníku sú spracované v slovenskom alebo českom jazyku, každá štúdia obsahuje anglické zhrnutie na konci. Texty nie sú radené v publikácii tematicky, ale abecedne podľa mien autorov, keďže otázky riešené v jednotlivých štúdiách sú súčasťou celého konceptu inkluzívneho vzdelávania a podpory pohody v edukácii, navzájom sa prelínajú a pri viacerých z nich nie je možné striktné oddeliť, či riešená problematika je výlučne spadajúca do tej ktorej oblasti.

Texty obsiahnuté v zborníku naznačujú vybrané východiská a možnosti rôznych druhov podpory pohody v rozmanitých kontextoch vzdelávania, čo súčasne vedie k praktickej realizácii inklúzie. Inkluzívny prístup je prístupom, ktorý v konečnom dôsledku tvorí základňu prípravy na aktívne starnutie, ale predstavuje aj efektívny prístup, ktorý je realizačným prostriedkom v koncepte aktívneho starnutia. Aktívne starnutie je nosnou myšlienkou projektu - BIN SGS02_2021_002 *Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie*, v rámci ktorého tento zborník vznikol.

Veríme, že publikácia prispeje k rozšíreniu poznatkov v predmetnej tematike, bude zdrojom k ďalšiemu vedeckému bádaniu a súčasne by mala inšpirovať čitateľa k snahe o zdokonaľovanie a uplatňovanie inkluzívneho prístupu v edukácii, ale aj v ďalších oblastiach spoločenského života.

Tímea Šeben Zaťková

KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ SE ZŘETELEM NA KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOST

COMMUNICATION SKILLS OF UNIVERSITY STUDENTS WITH REGARD TO COMMUNICATION APPREHENSION

Petr Adamec - Dita Janderková, ČR

Anotace: Komunikační ostýchavost je fenomén, který není v českém ani slovenském pedagogickém prostředí široce a pravidelně sledován. Zdá se, že v zahraničí se mu věnuje daleko více pozornosti. Téma komunikační ostýchavost se dotýká například psychologie, sociologie, rétoriky, logopedie a dalších disciplín. Tato studie se zabývá komunikačními dovednostmi specifické skupiny – vysokoškolských studentů. Zmíněny budou komunikační bariéry a jejich propojení s emoční a sociální inteligencí. Samostatně bude rozebrán fenomén komunikační ostýchavosti, který představuje jednu ze základních bariér úspěšné interpersonální komunikace. Nedílnou součástí studie je prezentace výsledků průzkumu zaměřeného na komunikační ostýchavost, kterého se zúčastnilo více než 300 vysokoškolských studentů ze dvou českých univerzit. Výsledky byly vyhodnoceny i s ohledem na sociodemografické znaky a posloužily jako výchozí bod pro možná opatření, která se zmíněnou ostýchavostí úzce souvisí.

Klíčová slova: komunikační dovednosti, komunikační ostýchavost, vysokoškolský student, profese učitele

Úvod

Rozvinuté komunikační dovednosti velmi úzce souvisí s učitelskou profesí. Komunikace učitele doprovází v jeho profesi neustále, dá se říci, že komunikace je podstatou výuky i výchovného působení. Nejen že učitelé sdělují informace, ale dostávají se do situací, kdy řeší s žáky, studenty jiné problémy, například osobní záležitosti a podobně. Komunikovat musí ale také s kolegy, s rodiči, poradci, státní správou a podobně. Učitel je pro své žáky komunikačním vzorem, ti se od něho učí, ať už vědomě,

či nevědomě. To, jak zvládá komunikaci učitel, se odráží i na komunikaci jeho žáků a studentů. Komunikační ostýchavost je vnímána i jako jedna z komunikačních bariér, jako negativní jev. Proto, aby bylo možné tento jev zmírnit, je třeba ho nejprve identifikovat, zjistit, jak je zastoupen v konkrétní cílové (sociální) skupině. Učitelé (současní i budoucí) by si měli uvědomit, že budou nejen své žáky učit, ale budou jim v mnoha aspektech i příkladem, jak lze komunikovat. Způsob komunikace u konkrétního jedince, je v mnoha ohledech determinován (vrozené aspekty osobnosti), nicméně mnohé se lze učit, trénovat a částečně i měnit. Připomeňme slova např. Mikuláštika (2010), který uvádí, že, výkon řečníka je vždy poznamenán a ovlivněn povahou informací, povahou publika i prezentace.

Komunikace jako obecné východisko

Komunikační dovednosti se řadí k sociálním dovednostem a ty souvisí s tvorbou sociálních vazeb a vztahů. Komunikační kompetence ovlivňují úspěšnost, zdatnost jedince, jeho obratnost. Projevuje se už od dětského věku a provází člověka celý život. Komunikace jako taková je vnímána jako přenášení informací. Probíhá mezi konkrétními subjekty, kdy se vysílají informace a navzájem na ně subjekty reagují. Na komunikaci má vliv i přítomnost jedince jako svědka komunikování. Člověk tedy komunikuje, i když jen přihlíží slovní výměně mezi dvěma účastníky. Nejen že on sám komunikaci ovlivňuje, například tím, že pokud by nebyl přítomen, informace by proudily jiným způsobem nebo by byly celkově jiné, ale i tím že sám komunikaci kolem pozoruje a učí se ji. Osvojuje si určitá komunikační schémata, vzorce, která pak bude aplikovat ve svém životě.

Gavora (2005, s. 14) uvádí, že teorie sociální komunikace popisuje a zkoumá komunikaci mezi lidmi – interpersonální komunikaci. Z mnoha definic komunikace lze zmínit například tu od Hausenblase (1971 in Vybíral 2009, s. 25), který připomíná, že komunikace je obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu. Nejedná se tedy pouze o proud informací, ale i o podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu zprávy. Přenos informací ovlivňuje několik faktorů. Ty mohou mít jak pozitivní, tak i negativní vliv ve smyslu jejího narušování. V krajních případech může docházet až k destrukci informačního toku. To pak může znamenat problémy v celkové komunikaci a následně v sociálním styku, pokud jde o sociální komunikaci.

Komunikační zdatnost je ovlivněna osobnostními charakteristikami (například extroverze, introverze, temperamentové vlastnosti, ale i kognitivní předpoklady, úzkostnost apod.). Tuto zdatnost je možné posilovat prostřednictvím procesu výchovy a vzdělávání. Psychologové tedy pojmají komunikaci nejen jako sdělování, ale také jako sdílení. Zkoumání

problematicky komunikace má svoji historii. V poslední době se objevují, v souvislostech s praxí a nedávnými událostmi (epidemie covidu), studie o vlivu těchto okolností na komunikaci. Poměrně častým tématem je také vliv sociálních sítí a podobně.

Fenomén komunikační ostýchavosti

Z široké oblasti komunikace je fenomén komunikační ostýchavosti stále poměrně okrajovým tématem, podobně jako kvalitativně zpracované problémy spojené s poruchami řeči. Na nutnost sledovat komunikační ostýchavost v kontextu vzdělávání zřetelně poukazuje výrok prof. Průchy: „...Čím vyšší je komunikační ostýchavost u studentů, tím nižších vzdělávacích výsledků dosahují a naopak – studenti s nejnižší komunikační ostýchavostí mají nejlepší vzdělávací výsledky“ (Průcha, 2000, s. 320). Je třeba zjišťovat a ptát se, jak člověk sám sebe v určité situaci, v určitém kontextu, vnímá, jak se porovnává s ostatními, jak to ovlivňuje jeho psychiku, sebedůvěru. Data, která se takto zjistí, mohou přinést podněty i pro praktické zlepšení procesu výchovy a vzdělávání. Zkoumat lze různé věkové skupiny, dětmi předškolního věku počínaje až po seniory. Podobně se mohou stát objekty zkoumání různé profesní skupiny a podobně. Je také nutné připomenout a zdůraznit, že komunikační ostýchavost je ve velmi úzkém vztahu se stresem, trémou, psychickou zátěží, úzkostí a strachem., které si bohužel mnoho žáků spojuje právě se školou, vzděláváním.

V zahraničí se pro komunikační ostýchavost nejčastěji používá termín *communication apprehension*, kterým se zabýval jako první James C. McCroskey už v 60. letech minulého století. Vnímá komunikační ostýchavost jako určitou úroveň strachu nebo úzkosti spojenou se skutečnou nebo předpokládanou komunikací s jinou osobou (McCroskey, 1976). V našem regionu se problematice komunikační ostýchavosti věnoval především prof. Peter Gavora (srov. např. Gavora, 2005).

Komunikační ostýchavost představuje jednu z komunikačních bariér. Ostýchavost lze vnímat také jako stud. K tomu dodává Nakonečný (2000), že jde o velmi negativní a bolestivý stav, který nejprve způsobí přerušení probíhajícího chování a dále pak vyústí v neschopnost mluvit. Osoba není schopna komunikovat, protože má strach, že bude zesměšněna. Přitom pociťuje značnou nejistotu. Blok v komunikaci může vznikat jak z psychických příčin, tak jejich zdrojem může být i sociální prostředí a konkrétní situace. Holbrooková (1987) má za to, že na komunikační ostýchavost mají významný vliv osobnostní rysy, introverze a nízké sebevědomí.

Ovšem o tom, že komunikační ostýchavost není možné spojovat s genetickou výbavou, píše např. Matoušková (2014). Opírá se přitom o zjištění McCroskeyho (1976), když připomíná, že rodiče, u nichž se komunikační

ostýchavost neprojevuje, mohou mít potomky s komunikační ostýchavostí. K tomu ale dodejme, že rodiče mají zásadní vliv na rozvoj komunikačních dovedností svých potomků. Pokud je rodič sám komunikačně ostýchavý, bude pravděpodobně i vzorem pro své dítě. A tak, i když dítě nemá genetické předpoklady ke komunikačnímu ostychu, bude se ho postupně učit od svého rodiče. Je pak mnohdy obtížné zjistit, zda jsou skutečnou příčinou genetické předpoklady nebo vliv výchovy.

První zkušenosti s komunikační ostýchavostí můžeme sledovat už u dětí. Například ostych, obava se objevuje už u předškoláků (např. v mateřské škole, kontakt s neznámým člověkem apod.). Významnou roli pak sehrává reakce dospělých, ke kterým má dítě důvěru. Výrazně se projevuje komunikační ostych u dětí v prvním ročníku základní školy. Proto je tak důležité, aby v těchto třídách učili pedagogové s vysokým stupněm empatie a pochopení pro děti, které přichází s ostychem a obavou se projevit. Nejen že žák musí komunikovat s autoritou (učitel), ale navíc se musí prezentovat před ostatními dětmi, které jsou mnohdy ve své upřímnosti přísné až kruté. Důkazem mohou být např. problémy s řečí, případně poruchy, které se mohou stát terčem posměchu.

Ve školním věku sehrává zpětná vazba od komunikačních partnerů a aktérů pro žáky zásadní roli, ať už je to učitel, třídní kolektiv, případně působení celkového sociálního klimatu ve třídě i škole. Například Křivohlavý (1987) si všímá, že někteří žáci nemají možnost se zapojit při vyučování do komunikace. Podobně se o důležitém vlivu školy zmiňují Mareš a Křivohlavý (1995), když kriticky hodnotí nedostatek důvěry a psychického bezpečí ve škole. Slabým místem našich škol, i vzhledem k našemu tématu, je nedostatečné personální zastoupení psychologů, sociálních pedagogů, kterým by se žáci mohli svěřit v případě problémů.

Zajímavé jsou v této souvislosti i otázky školní úspěšnosti a komunikační zdatnosti, v našem případě komunikační ostýchavosti. K tomu např. Gavora (2005) podotýká, že žáci, kteří se méně zapojují do pedagogické komunikace při hodině, dosahují horších studijních výsledků. Přitom McCroskey (1976) píše, že nebyly identifikovány žádné vztahy mezi komunikační ostýchavostí a inteligencí.

Komunikační ostýchavost se objevuje i v dospělosti. Jedinec, který trpí vyšší mírou komunikační ostýchavosti, mívá méně přátel, hůře navazuje vztahy, do komunikace se zapojuje málokdy. McCroskey (tamtéž) připomíná, že si tito lidé v dospělosti často volí povolání, kde není příliš nutné každodenně komunikovat. Přitom mají i menší šanci na povýšení a často nezažívají pocit uspokojení z vykonávané práce. Dostávají se na okraj pracovních kolektivů a často jsou vnímáni jako méně důvěryhodní. Navíc se spojuje komunikační ostych i s „úspěšností“ v partnerských vztazích, kdy klesá atraktivita komunikačně nezdatného jedince.

V posledních letech bylo v České republice na téma komunikační ostýchavosti realizováno několik zajímavých průzkumů, které mapovaly výskyt komunikační ostýchavosti např. u žáků středních škol. Jde spíše o menší empirické sondy, nicméně výsledky stojí za pozornost (srov. Bařinka, 2017; Urbánková, 2011). Například Korčianová (2017) zjišťovala míru komunikační ostýchavosti mezi žáky čtvrtých ročníků maturitních oborů brněnských středních škol. Ukázalo se, že komunikační ostych se vyskytuje téměř v celém vzorku ve vysokém stupni. Autorka odhalila, že nejčastější obavou spojenou s komunikováním představuje mluvení před publikem a s tím spojené pocity nervozity před vystoupením na veřejnosti. Podobné šetření uskutečnila i Rohrerová (2019), která zjistila, že s komunikačními problémy se žáci potýkají velmi často - 66 žáků z 96 se potýkalo s těžší formou komunikační ostýchavosti, u 41 % všech byl tento jev provázen i negativními fyzickými projevy. Zároveň zaznamenala, že dívky byly ostýchavější než chlapci - vysoký stupeň D-62 % : CH-39 %).

Příčiny komunikační ostýchavosti

Etiologie komunikačních problémů je polyfaktoriální. Jako je nutné nahlížet celkově na komunikaci z mnoha úhlů, tak i sledování jejich příčin je nutné provádět v širších souvislostech. Genetická složka působí ale spíše v oblasti obecně nastavených charakteristik osobnosti. Dnes nahlížíme na genetiku komplexněji a ukazuje se, že je sice důležité, jaká geny zdědíme, ale je také podstatné, jak jsou „probouzeny“ a jak jsou ovlivňovány okolními vlivy (podrobněji např. Kolář, 2021). McCroskey (1976), také připomíná, že nejde o geneticky podmíněný problém a že i rodičům, kteří s komunikační ostýchavostí problém nemají, se mohou narodit děti, které jí budou vykazovat. Už výše jsme zmínili, že rodič s komunikační ostýchavostí ji bude uplatňovat v komunikaci obecně a bude tak příkladem pro své dítě. Takže dítě ji od útlého věku přijímá jako vzorový styl a bude ji v budoucnu napodobovat, je pak velmi obtížné jednoznačně konstatovat, co je opravdu dáno geny a co už vlivy výchovy a prostředí.

K dalším možným příčinám vzniku komunikační ostýchavosti patří nízké intelektové schopnosti, nízký sociální status, sebeuvědomění, sociální odcizení, nedostatečné dovednosti v oblasti řeči (například poruchy řeči) a také etnické, kulturní rozdíly v komunikaci. Ovšem, jak opět uvádí McCroskey (1976), výše intelektu nemusí mít vliv na míru komunikační ostýchavosti, protože i jedinci s vysokým IQ mohou mít nízké sebevědomí, které ovlivňuje míru komunikační ostýchavosti. Komunikační ostýchavost může, vzniknout i následkem traumatu, např. úmrtím blízkého člověka, účastí na tragické události, na nehodě, v roli oběti trestného činu. Z toho lze vyvodit, že komunikační ostýchavost může vzniknout i postupně během života. Ovšem přestože je možné komunikační ostýchavost považovat za víceméně trvalejší charakteristiku, je možné ji korigovat a zvládat.

Komunikační ostýchavost se pochopitelně nevyhýbá ani učitelům, pedagogům a příbuzným povoláním. O komunikačních bariérách u učitelů se zmiňuje např. Kyriacou (1996). Problémy s komunikací u učitelů mohou souviset s délkou jejich praxe, nedostatkem zkušeností, introvertním zaměřením, nervozitou, která se odráží ve vystupování. Projevuje se výrazem ve tváři, tónem hlasu, stylem řeči, oční komunikací, gesty, často se opakujícími gesty i postojem těla. Problémy mohou souviset i s malou didaktickou kompetencí, kdy mají učitelé problém výstižně se vyjadřovat a vysvětlovat žákům dané učivo. Poukazují na to například výzkumná šetření mezi studenty učitelských oborů, i samotnými už praktikujícími učiteli (srov. např. Nováková, 2019).

Diagnostika komunikační ostýchavosti jako komunikační bariéry

Komunikační bariéry představují překážky v komunikaci. Narušují následně interakci a celkově budování a udržování sociálních kontaktů. Komunikace představuje základní podmínku začlenění mezi ostatní členy komunity, společenství. Pro zdravý duševní rozvoj je nutné, aby člověk byl schopen vytvářet a udržovat sociální kontakty, a tak si vytvářet sociální síť, kde jsou uspokojovány jeho potřeby. Problematika bariér v komunikaci je podstatná nejen pro pochopení jejich škodlivosti, ale především pro nastavení mechanismů, jak jim předcházet a jak je zmírňovat, případně odstranit. Pech (2009) vymezuje deset nejčastějších bariér efektivní komunikace. Patří mezi ně nesrozumitelnost vyjadřování, snaha zmanipulovat partnera, falešná argumentace pomocí nepravd, polopravd a klišé, narušování interpersonálních zón, nevhodně používané neverbální prostředky, negativní osobnost, funkční poruchy hlasu, absence psychopřestávek, neschopnost naslouchat druhým a mezigenerační změny slovníku. Jistě by bylo možné najít ještě další, ale zmíněné lze považovat za dostatečně reprezentativní s ohledem na běžné komunikační situace v osobním i profesním životě.

Komunikační bariéry lze rozdělit na vnější (externí) a vnitřní (interní). Externí bariéry, jsou překážky působící z vnějšího prostředí. Jedinec na ně má velmi omezený vliv. Obklopují ho od útlého věku a v různých prostředích (komunikační vzorce v rodině, prostřední školní třídy, atmosféra a klima pracovního prostředí). Externí bariéry mohou souviset i s uspořádáním nábytku, architektonickými zvláštnostmi apod. Konkrétně může komunikaci ovlivnit například ve školní třídě orientace a uspořádání nábytku, nesprávná nebo nepřiměřená vzdálenost mezi spolužáky ale i mezi žáky a učitelem (Mareš a Křivohlavý, 1995). Mezi externí bariéry je nutné zařadit i osobnost učitele, který žáka vyučuje, a především ho zkouší a hodnotí. Interní komunikační bariéry souvisí s emocemi a celkovou strukturou osobnosti. Mezi nejčastější patří například obava žáka z vlastního neúspěchu. Kdy se žák bojí, že selže. Obvykle za to mohou emoce, jejichž intenzitu člověk

nedokáže usměrnit a ovládat. Předjímání neúspěchu a strach pak oslabuje i samotný výkon (Nelešovská, 2005). Pedagog, učitel by měl mít na paměti, že verbální projev může být negativně ovlivněn úzkostí a s tím spojenou i komunikační ostýchavostí. Přestože je žák dobře připraven po stránce obsahu (učivo zná), neumí ho náležitě prezentovat.

Mezi interní komunikační bariéry, řadíme i komunikační ostýchavost. Komunikační ostýchavost je ve velmi úzkém vztahu s trémou, strachem. Mnoho žáků zažívá před svým slovním výstupem ve třídě před ostatními spolužáky pocit úzkosti, strnulosti, strachu, trémy (z lat. tremere – třást se). Trému lze charakterizovat jako psychický stav před, nebo během situace, kterou žák považuje za velmi obtížnou, rizikovou, která v sobě skrývá možnost selhání, neúspěchu. Pro praxi je vhodné se naučit rozlišovat komunikační ostýchavost a běžnou komunikační trému. Zjednodušeně lze říci, že tréma je akutní povahy, kdy se příznaky objevují až v případě veřejného vystupování. V soukromé komunikaci jsou však jedinci přiměřeně sebejistí, klidní. Nemají problém se zapojit do hovoru. Komunikačně ostýchaví ovšem mají obavy před jakoukoli komunikací. Problémy vykazují v soukromé i veřejné komunikaci. Nezáleží tolik na tom, kolik je kolem lidí (McCroskey, 1976 in Matušková, 2014).

Komunikační bariéry, konkrétně komunikační ostýchavost, je možné zmírňovat a postupně ji zvládat. Vždy je nutné začínat objektivním a kvalitním poznáním, diagnostikou konkrétního jedince se symptomy komunikační ostýchavosti a z ní vycházet. Je vhodné zjistit nejen celkovou míru komunikační ostýchavosti, ale podrobněji objevit, které oblasti tvoří největší problémy. Celkovou míru komunikační ostýchavost je možné odhalit například vyplněním dotazníku komunikační ostýchavosti. Je složen z několika výroků, kde je respondent vyzván, aby se ohodnotil na škále, od (1) *rezolutně souhlasím* po (5) *rezolutně nesouhlasím*. Dotazník obsahuje několik oblastí. Zjišťují se například pocity, které jedinec při komunikaci má, dále jak se posuzuje ve srovnání s ostatními, jak se projevuje v neverbální komunikaci (gesta). Dotazník je tedy komplexnější a je možné rámcově odhalit zdatnost ve verbální i neverbální komunikaci. Samozřejmě, že není možné se u konkrétního jedince spoléhat jen na tyto výsledky, docházelo by pak k povrchnímu zhodnocení konkrétních projevů. Dotazník je vhodné vnímat, jako prvotní informaci o celkové komunikační zdatnosti jedince, který představuje první krok k dalšímu rozboru a vytvoření programu, cvičení, tréninku, který bude problémové oblasti posilovat.

Je třeba si uvědomit a počítat s tím, že zcela odbourat jednotlivé bariéry v některých případech není možné. Ale určitě je dobré se o to pokusit. Za úspěch je nutné akceptovat i zmírnění. Nelze jít proti „vrozenému nastavení“ osobnosti. Ovšem už bylo zmíněno, že komunikační ostýchavost je velmi úzce svázána i s výchovou, zkušeností, kterou člověk během

života získá. Bylo-li dítě málo povzbuzováno, chváleno, a pokud mělo málo příležitosti se projevit, odrazí se to i v dospělosti. Stejně tak, pokud se později v dospívání, dospělosti člověk setká s komunikačně nepodnětným, či dokonce nepřátelským prostředím, bude se to odrážet v jeho odvaze komunikovat. V procesu zvládnání komunikační ostýchavosti se zapomíná na mocnou sílu motivace a pochvaly, ocenění od osob, které jsou pro člověka významné, na kterých mu záleží (rodiče, přátelé), případně, se kterými musí vycházet (profesní oblast). Pochvala a ocenění člověka významně motivují k dalším úkolům. V této souvislosti je vhodné odkázat na fenomén tzv. naučené bezmocnosti, jak o ní píše např. Mareš, Krívohlavý (1995), kdy má člověk daleko větší potenciál, který se ale neprojeví, protože už má v sobě nacvičené přesvědčení, že stejně danou věc nezvládne, a tak se ani nesnaží. Jakákoli stereotypizace lidí může být škodlivá v mnoha oblastech, komunikační zdatnost, ostýchavost nevyjímaje. Nakonec lze říci, že komunikaci je možné zlepšovat celý život a nácvik je nejen možný, ale je i v mnoha případech efektivní.

Pro zjištění komunikační ostýchavosti se používá *Dotazník komunikační ostýchavosti pro dospělé*, který pro naše prostředí adaptoval prof. Gavora (2005). Ten vyšel z dotazníku *PRCA (The Personal Report of Communication Apprehension)* Jamese C. McCroskeyho z roku 1978, který přeložil a upravil. Dotazník obsahuje dvacet výroků, kterými se zjišťuje, jak se cítí člověk, když komunikuje s lidmi. Dotazník zjišťuje *stupeň komunikační ostýchavosti* u dospělých při veřejné komunikaci (komunikace před více lidmi, většinou neznámými). Realizabilita dotazníku byla zjištěna McCroskeym na vzorku 1 430 vysokoškoláků v USA pomocí vnitřní konzistence korelováním párových a nepárových škál a pohybovala se od 0,92 do 0,94 (McCroskey, 1978 in Gavora, 2005, s. 158). Vzor dotazníku adaptovaného Gavorou je uveden níže.

Tabulka 1: Dotazník komunikační ostýchavosti

1.	Když si povídám s člověkem, se kterým jsem se právě seznámil(a), cítím se nesvůj(á).	1	2	3	4	5
2.	Nemám strach, když hovořím před publikem.	1	2	3	4	5
3.	Rád (ráda) na schůzích vyjadřuji svoje názory.	1	2	3	4	5
4.	Těším se na příležitost hovořit před publikem.	1	2	3	4	5
5.	Když mám řečnit, cítím se celkem příjemně.	1	2	3	4	5
6.	Když něco vyprávím, stojím strnule a nepřírozeně.	1	2	3	4	5
7.	Cítím napětí a nervozitu, když mám diskutovat ve skupině lidí.	1	2	3	4	5

8.	I když hovořím plynule s přáteli, na pódiu se zadrhávám.	1	2	3	4	5
9.	Třesou se mi ruce, když mám vzít do ruky mikrofon při řečnění.	1	2	3	4	5
10.	Jak je to možné, vyhnu se tomu, abych před lidmi řečnil(a).	1	2	3	4	5
11.	Zdá se mi, že se vyjadřuji plynuleji než většina lidí.	1	2	3	4	5
12.	Mám strach a cítím napětí, když hovořím před publikem.	1	2	3	4	5
13.	Nit myšlenek se mi přetrhne, když hovořím na veřejnosti.	1	2	3	4	5
14.	Přestože cítím nervozitu před vystoupením, brzo se jí zbavím a vystoupení je pro mě zajímavým zážitkem.	1	2	3	4	5
15.	Když se bavím s lidmi, kteří zastávají vysoké postavení, pociťuji strach a napětí.	1	2	3	4	5
16.	Při projevu nerad(a) gestikuji ani živě nevyužívám svůj hlas.	1	2	3	4	5
17.	Když řečním, cítím se uvolněně a příjemně.	1	2	3	4	5
18.	Cítím se sebevědomý(á), když mám odpovídat na otázku nebo vyjádřit svůj názor.	1	2	3	4	5
19.	Zprávu o tom, že mám přednést projev, přijímám s radostí.	1	2	3	4	5
20.	Rád(a) bych pronesl(a) řeč v televizním programu.	1	2	3	4	5

Podobně jako u jiných negativních jevů, které doprovází proces výchovy a vzdělávání, se i u komunikační ostýchavosti ptáme, jak jí předcházet, jak ji zmírňovat. Znovu je důležité zdůraznit, že vliv na její výskyt a na její míru má z velké míry vliv výchova od nejútlejšího věku, především v rodině a později ve škole. Výraznou roli sehrává motivace, stimulace a s tím se probouzející sebedůvěra a sebevědomí. Výrazný vliv na ni mají autority jako jsou rodiče, učitelé apod.

Informace o metodologii realizovaného průzkumu

Cílem námi realizovaného empirického šetření bylo identifikovat výskyt komunikační ostýchavosti u vysokoškolských studentů. Respondenty byli studenti bakalářských, navazujících magisterských studijních programů na dvou českých veřejných vysokých školách – Mendelově univerzitě v Brně (vysokoškolský ústav Institut celoživotního vzdělávání) a Univerzitě Palackého v Olomouci (Pedagogická fakulta). Respondenti byli studenty učitelských oborů (konkrétně učitelství praktického vyučování, učitelství odborných předmětů, Technické a praktické činnosti se zaměřením na vzdělávání, učitelství pro 1. stupeň ZŠ, učitelství výchovy ke zdraví

pro 2. stupeň ZŠ) a neučitelských oborů (konkrétně speciální pedagogika, sociální pedagogika, předškolní pedagogika). Celkem dotazník vyplnilo 368 studentů. Podrobnější strukturu respondentů uvádí níže tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Struktura respondentů

pohlaví	muži	79	21 %
	ženy	289	79 %
forma studia	prezenční	178	48 %
	kombinovaní	190	52 %
stupeň studia	bakalářské studium	296	80 %
	navazující magisterské	72	20 %
Celkem		368	100 %

Sběr dat byl realizován v druhé polovině roku 2020. Výzkumným nástrojem byl výše uvedený dotazník (srov. Gavora, 2005, s.), který byl respondentům distribuován v online elektronické podobě prostřednictvím Google Forms. Výsledky byly vyhodnoceny a posloužily jako základ pro analýzu a následně i případná opatření, která se zmíněnou ostýchavostí úzce souvisí.

Ke stanovení stupně komunikační ostýchavosti bylo zapotřebí učinit 3 kroky:

- sečíst skóre položek č. 1, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15 a 16 (součet A);
- sečíst skóre položek č. 2, 3, 4, 5, 11, 14, 17, 18, 19 a 20 (součet B);
- stanovit celkové skóre tj. stupeň ostýchavosti dle následného vzorce:

$$\text{Celkové skóre} = (66 - \text{součet A}) + \text{součet B}.$$

Výsledky celkového skóre pak byly interpretovány následovně: Pokud je skóre od 0 do 61 bodů, diagnostikovaná osoba má pravděpodobně *slabý stupeň* komunikačního ostychu. Pokud je skóre mezi 62 a 72, diagnostikovaná osoba má pravděpodobně *střední stupeň* komunikačního ostychu. Pokud je skóre nad 72 (tedy od 73 včetně), diagnostikovaná osoba má pravděpodobně *vysoký stupeň* komunikačního ostychu.

Výsledky realizovaného průzkumu

Průměrné celkové skóre činilo 70 a nejčastější celkové skóre 69. Minimální hodnota celkového skóre činila 28 a maximální 104. V našem vzorku respondentů – vysokoškolských studentů, byl však nejvíce zastoupen *vysoký stupeň* komunikační ostýchavosti (42 %). Nejméně čítná byla skupina studentů se slabým stupněm komunikační ostýchavosti (24 %).

Tabulka 3: Celkové skóry

	N	%
slabý stupeň	88	24 %
střední stupeň	125	34 %
vysoký stupeň	155	42 %
celkem	368	100 %

Níže jsou uvedeny výsledky zjištěné míry komunikační ostýchavosti tříděné podle pohlaví, formy studia a stupně studia. Z hlediska pohlaví vykazují ženy výrazně vyšší stupeň komunikační ostýchavosti než muži (Ž = 48 %, M = 22 %).

Tabulka 4: Celkové skóry podle pohlaví

	žena		muž		celkem	
slabý stupeň	55	19 %	33	42 %	88	24 %
střední stupeň	96	33 %	29	37 %	125	34 %
vysoký stupeň	138	48 %	17	22 %	155	42 %
celkem	289	100 %	79	100 %	368	100 %

Respondenti studující v prezenční formě studia vykazují vyšší míru komunikační ostýchavosti ve srovnání se svými kolegy v kombinované (externí) formě studia.

Tabulka 5: Celkové skóry podle formy studia

	prezenční		kombinované		celkem	
slabý stupeň	35	20 %	53	28 %	88	24 %
střední stupeň	55	31 %	70	37 %	125	34 %
vysoký stupeň	88	49 %	67	35 %	155	42 %
celkem	178	100 %	190	100 %	368	100 %

V obou stupních studia (bakalářský i navazující magisterský) je nejvíce studentů s vysokým stupněm komunikační ostýchavosti a v podstatě se tyto dvě skupiny mezi sebou neliší.

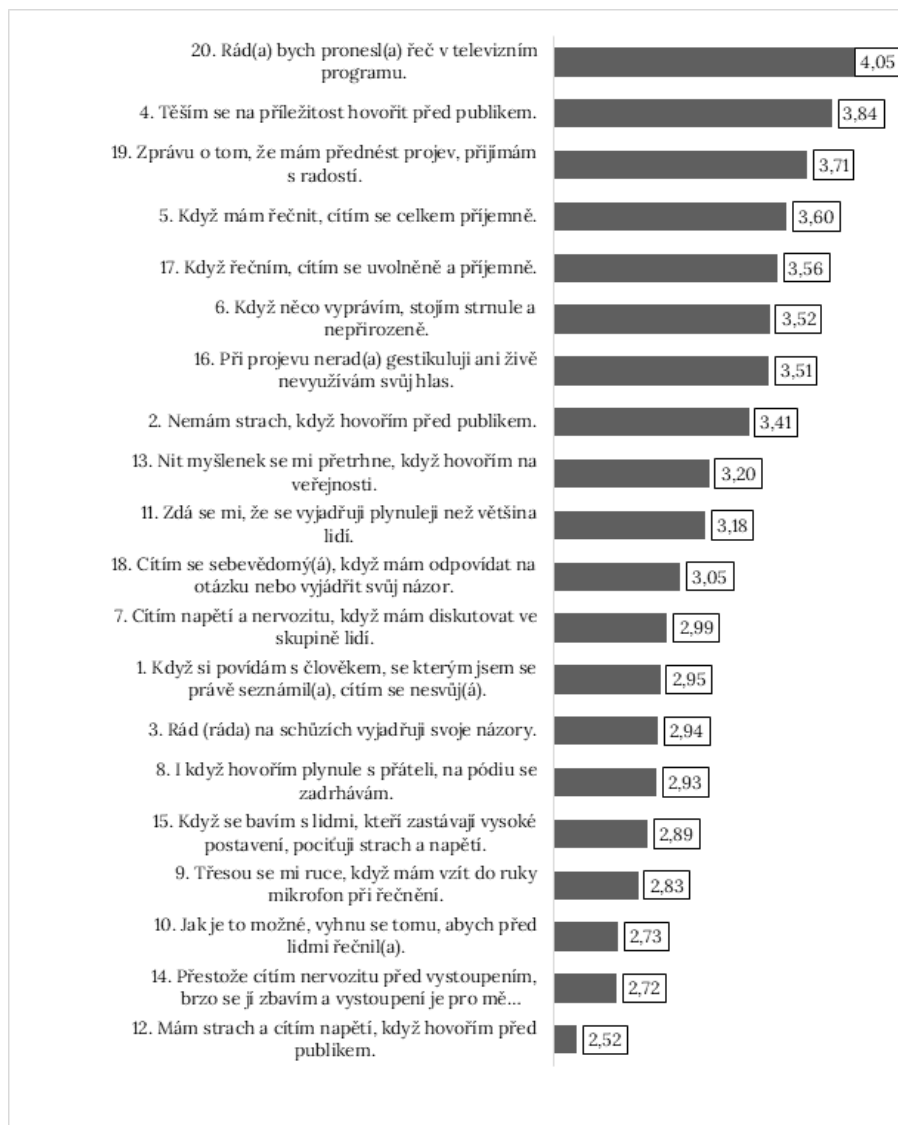
Tabulka 6: Celkové skóry podle stupně studia

	bakalářský		navazující Mgr.		celkem	
slabý stupeň	68	23 %	20	28 %	88	24 %
střední stupeň	102	34 %	23	32 %	125	34 %
vysoký stupeň	126	43 %	29	40 %	155	42 %
celkem	296	100 %	72	100 %	368	100 %

Respondenti v našem šetření studují obory, ve kterých se připravují buď na povolání učitele anebo pedagogického pracovníka, který bude pracovat v příbuzné pomáhající profesi (speciální pedagog, sociální pedagog apod.). Dalo by se tedy předpokládat, že míra jejich komunikační ostýchavosti bude spíše nižší. Nicméně výsledky ukázaly, že tomu tak není. Je na místě se ptát, proč tomu tak je? Pro jednoznačnější závěr, je nutné provést ještě další doplňující šetření např. kvalitativně orientovaného charakteru.

Na grafu níže jsou uvedeny celkové průměrné odpovědi na jednotlivé otázky seřazené od nejvíce nesouhlasné odpovědi po nejvíce souhlasnou. Z grafu tedy vyplývá, že ze všeho nejméně respondenti toužili po tom, aby pronesli řeč v televizním programu.

Graf 1: Celkové průměrné skóry odpovědí na jednotlivé položky dotazníku



Pokud se podíváme na jednotlivé položky detailněji, je zřejmé, že se respondenti ve všech odpovědích dostávají nad hodnotu 2,5. To znamená,

že žádná položka není u nich hodnocena jako podprůměrná. Ve všech dosahují alespoň průměru. Za pozornost také stojí, že respondenti se hodnotí v oblastech jako je gestika, posturologie poměrně kriticky (položka 6 – hodnota 3,52 a položka 16 – hodnota 3,51). Na druhou stranu je možné mnohé z těchto dovedností trénovat a zlepšit, což může být argumentem, proč vytvářet studijní předměty, kurzy apod. zaměřené na zlepšení komunikačních dovedností.

Zajímavé je také, že respondenti neprožívají radost, netěší se na komunikaci s ostatními. Vzhledem k tomu, že prožít radost, uspokojení je jedním ze základních atributů spokojenosti s profesí (těšit se na výkon své profese, chodit do práce s pozitivními pocity) lze předpokládat, že nemohou naplno prožít uspokojení ze zvoleného povolání a jsou tak ohroženi syndromem vyhoření. Za empirické ověření v této souvislosti by pak stála hypotéza, zda problémy v komunikaci nevedou k opouštění učitelské profese. Při analýze jednotlivých výsledků je třeba mít stále na paměti, že se jedná o sebehodnocení a je otázkou, jak je objektivní. Objektivita úzce souvisí se sebedůvěrou a obecnějšími osobnostními strukturami. To znamená, že jedinec s menší sebedůvěrou a sebevědomím se může hodnotit kritičtěji než ten, který má vyšší sebevědomí.

Z dat, která byla zjištěna v námi realizovaném šetření, se ukázalo, že je vhodné se komunikací a speciálně fenoménem komunikační ostýchavosti zabývat, aby se předešlo případným problémům, které doprovází učitelské povolání. Je třeba si uvědomit, že komunikační dovednosti a jejich zvládání, nejsou důležité jen v samotném průběhu vyučování, po stránce didaktické, kdy učitel předkládá informace a žák je přijímá, případně nepřijímá. Zvláště na střední škole se učitelé stávají „rádci, poradci“ žáků, když bývají konfrontováni s jejich osobními problémy (např. třídní učitelé). V těchto situacích se od nich žádá rada, případně pochopení, a k tomu jsou důležité rozvinuté komunikační dovednosti. Zároveň jsme si vědomi toho, že v oblasti formálního vzdělávání probíhá komunikace i mimo samotné vyučování. Je třeba řešit problémy s chováním žáků, zvládat komunikaci s jejich rodiči, zákonnými zástupci, ale také s kolegy a nadřízenými, případně podřízenými a odborníky z jiných institucí. Konkrétně se jedná o poradenská zařízení (Pedagogicko-psychologická poradny, Speciálně pedagogická centra), soudy a podobně.

Závěrem

Komunikační ostýchavost je fenomén, který doprovází člověka, a to bez ohledu na věk, pohlaví či zvolenou profesi. Může se zdát, že komunikační zdatnost je pro učitele a další pedagogické pracovníky naprosto samozřejmá. Ale skutečnost není tak jednoznačná. Učitelé jsou, podobně jako ostatní

profese, velmi pestrá skupinou, kde nacházíme jednotlivce komunikačně zdatné, ale i ty, kteří mají problémy. Na první pohled se to může jevit jako paradox - „*Chce učit a bojí se komunikovat s ostatními?!*“ Klademe si pak otázku, proč si lidé komunikačně ostýchaví volí takové povolání, kde se musí velmi často komunikovat s ostatními lidmi? Pravděpodobně volba tohoto povolání souvisí s mnoha dalšími okolnostmi, motivy, které s komunikační „smělostí“ nesouvisí. Nabízejí se samozřejmě i další témata a otázky k diskusi, na které naše šetření svým rozsahem a designem neumělo dát odpověď.

Dotazník komunikační ostýchavosti, který jsme využili jako výzkumný nástroj v našem empirickém šetření, je založen na sebeposouzení. Respondent hodnotí sám sebe na určité škále a je otázka jak zdaleka je objektivní. Ale tímto „nebezpečím, problémem“ jsou zatíženy všechna podobná hodnocení ať už v psychologii, pedagogice, případně dalších sociálně zaměřených vědách. Domníváme se, že námi zjištěné výsledky jsou nejen zajímavé, ale mohly by posloužit jako inspirace k zařazení témat, která by posílila komunikační kompetence v systému vzdělávání pedagogů, učitelů. Jestliže bychom se chtěli dostat hlouběji pod zjevnou, viditelnou část problému, pak bychom mohli využít kvalitativního výzkumného přístupu, kdy by byli respondenti pozorováni, přizváni k hloubkovému rozhovoru a podobně. Ještě je nutné říci, že by situaci mohlo osvětlit šetření v „okolí“ samotného respondenta. Komunikace a její zvládání úzce souvisí se spokojeností učitele se svou profesí. Lze předpokládat, že může přispět k prevenci, zmírnění syndromu vyhoření, který není nijak ojedinělým jevem v našem školství.

Komunikační ostýchavost je třeba akceptovat jako charakteristiku osobnosti, ale ukazuje se, že se jedná z velké míry o naučený projev, charakteristiku. Jedinec staví na zkušenosti z vlastního života a tu pak zevšeobecňuje a přenáší do dalších věkových období i sociálních prostředí. Zdroje komunikačních obav je možné najít právě v dětství a raných vývojových obdobích života. Dalším velmi senzitivním obdobím je dospívání. V souvislosti se vztahovými problémy se nabízí otázka, zda například sociální sítě, jejich možná anonymita, nekompensuje lidem s komunikační ostýchavostí komunikaci „v reálném světě, na živo, tváří v tvář“. Zjištěná a zde uvedená data nás vedou k úvahám, čím je způsoben vysoký výskyt komunikačního ostychu a zda by nebylo možné pro jeho odstranění něco udělat přímo „na půdě“ vzdělávacích institucí. Přestože je problematika komunikační ostýchavosti velmi zajímavým tématem, stále není u nás nijak důkladněji zmapována. Především o žácích středních škol nacházíme velmi málo informací. Proto je důležité zaměřit empirická šetření i na tento stupeň vzdělávání. Komunikaci, její zvládání je možné vnímat jako podmínku spokojeného života v oblasti profesní, ale i oblasti soukromé. Pro zdravý rozvoj osobnosti je důležité poskytovat podněty z okolí, vytvářet, udržovat a posilovat sociální soužití. Během života je člověk postupně zařazován mezi ostatní, hledá své místo a neoddělitelnou součástí tohoto procesu je právě komunikace.

Literatura:

BAŘINKA, I. 2017 *Komunikace mezi učiteli a žáky na SŠ z pohledu žáků*. Brno, 2017. Závěrečná práce účastníka celoživotního vzdělávání. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Dita Janderková.

GAVORA, P. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. ISBN 78-80-7315-104-1.

HOLBROOK, H. T. 1987. *Communication Apprehension. The Quiet Student in Your Classroom*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Urbana, IL. [online]. 1987. [cit. 2022-12-18]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED284315.pdf>.

KOLÁŘ, P. 2021 *Posilování stresem: cesta k odolnosti*. Praha: Euromedia Group, 2021. Universum. ISBN 978-80-242-7465-2.

KORČIÁNOVÁ, T. 2017 *Komunikační ostýchavost žáků na středních odborných školách*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Dita Janderková.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1987. *Komunikace učitelů se žáky* [online]. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1987 [cit. 2022-12-26]. Edice na pomoc pedagogickým pracovníkům Severomoravského kraje při realizaci dalšího rozvoje čs. vých. vzdělávací soustavy.

KYRIACOU, C. 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 1995 [cit. 2022-12-27]. ISBN 80-210-1070-3.

MATUŠKOVÁ, S. 2014 *Komunikační ostýchavost u žáků 2. stupně základní školy*. Brno, 2014. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Jarmila Bradová.

McCROSKEY, J. C. 1976 The problems of communication apprehension in the classroom. *The Florida Speech Communication Journal*, [online]. 1976, 4 (2), 1-13. [cit. 2023-01-21]. Dostupné z: <http://www.jamescmcroskey.com/publications/066.pdf>.

MIKULÁŠTÍK, M. 2010. *Komunikační dovednosti v praxi* [online]. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010 [cit. 2022-12-27]. Manažer, Komunikace. ISBN 978-80-247-2339-6.

NAKONEČNÝ, M. 2000. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Grada, 2005. ISBN 978-80-247-6833-5.

NOVÁKOVÁ, J. 2019. *Komunikační ostýchavost učitelů na středních odborných školách*. Brno, 2019. Závěrečná práce účastníka celoživotního vzdělávání. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Dita Janderková.

PECH, J. 2009. *Řeč těla & umění komunikace: [příručka prakticky pro všechny, kteří se chtějí zlepšit v řešení běžných životních situací]* [online]. Praha: NS Svoboda, 2009 [cit. 2022-12-27]. ISBN 978-80-205-0606-1.

PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd.1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

ROHREROVÁ, D. 2019. *Problém komunikační ostýchavosti u žáků středních škol*. Brno, 2019. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Dita Janderková.

URBÁNKOVÁ, I. 2011. *Komunikace učitele a žáka na SŠ*. Brno, 2011. Bakalářská práce. Mendelova univerzita. Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Dita Janderková.

VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.

Summary: Communication apprehension is a phenomenon that is not widely and regularly observed in the Czech or Slovak pedagogical environment. It seems to receive much more attention abroad. Communication apprehension affects, for example, psychology, sociology, rhetoric, speech therapy and other disciplines. This study focuses on the communication skills of a specific group - university students. Communication barriers and their connection with emotional and social intelligence will be mentioned. The phenomenon of communication apprehension, which is one of the basic barriers to successful interpersonal communication, will be discussed separately. An integral part of the study is the presentation of the results of a survey on communication apprehension, which was conducted with more than three hundred university students from two Czech universities. The results were also evaluated with regard to socio-demographic characteristics and served as a starting point for possible measures closely related to communication apprehension.

PRÍKLADY DOBREJ PRAXE PODPORY ŠTUDENTOV SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI V TERCIÁRNO STUPNI VZDELÁVANIA V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

EXAMPLES OF GOOD PRACTICE IN THE SUPPORT OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AT THE TERTIARY LEVEL OF EDUCATION IN THE SLOVAK REPUBLIC

Silvia Barnová - Slávka Krásna – Dáša Porubčanová, SR

Anotácia: V predloženej štúdii sa zameriame na teoretické a legislatívne východiská podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania a tieto podporíme opisom príkladov dobrej praxe. Štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu KEGA č. 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Kľúčové slová: príklady dobrej praxe, špecifické vzdelávacie potreby, podpora študentov so špecifickými potrebami, terciárny stupeň vzdelávania

Úvod

Súhrnné skúsenosti a výsledky výskumov v predmetnej problematike približuje Moriňa (2017, cit. podľa Dorozhovetsa a Prachárovej, 2022), ktorá zdôrazňuje, že väčšina výskumov realizovaných v predmetnej oblasti sa zameriava predovšetkým na rovnosť prístupu všetkých k vzdelávaniu v zmysle odstránenia prekážok a bariér, znemožňujúcich prístup k vzdelávaniu znevýhodnených študentov na univerzite. Tieto môžu predstavovať názory vysokoškolských učiteľov, nedostatočné materiálno-technické vybavenie vysokej školy či neuspokojivú odbornú a poradenskú činnosť; pretrvávajúce ťažkosti spojené s nedostatočne sukcesívnym prechodom vysokoškolských študentov so špecifickými potrebami zo strednej školy na vysokú školu.

V porovnaní s ostatnými, t.j. intaktnými študentmi, sa študent vysokej školy so špecifickými potrebami stretáva s väčším množstvom prekážok pri adaptácii sa na nové prostredie. Citovanou autorkou uvádzané výskumy odhalil aj existenciu tzv. „neviditeľných špecifických potrieb“, s ktorými sa stretávame v prípade, keď študent môže na prvý pohľad pôsobiť ako intaktný jedinec, ale má ťažkosti a potreby v psychologicko-sociálnej rovine. V tomto kontexte môže vzniknúť nesprávne hodnotenie v zmysle normalizácie a študent so špecifickými potrebami je tak nesprávne považovaný za intaktného.

1 Inkluzívna univerzita

Leniv a Vančová (2018) venovali pozornosť integračným prístupom k príprave vysokoškolských učiteľov pre prácu v inkluzívnom prostredí.

Podľa Dorozhovetsa a Prachárovej (2022) v medzinárodnom kontexte má problematika vzdelávania osôb so špecifickými potrebami na vysokej škole zastúpenie vo viacerých relevantných výskumoch, ktoré dokumentujú práve pozitívny trend v predmetnej oblasti. Inšpirovaní vyššie citovanými autormi predkladáme, že inkluzívne vzdelávanie v terciárnom stupni má štyri základné dimenzie. Prvá dimenzia je zameraná na nepersonálne komponenty prostredia (finančné, fyzické prostredie, technické prostredie...), ktoré umožňujú vzdelávanie osôb so špecifickými potrebami na vysokej škole. Ďalšie tri dimenzie majú personalizovaný charakter. Druhá dimenzia v sebe integruje inkluzívne vzdelávanie na vysokej škole z pohľadu konkrétneho jedinca so špecifickými potrebami. Tretia dimenzia je zameraná na učiteľov študentov so špecifickými potrebami na vysokej škole a ďalších osôb, ktoré so študentmi so špecifickými potrebami prichádzajú do kontaktu. Štvrtá dimenzia predstavuje skupinu študentov, ktorí majú práve špecifickými potrebami zníženú výkonnosť či iným spôsobom sťažené vysokoškolské vzdelávanie, ale tieto špecifické potreby im doposiaľ diagnostikované neboli, „objavili“ sa až zmenou študijného prostredia, miesta štúdia bez priamej opory rodiny či nastali zmenou fyzického alebo psychického stavu vysokoškolského študenta.

Belková a Zolyomiová (2021) skúmali postoj vysokoškolákov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami k inkluzívnemu prostrediu na ich vysokej škole. Ako konštatujú autorky, cieľom je vybudovať kvalitné inkluzívne prostredie (nielen v školstve) nestačí mať materiálne a personálne kapacity. Prostredníctvom hodnotenia kvality je potrebné zapojiť aj samotných študentov. Výskum zameraný na postoje vysokoškolákov - študentov so špecifickými potrebami smerom k inkluzívnym kvalitám prostredia nebol na konkrétnej vzdelávacej inštitúcii v podmienkach Slovenskej republiky ešte realizovaný, autorky však získali prvé cenné dáta. Výskumný tím sa zameriaval

na identifikáciu postojov študentov so špecifickými potrebami ($N=20$) ku kvalite inkluzívneho univerzitného prostredia, 65 % bolo žien). Použil sa postojový dotazník vyvinutý autormi s cieľom zistiť, ako respondenti vnímali kvalitu inklúzie príslušnom univerzitnom prostredí. Postoje študentov so špecifickými potrebami vykazovali v tomto výskumnom súbore najvyššie skóre v emocionálnej oblasti zločky ($AM=3,607$; $SD=0,602$). Okrem toho existuje štatisticky významný rozdiel medzi ich postojmi a prácou koordinátora. Štatisticky významný rozdiel bol nameraný medzi postojmi tých študentov, ktorí boli spokojní s prácou svojho koordinátora a tí, ktorí neboli (p -hodnota 0,008). Autorky zistili silnú odchýlku v prospech spokojných študentov. Študenti so špecifickými potrebami vo všeobecnosti vnímajú inkluzívne prostredie na fakultách, na ktorých v tom čase študovali, ako pozitívne, čo môže vyplývať zo skutočnosti, že koordinátori sú menovaní špeciálne na to, aby vyhovovali ich potrebám. Na zlepšenie bol vytvorený aj dištančný kurz inkluzívneho prostredia pre študentov, ktorý pomáha zlepšiť účinnosť komunikácie medzi koordinátormi a študentmi a rýchlo vyriešiť akékoľvek problémy, týkajúce sa vzdelávania. Veľkosť výskumnej vzorky ako aj ďalším limitujúcim faktorom bola realizácia prieskumu len na jednej univerzite, zistenia teda nie je možné zovšeobecniť na celú univerzitnú študentskú populáciu, ani na všetky slovenské univerzity. Zo záverov vyplýva potreba zvýšiť vnútornú kvalitu vysokoškolského prostredia a zapojiť do zlepšovania inkluzívnej kvality prostredia študentov so špecifickými potrebami je preukázateľne nevyhnutná.

Dorozhovets a Prachárová (2022) skúmali inkluzívne prostredie vysokej školy z pohľadu študentov. Podarilo sa im identifikovať mieru inkluzívnosti vysokoškolského prostredia (cez index inklúzie a jej kategorických i recipročne prepojených oblastí, ktorými sú inkluzívna kultúra, politika a inkluzívna prax) v konkrétnej verejnej univerzite v Slovenskej republike zapojením 60 respondentov - študentov so špecifickými potrebami. Výskumom bola nameraná stredná hodnota indexu inklúzie. Vysokoškolskí študenti I. a II. stupňa pridelili najvyššie hodnotenie práve oblasti inkluzívna kultúra. V oblasti inkluzívna politika je miera zastúpených opatrení podporujúcich rozmanitosť a rozvoj školy pre všetkých vysokoškolskými študentmi hodnotená priemerne. Z eminentných oblastí indexu inklúzie bola najnižšie vysokoškolskými študentmi klasifikovaná oblasť inkluzívna prax, čo naznačuje predovšetkým určitý časový odstup, ktorý je potrebný k tomu, aby sa kontinuálne, kultúrne a legislatívne konverzie strategicky implementovali a efektívne realizovali aj v pedagogickej praxi. Pri analýze problematiky inklúzie na Slovensku a v slovenskom školskom systéme autorky zistili, že pozornosť odbornej verejnosti zjavne sústredená predovšetkým predprimárnemu a primárnemu vzdelávaniu a indiferentný záujem bol prejavovaný problematike inklúzie na vysokej škole a miere inkluzívnosti vysokoškolského prostredia, citované autorky považujú

za rozhodné a zlomové venovať pozornosť práve inkluzívnym konverziám ako subvencia k rozvíjaniu inkluzívneho vzdelávania na vysokých školách predovšetkým v humanitárnych odboroch pripravujúcich budúcich učiteľov na učiteľské povolanie a celoživotné vzdelávanie.

2 Legislatívne východiská podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania v Slovenskej republike

Zákon č. 131/2002 Z. z. – zákon o vysokých školách v šiestej časti vo vzťahu k štúdiu na vysokej škole v § 55 v základných ustanoveniach vymedzuje, že práva ustanovené týmto zákonom sa zaručujú rovnako všetkým uchádzačom a študentom v súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania vo vzdelaní ustanovenou osobitným zákonom V súlade so zásadou rovnakého zaobchádzania sa zakazuje diskriminácia aj z dôvodu veku, pohlavia, sexuálnej orientácie, manželského stavu a rodinného stavu, rasy, farby pleti, zdravotného postihnutia, jazyka, politického alebo iného zmýšľania, príslušnosti k národnostnej menšine, náboženského vyznania alebo viery, odborovej činnosti, národného alebo sociálneho pôvodu, majetku, rodu alebo iného postavenia.

Ďalej Zákon č. 131/2002 Z. z. – zákon o vysokých školách v tretej hlave vo vzťahu k systému sociálnej podpory študentov v § 100 k podpore študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami uvádza, že verejná vysoká škola a štátna vysoká škola vytvára všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon. K tomu dopĺňame informáciu, že aj mnohé súkromné vysoké školy majú vnútorné procesy nastavené tak, aby vytvárali všeobecne prístupné akademické prostredie aj vytváraním zodpovedajúcich podmienok štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon.

Zákon č. 131/2002 Z. z. – zákon o vysokých školách za študenta so špecifickými potrebami sa považuje študent a) so zmyslovým, telesným a viacnásobným postihnutím, b) s chronickým ochorením, c) so zdravotným oslabením, d) s psychickým ochorením, e) s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, f) s poruchami učenia.

Študent podľa odseku 2, v prípade, ak súhlasí s vyhodnotením svojich špecifických potrieb vysokou školou, má podľa rozsahu a druhu špecifickej potreby nárok na podporné služby, najmä na a) zabezpečenie možnosti využívať špecifické vzdelávacie prostriedky, b) individuálne vzdelávacie prístupy, najmä individuálnu výučbu vybraných predmetov pre študentov

so zmyslovým postihnutím, c) osobitné podmienky na vykonávanie študijných povinností bez znižovania požiadaviek na študijný výkon, d) individuálny prístup vysokoškolských učiteľov, e) odpustenie školného v odôvodniteľných prípadoch, ak ide o štúdium dlhšie, ako je štandardná dĺžka príslušného študijného programu.

(5) Podrobnosti o minimálnych nárokoch študenta podľa odseku 2 na podporné služby podľa druhu špecifickej potreby ustanoví všeobecne záväzný právny predpis, ktorý vydá ministerstvo školstva.

(6) Špecifické potreby študenta podľa odseku 2, ktorému sú poskytované podporné služby, môžu byť prehodnocované, a to aj na žiadosť študenta.

(7) Na vysokých školách pôsobia a) špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, b) koordinátori pre študentov so špecifickými potrebami (ďalej len „koordinátor“). Koordinátorom môže byť fyzická osoba alebo právnická osoba. Ak je koordinátorom fyzická osoba, výkonom činnosti ho poveruje rektor; ak na vysokej škole pôsobí aj koordinátor pre fakultu, výkonom činnosti ho poveruje dekan. Ak je koordinátorom fyzická osoba, ide spravidla o vysokoškolského učiteľa. Ak je koordinátorom právnická osoba, zmluvu o výkone činnosti s ním uzatvára rektor. Právnická osoba môže zabezpečovať činnosť koordinátora aj pre viac vysokých škôl. Činnosť koordinátora je zabezpečovaná z prostriedkov fondu na podporu štúdia študentov so zdravotným postihnutím.

(8) Špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier a sú zriadené na Univerzite Komenského v Bratislave a Technickej univerzite v Košiciach.

(9) Koordinátor najmä a) aktívne sa podieľa na identifikovaní uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami a študentov so špecifickými potrebami, b) vyhodnocuje špecifické potreby uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami a študentov so špecifickými potrebami, rozsah zodpovedajúcich podporných služieb a podieľa sa na ich zabezpečovaní, c) zabezpečuje spoluprácu s pracoviskami a účelovými zariadeniami vysokej školy alebo fakulty a so zamestnancami vysokej školy, najmä im poskytuje informácie a poradenstvo v súvislosti so špecifickými potrebami študentov, d) vykonáva poradenstvo pre študentov podľa odseku 2 pri zabezpečovaní podporných služieb a tieto služby pre nich koordinuje, e) každoročne podáva návrh na použitie finančných prostriedkov na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami, najmä na zabezpečenie materiálno-technických pomôcok a vybavenia; koordinátor fakulty predkladá návrh koordinátorovi vysokej školy, f) každoročne predkladá vysokej škole správu o podmienkach využívania podporných služieb za vysokú školu; koordinátor fakulty spolupracuje s koordinátorom vysokej školy pri príprave správy.

(10) Podrobnosti o pôsobnosti koordinátora ustanovuje vnútorný predpis vysokej školy.

(11) Ministerstvo školstva metodicky usmerňuje vysoké školy pri poskytovaní podpory podľa tohto paragrafu.

Zákon č. 131/2002 Z. z. – zákon o vysokých školách v § 100a v tretej hlave vo vzťahu k systému sociálnej podpory študentov a poskytovania poradenstva uvádza, že vysoká škola poskytuje svojim študentom bezplatné poradenstvo. Bezplatné poradenstvo poskytuje aj konzorcium vysokých škôl študentom vysokých škôl, ktoré sú členmi konzorcia vysokých škôl.

(2) Poradenstvo sa poskytuje na účely zlepšovania duševného zdravia študentov a ich motivácie k štúdiu, pomoci pri problémoch, ktoré by mohli ohroziť riadne skončenie štúdia, a pomoci pri uplatnení sa na trhu práce.

(3) Poradenstvom je najmä psychologické poradenstvo, kariérové poradenstvo a poradenstvo v efektívnom učení sa.

(4) Odbornú a metodickú pomoc v oblasti poradenstva zabezpečujú vybrané pracoviská vysokých škôl a ich fakúlt.

Aj keď sa môže zdať, že právna úprava podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania v Slovenskej republike je aktuálne postačujúca, aplikačná právna prax ukazuje isté rezervy. V nasledujúcej časti štúdie sa však budeme venovať najmä príkladom dobrej praxe podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania v Slovenskej republike.

3 Príklady dobrej praxe podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania v Slovenskej republike

V tejto časti našej štúdie uvedieme príklady dobrej praxe podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania v Slovenskej republike. V súlade so zákonom o vysokých školách dávame do pozornosti, že – ako sme uviedli v texte vyššie - špeciálne pedagogické pracoviská na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami plnia úlohu metodických, znalostných a koordinačných centier a sú zriadené na Univerzite Komenského v Bratislave a Technickej univerzite v Košiciach.

Prvým príkladom dobrej praxe podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania v Slovenskej republike je Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami (CPŠ) Univerzity Komenského v Bratislave. Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami je pracoviskom s celouniverzitnou pôsobnosťou. Je lokalizované v pavilóne

Informatiky v budove Fakulty matematiky, fyziky a informatiky UK.

Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami (CPŠ) Univerzity Komenského v Bratislave (UK) svoje aktivity zameriava predovšetkým na nasledujúce oblasti:

- Informačné, poradenské a konzultačné služby: poskytovanie informácií pre uchádzačov a študentov so špecifickými potrebami, pre vysokoškolských učiteľov a koordinátorov;
- Akademická podpora počas štúdia: zabezpečovanie návrhov na primerané úpravy pri štúdiu a hodnotení individuálne pri každom študentovi so špecifickými potrebami (adaptované formy skúšok, prístup k študijným materiálom a kurzom, efektívne techniky štúdia, a pod.), zabezpečenie individuálneho vyučovania vybraných predmetov v spolupráci s fakultnými koordinátormi a katedrami, a pod.

Vzdelávacia a tréningová činnosť zameraná na: prácu s asistenčnými technológiami, prístupnosť odborných dokumentov a webových stránok, vplyv zdravotného znevýhodnenia na štúdium, zabezpečenie vzdelávania koordinátorov a členov akademickej obce, príprava informačných, metodických a študijných materiálov.

Technická podpora: poradenstvo pri výbere vhodného technického vybavenia, zabezpečenie študijnej literatúry v prístupnej forme, asistencia pri zabezpečovaní služieb tlmočníka pre nepočujúcich, zabezpečenie asistenčných technológií podľa druhu zdravotného postihnutia.

Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami (CPŠ) Univerzity Komenského v Bratislave ďalej zabezpečuje aktuálne informácie o podmienkach štúdia na UK v prístupnej forme; evidenciu uchádzačov a registráciu študentov UK so špecifickými potrebami v zmysle vyhlášky o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami, vyhodnotenie žiadosti o poskytnutie primeraných úprav a podporných služieb a prípravu návrhov na primerané úpravy a podporné služby v spolupráci s komisiou (primerané úpravy a priznáva dekan príslušnej fakulty UK); koordinovanie zabezpečovania primeraných úprav a podporných služieb pre študentov so špecifickými potrebami v spolupráci s fakultnými koordinátormi; poradenstvo, informácie a vzdelávacie aktivity pre pedagogických i nepedagogických pracovníkov univerzity a koordinátorov zamerané na špecifiká štúdia študentov so špecifickými potrebami; spoluprácu s pracoviskami a účelovými zariadeniami univerzity; najmä im poskytuje informácie a poradenstvo v súvislosti so špecifickými potrebami študentov a podmienkami pre štúdium; monitorovanie a vyhodnocovanie opatrení zameraných na odstraňovanie existujúcich bariér v akademickom prostredí a predchádzanie tvorbe nových bariér (fyzických, informačných, komunikačných, humánnych); navrhovanie krokov a riešení smerujúcich

k vytváraniu všeobecne prístupného akademického prostredia; v spolupráci s fakultnými koordinátormi návrh rozpočtu na zabezpečenie primeraných podmienok pre nasledujúci kalendárny rok podľa počtu študentov so špecifickými potrebami a ich potrieb k 31.10.; prípravu podnetov vo vzťahu k nadriadeným orgánom v otázkach implementácie legislatívnych záväzkov na univerzite.

Vo svojom portfóliu má napr. Prekladový slovník slovenského jazyka - slovenského posunkového jazyka pre terciárne vzdelávanie alebo On-line poradenstvo pre nepočujúcich študentov a tlmočníkov v posunkovom jazyku. K ďalším aktivitám patrí realizácia dotazníkového prieskumu s cieľom identifikácie existujúcich fyzických bariér na Univerzite Komenského v Bratislave, najaktuálnejšie v roku 2022.

Pri plnení úloh a zabezpečovaní informácií, poradenstva a podporných služieb Centrum úzko spolupracuje s fakultnými koordinátormi, pedagogickými i nepedagogickými pracoviskami UK, ako i s externými organizáciami, inštitúciami a osobami (CPŠ UK v Bratislave, 2023).

Druhým príkladom je špeciálne pedagogické pracovisko na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami zriadené Technickej univerzite v Košiciach. Bezbariérové centrum Technickej univerzity v Košiciach (BBC TUKE) je špeciálnym pedagogickým pracoviskom s celoškolskou pôsobnosťou, ktoré bolo zriadené rektorom Technickej univerzity v Košiciach v zmysle § 13 ods. 4. zákona č. 172/1990 Zb. o vysokých školách, v znení neskorších predpisov, § 18 ods. 4 písm. ch) Štatútu Technickej univerzity v Košiciach a na základe uznesenia č. 43/2000 Akademického senátu Technickej univerzity s účinnosťou od 1.7.2000 a je výstupom TEMPUS Phare projektu (Bezbariérové centrum Technickej univerzity v Košiciach -BBC TUKE, 2023).

BBC TUKE s účinnosťou od 1.januára 2013 v zmysle § 100, ods. 8, zákona č. 131/2002 Z.z. Zákona o vysokých školách plní úlohy vyplývajúce z jeho nadištitucionálnej národnej funkcie metodického, znalostného a koordinačného centra v rámci SR, ako jedno z dvoch špeciálnych pedagogických pracovísk na podporu štúdia študentov so špecifickými potrebami.

BBC TUKE je pracoviskom s celoškolskou pôsobnosťou TUKE, ktoré je riadené prorektorom pre vzdelávanie TUKE. Hlavným poslaním Bezbariérového centra je organizačná, koordinačná, informačná a manažérska činnosť zameraná na vytváranie prístupného akademického prostredia a vytváranie zodpovedajúcich podmienok pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon. BBC TUKE spolupracuje s koordinátormi pre študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách v SR, ako aj s ďalšími špecializovanými organizáciami v tejto oblasti.

Hlavnou oblasťou činnosti BBC TUKE je vykonávať technicko-poradenskú, metodickú, znalostnú a výcvikovú činnosť pre podporu študentov so špecifickými potrebami pred a počas vysokoškolského vzdelávania a poskytovať informačno-poradenské služby pre verejnosť a vysokoškolských učiteľov v tejto oblasti. BBC TUKE v súlade so svojim hlavným poslaním vykonáva najmä tieto činnosti:

- spolupracuje s vedením TUKE a vedením fakúlt TUKE pri vytváraní podmienok pre prijímanie uchádzačov so špecifickými potrebami na vysokoškolské štúdium, ako aj počas štúdia študentov so špecifickými potrebami,
- vyhodnocuje špecifické potreby uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami v spolupráci s koordinátormi pre študentov so špecifickými potrebami na fakultách TUKE, ako aj na iných vysokých školách,
- vykonáva poradenstvo pre uchádzačov, študentov, vysokoškolských učiteľov a ostatných zamestnancov TUKE v oblasti špecifických potrieb študentov,
- zabezpečuje technickú a materiálnu podporu pre študentov so špecifickými potrebami v oblastiach: tréning študentov pre používanie podporných technológií, tréning pre vysokoškolských učiteľov, príprava a publikácia informačných materiálov, príprava študijných materiálov v neštandardných formátoch, spolupráca s Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a tretím sektorom, koordinácia medzinárodných projektov v tejto oblasti v rámci TUKE (BBC TUKE, 2023).

Ďalším príkladom dobrej praxe podpory študentov so špecifickými potrebami v terciárnom stupni vzdelávania v Slovenskej republike je Poradensko-právne centrum pre študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia a študentov so špecifickými potrebami (PPCSZ) Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Poradensko-právne centrum pre študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia a študentov so špecifickými potrebami (PPCSZ) je celouniverzitné špeciálne pracovisko zamerané na podporu študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia a študentov so špecifickými potrebami v zmysle princípov inkluzívnosti a vytvárania podmienok pre úspešné ukončenie vysokoškolského štúdia. Poslaním PPCSZ UCM je poskytovanie základnej právno-poradenskej činnosti študentom UCM zo sociálne znevýhodneného prostredia a študentom so špecifickými potrebami.

PPCSZ UCM garantuje študentom jednoduchý prístup k poradenským a právnym službám, ktoré zodpovedajú ich rôznym potrebám. Jeho poslaním je vytvárať prístupné akademické prostredie bez znižovania požiadaviek na študijný výkon študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia a študentov so špecifickými potrebami, pomáhať študentom zo sociálne

znevýhodneného prostredia a študentom so špecifickými potrebami zvládnuť štúdium a pripraviť ich na riadne zvládanie budúcich pracovných a osobných povinností.

Úlohou PPCSZ UCM je

- poskytovať klientom možnosť individuálnych konzultácií v rámci riešenia ich ťažkostí a problémov,
- poskytovať klientom možnosť stretnutí edukačného a poradenského charakteru,
- pomáhať využívať poznatky z oblasti práva pre zlepšenie sociálnej situácie klientov,
- nasmerovať klientov na ďalšie relevantné inštitúcie s cieľom zabezpečiť im adekvátnu odbornú pomoc.

PPCSZ UCM podlieha prorektorovi pre vzdelávanie UCM. PPCSZ UCM vedie vedúci PPCSZ UCM, ktorý sa podieľa na realizácii činností centra (PPCSZ UCM, 2023).

Na základe analyzovaných dokumentov konštatujeme, že aj súkromná vysoká školy DTI realizuje organizačnú, koordinačnú, vzdelávaciu a metodickú činnosť zameranú na vytváranie prístupného akademického prostredia, objektívne vyhodnocuje špecifické potreby študentov a vytvára zodpovedajúce podmienky pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon. Realizuje poradenstvo a aktívne presadzuje riešenia individuálnych študijných záležitostí študentov so špecifickými potrebami v spolupráci s vyučujúcimi ako aj so zamestnancami a s kontaktnými osobami pre študentov so špecifickými potrebami, so zamestnancami študijných oddelení za účelom riadneho plnenia študijných povinností študentov so špecifickými potrebami.

Rozmanitosť potrieb študentov (špeciálne potreby) je akceptovaná v rozsahu dokumentu Smernica rektora súkromnej vysokej školy Podpora študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami na Vysokej škole DTI. Dokument je v súlade s § 100 ods. 11 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a Vyhlášky č. 458/2012 Z. z. o minimálnych nárokoch študenta so špecifickými potrebami vytvára všeobecne prístupné akademické prostredie a zodpovedajúce podmienky štúdia pre študentov so špecifickými potrebami bez znižovania požiadaviek na ich študijný výkon. Jednotliví koordinátori pre študentov so špecifickými potrebami sú rozdelení podľa študijných špecializácií najsilnejšie v učiteľskom štúdiu a tiež aj v ďalších spoločensko-vedných študijných programoch.

Súkromná vysoká škola má systém študijných poradcov, ktorých cieľom je zefektívniť univerzitný systém štúdia, pomôcť študentom správne sa orientovať a efektívne si voľiť predmety vzhľadom na vlastný študijný plán

študenta, na jeho záujmovú orientáciu a vzhľadom na reálnu situáciu na trhu práce. Majú za cieľ pomáhať študentom v ich ťažkostiach pri štúdiu, pri komunikácii s prostredím a plniť aj poradenskú funkciu v študentských mobilitách, príp. sprostredkovateľskú funkciu vo výskumnej, záujmovej a inej činnosti. Študijného poradcu z radov vysokoškolských učiteľov v zmysle § 51 ods. 9 zákona o VŠ vymenúva a odvoláva rektor.

Na súkromnej vysokej škole je vytvorená sieť tútorov pre denné a externé štúdium, ktorí majú vo svojej kompetencii poradenskú činnosť. Táto sieť tútorov je tvorená vysokoškolskými učiteľmi menovanými rektorom na v zmysle § 51 ods. 9 zákona o vysokých školách. Súkromná vysoká škola deklaruje, že všetci zúčastnení zohľadňujú sa osobitosti vyplývajúce zo špecifických potrieb študentov. Súkromná vysoká škola vytvára vhodné podmienky a disponuje dostatočnou kompetentnosťou pre prácu so študentami so špecifickými potrebami. Vo zverejnených a verejne dostupných Podmienkach prijímacieho konania je uvedené, že uchádzači, ktorí zo zdravotných dôvodov požadujú špecifické podmienky, informujú o tom písomne pri podaní prihlášky.

V pravidelne realizovanom zisťovaní spokojnosti študentov so štúdiom na súkromnej vysokej škole títo skonštatovali, že majú ľahký prístup k poradenským a ďalším podporným službám a administratívnym zdrojom, ktoré zodpovedajú ich rozmanitým potrebám a sú predpokladom ich napredovania v štúdiu a na ich osobný a kariérny rozvoj. Výsledky realizovaného auditu externej audítorskej spoločnosti tiež ukázali, že súkromná vysoká škola má kvalifikovaný podporný personál zabezpečujúci tútorské, poradenské, administratívne a ďalšie podporné služby a súvisiace činnosti pre študentov, ktorého kapacita zodpovedá počtu študentov a ich rozmanitým potrebám. Študenti a učitelia majú možnosť obrátiť sa so svojimi požiadavkami na príslušných zamestnancov súkromnej vysokej školy v riadiacej štruktúre - rektora, prorektora pre vzdelávanie, prorektora pre kvalitu a rozvoj, prorektora pre zahraničné vzťahy a akreditáciu, prorektorku pre vedu a výskum a aj kvestora (VŠ DTI, 2022).

Záver

Uvedomujúc si limity nášho realizovaného zisťovania predpokladáme ďalší rozvoj oblasti podpory zdravia a pohody študentov aj prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni. Deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a študentov so špecifickými potrebami postupne pribúda nielen z dôvodu medicínskej gynekologickej či neonatologickej starostlivosti, zvyšuje sa aj kvalita pedagogicko-psychologických diagnostických služieb, postupov a nástrojov, zameraných najmä včasnú diagnostiku a následné prispôsobenie edukačných (výchovno-vzdelávacích) podmienok potrebám všetkých edukovaných.

Literatúra:

BELKOVÁ, V. - ZOLYOMIOVÁ, P. 2021. The attitude of university students with special educational needs to the inclusive environment at their university. DOI 10.2478/atd-2021-0001. In: *Acta Educationis Generalis*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISSN 2585-741X. ISSN (online) 2585-7444. Roč. 11, č. 1 (2021), s. 1-13.

DOROZHOVETS, O. - PRACHÁROVÁ, I. 2022. INKLUZÍVNE PROSTREDIE VYSOKEJ ŠKOLY Z POHLADU ŠTUDENTOV = Inclusive University Environment from the perspective of Students. DOI 10.54937/ssf.2022.21.1.49-64. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU. ISSN 1336-2232. Roč. 21, č. 1 (2022), s. 49-64.

LENIV, Z. - VANČOVÁ, A. 2018. Integrative approaches to University teacher training for the work in inclusive environment. In: *Teória a praxeológia výchovnej a komplexnej rehabilitácie* : zborník vedeckých príspevkov. 1. vyd. Brno: MSD, 2018. ISBN 978-80-7392-286-3, s. 57-70.

MICHVOCÍKOVÁ, V. 2022. Komunikácia a jej prínos pre edukačný proces. In *Pedagogica Actualis XIII: vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy: vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda (Trnava, Slovensko), 2022. - ISBN 978-80-572-0243-1, s. 219-229

SIROTOVÁ, M. – MICHVOCÍKOVÁ, V. RUBACHA, K. 2021. Quasi-experiment in the educational reality / Mariana Sirotová, Veronika Michvocíková, Krzysztof Mariusz Rubacha .In: *Journal of Education Culture and Society*. ISSN 2081-1640, Roč. 12, č. 1 (2021), s. 189-201.

SIROTOVÁ, M. – MICHVOCÍKOVÁ, V. – HOŠŤOVECKÝ, M. 2021. *Serious Games in University Education of Future Teachers*. Berlin: Peter Lang, 2021. - 213 s. - (Erziehungskonzeptionen und Praxis = Educational Concepts and Practice ; Volume 85). - ISBN 978-3-631-84579-0. - ISSN 0723-7464.

TECHNICKÁ UNIVERZITA V KOŠICIACH. 2023. *Bezbariérové centrum Technickej univerzity v Košiciach (BBC TUKE)*. Dostupné na: <https://accesscentre.tuke.sk/nasa-cinnost/>

UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE. 2023. *Poradensko-právne centrum pre študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia a študentov so špecifickými potrebami (PPCSZ) Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave*. Dostupné na: <https://www.ucm.sk/sk/centrum-podpory-študentov-so-specifickymi-potrebami-01/>

VYSOKÁ ŠKOLA DTI. 2022. *Smernica č. R-3/2022: Podpora študentov a uchádzačov o štúdium so špecifickými potrebami na Vysokej škole DTI*. Dostupné na: <https://www.dti.sk/data/files/file-1650611780-62625644d4001.pdf>

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. 2023. *Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami (CPŠ)*. Dostupné na: <https://cezap.sk/>

UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. 2023. *Centrum podpory študentov so špecifickými potrebami*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/rada-ministra-na-podporu-studia-studentov-so-specifickymi-potrebami/>

Zákon č. 131/2002 Z. z. – zákon o vysokých školách

PodĎakovanie:

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

Summary: In the proposed paper, the authors focus on the theoretical and legislative backgrounds for promoting students with special educational needs involved in tertiary education. The authors also provide examples of good practice in the conditions of the Slovak Republic. The paper is an output of the grant project KEGA No. 004UCM-4/2022 Promoting Health and Well Being through Inclusive Education in Higher Education.

VÝTVARNÁ AKCIA V PROSPECH SKUPINOVEJ INKLÚZIE

AN ARTISTIC EVENT FOR THE BENEFIT OF GROUP INCLUSION

Patricia Biarincová, SK

Anotácia: V predmetnej štúdii sa zaoberáme výtvarným umením a výtvarnou akciou v kontexte skupinovej inklúzie s ohľadom na individuálne možnosti a potreby študentov, budúcich pedagógov výtvarnej výchovy. V texte popisujeme experimentálne výtvarné aktivity s využitím umeleckej stratégie land art, ktorá pracuje s tradičnými a aj netradičnými materiálmi, prostredníctvom klasických a alternatívnych vyjadrovacích a výrazových postupov.

Kľúčové slová: výtvarné umenie, výtvarná akcia, land art, inklúzia, umenie,

Úvod

UNESCO (2005) charakterizuje inkluzívne vzdelávanie ako vzdelávanie, ktoré je založené na tom, že všetci majú právo na identickú úroveň vzdelania, ktoré naplňa ich primárne vzdelávacie potreby a je pre nich obohacujúce. UNESCO vymedzuje inkluzívne vzdelávanie ako dynamický proces pozitívneho akceptovania rôznorodosti jedincov, kedy sa individuálne rozdiely nechápu ako problém, ale ako možnosť obohatiť edukačný proces. Zakladá sa na troch hlavných princípoch, ktorými sú prístup k bezplatnému a povinnému vzdelávaniu, rovnosť a nediskriminácia a napokon právo na kvalitnú výchovu a vzdelanie (Bagálová, Bizíková, Futálová, 2015).

Dôležitým a podstatným cieľom kvalitného inkluzívneho vzdelávania je zabezpečiť aby sa skončili všetky formy diskriminácie a podporila sa sociálna súdržnosť. Podstatou inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní je právo každého jednotlivca (bez ohľadu na etnicitu) na kvalitnú edukáciu s kladením dôrazu na búranie bariér vo vzdelávaní, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu na vzdelávanie všetkých jedincov spolu.

V súčasnej dobe sa čoraz častejšie stretávame aj na úrovni vysokoškolského vzdelávania so študentami, ktorých zaraďujeme do skupiny so špeciálnymi potrebami. Jedná sa o študentov zo sociálne znevýhodneného prostredia, študentov so zdravotným znevýhodnením a tiež o cudzincov či migrantov.

V procese zavádzania inklúzie vo vzdelávaní je dôležité vytvárať podmienky aj pre inkluzívne povedomie. „*Inkluzívne povedomie možno sprostredkovať prostredníctvom umeleckých prostriedkov. Tie sú využívané tak, aby prostredie nenadobúdalo charakter edukačného memorovania, ale učenia sa prostredníctvom zážitku s možnosťou kreatívnej expresie v priestore (Kováčová, 2011)*“. Jednou z možností ako búrať bariéry a stereotypy orientované na inkluzívnu výučbu vo vysokoškolskom vzdelávaní je možnosť skupinovej pomoci a prostredníctvom výtvarného umenia. Jedná sa o skupinovú pomoc v koncepte/ kontexte výtvarnej akcie s náznakmi arteterapie s ohľadom na individuálne možnosti a potreby študentov, budúcich pedagógov výtvarnej výchovy.

Umenie v kontexte skupinovej inklúzie s ohľadom na individuálne možnosti a potreby študentov

Terén pôsobnosti umenia je široký a zložitý usporiadaný vo vzťahu k človeku, v tejto súvislosti hovoríme o životných okruhoch, v ktorých umenie participuje. V spojení s umením Kulka (1990) tvrdí o jednotlivých funkčných úrovniach, kde sa sústredil na psychologickú, biologickú, sociálnu, kultúrnu, duchovnú a ekonomickú funkciu. Umenie kreuje priestor pre aktivity, ktoré umožňujú rozvíjať celistvú, ľudskú osobnosť. Aktívna umelecká činnosť spojená so stelesnením zážitku cez art vytvára priestor pre široké pole pôsobnosti umenia. Spolu s jeho funkciami a aspektami tvoria, spoluutvárajú a skladajú z rôznych komponentov celok. Jednotlivé funkcie umenia ako ich naznačil Kulka (2008):

Poznávacia/vzdelávacia funkcia umenia vyplýva z faktu, že sa umenie stáva zdrojom vedomostí o človeku, prírode, spoločnosti a kultúre. Umožňuje človeku získavať vedomosti, ktoré dokáže aplikovať v procese vlastnej tvorby a sebavyjadrenia v každom vývojovom období svojho života každého jednotlivca bez ohľadu na etnicitu.

Na poznávaciu funkciu nadväzuje výchovná funkcia, ktorou sa utvára a kreuje ľudský intelekt, fantázia, prehĺbuje sa emocionálny cit individua. Kontakt s umeleckými dielami obohacuje komunikačnú, psychickú, sociálnu, formatívnu stránku jednotlivca. Prostredníctvom umenia sme schopní komunikovať so svetom a nadobúdať komunikačné zručnosti, čo vedie k schopnosti empaticky myslieť, reagovať a vyjadrovať sa. V rámci skupinovej inklúzie výchovne pôsobiť na citovú, emocionálnu a komunikačnú oblasť jednotlivca. Umeleckým dielam, nech už pochádzajú z akéhokoľvek obdobia, nemožno uprieť morálnu stránku, ktorá kultivuje morálne hodnoty a následné správanie jednotlivcov. K morálnej stránke pričleňujeme aj sebahodnotiacu funkciu (recipient alebo sociálna skupina hodnotia samých seba prostredníctvom umeleckého diela).

Sebahodnotiaca funkcia podporuje u jedinca schopnosť prijímať konštruktívnu kritiku, zaujať stanovisko k vlastnej tvorbe, čo vo svojej podstate pôsobí aj ako sila, ktorá ho poháňa k dosiahnutiu cieľa, spokojný a v konečnom dôsledku mohol zažiť pocity uspokojenia a radosti z tvorby.

Estetická funkcia v neposlednom rade poukazuje na estetickú hodnotu umeleckých diel, vplyv na kryštalizáciu vkusu jednotlivca, ktorý následne uplatňuje v každodennom živote, v spolužití s inými jedincami ako aj so samým sebou, kreuje človeka ako individuálnu bytosť.

Esteticko-kontemplatívna funkcia umeleckých diel je moderným konštruktom, prispela k modernému chápaniu pojmu umenie, keď sa umenie vymanilo zo svojich predošlých spoločenských väzieb a začalo poukazovať na svoje vlastné významy. Estetickú funkciu môžeme spojiť s poznávacou, vzdelávacou funkciou umenia a s výchovnou funkciou, kedy jednotlivec v akomkoľvek vývinovom období života nadobúda vedomosti o umení aj cez výchovu umením v galériách a múzeách umenia, prípadne vlastnou aktivitou vykonávanou (aj) na podstate umeleckej edukácie.

Biologická funkcia umenia sa prejavuje stimuláciou zmyslových orgánov (podnecovanie zmyslových orgánov), tá sa prejavuje vo fyziologických a psychických procesoch, vo fyziologickej relaxácii alebo tonifikácii a ovplyvňovaním fyziologických funkcií ako biorytmus, obehový systém atď. Aj na základe umenia je možné cvičiť zmyslové orgány cez vlastnú tvorivú aktivitu zameranú na niektorú z oblastí psychiky, alebo fyziologické funkcie ako koordinácia, vytrvalosť, jemná motorika, schopnosť reagovať na podnety z vonku či vnútra. Psychologické funkcie sú najbohatšie zastúpené v kognitívnej, expresívnej, formatívnej, výchovnej, emocionálne motivačnej, psychoterapeutickej, liečebnej oblasti.

Psychoterapeutická a liečebná funkcia umenia v kontexte s umením, v súvislosti s výtvarnou aktivitou/akciou umožňuje cez zážitok z tvorby zbaviť sa napätia, stresu zdravému jedincovi ale aj jedincovi so zdravotným znevýhodnením, či so špeciálnymi potrebami. Je schopná odbúrať negatívne emócie a navodiť pozitívne myslenie cez proces tvorby výtvarného artefaktu, prostredníctvom psycho-relaxačných a prioritne tvorivých metód a aktivít.

Sociálne funkcie umenia sa vzťahujú na komunikáciu, potreby sociálnej identifikácie človeka na rôzne spoločenské aktivity (tanec, šport, pracovné činnosti, školské aktivity) a tiež na oblasť ideologickú, reprezentatívnu a svetonázorovú. V kontexte so špeciálnymi potrebami jednotlivcov aj o oblasť upevňovania medziľudských vzťahov a nachádzania možností ako komunikovať cez umenie medzi sebou prostredníctvom skupinových aktivít.

Kultúrna funkcia umenia sa uplatnila v procese sprostredkovania vzorcov správania v určitých kultúrnych (etnických, národných, minoritných) okruhoch, vo vzťahu k životnému prostrediu. Tiež tu patrí estetická funkcia

umenia. V súvislosti s našou problematikou nachádzame možnosti ako sa cez výtvarné aktivity môžeme sústrediť na citlivé oblasti ako sú minority, etniká či globalizáciu sveta, ktorá s častí potiera jedinečnosť vlastných kultúr a subkutúr.

Spiritualistická funkcia umenia sa premietla do náboženských systémov a magicko-kultových aktivít (Kulka, 2008). Na základe spoznávania umenia, hľadanie a nachádzanie v histórii umenia magickosti, napríklad v prírode cez rôzne umelecké stratégie akčného umenia/land artového umenia.

Umenie plnilo a naďalej naplňuje v spoločnosti mnohé funkcie je teda polyfunkčné. V súčasnosti sa umeniu pripisujú rôzne funkcie: poznávací, výchovná funkcia, dorozumievacia, didaktická, terapeutická, morálna, estetická funkcia, psychologická, biologická, sociálna, relaxačná a mnohé iné.

V súvislosti s funkciami umenia Spousta (1998) uvádza:

- bazálnu funkciu umenia,
- formatívnu funkciu umenia,
- terapeutickú funkciu umenia,
- rekreačnú funkciu umenia.

Každá z funkcií umenia v sebe nesie ďalšie funkcie, ktoré možno zo všeobecného hľadiska preskupovať do danej skupiny.

Prvú skupinu funkcií umenia Spousta (1998) označuje ako bazálna funkcia do ktorej sú začleňované ďalšie funkcie: hodnotovú, estetickú, magickú, komunikačnú, informatívnu, kognitívnu, petrifikačnú. Spomínané funkcie umenia indikujú, že umenie v sebe zoskupuje množstvo fundamentálnych častí, ktoré sú rozčlenené na jednotlivé základné a pridružené funkcie. Okrem estetického pôsobenia umenie má schopnosť pôsobiť magicky, schopnosť komunikovať, informovať percipientov a viesť ich tak k nadobúdaniu nových vedomostí. V skupine základných funkcií autor (1998, s. 30) uvádza petrifikačnú funkciu, ktorá v sebe nesie schopnosť uchovávať (konzervovať) fakty) umelecké dielo ako svedectvo doby (udalosti) v ktorej vzniklo.

Druhú skupinu funkcií umenia nachádzame pod označením terapeutická/psychoterapeutická funkcia, pod ktorú sú začleňované ďalšie funkcie ako defrustračná, katarzná, solitárna, desolitárna, relaxačná.

Psychoterapeutickú funkciu umenia možno uplatniť pri záťažových alebo stresových životných situáciách, keď umenie pomáha liečiť a upokojiť psychiku človeka. Katarzná/očistná funkcia umenia je úzko spätá s predchádzajúcimi

funkciami. Kultúrna história ľudstva nám prináša dôkazy o tom, že katarznú silu umenia využívali ľudia už od nepamäti a to na báze vnútornej očisty predovšetkým prežívaním deja umeleckého diela – teda nadobudnutým a prežitým umeleckým zážitkom. Relaxačná (hedonistická, zábavná) funkcia umenia je spájaná s príjemne stráveným časom pri kontakte s umením. Táto funkcia odpútava človeka od každodenných stresov privádza ho do stavu príjemnej pozitívnej nálady a pookriatia vplyvom účinkov umenia (Biarincová, 2020).

Na základe popisovaných funkcií umenia a aj ďalších ako napríklad: vyjadrovacia funkcia, zobrazovacia, seberealizačná, sebvýjadrovacia, terapeutická môžeme v tomto kontexte považovať výtvarné aktivity v spojení so skupinovú inklúziou za východisko pre aktivity a výtvarné činnosti aj pri aktivitách so študentami výtvarnej výchovy (budúcimi učiteľmi, pôsobiacimi v pedagogickej praxi). Výtvarné prejavy vznikajú nie len v rámci umeleckého okruhu, ale prakticky v rôznych situáciách a súvislostiach života jedinca a spoločnosti. „Výsledkom výtvarnej tvorby je obvykle jedinečný, neopakovateľný, smyslný a kognitívne vnímateľný výsledok – ktorý vzniká na základe procesu tvorby a funguje ako špecifický komunikát. Tvůrčí výsledek může být tvůrcem opět nahlížen, mohou ji rovněž vnímat, interpretovat a posuzovat druhí lidé, lze v něm v procesu interpretace odhalovat různé významy – a to bez ohledu na původní záměry tvůrce (Šobánková, Jiroutová, 2021)“.

Výtvarné aktivity majú činnostný charakter, ktorý je spojený s istou formou komunikácie a dorozumievania sa prostredníctvom vizuálneho jazyka rôznych médií. Podľa Kováčovej (2019) vznikajú pre človeka v rôznorodom priestore rôzne situácie, „*ktoré v prvom náhľade nesú ideu predstavujúcu konzistentnú štruktúru (v zmysle vnútornej logiky so sprievodnými spôsobmi vyjadrenia v kontexte emócií, činností), ale vo vzťahu s okolím, s iným človekom môžu vytvárať variabilné idey, ktoré sú ovplyvnené skúsenosťou, zážitkom, alebo náhľadom človeka, skupiny (Kováčová, 2019)*”. Akčné umenie je umenie v aktuálnom čase a priestore (Biarincová, 2020), „*ale ako forma je nezávislé na matérii a dáva autorom jednoduché možnosti premiestňovať sa a komunikovať s adresátom (Kováčová, 2020)*”. Spojenie komunikácie v kontexte s umením nám naznačuje, že práve činnosti tvorivého, umeleckého charakteru značnou mierou prispievajú k podpore a tvorbe inkluzívneho prostredia. Práve výtvarný/umelecký prejav je charakteristický špecifickým a jedinečným spôsobom komunikovania so svetom, ktorý umožňuje a tvorí široké pole pôsobnosti slobodnému vyjadrovaniu sa.

V nasledujúcom texte ďalej popisujeme experimentálne výtvarné aktivity s využitím umeleckej stratégie land art, ktorá pracuje s tradičnými a aj netradičnými materiálmi, prostredníctvom klasických a alternatívnych

vyjadrovacích a výrazových postupov, ktoré svojím obsahom naplňajú možné potreby a individuálne možnosti/limity študentov.

Tvorba artefaktu ako súčasti intervencie akciou v kontexte skupinovej inklúzie s ohľadom na individuálne možnosti a potreby študentov

Umelecká stratégia land art/akčné umenie v našom ponímaní, umožňuje na základe tvorivých výtvarných aktivít vykonávaných v exteriéry v priestore prírody relaxačné a zároveň psychohygienické a psychorelaxačné uvoľnenie a to prostredníctvom akcií/aktivít vykonávaných umeleckou stratégiou land art. Tvorba v prírode uplatňuje princípy, ktoré rešpektujú jednotu človeka a prírody, symbiózu človeka s krajinou a prírodou. Práca s fundamentálnymi prírodnými prvkami pôsobí terapeuticky a zároveň upokojujúco, navodzuje pocity radosti z príjemne stráveného času, pocity sebauspokojenia, pocity očisty, ktoré sa dostavia počas alebo po ukončení aktivít v prírode (Biarincová, 2021). V súvislosti so intervenciou a skupinovú inklúziou nachádzame možnosti ako sa cez akčné umenie môžeme sústrediť na citlivé oblasti ako sú minority, etniká či globalizáciu sveta, ktorá s častí potiera jedinečnosť vlastných kultúr a subkutúr, ale aj oblasti sociálneho prostredia, na oblasť študentov so zdravotným znevýhodnením a tiež na cudzincov či migrantov.

Prístupy land artu reflektujú civilizačno-prírodné prepojenia, zameriavajú sa na vzťah človeka k prírode/krajine. Človek od nepamäti bol úzko prepojený s prírodou, prostredím, krajinou. V krajine nachádzal a uspokojoval svoje všestranné potreby, ktoré mu poskytla príroda, prírodné zdroje a materiály.

Podstatné východiská pri tvorbe land artu so študentami:

- umenie v krajine, earth art i land art → environmentálne umenie sa zameriava na vzťah človeka k prírode/krajine,
- earth art a land art sa zameriavajú na vytvorenie jedného organického celku → na prírodnú realitu so zásahom človeka,
- práca s fundamentálnymi prírodnými prvkami prostredníctvom stratégie land art pôsobí terapeuticky a zároveň upokojujúco, navodzuje pocity radosti z príjemne stráveného času, navodzuje pocity sebauspokojenia, pocity očisty, ktoré sa dostavia počas alebo po ukončení aktivít v prírode,
- tvorba artefaktu akciou v kontexte skupinovej inklúzie s ohľadom na individuálne možnosti a potreby študentov,
- tvorba jedinečného produktu – artefaktu s jedinečným rukopisom.

Schéma 2
charakteristiky pre Land art z hľadiska aktivít a funkcií umenia spojených
s možnosť pri podpore a skupinovej inklúzii študentov



Zdroj: vlastné spracovanie

Pri výtvarných činnostiach/aktivitách dochádza medzi subjektom (dieťa, adolescent, dospelý človek, senior) a rôznymi druhmi médií, tém, štýlov a foriem k vzájomnej interakcii. V procese tvorivých činností/aktivít prichádza k tvorivému operovaniu (manipulovaniu, transformovaniu, kombinovaniu, redefinovaniu atď.) s rôznymi médiami, témami a formami, ktoré prebieha cez invenčnú činnosť/aktivity. Súčasťou tvorivého diania sú psychomotorické procesy, ktoré sa prejavujú v mentálnej rovine ľudského prežívania (emócie, vnemy, predstavy, fantázia, myslenie, motivácia atď.) ale aj v behaviorálnej rovine cez správanie (konanie, prejav, emočné výrazy). Štofko uvádza, že: „*Psychomotorický proces je intencionálne zameranou tvorivou činnosťou. Intencionalita dodáva psychomotorickému procesu zmysluplné smerovanie k nejakému konečnému tvorivému cieľu*” (Štofko, 2010, s.43). Každý výtvarný produkt alebo umelecká aktivita/akcia kódujú určitý mentálny, technický a formálny proces. Výtvarný produkt teda nesie v sebe isté informácie, ktoré sú zakódované a stávajú sa podnetom pre vznik rôznych asociácií, imaginatívnych obrazov, emócií a synestézií, ktoré ovplyvňujú konečné reflexívne myslenie percipientov.

Schéma 3
Proces/fázy vzniku a priebehu modelu Land art & Art action
z hľadiska aktivít



Zdroj: vlastné spracovanie

Land art v spojení s folk art ako navrhovaná možnosť pri podpore a skupinovej inklúzii študentov

Koncept → východisko modelu: ľudová kultúra je súčasťou našej identity a histórie. Ľudové umenie a ľudová kultúra obsahuje sústavu akumulovaného poznania, správania, vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov ľudskej činnosti. Prenášaním vzorov materiálnych a nemateriálnych produktov vznikli a boli uchované historické artefakty, ktoré dnes môžeme študovať a ďalej aktualizovať. Vzhľadom k ľahkej dostupnosti, širokému spektru produktov, respektíve textilných artefaktov sme sa v našom koncepte orientovali práve na textilné techniky a textilné ľudové artefakty. Tie sme koncepčne spojili s art action do celku spolu s umením v krajine s umeleckou stratégiou land art.

Forma aktivít: aktivity sme rozdelili na časť prípravnú v interiéry → štúdium materiálu z oblasti folk artu a časť realizačno-akčnú z oblasti land artu, ktorú sme naplánovali do exteriéru. Študenti pracovali jednotlivo, každý sám na svojom výtvarnom probléme.

Príprava: v prípravnej fáze sme sa zamerali na nadobudnutie informácií z oblasti land artu a folk artu. Z oblasti land artu sme našťudovali východiskovú ideu umeleckej stratégie, oboznámili sme sa s vybranými výtvarníkmi a ich tvorbou, ktorá je realizovaná prístupmi land artu. Štúdiom artefaktov, objektov z depozitu CET ART-u sme nadobudli základné informácie o výšivkách, vzoroch, technikách. Študenti v procese štúdia artefaktov vytvárali kresebné záznamy, ktoré následne v ďalšej fáze pomocou kresieb, skíc umiestňovali do krajiny. Takto nám vznikali prvé návrhy ktoré sme neskôr rozvinuli a v ďalšej fáze zrealizovali v teréne/krajine.

Štruktúra a materiál: na prácu v teréne/krajine si študenti mohli zvoliť rôzne spôsoby vyjadrenia, rôznorodý materiál a techniky, ktoré súvisia ľudovým umením, rešpektujú environmentálny prístup ku krajine a v krajine. Základným materiálom bol textil, prírodniny, prírodný materiál a farba. Textilie sme považovali v našom koncepte ako priateľské materiály, ktoré neničia prírodu necitlivým spôsobom. Textilné materiály sa nám v našom koncepte javili ako materiály s ktorým sa príjemne a ľahko pracuje. Vyznačujú sa vlastnosťami ako mäkkosť, tvárnosť, farebnosť a ako bonus sú príjemné na dotyk, práca s nimi je príjemná. Študenti mali k dispozícii lokálne materiály, ktoré ich obklopovali, čiže v našom prípade prírodniny, ktoré sa nachádzali v nami dostupnom okolí. Miestna ponuka krajinných zdrojov určila možnosti prirodzeného výberu zdrojov. Z prírodných zdrojov sme pracovali s listami, hlinou, machom, ihličím, kôrou a konármi.

Proces – akcia: realizačná fáza → pohyb v teréne prebiehal v rámci mimo ateliérového štúdia. Študenti sa pokúsili transformovať ľudovú výšivku v nimi zvolenom materiály. Prepis výšivky prebiehal rôznymi spôsobmi, technikami a prístupmi. Každý študent si v teréne sám našiel miesto, ktoré sa mu javilo

ako najvhodnejšie pre akciu. Vzhľadom k práci v teréne a tiež vzhľadom k materiálom a ročnému obdobiu vzniklo širšie spektrum možností AKO a KDE.

Dokumentačná fáza: počas celého procesu tvorby v krajine si študenti robili dokumentačné záznamy z procesu tvorby obr. č. 1 – č.14. Po dokončení akcie finálne fotografické záznamy, s ktorými neskôr pracovali v rôznych počítačových programoch pri postprodukčných úpravách.



Obr. č. 1 - 6 štylizované ľudové ornamenty z prírodných materiálov a textilu, študenti KU. Práca v krajine art action, tvorba ornamentu motív srdca, ktorý sa často vyskytuje v ľudovej výšivke. Zoštylizovaný ľudový ornament transformovaný do výslednej podoby systémom umeleckej stratégie land art.



Obr. č. 7 - 12 Štylizované ľudové ornamenty z prírodnín, textilných materiálov, študenti KU. Práca v krajine land art, tvorba zoštylizovaných ľudových ornamentov, ktoré boli v teréne transformované do výslednej podoby systémom umeleckej stratégie land art.



Obr. č. 13 - 14 Štylizované ľudové ornamenty z prírodnín, hlíny, lístia, študenti KU. Práca v krajine art action, tvorba zoštylizovaných ľudových ornamentov, ktoré boli v teréne transformované do výslednej podoby systémom umeleckej stratégie land art.

Analýza z experimentovania s účastníkmi

V okruhu realizovaných aktivít/experimentovania si študenti vyskúšali možnosti a limity stratégie land artu, ktorý vyústil do produktu, kompozície vytvorenej stratégiou land art. Pri zostavovaní a realizovaní aktivity sme vychádzali:

- z vytvárania situácií, ktoré nútia hľadať riešenia v neobvyklých/ netypických podmienkach, ktoré podnecujú premýšľať a koncipovať,
- z vytvárania situácií, ktoré umožňujú pracovať systémom akcie/art action pri dosiahnutí vytýčeného cieľa,
- z vytvárania situácií, ktoré vyprovokujú k spontánnej reakcii → na prebiehajúcej činnosti/tvorbe,
- z vytvárania situácií, ktoré podnecujú získanie pozitívneho zážitku,
- z vytvárania situácií, ktoré podnecujú k prejavom pocitov radosti z akčného zážitku spojeného z tvorbou land artových kompozícií,
- z vytvárania takých aktivít/činností, ktoré sú orientované na skupinovú inklúziu s ohľadom na individuálne možnosti a potreby študentov.

Záver

Prostredníctvom výtvarnej experimentálnej modelovej aktivity sme testovali možnosti ako pracovať s art land artom v kontexte skupinovej inklúzie a akčného výstupu. V súvislosti s intervenciou a skupinovú inklúziou sme odkryli možnosti ako sa cez akčné umenie môžeme sústrediť na citlivé oblasti ako sú inklúzia, globalizácia, ktorá s častí potiera jedinečnosť vlastných kultúr a subkutúr, ale aj na oblasti ako je sociálne prostredie, na oblasť problematiky študentov so zdravotným znevýhodnením a tiež na momentálne aktuálnu situáciu – začlenenie a prijatie cudzincov či migrantov do systému vysokoškolského vzdelávania.

Môžeme konštatovať, že umelecká stratégia land art v našej koncepcii/ uchopení problematiky, umožňuje na základe tvorivých výtvarných aktivít vykonávaných v priestore prírody relaxačné a zároveň psychohygienické a psychorelaxačné uvoľnenie, vytvára priestor pre akceptovanie individuálnych možností/limitov a tiež vytvára priestor pre individuálne/ špecifické či atypické naplnenie potrieb študentov a to prostredníctvom akcií/aktivít vykonávaných umeleckou stratégiou land art.

Literatúra:

BAGÁLOVÁ, Ľ. - BIZÍKOVÁ, Ľ. - FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inklúziu v vzdelávaní v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, ISBN 978-80-8118-143-6.

BIARINCOVÁ, P. 2020. *Art acion v tvorbe človeka počas životnej cesty*. Ružomberok: VERBUM, ISBN 978-80-561-0787-4.

BIARINCOVÁ, P. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní výzva pre každého človeka 4. Obdobie staršieho školského veku*. Ružomberok: VERBUM, ISBN 978-80-561-0923-6.

KOVÁČOVÁ, B. 2011. *Umelecko-edukačné modely - podpora inklúzie v pozitívnom vnímaní znevýhodnených skupín v prostredí škôl*. In: Inklúzívne trendy v hudobnej pedagogike - expresívno-terapeutické prístupy. Ružomberok: Katolícka univerzita, 2011. s. 1-11. ISBN 978-80-8082-491-4.

KOVÁČOVÁ, B. 2020. *Priestor pre akčné umenie – akčné umenie v priestore*. In: SIROTOVÁ, M. a kol. (Eds.). *Pedagogica actualis XI.: spoločnosť a výchova*. Trnava: UCM v Trnave, 2020. s. 217-224. ISBN 978-80-572-0045.

KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Sprítomňovanie akčného umenia v priestore akcie*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae* [textový dokument (print)] [elektronický dokument] . – Ružomberok (Slovensko) : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU. – ISSN 1336-2232. – Roč. 20, č. 4 (2021), s. 72-78 [tlačená forma] [online].

KULKA, J. 1990. *Psychologie umění*. Praha: SPN. 1990. ISBN 80-04-23694-4.

KULKA, J. 2008. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 9788024723294.

SPOUSTA, V. 1998. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. 184 s. ISBN 80-210-1007-X.

ŠOBÁŇOVÁ, P. - JIROUTOVÁ, J. 2021. *Vliv nových médií na klasické narativy výtvarné výchovy*. [online]. In *Kultura, umění & výchova*. [cit. 02-11-2022]. 2021, Vol. 9, No. 2. URL: <https://www.kuv.upol.cz/2-2021v%C3%BDchovy>.

ŠTOFKO, M. 2010. *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Veda: Bratislava, ISBN 978-80-224- 1110-31.

Summary: The article, we deal with visual arts and creative actions in the context of group inclusion, taking into account the individual possibilities and needs of students, future teachers of art education. In the text, we describe experimental creative activities using the creative strategy of land art, which works with traditional and non-traditional materials, through classical and alternative expressive and expressive procedures. Through an artistic experimental model activity, we tested the possibilities of working with art land art in the context of group inclusion and action output. In connection with the intervention and group inclusion, we have discovered the possibilities of how, through action art, we can focus on sensitive areas such as inclusion, globalization, which in part rubs the uniqueness of our own cultures and subcultures, but also on areas such as the social environment, on the issue of students with health disadvantage and also to the current situation—integration and acceptance of foreigners or migrants into the higher education system.

EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA V KONTEXTE KLÍMY ŠKOLSKÉJ TRIEDY U DETÍ V MLADŠOM ŠKOLSKOM VEKU

EMOTINALE INTELLIGENCE IN CONTEXT OF SOCIAL CLIMATE BY SCHOOL AGE CHILDREN

Dominika Doktorová, SR

Anotácia: Štúdia je zameraná na problematiku emocionálnej inteligencie v kontexte školskej klímy v období mladšieho školského veku. Cieľom práce je zmapovanie a prepojenie miery emocionálnej inteligencie u detí v mladšom školskom veku v spojitosti so školskou klímou a v závislosti od veku a pohlavia. Vo výskumnej časti je použitý Dotazník črtovej emocionálnej inteligencie pre deti (TEIQue-CSF) a Dotazník Naša trieda (MCI). Výskumnú vzorku tvorilo 120 respondentov vo veku 10 rokov a vo veku 11 rokov. Výskumný súbor tvorili žiaci základnej školy, chlapci aj dievčatá, ktorí boli rozdelení podľa pohlavia a podľa veku. Zistili sme, že chlapci majú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie ako dievčatá. Následne sme zistili patričný rozdiel medzi 10 ročnými deťmi, ktoré dosiahli mierne zvýšenú mieru emocionálnej inteligencie ako dosiahli 11 ročné deti. Taktiež sme zistili pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a premennou súdržnosť v triede, teda priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi. Školská klíma a emocionálna inteligencia má nezastupiteľnú úlohu v živote detí v období mladšieho školského veku.

Kľúčové slová: Emocionálna inteligencia, klíma školskej triedy, mladší školský vek, žiak, spojitosť, rozdiely.

Úvod

Emocionálna inteligencia ovplyvňuje úspechy človeka v pracovnom živote aj v ďalších sférach, ktoré významne pôsobia emocionálny život človeka. Môžeme podotknúť, že súhlasíme s názorom Pletzera (2009), ktorý dopĺňa, že ide o schopnosť rozoznať emócie druhých a vytvoriť si k nim určitý vzťah (Bašnáková, 2018, Siegling - Aloe - Baldaro - Petrides, 2015; Austin – Saklofske - Mastoras, 2010, Goleman, 2011, Howard Gardner, 2004, Schulze, Roberts, 2007; Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. R., 2004). Křoustková-Moravcová

(2014). Emocionálna inteligencia sa prejavuje konkrétnymi znakmi. Môžeme pozorovať verbálne i neverbálne prejavy. Emocionálnu inteligenciu môžeme postrehnúť aj v schopnosti, kedy sa snažíme porozumieť tomu, čo sa aktuálne okolo nás deje. Emocionálna inteligencia dopomáha jedincom rozoznať náznaky nesúhlasu s ich vlastným názorom. Empatia je schopnosť vcítiť sa do pocitov a rokovania druhej osoby, ktoré je súčasťou emočnej inteligencie. Vyvíja sa od najútlejšieho veku, cez výrazné rozdiely medzi deťmi v období mladšieho školského veku a možno ju rozvíjať cielene tréningom v terapii a psychoterapii (Chylová, 2019), Brörtl, 2013. Aronson, 2017). Podľa Líškovej (2014) dieťa, ktoré nastúpi do povinnej školskej dochádzky, začína sa u neho formovať sebamotivácia, sebadôvera. U dieťaťa sa formuje aj súcit, ktorý sa postupom času aj vyvíja (Řičan, 2010). K najväčším zmenám v období mladšieho školského veku dochádza u poznávacích procesov. Predovšetkým sa to týka hlavne vnímania, pamäti, pozornosti, fantázie a predstavivosti, rozvoja reči a samozrejme myslenia (Blatný, 2010, Helus, 2018, Pánisová, 2017). Vnútorne stavy druhých ľudí nie je možné priamo pozorovať, avšak je možné a reálne pozorovať vonkajšie prejavy u jedinca vnútorných stavov-teda predstavou o tom, aká by bola vnútorná dynamika, keby sme boli na jeho mieste (Hrušková, 2021). Najlepším spôsobom, ako nakladať s interpretáciami emócií druhých, je tieto výklady založiť na čo najlepších dostupných dôkazoch (Pánisová, 2017). Prispôsobivosť ako sebauvedomenie je schopnosť vedieť, čo v danom okamihu cítime, vedieť uplatniť vlastné preferencie v rozhodovaní, realisticky odhadnúť vlastné možnosti a schopnosti, vystupovať s oprávnenou sebadôverou. Deti sa učia vážiť si seba samého, realisticky odhadovať svoje možnosti a schopnosti, vystupovať s náležitou sebadôverou založenú na načúvanie druhým. Snažia sa porozumieť druhým aj ich motívom (Chylová, 2019). Ovládanie nálady zahŕňa schopnosť usmerniť vlastné emócie, krotiť svoje impulzy a nerobiť unáhlené závery (Osho, 2016)(Aronson, 2017). Sociálne mechanizmy sú dôležité pre rozvoj mnohých zručností a návykov a zásadným spôsobom ovplyvňujú detské prežívanie, uvažovanie i správanie. (Vágnerová, 2016). Klíma je reakcia na fyzické a emočné prostredie školy či na určité udalosti. Klíma je teda akousi emočnou výslednicou rôznych interpretácií či percepcii všetkých možných vnímateľných aspektov školy. Klíma je ponímaná ako stav, či cieľ sama a nie ako prostriedok k dosiahnutiu nejakých cieľov.“ (Ježek, 2004). Klímou školskej triedy sa zapodieva pomerne veľmi veľa autorov, ktorí definujú rozmanité výpovede, aj keď podstatou všetkých výpovedí je skoro vždy to isté. Ambrose et al. (2010) priblížil podľa nášho názoru klímu školskej triedy najjasnejším spôsobom. Klímu vysvetľujú ako intelektuálne, emocionálne, fyzické a sociálne prostredie, v ktorom sa žiaci učia (Hanuliaková, 2016). Grecmanová (2008) tvrdí, že tak, ako sa klíma triedy vytvára počas prestávok medzi hodinami, tak isto sa vytvára aj počas vyučovania a pri ďalších mimoškolských a spoločných akciách triedy. Čapek (2010) pri definícii klímy triedy vychádzal z mnohých autorov. Školskú klímu triedy označuje ako súhrn subjektívnych hodnotení a sebahodnotení,

vnímania, prežitkov, emócií a vzájomného pôsobenia všetkých účastníkov. Je veľmi dôležité zadefinovať rozdiely medzi pojmami školská klíma a atmosféra, ktoré sa mnohokrát medzi sebou zamieňajú. Situačné zladenie pocitov a citov prepojených so vzájomnými vzťahmi v skupine zároveň aj krátkodobé vytvára atmosféru (Tavel, 2007). Vo všeobecnosti majú dievčatá lepší vzťah a pozitívnejší postoj ku škole ako chlapci. V skupine chlapcov zohrávajú významnejšiu úlohu didaktické vlastnosti vyučujúcich, u dievčat oproti chlapcom skôr osobnostné vlastnosti, spoločenské vlastnosti, povaha, zovňajšok, porozumenie, ochota pomôcť a poradiť (Kohoutek, 1996). S pribúdajúcim školským vekom sa intenzita vzťahov v triede, vzťahov žiakov k vyučujúcim prehľbuje, či už záporným smerom alebo kladným smerom. Kladný vzťah má svoje rozmery. Od miernej obľúbenosti až po obdiv vyučujúceho, a to hlavne u dievčat. Širšiu škálu vytvára záporný vzťah, jeho intenzita od miernych výhrad až po nenávisť. Pozvoľna a postupne sa vytvára kladný vzťah žiaka k učiteľovi, záporný vzťah však môže vznikaj rapídnu rýchlosťou (Kohoutek, 1996). Problematiku emocionálnej inteligencie (Goleman, 2011; Nakonečný, 2012; Osho, 2016; Rothbauer, 2020) a klímy školskej triedy (Ježek, 2004; Ambrose et al., 2010; Hanuliaková, 2016; Čapek, 2010; Grecmanová, 2008; Mareš & Ježek, 2012; Gillernová, Krejčová a kol., 2012) u detí v mladšom školskom veku, a ich vzájomným prepojením. Existuje pomerne málo poznatkov a výskumov, ktoré sa zameriavajú na prepojenie danej problematiky. Z tohto dôvodu sme sa zaoberali touto témou, vybrali sme si dané oblasti a premenné, ktoré sme sa snažili bližšie objasniť a prepojiť súvislosti. D Goleman (1997,2011) považuje dokonca emocionálnu inteligenciu za dôležitejší prediktor školského, pracovného ale aj osobného úspechu. J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey (2004) majú však reálnejší pohľad. Tvrdia, že emocionálnu inteligenciu nemôžeme chápať len samu o sebe ako najsilnejší prediktor výkonu, ale je základom pre kompetencie, ktoré majú vplyv na výkonové činnosti. Nakonečný, (2009) tvrdí, že ak je u detí rozvíjaná tendencia zaujímať sa o ostatné, sú spokojnejšie. Dáva nám to predispozíciu, že z dieťaťa sa stane dospelý, ktorý bude viesť spokojný život, než dieťa, u ktorého v detstve empatia a emocionalita neboli rozvíjané. V práci sa zameriavame na prejavy emocionálnej inteligencie u detí v triede zníženou úrovňou výkonu, čiže aj vzájomnej súťaživosti. K. V. Petrides (2004) et. al. (in Nabélková, 2015;2016), výskumne potvrdil, že črtová emocionálna inteligencia je istým mediátorom školského výkonu. Výskumné hypotézy boli stanovené na základe zistení a výsledkov odborníkov, ktoré nižšie v práci uvádzame.

V kontexte problému našej práce sme si položili začiatkový cieľ. Cieľom práce je zmapovať emočnú inteligenciu a klímu školskej triedy, ktoré môžeme pozorovať na základnej škole u detí v mladšom školskom veku. Hlavným zameraním práce je porovnanie emocionálnej inteligencie s klímou školskej triedy.

Medzi ďalšími cieľmi sme zisťovali, či:

- Existuje vzťah medzi premennou emocionálna inteligencia a školská klíma.
- Existujú medzi pohlavné rozdiely v školskej triede
- Existujú rozdiely medzi premennými emocionálna inteligencia a súdržnosť triedy
- Existuje rozdiel medzi hodnotami emocionálnej inteligencie u detí v mladšom školskom veku

2 Metódy

Na základe výskumných zistení odborníkov sme formulovali nasledujúce hypotézy:

H1: Predpokladáme, že medzi celkovou úrovňou premennej emocionálna inteligencia a premennej školská klíma, existuje signifikantný pozitívny vzťah.

Hypotézu sme stanovili na základe výsledkov, ktoré vo svojej práci uvádza K. V. Petrides (2004) et. al. (in Nabělková, 2016), ktorý výskumne potvrdil, že črtová emocionálna inteligencia je istým mediátorom školského výkonu.

H2: Predpokladáme, že existuje signifikantný pozitívny vzťah medzi premennou emocionálna inteligencia a premennou súdržnosť triedy v rovesníckych vzťahoch.

Hypotézu sme stanovili na základe zistení E. Gajdošovej (2008), ktorá vo svojej štúdií uvádza vyšší výskyt pozitívnych a nižší výskyt negatívnych emócií a agresívnych prejavov v škole (in Nabělková, 2016).

H3: Predpokladáme, že dievčatá budú dosahovať výrazne vyššie skóre v črtovej emocionálnej inteligencii ako chlapci.

Hypotézu sme stanovili na základe zistení z výskumov Palmera, Gignaca, Monocha & Stougha, (2005); Fernández – Berrocal & Salovey (2006) preukázali, že ženy dosahujú oveľa lepšie výsledky v testoch EQ.

Na základe skúmania emocionálnej inteligencie a klímy v školskej triede nás zaujímal vzťah medzi interakciou medzi EI a klímou v školskej triede. Následne sme si stanovili výskumné otázky, na základe ďalších zistení odborníkov.

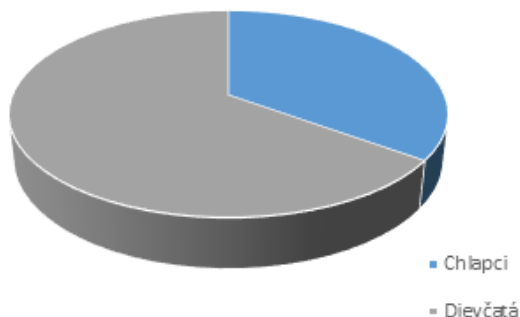
VO č.1: Bude zistený signifikantný rozdiel medzi hodnotami emocionálnej inteligencie u detí vo veku 10 rokov a u detí vo veku 11 rokov?

VO č.2: Existuje rozdiel v premennej školská klíma medzi chlapcami a dievčatami v školskej triede?

2.1 Výskumný súbor

V našom výskumnom súbore bolo zaradených 120 respondentov, čiže detí, ktoré navštevujú základnú školu v Piešťanoch, Hlohovci a Trnave vo veku od 10 do 11 rokov. Pri štatistickom spracovávaní sme pracovali s plným súborom respondentov, ktorý bol na začiatku stanovený. Podrobnejší a prehľadnejší popis výskumnej vzorky uvádzame v grafe č.1.

Graf č.1: Grafické znázornenie pomeru rozloženia chlapcov a dievčat vo výskumnej vzorke.



Tabuľka č.1: Rozloženie v percentách chlapcov a dievčat vo výskumnej vzorke.

2.2 Výskumné metódy

Dotazník TEIQUÉ - sebaopisný dotazník je prispôsobený na meranie črtovej emocionálnej inteligencie, vo veku od 8 do 12 rokov., obsahuje určité emocionálne komponenty, ktoré tvoria adaptabilita, emocionálny temperament, expresia emócií, percepcia emócií, regulácia emócií, nízka impulzivnosť, interpersonálne vzťahy, sebaúcta a sebamotivácia (Mavrovelli, & Petrides, 2008). Položková vnútorná konzistencia dotazníka TEIQue-CSF a hodnota Cronbachovho alfa tohto dotazníka je 0,84.

„My Class Inventory“ – „Naša Trieda“ je jednou z metód, ktoré môžu radovému pedagógovi a psychológovi pomôcť pri poznávaní klímy školskej triedy, je určený pre žiakov 3. - 6. triedy základnej školy.

2.3 Spôsob zberu dát a štatistické vyhodnotenie

Pre zber údajov sme si zvolili štandardizované dotazníky TEIQue-CSF a „My Class Inventory“. Dotazníky sme žiakom podávali osobne. Vypĺňanie dotazníkov bolo anonymné, respondentom sme uviedli, že v dotazníkoch neexistujú žiadne zlé, alebo dobré odpovede. Zároveň vypĺňanie nebolo nijak ohrozené časom, pričom sme nechceli vytvárať určitú mieru stresu. Vyplnené dotazníky a z nich vyzbierané dáta sme postupne nahadzovali do Excelu a SPSS. Normalita bola zisťovaná prostredníctvom Kolmogorov-Smirnovho testu, ktorý sa používa na zisťovanie pri výbere nad 50, zaujíma nás jeho hodnota signifikancie. Z výsledných hodnôt vieme, že pri skúmaných premenných vyšla hodnota $p > 0,05$. Predpoklad normality súboru bol potvrdený, z toho nám vyplývalo, že v spracovávaní dát budeme pokračovať pomocou parametrických testov. Vzťah medzi premennými budeme zisťovať pomocou bivarlačnej analýzy a pearsonovým korelačným koeficientom a na zisťovanie rozdielov medzi premennými budeme používať Studentov T-test. Hodnoty sme si rozdelili od 0 do 0,6. Hodnoty od 0 do 0,2 pokladáme za slabé, hodnoty od 0,2 do 0,4 pokladáme za stredne silné a hodnoty od 0,4 do 0,6 sú považované za silné.

3 Výsledky

Pod jednotlivými výskumnými otázkami aj hypotézami sa nachádzajú naše zistenia, ktoré sú doplnené aj o tabuľky.

H1: Predpokladáme, že medzi celkovou úrovňou premennej emocionálna inteligencia a premennej školská klíma, existuje signifikantný pozitívny vzťah.

Pri výpočte korelácie štatistická analýza nepreukázala medzi premennou emocionálna inteligencia a premennou školská klíma žiadny štatistický významný pozitívny vzťah ($r = ,242$, sig. = $0,063$) na hladine významnosti ($p > 0,05$). Hypotézu H1 zamietame. Výsledky štatistického testovania k H1 sa nachádzajú v tabuľke 1.

Tabuľka č.1: Bivarlačná analýza – Pearsonov korelačný koeficient. Výsledky vzťahu medzi premennou emocionálna inteligencia a premennou školská klíma.

	Školská klíma	
Emocionálna inteligencia	R	,242
	Sig.	,063
	N	120

H2: Predpokladáme, že existuje signifikantný pozitívny vzťah medzi premennou emocionálna inteligencia a premennou súdržnosť triedy v rovesníckych vzťahoch.

Pri výpočte korelácie štatistická analýza nepreukázala medzi premennou súdržnosť triedy v rovesníckych vzťahoch a premennou emocionálna inteligencia žiadny štatistický významný vzťah ($r = ,132$, $\text{sig.} = ,314$), na hladine významnosti ($p > 0,05$). Vzťah medzi premennými je pozitívny. Hypotézu H2 zamietame. Výsledky štatistického testovania k H2 sa nachádzajú v tabuľke 2.

Tabuľka č.2: Bivariačná analýza – Pearsonov korelačný koeficient – Vzťah medzi premennými emocionálna inteligencia a súdržnosť triedy v rovesníckych vzťahoch.

	Súdržnosť triedy	
	R	,132
	Sig.	,314
	N	120

H3: Predpokladáme, že dievčatá budú dosahovať výrazne vyššie skóre v črtovej emocionálnej inteligencii ako chlapci.

Pri výpočte komparácie medzi výskumnými súbormi chlapci a dievčatá nebol zistený žiadny štatistický významný rozdiel v premennej emocionálna inteligencia ($t = -0,316$, $\text{Sig.} = 0,753$) na hladine významnosti ($p > 0,05$). Chlapci zo vzorky v období mladšieho školského veku vykazujú vyššiu mieru ($M = 3,3003$) emocionálnej inteligencie ako dievčatá ($M = 3,3319$). Na výpočet sme použili Studentov T-test. Na základe vypočítaných výsledkov nemôžeme s istotou potvrdiť, že chlapci v ohraničenom vekovom období dosahujú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie ako dievčatá v rovnakom vekovom období. Hypotézu H3 zamietame. Výsledky štatistického testovania k H3 sa nachádzajú v tabuľke 3.

Tabuľka č 3: Komparácia súborov v súvislosti s emocionálnou inteligenciou – Studentov T-test

Emocionálna inteligencia	Chlapci			Dievčatá			T- test	df	Sig.
	N	M	SD	N	M	SD			
	42	3,3003	,35979	78	3,3319	,37436			

VO č.1: Bude zistený signifikantný rozdiel medzi hodnotami emocionálnej inteligencie u detí vo veku 10 rokov a u detí vo veku 11 rokov?

Pri výpočte štatistická analýza v miere premennej emocionálna inteligencia ($t = 0,741$, $\text{Sig.} = 0,0461$) medzi výskumným súborom 10 roční žiaci a 11 roční

žiaci, na hladine štatistickej významnosti ($p < 0,05$), preukázala štatistický významný rozdiel. Deti v ohraničenom vekovom konkrétne vo veku 10 rokov vykazujú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie ($M = 3,3527$) ako deti vo veku 11 rokov ($M = 3,2819$). K výpočtu výsledkov, ktoré sme získali bol použitý Studentov T-test. Na základe toho vieme potvrdiť, že existuje určitý signifikantný rozdiel vo vekovom ohraničení medzi 10 ročnými deťmi a 11 ročnými deťmi v období mladšieho školského veku. Môžeme konštatovať, že deti vo veku 10 rokov dosahujú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie ako deti vo veku 11 rokov. Výsledky štatistického testovania k VO1 sa nachádzajú v tabuľke 4.

Tabuľka č.4: Studentov T-test – Komparácia v miere emocionálnej inteligencie v súvislosti s vekom

Emocionálna inteligencia	10 rokov			11 rokov			T-test	df	Sig.
	N	M	SD	N	M	SD			
	66	3,3527	,36214	54	3,2819	,37504			

VO č.2: Existuje rozdiel v premennej školská klíma medzi chlapcami a dievčatami v školskej triede?

Pri výpočte štatistická analýza v miere premennej školská klíma ($t = -0,189$, $\text{Sig.} = 0,851$) medzi výskumnými súbormi chlapci a dievčatá, na hladine štatistickej významnosti ($p < 0,05$) nepreukázala žiadny štatistický významný rozdiel. Chlapci nedosahujú žiadny štatisticky významný rozdiel naproti dievčatám v ohraničenom vekovom období mladšieho školského veku. Zo získaných výsledkov, môžeme konštatovať, že rozdiel v školskej klíme medzi chlapcami a dievčatami vo veku 10 – 11 rokov nie je významný. K štatistickým výpočtom bol použitý Studentov T-test, na základe ktorého vieme potvrdiť zistenia. Výsledky štatistického testovania k VO3 sa nachádzajú v tabuľke 5.

Tabuľka č.5: Studentov T-test – komparácia v miere školskej klímy medzi chlapcami a dievčatami.

Školská klíma	Chlapci			Dievčatá			T-test	df	Sig.
	N	M	SD	N	M	SD			
	42	,6063	0,04199	78	0,6085	0,04341			

4. Diskusia

4.1 Interpretácia výsledkov

V prvej hypotéze sme zisťovali vzťah medzi celkovou úrovňou emocionálnej inteligencie a premennej školská klíma, naše výskumné zistenia nepotvrdili žiadny štatistický významný vzťah pre stanovenú hypotézu, ktorá sa nedostala do súladu s tvrdeniami autora K. V. Petridesa (2004 et. al. in Nabělková, 2016), ktorý svojim skúmaním potvrdil, že črtová emocionálna inteligencia je istým mediátorom školského výkonu. Na základe výsledkov výskumu Petridesa (2004), môžeme skonštatovať, že miera emocionálnej inteligencie určitým spôsobom vplýva na školskú klímu a vzájomne na seba pôsobia. Dôležitým nositeľom vzťahu medzi učiteľom a žiakom je práve emocionálny náboj učenia sa, ktorý priamo a silno žiaka zasahuje (Rogers, 2014). Emocionálna inteligencia v spojitosti so školou je veľmi podstatná a má svoj dôležitý význam. Z týchto tvrdení, môžeme súdiť, že mal by sa klásť vysoký dôraz na emocionálnu inteligenciu už v materskej škole a základnej škole I. stupňa (Pfeffer, 2003). Podľa Vágnerovej (2014) škola zohráva dôležitú úlohu, pri socializácii dieťaťa. V škole získava nové poznatky, ktoré veľmi často krát nie sú v súlade so skúsenosťami, ktoré má dieťa naučené z domova, čiže z rodiny. Pociť istoty a určitého druhu bezpečia v škole dieťa pociťuje aj vďaka tomu, že si vytvorí určitý druh väzby, v ktorej má vytvorené konkrétne druhy citov voči učiteľovi.

Druhá hypotéza je zameraná na vzťah medzi premennou emocionálna inteligencia a premennou, ktorú tvorila súdržnosť triedy v rovesníckych vzťahoch. V hypotéze sme predpokladali, že sa zistí miera vzťahu medzi premennými. Hypotéza bola podložená zisteniami z výskumu E. Gajdošovej; 2008; in Nabělková (2016), ktorá disponuje výsledkami výskytu vyššej miery pozitívnych a negatívnych emócií a agresívnych prejavov v škole. Výsledky nepreukázali na štatistický významný vzťah. Preukazovali na slabý pozitívny vzťah medzi premennou emocionálna inteligencia a súdržnosť triedy v rovesníckych vzťahoch. Z našich výsledkov výskumu vyplýva, že existuje istá spojitosť medzi emocionálnou inteligenciou a súdržnosťou v triede, teda v rovesníckych vzťahoch. Môžeme teda skonštatovať, že emocionálna inteligencia má istý vplyv u detí aj na emócie a emocionálne prejavy v škole, vzhľadom na tvrdenia E. Gajdošovej (2008). Plne fungujúci kolektív v triede je vyznačený tým, že rovesníci sa navzájom o seba zaujímajú, nepredvídateľnou situáciou sú donútení učiť sa vzájomnej tolerancii i empatii (Wedlichová, 2011).

V tretej hypotéze sme zisťovali rozdiel v črtovej emocionálnej inteligencii. Pri výpočte štatistická analýza v miere emocionálnej inteligencie nevykazuje medzi súbormi chlapci a dievčatá žiadne vyššie výsledné hodnoty v miere emocionálnej inteligencie v ohraničenom vekovom období v prospech

chlapcov. Pravdepodobnosť existujúcich rozdielov bola potvrdená, avšak výsledok nášho skúmania nebol kompatibilný s výsledkami výskumných zistení, o ktoré sme sa opierali. Z tohto dôvodu sme museli hypotézu nepriať, teda zamietnuť, keďže v našich výsledkoch nevyšiel žiadny štatistický významný rozdiel. Jedinec s vysokým skóre faktora emocionality, ktorá je jednou zo zložiek emocionálnej inteligencie, je schopný jasne vnímať a dávať najavo vlastné emócie. Sú tak schopní udržať si vzťahy s druhými ľuďmi. Jedinec, ktorý disponuje nízkou mierou má zväčša ťažkosti v rozoznávaní nie len vlastných vnútorných vzťahov, nevie vyjadriť pocity druhým, čo ho môže do viesť k málo uspokojivým vzťahom (Petrides, 2009). Vysoké skóre K. V. Petrides & S. Mavroveli (2009) opisujú ako ľahkú prispôsobivosť človeka, v našom prípade dieťaťa v nových, nepredvídateľných situáciách, ako uvedomenie si vlastnej hodnoty, tiež aj ako predispozícia k vytváraniu nových priateľstiev či schopnosť odložiť vlastné potreby na neskôr kvôli niekomu alebo niečomu inému.

Vo výskumnej otázke číslo jedna sme zisťovali, či existuje štatistický významný rozdiel v premennej emocionálna inteligencia u detí, v nami stanovenej vekovej kategórii, konkrétne či existuje rozdiel medzi 10 ročnými deťmi a 11 ročnými deťmi. Po vykonaní štatistickej analýzy, sme dospeli k záveru, že medzi skúmanými súbormi existuje významný štatistický rozdiel. Žiaci vo veku 10 rokov vykazujú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie ($M=3,3527$), ako žiaci vo veku 11 rokov ($M=3,2819$). Na základe zistení, môžeme usúdiť že žiaci mladší žiaci, vo veku 10 rokov vykazujú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie. V školskom veku nastáva väčšie prepojenie emocionálneho hodnotenia. Žiak vo veku 10 rokov prichádza na zistenia, že nie je len on, ktorý niečo vníma ale sú to aj iní ľudia, z toho môžeme usúdiť, že je schopný chápať že aj iní ľudia niečo cítia a vnímajú, že ich vnímanie môže byť mnohokrát aj zmiešané, ba až dokonca môže disponovať úplne opačnými pocitmi ako on sám. V tomto vekovom rozmedzí sa zlepšuje jeho schopnosť rozoznávania a chápania pocitov iných, teda dieťa začína chápať emocionálnu ambivalenciu. Žiak vníma očakávania, ktoré môžu mať pozitívny charakter alebo negatívny charakter. Negatívny charakter často krát ovplyvňuje aj prácu v triede, pretože dieťa môže mať strach zo školy alebo zo svojich rovesníkov, čo mu prináša negatívne zážitky (Vágnerová, 2014). Zo získaných poznatkov konštatujeme, že deti v období mladšieho školského veku dokážu regulovať svoje emócie a vnútorné aj vonkajšie prejavy.

V poslednej výskumnej otázke sme sa zamerali na riešenie rozdielov v premennej školská klíma, kde sme sa zamerali na medzi pohlavné rozdiely, medzi chlapcami a dievčatami v školskej triede. Výsledný rozdiel vyšiel len v minimálnych hodnotách, skoro až rovnakým. Chlapci v premennej školská klíma dosiahli len o minimálny rozdiel vyššiu mieru ako dievčatá, kedy rozdiel tvoril len 0,0022 z hodnôt priemeru. Na základe výsledkov štatistickej analýzy

môžeme konštatovať, že školskú klímu chlapci a dievčatá vnímajú do určitej miery rovnako, keďže výsledky poukázali len na minimálne rozdiely medzi testovanými skupinami. Školská klíma podľa Obdržálek (1996) a Prucha (1996) vzniká na základe komunikácie, medzi aktérmi. Mareš (2000) opisuje, že veľmi dôležité je to, ako vlastne klímu školskej triedy vidia očami práve aktéri sami, čo môžeme pomenovať ako subjektívny aspekt klímy, a nie to, aká je objektívna školská klíma. Jedným z dôvodov je ten, že je podstatné ako prežíva a pociťuje pohľad na vec zo subjektívneho hľadiska, teda ako vníma okolitý svet sám jedinec.

4.1 Limity práce a budúce zámery

Emocionálna inteligencia vo vzťahu so školskou klímou je veľmi dôležitým ukazovateľom vo vývine žiakov a to najmä v období mladšieho školského veku. Za jeden z limitov našej práce môžeme považovať veľkosť našej vzorky a nerovnomerné zastúpenie skúmaných osôb. Za ďalší limit práce môžeme považovať aj faktory vplyvajúce na respondentov počas testovania, napríklad aj fyzické faktory v triede, ako je ovzdušie v triede či nespokojnosť skúmaného. Respondentov mohlo ovplyvniť aj ich psychické rozpoloženie, teda ich aktuálna nálada alebo neočakávané testovanie ale aj ich fyzické rozpoloženie. Ako ďalší limit práce považujeme aj samotnú realizáciu výskumu, na ktorý respondenti neboli adekvátne pripravení, aj z ich psychického hľadiska. Je potrebné venovať dostatočnú pozornosť aj na tento faktor, ktorý môže ovplyvniť celkové výsledky výskumu. Za potrebné považujeme pri budúcom skúmaní pripraviť ako triedu, teda miestnosť testovania, tak pripraviť aj žiakov k testovaniu navodením atmosféry, kedy sa môžu viac uvoľniť a nebude to pre nich v žiadnej miere stresujúce alebo až traumatizujúce. Aj tieto faktory považujeme za limity našej práce. Za posledný limit práce považujeme vlastnú nedostatočnú skúsenosť s vykonávaním testovania a realizácie výskumu. Na univerzite ako študenti sme nemali šancu sa každý deň stretávať s testovaním a realizovať výskum. Aj naša osobná nedostatočná príprava k testovaniu mohla vplyvať na ďalšie prebiehajúce testovanie a následne výsledky výskumu.

Budúce zámery a aplikáciu do praxe by sme mohli charakterizovať takto. Do budúca by sme určite chceli realizovať výskum v oblasti emocionálna inteligencia, keďže tento pojem je niektorými autormi stále považovaný na „novodobý“, ktorý nie je úplne preskúmaný a prepojený s konkrétnymi aspektmi. Do budúca by sme chceli realizovať výskum v spomenutej tématike, ktorá určite prinesie a bude prospešná aj pre odbornú prax vo zvýšenej vzorke respondentov. Existuje veľa programov, techník a metód na rozvoj emocionálnej inteligencie, preto by sa to aj malo realizovať.

Literatúra:

AMBROSE, SA A KO. 2010. *Ako funguje učenie Sedem princípov inteligentného vyučovania založených na výskume* [Online] American Journal of Educational Research, 28.09.2017 Dostupné na: <http://pubs.sciepub.com/education/5/9/5/index.html>. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

Aronson, E. 2017. Sociálna psychológia. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie, 2017. s. 598. ISBN 978-80-971-0331-6.

AUSTIN, E.J. - SAKLOFSKE, D.H. - MASTORAS, S.M. 2010. *Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students*. Australian Journal of Psychology. [Online] Australian Journal of Psychology, 31. 12 2010. [Dátum: 12. 1 2022.] Dostupné na: <https://aps.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/00049530903312899>.

BAŠNÁKOVÁ, J. - VAVRÁKOVÁ, E. - ZEMADL, J. 2018. *Psychológia pre milujúcich rodičov*. Bratislava: Orbis In, 2018. ISBN 978-80-970-3777-2.

BLATNÝ, M. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. s. 301. ISBN 978-80-247-3434-7.

BRAUN, R. - MARKOVÁ, D. - NOVAČIKOVÁ, J. 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

BRÖSTL, A. 2013. *Teória práva*. Praha: Aleš Čeněk, 2013. s. 200. ISBN 978-80-738-0425-1.

ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN: 978-80-247-2742-4.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, & SALOVEY, P. 2006. *Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. Yale University: Psicothema Copyright, 2006. ISSN 0214-9915 Získané 4.2.2022 (online) dostupné na: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72709506.pdf>.

GAJDOŠOVÁ, E. 2008. *Srdce na dlani - bojujme proti násiliu na školách*. [online]. cit.07.04.2011. 2008. Dostupné na internete: <http://druhykrok.eu/srdcenadlani.eu/> cit. .

GARDNER, H. 2004. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 2004. ISBN 0465025102.

GILLERNOVÁ, I. - KREJČOVÁ, L. - a kol. 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GOLEMAN, D. 2011. *Emoční inteligence*. Praha: Grada, 2011. s. 316. ISBN 978-80-7359-832-7.

- GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN 8085928485.
- GRACMANOVÁ, H. 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 9788074090103.
- GRECMANOVÁ, H. 2003. Škola jako sociální instituce. Vyučovací klima. 2003. ISSN 1211-4669 *Pedagogická orientace/Journal of the Czech Pedagogical Society* [Online] Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6786/6278> ISSN: 1805-9511 (online) Journal of the Czech Pedagogical Society.
- HANULIAKOVÁ, J. 2016. *Strategie tvorby bezpečnej školy*. Praha: Martin Kolářček, 2016. ISBN: 978-80-751-2711-2 (pdf).
- HELUS, Z. 2018. *Úvod do psychologie*. Praha: Grada, 2018. s. 312. ISBN 978-80-247-4675-3.
- HOLEČEK, V. 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HRUŠKOVÁ, R. 2021. Sociológia. academia.edu - webová lokalita. [Online] 10. 1 2021. [Dátum: 10. 1 2021.] Dostupné na: https://www.academia.edu/9451342/SOCIOL%C3%93GIA_U%C4%8CEBN%C3%89_TEXTY.
- CHYLOVÁ, M. 2019. Psychológia v medicíne. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2019. s. 122. ISBN 978-80-815-2730-2.
- JEŽEK, S. 2004. *Sociální klima školy II*. Brno: MSD s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-29-2.
- KALISKÁ, L., HEINZOVÁ, Z., & NÁBĚLKOVÁ, E. 2019. *Dotazníky črtovej emocionálnej inteligencie (TRIQue-SF/TEIQue-CSF): manuál ku skráteným formám - Revidovaná verzia II. časť*. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo UMB v Banskej Bystrici, 2019. ISBN 978-80-557-1626-8 (online).
- KOHOUTEK, R. 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KONČEKOVÁ, L. 2014. *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2014. s. 295. ISBN 978-80-716-5945-7.
- KOŠTRNOVÁ, D. 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0382-9 (pdf).
- KŘOUSTKOVÁ-MORAVCOVÁ, I. 2014. *Sociální a pedagogická komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.

- LÁŠEK, J. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.
- LÍŠKOVÁ, B. 2014. *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 8074353982.
- MAREŠ, J. - JEŽEK, S. 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, J. 2000. *Sociální klima školy*. Pedagogická revue 2000, roč. 52, č.3. Praha: s.n., 2000. 3: 241-253.
- MAVROVELLI, S., & PETRIDES, K. V. 2008. *Investigation of the Construct of Trait Emotional Intelligence in Children*. s.l.: Eur Child Adolesc Psychiatry., 2008. 516-526 DOI 10.1007/s00787-008-0696-6.
- MAYER, J., SALOVEY, P., & CARUSO, D. R. 2004. *Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications*. s.l.: Psychological Inquiry, 2004. 197-215.
- NÁBĚLKOVÁ, E., & KRIŠKOVÁ, D. 2015. *Emocionálna inteligencia v súvislosti s vybranými aspektmi partnerského vzťahu*. In Sociálne procesy a osobnosť 2014: zborník príspevkov. . Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, 2015. ISBN 978-80-89524-18-1.
- NÁKONEČNÝ, M. 2012. *Emoce*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-807387-614-2.
- NAKONEČNÝ, M. 2020. *Sociální psychologie*. Bratislava: Triton, 2020. s. 536. ISBN 978-80-755-3842-0.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 9788020016799.
- OBDRŽÁLEK, Z. 1996. *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996. ISBN 8022310352.
- OSHO. 2016. *Emócie*. Bratislava: Eugenika, 2016. s. 120. ISBN 978-80-810-0478-0.
- PALMER, B. R., GIGNAC, G., MANOCHA, R., & STOUGH, C. 2005. *A psychometric evaluation of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test Version 2.0*. . s.l.: Intelligence, 33, 2005. 285-305.
- PÁNISOVÁ, R. 2017. *Psychológia, pedagogika a profesijná komunikácia*. Suchá nad Parnou: RUAH, 2017. s. 257. ISBN 978-80-89604-24-1.
- PETRIDES, K. 2009. *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. Technical Manual. London: Psychometric Laboratory, 2009.
- PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N., & FURNHAM, A. 2004. *The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school*. In Nábělková, E., & Muráňová, A., 2016. Článok: Črtová

emocionálna inteligencia vo vzťahu k sociometrickým premenným a klíme triedy. Banská Bystrica. s.l.: Personality and Individual Differences, 36, 277-293, 2004.

PFEFFER, S. 2003. *Rozvíjíme emoce dětí: Praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PLETZER M. A. 2009. *Emoční inteligence. Jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

PRŮCHA, J. 1996. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.

ROGERS, C. R. 2014. *Zpusob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0597-5.

ROTHBAUER, M. 2020. *EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA*. Centrum pedagogicko - psychologického poradenstva - webová lokalita. [Online] 28. 12 2020. [Dátum: 28. 12 2020.] Dostupné na: <https://www.cpppap.sk/data/Emocion%C3%A1lna%20inteligencia.pdf>.

ŘÍČAN, P. 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. s. 208. ISBN 978-80-247-3133-9.

SCHULZER, ROBERTS R. D. 2007. *Emoční inteligencie. Přehled základních přístupů a aplikací*. Praha: Portál, 2007. ISBN 8073672294.

SIEGLING, A.B. - ALOE, A.M. - BALDARO, B. - PETRIDES, K.V. 2015. *The Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A Systematic Review and Meta-Analysis*. Taylor & Francis Online. [Online] Taylor & Francis Online, 12. 10 2015. [Dátum: 1. 1 2022.] Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00223891.2015.1084630>.

TAVEL, P. 2007. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla*. Praha: Triton, 2007. ISBN 8072549154.

univerzity., informačný systém Masarykovy. 2005. Dotazník MCI Naše třída - zadání a vyhodnocení - IS MU. (online). 2005. Dostupné na: https://zapojmevsechny.cz/user_files/nadan%C3%AD%20%C5%BE%C3%A1ci/nase_trida/nase_trida.pdf.

VÁGNEROVÁ, M. 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

VÁGNEROVÁ, M. 2016. *Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí*. Pedagogika - webová lokalita. [Online] Pedagogika, 1. 1 2016. [Dátum: 15. 11 2022.] Dostupné na: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11396>.

WEDLICHOVÁ, I. 2011. *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2011. ISBN 978-80-7414-347-2.

Summary: The study is focused on the issue of emotional intelligence in the context of the school climate in the period of younger school age. The aim of the work is to map and link the level of emotional intelligence in children of younger school age in connection with the school climate and depending on age and gender. The Trait Emotional Intelligence Questionnaire for Children (TEIQue-CSF) and the Our Class Questionnaire (MCI) are used in the research part. The research sample consisted of 120 respondents aged 10 and 11. The research group consisted of elementary school students, both boys and girls, who were divided by gender and age. We found that boys have higher levels of emotional intelligence than girls. Subsequently, we found a significant difference between 10-year-old children who achieved a slightly higher level of emotional intelligence than 11-year-old children. We also found a positive, statistically significant relationship between emotional intelligence and the variable cohesion in the classroom, i.e. friendly and hostile relationships between students. School climate and emotional intelligence have an irreplaceable role in the lives of children in the younger school age.

VOLITELNÉ PŘEDMĚTY VE STUDIJNÍCH PROGRAMECH TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU PERSPEKTIVNÍHO ROZVOJE OSOBNOSTI ABSOLVENTA

OPTIONAL SUBJECTS IN STUDY PROGRAMS OF TERTIARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF PERSPECTIVE DEVELOPMENT OF THE GRADUATE'S PERSONALITY

Radmila Dytrtová - Jana Jaklová Dytrtová, ČR

Anotace: Vysoké školy nabízejí svým studentům v rámci studijních programů kromě předmětů povinných, povinně volitelných i různě široký výběr předmětů volitelných, které jsou často zaměřeny na posílení všeobecného rozhledu a případně i na širší možnosti uplatnění v rámci studovaného oboru. Cílem některých volitelných předmětů je například posílení obecných kompetencí studentů a rozšíření možností jejich profesního uplatnění. Cílem může být i motivace studentů a zvýšení zájmu o volnočasové aktivity a další vzdělávání v problematice, se kterou se v rámci nabídky volitelných předmětů studenti setkali. Součástí studie jsou výsledky průzkumu, které ilustrují, o jaká témata volitelných předmětů mají studenti zájem v rámci konkrétního studijního programu.

Klíčová slova: Terciární vzdělávání, studijní program, učitelství praktického vyučování, volitelné předměty

Úvod

Garanti studijních programů na vysokých školách při vytváření obsahu těchto programů vycházejí při plánování podoby studijního plánu z kategorizace studijních předmětů na povinné, povinně volitelné a volitelné. Pro každý studijní program je skladba předmětů specifická. Povinné předměty jsou definovány jako takové, jejichž absolvování je pro dané studium závazné. Také povinně volitelné předměty jsou součástí povinného bloku předmětů.

To znamená, že z nabídky těchto povinně volitelných předmětů musí studující absolvovat buď předepsaný počet předmětů, nebo předměty, kterými získá studijním plánem předepsaný počet kreditů do celkové sumy kreditů. Volitelné předměty na vysokých školách jsou takové, které nejsou součástí povinného bloku a studující nemá povinnost je zvolit, účast na nich není podmínkou k absolvování studia. Studující vybírá a absolvuje volitelný předmět jen ze svého zájmu, dobrovolně.

Význam volitelných předmětů v rámci terciárního vzdělávání spočívá např. v posílení všeobecného rozhledu absolventů, případně i v širších možnostech uplatnění v rámci studovaného oboru. Cílem může být i motivace studentů a zvýšení zájmu o volnočasové aktivity, péče o zdraví a perspektivně zájem o další vzdělávání v problematice, se kterou se v rámci nabídky volitelných předmětů studující setkali. Jako příklad je možné uvést Fakultu tělovýchovy a sportu UK v Praze, kde jsou v nabídce pro studenty většiny studijních programů právě volitelné předměty, které motivují studující k zájmu o své zdraví, životosprávu a volnočasové aktivity. Jiným příkladem může být rozšiřování budoucí profesní dráhy studentů zařazením volitelného předmětu Lesnická osvěta a lesní pedagogika, který je určen studentům studijního programu Lesní inženýrství na Lesnické a dřevařské fakultě ČZU v Praze.

Teoretická východiska

V této studii se zabýváme pregraduální přípravou učitelů a volitelnými předměty, které by splnily očekávání budoucích učitelů, a které by studenti učitelství v nabídce v rámci studijního programu uvítali. Konkrétně se jedná o studijní program Učitelství praktického vyučování, který je akreditován a realizován na Institutu vzdělávání a poradenství ČZU v Praze.

Profesní příprava učitelů praktického vyučování se realizuje na základě studijního programu, jehož obsah prezentují předměty studijního plánu a výuková témata jednotlivých předmětů.

Při sestavování obsahu studijního programu bylo nutné vycházet z profesních kompetencí učitele, zaměřit se nejen na oblast profesních vědomostí, ale také – a to především na osvojení pedagogických dovedností a tzv. klíčových kompetencí, aby učitel uměl ovládat strategii vyučování a výchovy na teoretické a praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova žáků přináší.

Předpokladem kvalitní práce učitele praktického vyučování je předem získaná profesní způsobilost na středoškolské úrovni, znalosti bezpečnosti a hygieny práce a také jsou to vlastní pracovní zkušenosti, dovednosti a návyky, které dokáže učitel žákům vysvětlit a vést žáky aktivním způsobem k jejich osvojení. K vykonávání pedagogické profese jsou nezbytné i klíčové kompetence –

dobrá jazyková vybavenost, sociálně komunikativní dovednosti, dovednosti z oblasti didaktického využívání informačních technologií a další.

Stručně je možné charakterizovat kompetentnost učitele podle Tomkové a Spilkové v těchto požadavcích na jeho profesi: mít vlastní koncepci výchovy a vzdělávání, umět motivovat žáky k sebevzdělávání a umět vysvětlovat učivo, komunikovat se žáky a organizovat jejich vzdělávání, dokázat adekvátně hodnotit výkon žáků, umět se pohotově rozhodovat v pedagogických situacích, znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků, umět řešit výchovné problémy a umět spolupracovat s rodinou při jejich řešení. Učitel měl by být připraven udržet si profesionální image, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat (Tomková, Spilková 2012).

Právě některé ze zmíněných dovedností je možné získat v rámci povinně volitelných a volitelných předmětů, které studenti učitelství absolvují.

Základem profesionalizace učitele a přípravy na ni jsou předměty jako je pedagogika, psychologie, didaktika a pedagogická praxe, které jsou součástí spolu s dalšími povinnými předměty tzv. povinného základu terciárního vzdělávání učitelů. Podíváme-li se strukturovaně na profesní způsobilost učitele, je tvořena podle Vašutové, J. a Slavíka, M. těmito kompetencemi: předmětová (oborová), didaktická a psycho didaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a intervenční, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Vašutová, 1998, Slavík, 2012). Kompetencí oborovou, která v případě učitele odborných předmětů nebo praktického vyučování odpovídá jeho vystudované profesní odbornosti na vysoké nebo střední odborné škole. Tato kompetence však zahrnuje také potřebnou dovednost, kterou učitel musí disponovat – umět transformovat poznatky a dovednosti profesního oboru (předmětu, odborného výcviku) do podoby učiva (vzdělávacího obsahu), které si žák osvojuje, přizpůsobit vysvětlování učiva myšlení žáka určitého věku i individuálních zvláštností. S uvedenou kompetencí učitele je spojena schopnost integrovat mezipředmětové poznatky, vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci vyučovacího předmětu, disponovat uživatelskými dovednostmi informačních, výukových a komunikačních technologií. Dalším základním kamenem způsobilosti učitele je kompetence didaktická a psycho didaktická. Tato kompetence znamená, že učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině, dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu, je schopen upravit svůj postup dle individuálních potřeb žáků, akceptovat didaktické principy, využívat soudobé vyučovací prostředky a pomůcky. Tato kompetence také znamená, že učitel zná rámcový vzdělávací program, umí vytvářet školní vzdělávací program pro studijní obory, které vyučuje, umí vytvářet projekty vyučování, na základě psychologických a sociálních aspektů dovede používat nástroje motivace

a hodnocení vzhledem k individuálním a vývojovým zvláštnostem žáků a disponuje informačními a komunikačními technologiemi pro podporu učení žáků. Tyto potřebné dovednosti, které kompetence oborová a didaktická zahrnují, má možnost si adept učitelství osvojit během své pedagogické přípravy zejména v předmětu Oborová didaktika, Didaktika praktického vyučování, Pedagogická psychologie a Informatika. Základem práce učitele je kompetence pedagogická. Učitel se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělání, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své výchovné práci, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní, dovede začlenit dle potřeby sociální a multikulturní akcenty výchovy. Na uvedenou kompetenci pedagogickou navazuje kompetence diagnostická a intervenční. Tato kompetence znamená, že učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování, dovede přizpůsobit výběr učiva a postupy vyučování jejich možnostem, je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy a rizikové chování žáků, (např. šikanu) a zná možnosti jejich řešení a prevence, ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy. Uvedené profesní dovednosti si budoucí učitel osvojí v rámci předmětů obecná pedagogika, srovnávací pedagogika, sociologie výchovy, pedagogická diagnostika, psychologie vývojová a pedagogická psychologie, biologie dětí a mládeže, speciální pedagogika a má možnost je aplikovat v rámci řízené pedagogické praxe. Kompetence manažerská a normativní znamená pro učitele, že se orientuje v zákonech a normách, které se vztahují k učitelské profesi a ke vzdělávání, orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá třídní administrativu spojenou s agendou žáků a výsledků vzdělávání, má osvojené manažerské dovednosti, které s organizačními schopnostmi využívá pro plánování, organizaci a realizaci výuky i mimoškolních aktivit, případně i zahraničních mobilit žáků. Uvedené dovednosti si budoucí učitel osvojuje v rámci učitelské přípravy v předmětech např. školský management, řízená pedagogická praxe. Pro profesní připravenost učitele je nezbytná kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Na základě osobních vlastností osobnosti učitele, které by měly zahrnovat např. kladný vztah k dětem, empatii, objektivitu, toleranci, komunikativnost, se vytváří jmenovaná kompetence, která zahrnuje kromě komunikativních dovedností a pedagogické komunikace s žáky, s rodiči, také dovednosti zvládání socializace žáků, analýzy příčin negativního chování žáků, využívání prostředků prevence a nápravy chování, vytváření pozitivního klimatu ve třídě. Kompetence profesně a osobnostně kultivující předpokládá, že učitel disponuje vědomostmi nad rámec své odbornosti, má všeobecný přehled např. filozofický, ekonomický, etický. Tím může působit na formování názorů a hodnot žáků. K formování kompetence sociální, psychosociální, komunikativní a kompetence profesně a osobnostně kultivující je možné

využívat volitelné předměty nabízené v rámci přípravy učitelů – jako je rétorika, komunikativní dovednosti, sociální pedagogika, sociální psychologie, etika, filozofie výchovy aj. Nadstavbu k uvedeným předmětům tvoří předměty povinně volitelné a volitelné, které rozvíjení osobnost učitele po stránce komunikativní, psycho didaktické, etické, sociálně pedagogické a jiné. Jako příklad je možné uvést rozvíjení dovedností učitelů v oblasti jazykové a komunikativní (Dytrtová, R., Krhutová, M. 2009) nebo rozvoj etických aspektů o klíčových kompetencí učitelů (Sandanusová, A. 2007). Je nezbytné, aby učitel uměl v rámci pedagogické komunikace zvolit výrazové prostředky adekvátní v konkrétní komunikační situaci (Michvocičková, V. 2022, s. 227). Dalším příkladem rozvoje didaktických a psycho didaktických dovedností učitelů je zvládání didaktických prostředků – jako např. aktivizačních metod, při výuce žáků. Příkladem může být řízené sebevzdělávání žáků jako je projektové vyučování (Dytrtová, R., Němejce, K. 2022), které se dá považovat za moderní aktivizační metodu, která umožňuje rozvíjet samostatnost žáka v učení a využívání mezipředmětových vztahů (Začková, Šeben, T. 2022, s. 324), nebo programované vyučování, jehož didaktická a obsahová příprava může být pro učitele náročná, ale pro využití v sebevzdělávání žáků je zdrojem nejen trvalejšího osvojení vědomostí, ale také uspokojení žáka z vlastního výkonu, díky okamžité zpětné vazbě a sebekontroli (Dytrtová, R., Kříž, E., 2018). Nabízí se však také celá řada témat, kterou by budoucí učitelé uvítali, pokud by byla tato témata nabízena v rámci uvedeného studijního programu v obsahu volitelných předmětů.

Dotazníkové šetření zájmu studentů o volitelné předměty

Které volitelné předměty byly studujícími studijního programu Učitelství praktického vyučování preferovány, ilustruje dotazníkové šetření, které bylo realizováno v ZS 2022/23 v listopadu 2022 v rámci předmětu Pedagogika na Institutu vzdělávání a poradenství ČZU v Praze. Studující odpovídali anonymně. Dotazník vyplnilo 87 respondentů – studujících 1. a 2. ročníku. Cílem průzkumu bylo zjistit zájem studentů o volitelné předměty a využít následně jejich zájem v nabídce volitelných předmětů ve studijním plánu programu, který studují. Respondenti vybírali témata volitelných předmětů ze dvou kategorií. V **Kategorii 1** respondenti při výběru volitelných předmětů upřednostnili takový volitelný předmět, jehož obsah je zaměřen na rozšiřující vzdělávání v problematice, kterou studují a případně, jehož obsah je zaměřen na posílení obecných kompetencí absolventů a rozšíření možnosti jejich profesního uplatnění. V **Kategorii 2** respondenti při výběru volitelného předmětu upřednostnili takový volitelný předmět, jehož obsah je zaměřen na posílení všeobecného rozhledu nebo na volnočasové aktivity. Jako příklady volitelných předmětů v **Kategorii 1** uvádíme témata: Aktivizační metody výuky, Příprava učebních textů, Aspekty rizikového chování a prevence, Sebevzdělávání

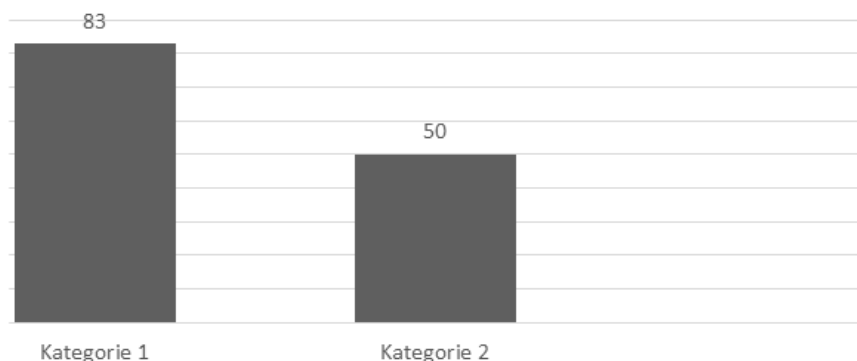
a online vzdělávání, Jazykový projev a srozumitelná komunikace. Jako příklady volitelných předmětů v **Kategorii 2** byla respondentům nabídnuta např. témata: Kulturní aspekty rozvoje osobnosti, Zdraví a udržitelnost kvality života, Naučné stezky, Pěstování rostlin v interiéru a úprava školního prostředí.

Hodnocení a výsledky dotazníkového šetření

Respondenti mohli vybrat více možností z nabídky volitelných předmětů a měli možnost sami navrhnout volitelné předměty, o které by měli zájem. Z nabízených volitelných předmětů nebyl žádný předmět, o který by respondenti neměli zájem. Některé volitelné předměty byly preferovány respondenty více a jiné méně.

Respondenti považovali za potřebné ty volitelné předměty, které byly zařazeny do **Kategorie 1** (83% respondentů) více než z **Kategorie 2** (50% respondentů). Z **Kategorie 1** – volitelných předmětů, jejichž obsah rozšiřuje uplatnění absolventa učitelství v budoucí profesní praxi vybrali nejčastěji volitelný předmět Aspekty rizikového chování a prevence, na druhém místě Aktivizační metody výuky. V dalším pořadí se umístila Příprava učebních textů a následně Srozumitelná komunikace a jazykový projev. Z **Kategorie 2** – volitelných předmětů zaměřených na všeobecný rozhled a volnočasové aktivity, vybírali respondenti nejčastěji volitelný předmět Zdraví a udržitelnost kvality a na druhém místě Kulturní aspekty rozvoje osobnosti. Výsledky znázorňuje graf č. 1 a graf č. 2.

Graf č. 1 Preference volitelných předmětů podle kategorií v %

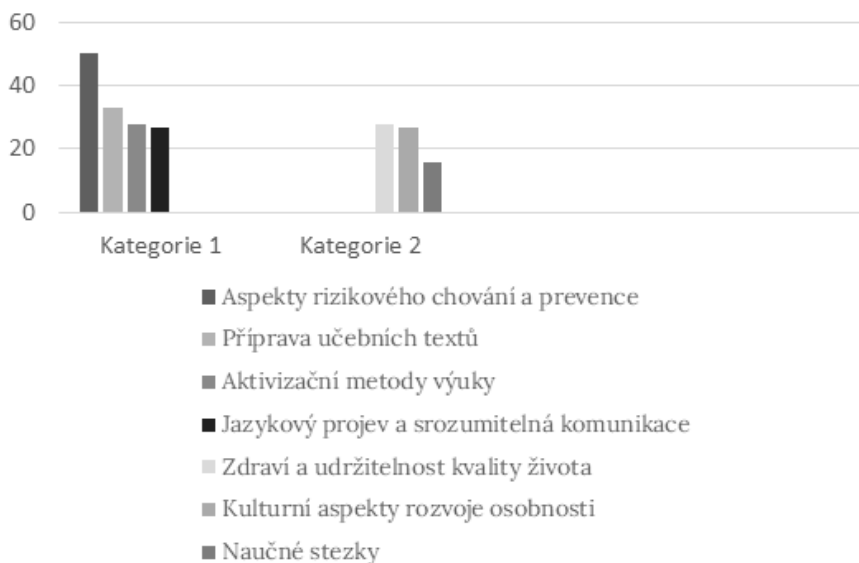


Preference v Kategorii 1 a 2

Kategorie 1: Volba volitelných předmětů, které rozšiřují obor studia a profesní uplatnění

Kategorie 2: Volba volitelných předmětů, které jsou zaměřeny na všeobecný rozhled a volnočasové aktivity

Graf č. 2 Počty preferencí:



Závěr

Realizací dotazníkového šetření jsme získali reflexi na přípravu učitelů od studentů studijního programu učitelství praktického vyučování. Výběrem volitelných předmětů podpořili respondenti jak zařazení volitelných témat, která rozšiřují obor studia a profesní uplatnění, tak i těch volitelných témat, která jsou zaměřena na všeobecný rozhled a volnočasové aktivity. Z nabídky volitelných předmětů nejčastěji vybírali volitelné téma Aspekty rizikového chování a prevence, Příprava učebních textů, Aktivizační metody výuky a Jazykový projev a srozumitelná komunikace. Kromě těchto témat rozšiřujících dovednosti učitelů, vybírali nejčastěji studenti učitelství témata Zdraví a udržitelnost kvality života a Kulturní aspekty rozvoje osobnosti, tedy témata, která rozšiřují všeobecný rozhled a osobní rozvoj. Respondenti zdůvodňovali svůj výběr volitelných témat např. nutností seznámení se se sociálně patologickými jevy, kterých ve školách přibývá a se způsoby jejich řešení.

Dále respondenti požadují rozšířit nabídku volitelných předmětů např. o právo pro učitele, rozšířit výuku jazyků a speciální pedagogiky a věnovat se ve volitelných předmětech školní administrativě a práci třídního učitele. Pro osobní rozvoj a v rámci volnočasových aktivit navrhuji respondenti

doplnit do nabídky volitelných předmětů relaxační techniky a sportovní aktivity.

Závěrem je možné konstatovat, že volitelné předměty v terciárním vzdělávání jsou možností, jak rozvíjet osobnost vysokoškoláků nad jejich studovanou odborností, jak posílit obecné kompetence absolventů a motivovat jejich budoucí volnočasové aktivity ve spojení s jejich studovanou odborností.

Literatura:

DYTRTOVÁ, R. - KRHUTOVÁ, R. 2009 *Učitel– příprava na profesi*. Grada, ISBN 978-80-247-2863-6.

DYTRTOVÁ, R. - KŘÍŽ, E. 2018 *Teorie a praxe praktického vyučování*. IVP ČZU.

DYTRTOVÁ, R. - NĚMEJC, K. 2022 Projektové vyučování a vedení žákovských projektů pro udržitelný rozvoj v odborném vzdělávání. Příspěvek ve sborníku mezinárodní konference: *Didaktické a environmentální aspekty přípravy učitelů přírodovědných, zemědělských a příbuzných oborů v kontextu strategie evropského vzdělávání*. Praha, IVP ČZU, s. 8-12. ISBN 978-80-213-3194-5.

MICHVOCÍKOVÁ, V. 2022 Komunikácia a jej prínos pro edukačný proces. In *Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy*. Trnava: FF UCM. S. 219-229. ISBN 978-80-572-0243-1.

SANDANUSOVÁ, A. 2007 Učitel'ská profesia – etické aspekty a klúčové kompetencie. In: *Proceedings of International Colloquium: Management and Educational Process*. Brno: UO, ISBN 978-80-7231-228-3.

SLAVÍK, M. a kol. 2012 *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4054-6.

TOMKOVÁ, A. - SPILKOVÁ, V. 2012 *Rámec profesních kvalit učitele*. NÚV, ISBN 978-80-87063-64-4.

VAŠUTOVÁ, J. a kol. 1998. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha, Karolinum, ISBN 80-86039-54-4.

ZAŤKOVÁ, Š., T. 2022 Projektové vyučovanie v stredoškolskom vzdelávaní jako jedna efektívnych možností rozvoja kompetencií pre 21. storočie. In *Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy*. Trnava: FF UCM. S. 318-336. ISBN 978-80-572-0243-1.

Summary: Presented study has theoretical and practical character. The main aim of the study is to describe the role of optional subjects in tertiary education and to illustrate the interest of students in optional subject topics in relation to their professional orientation, using the example of a specific study program for practical teaching. Universities offer their students within their study programs, in addition to compulsory and compulsory optional subjects, a wide selection of optional subjects, which are often aimed at strengthening the general outlook and possibly also at wider application possibilities within the field of study. The aim of some optional subjects is, for example, to strengthen the general competences of students and expand the possibilities of their professional application. The goal can also be to motivate students and increase interest in leisure activities and further education in the issue that students have encountered as part of the offer of optional subjects. Part of the contribution are the results of the survey, which illustrate which topics of optional subjects students are interested in within a specific study program.

VPLYV ŠIKANOVANIA A KYBERŠIKANOVANIA NA ZDRAVIE A OSOBNÚ POHODU U ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL POČAS DIŠTANČNEJ VÝUČBY

IMPACT OF BULLYING AND CYBERBULLYING ON THE HEALTH AND PERSONAL WELL-BEING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING DISTANCE EDUCATION

Zuzana Geršicová - Beáta Mačová - Martina Masáriková, SR

Anotácia: Frekvencia výskytu šikanovania a kyberšikanovania má v poslednom období tendenciu zvyšovať sa pod vplyvom internetu a sociálnych sietí. Mladí ľudia hľadajúci vlastnú identitu, často podliehajú práve vplyvu videí, chatovaniu s neznámymi ľuďmi, postovaniu a ďalšími faktormi, ktorí formujú ich charaktery, ale v neposlednom rade aj správanie, ktoré vysielajú medzi ďalších vrstovníkov. Považujeme za dôležité etablovať prevenčné programy týkajúce sa šikanovania a kyberšikanovania, ktoré sú podľa výskumov efektívnym nástrojom na elimináciu týchto rizikových vplyvov a budovaniu pozitívnej sociálnej klímy školy a osobnej pohody žiakov. V školskom prostredí má priamy vplyv na budovanie priaznivej sociálnej klímy okrem pôsobenia pedagógov aj tímová spolupráca podporného tímu, koordinátora pre prevenciu, či spolupráca s odborníkmi CPPPaP alebo preventistami z iných externých subjektov poskytujúcich poradenské služby a služby krízovej intervencie. Monitoring sociálnej klímy znamená kvalitnejšie podmienky pre vzdelávanie žiakov, zlepšenie pozitívnej sociálnej klímy, ktorá je výrazným prediktorom pre budovanie zdravej rozvíjajúcej sa osobnosti mladého jedinca. Celkovo v rámci aplikačnej roviny sme vypracovali metodiku a stratégie zážitkového prevenčného programu, ktorý počas pandémie bol realizovaný nielen v školskom prostredí kontrolnej skupiny, ale i v experimentálnych triedach prvého a druhého ročníka vybraných stredných škôl aj počas dištančnej výučby, kde na spolupráci prevencii šikanovania a kyberšikanovania sa podieľali aj rodičia. Výstupom programu je zrealizované interview s triednymi učiteľmi, kde sme na základe analýzy kategorizovali oblasti výskytu a riešenia šikanovania a kyberšikanovania.

Na základe výstupov možno verifikovať významný trend, že spolupráca medzi rodinnou výchovou a žiakmi pod vedením skúsených a metodicky vyškolených učiteľov má prínos k riešeniu šikanovania a kyberšikanovania na školách.

Kľúčové slová: šikanovanie, kyberšikanovanie, prevencia šikanovania, rodinná výchova, sociálna klíma školy, osobná pohoda

Úvod

V súčasnej postmodernej spoločnosti sa považuje za jeden z najzávažnejších sprievodných znakov, rozšírenie sociálno-patologických javov, ktorého súčasťou je aj vplyv šikanovania a kyberšikanovania na osobnú pohodu u mladých ľudí. Šikanovanie má etymologické korene v anglickom výraze „bullying“, ktoré vedú do 16. storočia, keď anglický výraz my bully znamenal „môj drahý“, „môj milovaný“. O storočie neskôr sa prvýkrát objavilo vo svojom súčasnom význame, ale až koncom 20. storočia bolo slovo odborne definované vo význame, v ktorom sa používa v súčasnosti. Sloveso to bully (šikanovať) znamená, okrem iného: zastrašovať, naháňať strach/desiť, správať sa panovačne/tyrsky. Slovo bully (agresor, tyran, násilník) označuje osobu, ktorá používa svoju silu alebo moc na zastrašenie iných ľudí alebo ublíženie slabším (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2016). Ministerstvo školstva v Smernici č. 36/2018 z 1.9. 2018 k prevencii šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach definuje šikanovanie ako: „správanie žiaka, ktorého úmyslom je ublíženie, ohrozenie alebo zastrašovanie iného žiaka alebo úmyselný spravidla opakovaný útok voči žiakovi alebo skupine žiakov, ktorí sa z rôznych dôvodov nevedia alebo nemôžu brániť.“ (Smernica Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 36/2018 z 1. 9. 2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, s. 1).

Šikanovanie ako sociálno-patologický jav označuje Lovasová (2006) ako isté nebezpečenstvo, pri ktorom je obmedzovaná osobná sloboda, ponižovaná ľudská dôstojnosť a česť. Je potrebné dodať, že mnohokrát je obetiam ubližované na zdraví a priamo na majetku. Okrem šikanovania sa v našej spoločnosti rozšíril aj nový fenomén približne na prelome 21. storočia, a to kyberšikanovanie. Prvotným podnetom na rozšírenie kyberšikanovania bol prudký nárast využívania technológií na účely komunikácie a výmeny informácií.

Pre spoločnosť a hlavne mladých ľudí, to znamenalo výraznú tendenciu zmeny sociálnej interakcie, výber zábavy, ale aj vzdelávania, ako aj výrazný nárast využívania sociálnych sietí, blogov, chatu a iné prostriedky komunikácie.

Na rozdiel od klasického šikanovania tvárou v tvár poskytuje kyberšikanovanie agresorom iné prostriedky ubližovania. Špecifiká virtuálnej reality navodzuje charakter iného procesu šikanovania, vrátane rolí agresora a obete.

Kyberšikanovanie zahŕňa využívanie informácií a komunikačné technológie cez sociálne médiá na podporu zámerného, nepriateľského a opakovaného správania jednotlivcom alebo skupinou, ktoré má za cieľ ublížiť iným (Jakubková et al., 2015).

1 Problematika riešenia šikanovania a kybešikanovania na školách

Šikanovanie považujeme za opakované a úmyselné negatívne správanie, ktoré je namierené cielene proti istej osobe (Kolář, 2011). Okrem fyzického, verbálneho šikanovania, existuje šikanovanie psychologické a emocionálne, ktoré sa nemusí diať priamo v kolektíve triedy alebo rovesníckej skupiny, ale cez sociálne siete. Práve takáto forma môže mať ešte oveľa ťažší dopad na obeť. Taktiež v procese riešenia môže byť zozbieravanie všetkých potrebných informácií oveľa obtiažnejšie. Je to hlavne z dôvodu zamieňania si identity za iné mená.

Medzi znaky kyberšikanovania patrí podľa (MŠVaV SR, 2021):

- psychická alebo sociálna prevaha agresora,
- časté vystupovanie agresora v anonymite,
- nedochádza k fyzickému útoku medzi agresorom a obeťou,
- agresor si častokrát neuvedomuje emocionálnu a psychickú nepohodu obeť vzhľadom na voľnejšiu komunikáciu cez informačno-komunikačné technológie,
- ak dochádza ku kybernetickým útokom, šíria sa veľmi rýchlo k veľkému počtu osôb
- útoky môžu byť časovo vo veľkom rozpätí, bez toho, aby obeť o tom vôbec vedela,
- obeť častokrát nevie identifikovať agresora.

Medzi najčastejšie priestory šikanovania patrí v rámci školy šatňa, toalety, samotná trieda, ale aj miesta mimo školy, či kyberpriestor (Obr. 1).



Obr. 1: Najčastejšie miesta šikanovania.
Zdroj: Lengyel, 2021

Považujeme za potrebné podľa výskumných zistení skompletizovať, že šikanovanie a kyberšikanovanie medzi žiakmi na školách má byť včas monitorované, vyhodnocované, a to z dôvodu aby sa predchádzalo a eliminovalo prípadnému nebezpečenstvu a dopadu na zdravie medzi dospievajúcimi. Podľa akčného plánu, ktoré vypracovalo MŠVaV SR (2021) je potrebné, aby bola prevencia medzi žiakmi vykonávaná nielen už pri vzniknutom probléme, ale hlavne aj v triedach medzi žiakmi, kde by eventuálne mohlo dôjsť k šikanovaniu. Práve ako reakcia na potrebnú elimináciu je podľa vyššie spomenutého Akčného plánu v rámci SR, ktorá je plánom riešenia šikanovania v školách a školských zariadeniach pre roky 2022 – 2023 vypracovaná na základe

Programového vyhlásenia vlády Slovenskej republiky na roky 2020 – 2024 sa zameriava na tieto hlavné ciele z vonkajšieho hľadiska:

1. zvýšiť odbornosť pedagogických a odborných zamestnancov pôsobiach v školstve v prístupe k šikanovaniu a kyberšikanovaniu,
2. posilniť spoluprácu s orgánmi štátnej správy za účelom vzájomnej informovanosti a efektívnosti spolupráce,
3. vytvorenie opatrení na elimináciu budúcich rizík na školách a školských zariadeniach,
4. monitoring, posilnenie informovanosti a povedomia o šikane.

Momentálne sa ukazuje, že výchovné a sociálne programy prevencie sú veľmi užitočným nástrojom na prevenciu proti šikanovaniu a na rozvoj sociálnych zručností nielen vo forme, keď je na školách prezenčná výučba, ale aj počas nedávnej dištančnej výučby. Je potrebné etablovať, že ak priamo dôjde k šikanovaniu, vyšetrovanie môže byť veľmi ťažké a zdĺhavé. Preto je potrebné poznať metódy, ktoré sa javia ako prospešné a mať vytvorený kvalitný tím odborníkov, ktorí sa tejto problematike venujú nielen v škole, ale aj odborných pracovníkov CPPPaP, v Centrách výchovnej a psychologickkej prevencie a iných preventistov, ale samozrejme aj rodičov, prípadne okolie žiaka podľa formy šikanovania a kyberšikanovania. Za základnú stratégiu sa považuje v čo najkratší čas usvedčiť agresorov a citlivo pracovať s obeťou. Podľa Jankovej (2020) je odporúčaný nasledovný postup:

1. rozhovor s informátormi a obeťami;
2. vyhľadanie svedkov (podľa praktických skúseností sa odporúča vyhľadať žiaka, s ktorým sa obeť kamaráti alebo ju aspoň neodmieta; v tomto bode je veľké riziko, že učiteľ môže naraziť na iniciátora šikanovania);
3. uskutočniť individuálne alebo konfrontačné rozhovory so svedkami (neodporúča sa v žiadnom prípade konfrontácia obeť – agresor);
4. pre obeť zaistiť ochranu (tento krok podľa závažnosti je v nevyhnutných prípadoch dať na prvé miesto);

5. rozhovor s agresormi - patrí medzi najkomplikovanejší bod. Je potrebná veľmi dôkladná príprava, musíme mať dopredu zhromaždený dôkazový materiál. Až tak môžeme ísť do konfrontácie s agresormi, a to z dôvodu že hlavný význam rozhovoru spočíva v paralyzovaní agresora proti obeť. Ak nemáme dôkladne zhromaždený materiál, veľmi ľahko môže dôjsť k zmareniu celého riešenia.

2 Metodologické vedenie pri práci so skupinou

Pre vytvorenie vhodných optimálnych podmienok v triede je dôležité stanovenie si pravidiel. Akceptácia a tolerancia v skupine je veľmi dôležitá, napomáha k vzájomnému počúvaniu, diskutovaniu, prezentovaniu vlastného názoru, rozvíjaniu kritického myslenia, tvorenie riešení. Za veľmi účinné a efektívne sa považuje, ak sú pravidlá pri práci so skupinou určené na začiatku, príp. žiaci za pomoci učiteľa si ich môžu vytvoriť a nechať vyvesené na viditeľnom mieste v triede. Z pohľadu vedúceho skupiny je potrebné dodržiavať potrebné zásady pri práci so skupinou. Pri formulácii zásad v skupine sa za veľmi efektívne považuje, keď sám učiteľ je vzorom pre žiakov, keď učiteľove slová sú v súlade s jeho skutkami. Zo strany učiteľa alebo vedúceho je potrebné dodržiavať niekoľko potrebných zásad:

1. učiteľ má komunikovať jasne a otvorene;
2. má byť demokratickým a aktívnym členom skupiny;
3. plne akceptuje individualitu všetkých členov v skupine;
4. vystupuje v úlohe experta – má vopred pripravené ciele, materiály, štruktúru, program;
5. je aktívny v skupinových činnostiach;
6. zo strany učiteľa je dôležitá zrozumiteľná formulácia otázok, pocitov, myšlienok (nie je vhodná formulácia „*malo by sa*“), v prípade ak vyjadruje učiteľ vlastný názor je vhodné používať formuláciu („*ja to cítim..., ja si myslím...*“);
7. učiteľ by mal minimalizovať hodnotiace výroky a vyslovovanie súdov a uzáverov;
8. žiak/skupina by mala mať pocit, že je počúvaná zo strany učiteľa;
9. učiteľ by mal udržiavať očný kontakt s účastníkmi a usporiadať pri diskusii skupinu do kruhu;
10. nenúti žiakov, ktorí sa nevedia lebo nechcú vyjadriť k aktivitám alebo problematike;
11. poskytujú vhodnú podporu, pomoc pri formulácii vyjadrenia vlastného názoru;
12. odporúča sa radšej vyhýbať používaniu „komunikačných pascí“ („*ako možno, ale...*“), oveľa prijateľnejšie pre skupinu je radšej povedať („*neviem...*“);

13. učiteľ by mal adekvátne dynamizovať prácu v skupine rôznymi aktivizačnými technikami („*ako sa cítite...“*, *ako to vnímate...*“);
14. podporuje adekvátnu skupinovú atmosféru, dobrú náladu a pohodu v skupine, vyhýba sa situáciám, ktoré by podnecovali žiakov k posmechu nad slabším tempom iných žiakov alebo pri formulovaní vlastných názorov, ktoré nie sú v súlade so skupinou (Hasajová – Porubčanová - Bilčík, 2021).

Z pohľadu organizácie triednej skupiny počas prípadných intervencií, skupinových aktivít je potrebné nazerať nielen na prezenčné, ale aj dištančné vyučovanie ako nám ukázala doba pandémie. Počas prezenčnej výučby sa odporúča, aby žiaci v skupine sedeli v kruhu. V dištančnej forme vyučovania sa využívajú rôzne E – learningové formy, najčastejšie MS Teams, Zoom. V rámci ich použitia, ktoré sú odporúčané MŠVaV SR a ošetrené metodickými postupmi sa dajú využívať v čo najadekvátnejšej forme aj pri skupinových prácach, diskusiách, vyhodnocovaní. Samozrejme osobný kontakt, nenahradí žiadna IKT technológia, ale je aspoň nástrojom na udržanie kontaktu, prípadne monitorovanie prípadných problémov. Počas organizovania zážitkových aktivít v skupine je potrebné klásť dôraz na primeranú miestnosť, ktorá je dostatočne veľká, mať na realizáciu aktivít vyhradený čas – cca 2 vyučovacie hodiny. Pri zoznamovaní sa začína vždy vedúci skupiny. Na začiatku stretnutí je potrebné si zostaviť spoločné pravidlá, zaradiť pohybovú aktivitu na uvoľnenie atmosféry v skupine, zaradiť skupinové aktivity zážitkového charakteru, rôzne interaktívne hry zamerané na aktivizáciu a osobnú pohodu účastníkov, ďalej interaktívne aktivity, ktoré formujú sociálne a komunikačné zručnosti formujúce postoje a hodnoty človeka, vedúci skupiny by mal podnecovať k pozitívnej atmosfére a posilňovanie emocionálnej stability v skupine. Na konci programu sa veľký dôraz kladie na závery a vyhodnocovanie aktivity. Vedúci skupiny uzatvára aktivity s ocenením žiakov v skupine (Čubirková, 2022).

3 Výskum

V našom experimente sme sa zamerali na vytvorenie, realizáciu a záverečné overenie zážitkového programu na elimináciu šikanovania a kyberšikanovania v školskom prostredí v rámci triednických hodín, ale aj v online priestore. Experimentálnym preventívnym programom na elimináciu šikanovania a kyberšikanovania sme zisťovali aj vplyv na subjektívnu pohodu mladistvých pomocou interview u učiteľov. Realizovaného interaktívneho kurzu sa zúčastnilo 62 dievčat a 38 chlapcov (Tabuľka 1) na stredných odborných školách. Žiaci boli rozdelení do dvoch skupín, a to experimentálnej a kontrolnej. Výber respondentov bol zámerný. Experimentálnu skupinu tvorilo 30 dievčat, čo predstavuje 60% a 20 chlapcov, čo predstavuje 40%

z výskumného súboru tejto skupiny. V kontrolnej skupine bolo 32 dievčat, čo tvorilo 64% a 18 chlapcov, čo tvorilo 36% výskumnej vzorky. Výskumnú vzorku učiteľov tvorili štyria triedni učitelia tried zahrnutých do výskumu. Z toho 2 učitelia boli triedni učitelia v experimentálnych triedach, ktorí boli metodicky vedení a usmerňovaní pri realizácii zážitkového preventívneho programu. Ďalší 2 učitelia boli súčasťou kontrolných tried, ktorí realizovali prevenciu overenými metódami a postupmi. S triednymi učiteľmi, ktorí boli do výskumu zapojení sme na jeho konci zrealizovali interview a následne urobili jeho obsahovú analýzu. Experiment sme realizovali v spolupráci (Čubriková, 2022).

Tabuľka 1. Početnosť výskumného súboru žiakov, experimentálnej a kontrolnej skupiny

Pohlavie	Experimentálna skupina		Kontrolná skupina	
	N	% zastúpenie	N	% zastúpenie
Dievčatá	30	60	32	64
Chlapci	20	40	18	36
Spolu	50	100	50	100

(Zdroj: vlastné spracovanie)

Učitelia odpovedali na otázky typu:

1. Ako často riešite v triede šikanovanie a o aký druh šikanovania medzi žiakmi zväčša ide (fyzické – údery, ničenie vecí, psychické – urážky, ponižovanie)?
2. Stalo sa, že ste riešili šikanovanie prostredníctvom mobilného telefónu, prípadne internetu?
3. Kde šikanovanie najčastejšie žiaci realizujú a kto je iniciátorom častejšie (chlapci, dievčatá, skupinky žiakov)?
4. Od koho najčastejšie vzíde podnet, že žiaci sa navzájom šikajú (spolužiaci, rodičia, niekto z učiteľov...)?

Na základe obsahovej analýzy môžeme zhrnúť, že respondenti kontrolnej skupiny sa vyjadrili, že šikanovanie a kyberšikanovanie v ich triedach je na dennom poriadku a riešia ho postupom stanoveným v školskom poriadku. Do riešenia zapájajú všetky zúčastnené zložky, teda vedenie, žiakov a ich rodičov. Jeden z respondentov sa vyjadril, že problém rieši

aj na triednických hodinách. Šikanovanie v online priestore zaznamenali hlavne mimo vyučovania a pobytu v škole. Upozornení boli rodičmi. V škole sú mobily zakázané. Podľa vyjadrení respondentov kontrolnej skupiny sa šikanovanie najčastejšie realizuje na chodbách počas prestávok a zväčša ide o chlapcov. Podnet na riešenie šikanovania najčastejšie vynesú žiaci.

Respondenti experimentálnej skupiny riešia šikanovanie a kyberšikanovanie priebežne a aktívne. Zväčša priamo so žiakmi či už v triede alebo na chodbách. Samozrejme o probléme pravidelne komunikujú na triednických hodinách. V ich triedach ak sa šikanovanie vyskytne ide skôr o psychické formy. Jeden respondent dokonca uvádza, že takýto problém neriešil dlhšiu dobu. Šikanovanie v online priestore sa objavilo pri zverejnení fotky, triedna učiteľka to riešila spoločne so žiakmi na triednickej hodine a viac sa táto situácia neopakovala. Respondenti experimentálnej skupiny skôr zaznamenávajú šikanovanie priamo v triedach a častejšie medzi chlapcami ako dievčatami, i keď už aj tu zaznamenali prvé prípady. Na šikanovanie najskôr upozornia žiaci. Ak sa problém nerieši a rozšíri sa tento jav ďalej, zasahujú následne oznamovacou povinnosťou učiteľa a rodičia. Tí informujú i v prípade ak sa šikanovanie rozširuje z rodinného prostredia.

Využívanie prevenčných metód experienciálnym spôsobom aj počas dištančnej výučby sa nám preukázalo za jednu z najdôležitejších atribútov pre skvalitnenie vzájomného vzťahu medzi žiakmi a ovplyvňovanie zníženia dopadu šikanovania na žiakov a udržiavania osobnej pohody. Priaznivé tendencie hodnotenia stavu šikanovania a kyberšikanovania v triedach experimentálnej skupiny, kde boli v rámci triednických hodín realizované prevenčné aktivity sa náš výskum potvrdil. Zvýšená aktivita žiakov ich vedie k samostatnosti pri vyhľadávaní informácií i riešení zložitejších problémov nie len v škole, ale i v bežnom každodennom živote.

Záver

V našom výskume si uvedomujeme aj limity výskumných zistení. Vytvorili sme isté východisko k ďalšiemu výskumu vplyvu prevenčných aktivít v E – learningovej forme, aj keď nikdy osobný kontakt sa nedá nahradiť, ale vnímame to ako spôsob priblíženia sa dospievajúcim jedincom v príležitostných situáciách. Na školách odporúčame realizovať podrobnejšie odhaľovanie nežiaducich faktorov, udalostí a prístupov, ktoré negatívnym spôsobom vplyvajú na život triedy z pohľadu osobnej pohody žiakov i učiteľov. Za samozrejme považujeme zintenzívnenie záujmu žiakov tried, triednych učiteľov a ostatných vyučujúcich, vedenia školy i rodičov na vytváraní podmienok, ktoré participujú na efektívnej eliminácii dopadu šikanovania a kyberšikanovania na život mladých ľudí.

Literatúra:

ČUBRIKOVÁ, J. 2022. Vplyv spolupráce rodiny a školy na minimalizáciu šikanovania žiakov stredných škôl. Dizertačná práca. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI.

HASAJOVÁ, L. – PORUBČANOVÁ, D. – BILČÍK, A. 2021. Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, ISBN 978-80-8222-015-8.

JAKUBKOVÁ, V. 2015. Predchádzajme kyberšikane. Bratislava: RÚVZ v SR, ISBN 978-80-7159-222-8.

JANKOVÁ, M. 2020. Prevencia a riešenie šikanovania a kyberšikanovania v základných a stredných školách z pohľadu koordinátorov prevencie. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, ISBN 978-80-89965-41-0.

KOLÁŘ, M. 2011. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-871-5.

LENGYEL, P. 2021. Triptych šikanovanie. Podporný materiál pre pedagógov. Edusmile s.r.o. Dostupné na <https://zsdrienovaba.edu.sk/wp-content/uploads/2021/09/Podporny-material-Sikana.pdf>

LOVASOVÁ, L. 2006. Šikana. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, ISBN 80-86991-65-2.

MŠVaV SR. 2022. Akčný plán riešenia šikanovania v školách a školských zariadeniach na roky 2022 – 2023. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/21853.pdf>

Oxford Advanced Learner's Dictionary. 2016. Dostupné na <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>

SMERNICA č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf>

Summary: The presented contribution is focused on the issue of bullying and cyberbullying in the school environment and during distance learning. In the theoretical part, the theoretical concept of bullying and cyberbullying is presented, with an emphasis on the health and personal well-being of students, which can be ensured by appropriate prevention programs of external workers, or by experiential management of activities in the classroom. The research part of the contribution is focused on an experiment, where we focused on the creation, implementation

and final verification of an experiential program to eliminate bullying and cyberbullying in the school environment within the classroom, but also in the online space. Also, in the post, you can find an interview and a content analysis carried out by teachers, where a preventive program was used in the control and experimental groups. Overall, it can be established that the use of preventive methods in an experiential way, even during distance learning, had a positive tendency to improve the quality of mutual relations between students and influenced the reduction of the impact of bullying and cyberbullying on students and the maintenance of personal well-being.

REŠPEKTOVANIE INDIVIDUÁLNEHO UČEBNÉHO ŠTÝLU ŽIAKOV VO VYUČOVANÍ SLOVENSKEHO JAZYKA A LITERATÚRY A OČAKÁVANÉ PODMIENKY NA REALIZÁCIU INKLUZÍVNEHO VYUČOVANIA

RESPECTING THE INDIVIDUAL LEARNING STYLE OF PUPILS IN THE TEACHING OF SLOVAK LANGUAGE AND LITERATURE AND THE EXPECTED CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE TEACHING

Katarína Hincová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia sa zaoberá predpokladmi naplnenia požiadavky modernej pedagogiky na uplatnenie individuálneho prístupu ku žiakom vo výučbe slovenského jazyka s prihliadnutím na potrebu inkluzívneho vzdelávania. Nevyhnutným východiskom takto realizovanej výučby je kvalitná pregraduálna príprava budúcich učiteľov, ale i následné inovačné a špecializačné štúdium učiteľov v regionálnom školstve a kvalitné didaktické pomôcky, ktoré môžu kompenzovať rôzne formy znevýhodnenia žiakov a zároveň vytvárajú predpoklady na úspešnú individuálne zameranú výučbu všetkých žiakov v triede. Štúdia približuje novú sadu učebníc slovenského jazyka pre druhý stupeň ZŠ ako príklad na vytváranie podnetov pre využitie individuálnych učebných štýlov žiakov v kontexte inkluzívneho vyučovania.

Kľúčové slová: reforma kurikula, Vzdelávanie pre 21. storočie, učebnica, rovesnícke učenie, didaktický konštruktivizmus

Úvod

Slovenské regionálne školstvo hľadá svoju identitu od zásadnej zmeny politických a spoločenských pomerov v 90. rokoch 20. storočia. V pomerne rýchlom slede sa vystriedalo v projektovaní smerovania slovenského regionálneho školstva niekoľko reformných programov, akými boli **Duch školy** (1990), **Projekt Konštantín** (1994), **Projekt Milénium** (1999, neskôr známy ako **Národný projekt výchovy a vzdelávania** z roku 2001). Ani jeden z uvedených projektov sa však dôsledne neimplementoval do praxe. Všetky diagnostikovali stav v slovenskom školstve, dalo by sa povedať že identifikovali a pomenovali najzávažnejšie problémy, ktorými slovenské školstvo žilo, prinášali návrhy vhodných riešení a opatrení, ktorými by sa dali vymedzené problémy zmierniť alebo odstrániť, ale žiadny z uvedených projektov nebol komplexne zavedený do školského systému na Slovensku. Dôvodov bolo veľa, ale za tie najdôležitejšie možno považovať krátke pôsobenie jednotlivých ministrov za oblasť školstva v úrade a nechúť politikov reformovať či nanovo vybudovať systém slovenského školstva, ktorý vo svojej komplexnosti vyžaduje okrem iného vyčlenenie veľkého objemu finančných prostriedkov. Významnejšiu stopu tak zanechala až **kurikulárna (tzv. Mikolajova) reforma**, ktorá bola uvedená do života **Zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov**. Prípravu a najmä implementáciu tejto kurikulárnej reformy do školskej praxe dodnes mnohí učitelia a ďalší aktéri výučby kriticky komentujú a niektorí s očakávaním, iní s veľkou dávkou apatie sledujú najnovšie aktivity v oblasti školstva, akými sú **Učiace sa Slovensko** (2016) a **Vzdelávanie pre 21. storočie** (2023), ktoré smerujú k transformácii učebného obsahu, ale i celého systému regionálneho vzdelávania.

Profesor Zelina pomenoval viaceré faktory, pre ktoré považuje stav slovenského školstva za alarmujúci. Napríklad tvrdí, že sa dodnes neuskutočnila zásadná reforma metód, spôsobov vzdelávania na základe rozvíjania všetkých poznávacích funkcií a na základe rozvíjania najmä „mäkkých“ zručností. V oblasti inklúzie uvádza, že inkluzívny prístup nemáme na Slovensku ani legislatívne podložený, a akú-takú mieru inklúzie v slovenskom školstve dočasne finančne riešia prostriedky z EÚ, ktoré sú však len dočasné. Ďalej spomína krízu učiteľa, či už aktívne pôsobiaceho v slovenskom školstve, ktorý sa nezriedka cíti nedocenený, vyhorelý a demotivovaný, ale aj budúcich učiteľov, ktorí s menším záujmom a často aj s menšími osobnostnými a študijnými predpokladmi študujú na vysokých školách s pedagogickým zameraním, a pod. (Zelina, 2022)

Inkluzívny prístup vo výchove a vzdelávaní vo vyhláseniach predstaviteľov rezortu školstva

S mnohými výhradami profesora Zelinu k súčasnému reformnému snaženiu sa v oblasti inklúzie v regionálnom školstve sa plne stotožňujeme, v niektorých súdoch však predsa len ostávame optimistickejší. V dostupnej legislatívnej dokumentácii i vyhláseniach reprezentantov rezortu školstva sú uvedené myšlienky, ktorými sa hlásia k inkluzívnemu prístupu vo vyučovaní s dôrazom na možnosť rozvíjať individuálny potenciál všetkých detí, žiakov a študentov v škole, v živote a neskôr na trhu práce. Napr. vo vyhlásení MŠVVaŠ (zo 16. 12. 2020) sa vyjadrila vedúca odboru inkluzívneho vzdelávania S. Síthová o **Štátnom vzdelávacom programe** slovami, že *musí byť proinkluzívny, postavený tak, aby akceptoval vzdelávacie požiadavky všetkých detí a žiakov bez výnimky, aj žiakov s rozmanitými potrebami, so zdravotným znevýhodnením, zo sociálne znevýhodneného prostredia, cudzincov, žiakov rôznych národností, migrantov či žiakov s nadaním.*

Inklúzia ako výzva

V súvislosti so všetkými uvedenými doposiaľ neúspešnými pokusmi o reformu slovenského školstva v ostatných 30 rokoch sa otázka inklúzie stretáva medzi učiteľmi regionálneho školstva prinajmenej s rozpakmi. Učitelia slovenského jazyka a literatúry pociťujú enormnú pracovnú vyťaženosť vychádzajúcu už zo samotného charakteru svojho vyučovacieho predmetu. Slovenský jazyk a literatúra je povinným vyučovacím predmetom počas celej školskej výučby každého žiaka a zároveň je povinnou súčasťou všetkých národných (a mnohých medzinárodných) meraní výsledkov vzdelávania vo forme celoštátnych testovaní, napr.: Testovanie 5, Testovanie 9 a Písomná časť maturitnej skúšky. Inklúziu preto vyučujúci slovenčiny často vnímajú ako ďalšiu komplikáciu pri realizácii svojho učenia a naplňania predpísaných predmetových cieľov. Nutnosť vypracovať a následne napíňať dokument, podľa ktorého sa plánuje vzdelávanie konkrétneho žiaka s ohľadom na jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, tzv. individuálny výchovno-vzdelávací program (*Návrh na vzdelávanie dieťaťa alebo žiaka so ŠVVP*) je pre vyučujúcich mimoriadne náročná a často len formálna práca. Nedostatočné alebo úplne absentujúce podporné tímy na školách vyvolávajú vo vyučujúcich SJL (a nielen v nich) frustráciu a neraz aj hlboko prežívanú nespravodlivosť, resp. výhrady voči kolegom vyučujúcim iné predmety. Namietajú, že samotné obsahové a výkonové štandardy zo slovenského jazyka a literatúry sú predimenzované, čím významne ovplyvňujú realizovateľnosť inkluzívneho prístupu k vyučovaniu. Poukazujú aj na vlastnú nedostatočnú odbornú prípravu v oblasti inkluzívneho prístupu k vyučovaniu a následnú realizačnú prax, s ktorou sú konfrontovaní na svojom pracovisku. Neodmietajú však inkluzívny prístup a priori, len sú

presvedčení, že bez štátom finančne, personálne, materiálne a logisticky dostatočne podporovaného programu sa v praxi nedajú realizovať humánne myšlienky inklúzie.

Príležitosti na zmenu a hľadanie riešení

Príležitosťou na postupné zavádzanie inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní môže byť prebiehajúca príprava nového kurikula, ktoré rieši Národný inštitút vzdelávania a mládeže a Ústredná predmetová komisia pri NIVAM v projekte: **Zmeny v obsahu a forme vzdelávania – nové kurikulum.** Z myšlienok, ktoré sú v návrhu výstupu daného projektu, vyberáme tie, ktoré vyjadrujú smerovanie vymedzenia obsahu a cieľov vzdelávania. *Sledujeme predovšetkým to, aby poznatky, ktoré sa žiaci v škole učia, boli v symbióze so zručnosťami a postojmi, ktoré si v škole žiaci dlhodobo budujú. Aby všetko to, čo sa žiaci učia, im dávalo zmysel. V tomto zmysle treba chápať aj to, ako smerujeme k posilneniu zmysluplného učenia, rozvíjaniu kritického myslenia a zručností pri práci s informáciami. Kurikulum bude viac klásť dôraz aj na súčasné globálne výzvy a problémy, ako sú klimatické zmeny, perspektívne zmeny na trhu práce alebo vysoké požiadavky na informačnú gramotnosť. Dôraz kladieme na pohodu žiakov a budovanie ich hodnotovej orientácie. ...Zámerom pripravovaných zmien je tiež zvýšenie citlivosti vzdelávania na individuálne potreby a možnosti žiakov s cieľom podpory rozvoja potenciálu každého žiaka do maximálnej možnej miery, osobitne v prípade, ak pochádza zo znevýhodneného prostredia alebo má špeciálne vzdelávacie potreby či nadanie (Vzdelávanie pre 21. storočie).*

Zo všeobecných cieľov vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia, kam patrí vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra, prinášame tie, ktoré korešpondujú aj s myšlienkami inklúzie.

- Uplatňovať osvojené jazykové znalosti v praktických komunikačných činnostiach (hovorenie, počúvanie, čítanie, písanie).
- Využívať komunikačné činnosti pri vzdelávaní, seberealizácii a pri napĺňaní rôznych komunikačných a kultúrnych potrieb.
- Kultivovať jazykovú interakciu a porozumieť jazykovej a kultúrnej rozmanitosti.
- Získať skúsenosti s využívaním rôznych textov a foriem komunikácie (hovorená, písaná, vizuálna, audiovizuálna, digitálna).
- Osvojiť si stratégie porozumenia a tvorenia textu a využívať ich pri spracúvaní a vyhodnocovaní informácií a pri sebayjadrovaní.
- Vytvárať a upevňovať pozitívny vzťah k učeniu sa jazykov a k jazyku ako spoločenskej, kultúrnej a individuálnej hodnote.
- Osvojiť si efektívne stratégie učenia sa jazyka a posilňovať autonómnosť pri jazykovom rozvoji. (Vzdelávanie pre 21. storočie)

V súvislosti s učiteľmi deklarovanou nedostatočnou odbornou prípravou na využívanie inklúzie vo vyučovaní sa do popredia dostáva naliehavá potreba **prehodnotenia pregraduálnej prípravy** budúcich učiteľov slovenského jazyka a literatúry a vytvorenie systému inovačných školení pre učiteľov slovenského jazyka a literatúry.

Z pohľadu spoluautorky viacerých učebníc slovenského jazyka pre regionálne školstvo vidíme veľký **potenciál v tvorbe kvalitných učebných textov**, ktoré budú vytvárané v duchu akceptovania individuálnych štýlov učenia sa jednotlivých žiakov a v duchu práva na individuálny prístup ku vzdelávaniu, t. j. na inklúziu.

Ukážka dobrej praxe

V školskom roku 2022/2023 sa dostáva do škôl pracovná učebnica pre 5. ročník ZŠ ako v poradí prvá učebnica zo série učebníc SJL pre druhý stupeň ZŠ.

Koncepcia série učebníc

- Ide o modernú, komplexnú a inovatívnu sériu učebníc, ktorá zatiaľ ako jediná na našom trhu predstavuje súvislý, ucelený, homogénny obsahový konštrukt – naprieč celou sériou učebnicových dielov (5. – 9. ročník).
- Učebnicami sprevádzajú pri učení žiakov ôsmi protagonisti, rovesníci, ktorí rastú spolu so žiakmi a (podelia sa o to, čo v jazyku pochopili, čo nové objavili...) - Filip, Nina, Erika, Jakub, Ela, Dávid, Alex a Klára.
- Učebnice majú tematickú ucelenosť kapitol. Jednotliví protagonisti otvárajú v danej kapitole vždy nejakú aktuálnu tému z rôznych oblastí života, jazykové úlohy potom s danou témou súvisia a rozvíjajú ju (nejde teda len o súbor obsahovo nesúrodých mechanických cvičení).
- V učebnici sa používa živý interakčný prístup pri objavovaní jazykových zákonitostí v duchu didaktického konštruktivismu.
- Úlohy sú formulované na rôznych kognitívnych úrovniach.
- V učebnici sa uplatňuje autenticnosť a prirodzenosť vo výbere textov, tém, postojov protagonistov a pod.
- V učebnici sa využíva vizuálna atraktivnosť, sviežosť a primeranosť obrazových podnetov a grafiky.

Formálna stránka

- Ide o kombináciu učebnice a pracovných listov, teda o tzv. pracovnú učebnicu.
- Súčasťou série je i metodická príručka pre učiteľa, ktorá má identickú podobu ako vytlačený text učebnice pre žiakov, ale navyše obsahuje riešenia úloh na rovnakých stranách, ako sú úlohy zadane v žiackej učebnici.
- Pre každý ročník (5. – 9.) budú vypracované 2 diely učebnice.
- V porovnaní s inými učebnicami má navyše:
 - vizuálne zreteľné členenie na kapitoly, kde obrazový a textový materiál tvoria jednotu (každá kapitola sa viaže vždy na niektorého z protagonistov),
 - v úvode kapitoly pútavý nadpis a prehľadný súpis pojmov/ jazykových tém, ktoré bude kapitola predstavovať,
 - na konci každej kapitoly priestor na písanie vlastných poznámok pre žiaka,
 - prehľadný register pojmov na konci učebnice,
 - rýchlu pomoc vo forme učiva usporiadaného do tabuliek a prehľadných schém na konci učebnice.

Obsahová stránka

- Učivo je sprostredkované najmä prostredníctvom hlavných postáv – rovesníkov, ktorí zohrávajú úlohu sprievodcov pri učení sa (podelia sa o to, čo v jazyku pochopili, čo nové objavili...).
- Ide o 8 protagonistov, ktorí majú svoje záujmy, ale niekedy aj „ťažkosti“ s učením sa, pričom postavy možno zaradiť k jednotlivým typom inteligencií (podľa Gardnera), čomu zodpovedá aj typologický výber úloh, na ktoré sa viažu.
- Každá postava má špecifické charakterové črty a spôsob učenia, ktorý jej vyhovuje.
- Postavy, ktoré vedú žiakov k vnímaniu rozmanitosti a tolerancii (chlapec s hendikepom, rómske dievča, dievča z viacdetej rodiny, jedináčik a pod.).
- V učebniciach sa objavujú aktuálne témy zo súčasného života starších detí, spoločenské otázky, témy týkajúce sa poznania Slovenska, ale aj otázky narúšajúce spoločenské a kultúrne stereotypy a ktoré rozvíjajú empatiu, altruizmus, akceptáciu rozmanitosti ľudí, ich názorov a správania.

- Témy sú medzipredmetovo prepojené a slúžia aj na utvrdzovanie alebo rozšírenie poznatkov z iných predmetov (dejepis, biológia, geografia, výtvarná výchova, hudobná výchova, telesná a športová výchova, informatika, etika).
- Úlohy sú formulované na rôznych kognitívnych úrovniach, aby diferencovali zloženie žiakov v triede, prípadne ich školskú zrelosť.

Ukážka z predstavenia sa sprevádzajúcich rovesníkov (Hincová, Barková, Andrejčáková, 2022)

AHOJ, PRIATELIA!

Sme partia ôsmich spolužiakov. Piataci ako vy. Neuveríte, ale dostali sme možnosť podieľať sa na tvorbe tejto učebnice. Tak sme šli do toho. Každý z nás je iný. Niektorým nám slovenčina ide skvele, iní sa s ňou trochu trápime a niektorých z nás vôbec nebaví. Preto sme sa snažili pripraviť vám rôzne typy úloh, aby si každý z vás vybral, čo mu vyhovuje. Tešíme sa, že vás môžeme sprevádzať. Zoznámime sa?

Čaute! Volám sa Filip. Z našej partie som ten, ktorému idú jazyky asi najlepšie. Vidím v nich súvislosti. Odmala hovorím plynule po anglicky, som z dvojazyčnej rodiny. Verím, že raz sa budem jazykmi aj živiť, chcem sa stať novinárom. Už teraz viem školský časopis a nenechám si ujsť žiadnu príležitosť spoznávať nové veci a ľudí okolo seba.



wow!



δ β



Ahoj! Ja sa volám Nina. Vraj mám na dievča trochu nezvyčajné záujmy. Programujem počítačové hry a hrám šach. Dost nerada čítam... teda, až na encyklopédie. Potrebujem, aby mi veci dávali zmysel. A slová v jazyku mi zmysel dávať začali. Našťastie! Voľného času nemám nazvyš. Naši sú veľa v práci, tak musím doma pomáhať.



Ahoj, ja som Alex. Svet spoznávam z invalidného vozíka. Nešťastný úraz z detstva. Ale už som s tým OK. Som rád medzi ľuďmi. Nahrádzajú mi súrodencov, ktorých nemám. V škole som dosť akčný, mám vždy kopu nápadov. A vraj je so mnou sranda...

Ahoj, som Klára a najradšej trávim čas v prírode. Tú milujem najviac na svete. Keby sme sa tak učili viac vonku ako v triede! Odmala chodím na skauting, kde sa učíme prírodu chrániť a pomáhať jej. Neskutočne ma vytáča, keď si prostredie, v ktorom žijeme, niekto neváži.



Čaute! Ja som Erika. Môj svet je bohatý a pestrý. Mám inú farbu pokožky ako väčšina z vás, som totiž Rómka. Rada maľujem a zbožňujem divadlo. Doma sme traja súrodenci, tak sa nikdy nenuším.



Literatúra:

HINCOVÁ, K. – BARKOVÁ, I. – ANDREJČÁKOVÁ, M. 2022. *Slovenský jazyk 5. Pracovná učebnica. 1. diel.* Bratislava: Expol pedagogika, s. r. o. 138 s. ISBN 978-80-8280-213-2.

HINCOVÁ, K. – BARKOVÁ, I. – ANDREJČÁKOVÁ, M. 2022. *Slovenský jazyk 5. Pracovná učebnica. 2. diel.* Bratislava: Expol pedagogika, s. r. o. 108 s. ISBN 978-80-8280-208-8.

Inkluzívne vzdelávanie ako „cesta možného“ Dostupné online:

<https://www.minedu.sk/inkluzivne-vzdelavanie-ako-cesta-mozneho/> [Cit. 30. 11. 2022]

Vzdelávanie pre 21. storočie. Dostupné online: <https://vzdelavanie21.sk/elementor-1297/> [Cit. 29. 11. 2022]

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [Cit. 30. 11. 2022] Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>

ZELINA, M. 2022. *Reformy a smerovanie školstva*.

Dostupné online: <https://www.institutdusevnejprace.sk/2022/02/02/reformy-a-smerovanie-skolstva/> [Cit. 28. 11. 2022]

Summary: The presented study deals with the prerequisites for fulfilling the requirement of modern pedagogy for the application of an individual approach to students in the teaching of the Slovak language, taking into account the need for inclusive education. The necessary starting point for teaching implemented in this way is high-quality undergraduate training of future teachers, as well as subsequent innovative and specialized studies of teachers in regional education and high-quality didactic aids that can compensate for various forms of student disadvantage and at the same time create the prerequisites for successful individually focused teaching of all students in the classroom. The study approaches the new set of Slovak language textbooks for the second grade of elementary school as an example for creating stimuli for the use of individual learning styles of pupils in the context of inclusive teaching.

DOPAD ONLINE VÝUKY NA PSYCHICKOU POHODU A EDUKAČNÍ STRÁNKU VYSOKOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ V DOBĚ PANDEMIE COVID – 19

THE IMPACT OF ONLINE TEACHING ON THE EDUCATIONAL ASPECT AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF UNIVERSITY STUDENTS DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Milan Chmura, ČR

Anotace: V zimním semestru akademického roku 2019/2020 přešla, zcela bez varování, veškerá vysokoškolská výuka do online formy. V průběhu dalšího akademického roku 2020/2021 se tak stalo ještě několikrát. Vyučující, ale i studenti se museli velice rychle adaptovat na nové – elektronické výukové prostředí, což bylo pro některé výzvou a příležitostí, nebo také stresorem či nepřekonatelnou bariérou. Autor studie provedl průzkum mezi 600 studenty na univerzitách v České republice, Polsku a Slovensku s cílem zjistit jejich vnímání online výuky z edukačního a psychologického hlediska.

Klíčová slova: online výuka, vysokoškolský učitel, student, spokojenost s online výukou, ICT ve výuce

Úvod

Zákon o vysokých školách v České republice, v § 44/4, počítá s prezenční, distanční a kombinovanou formou studia. Naprostá většina vysokoškolských studijních programů v České republice (12.827) se vede prezenčně formou přednášek, cvičení, seminářů, praxí, laboratorních prací apod. Některé studijní programy (6.967) jsou realizovány v kombinované formě, přičemž se zde kombinují prezenční a distanční prvky výuky. Zcela minimum studijních programů (15) se realizuje distanční formou (Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů, 2019).

Distanční forma výuky má svá specifika. Jedná se o specificky řízenou multimediální formu studia, v němž jsou vyučující a konzultanti v průběhu

vzdělávání trvale nebo převážně oddělení od vzdělávaných. Studium online můžeme nazvat moderním stádiem distančního vzdělávání, protože nabízí možnost studovat v libovolném čase na libovolném místě. Nutnou podmínkou je však přístup na internet pro výměnu studijních materiálů a spojení studenta s vyučujícím. Dnes je zpravidla realizováno studiem v kombinované formě, což není ekvivalent distanční výuky, protože kombinovaná forma studia počítá s prezenčním kontaktem studentů s vyučujícím.

V souvislosti s celosvětovou pandemií způsobenou virem COVID-19 se zcela změnil přístup k online výuce. Výuka v letním semestru akademického roku (AR) 2019/2020 se ze dne na den změnila na distanční formu a vyučující i studenti museli na tuto nenadálou situaci zareagovat. Následně se výuka v AR 2020/2021 rok vedla jen distančně a vyučující i studenti si uvědomují, že je zapotřebí s touto formou výuky do budoucna více počítat. Jak jsou studenti s online výukou ve vybraných oblastech spokojeni, zjišťujeme v této studii.

1. Online výuka v univerzitním prostředí

Označení online výuky patří do velké množiny současných edukačních strategií, které bývají odbornou veřejností označovány jako elektronické učební prostředí (ELE - electronic learning environment), jehož označení se podle vývojové fáze či funkčních možností různí. Někteří autoři používají označení virtuální učební prostředí (VLE – Virtual learning environments) nebo institucionální prostředí pro učení (ILE – Institutional learning environments), přičemž se zdá, že lze jen obtížně najít mezi nimi rozdíly a jedná se spíše jen o jiný slovní popis shodného prostředí. Jistou kombinací pedagogiky a digitálními technologiemi je tzv. „chytré učební prostředí“ (SLE - Smart learning environments), ve kterém jde o cílené dosažení souhry mezi pedagogikou a technologiemi. Velmi často je toto prostředí spojováno s LMS Moodle, v jehož možnostech je ukládat soubory se studijními materiály, realizovat komunikaci mezi učitelem a studenty a mezi studenty navzájem, plánovat studium, zadávat a hodnotit úkoly, hodnotit jiné studenty, provádět testování, ukládat výsledky studia apod. (Malach, 2015).

V kontextu se zkoumaným tématem podpory online výuky vysokoškolských studentů můžeme zmínit celou řadu digi nástrojů, které má vyučující k dispozici, počínaje prostředky k vizualizaci učiva, uplatnění gamifikace a studentské kooperace či podpory elaborace a konče internetem a sociálními sítěmi, jak je patrné z obrázku 1 (Johnson, 2014).

Obrázek 1: Digitální technologie využitelné pro výuku

2014 NMC Master List of Tracked Technologies

Consumer Technologies

- > 3D Video
- > Electronic Publishing
- > Mobile Apps
- > Quantified Self
- > Tablet Computing
- > Telepresence
- > Wearable Technology

Digital Strategies

- > BYOD
- > Flipped Classroom
- > Games and Gamification
- > Location Intelligence
- > Makerspaces
- > Preservation/Conservation Technologies

Internet Technologies

- > Cloud Computing
- > The Internet of Things
- > Real-Time Translation
- > Semantic Applications
- > Single Sign-On
- > Syndication Tools

Learning Technologies

- > Badges/Microcredit
- > Learning Analytics
- > Massive Open Online Courses
- > Mobile Learning
- > Online Learning
- > Open Content
- > Open Licensing
- > Personal Learning Environments
- > Virtual and Remote Laboratories

Key Emerging Technologies

Social Media Technologies

- > Collaborative Environments
- > Collective Intelligence
- > Crowdfunding
- > Crowdsourcing
- > Digital Identity
- > Social Networks
- > Tacit Intelligence

Visualization Technologies

- > 3D Printing/Rapid Prototyping
- > Augmented Reality
- > Information Visualization
- > Visual Data Analysis
- > Volumetric and Holographic Displays

Enabling Technologies

- > Affective Computing
- > Cellular Networks
- > Electrovibration
- > Flexible Displays
- > Geolocation
- > Location-Based Services
- > Machine Learning
- > Mobile Broadband
- > Natural User Interfaces
- > Near Field Communication
- > Next-Generation Batteries
- > Open Hardware
- > Speech-to-Speech Translation
- > Statistical Machine Translation
- > Virtual Assistants
- > Wireless Power

Zdroj: (Johnson, 2014)

Na vysokých školách dochází k významným změnám v pojetí výuky a učení se. Nová paradigmatu výuky a učení ve vysokoškolském vzdělávání ve skutečnosti znamenají: nové vztahy týkající se přístupu k učitelům a širší škálu komunikace a spolupráce prostřednictvím vzdělávacích platform; přepracování osnov; intenzivnější podporu výuky a výzkumu; přehodnocení pracovní zátěže učitelů; zlepšování v používání technologií ve výuce; vytváření inovativních vzdělávacích platform; posouzení dopadů a zdokumentování efektivity poskytované výuky (Hénard, 2012).

Autoři zmiňují intenzivnější podporu digitálních technologií ve výuce a dokumentaci efektivity poskytované výuky. O důležitosti a potřebnosti profesních kompetencí k využívání digitálních technologií není v dnešním světě pochyb. Je to reakce na rychlý a dynamický růst techniky. Nejen ve vysokoškolské praxi, ale ve školní praxi obecně, můžeme pozorovat problémy ve využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) ve výuce, které jsou vázány na lidský faktor. Prvním problémem může být negativní postoj učitelů k ICT obecně, který zastávají zejména starší učitelé,

kteří k ICT nemají tak blízko, jako jejich mladší kolegové. Druhý problém spočívá v tom, že mladá generace, která s ICT vyrůstá, má mnohdy vyšší technické kompetence pro zacházení s ICT než jejich učitelé, což na učitele může působit negativně. Řešením negativních postojů učitelů k ICT je osvěta a pochopení možností jejich využití a toho, že jsou nedílnou součástí dnešní společnosti. Řešením nedostatečných metodických kompetencí učitelů pro využívání ICT ve výuce je vzdělávání v rámci systému celoživotního vzdělávání (Brusenbauch Meislová, 2018). Národní zpráva z mezinárodního šetření TALIS 2018 uvádí, že podíl českých učitelů, kteří se účastnili svého profesního rozvoje v oblasti ICT, se snížil z 53 % v roce 2013 na 41 % v roce 2018. Potřebu se vzdělávat v této oblasti však pociťuje v průměru 80 % všech učitelů (Boudová, 2019).

Pro využívání digitálních technologií k dosažení vyšší efektivity výuky lze využít řady argumentů, které vycházejí především z poznatků o jejich vlivu na utváření pozitivních postojů k učení a posilování angažovanosti studentů ve výuce. Vlivu ICT na efektivitu výuky se v odborném světě věnuje mnoho autorit. Lze konstatovat, že výzkumy dosud nepřinášejí jednoznačné závěry o pozitivním dopadu využívání ICT ve výuce na výsledky studentů. Ze závěrů studií zkoumajících vliv využívání ICT ve výuce lze usoudit, že jejich používáním se studenti ve škole učí s těmito technologiemi pracovat a mohou svou dovednost využít v běžném životě. Tato kompetence však není zárukou lepších školních výsledků. V této souvislosti je zapotřebí si uvědomit, že není na místě nadužívání ICT ve výuce, protože ne v každém předmětu je nutné ICT využívat (Brusenbauch Meislová, 2018).

Ve spojitosti s využíváním digitálních technologií ve výuce ve vysokoškolském prostředí můžeme zmínit poznatky z USA, které jsou z průběhu let 2010-2015. Přibližně 63 % všech dotazovaných vysokoškolských institucí považuje online vzdělávání za nedílnou součást své dlouhodobé strategie; téměř 30 % všech studentů univerzity a tento počet stále roste, studovalo alespoň jeden online kurz v roce 2010; méně než jedna třetina akademických pracovníků věří, že jejich katedra uznává hodnotu online vzdělávání, nicméně školy intenzivně podporují rozvoj online vzdělávání; Američtí akademici v roce 2015 očekávali, že online výuka přinese efektivnější výsledky, ovšem to se neprokázalo; akademici potřebují více času a úsilí, aby učili online kurz, oproti prezenční výuce (Allen, 2010; Allen, 2015).

2. Následky online výuky v českém vzdělávacím prostředí

Od listopadu 2019 byl život v Asii a postupně i v Evropě a poté i na celém světě významně ovlivněn pandemií spojenou s Covid 19. Tvrdě a nekompromisně zasáhla do životů všech lidí na zemi v oblasti ekonomické, sociální, zdravotní, kulturní, vzdělávací, politické aj. Státní orgány, ale také samotné rodiny, žáci a studenti bojovali s následky pandemie, které byly v mnoha ohledech dramatické. Rovněž studenti vysokých škol byli těmto dopadům vystaveni. Museli čelit novým situacím, na které v průběhu studia dosud nebyli zvyklí a museli se jim přizpůsobit. Zcela určitě byl ovlivněn jejich wellbeing. Konkrétně se podle Soukupa (2022), Dolečka (2021), Duspivové (2021) jednalo např. o:

- **změny v rozvržení času studia** - díky zrušení prezenční výuky si studenti v průměru polepšili o 14 hodin týdně, které dříve trávili účastí na výuce. Nově ale deklarují vyšší počet hodin zátěže studenta díky online výuce, a to o 3 hodiny. O 6 hodin týdně se více věnují samostudiu. Celkově bylo pro dvě třetiny studentů studium během pandemie více časově zatěžující oproti předchozímu období. 57 % studentů si nebylo schopno dobře naplánovat svůj čas, 34 % nemělo dostatek klidu na studium;
- **změny práce a tím i jejich finanční situace** - o celkem 6 hodin týdně klesl počet hodin věnovaných placené činnosti. Toto má samozřejmě vliv na jejich finanční situaci, kde došlo k jejímu zhoršení - před epidemií deklarovalo 81 % studentů dostatečné finanční zdroje, během ní poklesl tento podíl na 62 %. Při detailnější analýze se ukázalo, že u 26 % studentů se jejich finanční situace zhoršila;
- **změny v bydlení** - studenti, kteří před vypuknutím epidemie bydleli doma, tam bydlí i nadále. Z těch, kteří bydleli na kolejích, se 80 % během epidemie přestěhovalo ke svým rodičům. U těch, co bydleli v pronájmu, je tento podíl výrazně menší, domů se přestěhovalo 40 %;
- **změny zdraví** - u 45 % studentů došlo ke zhoršení fyzického zdraví, u psychického pak u 55 % z nich. Psychicky na tom byli nejhůř nejmladší studenti ve věku 19 – 24 let (60 % se cítilo hůře), starší studenti byli se situací více vyrovnání;
- **změny v sociální oblasti** – 67 % studentů nemělo dostatečný kontakt s kamarády, 70 % studentů mělo nedostatečný kontakt se spolužáky, 20 % studentů mělo zvýšený počet konfliktů v rodině, s partnerem a nedostatečný kontakt s nimi;
- **změny studijních podmínek ze strany školy** - mezi nejčastější druhy podpory ze strany vysokých škol se řadila úprava studijních podmínek, prodloužení semestru, ale i psychologická podpora a zprostředkování kontaktu s ostatními spolužáky;

Největší dopad měla pandemie na ztrátu motivace studentů ke studiu (77 %), rezignaci na větší aktivitu ve studiu (64 %), ve zvýšené míře prožívalo negativní pocity 54 % studentů a 35 % z nich uvažovalo z skončení studia. Nejhorší zvládali pandemickou situaci nejmladší vysokoškolští studenti. 52 % z nich, ve věku 19-24 let., vnímalo danou situaci negativněji (52 %), než starší studenti ve věku 25-29 let (47 %). Studenti nad 30 let vnímali tuto situaci více neutrálně, než negativně. Na základě výše uvedených výsledků z šetření v České republice můžeme konstatovat, že celkové dopady pandemie Covid – 19 na život studentů jsou studenty vnímány negativně.

Pozitivně ze strany studentů vyznívá snad je časová úspora vlivem absence dojíždění; rozvržení času dle jejich libosti a záznam přednášek si mohou pustit kdykoliv. Z pohledu vysokoškolského učitele je největším problémem online výuky absence zpětné vazby z obličejů studentů – mluvení do obrazovky a vyšší časová náročnost při zadávání úkolů (Poláková, 2020a).

Z tiskové zprávy Sociologického ústavu AV ČR o vlivu pandemie na studenty vyplývá, že studenti vysokých škol v průběhu letního semestru akademického roku 2019/2020 u sebe identifikovali více příznaků depresivity, než obecná populace v období před pandemií; 37,5 % vysokoškolských studentů se cítilo osamělých; podíl studentů s finančními problémy se zvýšil ze 4,2 % na 14,8 % a třetina studentů se z pronájmů přestěhovala k rodičům; přibližně o 8 hodin týdně narostla doba jejich samostudia – čím více narostla doba samostudia, tím více narostla míra pocítovaného stresu. Míra stresu u studentů klesala úměrně s mírou náhrady online výuky za prezenční výuku (Klusáček, 2020).

3. Výzkum spokojenosti vysokoškolských studentů s online výukou

Cíl a metodika průzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit úroveň spokojenosti studentů s výukou, která rok probíhala pouze online. Respondenty byli studenti vybraných univerzit na Slovensku, v Polsku a studenti Ostravské univerzity. V daném případě se jednalo o řešení deskriptivního problému, jehož účelem bylo zjistit, jaká je ve skutečnosti spokojenost studentů s online výukou, a tudíž nebyly stanoveny žádné hypotézy. Výzkum nebyl zaměřen na kvalitu výuky a na hodnocení didaktických kompetencí vyučujících, ale na postoje studentů k online výuce v rovině edukační, osobní, etické a psychické. K získání dat byla použita metoda dotazníkového šetření. Dotazník s 45. položkami byl rozeslán 880 studentům a 651 z nich dotazník vyplnilo. Mezi respondenty bylo celkově 555 žen a 96 mužů, většina ve věku do 30 let. Pro účely našeho

výzkumu byly stanoveny níže uvedené dílčí cíle¹, kterými se zjistily názory studentů na to, zda:

DC₁: online výuka studentům zcela stačí, aby pochopili učivo;

DC₂: mají studenti, při online výuce, zvýšenou potřebu kontaktovat vyučujícího za účelem vysvětlení učební látky;

DC₃: mají studenti, při online výuce, zvýšenou potřebu kontaktovat spolužáky za účelem vysvětlení učební látky;

DC₄: studenti pokládají online výuku za plnohodnotnou náhradu prezenční výuky;

DC₅: jim online výuka více vyhovuje.

Originální znění položky v dotazníku bylo následující:

- online výuka mi zcela stačí, abych pochopil/a učivo;
- při online výuce mám zvýšenou potřebu kontaktovat vyučujícího za účelem vysvětlení učební látky;
- při online výuce mám zvýšenou potřebu kontaktovat spolužáky/ačky za účelem vysvětlení učební látky;
- online výuku pokládám za plnohodnotnou náhradu prezenční výuky;
- online výuka mi více vyhovuje.

Respondenti měli na výběr odpovědět na pětistupňové škále čísel, kdy číslo 1=NE, 2= SPÍŠE NE, 3=NEUTRÁLNÍ, 4=SPÍŠE ANO a 5=ANO.

Interpretace zjištěných dat

Tabulka č. 1 poskytuje pohled na celkové průměrné hodnoty u jednotlivých položek. Čím je tato hodnota vyšší, tím více respondentů s tvrzením (položkou v dotazníku) souhlasí a pokud se postupně zaměříme na jednotlivé dílčí cíle výzkumu, tak z dat můžeme konstatovat, že polští studenti si nejvíce myslí, že online výuka zcela postačuje k pochopení učiva a při ní cítí ze všech studentů nejvyšší potřebu kontaktu s učitelem i spolužáky. Jsou to také polští studenti, kterým by online výuka mohla nahradit prezenční výuku, neboť jim nejvíce vyhovuje, oproti českým a slovenským studentům. Dále můžeme konstatovat, že mužům tato forma výuky vyhovuje méně než ženám. Mladším studentům z Čech a Slovenska tato forma vzdělávání více nevyhovuje.

1 DC₁ – DC₅ označení dílčích cílů, které jsou vázány na položky dotazníku.

4. Diskuse a závěr

Na základě výsledků z výzkumu autoři studie zjistili, jak se vysokoškolští studenti staví ke specifickým aspektům online výuky. Vzhledem k extrémně nízkému počtu distančních studijních programů v České republice lze předpokládat, že s touto formou výuky počítá jen minimální procento studentů a vyučujících a že s celoplošným zavedením online výuky nastanou problémy, například technického, ekonomického, časového, psychologického ale i osobního charakteru. Dopad na akademickou obec v rovině edukace nebyl tak dramatický.

Na základě průzkumů názorů studentů na online výuku, bylo publikováno již mnoho. Například, že online výuka studentům nevyhovuje, neboť tráví mnoho času u počítačů, ztrácejí motivaci ke studiu, ztrácejí kontakt se svými spolužáky i s učiteli, a to nejen na vysokých školách, ale i na středních školách. Na druhou stranu se studenti vyjádřili v tom smyslu, že jim ve vybraných aspektech online výuka mnohdy vyhovuje, neboť si mohou sami organizovat čas, odpadá problém s ranním vstáváním, dojížděním do školy a s přechody mezi budovami univerzity. Studenti ale také upozorňují na nedostatky učitelů v oblasti digitálních kompetencí. Pokud se ovšem zaměříme na celkovou spokojenost, tak ta se pohybuje v pásmu kolem středu (Poláková, 2020b; Průzkum: Studentům chybí spolužáci, ale i výklad učitelů, 2020; Štěpán, 2020).

Z našeho výzkumu vyplynuly výsledky, na základě, kterých můžeme konstatovat tyto závěry. Vysokoškolští studenti, zejména muži, spíše nepokládají online výuku za plnohodnotnou náhradu prezenční výuky. Studenty online výuka spíše nebaví a zajímavé je, že tento názor je výraznější u studentů do 30 let věku a prezenční formy studia. Tady bychom se mohli domnívat, že se jedná o spojitost s vyšším pocitem sociální izolace, protože mladší studenti cítí vyšší potřebu kontaktovat spolužáky v průběhu studia. Z edukačního hlediska je z tabulky nejzajímavější výsledek, že studenti spíše nemají zvýšenou potřebu kontaktovat učitele ze studijních důvodů, ale tuto potřebu mají s kontaktováním svých spolužáků a týká se to zejména mladších studentů. Jestliže hlavním cílem výzkumu bylo zjistit úroveň spokojenosti studentů s výukou, která v akademickém roce 2020/2021 probíhala pouze online, můžeme konstatovat, že obecně jsou studenti s touto formou výuky spíše nespokojeni, nebo jim spíše nevyhovuje. Více nevyhovuje mužům, mladším studentům do 30 let a studentům prezenční formy studia.

Tabulka 1: Kontingenční tabulka s údaji k položkám 1 – 5 v dotazníku

Respondenti		Abs. četnost	%	OLV zcela stačí k poch. učiva DC ₁	Zvýšená potřeba kontaktu s učitelem DC ₂	Zvýšená potřeba kontaktu se spolužáky DC ₃	OLV jako náhrada - DC ₄	OLV vyhovuje DC ₅
CZ	M	73	23,40	2,84	2,84	3,08	1,79	2,15
	Ž	239	76,60	3,17	2,19	3,21	2,34	2,69
	do 30	252	80,76	3,04	2,31	3,25	2,17	2,50
	31 - 65	60	19,24	3,35	2,50	2,86	2,38	2,86
	Prez.	229	73,40	3,03	2,31	3,24	2,17	2,45
	Kom.	83	26,60	3,26	2,42	3,03	2,31	2,91
	Celkem	312	100	3,10	2,21	3,18	2,21	2,57
SVK	M	7	14	3,57	2,14	2,85	2,85	2,14
	Ž	43	86	3,23	2,39	2,95	2,60	3,11
	do 30	46	92	3,28	2,34	2,95	2,60	2,86
	31 - 65	4	8	3,25	2,50	2,75	3,00	4,25
	Prez.	46	92	3,22	2,40	3,09	2,54	2,88
	Kom.	4	8	3,25	2,25	2,00	3,50	4,00
	Celkem	50	100	3,28	2,36	2,94	2,64	2,98
PL	M	16	5,53	3,25	2,75	3,06	2,43	3,31
	Ž	273	94,47	3,47	2,69	3,16	3,19	3,64
	do 30	265	91,69	3,45	2,64	3,14	3,16	3,63
	31 - 65	24	8,31	3,50	3,29	3,29	2,91	3,58
	Prez.	235	81,31	3,33	2,71	3,25	3,02	3,48
	Kom.	54	18,69	4,01	2,61	2,74	3,66	4,22
	Celkem	289	100	3,46	2,70	3,16	3,15	3,63

Zdroj: vlastní výzkum; číselné údaje ve sloupcích DC₁ – DC₅ vyjadřují průměrnou hodnotu

Poznámka: Respondenti odpovídali na číslo 1=NE, 2= SPÍŠE NE, 3=NEUTRALNÍ, 4=SPÍŠE ANO a 5=ANO.

Literatúra:

ALLEN, E. - SEAMAN, J. 2010. *Class Differences: Online Education in the United States*. 2010. the United States of America: Babson Survey Research Group.

ALLEN, E. - SEAMAN, J. 2015. *Grade Level: Tracking online education in the United States*. the United States of America: y Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. ISBN 978-0-9840288-6-3.

BOUDOVÁ, S. - ŠŤASTNÝ, V. - BASL, J. 2019. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. První vydání. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-22-9.

BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, M. - DANIEL, S. - FOLWARCZNÝ, R. et al., 2018. *Sekundární analýza PISA 2015: vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-17-5.

DOLEČEK, P. 2021. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Dopady pandemie COVID-19 na studenty vysokých škol. In: *MŠMT: Dopady pandemie COVID-19 na studenty vysokých škol* [online]. Praha [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dopady-pandemie-covid-19-na-studenty-vs>

DUSPIVOVÁ, K. 2021. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Dopady pandemie COVID-19 na wellbeing studentů. In: *MŠMT: Dopady pandemie COVID-19 na wellbeing studentů* [online]. Praha [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/DH/DVC/2021/DVC2021_Katerina_Duspivova.pdf

Fakulta sociálních věd Univerzita Karlova: Dopady pandemie mezi vysokoškolskými studenty, 2022. In: *Fakulta sociálních věd Univerzita Karlova* [online]. Praha [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://fsv.cuni.cz/fakulta/pro-media/tz-vyzkum-fsv-uk-mapoval-dopady-epidemie-mezivysokoskolskymi-studenty>

HÉNARD, F. - ROSEVEARE, D. 2012. *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and practices*. 1. OECD: Guide for Higher Education Institutions. ISBN www.oecd.org/edu/imhe.

JOHNSON, L. - ADAMS BECKER, S. 2014. *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. ISBN 978-0-9897335-5-7.

KLUSÁČEK, J. - KUDRNÁČOVÁ, M. - SOUKUP, P. 2020. Vysokoškolští studenti během první vlny pandemie koronaviru. In: *Sociologický ústav AV ČR* [online]. [cit. 2021-05-05]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/sites/>

default/files/soubory/tz_20200924_vysokoskolsti_studenti_behem_prvni_vlny_pandemie_koronaviru.pdf

MALACH, J. - KOSTOLÁNYOVÁ, K. - CHMURA, M. 2015. Academic scholars' view on the contrubution of ICT to the enhancement of distance learning elements of university studies. *IT tools - good practice of effective use in education*. Katowice: University of Silesia, 159-188. ISBN 978-83-60071-82-3.

POLÁKOVÁ, T. 2020a. *On-line výuka studentům nevyhovuje. Tráví hodiny u počítače a ztrácí motivaci* [online]. [cit. 2021-05-05]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/anketa-on-line-vyuka-studentum-nevyhovuje-travi-hodiny-u-pocitace-a-ztraci-motivaci>

POLÁKOVÁ, T. 2020b. ANKETA: On-line výuka studentům nevyhovuje. In: *Vysoké školy: Studentský život* [online]. [cit. 2021-05-09]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/clanek/anketa-on-line-vyuka-studentum-nevyhovuje-travi-hodiny-u-pocitace-a-ztraci-motivaci>

Průzkum: Studentům chybí spolužáci, ale i výklad učitelů, 2020. In: *Education.cz* [online]. [cit. 2021-05-09]. Dostupné z: <https://education.cz/blog/pruzkum-studentum-chybi-spoluzaci-ale-i-vyklad-ucitelu>

Registr vysokých škol a uskutečňovaných studijních programů, 2019. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-05-05]. Dostupné z: <https://regvssp.msmt.cz/registrvssp/cspolist.aspx>

ŠTĚPÁN, V. 2020. Anketa: Co si studenti myslí o distanční výuce?. In: *Www.munimedia.cz* [online]. [cit. 2021-05-09]. Dostupné z: <http://www.munimedia.cz/prispevek/anketa-co-si-studenti-mysli-o-distanzni-vyuce-17097/>

Summary: If the main goal of the research was to determine the level of student satisfaction with the teaching, which took place only online in the academic year 2020/2021, we can state that, in general, students are rather dissatisfied with this form of teaching, or rather it does not suit them. It does not suit men, younger students under 30 and full-time students. University students, especially men, tend not to consider online education as a full-fledged substitute for face-to-face education. Students rather do not enjoy online teaching, and it is interesting that this opinion is more pronounced among students under 30 years of age and face-to-face forms of study. From an educational point of view, the most interesting result from the table is that students do not have an increased need to contact teachers for study reasons, but they have this need to contact their classmates, and this applies especially to younger students.

INKLUZÍVNE VZDELÁVANIE V KONTEXTE PROBLÉMU SOCIÁLNEHO VYLÚČENIA

INCLUSIVE EDUCATION AT THE CONETXT OF SOCIAL EXCLUSION CONTEXT

David Ivanovič, SR

Anotácia: Štúdia sa zaoberá jedným z komponentov inkluzívneho vzdelávania, ktorý môžeme označiť ako sociálny. Dôraz sa kladie na analýzu konceptu sociálneho vylúčenia, ktorý môžeme považovať za jednu z bariér k inkluzívnemu vzdelávaniu. Cieľom tejto štúdie je ukázať, že predpokladom realizácie inkluzívneho vzdelávania nie je len jeho formálne deklarovanie prostredníctvom legislatívnych a koncepčných dokumentov, ale predovšetkým odstraňovanie neformálnych prekážok s cieľom zabezpečenia primeranej (nie rovnakej) podpory pre edukantov súvisiacej s ich schopnosťami a dispozíciami.

Kľúčové slová: inkluzívne vzdelávanie, sociálne vylúčenie, rovnoprávnosť, rovnocennosť

Úvod

Proces inkluzívneho vzdelávania je úzko spojený s problémom sociálneho vylúčenia. Eliminácia sociálneho vylúčenia nie je dôležitá len pri budovaní modernej demokratickej spoločnosti, ale aj v súvislosti s praktickou realizáciou inkluzívneho vzdelávania v podmienkach školy. Práve inkluzívne vzdelávanie, ktorého cieľom je vo všeobecnosti chápanie každého dieťaťa (teda aj toho so zdravotným alebo iným postihnutím resp. znevýhodnením) ako rovnocenného člena školskej komunity, je jednou z možných ciest k vytváraniu inkluzívnej spoločnosti.

V rámci rôznych prístupov k analýze inkluzívneho vzdelávania môžeme v odbornej literatúre identifikovať najmä dva prístupy (KIRSCHNER, 2015, s. 2): (1) *užší prístup*, ktorý je zameraný na inklúziu osôb s telesným a duševným postihnutím, ako sú zmyslové alebo pohybové obmedzenia, mentálne postihnutie, poruchy učenia, jazykové poruchy, poruchy správania, poruchy autistického spektra a pod., vrátane nastavenia konkrétnych podmienok

realizácie edukačnej praxe; (2) *širší prístup*, ktorý má zabezpečiť inklúziu pre všetky skupiny, ktoré sú v spoločnosti a v školách marginalizované či už z dôvodu vylúčenia alebo znevýhodnenia v dôsledku ich etnickej príslušnosti, sociálneho statusu, pohlavia, kultúry, náboženstva alebo iných atribútov. Keďže inkluzívne vzdelávanie má aj tento širší význam, niekedy sa podporuje aj ako prostriedok na dosiahnutie sociálnej spravodlivosti. A to najmä z toho dôvodu, že vzdelanie možno považovať za kľúčový ukazovateľ ľudského rozvoja a nástroj na dosiahnutie spravodlivej a vyspelej spoločnosti. Teda vo vzťahu k spoločnosti je byť vzdelaný dôležitá a veľmi cenná zručnosť. Vzdelávanie je navyše pre edukantov dôležitým participačným procesom smerujúcim k budovaniu vzťahu k spoločnosti a aktívnemu občianstvu. Mnohé z prvých výziev na masové vzdelávanie v 18. a 19. storočí považovali inkluzívnu povahu vzdelávacieho procesu a podporu občianstva prostredníctvom vzdelávania za dôležitejšie ako získanie vedomostí a poznatkov (KLASEN, 1995, s. 9).

V tejto štúdií sa budeme venovať jednému z komponentov inkluzívneho vzdelávania, ktorý by sme mohli označiť ako sociálny. Ako uvádza V. Lechta (2010, s. 31) až po dôkladnej analýze jednotlivých komponentov inkluzívneho vzdelávania (t.j. etický, ekonomický, sociálny, odborný a pod.) je možné uvažovať o aktuálnych i perspektívnych riešeniach v pedagogickej praxi. Keďže koncept inklúzie a jeho realizácia v praxi sú úzko previazané a ovplyvňované aktuálnymi spoločenskými podmienkami, v štúdií sa budeme venovať niektorým sociálnym predpokladom smerujúcim k inkluzívnemu vzdelávaniu, pričom poukážeme najmä na tú skutočnosť, že predpokladom inkluzívneho vzdelávania nie je len nastavenie formálnych možností, ale predovšetkým odstraňovanie neformálnych obmedzení v súvislosti so schopnosťami a dispozíciami jednotlivých žiakov.

Inklúzia a sociálne vylúčenie

Jednou z kľúčových tém aktuálnych diskusií o sociálnej spravodlivosti je problém sociálneho vylúčenia. Sociálne vylúčenie sa týka neschopnosti účinne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote spoločnosti. Na rozdiel od chudoby a nezamestnanosti, ktoré sa zameriavajú na jednotlivcov alebo domácnosti, sociálne vylúčenie sa týka predovšetkým vzťahu medzi jednotlivcom a spoločnosťou. Diskusie o sociálnom vylúčení úzko súvisia najmä s diskusiami o prekážkach spôsobených zdravotným postihnutím. Niektoré telesné alebo duševné postihnutia môžu vytvárať silnú bariéru pre schopnosť interakcie postihnutého so spoločnosťou a v tejto súvislosti má štát určitú povinnosť tieto bariéry zmierniť alebo odstrániť. Podobne možno chápať sociálne vylúčenie medzi skupinami bez zdravotného postihnutia ako sociálne vytvorené bariéry, ktoré znižujú

schopnosť vylúčených jednotlivcov komunikovať so spoločnosťou. Tak ako v prípade zdravotne postihnutých, aj vylúčení v dôsledku iných bariér a znevýhodnení (z dôvodu rasového pôvodu, majetku a pod.) majú právo na prekonanie vylúčenia, ktorému čelia (KLASEN, 1995, s. 2).

Sociálne vylúčenie je komplexný fenomén, ktorého prejavy môžeme nájsť vo viacerých navzájom sa prelínajúcich dimenziách (PERCY-SMITH, 2000, s. 14-17):

- *Ekonomická dimenzia* – aj napriek tomu, že sociálne vylúčenie nemožno obmedziť výlučne na ekonomické faktory, tieto sú nepochybne kľúčovým aspektom sociálneho vylúčenia. Ekonomické faktory zahŕňajú nielen chudobu, ale aj dlhodobú nezamestnanosť, príležitostnú prácu a neistotu zamestnania a pod.
- *Sociálna dimenzia* - ide o jednu z kľúčových dimenzií sociálneho vylúčenia, na ktorú sa prevažne sústreďí pozornosť. Patrí sem predovšetkým rozpad tradičných rodín, nárast počtu nechcených tehotenstiev mladistvých, bezdomovecstvo, kriminalita a delikvencia mládeže.
- *Politická dimenzia* – súvisí s možnosťou jednotlivcov participovať na tvorbe rozhodnutí, ktoré ovplyvňujú ich životy. Vylúčenie môže spočívať najmä v nedostatku politických práv, v nízkej miere politickej aktivity, v apatii, ale aj v nedostatočnej aktivite na rôznych komunitných fórach, ako sú riadiace orgány škôl, nátlakové skupiny a pod. Všetky tieto orgány majú určitý vplyv na rozhodovanie a kvalitu života. Neúčast' prispieva k znevýhodneniu.
- *Komunitná dimenzia* – na komunitnej úrovni môže byť indikátorom sociálneho vylúčenia zhoršovanie kvality životného prostredia, úbytok lokálnych služieb (napr. obchodov, verejných služieb), čoraz viac preťažené verejné služby a kolaps miestnych podporných sietí.
- *Individuálna dimenzia* – jej indikátormi je predovšetkým zhoršujúca sa úroveň fyzického a duševného zdravia, nedostatočné vzdelanie a neschopnosť získať alebo aktualizovať si potrebné zručnosti a vedomosti, ale aj nízke sebadovedie.
- *Priestorová dimenzia* - priestorový rozmer vylúčenia je dôležitý, pretože zvyčajne vedie k tomu, že veľký počet znevýhodnených ľudí žije spoločne v určitej oblasti. To môže viesť k tomu, že samotná oblasť je definovaná ako znevýhodnená bez ohľadu na charakteristiky jednotlivcov, ktorí v nej žijú a stáva sa predmetom ďalších procesov vylúčenia (napr. úpadok poskytovania verejných služieb).
- *Skupinová dimenzia* - niektoré skupiny sú viac ohrozené sociálnym vylúčením, pretože sa nejakým spôsobom odlišujú od dominantnej populácie alebo z dôvodu ich postavenia v spoločnosti. V prvom

případe ide o jednotlivcov alebo skupiny, ktoré do určitej miery neprijímajú hodnoty, normy alebo životný štýl väčšinovej spoločnosti, či už z dôvodu národnosti, etnického pôvodu, jazyka alebo náboženstva. Medzi menej zjavné aspekty môže patriť životný štýl, osobné a sociálne hodnoty alebo charakteristiky. V druhom prípade ide napríklad o starších ľudí, osamelých rodičov a mladých ľudí, ktorí sa nevzdelávajú a nemajú prácu.

Nazáklade vyššie uvedených charakteristík prichádzame k záveru, že sociálne vylúčenie je multidimenzionálny koncept. Multidimenzionalita je kľúčovým prvkom definície sociálneho vylúčenia; ide o skutočnosť, že znevýhodnenie vo vzťahu k jednému aspektu života je spojené so znevýhodnením v iných oblastiach. Napríklad nedostatočný prístup ku vzdelaniu ako individuálna dimenzia sociálneho vylúčenia implikuje znevýhodnenie v oblasti trhu práce (ekonomická dimenzia) alebo vo verejnom živote (sociálna dimenzia).

Sociálne vylúčenie vo vzdelávaní

Sociálne vylúčenie v oblasti vzdelávania považujeme za bariéru, ktorá znemožňuje deťom (v širšom zmysle edukantom) nielen rovnocenný a formálne garantovaný prístup k obsahu vzdelania, ale znemožňuje aj ich socializáciu – teda uznanie ostatnými členmi spoločnosti a tiež občiansku participáciu. V kontexte formálne garantovaného prístupu ku vzdelaniu môžeme za jeden z kľúčových dokumentov pokladať *Dohovor o právach dieťaťa*, ktorý bol prijatý 20.11.1989 Valným zhromaždením OSN a ratifikovaný 193 krajinami. V súvislosti so sociálnym vylúčením a inklúziou môžeme za relevantné pokladať nasledovné práva:

- Článok 2: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, sa zaväzujú rešpektovať a zabezpečiť práva stanovené týmto Dohovorom každému dieťaťu, ktoré je pod ich jurisdikciou, bez akejkoľvek diskriminácie podľa rasy, farby pokožky, pohlavia, jazyka, náboženstva, politického alebo iného zmysľania, národnostného, etnického alebo sociálneho pôvodu, majetku, telesnej alebo duševnej nespôsobilosti, rodu a iného postavenia dieťaťa alebo jeho rodičov, alebo zákonných zástupcov.“
- Článok 3: „Záujem dieťaťa musí byť prvoradým hľadiskom pri akýchkoľvek postupoch týkajúcich sa detí, či už vykonávaných súkromnými zariadeniami sociálnej starostlivosti, súdmi, správnymi alebo zákonodarnými orgánmi.“
- Článok 7: „Každé dieťa je ihneď po narodení zaregistrované a má od narodenia právo na meno, štátnu príslušnosť a podľa možnosti právo poznať svojich rodičov a právo na ich starostlivosť.“

- Článok 9: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, zabezpečia, aby dieťa nemohlo byť oddelené od svojich rodičov proti ich vôli...“
- Článok 17: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, uznávajú dôležitú funkciu hromadných oznamovacích prostriedkov a zabezpečujú dieťaťu prístup k informáciám a materiálom z rôznych národných a medzinárodných zdrojov, predovšetkým takých, ktoré sú zamerané na rozvoj sociálneho, duchovného a mravného blaha dieťaťa a tiež jeho telesného a duševného zdravia.“
- Článok 23: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, uznávajú, že duševne alebo telesne postihnuté dieťa má žiť plnohodnotný a riadny život v podmienkach zabezpečujúcich dôstojnosť, podporujúcich sebadôveru a umožňujúcich aktívnu účasť dieťaťa v spoločnosti.“
- Článok 27: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, uznávajú právo dieťaťa na životnú úroveň potrebnú pre jeho telesný, duševný, mravný a sociálny rozvoj.“
- Článok 28: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, uznávajú právo dieťaťa na vzdelanie a za účelom postupného naplňovania tohto práva a pri rešpektovaní rovnakých možností musia... sprístupniť ho každému dieťaťu a prijímať iné súvisiace opatrenia, ako je zavádzanie bezplatného vzdelania a v prípade potreby poskytovanie finančnej podpory...“
- Článok 29: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru súhlasia, že výchova dieťaťa musí smerovať k: rozvoju osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových a fyzických schopností v čo najväčšej miere..., príprave dieťaťa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu mieru, porozumenia, znášanlivosti, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi všetkými národmi, etnickými, národnostnými a náboženskými skupinami a osobami domorodého pôvodu“
- Článok 30: „V tých štátoch, kde existujú etnické, náboženské alebo jazykové menšiny alebo osoby domorodého pôvodu, nesmie byť dieťaťu, ktoré patrí k takejto menšine alebo domorodému obyvateľstvu, odopierané právo spoločne s príslušníkmi svojej skupiny používať vlastnú kultúru, vyznávať a vykonávať vlastné náboženstvo a používať svoj vlastný jazyk.“
- Článok 31: „Štáty, ktoré sú zmluvnými stranami tohto Dohovoru, uznávajú právo dieťaťa na oddych a voľný čas, na účasť v hrách a oddychovej činnosti zodpovedajúcej jeho veku, ako i na slobodnú účasť v kultúrnom živote a umeleckej činnosti.“

Nedodržanie niektorého z týchto práv z akýchkoľvek dôvodov by sa mohlo považovať za dôkaz sociálneho vylúčenia, nakoľko vyššie uvedené práva sa týkajú schopnosti dieťaťa interagovať so spoločnosťou na princípe rovnosti. Jedným z nedostatkov takto zakotvených práv je ich formálna garancia spočívajúca v rovnosti a nediskriminácii. Avšak chýba tu garancia neformálnych predpokladov, ktoré vyžaduje inklúzia. Teda ide nielen o formálne garantovanú možnosť, ale predovšetkým o prakticky zabezpečenú realizáciu tých aktivít, ktoré zodpovedajú schopnostiam dieťaťa. Ďalší problém, ktorý môžeme identifikovať napr. v súvislosti s článkom 23, spočíva v tom, že vyčleňuje duševne a telesne postihnuté deti, ktorým priznáva podporu na dosiahnutie plnohodnotného a dôstojného života, avšak opomína podporu pre inak znevýhodnené deti (napr. pôvodom, majetkom a pod.) (KLASEN, 1995, s. 7).

Vyššie uvedené ustanovenia *Dohovoru o právach dieťaťa* sa zaoberajú rôznymi aspektmi života detí, najmä zákonných práv na začlenenie (nediskriminácia, vyrastanie s rodičmi, prístup k médiám, rešpektovanie vlastnej kultúry a jazyka a pod.) a vo všeobecnosti ich možno formálne garantovať a naplniť prostredníctvom vhodne prijatých a presadzovaných právnych predpisov.

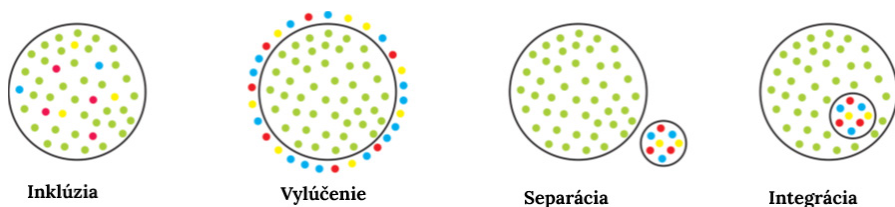
Od sociálneho vylúčenia k inkluzívnemu vzdelávaniu

V rámci množstva teoretických vymedzení inklúzie na účely tohto textu budeme vychádzať z definície, ktorá inklúziu definuje ako „proces, v rámci ktorého dochádza k zabezpečeniu prístupu k príležitostiam a zdrojom nevyhnutným na plnú participáciu na ekonomickom, sociálnom, politickom a kultúrnom živote v spoločnosti. Cieľom je odstraňovanie bariér integrácie a vytváranie možností na realizáciu občianskych, politických i sociálnych práv“ (GERBERY, DŽAMBAŽOVIČ, 2011, s. 27), pričom vychádzame z premisy, že kľúčovým prostriedkom na dosiahnutie plnohodnotnej participácie na ekonomickom, sociálnom, politickom a kultúrnom živote v spoločnosti je práve vzdelanie.

Teda inkluzívne vzdelávanie sa v tomto zmysle vzťahuje na vytvorenie spravodlivého a nediskriminačného prostredia, v ktorom je každé dieťa akceptované a rešpektované. Zároveň každé dieťa má rovnakú príležitosť zúčastňovať sa na všetkých činnostiach, ktoré sú primerané jeho schopnostiam.

Za medzikrok medzi vylúčením a inklúziou môžeme považovať integráciu. Integrované vzdelávanie znamená, že osoby so zdravotným postihnutím, resp. osoby s iným znevýhodnením sú začlenené do bežného vzdelávania s určitými špeciálnymi úpravami. Očakáva sa však, že tieto osoby sa musia prispôbiť už existujúcim štruktúram, prístupom a prostrediu školy (Ahmed, 2020, s. 16).

Rozdiely medzi vyššie uvedenými pojmami znázorňuje obrázok 1. V prípade sociálneho vylúčenia sú znevýhodnení jedinci na okraji spoločnosti bez možnosti vzájomnej interakcie. Osobitným prípadom je separácia (segregácia), ktorá izoluje znevýhodnených jedincov od zvyšku spoločnosti, pričom na rozdiel od vylúčenia ide o cielený postup. Integrácia znamená začlenenie znevýhodnených jedincov do spoločnosti, pričom títo jedinci tvoria osobitnú skupinu, ktorá sa musí prispôbiť existujúcim spoločenským štruktúram. V prípade inklúzie sa znevýhodnení jedinci stávajú plnohodnotnými a akceptovanými členmi spoločnosti a to tým, že spoločnosť vytvára podmienky, aby každý jedinec mohol rozvíjať svoj potenciál na základe svojich schopností.

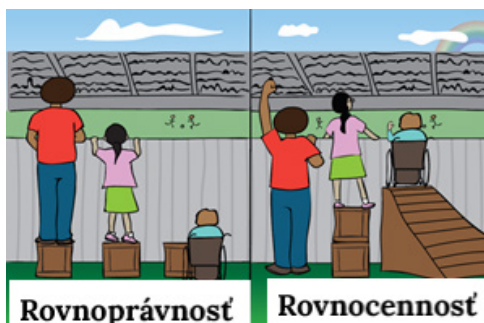


Obr. 1: Rozdiely medzi inklúziou, vylúčením, separáciou, integráciou (AHMED, 2020, s. 16)

Význam inkluzívneho vzdelávania na rozdiel od integračného prístupu vo vzdelávaní môžeme vysvetliť aj prostredníctvom rozdielu medzi dvomi pojmami, ktoré sa frekventovane vyskytujú v diskusiách o sociálnej spravodlivosti: „*rovnoprávnosť*“ (Equality) a „*rovnocennosť*“ (Equity).

Rovnoprávnosť znamená, že spoločenské normy sú nastavené tak, že každému umožňujú rozvíjanie vlastného potenciálu na princípe rovnakých príležitostí. Rovnoprávnosť síce zabezpečuje férovosť v zmysle rovnakého prístupu, ale nedokáže sa vysporiadať s tým, že každý jedinec má odlišnú východiskovú pozíciu, má iné schopnosti, iné potreby, iné ciele.

Rovnocennosť naopak zohľadňuje individuálne potreby jedinca, ktoré sú nevyhnutné pre to, aby bol úspešný. Rovnocennosť v kontexte inkluzívneho vzdelávania znamená zabezpečiť, aby znevýhodnení jedinci dosiahli svoj vzdelávací potenciál bez toho, aby sa formálne alebo neformálne vopred stanovovali prekážky alebo znižovali nároky (OECD, 2012, s. 15).



Obr. 2: Rovnocennosť vs. rovnoprávnosť (prevzaté z: <https://www.equitytool.org/equity/>, 2.1.2023)

V edukačnom procese môžeme ilustrovať tento rozdiel na príklade triedy, v ktorej sa nachádzajú rôzne znevýhodnení žiaci. Samotná prítomnosť znevýhodnených žiakov v triede je prejavom rovnoprávného a formálne garantovaného prístupu ku vzdelaniu. Ak sa však v triede nachádzajú žiaci, ktorí sú napr. sluchovo postihnutí a učiteľ realizuje výučbu klasickým výkladom, títo žiaci nie sú rovnocenní s ostatnými, nakoľko štýl výučby nie je primeraný ich schopnostiam, čo predstavuje neformálnu prekážku, ktorú je možné vzhľadom na schopnosti a požiadavky týchto žiakov prekonať napr. použitím vizuálnych pomôcok. Ako znázorňuje obrázok 2, rovnocennosť ako podstata inkluzívneho vzdelávania vyžaduje, aby každý žiak dostal primeranú (nie rovnakú) podporu súvisiacu s jeho schopnosťami a dispozíciami.

Záver

Podstatou inkluzívneho vzdelávania je odstraňovanie neformálnych prekážok na princípe rovnocennosti s ohľadom na schopnosti jedinca. Podpora rovnocennosti vo vzdelávaní prispieva k zlepšeniu hospodárskych, sociálnych a individuálnych výsledkov. Ako dokazuje výskum OECD (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj), najlepšie vzdelávacie

systémy v krajinách OECD sú tie, ktoré spájajú kvalitu vzdelávania s rovnocennosťou. Rovnocennosť v tomto prípade znamená, že osobné alebo sociálne okolnosti, ako je fyzické a mentálne postihnutie, pohlavie, etnický pôvod alebo rodina (ako formy sociálneho vylúčenia), nie sú prekážkou pri dosahovaní vzdelávacieho potenciálu a že všetci jednotlivci môžu dosiahnuť aspoň základnú minimálnu úroveň vedomostí a zručností prostredníctvom adekvátnej podpory v edukačnom prostredí (OECD, 2012, s. 37).

Podakovanie:

Vedecká štúdia bola spracovaná ako jeden z výstupov projektov KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni.

Literatúra:

AHMED, H. A. (ed.) 2020. *Handbook of Inclusive Education*. Delhi: Central board of secondary education.

Dohovor o právach dieťaťa. (Dostupné na: https://www.unicef.sk/files/dohovor_o_pravach_dietata.pdf, 2.1.2023).

GERBERY, D., DŽAMBAŽOVIČ, R. 2011. *Inovatívne orientácie v sociálnej politike: perspektíva sociálnej inklúzie*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, ISBN: 978-80-223-2998-9.

KIRSCHNER, S. R. 2015. Inclusive Education. In: SCARLETT, W. G. (Ed.): *Sage Encyclopedia of Classroom Management*. London: Sage Pubn, ISBN 978-14-5224-139-5.

KLASEN, S. 1995. *Social Exclusion, Children, and Education: Conceptual and Measurement Issues*. Background paper for OECD. (Dostupné na: <http://www.oecd.org/education/school/1855901.pdf>, 2.1.2023).

LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.

OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paríž: OECD Publishing, ISBN 978-92-64-13085-2.

PERCY-SMITH, J. 2000: Introduction: the contours of social exclusion. In: PERCY-SMITH, J. (Ed.): *Policy Responses to Social Exclusion (Towards Inclusion?)*. Buckingham: Open University Press. s. 1 - 21. ISBN 0-335-20473-2.

POLAT, F. 2011. Inclusion in education: A step towards social justice. In: *International Journal of Educational Development* 31 (2011) 50–58, ISSN: 1873-4871.

Summary: The study deals with one of the components of inclusive education, which can be described as social. The focus is on the analysis of the concept of social exclusion, which can be considered as one of the barriers to inclusive education. The aim of this study is to show that the precondition for the implementation of inclusive education is not only its formal declaration through legislative and conceptual documents, but above all the removal of informal barriers in order to provide adequate (not equal) support for learners related to their abilities and dispositions.

POPULARIZACE PŘÍRODOVĚDNÝCH VĚDECKÝCH VÝSLEDKŮ PODPORUJÍCÍ TRVALE UDRŽITELNÉ ZDRAVÍ POPULACE

POPULARIZATION OF NATURAL SCIENCE RESULTS SUPPORTING SUSTAINABLE POPULATION HEALTH

Jana Jaklová Dytrtová - Radmila Dytrtová - Michal Jakl, ČR

Anotace: Popularizací vědy se rozumí proces zpřístupňování vědeckých poznatků a pojmů široké veřejnosti. Toho lze dosáhnout prostřednictvím různých médií, jako jsou knihy, články, videa, výstavy a veřejné přednášky. Cílem popularizace vědy je zlepšit zapojení veřejnosti a porozumění vědě a vzbudit zájem o vědecký výzkum a kariéru. Je to také důležité pro podporu vědecky gramotné společnosti, která je lépe vybavena k přijímání informovaných rozhodnutí o otázkách vědy a techniky. V posledních třech dekádách došlo k zvýšení dostupnosti VŠ pro stále větší část populace. Nyní se pohybuje množství absolventů SŠ nastupujících na VŠ okolo 65%. Z toho vyplývá, že se vysokoškolské studium stává běžným standardem a přestává být vyhrazeno jen pro nejnadanější část populace. Tomu je třeba také přizpůsobit způsob výuky na VŠ. Již není udržitelný pouze frontální způsob výuky bez jakéhokoliv náznaku zpřístupnění (popularizace) obtížné vědecké problematiky. S nástupem generace Z na střední a vysoké školy se tato potřeba ještě více zvýraznila. Generace Z (sněhové vločky), která je charakteristická tím, že nečte a je zvyklá na multimédia, ještě více zvýraznila potřebu popularizace a zpřístupnění vědeckých informací. Vědecká problematika týkající se přírodních věd je navíc silně multidisciplinární, založená na znalostech vycházejících z biologie, chemie, fyziky, fyziologie, výživy, kinantropologie, či endokrinologie a bez mentora je pro většinu populace špatně uchopitelná. S tímto faktem se pojí skutečnost, že v této oblasti jsou rozšířeny různé tzv. zaručené rady, např. jak zhubnout, či nabrat svalovinu, které se neopírají o vědecká fakta a využívají nedostatečné edukace většiny populace k tomu, aby se šířily. Cílem této studie je shrnout zásady popularizace v oblasti přírodních věd týkajících se především zdravého životního stylu.

Klíčová slova: terciární vzdělávání, zpřístupnění vědeckých dat, generace Z, popularizace

Úvod

Popularizace vědeckých informací začíná v 60. letech minulého století, kdy se zejména věhlasní vědci z oblasti fyziky (Richard Feynman), evoluční biologie (Matt Ridley), etologie (Jane Goodall) nebo ochrany životního prostředí (David Attenborough), či v českém měřítku geologie a ekologie Václav Cílek. Tyto významné vědecké osobnosti se zásadním způsobem zasadily nejen o vědecký pokrok, ale také o popularizaci (zpřístupnění vědeckého oboru široké veřejnosti) v rámci jejich oboru. Jedná se většinou jak o vědecké kapacity, tak o osoby přirozeně nadané pro výuku a motivaci lidí. Jejich přístup k popularizaci vědy je inspirativní i dnes. Výsledný efekt je silně postaven na schopnosti výklad vědeckých (často velmi složitých) informací zjednodušit natolik, aby jim bylo schopno porozumět co nejvíce lidí, kterým však může chybět solidní vědecký základ v podobě naučených teoretických (někdy i praktických) informací. Nepostradatelnou složkou úspěchu těchto popularizátorů je schopnost nadchnout ostatní pro svůj obor.

V dnešní době by dobrým popularizátorem měl být v podstatě každý pedagog, což však není snadné zajistit. Jak je patrné z předchozího textu, výše zmíněné osobnosti měly (a mají) přirozeně schopnosti, které je předurčily k tomu, aby dokázaly nejen zaujmout, ale také nadchnout a uchvátit velkou část populace pro rámcové porozumění jejich vědeckému oboru. Otázkou je, zda se dobrým popularizátorem vědy člověk může stát, nebo je možné si alespoň do jisté míry některé zásady správné popularizace osvojit. Vzhledem k tomu, že oborové didaktiky se zabývají metodami zpřístupňování učiva žákům a studentům, tak se dá předpokládat, že podobné způsoby a metody zpřístupnění VŠ studentům bude možné nalézt i pro velmi komplexní vědecká data.

Naše společnost prošla poměrně rychlou transformací během pandemie covid-19. Tyto dva roky jen urychlily vývoj, který byl nastartován již na začátku tisíciletí. Jedná se především o transformaci našeho vnímání informací, jejich osvojování, třídění a postoje k nim a jejich využívání. Důraz na zapamatování si vědeckých informací byl nahrazen požadavkem na jejich kritické posuzování. Často tak vzniká dojem, že není třeba si nic pamatovat, že si stačí jen vše umět vyhledat na internetu. Je to však klam, kterému podlehlá částečně generace „Y“ a dominantně i generace „Z“. Dříve totiž platilo, že učencem (tím rozumějme člověka, který má poměrně dobrý vhled do konkrétní vědecké problematiky) je člověk, který na základě velmi velkého souboru vědomostí (z nichž však již většinu v té formě, jak se je naučil, zapomněl) dospěl do fáze, kdy dokáže tyto vědomosti nejen

používat, ale dokáže i nové informace kriticky posuzovat a hodnotit a vidí cesty, kterými by se měl výzkum dále ubírat. Je to stav podobný tomu, jako když se na základní škole naučíme vyjmenovaná slova po „b“ a v dospělosti je již sice nedokážeme z paměti vyjmenovat, ale i tak je používáme (píšeme bez chyby).

Tato studie si klade za cíl shrnout hlavní zásady popularizace, tedy zpřístupnění vědeckých informací tak, aby byly použitelné zejména pro VŠ pedagogy.

Teoretická východiska

Předchozí generace si na VŠ musely vystačit se skripty a někdy musely stačit jen poznámky z přednášek. V minulosti bylo studium na vysoké škole výsadou pár nadaných jedinců, kteří byli vnitřně velmi motivovaní. Úkolem pedagogů na VŠ tedy nebylo je tzv. zapálit, tedy nadchnout pro obor, v ročníku byli převážně nadšení, motivovaní a vysoce talentovaní jedinci. Toto se však začalo poměrně razantně měnit v 90. letech minulého století, kdy se začínají ve stále větší míře uplatňovat informační technologie ve výuce.

Použití informačních technologií na VŠ

Pedagogové od 90. let přestávají používat na přednáškách tabuli a křídlo, či zpětný projektor, ze kterého promítali jednotlivé fólie s textem, či obrázky, a vyučují s využitím počítačových prezentací. Nutno podotknout, že zavedením prezentací nevedlo vždy ke zkvalitnění výuky. Pedagogové totiž často neznali zásady využití různých fontů, stylů a barev a některé jejich prezentace ve snaze být „in“ působily spíše rušivě a někdy nebyly ani dostatečně čitelné (Jaklová Dytrtová *et al.*, 2009). Navíc bylo možné s podporou prezentace výklad problematiky velmi zrychlit, což pro pochopení vědecké problematiky bylo a je kontraproduktivní. Dále VŠ pedagogové často své prezentace z velké míry postavili na textu, či odrážkových seznámech. Přitom výzkum provedený na počátku tisíciletí jasně dokazuje, že zjednodušení v obrazech, či schéma vede k lepšímu zapamatování si faktů (Dytrtová, 2004). I jiné IT (video, videohra, simulace, virtuální realita, atd.) postupně začaly pronikat do výuky, ne vždy však jejich zavedení nutně muselo vést ke zkvalitnění výuky ve smyslu zvýšení názornosti, zábavnosti výuky, či zvýšení míry zapamatování si informací. Limitním faktorem je většinou způsob využití IT technologií konkrétním pedagogem.

Zlom v digitalizaci výuky nastal během „kovidových lockdownů“, kdy bylo nutné výuku prakticky ze dne na den přesunout do virtuálního prostředí. Úspěšnost převedení výuky do tzv. on-line prostředí velmi závisela

na technických dovednostech konkrétních pedagogů i na technologickém vybavení jednotlivých žáků (Jaklová Dytrtová, Ledvina, 2022). Nejvíce byla distanční výukou v on-line prostředí dotčena tzv. generace „Z“.

Generace Z

Generace „Z“, známá také jako sněhové vločky, zahrnuje jedince narozené zhruba od roku 1995 do roku 2010. Tato generace je charakteristická tím, že ve velké míře používá IT technologie a sociální sítě. Má tendenci být více politicky a sociálně uvědomělejší než předchozí generace. Jsou také známí jako digitální domorodci, protože vyrostli ve světě obklopeném technologiemi a internetem. Na druhou stranu je méně ochotná číst text, je spíše zaměřena audiovizuálně. Dle našich zkušeností si tito studenti na přednáškách nedělají poznámky, jen poslouchají a dožadují se nahrávání přednášek, aby je mohli shlédnout opakovaně. Preferují různá videa a podcasty jako hlavní součást jejich sebeedukace.

Doba kovidová a její vliv na výuku a lidské zdraví

Distanční výuka, přesuny výuky do virtuálního prostředí, omezení sociálních kontaktů, omezení nebo absence vycházení ven, ztráta denních návyků, rutiny a řádu, omezení pohybových aktivit je jen hrubý výčet toho, co nám přinesly dva roky lockdownů. Ukazuje se, že nejvíce je v tomto ohledu postižena právě generace „Z“. U dětí a mladistvých se pravděpodobně urychlil trend snižování tělesné zdatnosti, s čímž patrně souvisí zákaz kolektivních sportů během pandemie, ale vede k tomu celkově snižování přirozených pohybových (neorganizovaných) aktivit mladistvých.

Míra postižení jedinců velmi závisela na jejich sociálním prostředí. Např. pokud rodina dítěte, či mladého dospělého nedisponovala potřebnou technikou pro on-line výuku, tak z ní byli tito jedinci prakticky úplně vyloučeni. Na druhou stranu u velmi nadaných a vnitřně motivovaných jedinců (většinou dobře sociálně situovaných, s dobrým rodinným zázemím a podporou) došlo později k převzetí odpovědnosti za výuku (Jaklová Dytrtová, Ledvina, 2022). U těchto jedinců po čase, kdy si užívali absence prezenční docházky, doprovázené možností se výuky účastnit jen pasivně (často z postele a v pyžamu), došlo po určité době k prozření. Vytvořili si denní řád, kdy se donutili vstát dříve, než začala výuka, a na výuku se připravit (nebýt v pyžamu a v posteli), po výuce se pak např. věnovali v rámci možností pohybovým aktivitám a následně samostudiu. Tímto způsobem došlo k obrovskému rozevření nůžek mezi dobře situovanými, podporovanými a motivovanými jedinci a jedinci, jimž slabá podpora ze strany rodiny ani vnitřní motivovanost tuto sebekázeň v zásadě neumožnila (Jaklová Dytrtová, Ledvina, 2022).

Výuka a popularizace vědy v době postkovidové

Protože se ukazuje, že styl výuky, a s tím související způsob popularizace vědeckých informací, který dostačoval pro generaci „Y“ (mileniálové) nebo dokonce generaci „X“ (Husákovy děti), již není pro výše popsanou generaci psychicky labilních a nesoutěživých digitálních domorodců generace „Z“ vyhovující, je nutné přístupy popularizace vědy změnit.

I nadále budou platit zásady:

- 1) vědecké správnosti,
- 2) přiměřenosti a
- 3) názornosti

předkládaných vědeckých informací. Nicméně je nutné v daleko větší míře začít uplatňovat audiovizuální přístupy (přednášku / seminář / cvičení natočit, připravit z nich krátká videa, podcasty), použít několik různých úhlů pohledu, využít v daleko větší míře heuristických metod, zapojit kritické myšlení a motivovat studenty k diskusi a k vytváření vlastních názorů a možných vědeckých východisek.

Popularizace vědeckých informací o udržitelném zdraví

Vlivem současného většinového (konzumního) životního stylu, který byl ještě umocněn kovidovou pandemií, se stále větší část populace, zejména mladší, stává závislou na lékařské péči, či na péči psychologů/psychiatrů. Především se jedná o extrémní nárůst obezity, metabolického syndromu a psychických poruch. Obezita, metabolický syndrom, tomu předcházející způsob stravování a absence pravidelného pohybu jsou podhoubím pro následný rozvoj zejména kardiovaskulárních chorob, cukrovky druhého typu a obezity. V České republice je v současné době téměř jeden milion diabetiků, přičemž převažujícím typem je zejména cukrovka druhého typu. Jedná se o onemocnění, které je důsledkem sedavého životního stylu spojeného s konzumací potravy, jejíž energetický příjem převyšuje energetický výdej organismu. Data od Všeobecné zdravotní pojišťovny (VZP (Tichý 2017)) jasně ukazují předkovidový trend nárůstu pacientů zhruba o 3,5 % (v letech 2013/2016), který je provázen nárůstem finančních nákladů ve stejném období o více než 13 %. V roce 2016 jen u VZP (u ní je registrováno cca 550 tis. diabetiků, tj. více než polovina ze všech diabetiků v ČR) činily finanční náklady spojené s léčbou diabetu cca 6,9 miliardy korun, což jsou náklady zhruba poloviční, než jsou náklady vynaložené na léčbu rakoviny. Kovidová pandemie tento nárůst počtu pacientů a finančních nákladů na jejich léčbu zvýšila. Např. Česká průmyslová zdravotní pojišťovna (ČPZP) v roce 2020 vynaložila 2 miliardy Kč na léčbu nemocí srdce, což je v meziročním srovnání nárůst o 103 milionu Kč (ČPZP 2021). Data Českého statistického

úřadu potvrzují, že onemocnění srdce a cév jsou nejčastější příčinou úmrtí v ČR. V loňském roce zemřelo 129 000 osob a z toho cca 30 % na nemoci kardiovaskulárního systému. Každý rok v péči nemocnic končí s nemocemi srdce a cév 285 000 pacientů, přičemž náklady spojené s jejich léčbou stojí systém veřejného zdravotního pojištění 20 miliard Kč ročně. Nejčastější příčinou úmrtí v ČR je ischemická choroba srdeční (nedokrvování srdečního svalu), jejíž příčinou je zpravidla ukládání tuku, cholesterolu a vápníku do stěn cév a jejich následné ucpávání. Na vzniku tohoto onemocnění se nejvíce podepisuje nezdravý způsob života spojený s tělesnou nadváhou, nedostatkem pohybu, kouřením a konzumací alkoholu. Větší riziko vzniku onemocnění mají zejména osoby trpící cukrovkou druhého typu, vysokým tlakem, obezitou, či vysokou hladinou cholesterolu v krvi.

Mezi strategické záměry zdravotních pojišťoven patří dlouhodobá motivace pojištěnců ke zdravějšímu životnímu stylu, a to jak formou mediální komunikace, tak i nabídkou preventivních programů. Přímo motivaci pojištěnců zprostředkovávají zejména praktičtí lékaři. Základním kamenem úrazu je, že většina lidí začne věnovat pozornost svému zdravotnímu stavu až ve chvíli, kdy se jejich stav zhorší. Zejména nedostatečné jsou výše zmíněné formy prevence u mladé populace, která většinou lékaře preventivně nenavštěvuje.

Celkové zdraví každého jedince je výsledkem působení genetických faktorů (20 %), kvality životního prostředí (10 %), dostupnosti a úrovně zdravotnických služeb (20 %) a životního stylu (50 %) (Barták 2010). O poměrovém rozložení jednotlivých vlivů na lidské zdraví můžeme sice polemizovat, nicméně zcela zásadním determinantem lidského zdraví, který je možné přímo ovlivňovat, je právě životní styl.

Hlavním cílem tohoto projektu je umožnit široké veřejnosti na základě zapojení se do připravených edukativních modulů a jejich úspěšné absolvování zlepšit svůj životní styl, a tím zmírnit (či oddálit) vznik chronického onemocnění některou z vyjmenovaných civilizačních chorob (obezita, cukrovka II. typu, či kardiovaskulární choroby). Tímto způsobem lze též ušetřit mnohamiliardové náklady státu na léčbu potenciálních pacientů.

Udržitelnost lidského zdraví je otázkou jak dostatečné edukace, tak i dostačené sebedisciplíny. Velkou roli v otázkách životního stylu hraje zejména sociokulturní prostředí, zejména rodinné návyky a behaviorální vzorce uplatňované ve způsobu chápání zdravého životního stylu. Jistou roli ve změně životního stylu může hrát i výchova ve škole, která na několika úrovních může modifikovat, ale často i radikálně měnit socio-kulturně daný životní styl. Ke změně zpravidla dochází formou osvěty, kdy jsou žákům a později studentům vštěpovány základní návyky vedoucí ke zdravému životnímu stylu. Většinou se tak děje formou předávání a osvojování teoretických znalostí. Nicméně by formování mohlo jít i přes nastavení

školního stravování, či přes podpůrné programy, jako např.: „Ovoce a zelenina do škol“ – podporující konzumaci alespoň jedné porce ovoce/zeleniny denně (SZIF 2022) či „Výzva 21“ – motivující děti a mládež k pravidelnému pohybu (ČT 2021) aj.

Poslední dva roky prožité v kovidové pandemii pouze urychlily trend snižování fyzické zdatnosti dětí a mládeže (UPOL 2022) a s tím i zhoršující se zdravotní stav celé společnosti. Choroby typické pro vyšší věk se posouvají do stále mladších ročníků. Dítě s nadváhou již není výjimkou, ale normou. Tento vývoj společnosti však vede k celkovému zhoršení tělesné zdatnosti a odolnosti (resilienci), ale překvapivě i duševního zdraví společnosti, zvýšení rizik onemocnění cukrovkou druhého typu, kardiovaskulárních chorob, obezity a s tím souvisejících dalších chorob. Tento vývoj směřuje k neúměrné zátěži našeho zdravotního systému. Je proto nutné investovat nemalé úsilí do prevence vzniku těchto civilizačních chorob.

Tento projekt zaměřený na edukaci a sebekoučink je pouze jedním z možných způsobů, jak tento nepříznivý trend zvrátit. Osvěta v tomto případě znamená rychlou, účinnou a levnou prevenci zhoršení celkového stavu společnosti. Portál pro trvale udržitelné zdraví rozděluje osvětu týkající se zavedení, obnovy nebo udržení zdraví do pěti tematických celků: zdravě jíst, získat a udržet si zdravou tělesnou hmotnost, dostatečně se hýbat, regulovat míru chronického stresu a udržovat zdravé sociální kontakty.

Studie charakteru a potřeb generace „Z“

Studie probíhala v březnu až květnu 2022 a bylo do ní zapojeno 56 studentů středních škol (poslední maturitní ročník) a 188 studentů škol vysokých (studenti bakalářského studia). Studenti vyplňovali dotazník, jeho smyslem bylo zjistit čas, který studenti věnují aktivnímu pohybu, jejich povědomí o zdravé výživě a životním stylu, množství kamarádů, čas strávený na sociálních sítích, dostupnost informací o zdravém životním stylu na internetu, sociálních sítích, ve škole, či doma.

Výsledky studie ukázaly, že studenti ve věku 19-21 let se věnují průměrně 1-2 hodiny týdně aktivnímu pohybu. Toto množství je nedostatečné. WHO uvádí, že optimální množství aktivního pohybu týdně by mělo být okolo 3-5 hodin. Je zajímavé, že až 2/3 dotázaných považovalo za sport chůzi do školy, která však sportem není. Nejčastěji provozovaným sportem byla jízda na kole (uvedlo 12 % dotázaných), dále potom různé pohybové aktivity v rámci sportů provozovaných v rámci různých sportovních klubů, či kroužků ve školách. Necelých 20 % respondentů také uvedlo, že jsou osvobozeni z Tělesné výchovy. Pouze jednotky studentů uvedli,

že provozují sport neorganizovaně společně se svými kamarády. Právě tento způsob neorganizovaného sportu byl v minulosti (ještě na přelomu tisíciletí) dominantním způsobem fyzické aktivity, kdy mládež provrhovali pohyb a sport spontánně a byl běžnou součástí jejich života. Obecně byla v minulosti vyšší tendence chlapců se kolektivně scházet ve volném čase a provozovat kolektivní typ sportovní aktivity. Výsledky však neukázaly významný rozdíl mezi volnočasovými kolektivními pohybovými aktivitami mezi chlapci a dívkami.

Dnes je však situace diametrálně jiná. Změna se týká především způsobu, jak mládež tráví společně svůj volný čas. 86 % respondentů uvedlo, že minimálně jednou týdně chodí společně se svými vrstevníky do nákupních center, 61 % uvedlo, že se pravidelně věnuje hraní videoher.

Marketingová studie se také zaměřovala na postoj respondentů ke zdravé výživě. Ukázalo se, že více věnují pozornost stravování dívky (44 %) než chlapci (32 %). Nicméně většina (91 %) dotázaných uvedla, že se stravuje společně s rodinou, případně ve školní jídelně. Je zde tedy velmi silně patrný stravovací otisk podmíněný výchovou patrně již od dětství.

Jiný je i způsob, jakým se dnešní mladá populace dostává k informacím. Celkem 93 % dotázaných uvedlo, že informace týkající zdravého životního stylu buď nemá k dispozici, nebo jsou pro ně dostupné z internetu, sociálních sítí. Nutné je zmínit, že mezi respondenty byly výrazné rozdíly a byl znát značný vliv sociokulturního prostředí rodiny. Vzhledem ke struktuře respondentů, studenti pražských středních nebo vysokých škol, lze usuzovat, že se bude jednat spíše o segment mladá populace pocházející ze stabilnějšího socio-ekonomického prostředí. Výsledky obdobné studie v jiném regionu ČR by mohly být ještě více alarmující.

Závěr

Rozvoj informačních technologií je enormní, a dostáváme se tak do stavu, kdy studenti jsou v této oblasti vzdělanější než jejich učitelé. Nicméně to neznamená, že se zástupci generace „Z“ obejdou ve výuce bez pedagogů, či snad pedagogy a popularizátory může nahradit umělá inteligence. Dostávají se však do popředí jiné přístupy k popularizaci vědeckých faktů. Je kladen důraz na prožitky a motivaci.

Z hlediska udržitelnosti naší společnosti především vzrůstá potřeba popularizovat vědecké informace spojené s životním stylem vedoucím k udržitelnému zdraví. Důvody, které by naši společnost měly vést k zlepšování fyzické a mentální kondice a celkového zdraví, by neměly být pouze ekonomické (náklady na zdravotní péči chronicky nemocných lidí jsou enormní). Pokud jako lidstvo rezignujeme na zdravý životní styl a nebudeme

k němu vychovávat nové generace a budeme stále více spoléhat na rozvoj technologií ve zdravotnictví, tak to patrně povede k zásadní změně všech našich životních postojů a hodnot.

Literatura:

BARTÁK, M. *Ekonomika zdraví: sociální, ekonomické a právní aspekty péče o zdraví*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2010. ISBN 978-80-7357-503-8.

ČPZP. *Náklady ČPZP na léčbu nemocí srdce loni poprvé přesáhly dvě miliardy Kč* [online], 2021. Dostupné z: <https://www.cpzp.cz/naklady-cpzp-na-lecibu-nemoci-srdce-loni-poprve-presahly-dvemiliardy-kc>.

ČT. *Výzva 21* [online], 2021. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10265744641-zpravicky/221411000160327/>.

DYTRTOVÁ, J. 2004. *Výukový program a jeho standardizace ve škole. Zemědělská škola 66(6)*, 7-8.

JAKLOVÁ DYTRTOVÁ, J. - DYTRTOVÁ, R. - JAKL, M. *Prezentační design*. Vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-852-3.

JAKLOVÁ DYTRTOVÁ, J. - LEDVINA, Z. *Doba postkovidová. Zvaná přednáška Scientia Movens*, 2022. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=XfmhAAtI50k>.

SZIF. *Ovoce a zelenina do škol* [online], 2022. Dostupné z: <https://ovocedoskol.szif.cz/web/Default.aspx>.

TICHÝ, O. *Cukrovka stojí rok od roku více peněz. Její léčba spolyká až polovinu toho, co rakovina* [online], 2017. Dostupné z: <https://www.vzp.cz/o-nas/aktuality/cukrovka-stoji-rok-od-roku-vice-penez-jeji-lecba-spolyka-az-polovinu-toho-co-rakovina>.

UPOL. *Národní zpráva o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže* [online], 2022. Dostupné z: <https://activehealthykids.upol.cz/>.

Summary: The popularization of science means the process of making scientific knowledge and concepts available to the broad public. This can be done through various media such as books, articles, videos, exhibitions and public lectures. Goal of the science popularization is to improve public engagement and understanding of science and to generate interest in scientific research and careers. It is also important for promoting a scientifically literate society that is better equipped to make informed decisions about science and technology issues. In the last three decades, there has been an increase in the availability of higher education for an increasingly large

part of the population. Currently, the number of secondary school graduates entering university is around 65%. It follows from this that higher education becomes a common standard and ceases to be reserved only for the most talented part of the population. The way of teaching at the university also needs to be adapted to this. Only the frontal method of teaching without any indication of making difficult scientific issues accessible (popularization) is no longer sustainable. With the arrival of Generation Z in high school and college, this need has become even more pronounced. Generation Z (snowflakes), which is characterized by its non-reading and multimedia habits, has further emphasized the need to popularize and make scientific information available. In addition, scientific issues related to natural science disciplines are highly multidisciplinary, based on knowledge based on biology, chemistry, physics, physiology, nutrition, kinanthropology, or endocrinology, and without a mentor, it is difficult for the majority of the population to grasp. This fact is connected to the fact that various so-called guaranteed tips are spread in this area, for example how to lose weight or gain muscle, which are not based on scientific facts and use the insufficient education of the majority of the population to spread them. The aim of this contribution is to summarize the principles of popularization in the field of natural sciences, mainly related to a healthy lifestyle.

PODPORA IKT V EDUKÁCII VO VYSOKOŠKOLSKOM PROSTREDÍ

ICT SUPPORT IN LANGUAGE TEACHING IN THE UNIVERSITY

Zdenka Kumorová, SR

Anotácia: Vo vysokoškolskom vzdelávaní je získavanie vedomostí a zručností za podpory informačno-komunikačnej techniky (IKT) rovnako dôležitý fenomén ako na iných typoch a stupňoch vzdelávania. Vysoké školy disponujú technickými a programovými prostriedkami, ktoré efektívne sprostredkujú eVzdelávanie a ktoré rozvíjajú digitalizáciu a informatizáciu vo vysokoškolskom prostredí a zároveň inovujú edukáciu a môžu podporiť inklúziu vo vzdelávaní. IKT vo vysokoškolskej edukácii púta pozornosť v zmysle aktivizácie, motivácie a získavania digitálnej gramotnosti študenta. Zároveň študenti získavajú digitálne a technické zručnosti s dosahom na pedagogickú oblasť, ktoré po absolvovaní štúdia využívajú v učiteľskej praxi. Cieľom podpory IKT vo vzdelávaní nie je informácie odovzdať, ale viesť študentov k schopnosti pochopiť ich či pracovať s nimi v súvislosti, teda zámerom tejto edukácie je dopracovať sa k znalostnej spoločnosti s podporou IKT.

Kľúčové slová: IKT, digitálna gramotnosť, eVzdelávanie, digitalizácia vzdelávania, edukačný portál

Úvod

Cieľ podpory IKT vo výučbe vysokoškolských študentov v učiteľskom dvojodborovom štúdiu na 2. stupni spočíva v zavedení vzdelávacieho predmetu *informačno-komunikačné technológie v edukačnom procese*. Zámerom prípravy na vzdelávanie s podporou IKT pre študentov, budúcich absolventov učiteľských kombinácií, je, aby študenti vedeli nástroje IKT plnohodnotne využívať vo svojej budúcej učiteľskej praxi. Vznik tohto druhu predmetu bolo nevyhnutným krokom, na ktorý apelovalo dlhodobo viacero predmetových didaktikov, ale aj výsledok potreby súčasného inovovaného vzdelávania. Absolventi novozavedeného predmetu nadobudnú vedomosti o využívaní informačných a komunikačných technológiách v edukačnom procese a budú vedieť pomenovať najčastejšie uplatňované materiálne prostriedky v edukačnom procese a vysvetliť zásady a postup ich využitia

v edukačnej praxi. V tejto etape vzdelávania si študenti osvoja základné poznatky o možnostiach realizácie edukácie prostredníctvom IKT a k dispozícii im budú technické a programové prostriedky, ako tablety, PC, interaktívne tabuľa, multimediálny projektor, edukačný softvér a edukačné portály. Keďže postupne narastá množstvo nových digitálnych materiálov, prostriedkov a technológií vhodných pre vyučovanie, je nevyhnutné zorientovať sa v nich, dávať ich do pozornosti či poukázať na vhodnosť/ nevhodnosť ich využívania v jednotlivých fázach vzdelávacieho procesu. Pri edukácii pomocou IKT je príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu oveľa náročnejšia, no o to dôležitejšia; od tejto etapy sa odvíja efektivita tohto typu eVzdelávania. Ďalej absolventi predmetu budú ovládať základy tvorby učebných materiálov a využívania výpočtovej techniky a prezentačnej techniky v edukačnom procese; ich úlohou bude prezentovať vlastný vzdelávací obsah zo svojej aprobačnej oblasti. Po prezentovaní edukačného materiálu bude nesmierne dôležitá spätná väzba ostatných študentov v zmysle, či aktivita splnila vzdelávací cieľ a zároveň primerane aktivizovala študentov. Táto etapa sa nazýva didaktická analýza, v ktorej sa zhodnotí, ako efektívne, resp. neefektívne sa využili všetky didaktické prostriedky, prípadne sa prehodnotí použitie IKT nástrojov, zmení či doplní sa vzdelávací materiál. Následne absolventi predmetu dokážu aplikovať poznatky o materiálnych didaktických prostriedkoch vyučovania a o správnom didaktickom postupe pri ich využívaní, konkrétne o využití multimédií a IKT vo vzdelávaní. Táto etapa je dôležitá v zmysle, že správny výber didaktických pomôcok pre IKT vzdelávanie je neoddeliteľnou súčasťou prípravy učiteľa na vzdelávanie, aby neboli samoúčelné. Samoúčelnosť znamená, že sa neplnia základné kritériá edukácie, ako naplnenie didaktických funkcií, aktivizovanie žiakov/študentov, spätná väzba, vekuprimeranosť, zameranosť didaktických pomôcok na problémové vyučovanie, osvojovanie si vedomostí či výchovná funkcia a pod. (porov. Poláková, 1997). Študenti budú mať základné praktické skúsenosti s využívaním materiálnych, technických a technologických prostriedkov vo vyučovaní, aby následne vedeli IKT efektívne a optimálne využívať v edukačnej praxi. Takto sa u študentov budú prirodzene a primerane rozvíjať digitálne zručnosti a kompetencie, kreativita a ich schopnosť prispôbovať sa zmenám a inováciám. Možno súhlasiť s J. Burgerovou (2003, s. 19), že najefektívnejším spôsobom prípravy budúceho učiteľa je možnosť reálne prežiť také situácie, ktoré neskôr sám v učiteľskej praxi bude musieť vytvárať, organizovať, riadiť a vyhodnocovať.

Prostriedky a metodika využívania informačno-komunikačných technológií v edukácii

V súčasnosti sa v základných a stredných školách vyžadujú digitálne zručnosti a kompetencie od všetkých učiteľov, odhladiac od toho, koľko rokov majú za sebou učiteľskej praxe, prípadne do akej generácie učiteľov patria. Výhodou mladšej generácie učiteľov je, že prirodzene dokážu samostatne pracovať s počítačom, pretože informačno-komunikačné technológie sú prirodzenou súčasťou ich bežného života. Nevýhodou všetkých učiteľov je, že neovládajú základný pojmový aparát z oblasti informatiky a nemajú zručnosti v oblasti komunikácie s podporou IKT v pedagogickej oblasti. Zámerom vysokoškolskej výučby v predmete informačné a komunikačné technológie v edukačnom procese je zvýšiť vedomosti a zručnosti o využívaní informačných a komunikačných technológií v edukačnom procese. Cieľom vysokoškolskej výučby s podporou IKT je získať informačno-komunikačnú kompetenciu ako „*súhrn, schopností, zručností, vedomostí a iné nevyhnutné predpoklady na to, aby učiteľ aj študent mohli bezpečne, správne, hospodárne a efektívne využívať informačné a komunikačné technológie pri vyučovaní, učení sa, sebazvdelávaní, v rozvoji tvorivosti, pri komunikácii atď.*“ (Burgerová, 2003, s. 20)“. Predmet vzdelávania prebieha formou seminárov v magisterskom štúdiu, v ktorom majú študenti už absolvovanú 1. etapu súvislej pedagogickej praxe a 2. etapa začína súbežne popri absolvovaní predmetu, preto možno skonštatovať, že študenti majú vlastnú zažitú skúsenosť s IKT vo vyučovaní. Práve na tejto skúsenosti vidieť veľké rozdiely v používaní IKT v edukácii na ZŠ a SŠ, ale aj chýbajúce zručnosti študentov s IKT v ich pedagogickej praxi. Súčasťou absolvovania predmetu je úspešné spracovanie záverečného projektu vytvorením učebného materiálu s využitím výpočtovej a prezentačnej techniky v edukačnom procese v danom aprobačnom predmete študenta. Keďže výskumné projekty a vzdelávacie opatrenia pre rozvoj digitálnej a mediálnej gramotnosti ako aj e-zručností sú rozšírené v celej Európe, naším zámerom je rozvíjať e-zručnosti aj u našich študentov. E-inklúzia je ďalšou dôležitou oblasťou, kde sa ponúka stále špecifickejšie vzdelávanie (Mišút, 2013, s. dostupné na <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>). Potreba e-inklúzie vo vzdelávaní priniesla nárast vzdelávacích digitalizovaných materiálov, akými sú vysokoškolské digitalizované učebnice a skriptá, interaktívne úlohy na fixovanie poznatkov, vzdelávacie hry, multimediálne kurzy a pod. „*Klasické materiály a informačné balíčky spolu s učebným materiálom vo forme dokumentov sa postupne pretvárajú na elektronické učebnice, softvérové balíky podporujúce interaktívnu a individuálnu edukáciu.*“ (Mišút, 2013, dostupné na <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>) Tento trend možno sledovať naprieč základnými, strednými i vysokými školami. Zámerom tvorby týchto didaktických rôznorodých materiálov je dostupnosť vzdelávania pre študentov v zmysle, že sa môžu kedykoľvek a v neobmedzenom čase

vracat' k problematike. Rovnako majú žiaci a študenti neobmedzený prístup k edukačným materiálom v rámci miesta vzdelávania. Obmedzenie je len v internete, ak ide o online vzdelávacie materiály. Webové alebo internetové vzdelávanie (WBT web-based training alebo IBT internet-based training), kde je nevyhnutnosťou pripojenie na sieť a internet, má svoje výhody v flexibilnom zdieľaní vzdelávacích obsahov medzi vzdelávacími inštitúciami a učiteľmi. Ak nie je potrebné pripojenie na internet a materiály sú dostupné v off-line verzii, vtedy ide o počítačom podporované vzdelávanie. Takéto vzdelávacie programy sú uložené na diskoch (CBT computer-based training), čo môže byť rovnako obmedzujúce, pretože sú mnohé viazané na školské disky.

Výhodou edukácie s podporou IKT vo všeobecnosti je pre študentov osvojovanie si učiva vo vlastnom tempe prispôbenom svojim schopnostiam a potrebám. Pre študentov a žiakov je eVzdelávanie príťažlivé a púta pozornosť, aktivizuje a stimuluje v edukácii viaceré zmysly edukantov, čo je v tejto konštelácii v školstve vzácné. Viacerí odborníci však upozorňujú na riziká spojené s výučbou podporovanou IKT; treba dodržiavať isté predpoklady a zásady (technické, pedagogické), aby sa tento typ vzdelávania nestal samoučelným. Na školách sa preto odporúča uplatňovať kombinované vyučovanie, teda dištančnej výučby a tradičnej prezenčnej výučby. Rovnako je potrebné kritické posúdenie didaktických materiálov preberaných z dostupných zdrojov, ako napríklad rôzne vzdelávacie internetové portály.

Informačno-komunikačné technológie zahŕňajú všetky hardvérové a softvérové prostriedky v konvergovaných systémoch na spracovávanie, uchovávanie, prezentovanie informácií a komunikovanie, ako prostriedky koncových zariadení (počítače, tablety, mobilné telefóny a smartfóny, digitálne fotoaparáty a kamery a pod.) spolu s nevyhnutnou infraštruktúrou (sieťové prvky, servery, vysielače...) (Mišút, 2013, dostupné na <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>). Podporu vo vzdelávaní predstavujú digitalizované učebné pomôcky, rôzne typy interaktívnych úloh, grafy, diagramy, obrázky, videozáznamy, pojmové mapy a pod. – všetko, čo posilňuje názornosť vo vyučovacom procese. E-learnigové vzdelávanie zahŕňa vzdelávacie aktivity zabezpečované prostredníctvom počítačov a výučbových digitalizovaných programov, ďalej web vzdelávanie pomocou elektronických médií (digitálne knižnice, digitalizované výučbové médiá, vzdelávacie portály) a výučbu prostredníctvom audio alebo video konferencií (napr. Microsoft Teams, Cisco Webex Meetings, meet.jit.si, zoom.us, Skype a i.). Interaktívne digitálne vzdelávacie pomôcky pomáhajú učiteľom modernou a pútavou formou prezentovať učivo žiakom/študentom na základných a stredných školách a tiež u nich umožňujú rozvíjať vedomosti a digitálne zručnosti. Na internete je už vytvorených viacero vzdelávacích portálov, no prístupy na ne bývajú často spoplatnené, prípadne je otvorená len veľmi obmedzená voľná verzia, čo je ich veľkou nevýhodou. Napriek tomu zrastá

záujem škôl o inovovanie výučby prostredníctvom vzdelávacích digitálnych prostriedkov. Preto si školy zabezpečujú softvér na tvorbu interaktívneho vzdelávacieho obsahu a budujú vlastné virtuálne a multimediálne učebne či digitalizujú učebnice. Zároveň sa školy zásobujú najnovšou informačnou a komunikačnou technikou, absolvujú vzdelávacie kurzy na podporu digitalizácie, modernizácie a informatizácie svojho pracoviska. Učitelia si vzájomne odovzdávajú digitálne skúsenosti a zručnosti, zdieľajú si svoje vzdelávacie portfóliá. Možnosť, ako inovovať a zatriktívniť či zmodernizovať výučbu integrovaním IK techniky, je veľa, záleží len od učiteľa, aké aplikácie a vzdelávacie programy bude preferovať vo svojom vzdelávacom prostredí. Akékoľvek prostriedky IKT využívané vo vyučovacom procese by však mali prispieť k pochopeniu, osvojeniu preberaného učiva a k zvýšeniu názornosti na všetkých typoch škôl (porov. Kumorová, 2022, s. 188). Digitalizácia a inovácia didaktických materiálov si vyžaduje odbornosť, ale aj čas, preto musia byť učitelia trpezliví pri fáze zberu a tvorby materiálu pre IKT vzdelávanie. Materiály majú reflektovať teóriu v nadväznosti na prax, ale zároveň majú aktivizovať žiakov a študentov na vlastný rozvoj, preto by mali byť úlohy vystavané takým spôsobom, aby študenti mali zručnosti a predpoklady pracovať s digitalizovanými materiálmi. Preto je vhodné vypracovať alebo používať materiály aj spolu s metodickou príručkou, ktorá usmerní v zameraní úlohy, type úlohy či popisu postupu riešenia úlohy a vyhodnotenia správnosti riešenia úlohy. Na potrebu vypracovania metodických listov k internetovým vzdelávacím obsahom poukazuje aj J. Burgerová (2003, s. 18), aby sa do edukačného procesu neimplantovali negatívne javy, ktoré používanie internetu sprevádzajú. Tvorba interaktívnych úloh takpovediac na mieru pre svojich žiakov a študentov na konkrétny predmet je nesmierne dôležitá, rovnako dôležitá je však metodická a používateľská príručka. Napr. pre výučbu lexikológie slovenského jazyka v dvojodborovom učiteľskom vzdelávaní bolo vytvorené interaktívne médium s názvom *Akadémia lexikológie – digitalizované interaktívne médium k predmetu lexikológia slovenského jazyka s metodickou a používateľskou príručkou* a k tomuto médiu bola vydaná metodická a používateľská príručka s názvom *Interaktívne médium k predmetu lexikológia slovenského jazyka – metodická a používateľská príručka* pre potreby správneho využívania IKT techniky v edukácii. Ide o nástroj, ktorý uľahčí a zefektívni prácu žiakov/študentov aj učiteľov s interaktívnymi úlohami. Pojem efektivita pôsobenia a uplatnenia učebných pomôcok v edukačnom procese značí dosiahnuť za kratší čas s vynaložením menšej námahy obidvoch zúčastnených strán (učiteľ, žiak/študent) kvalitnejší výsledok (Burgerová, 2003, s. 17).

Napriek časovej či odbornej náročnosti tvorby digitalizovaných materiálov učiteľov poukazuje M. Mišút (2013, dostupné na <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>) na benefity vytvorených materiálov, ako je trvácnosť, možnosť editácie, elektronickej distribúcie, zdieľania, opakovaného

a viacnásobného použitia, ekonomická efektivita – úspora materiálu, práce a času, no rovnako upozorňuje aj na vysokú dlhodobú návratnosť a potrebu zdieľania vytvorených materiálov medzi kolegami. Výhody vzdelávania prostredníctvom digitálnych a mediálnych technológií vyvíjajú tlak na učiteľov na všetkých typoch a stupňoch vzdelávania. „*Práve digitálne technológie a na nich založené interaktívne výučbové systémy majú nezastupiteľné miesto v sprostredkovaní obsahu vzdelávania.*“ (Brečka, Valentová, 2018, s. 31) Tvorba portfólia vlastných alebo prevzatých multimediálnych digitálnych obsahov umožňuje rýchlejšiu cestu k získavaniu vedomostí a rovnako efektívnejšiu formu získavania vedomostí a zručností s dosahom na trvalejšie poznatky využívané v praxi v zmysle spojenia sveta školy so svetom praxe. M. Mišút (2013, dostupné na <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>) uvádza dôvody na implementáciu IKT do vyučovacieho procesu sú:

- nárast množstva informácií, v ktorých je potrebné sa zorientovať;
- potreba rozsiahlejšieho vzdelávania, aké je možné získať v školských laviciach;
- posilnenie aktívnej úlohy študenta vo vzdelávacom procese;
- potreba rýchlejšieho a kvalitnejšieho získavania informácií;
- možnosť využiť individuálny časový harmonogram výučby;
- možnosť zvýšenia počtu študentov bez nárokov na rozširovanie výučbových priestorov;
- zníženie potreby zabezpečovania ubytovania, zníženie cestovných nákladov;
- konkurenčný tlak zahraničných univerzít, najmä univerzít v USA.

Tvorba vlastných materiálnych didaktických prostriedkov a vytváranie svojich portfólií je predpokladom zvládnutia prípravy učiteľa na vyučovanie pri použití materiálnych prostriedkov vyučovania, ktorej predchádza praktický nácvik zručností v práci s IKT v škole. Už na vysokých školách je tendencia a trend vzdelávať študentov digitalizovanými vysokoškolskými učebnicami a skriptami, inšpiratívne sú zdroje e-ucebnice.sk, planetavedomosti.sk, pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/, e-metodologia.fedu.uniba.sk, digitalnafyzika.sk, aitec.sk a i. Informačno-technologické nástroje a schopnosť využívať ich v edukácii však k získaniu digitálnej kompetencie nestačí, pretože je dôležitý aj správny výber, použitie a vyhodnotenie IKT vo vzdelávaní. Túto schopnosť nadobudne učiteľ prostredníctvom pedagogického vzdelávania a skúseností.

Digitalizácia prebehla vo veľkom rozsahu aj na základných a stredných školách; podpora informatizácie, digitalizácie a modernizácie prebiehala napríklad prostredníctvom národných projektov *Moderné vzdelávanie – digitálne vzdelávanie pre všeobecno-vzdelávacie predmety* či *Planéta vedomostí* (planetavedomosti.iedu.sk), ktoré boli súčasťou programu

Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR DIGIPEDIA2020 (www.digipedia.sk). Vo vzdelávaní by mali byť digitalizované prostriedky obsiahnuté rovnomerne vo všetkých fázach vyučovacieho procesu podľa modelu Bobotu, Jakubekovej, Ruráka (2012, s. 40): v motivačnej fáze možno využívať ilustračný obrázok, zvukovú ukážku, videosekvenciu, úvodný test či kvíz na zistenie doterajších vedomostí; v expozičnej fáze je vhodné využiť interaktívnu tabuľu s pripravenou prezentáciou alebo multimediálnym plagátom, elektronickú knihu s edukačným obsahom, edukačný softvér, internet s animáciami, clipchartmi, flash aplikáciami a pod.; v ďalšej fixačnej fáze je vítané využitie elektronickej knihy s interaktívnym obsahom, kontrolné úlohy, skúšobné testy, edukačný softvér alebo internetový portál, v záverečnej diagnostickej fáze sa uprednostní kombinácia uvedených prostriedkov a testy aj s využitím hlasovacieho zariadenia. Plusom vzdelávania podporovaného IKT má byť skvalitnenie vzdelávacieho obsahu prostredníctvom zážitkového a pútavého prezentovania edukačného materiálu, ktorý je vyskladaný z textového a obrazového materiálu, videí, animácií, hudby a pod., dôraz by mal byť na rôznorodosti materiálu a kvalite obsahu. Pri tvorbe digitalizovaného a interaktívneho vzdelávacieho obsahu si treba zadať reálny cieľ funkčnosti didaktického materiálu s dosahom na získanie vedomostí aj zručností u žiakov a študentov, treba sa zamerať len na podstatu a vyhnúť sa nepodstatným zdrojom a informáciám, snažíme sa o jednoduchosť, prehľadnosť, optimálnosť, názornosť a v neposlednom rade aktivizovať žiakov a študentov.

Rozšírené internetové servery medzi žiakmi a študenti sú nepochybne Google, Facebook, Twitter, MySpace a iné. Vo vzdelávaní poskytujú výhody; okrem informácie a komunikácie poskytujú rozšírené možnosti na vyjadrenie názorov alebo komentovanie udalostí. S týmto fenoménom však súvisia aj riziká číhajúce aj na žiakov a študentov, napr. šírenie hoaxov, fašistickej ideológie nátlakovými manipulačnými prostriedkami, je tu aj možné zneužitie osobných údajov, k negatívnym faktorom patria aj samovražedné webové stránky či pornografia. Rozvoj kritického myslenia v prostredí školy by malo dopomôcť žiakom/študentom byť imúnny voči spomínaným nátlakom. Problémom však je, že aj samotní učitelia patria k ohrozeným skupinám a štatisticky až jedna tretina učiteľom verí hoaxom šíriacim falošné správy, dezinformácie a konšpirácie. Julián Gerhart s tímom Zmudri.sk sa to rozhodli zmeniť (Hrachovský, 2023, dostupné na: <https://mynovezamky.sme.sk/c/23127999/je-desive-ze-az-tretina-ucitelov-veri-hoaxom-prave-oni-by-mali-ucit-kriticky-mysliet.html>). J. Gerhart (2023) nalieha na vzdelávací systém, aby sa mladí v školách vzdelávali v občianskych témach a vo finančnej gramotnosti. Problémom je, že mládež nesleduje verejné dianie a stále viac má tendenciu podliehať extrémizmu, ktorý považuje za zaujímavý a lákavý.

IKT by mohol byť jeden z nástrojov, ako u žiakov a študentov rozvíjať kritické myslenie a rozhodovanie sa nad tým, ktoré zdroje sú vierohodné, prípadne poukázať na dôležitú skutočnosť, že si treba overovať informácie z viacerých zdrojov. Problémom však môže byť, že zdrojov je v súčasnosti veľké množstvo a prijímateľom sa nechce pátrať po vierohodnosti a pravosti informácií, a preto dôverujú prvému pútavému zaujímavému zdroju spomedzi viacerých. Ako tvrdia V. Boboť, M. Jakubeková a R. Rurák (2012, s. 58), riziko nepredstavujú samotné IKT, ale naivita, neznalosť, neschopnosť človeka, ktoré môžu viesť k strate identity, a teda aj schopnosti mať vlastný názor pod vplyvom komunit, k strate klasických zručností pod vplyvom nadmerného využívania techniky a k strate slobody ako výsledok množstva informácií a neschopnosti ich rozumne či riadne filtrovať. Ak sú zdroje využívané riadne, prinášajú do vzdelávania množstvo cenného materiálu a odkazov na problematiku; informatizácia je takto posilnená z viacerých zdrojov a u žiakov to rozvíja kritické myslenie a odolávanie mediálnym tlakom a dezinformáciám a manipuláciám.

Využívanie informačno-komunikačných technológií vo výučbe dvojodborového učiteľského štúdia prináša benefity štúdiu učiteľského zamerania vo viacerých oblastiach: študenti nadobudnú vedomosti o význame a zacielení materiálnych didaktických prostriedkov a didaktickej techniky vo vzdelávaní, ďalej získajú zručnosti o stratégiách využívania počítača pri vzdelávaní so zameraním na softvérové využitie počítača vo vyučovaní, na e-learning a na konkrétne námety na vzdelávanie. V neposlednom rade získajú študenti digitálne zručnosti a kompetencie, rozvoj kritického myslenia v škole a praktický nácvik zručností v práci s IKT v škole. Pridanou hodnotou je odkaz na multimédiá a sociálne médiá s ich dosahom na využitie v edukácii. Vo vysokoškolskej výučbe možno v súčasnosti využívať moderné informačné technológie na podporu vzdelávania, ako sú audio/video nahrávky, interaktívne pracovné listy, animované modely a simulované prostredie pre lepšiu názornosť vo virtuálnom priestore či animačné vzdelávacie programy. Učitelia využívajú na tvorbu multimediálnych vzdelávacích obsahov viaceré interaktívne aplikácie, ako Wizer.me, Mindmapple, Glogster, Cartoons for the Classroom, Tableau, Story Bird, PicLits, edukačné hry, napr. nytimes.com/crosswords, arcademics.com/games/penguin, funbrain.com a i.; vzdelávacie kvízy a testy, napr. Forms MC, Wondershare QuizCreator, Kahoot, ProProfs Quiz Maker, Moodle, Hot Potatoes a i. Komplexnú vzdelávaciu platformu predstavujú digitálne knižnice, knižnice digitálnych zdrojov a rôzne vzdelávacie portály, ako napr. zborovna.sk, Program ALF, viemeto.org, moj.kozmix.sk, grammar.in, smartbooks.sk, bezkriedy.sk, planetavedomosti.sk, skola.sk, infovek.sk, edu.internetovaskola.sk, slovensky.eu, modernyucitel.webnode.sk, www.rvp.cz a i.

Vysokoškolská výučba reaguje na potrebu budúcich učiteľov zaškoliť ich v oblasti informačnokomunikačných technológií, na potrebu digitalizácie

a inovácie didaktických materiálov, preto sme zhromaždili súbor rôznych foriem a typov úloh, zamerali sme sa na zložku slovenský jazyk. Výberom sme zdôraznili práve inakosť a rôznorodosť foriem digitálneho vzdelávania, napríklad prostredníctvom online vzdelávacieho obsahu, myšlienkových máp, interaktívnych pracovných listov. Aj vo vzdelávaní modernými technológiami platí, že monotónnosť a nuda možno odstrániť len obmenou vzdelávacieho materiálu, teda učiteľ musí disponovať dostatočnou zásobou vyučovacích metód a foriem. Na podporu vzdelávania študentov/ budúcich učiteľov na vysokej škole pomocou IKT sme sa snažili vytvoriť vzdelávacie médium s využitím digitálnych aplikácií, ktoré by komplexne obsiahlo problematiku predmetu lexicológie slovenského jazyka a zefektívnilo či zatraktívnilo vzdelávanie.

Vo vysokoškolskej výučbe je nesmierne dôležité zaoberať sa aj eTriedníctvom, ktoré je dennou súčasťou základných a stredných škôl. Na vysokej škole sa študenti majú možnosť stretnúť s elektronickými informačnými systémami, ktoré sú vedené prevažne na evidenciu hodnotenia a nahrádzajú pôvodné indexy alebo aj evidenciu záverečných prác. Elektronické triedníctvo je v súčasnosti na školách veľmi rozvinuté na všetkých školách, preto je nevyhnutnou súčasťou nácvik zručností pri práci s elektronickým systémom administratívy už pred vstupom do učiteľského povolania. Napriek softvérovým inováciám aktualizovaných v podstate na dennej báze je podstatné poznať princípy fungovania elektronického triedníctva. V našich slovenských školách ide o systém elektronického triedníctva EDUPAGE. Učitelia ho využívajú pri svojej pedagogickej činnosti na administratívnu činnosť, na vedenie pedagogickej dokumentácie, na kontrolu dochádzky, na evidenciu hodnotenia v elektronickej žiackej knižke, na komunikáciu so žiakmi/študentmi a rodičmi, ale aj na tvorbu testov či kvízov.

Záver

V súvislosti s informatizáciou a digitalizáciou spoločnosti treba prispôbovať aj vzdelávanie na všetkých typoch škôl. Cieľom vzdelávania nemá byť informovaná, ale vzdelaná spoločnosť, ktorá je schopná poznatky v praxi aktívne využívať a ďalej šíriť. Edukácia za podpory IKT predstavuje potenciál, ako myslieť v súvislostiach a prakticky poznatky využívať. Vysokoškolské prostredie v rámci eVzdelávania môže prispieť k získaniu digitálnej, technickej a mediálnej gramotnosti, k pedagogickým zručnostiam s podporou IKT, k rozvoju kritického myslenia, k získaniu poznatkov potrebných na praktické využitie pre súčasnú vzdelávaciu verejnosť. Študenti učiteľského štúdia majú znalosti v počítačovej gramotnosti, tiež disponujú technickými zručnosťami, no nie sú vedení k didaktickému využívaniu techniky vo vyučovaní. Cieľom predmetu je pripraviť budúcich učiteľov rôznych aprobačných kombinácií

na počítačom či internetom podporovanú výučbu. Zámerom výučby IKT podporovanej výučby vo vysokoškolskom prostredí je u absolventa nadobudnúť informačno-komunikačnú kompetenciu získaním komplexných vedomostí z pojmov informatiky (hardvérové, softvérové a sieťové vybavenia počítačovej techniky) a zároveň znalostí z využívania IKT na komunikáciu s informáciami v edukačnom prostredí (konkrétne prostriedky, nástroje a postupy v práci s IKT pri edukácii).

Literatúra:

BOBOT, V. – JAKUBEKOVÁ, M. – RURÁK, R. 2012. *Využívanie informačno-komunikačných technológií vo vyučovaní*. Bratislava: MPC, ISBN 978-80-80-52-389-3.

BURGEROVÁ, J. 2003. *Nové technológie v edukácii*. Prešov: Rokus. ISBN 80-9688-97-1-0.

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>, ISBN 978–80–223–2951–4.

HRACHOVSKÝ, A. 2023. Je desivé, že až tretina učiteľov verí hoaxom, keď práve oni by mali deti učiť kriticky myslieť. Dostupné na: <https://mynovezamky.sme.sk/c/23127999/je-desive-ze-az-tretina-ucitelov-veri-hoaxom-prave-oni-by-mali-ucit-kriticky-mysliet.html>. [12. 02 2023]

KUMOROVÁ, Z. 2022. Inovácie v príprave budúcich učiteľov slovenčiny využitím IKT vo vzdelávaní. In: *Pedagogica Actualis XIII : vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy : vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy*. Ed.: T. Šebeň Zaťková, V. Michvocíková. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda (Trnava, Slovensko), ISBN 978-80-572-0243-1, s. 183 - 199.

MIŠÚT, M. 2013. *IKT vo vzdelávaní*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, dostupné na <https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/iktv/>, ISBN 978-80-8082-695-6.

POLÁKOVÁ, E. 1997. *Úvod do technológie vzdelávania*. Bratislava: ASCO ART & Science, ISBN 80-88820-07-3.

Summary:

Universities have technical and program resources that effectively mediate eLearning and that develop digitization and at the same time innovate education. ICT in higher education attracts attention in terms of student

activation, motivation and acquisition of digital literacy. At the same time, students acquire digital and technical skills with an impact on the pedagogical field, which they use in teaching practice after graduation. The aim of supporting ICT in education is not to transfer information, but to lead students to the ability to understand it or work with it in connection with it, so the aim of this education is to work towards a knowledge society with the support of ICT. The need for e-inclusion in education has brought an increase in educational digitized materials, such as university digitized textbooks and scripts, interactive tasks to fix knowledge, educational games, multimedia courses etc.

PRAKTICKÁ PRÍPRAVA ŠTUDENTOV SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY, JEJ REFLEXIA, HODNOTENIE, SUPERVÍZIA A PROCES UPLATNENIA A ADAPTÁCIE NA POVOLANIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V PRAXI

REFLECTION, EVALUATION, SUPERVISION IN THE PRACTICAL TRAINING OF STUDENTS OF SOCIAL PEDAGOGY, THE PROCESS OF THEIR IDENTIFICATION, APPLICATION AND ADAPTATION TO THE PROFESSION OF SOCIAL PEDAGOGUE

Kristína Liberčanová - Alexandra Lengyelová, SR

Anotácia: Supervízia v praktickej príprave študentov predstavuje v práci vysokoškolského pedagóga vyučujúceho praktické predmety neodmysliteľnú súčasť výučby. Uskutočňuje sa viacerými formami napr. účasťou a kontrolou priebehu praktickej výučby na pracoviskách, hodnotením denníkov či portfólií z praxe, ako i záverečnými reflexívnymi stretnutiami, počas ktorých študenti prezentujú spolužiakom príbeh vlastnej praxe. Tieto stretnutia predstavujú vyvrcholenie praktickej prípravy študentov sociálnej pedagogiky a výchovateľstva na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity, počas ktorých si navzájom diseminujú vlastné nadobudnuté praktické skúsenosti, ktoré počas výkonu praxe písomne reflektujú v denníkoch a portfóliách z praxe, prostredníctvom ktorých získavajú hodnotenie experta z praxe a vyučujúceho kurzu. Na základe analýzy spomenutých reflexií a hodnotení, štúdiá prinesie kvalitatívne a kvantitatívne zistenia z výučbovej činnosti a dosiahnutých výsledkov študentov sociálnej pedagogiky v poslednom období. Zároveň priblíži ďalšie alternatívy v praktickej výučbe študentov, v identifikovaní sa s profesiou a adaptácii na budúce povolanie. A to napr. využitím metódy storytellingu a tzv. živých kníh v kariérnej príprave

vysokoškolských študentov. Zároveň na základe zistených dát a aktuálnej situácie načrtne spôsoby ako efektívne uplatniť a adaptovať absolventov na stále málo známe povolanie sociálneho pedagóga v rezorte školstva, v ktorom ako člen a koordinátor školského podporného tímu môže významne prispievať ku kvalitnejšiemu inkluzívnemu procesu na školách a v školských zariadeniach.

Kľúčové slová: Reflexia, hodnotenie, supervízia v praktickej príprave študentov sociálnej pedagogiky, proces ich identifikácie a adaptácie na profesiu sociálneho pedagóga.

Úvod

Profesijná príprava študentov neučiteľských programov na Slovensku, ktorá sa uskutočňuje i v rámci praktickej výučby študentov sociálnej pedagogiky, sa vyznačuje určitými špecifikami. Nejedná sa o pedagogickú prax, ktorú vykonávajú budúci pedagogickí ale odborní zamestnanci. Vzdelávanie menej etablovaných študijných programov je spojené i menšou podporou zo strany Ministerstva školstva. Prax neučiteľských študijných programov v tzv. spolupracujúcich zariadeniach praxe dokonca nie je vôbec financovaná, napriek tomu, že sa uskutočňuje už dve dekády.

Napriek tomu praktická príprava reaguje na aktuálne potreby praxe, profesionalizovanie služieb, a to najmä skvalitňovaním vysokoškolského vzdelávania, ktoré sa uskutočňuje v kurzoch praktického vzdelávania. V študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave (ďalej len SPV), sú to študijné kurzy s pomenovaním Priebežná prax a Súvislá prax, ktoré tvoria nosnú časť praktickej prípravy študentov.

Praktická príprava študentov neučiteľských programov

Profesia sociálneho pedagóga sa na Slovensku výraznejšie etablovala až prijatím školského zákona (Zákon č. 245/2008 Z.z.), prostredníctvom ktorého sa povolanie sociálny pedagóg zároveň stalo legitímnou súčasťou školského systému. Z hľadiska vývoja profesijnej dráhy sa udomácňovanie sociálnych pedagógov uskutočňovalo v postupných vývojových štádiách. Prví absolventi študijného programu sociálna pedagogika nachádzali svoje uplatnenie najmä v neštátnom sektore, ktoré flexibilne reagovalo na nové spoločenské zmeny a potreby. V štátnom sektore prijatím nového školského zákona viedlo k definovaniu kompetenčného modelu a profesijných štandardov pre povolanie sociálny pedagóg platných v rezorte školstva. Po prvýkrát boli špecificky definované i profesijné kompetencie sociálnych pedagógov v zákone o pedagogických zamestnancoch a odborných

zamestnancoch (Zákon 317/2009 Z. z., 2009), dnes aktualizovaný ako (Zákon č. 138/2019 Z. z.) s účinnosťou od 1.9.2022. Zavádzanie profesie bolo záviselo od miery osvetly zriaďovateľov riadiacich orgánov samotných škôl, školských zariadení a dostupnosti absolventov v jednotlivých regiónoch Slovenska. Pri skúmaní vývoja profesijnej dráhy absolventov študijného programu sociálna pedagogika v Trnave (Liberčanová & Kurtek, Profesijná dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku, 2021), ktorý reflektoval doterajší stav vývoja profesijnej dráhy absolventov študijného programu SPV na PDF TT z kvalitatívneho hľadiska na prieniku osobných ambícií/predpokladov, odbornej prípravy/vzdelávania a možností/príležitostí uchádzať sa o pozíciu sociálneho pedagóga, vyplynulo, že napriek tomu, že vznik a existencia profesie sociálneho pedagóga má na Slovensku svoje opodstatnenie, dokonca je priam žiadúca, intenzita jej využitia v spoločnosti je ešte stále na pomerne nízkej úrovni, a to najmä z dôvodu nedostatočného financovania odborných zamestnancov v rezorte školstva.

Sociálny pedagóg sa vyhláškou o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie (Vyhláška 325/2008 Z.z.) stal rovnocenným členom tímu odborných zamestnancov. Vďaka systému ďalšieho vzdelávania, definovaniu kompetenčného modelu a stanoveniu štandardov profesie sociálny pedagóg zrealizovala možnosť ich pôsobenia v školách, školských a poradenských zariadeniach. Zmenou súčasnej politickej klímy v krajine, ktoré je aktuálne determinované zavedením povinnej predškolskej edukácie päť ročných detí (Zákon 273/2021 Z. z.), už môžu sociálni pedagógovia prispievať ku kvalitnejšiemu poskytovaniu edukačných služieb už aj v predškolskej edukácii.

V súčasnosti sú už podrobne rozpracované i teoretické východiská kompetenčného modelu sociálneho pedagóga (Niklová, 2021), ktoré reflektujú a komparujú domácu situáciu so zahraničím (Hroncová, Niklová, Hanesová, & Dulovics, 2020).

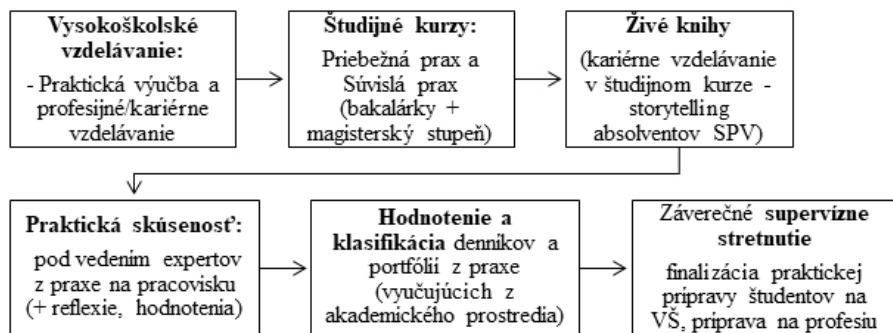
Proces uplatňovania profesie sociálny pedagóg v systéme odborných zamestnancov je v súčasnosti podporovaný národným projektom Štandardizácia systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce (NP Štandardy, 2019), ktorý riadi Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPAP). Prostredníctvom projektu „Štandardy“ sa uskutočňuje jasné definovanie kompetencií a tvorba procesných a výkonových štandardov pre odborných zamestnancov v rezorte školstva, teda i pre sociálnych pedagógov. Implementácia národného projektu „Usmerňovanie pre prax“ (NP UPP, 2020) zase umožňuje profesionalizovať výkony sociálnych pedagógov absolvovaním rôznych foriem ďalšieho vzdelávania. Vytvorenie procesných a výkonových štandardov prispelo k zrovnoprávneniu poskytovaných služieb odborných zamestnancov v školskom a poradenskom systéme.

Študenti sociálnej pedagogiky by si preto už počas štúdia mali teoreticky a prakticky osvojiť poznatky a zručnosti v činnostiach definovaných štandardmi, medzi ktoré v súčasnosti patria: *Odborné činnosti sociálnych pedagógov*; *Depistáž*; *Príjem a evidenciu klienta (individuálna odborná starostlivosť)*; *Diagnostika (individuálna starostlivosť, depistáž)*; *Sociálno-pedagogická skupinová diagnostika*; *Konzultáciu v školskom prostredí (forma: jednorazová, opakovaná, konziliárna)*; *Preventívnu činnosť (plánovanie a príprava, krátkodobá, strednodobá, dlhodobá)*; *Krizová intervencia*; *Poradenstvo v školskom prostredí*; *Rehabilitácia/reedukácia*; *Koordinácia činnosti multidisciplinárneho tímu*; *Odborné konzílium*; *Terapia*; *Supervízia*. Začínajúcim sociálnym pedagógom slúži pre orientáciu v adaptačnej fáze *Manuál pre začínajúceho sociálneho pedagóga* (Kunčáková, 2020)

Proces praktickej prípravy študentov v študijnom programe SPV

Po niekoľkoročnom overovaní efektivity postupov v praktickej príprave študentov sa osvedčil model, v ktorom sa dominante prepájajú najmä tri procesy – reflexia, hodnotenie a supervízia. Model praktickej prípravy možno ilustrovať na nasledujúcom grafe.

Graf 1: Edukačný model praktickej prípravy v študijnom programe SPV



(Zdroj: vlastné spracovanie).

Koncept a proces praktickej výučby sociálnych pedagógov

Forma priebežných a súvislých praxí sa po pandémie COVID-19 zmenila, nakoľko prebieha v online priestore prostredníctvom TEAMSu. Študenti sú priradení do spoločnej skupiny, v ktorej svoje vypracované portfólia/denníky z praxe odovzdávajú. Za pozitívum presunu do online priestoru

považujeme najmä stály prístup študentov k materiálom týkajúcich sa praxe, nakoľko v súboroch nájdu portfólia/denníky z praxe, metodiky, použité zdroje z predošlých praxí, videá rôznych expertov z praxe alebo zoznamy zariadení, v ktorých prax môžu vykonávať. Proces odovzdávania denníkov sa zjednodušil aj zo stránky hodnotenia a reflexie, nakoľko študenti dostávajú komentáre ku konkrétnym častiam práce, naše postrehy, reflexia či podnecujúce otázky.

Po niekoľkoročnom overovaní efektivity postupov v praktickej príprave študentov sa osvedčil model, v ktorom sa dominante prepájajú najmä tri procesy – reflexia, hodnotenie a supervízia. Model praktickej prípravy možno ilustrovať na nasledujúcom grafe.

Živé knihy v profesijnej príprave študentov

Počas pandemických opatrení sa v profesijnej príprave študentov osvedčilo využívanie tzv. živých kníh v magisterskom stupni štúdia v kurze Priebežná prax 3 (ďalej PP3). Spočiatku sa jednalo o skúsených expertov z praxe, ktorí boli zároveň absolventmi študijného programu SPV. No po ich „prečítaní“ sa na základe reflexii študentov ukázalo, že najviac ich zaujímajú príbehy čerstvých absolventov. Nasledujúcu sériu online živej knižnice tak tvorili čerství absolventi, ktorých oslovila vyučujúce študijného kurzu a zrealizovala prvé metodické stretnutie, počas ktorého im predstavila koncept živých kníh a využitia storytellingu v profesijnej príprave študentov. Počas semestra však nastala náhla situácia v edukačnej praxi spojená z vojnovou situáciou na Ukrajine, a s tým spojená potreba zabezpečiť edukáciu pre deti hľadajúce útočisko pred hrozbami vojny našom území. Jednalo sa o značne neštandardnú situáciu, na ktorú neboli nielen študenti ale ani mentori v praxi vopred pripravení. Druhú sériu živých kníh tak predstavovali študenti a absolventi SPV, ktorí sa svojimi príbehmi podelili o svoje know-how s ostatnými (Tabuľka 1):

Tabuľka 1: Zoznam živých kníh využívaných v kariérnom vzdelávaní študentov SPV v kurze Priebežná prax

00. Úvodné stretnutie živých kníh (metodická príprava na čítanie živých kníh) Živé knihy - čerství absolventi študijného programu SPV:
01. Katka Majová (OZ Cesta k rodine) – čerstvá absolventka o náhradnej rodinnej výchove;
02. Denisa Piatková (ŠKD SZŠ) – čerstvá absolventka vo výchove detí vo voľnom čase;
03. Barbora Katrenčíková (CPPPaP Prievdza) – absolventka v poradenskom zariadení;
04. Miroslav Slemenský (CDR a ÚAD) – absolvent centre pre deti a rodiny;
05. Tatiana Husárová (ÚPSVAR Hlohovec) – v rezorte sociálnych vecí a rodiny;

Živé knihy – absolventi, študenti SPV a ich sociálnopedagogická činnosť s deťmi z Ukrajiny:

06. Lamiya Jalilova (misijná pracovníčka) – absolventka dobrovoľníctvo na hranici s UA:

07. Andrea Debnárová (ŠKD s deťmi z Ukrajiny) – voľnočasové aktivity s deťmi z UA:

08. Iveta Janušková (školská sociálna pedagogička a vychovávateľka) - inklúzia detí UA:

09. Živé knihy zo Spectra (vysokoškolskí dobrovoľníci) – predškolská edukácia a voľnočasové aktivity s odídenými deťmi a rodičmi z UA pred hrozbami vojny dočasne ubytovanými v hoteli Spectrum, hľadajúcimi si dlhodobjšie ubytovanie v SR.

(Zdroj: [Živé knihy v kurze PP3, 2022](#))

Na základe krátkeho vstupného a výstupného dotazníka, ktoré slúži vyučujúcim na sledovanie profesijných preferencií študentov pred a po absolvovaní priebežnej praxi, bola zaznamenaná významná zmena inklinovania k forme *Prednáška a diskusia* na začiatku kurzu smerom k forme *Human library* po absolvovaní kurzu, s ktorou sa dovtedy nestretlo 83,3 % študentov. Tento preferenčný trend potvrdzuje i nárast výskytu v položke *Príbeh* po absolvovaní kurzu (graf 1).

Graf 1 Porovnanie preferencií študentov pred a po absolvovaní kurzu priebežná prax 3



(Zdroj: *Evalvačné dotazníky v kurze Priebežná prax 3, 2022*)

Po absolvovaní kurzu uviedlo 72,7 % uvidelo, že sa spoznalo túto metódu a 27,3 % študentov uviedlo, že sa dostatočne oboznámilo i s metodikou živých kníh. Jednalo sa zrejme o študentov kurzu, ktorí sa zároveň počas štúdia v kurze stali živými knihami, nakoľko mali dobrovoľnícku skúsenosť so sociálnopedagogickú činnosťou s deťmi z Ukrajiny. Vyučujúca kurzu využila peer princíp v praktickej príprave študentov, zapojila spolužiakov formou skupinovej online živej knihy. Jej prínos prezentovala i v 4Vé

akadémie vnímavosti (EDUMA, 2022). Metodicky pripravila živú knihu pre ostatných ďalších študentov SPV (Dobrovoľníci v Spectre, 2022). Vysokoškolskí dobrovoľníci počas online stretnutia vo svojich príbehoch spolužiakom bližšie priblížili svoju činnosť v hoteli Spektrum, kde dočasne hľadali útočisko deti a ich (starí) rodičia pred hrozbami vojny na Ukrajine. Pomocou prepisu nahrávky formou otázok, ktoré dobrovoľníci pri čítaní ich príbehu zodpovedali, mohli spolužiaci hlbšie preniknúť do špecifík sociálnopedagogickej činnosti s touto klientelou (tabuľka 2):

Tabuľka 2: *Minutážny záznam storytellingu onlinelivej knihy „Dobrovoľníci zo Spectra“*

00:11	<i>Prečo je dobrovoľnícka činnosť pre sociálnych pedagógov dôležitá?</i>
00:55	<i>V čom je špecifická dobrovoľnícka činnosť spolužiačok v hoteli Spektrum v Trnave?</i>
01:27	<i>Nad ktorými limity a príležitosťami v tejto dobrovoľníckej činnosti uvažujeme?</i>
02:01	<i>Ako bude prebiehať zdieľanie príbehov skupinovej livej knihy?</i>
03:08	<i>Ktoré živé knihy sa dnes podelia o svoje príbehy?</i>
03:48	<i>Ako začala dobrovoľničiť Miška? Ako to prebiehalo?</i>
06:38	<i>Ako môže nadväzovať dobrovoľnícka činnosť na ďalšie edukačné aktivity?</i>
08:23	<i>Ako to vnímala dobrovoľníčka Maťa?</i>
08:44	<i>Ako nám pomáhali samotné deti a mamy z Ukrajiny?</i>
09:45	<i>Ako to vidí dobrovoľníčka Tamara?</i>
11:11	<i>Čo bolo náročné zvládnuť?</i>
13:00	<i>Ako to vidí dobrovoľníčka Mirka? Čo by sama asi nezvládla?</i>
13:42	<i>Čím ju prekvapili samotné deti?</i>
14:35	<i>Ako zažila dobrovoľníčka Erika? V čom bola činnosť náročná?</i>
15:53	<i>Ako prebieha aj ich ďalšia dobrovoľnícka činnosť formou doučovania na školách?</i>
16:20	<i>Ktoré pomôcky sú k dispozícii na pomoc deťom z Ukrajiny vo vzdelávaní?</i>
18:53	<i>Ako začala doučovať dobrovoľníčka Viktória? Na čo sa pripravovala?</i>
22:01	<i>Ako sa pripravujú dobrovoľníčky na túto činnosť?</i>
25:17	<i>Boli situácie, spôsobené traumou z vojnovnej situácie u detí, ktoré už presahovali kompetencie dobrovoľníka? Čo vtedy môžeme robiť?</i>
31:39	<i>Čo si ešte všimla dobrovoľníčka Kristína? Prečo je vhodné, ak chodia dobrovoľničiť naraz viacerí dobrovoľníci?</i>

33:05	<i>Ako rešpektovať vekové špecifiká detí v dobrovoľníckej činnosti? Ako špecificky reagujú na dobrovoľníctvo niektorí rodičia?</i>
34:45	<i>Aké sú možnosti využívania outdoorových aktivít?</i>
35:27	<i>Čo sa najbližšie plánuje v dobrovoľníckych aktivitách?</i>

(Zdroj: Živé knihy zo Spectra, 2022)

Význam reflexie v praktickej príprave sociálnych pedagógov

Súčasťou kurzu je využívanie reflexívneho procesu. V kurze Priebežná prax 3 písali študenti SPV **priebežné reflexie na ponúkané živé knihy** vo vytvorenom kurze PP3 v aplikácii MS Teams, ktoré vyučujúci vytvorili počas dištančnej formy výučby počas pandemických opatrení vo vysokoškolskom vzdelávaní. Reflexie tvorili voľne, s focusom na prakticko-profesijnú prípravu. Napr. reakcia na živé knihy zo Spectra jedna študentka uviedla: *„Toto stretnutie bolo trochu iné, nakoľko sme nemali pozvaného hosťa z vonku, ale boli to naše spolužiačky, páčilo sa mi, že hovorili, aj o tých horších zážitkoch, o tom ako to prebiehalo ale aj naopak čo sa im páčilo a čo im to prinieslo. Pre mňa to bolo veľmi prínosné nakoľko má táto skúsenosť ešte len čakať. Živé knihy ako celok hodnotím veľmi pozitívne, bolo to naozaj príjemné a prínosné pre mňa, keďže som videla kde všade sa dokážem uplatniť, aké boli príbehy a cesty pozvaných hostí k ich zamestnaniu. Čo sa mi však páčilo najviac bolo to, že hovorili aj o tom menej príjemnom, lebo aj to je súčasťou toho celého a nie vždy to je jednoduché.“*

Sumár reflexií študentov zasielali vyučujúci kurzu živým knihám. **Samotní študenti ako aktéri živých kníh** taktiež reflektovali svoju činnosť napr. *„Ďakujem za možnosť, že som mohla aj ja povedať o našej dobrovoľníckej činnosti v Spektre alebo aj o doučovaní Ukrajincov na ZŠ Bottová. Tento semester prešiel rýchlo a som rada, za všetky skúsenosti a zážitky ktoré mám z toho. Najviac mi dala osobná skúsenosť pracovať s deťmi z Ukrajiny, pretože to bolo niečo úplne nové a zistila som aj to aké nedostatky sú v rámci jazykovej bariéry, ktorú sme sa snažili rýchlo a za pochodu nacítiť a použiť ju pri našich činnostiach.“*

V závere kurzu uvádzali študenti aj **celkovú reflexiu využitia živých kníh** do praktickej výučby: *„Živé knihy, ktoré sme mali možnosť „čítať“ hodnotím ako veľmi prínosné a ako pestré obohatenie samotného vyučovania. Páči sa mi, že sme mohli zažiť ľudí z rôznych pracovných oblastí a nazrieť do ich práce a aké sú ich skúsenosti. Vďaka živým knihám som teda nadobudla ucelenejší prehľad o tom, kde všade sa môžem uplatniť po vyštudovaní a na čo by som sa mala pripraviť, keď nastúpim do práce. Taktiež vďaka živým knihám za to, že som dostala ponuku ísť si vyskúšať robiť animátorku na letný tábor pre deti z CDR. Som rada, že som mohla niečo takéto zažiť“*

a za mňa to hodnotím ako veľmi prínosné a prospešné pre študentov sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva, ktorí možno nevedia, kde všade by sa mohli realizovať alebo vykonávať súvislú prax.“

Reflexie študentov hospitačnej a participačnej činnosti

Podobne sa reflexívny proces využíva aj **v kurze Súvislá prax**. Študenti reflektujú svoju priamu sociálnopedagogickú činnosť. Výňatky z reflexií uvádza vyučujúca aj počas záverečného supervízneho stretnutia a zverejňuje ich na stránke študijného programu zameraného pre praktickú prípravu (www.spv.wbl.sk). Reflexie študentov napr. *„Cieľom súvislej praxe bolo ponúknuť vytvorený program zameraný na zvýšenie interpersonálnych a komunikačných zručností u detí, ktorý môže pozitívne ovplyvniť ich osobnostné charakteristiky ako napr. sebahodnotenie, sebaúcta a empatia a zároveň eliminovať pretrvávajúce problémové správanie, rovnako EQ výchova, ktorú je podstatné rozvíjať už u detí v predškolskom veku. Pre rodičov detí 1. stupňa boli pripravené jedno stretnutie zamerané na agresivitu detí a pre žiakov na 1. stupni ZŠ som si pripravila 5 stretnutí v trvaní približne 60 minút. Pre deti predškolského veku v materskej škole v triede „Bocianikov“ som si pripravila 3 aktivity v trvaní približne 60 minút. Pre pedagogických zamestnancov v materskej škole som si pripravila 1 stretnutie rovnako v trvaní 60 minút. Pozitíva: bolo to pre mňa obrovským prínosom, nakoľko mám približnú predstavu o profesii sociálneho pedagóga a tak môžem skonštatovať, že neľutujem výber študijného odboru Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo. Ak by som to mala zhrnúť, celkovo to bolo pre mňa veľkým prínosom, aj keď to bolo náročné. Opäť som si mohla vyskúšať niečo nové a priamo videla priamu sociálno-výchovnú činnosť sociálneho pedagóga v škole, doposiaľ som tú možnosť nemala.“* Reflexie sú na webovej stránke zverejnené s cieľom osloviť nasledujúce ročníky študentov voliacich si pracovisko pre súvislú prax. Môžu tak osloviť študentov, ktorí tam už prax vykonávali a získať tak bližšie informácie, know-how, teda možnosť komunikovať o súvislej praxi **formou peer tutoring**.

Spôsob reflexie v priebežných aj súvislých praxiach pre študentov sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva môžeme rozdeliť do troch častí:

1. Spôsob reflexie – Reflexia od experta. Ide o spätnú väzbu od experta, na ktorú sa študenti pýtajú a následne si ju zaznamenávajú do svojich portfólií. Expert z praxe reflektuje svoje činnosti, prípadne aktivity, ktoré študenti pozorovali v rámci hospitačnej časti praxe. Zameriava sa najmä na metodickú stránku svojej práce, teda konkrétne ciele, metódy, fázy metodického postupu, reflexiu priebehu samotnej aktivity, následky jeho činnosti, prípadne rady pre začínajúcich sociálnych pedagógov a vychovávateľov v praxi. Ďalšou dôležitou úlohou je aj reflexia experta

z praxe, ktorú podáva priamo študentovi na vypracovanú prípravu v participatívnej časti praxe, na zrealizovanie aktivity študentom.

2. Spôsob reflexie – Reflexia od študenta. Študenti do svojho denníka z praxe píše spätné väzby na všetky časti, ktoré samotné portfólio obsahuje. Táto reflexia je rozdelená do troch častí, a to pozitíva, negatíva a návrhy na zlepšenie. Práve týmto spôsobom študenti dokážu zhodnotiť po častiach aktivity a činnosti, ktoré videli v praxi a zamyslieť sa nad prácou experta z praxe vo vnímaní pozitív a negatív, na základe ktorých vedia navrhnuť zlepšenia jeho práce, prípadne je to poznatok pre ich budúcu prax, čomu sa vyhnúť alebo čo v praxi používať. Okrem čiastkových reflexii na jednotlivé aktivity, ktoré pozorovali, študenti na konci každej časti vypracovávajú celkovú analýzu praxe, záverečnú evalváciu. V danej časti sa zväčša zameriavajú na celkové hodnotenie zariadenia, výber zariadenia, v ktorom prax hospitovali alebo v nej participovali, komunikáciu so zariadením v rámci získavania informácií, či ústretovosti. Záverečná evalvácia má študentom slúžiť na celkové zhodnotenie si svojej praxe v danom zariadení, čo pre nás neskôr slúži ako podnet k nadviazaniu spolupráce, k ďalším odporúčaniam do praxe alebo zhodnoteniu vnímania študentov daných zariadení.

3. Spôsob reflexie – Reflexia pedagógov. Posledným spôsob spätnej väzby, ktorá je implementovaná v denníkoch z praxe je práve naša reflexia. Tá sa deje niekoľkými spôsobmi. Študenti majú možnosť nájsť v praxi komentáre (nakolko sa portfólia hodnotia prostredníctvom MS Teams), v ktorých im podávame spätnú väzbu na ich získané a vypracované informácie. Samotná reflexia v tomto prípade nepredstavuje len dvojdimenzionálnu škálu, teda nie dobré a zlé, ale je podaná prostredníctvom otázok na zamyslenie, podnetov na rozvoj pre ďalšiu a budúcu prax sociálnych pedagógov a vychovávateľov. Okrem komentárov priamo v texte študenti dostávajú aj slovnú spätnú väzbu, ako celkové hodnotenie svojej práce. Zväčša je pre študentov prínosom najmä v rámci priebežnej praxe, na čo sa majú sústrediť v súvislej praxi, čo majú zlepšiť, ale samozrejme aj ktoré časti denníka boli dobre vypracované, prípadne zaujímavé pre prax ako takú.

Hodnotenie a klasifikácia priebežnej a súvislej edukačnej praxe

Súčasťou praktickej prípravy je i jej priebežné a sumatívne hodnotenie, ktoré sa realizuje na základe klasifikovania finálnych výstupov, v kurze PP3 na základe vypracovaného denníka z praxe, v kure SP na základe portfólia. Na začiatku kurzu študenti absolvujú úvodnú inštruktáž spravidla 2 – 3 mesiace pred samotnou realizáciou praxe, aby mali čas vybrať si vhodné miesta pre výkon praxe. Vyučujúci kurzov počas úvodnej inštruktáže poskytnú zoznam tzv. „SPV friendly“ miest a expertov z praxe, v ktorých už predchádzajúci SPV študenti realizovali prax (zväčša sa jedná o bývalých

absolventov študijného programu) a zároveň im odporučia i vyššie objasnený peer tútor. Keďže sa jedná o rôzne pracoviská po celom území Slovenska, nie je možné hodnotiť študentov počas ich výkonu, len na základe spomínaných dokumentov z praxe, ktorých súčasťou je i hodnotiaci tabuľka (tabuľka 2), v ktorej praktikanti získavajú online záverečné hodnotenie. Priebežne sú hodnotení expertmi z praxe, ktorí tak zastávajú rolu mentorov, no keďže nie je možné s nimi uzatvárať dohody o vykonaní práce, je ich miera záujmu rôzna, od strpenia študenta na pracovisku až po poctivú mentorskú činnosť počas ich pôsobenia na pracovisku. Súčasťou portfólií v kurze SP je i časť pre hodnotenie praxe samotným študentom a experta z praxe, ktoré akceptuje vyučujúci kurz pri záverečnej klasifikácii. Finálna klasifikácia tak vzniká na prieniku týchto troch hodnotení.

V akademickom roku 2021/22 zvládli kurz PP3 študenti v dennej forme štúdia (DFŠ) na 81,1% a v externej forme štúdia (EFŠ) priemerne za študijnú skupinu na 78,2%. Kurz SP zvládli študenti v DFŠ na 81,4 % a v EFŠ na 92,7 %.

Tabuľka 2 Hodnotiaca tabuľka pre záverečnú klasifikáciu v kurze Súvislá prax (vyučujúci uvádza nedostatky a mínusové body z maximálneho počtu bodov v jednotlivých častiach portfólia)

PRÍLOHA F Posudzovacia tabuľka pre záverečnú klasifikáciu vyučujúcim SP

V práci absentuje alebo je nedostatočne uvedené				
Charakteristika prostredia výkonu súvislej praxe	Poslanie zariadenia	- Zaradenie zariadenia/inštitúcie z hľadiska rezortu - Legislatívne vymedzenie	15	
	Zariadenie, organizácia	- Organizácia zariadenia - Prostredie, priestory zariadenia		
	História a súčasnosť	- Historické medzníky vo vývoji konkrétneho zariadenia - Významné súčasné medzníky v rozvoji zariadenia		
	Personál, odborníci	- Určenie odborníka a jeho kompetencií (absolvent SPV) - Uvedenie presného vzdelania a rokov praxe lektora		
	Klientela	- Specifika klientely spadajúce pod kompetencie SPG / V - Počet klientov, ktorým poskytuje expert služby		
	Činnosť zariadenia	- Prehľad poskytovaných služieb - Sociálno-pedagogické činnosti (metódy, formy, prostriedky)		
	Spolupráca, medializácia	- Zoznam a obsah činnosti so spolupracujúcimi subjektmi - Spôsob propagácie služieb, medializácia, projektová činnosť		
Hospitačná a participačná prax	Hospitačné záznamy	Hospitačné záznamy nezodpovedajú formálnym požiadavkám	25	
	Prípravy pre participačnú činnosť	Participačné záznamy nezodpovedajú formálnym požiadavkám		
	Rozbor, analýza	Absentuje rozbor s expertom / mentorom praxe		
	Záverečné hodnotenia	Klady, zápory, odporúčania		
Priama sociálno-výchovná činnosť	Metodické prípravy	Nedostatky vo formulácii cieľov, obsahu, metód, foriem, prostriedkov, metodickom postupe, prílohy	50	
	Rozbor a analýza priebehu	Absentuje rozbor s expertom / mentorom praxe		
	Záverečné hodnotenie	Klady, zápory, odporúčania		
Formálna stránka	Celková úprava práce	- Nedostatky na titulnom liste, v obsahu, pri viazaní portfólia - Iné formálne nedostatky: zarovnanie do bloku, dodržiavanie medzier,	10	
	Pravopis	Gramatické chyby – plurál nominatívu		
	Citovanie zdrojov	- Nedodržiavanie citačnej normy (elektronické zdroje) - Zatajovanie zdrojov		
	Prílohy sprievodný materiál	- Chýbajú odkazy na prílohy, sprievodný materiál - Nesprávne značenie príloh, sprievodného materiálu - Neuvedenie potrieb príloh, sprievodného materiálu		
Záverečné hodnotenie	Iné poznámky:	15		Klasifikácia
		25		
		50		
		10		
		100		
Medzisúčet				

Zdroj: Elektronické portfólio v kurze Súvislá prax (tím SP)

Čo sa týka čiastočnej analýzy praxí, kvôli stále prebiehajúcej výučbe a nekompletnosti výsledkov, vidíme, že 24% študentov v rámci znáмок získaných z praxe je A, B a E. 19% študentov získalo C a 9% študentov získalo D.

Najväčšie limity v portfóliách z praxe vidíme najmä v nedostatku sociálnych pedagógov v praxi, keďže viacero študentov hospituje práve sociálnych pracovníkov. Druhým veľkým limitom sú samotné témy hospitácii, najmä čo sa týka prvého bloku, teda rezortu vnútra a spravodlivosti, kde študenti hospitujú preventívne aktivity, ktoré v praxi nevyužívajú, ako napríklad dopravnú výchovu. Okrem spomenutých limitov je najväčším mínusom a problémom študentov presné vymedzenie klientely, teda presný počet, ich špecifiká a taktiež presné zdroje a ich citovanie. V doterajších výsledkoch analýzy nám za najväčšie pozitíva vychádzajú práve reflexie študentov, ich návrhy na zlepšenie aktivity expertov a taktiež zhodnotené pozitíva a negatíva.

Supervízia v praktickej výučbe sociálnych pedagógov

Na záver praktického vzdelávania študentov v študijnom programe SPV sa realizuje supervízne záverečné stretnutia, ktoré vystriedali pôvodné záverečné reflexívne stretnutia. Pretože predstavujú zároveň finálnu fázu profesijnej prípravy študentov neučiteľského programu SPV. Vo výučbovej supervízii (Hawkins & Shohet, 2004) praktickej univerzitnej prípravy sa v súčasnosti postupne implementujú prvky koučingu (Hambálek, 2022). Cieľ supervízneho stretnutia už nie je primárne edukačný, nadväzuje na reflexívny a hodnotiaci proces v praktickej príprave, sekundárne plní i diseminačnú funkciu. V závere kurzu SP sa študenti SPV stretávajú poslednýkrát pred štátnou skúškou. Na spoločnom stretnutí postupne prezentujú priebeh a skúsenosti nadobudnuté v kurze praktickej výučby, pomocou vyučujúceho tentoraz ale v pozícii supervízora, sa stávajú superevidovanými účastníkmi, ktorí rekonštruujú získané poznatky a nadobudnuté kompetencie vzhľadom na svoje kariérne perspektívy.

Záver

V súčasnosti prebieha príprava študentov sociálnej pedagogiky na troch univerzitách na Slovensku. Praktická príprava študentov predstavuje významnú súčasť vysokoškolského kurikula. Je preto dôležité poznať:

- Aktuálny stav v spoločnosti /kontext, potreby klientov, podmienky pre výkon profesie/;
- Poznať význam praktickej a prípravy /vysokoškolské vzdelávanie, veda a výskum/;
- Vedieť adekvátne pristupovať k štúdiu SPV potrebám praxe /metodika výučby, kariérne vzdelávanie/;

- Zvyšovať profesijnú pripravenosť odborných zamestnancov v a pre prax /ďalšie vzdelávanie/.

Praktické univerzitné vzdelávanie je úzko prepojené s profesijnou prípravou. Pedagogická prax je rovnako potrebná i v neučiteľských odboroch a programoch, teda i v študijnom kurikule budúcich vychovávateľoch a sociálnych pedagógoch. Samotnú úroveň praktického vzdelávania a pripravenosť absolventov na výkon povolania determinuje viacero faktorov:

- univerzitné štúdium (súlad teoretického a praktického vysokoškolského vzdelávania);
- legislatíva (určujúca kompetencie a limity profesie v príslušných rezortoch);
- profesijné štandardy (jasne definované procesné a výkonové štandardy a ich akceptácia);
- adaptácia na profesiu (adekvátne pripravenosť absolventa na výkon profesie, mentoring);
- ďalšie vzdelávanie pre prax (zvyšovanie kvalifikácie prostredníctvom využívania ďalších foriem vzdelávania – kurzy, výcviky, sieťovanie sa, intervízia a supervízia na pracovisku).

Táto štúdia bola podporená a je výstupom projektu KEGA č. 017TTU4/2020: „Implementácia sociálnoprávných a socioterapeutických postupov do obsahu vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika a vychovávateľstvo.“

Literatúra:

Dobrovoľníci v Spectre. 2022. Dostupné na: https://docs.google.com/document/d/1otxiyKRGb4_7vkohFLh6yDqygoNWluJJ/edit.

Reflexie študentov po absolvovaní súvislej praxe. 2022. Dostupné na: <http://www.spv.wbl.sk/5-SPV.html>.

HAMBÁLEK, V. 2022. *Koučing a supervízia, podobnosti a rozdiely.* Dostupné na: https://sako.sk/files/clanok_Hambalek_Koucing+supervizia.pdf.

HAWKINS, P. - SHOHET, R. 2004. *Supervize v pomáhajících profesích.* Praha: Portál, ISBN 80-7178-715-9.

HRONCOVÁ, J. a kol. 2020. *Sociálna pedagogika na Slovensku a v zahraničí - teoretická reflexia a prax.* Banská Bystrica: Belianum, ISBN 978-80-557-1717-3.

KUNČÁKOVÁ, S. 2021. *Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v škole*. Bratislava: VÚDPAP. Dostupné na Internet: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/06/Manual-zacinajuceho-socialneho-pedagoga-v-skole.pdf>

LIBERČANOVÁ, K. 2020. *Komponenty sociálno-pedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi*. Trnava: PFTU, ISBN 978-80-568-0384-4.

LIBERČANOVÁ, K. 2022. Implementation of service learning and "living Libraries" concepts as a keeping of students in career education of social pedagogy through distance teaching during the pandemic covid-19 period. *EDULEARN22-14th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma Malorca Spain: IATED, ISBN 978-84-09-37758-9. p. 8697-8706.

LIBERČANOVÁ, K. 2022. Implementácia konceptov service learninu, storytellingu a "živých kníh" v dištančnej výučbe študentov sociálnej pedagogiky v období pandémie. Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy. *Pedagogika actualis XIII*. Trnava: UCM v Trnave, ISSN 2353-7426. s. 200-218.

LIBERČANOVÁ, K. - KURTEK, L. 2021. Profesijsná dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku. *Slovak Journal for Educational Sciens*, 2021, 12(4), 184– 205. Dostupné na Internet: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-12/cislo-3/Pedagogika%202021.3.pdf>

NIKLOVÁ, M. 2021. *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava: Wolters Kluwer, ISBN 978-80-571-0304-2.

NP Štandardy. 2019. *Národný projekt Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce („NP Štandardy“)*. Dostupné na Internet: <https://vudpap.sk/x/projekty/standardy/>.

NP UPP. 2020. *Národný projekt Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek v systéme poradenstva a prevencie*. Dostupné na Internet: <https://vudpap.sk/x/projekty/usmernovat-pre-prax/>.

Odborné činnosti sociálneho pedagóga v škole. 2019. Bratislava: VÚDPAP. Dostupné na Internet: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/08/Odborn%C3%A9-%C4%8Dinnosti-soci%C3%A1lného-pedag%C3%B3gav-%C5%A1kole.pdf>.

Vyhláška 325/2008 Z. z. o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.

Zákon 273/2021 Z. z. ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) s účinnosťou od 1.1.2022.

Zákon 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

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

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

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

niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Živé knihy v kurze priebežná prax 3. In: Online živá knižnica, 2022. Dostupné na: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1tvdfRrbQ703x3tEhxe6dtWasYl5qt4k->.

4vé akadémia vnímavosti. 2022. Eduma. Dostupné na: <http://eduma.sk/4ve-akademia-vnimavosti/>.

Summary: The present paper deals with the practical preparation of social pedagogy students at the University of Trnava with regard to reflection, evaluation and supervision of practice. The very aim is the process of identification, preparation, adaptation and, most importantly, application of social pedagogues in practice already at the university. Students undergo practice in several institutions, their preparation being supported by supervision of pedagogues, experts in practice. We supplement the preparation of future social educators with living books that provide students with insights from former graduates in practice. In this paper, we also discuss the evaluation of practice portfolios and present partial research findings.

FAKTORY VOLBY VYSOKÉ ŠKOLY U ZÁJEMCŮ O STUDIUM CHEMIE – POROVNÁNÍ S OSTATNÍMI UCHAZEČI. POŽADAVEK NA POHODU PŘI STUDIU NA VZESTUPU?

FACTORS INFLUENCING UNIVERSITY CHOICE IN PROSPECTIVE STUDENTS OF CHEMISTRY – COMPARISON WITH APPLICANTS TO OTHER FIELDS. DEMAND FOR WELL-BEING WHILE STUDYING ON THE RISE?

Jitka Lorenzová - Blanka Jirkovská - Alena Vališová - Petr Holzhauser, ČR

Anotace: Studie prezentuje výsledky dotazníkového šetření provedeného mezi středoškoláky v ČR ($n = 1\,077$, 208 zaměřených na chemii a 869 zaměřených na ostatní obory). Cílem bylo identifikovat faktory, které ovlivňují rozhodování zájemců o studium při výběru vysoké školy. Pro celý výzkumný soubor byla provedena explorativní faktorová analýza a následné srovnání faktorů a položek dotazníku neparametrickými statistickými postupy mezi podskupinami chemiků a nechemiků. K faktorům, které mají vliv na výběr univerzity, patří faktor očekávané pohody při studiu, faktor obav ze studijního diskomfortu, faktor pedagogického vlivu, kariérně-pragmatický faktor, faktor profesního zájmu, faktor kvality univerzity, faktor výhod studentského života, faktor otevření světa a faktor zábavy. Identifikovány byly také faktory, které výběr neovlivňují: vztahově-sociální faktor, socioekonomický faktor a zdravotní faktor. Specifická pozornost byla dále věnována srovnání dat u dvou skupin respondentů, zájemců o studium chemie a zájemců o jiné obory. Ukázalo se, že zájemce o studium chemie více ovlivňuje kvalita výuky na střední škole a vliv učitelů na nižších stupních vzdělávání při výběru vysoké školy. Důležitá je pro ně také vstřícnost vyučujících ke studentům, dostatek informací ke studiu a studijní zázemí univerzity. Více zohledňují možnost získání stipendia, pozitiva spojená se statutem studenta a celkový zájem o studium. Tyto aspekty jsou ve všech případech statisticky významné.

Klíčová slova: faktory volby vysoké školy, studium chemie, učitelství chemie, uchazeči o vysokoškolské studium

Úvod

Vysokoškolské vzdělání se od druhé poloviny minulého století posunulo od elitního k univerzálnímu, dostupnému pro značnou část populace. V současnosti je chápáno jako významný předpoklad uplatnění jedince ve znalostní ekonomice. Podobně jako jinde ve světě, také v České republice roste podíl vysokoškolsky vzdělaných osob, v mezinárodním srovnání však stále zaostává, např. data uváděná Českým statistickým úřadem hovoří o necelých 20 % vysokoškoláků v populaci v r. 2020, oproti 34 % v Evropské unii (ČSÚ, 2020).

V důsledku demografických změn a nástupu populačně slabších ročníků rovněž poklesl mezi lety 2010 a 2020 celkový počet studentů českých vysokých škol o čtvrtinu, aktuálně tak vysoké školy studuje pouze 300 tisíc studentů (CSU, 2021). Pro řadu vysokých škol je vlivem tohoto trendu čím dál náročnější obstat v konkurenci na trhu se vzděláváním. Velká výzva stojí zejména před technicky orientovanými vysokými školami, u kterých byl úbytek uchazečů v poslední dekádě největší.

Pokles zájmu o studium zasáhl také chemické obory, které jsou nepostradatelné pro rozvoj klíčových sektorů národního hospodářství. Zájmu o studium chemie neprospívá ani nižší obliba přírodovědných předmětů v základním vzdělávání, a to navzdory skutečnosti, že podle šetření PISA a TALIS je přírodovědná gramotnost českých žáků nad průměrem zemí OECD (Bílek, 2008). Menší obliba může být způsobena náročností látky nebo neatraktivní podobou výuky, což v důsledku může snižovat motivaci nadaných mladých lidí studovat tyto obory v navazujících stupních vzdělávání. Příčin poklesu zájmu však může být mnoho. I proto je důležité zjišťovat, jaké faktory jsou pro mladé lidi důležité při rozhodování o volbě vysoké školy. Právě na tuto problematiku se zaměřuje předložený článek. Jeho cílem je představit výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na průzkum faktorů, které mají vliv na volbu vysoké školy u studujících středních škol v České republice. Specifická pozornost je věnována porovnání dat u dvou skupin respondentů – zájemců o vysokoškolské studium chemie (v textu pracovně označení jako „chemici“) a zájemců o ostatní obory (označení jako „nechemici“).

Přehled výzkumů v dané oblasti

Průzkumy faktorů, které mají u mladých lidí vliv na volbu vysoké školy, jsou stálíci sociálně vědních výzkumů posledních dekád napříč různými zeměmi. Přestože nelze odhlížet od specifik jednotlivých zemí s jejich kulturními a politickými kontexty, výsledky výzkumů naznačují určité tendence, které

jsou pro uvažování o volbě vysoké školy typické. K často zmiňovaným faktorům patří:

- prestiž školy a akademická reputace (Ancheh et.al., 2007; Briggs, 2006; Wiese et al., 2009; Afful-Broni a Noi-Okwei, 2010; Ming, 2010; Hoyt a Brown, 2003; Price et. al., 2003; Yamamoto, 2006; Veloutsou, Lewis a Paton, 2004);
- kvalita výuky, nabízené kurikulum, flexibilita studia a kursů (Shanka et. al., 2005; Pimpa a Suwannapirom; Holdsworth a Nind, 2006; Soutar a Turner, 2002; Price et.al., 2003; Hoyt a Brown, 2003);
- profesní příprava a kvalifikace poskytovaná vysokou školou spojená s uplatněním, postavením a platem (Wiese et al., 2009, Băcilă, 2008; Holdsworth a Nind, 2006; Soutar a Turner, 2002; Hoyt a Brown, 2003; Hachmeister et. al., 2007; Strasser et. al., 2002; Husák a Volkánová, 2012);
- osobní zájem uchazeče (Yamamoto (2006; Pimpa a Suwannapirom, 2008; Hachmeister et. al., 2007);
- vztahy a sociální vazby – vliv rodiny, přátel, vrstevnických skupin a učitelů (Price et al, 2003; Shanka et. al., 2005; Fletcher, 2012; Pimpa a Suwannapirom, 2008; Kusumawati, 2013; Raposo a Alves, 2007);
- finanční náklady studia spojené se socioekonomickým zázemím rodiny, studijní poplatky (Holdsworth a Nind, 2006; Shanka et. al., 2005; Perna, 2006; Bergerson, 2010; Dunnett et. al., 2012; Mazzarol a Soutar, 2002; Briggs, 2002);
- marketingové faktory, jako jsou reklamní akce, veletrhy s kariérními nabídkami, dny otevřených dveří, návštěvy univerzitních kampusů (Rudhumbu, 2017; Briggs, 2006; Coccari a Javalgi, 1995; Shanka et. al., 2005; Hoyt a Brown, 2003; Pimpa a Suwannapirom, 2008);
- sociální média, tisk, televize, rozhlas, zejména pak internet a webové stránky vysokých škol (Ming, 2010; Pampaloni, 2010; Maniu a Maniu, 2015).

K dalším faktorům usnadňujícím volbu vysoké školy patří:

- blízkost místa bydliště, lokalita, dostupnost ubytování (Shanka et. al., 2005; Holdsworth a Nind, 2006; Mazzarol a Soutar, 2002; Briggs, 2006; Raposo a Alves, 2007);
- bezpečné prostředí (Shanka et. al., 2005);
- kvalita společenského života, přátelskost prostředí a poskytovaných služeb (Briggs, 2006; Hoyt a Brown, 2003; Hachmeister et. al., 2007);
- možnost zaměstnání při studiu (Hoyt a Brown, 2003);
- studijní zázemí (knihovny, dostupnost technologií (Price et. al., 2003; Soutar a Turner, 2002);
- podmínky přijímacího řízení (Holdsworth a Nind, 2006; Yamamoto, 2006).

Většina provedených výzkumů, včetně výše uvedených, je založena na vícefaktorových řešeních, která mají různou komplexnost. Strasser et. al. (2002) uvádějí tři nejdůležitější faktory volby vysoké školy: zájem o studium, vliv druhých osob a kariérní perspektivu. Veloutsou et. al. (2004) zahrnují do klíčových faktorů reputaci univerzity, obsah kursů a kvalitu univerzitního kampusu. Soutar a Turner (2002) rozlišují faktory spojené s institucí, kam řadí typ univerzity, zaměření kursů, prestiž instituce, kvalitu výuky a pedagogů, univerzitní kampus a zázemí, a dále pak více osobní faktory, jako je vliv rodičů a přátel na volbu školy, vzdálenost od domova. Raposo a Alves (2007) za hlavní čtyři faktory považují blízkost domova, studijní poplatky, vliv rodičů, doporučení učitelů.

Jeden z nejkompexnějších průzkumů přinesli Hachmeister et. al. (2007), kteří na základě dotazníkového šetření u více než 3.500 studentů vysokých škol zjistili, že klíčovým faktorem je obor studia, jehož volba se odvíjí od osobních sklonů a talentu, příležitostí k osobnímu rozvoji a kariérnímu uplatnění. Následuje faktor vysoké školy, její pověsti a prestiže. Vliv má dále nabídka volnočasových aktivit, psychosociální klima na vysoké škole, rovnost příležitostí mužů a žen, služby, poradenský servis a vybavení vysoké školy a nabídka kursů. Svoji roli hrají také praktické faktory, jako je vzdálenost od domova, výše životních nákladů a školného.

V České republice jsou důležité oborově-zájmové a kariérní faktory (Lorenzová, 2020). Jako zásadní se kromě zaměření studijního oboru jeví získání magisterského stupně vzdělání, zatímco například finanční náklady studia nejsou vnímány jako důležité (Husák a Volkánová, 2012).

METODOLOGIE

Předložený výzkum hledal odpověď na dvě výzkumné otázky:

1. Jaké faktory jsou pro současné zájemce o vysokoškolské studium důležité při rozhodování o volbě školy?
2. Existují rozdíly v hodnocení vybraných aspektů volby studia mezi zájemci o studium chemie a zájemci o jiné obory?

Pro potřeby sběru dat byl vytvořen online dotazník, který zohledňoval faktory volby vysoké školy vyvozené z analýzy odborné literatury. 44 položek bylo rozčleněno do tří tematických oblastí: vznik zájmu o studium vysoké školy, preference důležité při rozhodování o volbě vysoké školy, obavy ovlivňující rozhodování o volbě vysoké školy. Položky nabízely respondentům čtyřstupňové škály Likertova typu zjišťující míru souhlasu a nesouhlasu s nabízeným tvrzením (od „naprosto souhlasím“ = 1 po „naprosto nesouhlasím“ = 4).

Dotazník byl v červnu 2021 zaslán vedení středních škol v ČR s prosbou o souhlas s výzkumem a o poskytnutí online odkazu výchovným poradcům školy a následně studentům. Nástroj byl zcela anonymní a jeho předmětem nebyla žádná citlivá data. V rámci zpracování dat byla nejdříve ověřena reliabilita dotazníku. Cronbachova alfa dosáhla velmi dobré hodnoty 0,86. V dílčích oblastech byla reliabilita následující: zájem: 0.70, preference: 0.74, obavy: 0.81.

K identifikaci faktorů ovlivňujících volbu vysoké školy byla provedena explorační faktorová analýza s využitím orthogonální rotace Varimax. Míra adekvátnosti výběru byla ověřena podle Kaiser-Mayer-Olkinova kritéria a Bartlettova testu sféricity. Kaiser-Mayer-Olkinovo kritérium dosáhlo hodnoty 0.82 (velmi dobrá použitelnost), Bartlettův test sféricity: $\chi^2 = 10859.48$, $df = 946$, $p < 0.001$; byla splněna podmínka, že proměnné v základním souboru na sobě závisí (hypotézu, že realizace výběrové korelační matice je jednotková, bylo tedy možno zamítnout na hladině významnosti 0.05).

Pro ověření normality dat byl užít Shapiro-Wilkův test. Data v žádné z položek neodpovídala normálnímu rozdělení pravděpodobností sledovaného znaku, proto byl pro statistické srovnání dvou nezávislých souborů (chemici versus nechemici) užít Mann-Whitneyův neparametrický test, který je zároveň vhodný pro ordinální znaky.

Výzkumný vzorek

Dotazník vyplnilo 1 147 respondentů, studentů a studentek českých středních škol. Někteří respondenti o vysoké škole v době sběru dat neuvažovali, proto byli ze vzorku vyloučeni. Výsledný soubor tedy tvoří 1 077 respondentů, z nichž 208 deklarovalo, že se chtějí na vysoké škole věnovat studiu chemie. Zbývajících 869 respondentů pak preferovalo jiné obory.

Z hlediska pohlaví soubor tvořilo 312 mužů (67 chemiků a 248 nechemiků) a 708 žen (132 resp. 576). 54 respondentů pohlaví neuvedlo. Soubor byl dále rozdělen na tři věkové skupiny. Ve skupině do 17 let se nacházelo 406 respondentů (85 chemiků a 321 nechemiků), ve věkové skupině do 19 let 553 respondentů (101 resp. 452), věkovou skupinu nad 20 let tvořilo 40 respondentů (8 resp. 32). 78 respondentů svůj věk neuvedlo.

Test homogenity pro porovnání distribuce v kategorii pohlaví u chemiků a nechemiků: $\chi^2 = 0.959$, $df(1)$, $p = 0.327$, Cramerovo $V = 0.03$. Test homogenity v kategorii věku u chemiků a nechemiků: $\chi^2 = 1.078$, $df(2)$; $p = 0.584$, Cramerovo $V = 0.03$. Podsoubory chemiků a nechemiků se ukázaly z pohledu pohlaví a věku homogenní, v žádném z aspektů se distribuce sledovaného znaku statisticky významně nelišila. Oba podsoubory lze považovat za vyvážené v aspektech, které by mohly mít vliv na dosažené výsledky.

VÝSLEDKY

Explorační faktorová analýza

Metoda hlavních komponent identifikovala 12 faktorů, jejichž vlastní hodnota (eigenvalue) byla podle Kaiserova pravidla vyšší než 1. Tyto faktory vysvětlují 57,35 % variance. Výslednou faktorovou zátěž a rozložení položek do jednotlivých faktorů po rotaci nabízí Tab. I.

Tabulka I: Matice faktorů a faktorových zátěží – rotované řešení

Obsah položky	Faktory a faktorové zátěže položek											
	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12
Vstřícní pedagogové	0.70	0.28	0.01	0.01	-0.10	0.01	0.11	-0.03	0.14	0.09	0.04	-0.10
Rodinná atmosféra ve škole	0.70	0.11	0.05	0.11	0.00	-0.04	0.04	0.18	0.17	0.03	-0.02	0.18
Dostatek informací ke studiu	0.60	0.23	-0.06	0.07	0.04	0.05	0.19	0.01	0.05	0.28	0.14	-0.11
Zajímavé studium	0.49	-0.02	0.07	0.04	0.22	0.16	-0.02	-0.05	0.08	-0.09	0.15	0.02
Společenský život ve škole	0.49	0.00	0.05	0.04	0.11	-0.01	0.03	-0.01	0.24	-0.03	0.2	0.43
Vysoká náročnost studia	0.05	0.78	0.04	-0.01	-0.05	0.03	0.02	-0.02	0.03	0.06	0.01	0.1
Riziko nedokončení studia	0.10	0.72	-0.05	0.05	0.09	0.08	-0.06	0.02	0	-0.01	-0.12	-0.06
Vysokoškolský styl výuky	0.15	0.63	0.09	0.08	0.18	-0.07	-0.12	0.1	0.02	-0.14	0.02	-0.15
Náročný přístup učitelů	0.29	0.49	0.02	0.05	0.31	0.07	0.02	0.17	0.03	-0.14	0.02	-0.15
Organizace studia	0.10	0.49	0.14	-0.08	0.27	0.03	0.1	0.02	0.26	-0.13	0.06	-0.2
Studovat tam, kde přátelé	0.06	0.07	0.78	0.09	0.02	-0.03	-0.06	0.06	0.18	0.02	0.02	0.13
Studovat, kde žije rodina	0.03	0.02	0.74	0.04	0.03	0.07	0.05	0.10	-0.05	-0.08	-0.04	-0.08
Studovat, kde žije partner	0.07	-0.03	0.64	0.07	0.06	0.05	-0.08	-0.01	0.21	0.10	-0.10	-0.10
Osobnost učitele na SŠ	0.06	0.03	0.05	0.86	0.06	0.04	0.02	0.03	0.08	0.08	0.02	-0.06
Kvalita výuky na SŠ	0.02	0.02	0.05	0.81	0.04	0.06	0.12	0.03	0.08	-0.09	0.01	0.1
Osobnost učitele na ZŠ	0.09	0.05	0.08	0.69	0.01	-0.02	-0.06	-0.02	0.06	0.08	0.02	-0.06
Obtížné budoucí uplatnění	0.04	0.10	0.03	0.03	0.82	-0.09	-0.01	0.10	0.05	0.11	0.01	0.05
Malá společenská užitečnost Oboru	0.08	0.13	0.05	0.04	0.81	-0.05	-0.04	0.10	0.05	0.11	0.01	0.05
Nízká prestiž oboru	0.00	0.08	0.06	0.05	0.63	0.14	0.05	0.06	0.08	0.03	0.07	0.02
Finanční nároky studia	0.05	0.36	-0.09	0.03	0.48	0.04	-0.02	0.21	0.28	0.13	-0.04	-0.02
Uplatnitelnost na trhu práce	0.06	0.08	0.01	0	-0.13	0.79	0.11	-0.01	0.03	-0.05	0.00	0.00
Dobrý plat absolventa	0.02	0.04	0.07	-0.01	0.04	0.79	-0.03	0.03	0.16	0.07	0.09	0.00

Přijetí bez přijímacích zkoušek	0.18	-0.05	0.05	0.26	0.18	0.48	-0.39	0.02	0.11	-0.13	-0.03	-0.23
Zájem o obor	0.10	-0.02	0.00	-0.01	-0.07	0.03	0.74	0.05	0.00	0.15	0.05	-0.01
Předpoklady ke studiu oboru	0.16	-0.13	0.03	0.21	0.13	0.17	0.65	-0.06	0.08	-0.08	-0.01	0.02
Zdravotní rizika studia	0.06	0.08	0.01	0.07	0.2	0.04	-0.04	0.77	0.05	0.02	-0.06	0.13
Zdravotní stav	0.04	0.09	0.06	0.02	0.11	0.01	-0.01	0.77	0.05	0	-0.02	-0.08
Nemožnost studovat v kombinované formě	-0.03	0.14	0.17	0.02	0.19	-0.01	-0.01	0.42	0.25	-0.21	0.2	-0.3
Chodit při škole na brigády	0.10	0.03	0.12	0.06	0.08	-0.01	0.05	0.05	0.75	0.05	0.08	-0.13
Mít status studenta	0.09	0.10	0.05	0.01	0.04	0.13	-0.05	0.01	0.7	0.07	0.08	0.25
Mít čas na osobní zájmy	0.24	0.07	0.18	0.09	0.06	0.01	0.06	0.07	0.69	-0.04	0.12	-0.03
Prodloužit si mládí	0.10	0.06	0.1	0.05	0.2	0.11	-0.07	0.04	0.55	-0.14	0.02	0.45
Získat stipendium2	0.11	0.04	0.02	0.16	0.16	0.26	-0.08	0.23	0.39	0.29	0.17	-0.2
Dobré studijní zázemí	0.27	0.10	0.02	0.12	0.08	0.1	0.06	0.01	0.17	0.66	0.16	-0.03
Menší nároky než na jiné VŠ	0.27	0.24	0.13	0.09	0.13	0.16	-0.27	0.11	0.31	-0.49	-0.01	-0.01
Pověst a prestiž VŠ	0.00	0.09	0.04	0.11	0.07	0.5	0.2	0.02	-0.04	0.31	0.3	0.29
Možnost studia v zahraničí	0.09	-0.12	-0.01	0.07	0.12	0.15	-0.06	0.04	0.09	0.23	0.76	0.05
Vyjet při studiu do zahraničí	0.25	-0.02	0.05	0.04	0.13	0.02	0.01	-0.02	0.23	0.03	0.74	0.02
Studovat v hlavním městě	-0.11	0.11	0.5	-0.02	0.02	0.05	0.1	-0.09	0.08	-0.14	0.37	0.18
Výuka v cizím jazyce	-0.05	0.27	0.13	0.17	0.17	-0.03	-0.11	0.18	0.1	0.04	-0.36	0.06

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Faktor č. 1 tvoří 5 položek oceňujících vstřícnost pedagogů, rodinnou atmosféru školy, společenský život ve škole, kvalitní informace ke studiu a celkově zajímavé studium. Medián položek je 2, respondenti tedy s výroky spíše souhlasili. Faktor vyjadřuje potřeby psychosociální pohody při studiu a celkově příznivých studijních podmínek. Faktor jsme proto nazvali „**faktor studijního wellbeingu**“.

Faktor č. 2 tvoří položky sledující, zda se do rozhodování o volbě vysoké školy promítá uvažování o nárocích studia, riziku nedokončení studia, o vysokoškolském stylu výuky spojeném s nárazovým zkoušením a značným podílem samostudia, s náročnými pedagogy a složitou organizací studia. Medián položek je 2, i zde respondenti s výroky spíše souhlasili. Faktor jsme pojmenovali jako „**faktor studijního diskomfortu**“.

Faktor č. 3 je založen na rodinných a partnerských vztazích. V našem dotazníku šlo o položky, které se ptaly na to, zda je pro respondenty důležité studovat tam, kde žije jejich rodina, přátelé a partneři/partnerky. Medián

odpovědí byl 3, to znamená, že respondenti spíše nesouhlasili. Tento faktor byl pojmenován jako „**faktor vztahově-sociální**“.

Faktor č. 4 zahrnuje položky, které zjišťovaly, zda na zájem respondentů o studium na vysoké škole měla vliv kvalita výuky předmětu na střední škole a osobnost vyučujícího předmětu na základní a střední škole. Medián odpovědí byl 2, u respondentů tedy převažoval souhlas. Faktor jsme pojmenovali jako „**faktor pedagogického vlivu**“.

Faktor č. 5 se týká socioekonomických aspektů studia. Tvoří ho položky dotazující se na to, zda se do uvažování o volbě vysoké školy promítají obavy ohledně prestiže a malé společenské užitečnosti oboru, finančních nákladů studia a potenciálních obtíží s budoucím uplatněním. Medián odpovědí byl 3, faktor zrcadlí převažující nesouhlas s těmito nabídkami. Pojmenovali jsme jej jako „**faktor socio-ekonomických podmínek**“.

Faktor č. 6 zahrnuje položky, které se týkaly uplatnitelnosti na trhu práce, dobrého platu absolventa a možnosti přijetí bez přijímacích zkoušek. Mediánová hodnota těchto tří položek je 2, pro respondenty jsou tedy tyto aspekty při rozhodování o volbě vysoké školy spíše důležité. Faktor byl nazván jako „**faktor kariéře-pragmatický**“.

Faktor č. 7 tvoří položky sledující zájem o obor a předpoklady ke studiu oboru. Medián odpovědí byl 1,5, šlo tedy o faktor, s jehož položkami respondenti nejvíce souhlasili. Nazvali jsme jej „**faktor oborového zájmu**“.

Faktor č. 8 zahrnuje položky věnované omezením plynoucím ze zdravotního stavu a limitům daným formou studia. Položky mají mediánovou hodnotu 3, převažoval tedy souhlas. Faktor jsme nazvali „**faktor zdravotně-organizačních omezení**“.

Faktor č. 9 tvoří položky, které se týkají takových aspektů, jako je mít možnost chodit při studiu na brigády, získat stipendium, mít sociální status studenta, mít čas na osobní zájmy a koníčky a prodloužit si díky studiu vysoké školy mládí. Medián položek je 2, převažoval tedy souhlas. Latentní proměnná stojící v pozadí faktoru podle našeho názoru vyjadřuje benefity, se nimiž je studium na vysoké škole pro mladého člověka spojeno. Faktor byl proto nazván jako „**faktor výhod studentského života**“.

Faktor č. 10 zahrnuje položky sledující materiální zázemí školy, její pověst a prestiž, s nimiž záporně koreluje položka doptávající se na to, zda je pro uvažování respondentů důležité, aby studium na zvolené vysoké škole bylo snazší než na jiných vysokých školách. Faktor byl nazván „**faktor kvality vysoké školy**“.

Faktor č. 11 zahrnoval čtyři položky dotazující se na motivační sílu a důležitost studia v zahraničí, výuky v cizím jazyce a studia v hlavním městě. Mediánová hodnota položek je 2,5. Vztah k faktoru je tedy svým způsobem

ambivalentní. Latentní proměnná, která položky spojuje, by mohla být označena jako „**faktor otevření světa**“. Je spojena s potenciálem nových zkušeností, které studenti získávají překročením hranic svého důvěrně známého sociálního prostředí.

Faktor č. 12 zahrnuje dvě položky (prodloužit si mládí a bohatý společenský život), spadající zároveň do faktoru studijního wellbeingu a faktoru studentského života. Mediánová hodnota položek je 2, respondenti s nimi tedy spíše souhlasili. Jejich latentní spojující proměnnou tak může být „**faktor zábavy**“, který asociuje, že pro respondenty je důležité nejen studium a s ním spojené povinnosti, ale také volný čas spojený se zájmy a pobavením, který je pevnou součástí životního stylu mladých lidí.

Porovnání vybraných aspektů volby vysoké školy

Položky, které tvoří jednotlivé faktory, byly sečteny a výsledný sumační index byl porovnán u skupiny chemiků a nechemiků. Statisticky významný rozdíl na hladině významnosti 0.05 se na základě Mann-Whitneyho U-testu prokázal pouze u faktoru č. 6, který jsme nazvali jako kariéře-pragmatický ($U = 69642.00$; $Z = -1.99$; $p = 0.047$, $r = 0.06$). Zároveň se faktor ukázal jako mírně důležitější pro chemiky, váhu měla zejména možnost přijetí bez přijímacích zkoušek, což se ukazuje jako důležité vzhledem k odbourání vstupních bariér při přechodu ze střední na vysokou školu.

V ostatních faktorech se statisticky významné rozdíly sumačních indexů mezi chemiky a nechemiky neprokázaly, zároveň je třeba konstatovat, že věcná významnost rozdílů se ani v prvním případě nejevila jako zásadní.

Pro detailnější porozumění výsledkům jsme dále porovnali jednotlivé položky dotazníku u obou sledovaných skupin. Výsledky prezentují tabulky II, III, IV.

Tabulka II: Důvody zájmu o vysokou školu

Položka	Chemici		Nechemici		Hodnoty			
	Mdn	Mean $\pm$ SD	Mdn	Mean $\pm$ SD	U	Z	p-value	r
Kvalita výuky předmětu na SŠ	2	1.99 $\pm$ 0.77	2	2.15 $\pm$ 0.90	76867	-2.03	0.043**	0.06
Osobnost učitele na ZŠ	2	2.43 $\pm$ 1.10	3	2.87 $\pm$ 0.96	62934	-5.22	<0.001***	0.17
Osobnost učitele na SŠ	2	1.95 $\pm$ 0.88	2	2.45 $\pm$ 0.97	57525	-6.62	<0.001***	0.21
Zájem o obor	1	1.51 $\pm$ 0.60	1	1.26 $\pm$ 0.52	100480	6.78	<0.001***	0.21
Předpoklady ke studiu předmětu	2	2.16 $\pm$ 0.71	2	1.82 $\pm$ 0.71	101408	6.22	<0.001***	0.2
Rodinná tradice	4	3.82 $\pm$ 0.88	4	3.42 $\pm$ 0.84	80560	-0.16	0.871	0.01

Uplatnitelnost na trhu práce	2	2.08 ± 0.84	2	2.07 ± 0.88	82320	0.39	0.699	0.01
Přijetí bez přijímacích zkoušek	3	2.78 ± 0.92	3	3.16 ± 0.90	61005	-5.49	<0.001***	0.17
Dobry plat absolventa	2	2.37 ± 0.35	2	2.41 ± 0.13	78028	-0.62	0.535	0.02
Pověst a prestiž VŠ	2	2.26 ± 0.96	2	2.16 ± 0.85	83199	1.07	0.284	0.03
Možnost studia v zahraničí	3	2.54 ± 1.02	3	2.51 ± 1.00	80405	0.35	0.728	0.01
Plánují tam studovat kamarádi	4	3.51 ± 0.72	4	3.40 ± 0.77	85282	1.87	0.061	0.06

*** α 0,001, ** α 0,05

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Z tabulky II lze vyčíst, že u obou porovnávaných skupin je nejdůležitějším a nejlépe hodnoceným aspektem zájem o obor, statisticky významněji však tento aspekt převažuje u nechemiků. U chemiků se jako významné dílčí aspekty ukazují na druhém místě osobnost učitele střední školy a na třetím místě kvalita výuky na střední škole. V těchto aspektech se zároveň ukazují statisticky významné rozdíly v porovnání s nechemiky, effect size zde dosahuje nejvyšších hodnot. Také vliv osobnosti pedagoga na ZŠ je ve statistickém srovnání důležitější pro chemiky.

Pro nechemiky je vliv pedagogů a výuky předmětu na SŠ méně zásadní, na druhém místě jsou pro ně předpoklady ke studiu oboru, kde se zároveň ukazuje statisticky významný rozdíl s chemiky. Na třetím místě je pro tuto skupinu uplatnitelnost na trhu práce, ovšem bez statisticky významného rozdílu s nechemiky.

Jako spíše nedůležité se ukazuje pro obě skupiny přijetí bez přijímacích zkoušek, nicméně u chemiků je tato možnost vnímána statisticky významně příznivěji. Nejméně důležitými aspekty pro obě skupiny je vliv rodinné tradice a studijního směřování spolužáků.

Tabulka III: Studijní preference zvažované při rozhodování o volbě vysoké školy

Položka	Chemici		Nechemici		Hodnoty			
	Mdn	Mean ± SD	Mdn	Mean ± SD	U	Z	p-value	r
Studovat v hlavním městě	3	2.81 ± 0.98	3	2.76 ± 1.02	84422	0.45	0.656	0.01
Studovat, kde žije rodina	3	3.00 ± 0.99	3	2.97 ± 0.93	82582	0.69	0.489	0.02
Studovat tam, kde žijí přátelé	3	2.77 ± 0.91	3	2.66 ± 0.88	85863	1.71	0.088	0.05
Studovat, kde žije partner/ka	3	2.92 ± 0.99	3	2.90 ± 0.99	75013	0.19	0.850	0.01

Studovat na škole s dobrým stud. zázemím	1	1.51 ± 0.61	2	1.76 ± 0.73	65210	-4.36	<0.001***	0.14
Získat stipendium	2	2.45 ± 0.84	3	2.61 ± 0.86	70377	-2.62	0.009**	0.08
Chodit při škole na brigády	2	2.21 ± 0.87	2	2.12 ± 0.89	84825	1.47	0.141	0.05
Mít čas na osobní zájmy	2	1.92 ± 0.80	2	1.80 ± 0.80	86863	2.04	0.041**	0.06
Mít status studenta	2	1.92 ± 0.80	2	2.19 ± 0.93	66918	-3.77	<0.001***	0.12
Prodloužit si mládí	2	2.51 ± 1.00	2	2.50 ± 1.03	79638	0.16	0.8758	0.01
Zajímavé studium	2	1.88 ± 0.65	2	2.01 ± 0.73	73068	-2.30	0.021**	0.07
Méně náročné než studium na jiné VŠ	3	2.83 ± 0.84	3	2.83 ± 0.82	77615	-0.09	0.928	0.00
Vyvážený poměr studentů a studentek	3	2.99 ± 0.92	3	3.11 ± 0.84	72825	-1.41	0.160	0.05
Vyjet při studiu do zahraničí	2	2.26 ± 0.87	2	2.26 ± 0.92	77271	0.07	0.942	0.00
Mít vždy dostatek informací ke studiu	1	1.41 ± 0.52	1	1.53 ± 0.61	69995	-2.23	0.026**	0.07
Vstřícní pedagogové ke studen.	1	1.35 ± 0.49	1	1.46 ± 0.60	71845	-2.07	0.037**	0.07
Rodinná atmosféra ve škole	2	1.94 ± 0.74	2	1.98 ± 0.78	75468	-0.62	0.532	0.02
Bohatý společenský život ve škole	2	2.20 ± 0.85	2	2.17 ± 0.84	77221	0.51	0.610	0.02

*** α 0,001, ** α 0,05

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Tabulka III ukazuje, že pro chemiky i nechemiky jsou na prvních třech místech stejné položky, dokonce ve stejném pořadí – vstřícnost pedagogů ke studentům a studentkám, mít vždy dostatek informací ke studiu a studovat na škole s kvalitním studijním zázemím. Ve všech případech jsou tyto aspekty statisticky významně důležitější pro chemiky. Z ostatních aspektů je pro ně důležitější získat stipendium, mít status studenta a studovat zajímavý obor. I zde jsou rozdíly statisticky významné. Naopak u nechemiků se ukázal statisticky signifikantní rozdíl u požadavku mít čas na osobní zájmy. Effect size (r) je však ve všech případech odhalených rozdílů poměrně slabý.

Tabulka IV: Obavy spojené s rozhodováním o studiu vysoké školy

Položka	Chemici		Nechemici		Hodnoty			
	Mdn	Mean ± SD	Mdn	Mean ± SD	U	Z	p-value	R
Nízká prestiž oboru u veřejnosti	3	2.99 ± 0.79	3	2.90 ± 0.83	86886	1.32	0.185	0.04
Nemožnost studovat v komb. formě	3	2.96 ± 0.87	3	2.94 ± 0.83	77624	0.31	0.758	0.01
Zdravotní stav	3.5	3.30 ± 0.81	3	3.20 ± 0.89	83512	1.26	0.206	0.04
Vysoká náročnost studia	2	1.91 ± 0.79	2	1.90 ± 0.79	80793	0.06	0.950	0.00
Organizace studia	2	2.32 ± 0.80	2	2.32 ± 0.83	78019	-0.23	0.819	0.01
Malá společenská užitečnost oboru	3	2.79 ± 0.88	3	2.88 ± 0.90	73442	-1.49	0.136	0.05
Finanční nároky studia	3	2.50 ± 0.91	3	2.48 ± 0.92	79154	0.25	0.802	0.01
Obtížné budoucí uplatnění	3	2.77 ± 0.96	3	2.66 ± 1.00	83040	1.32	0.186	0.04
Výuka v cizím jazyce	3	2.74 ± 1.02	3	2.91 ± 0.96	71008	-2.08	0.036**	0.07
Vysokoškolský styl výuky	2	2.18 ± 0.88	2	2.42 ± 0.86	74065	-0.97	0.330	0.03
Riziko nedokončení studia	2	1.84 ± 0.83	2	1.99 ± 0.87	71095	-2.19	0.028**	0.07
Náročný přístup učitelů ke studentům	2	2.14 ± 0.84	2	2.11 ± 0.87	78819	0.60	0.550	0.02
Významný podíl matematiky	2	2.37 ± 1.04	2	2.00 ± 1.09	72471	-1.57	0.115	0.05
Zdravotní rizika při studiu oboru	3	3.24 ± 0.81	3	3.17 ± 0.78	79596	1.22	0.222	0.04

*** α 0,001, ** α 0,05

Zdroj: vlastní výzkum, 2021

Z tabulky IV plyne, že také v kategorii obav jsou tři nejvíce obávané aspekty u obou porovnávaných skupin shodné – na prvním místě je riziko nedokončení studia, na druhém vysoká náročnost studia a na třetím náročný přístup vysokoškolských pedagogů ke studentům. Statisticky významné rozdíly se ukázaly pouze u dvou položek, rizika nedokončení studia, kde jsou mírně vyšší obavy na straně nechemiků, a dále pak výuky v cizím jazyce, které se opět více obávají nechemici. Rozdíly jsou signifikantní na hladině 0.05, effect size (r) je ale slabý.

DISKUSE

Z výzkumu na základě explorační faktorové analýzy vyplynulo několik faktorů, které studenti a studentky středních škol zastoupení ve vzorku berou v potaz při zvažování volby vysoké školy. Výsledkem je multifaktoriální řešení, podobně jako uvádějí jiné odborné zdroje (Briggs, 2006; Soutar

a Turner, 2002; Hachmeister, Harde a Langer, 2007). Provedené výzkumy, které jsou v souladu s našimi nálezy, potvrzují význam takových faktorů, jako je zájem o obor, zajímavost studia a individuální předpoklady ke studiu zvoleného oboru (Yamamoto, 2006; Pimpa a Suwannapirom, 2008; Hachmeister, Harde a Langer, 2007; Strasser, Ozgur a Schroeder, 2002; Lorenzová, 2020).

Důležitá je kvalita a prestiž vysoké školy (Veloutsou, Lewis a Paton, 2004; Soutar a Turner, 2002; Shanka, Quintal a Taylor, 2005; Pimpa a Suwannapirom, 2008; Holdsworth a Nind, 2006; Price et. al., 2003; Hoyt a Brown, 2003). Také se potvrdil faktor uplatnitelnosti na trhu práce a přípravy na povolání (Wiese, van Heerden, Jordaan et al., 2009; Băcilă, 2008; Holdsworth a Nind, 2006; Soutar a Turner, 2002; Hoyt a Brown, 2003; Hachmeister, Harde a Langer, 2007; Strasser, Ozgur a Schroeder, 2002; Husák a Volkánová, 2012).

Jako zcela zásadní se u našeho vzorku ukázal faktor studijního wellbeingu, zahrnující vstřícnost pedagogů ke studentům, dobré informační a studijní zázemí vysoké školy. Kromě přátelskosti prostředí se také potvrdil význam společenského života, který přechod na vysokou školu mladému člověku umožňuje (Briggs, 2006; Hoyt a Brown, 2003; Hachmeister, Harde a Langer, 2007; Price et. al., 2003; Soutar a Toruner, 2002). V uvedených aspektech se zároveň ukázal rozdíl mezi sledovanými podskupinami chemiků a nechemiků, kdy aspekty vstřícnosti pedagogů ke studentům a studentkám, dostatku informací ke studiu a dobrého studijního zázemí byly statisticky významnějšími prioritami pro chemiky.

Význam blízkosti místa bydliště a blízkých osob (přátelé, rodina, partneři) se na rozdíl od jiných výzkumných šetření (Strasser, Ozgur a Schroeder, 2002; Soutar a Tournier, 2002; Briggs, 2006) nepotvrdil, což může být dáno větším respondenty, kteří nemají ještě pevné partnerské vztahy a vlastní rodinu, stejně tak nestudují při zaměstnání.

Jako nepřilíživě významné, na rozdíl od jiných výzkumů (Holdsworth a Nind, 2006; Yamamoto, 2006), se ukázalo nastavení podmínek přijímacího řízení, přestože chemici přece jen více oceňují možnost přijetí bez přijímacích zkoušek. Stejně tak finanční nároky studia nejsou respondenty pocítovány jako výrazné omezení volby vysoké školy, na rozdíl od výzkumů z Německa, Portugalska nebo z Velké Británie (Hachmeister, Harde a Langer, 2007; Raposo a Alves, 2007; Dunnett et. al., 2012), kde jsou náklady na studium více ovlivněny studijními poplatky, zatímco studium chemie se v České republice realizuje na veřejných vysokých školách, které poskytují studium bezplatně.

Provedený výzkum přinesl zajímavá zjištění, která mohou v České republice přispět k objasnění důležitých faktorů volby vysoké školy. Orientace

na porovnání chemiků a nechemiků je zároveň unikátní, přičemž lze konstatovat, že výzkum podobného typu dosud nebyl proveden. K limitům výzkumu patří zejména výběr výzkumného vzorku, který byl proveden záměrným úsudkovým výběrem. V sociálních vědách jde sice o poměrně častý způsob výběru v případě, že není k dispozici úplný soupis zkoumané populace (Reichel, 2009), přesto nelze předložené závěry chápat jako reprezentativní. K dalším limitům patří, že kvantitativní šetření nemůže postihnout subjektivní významy, které jsou s volbou vysoké školy spojeny. Zejména pro hlubší objasnění rozdílů mezi chemiky a nechemiky by bylo užitečné doplnit kvantitativní šetření ještě kvalitativním dotazováním, které by tyto významy více do hloubky rozkrylo.

Závěr

Výzkum prezentovaný v této studii hledal odpovědi na dvě výzkumné otázky. První otázka zjišťovala, jaké faktory jsou pro současné zájemce o vysokoškolské studium důležité při rozhodování o volbě školy. K faktorům, které studující středních škol v ČR berou v potaz, patří: studijní wellbeing, studijní diskomfort, faktor pedagogického vlivu, kariérně-pragmatický faktor, faktor oborového zájmu, faktor kvality vysoké školy, faktor výhod studentského života, faktor otevření světa a faktor zábavy.

Identifikovány byly také faktory, které naopak volbu vysoké školy neovlivňují: vztahově-sociální faktor, faktor sociálně ekonomický a faktor zdravotní. Tyto výsledky mohou být dány stářím respondentů, kteří jsou ve věku 16-24 let, nemají závažnější zdravotní obtíže, spoléhají na materiální zázemí rodiny (přičemž je prokázáno, že vysokou školu studují většinou mladí lidé z rodin s dobrým socio-ekonomickým statusem) a neřeší ještě konflikt pracovního a studijního života.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, zda existují rozdíly v hodnocení vybraných aspektů volby studia mezi zájemci o studium chemie a zájemci o jiné obory. V porovnání faktorových indexů se ukázal jako důležitější pro chemiky kariérně-pragmatický faktor. Chemici tedy více zvažují při volbě oboru svoje budoucí profesní uplatnění. Z dat také plyne, že zájemci o studium chemie jsou při volbě vysoké školy více ovlivněni kvalitou výuky na střední škole a učiteli na nižších stupních vzdělávání. Také je pro ně ve srovnání se zájemci o jiné obory mírně důležitější vstřícnost pedagogů ke studentům a studentkám, dostatek informací ke studiu a dobré studijní zázemí vysoké školy. Dále berou více v potaz možnost získat stipendium, mít status studenta a zajímavost studia, což může znamenat, že jsou ve svých studijních zájmech vyprofilovanější. O něco větší váhu má pro ně také možnost přijetí bez přijímacích zkoušek, byť je v celkovém porovnání méně podstatná. Ve všech případech se tyto aspekty ukázaly jako statisticky

významné, ovšem při nízkém effect size. Rozdíly tedy po věcné stránce nebudou nijak zásadní.

Za zajímavé zjištění považujeme, že na volbu vysoké školy mají u respondentů, kteří chtějí studovat chemické obory, značný vliv učitelé chemie na základních a středních školách a kvalita středoškolské výuky chemie. Pedagogický faktor volby vysokoškolského studia se tedy speciálně pro budoucí chemiky ukazuje jako velmi důležitý. Pokud tedy chemicky orientované vysoké školy chtějí podpořit zájem středoškoláků o studium chemie, měly by se zaměřit na pedagogické inovace v pregraduální přípravě učitelů chemie i na podporu a rozvoj dalšího vzdělávání těchto učitelů.

K zásadním zjištěním patří, že studijní pohoda a odmítání stresu při studiu je preferovaným požadavkem nejen v zahraničí, ale i v kontextu České republiky. Důvodem, proč je tento faktor tak významný, může být, že mladí lidé při studiu středních (a následně i vysokých) škol prožívají úzkostné stavy, nadměrnou stresovou zátěž a někdy též pocit nepochopení ze strany pedagogů, což může vést až k ohrožení úspěšnosti studia, výkonovému selhávání a k předčasnému ukončení školy. V tomto smyslu je třeba ze strany vysokých škol věnovat zvýšenou pozornost nejen cíleným opatřením v podobě poradenství poskytovaného těm vysokoškolákům, kteří se sami obrátí na poradenská centra vysokých škol, ale také kultivaci podpůrného prostředí a včasné identifikaci studujících ohrožených studijním neúspěchem. Poslední požadavek předpokládá nejen individualizovaný přístup vyučujících, péči o celkově vstřícné klima na univerzitě, profesionální administrativní servis a dobré studijní a materiální zázemí, ale z hlediska preventivních opatření také analýzu a včasnou identifikaci ohrožených studentů, například na základě práce s daty obsaženými v informačních systémech škol, které dosud leží ladem jako důležitý zdroj poznatků rizikových studijních trajektorií.

Literatura:

AFFUL-BRONI, A. – NOI-OKWEI, C. 2010. Factors influencing the choice of tertiary education in a Sub-Saharan African University. *Academic Leadership: The Online Journal*, roč. 8, č. 2, s. 1–8 [cit. 2022-08-09]. ISSN: 1533-7812. Dostupné z: <https://core.ac.uk/download/pdf/214518162.pdf>

ANCHEH, K. S. B. – KRISHNAN, A. – NURTJAHJA, O. 2007. Evaluative criteria for selection of private universities and colleges in Malaysia. *Journal of International Management Studies*, roč. 2, č. 1, s. 1–11, ISSN 2378-9557.

BÍLEK, M. 2008. Zájem žáků o přírodní vědy jako předmět výzkumných studií a problémy aplikace jejich výsledků v pedagogické praxi. *Acta Didactica*, roč. 1, č. 2, s. 1–5. ISSN 1337-0073.

BÁCILÁ, M.-F. 2008. 12th Grade Students' Behavior in the Decision Making Process of Educational Choices. *Management and Marketing*, roč. 3, č. 4, s. 81–92. ISSN 1842-0206.

BERGERSON, A. A. 2010. College choice and access to college: Moving policy, research, and practice to the 21st century. *ASHE Higher Education Report*, roč. 35, č. 4, s. 1–141. ISBN 978-0470613917.

BRIGGS, S. 2006. An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, roč. 31, č. 6, s. 705–722. ISSN 0307-5079.

ČSÚ. 2020. *Trh práce 2020 v krajském srovnání*. Praha: ČSÚ [cit. 2022-08-06]. Nemá ISBN. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/trh-prace-krajske-srovnani-ndrkoskf4l>

ČSÚ. 2021. *Studenti a absolventi vysokých škol v České republice (2001-2020)*. Praha: ČSÚ [cit. 2022-09-06]. Nemá ISBN. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/studenti-a-absolventi-vysokych-skol-v-ceske-republice-2020>

DUNNETT, A. – MOORHOUSE, J. – WALSH, C. et al. 2012. Choosing a university: A conjoint analysis of the impact of higher fees on students applying for university in 2012. *Tertiary Education and Management*, roč. 18, č. 3, s. 199–220. ISSN 1358-3883.

FLETCHER, J. M. 2012. Similarity in peer college preferences: new evidence from Texas. *Social Science Research*, roč. 41, č. 2, s. 321–330 [cit. 2022-11-06]. ISSN 0049-089X. Dostupné z: <https://10.1016/j.ssresearch.2011.11.001>

HACHMEISTER, C. – HARDE, M. – LANGER, M. 2007. Einflussfaktoren der Studienentscheidung – Eine empirische Studie von CHE und EINSTIEG-, *CHE Arbeitspapier*, 95. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung [cit. 2022-08-06]. ISSN 1862-7188. Dostupné z: https://www.che.de/download/einfluss_auf_studienentscheidung_ap95-pdf/

HOLDSWORTH, D. K. – NIND, D. 2006. Choice Modelling New Zealand High School Seniors Preferences for University Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, roč. 15, č. 2, s. 81–102 [cit. 2022-19-09]. ISSN 1540-7144. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/324742761_Determinants_of_College_and_University_Choice_for_High-School_Students_in_Qatar

HOYT, J. E. – BROWN, A. B. 2003. Identifying college choice factors to successfully market your institution. *College and University*, roč. 78, č. 4, s. 3–10. ISSN 0010-0889.

HUSÁK, J. – VOLKÁNOVÁ, M. 2012. Faktory ovlivňující rozhodování potencionálních uchazečů o vysokoškolské vzdělávání v kontextu soudobé znalostní společnosti. *Orbis scholae*, roč. 6, č. 1, s. 53–67. ISSN 1802-4637.

KUSUMAWATI, A. 2013. A Qualitative Study of the Factors Influencing Student Choice: The Case of Public University in Indonesia. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, roč. 3, č. 1, s. 314–327 [cit. 2022-11-06]. ISSN 2090-424X. Dostupné z: [https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203\(1\)314-327,%202013.pdf](https://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%203(1)314-327,%202013.pdf)

LORENZOVÁ, J. 2020. Motivace studentů a absolventů ke studiu oboru sociální pedagogiky – mezi osobním rozvojem a službou? *Studia Paedagogica*, roč. 25, č. 1, s. 79–105. ISSN 1803-7437.

MANIU, I. – MANIU, G. 2015. Educational Marketing: Factors influencing the selection of a university. *SEA – Practical Application of Science*, roč. 3, č. 5, s. 37–42 [cit. 2022-10-07]. ISSN 2360-2554. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/334697928_EDUCATIONAL_MARKETING_FACTORS_INFLUENCING_THE_SELECTION_OF_A_UNIVERSITY

MAZZAROL, T. – SOUTAR, G. N. 2002. “Push-pull” factors influencing international student selection of educational destination. *International Journal of Educational Management*, roč. 16, č. 2, s. 82–90 [cit. 2022-08-06]. ISSN 0951-354X. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/225083466_Push-pull_factors_influencing_international_student_destination_choice

MING, J. S. K. 2010. Institutional factors influencing students' college choice decision in Malaysia: A conceptual framework. *International Journal of Business and Social Science*, roč. 1, č. 3, s. 53–58 [cit. 2022-11-06]. ISSN 2219-1933. Dostupné z: http://www.ijbssnet.com/journals/Vol._1_No._3_December_2010/6.pdf

PAMPALONI, A. M. 2010. The influence of organizational image on college selection: What students seek in institution of higher education? *Journal of Marketing for Higher Education*, roč. 20, č. 1, s. 19–48. ISSN 0884-1241.

PERNA, L. W. 2006. *Studying college choice: A proposed conceptual model*. In J. C. Smart (Ed.). Higher education: Handbook of theory and research, vol. 21, s. 99–157. Dordrecht: Springer, ISBN 978-1-4020-4509-7.

PIMPA, N. – SUWANNAPIROM, S. 2008. Thai students' choices of vocational education: marketing factors and reference groups. *Educational Research for Policy and Practice*, roč. 7, č. 2, s. 99-107, ISSN 1570-2081.

PRICE, I. – MATZDORF, F. – SMITH, L. et al. 2003. The impact of facilities on student choice of university. *Facilities*, roč. 21, č. 10, s. 212–222. ISSN 0263-2772.

SHANKA, T. – QUINTAL, V. – TAYLOR, R. 2005. Factors Influencing International Students' Choice of an Education Destination – A Correspondence Analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, roč. 15, č. 2, s. 31–46. ISSN 0884-1241.

SOUTAR, G. N. – TURNER, J. P. 2002. Students' preferences for university: A conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, roč. 16, č. 1, s. 40–45 [cit. 2022-09-06]. ISSN 0951-354X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09513540210415523>

STRASSER, S. E. – OZGUR, C. – SCHROEDER, D. L. 2002. Selecting a business college major: An analysis of criteria and choice using the analytical hierarchy process. *American Journal of Business*, roč. 17, č. 2, s. 47–56. ISSN 1935-5181.

RAPOSO, M. – ALVES, H. 2007. A model of university choice: an exploratory approach. *MPRA Paper 5523*, University Library of Munich, Germany [cit. 2022-09-06]. Dostupné z: <https://ideas.repec.org/p/pra/mprapa/5523.html>

VELOUTSOU, C. – LEWIS, J. W. – PATON, R. A. 2004. University selection: information requirements and importance. *The International Journal of Educational Management*, roč. 18, č. 3, s. 160–171 [cit. 2022-09-06]. ISSN 0951-354X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09513540410527158>

WIESE, M. – VAN HEERDEN, N. – JORDAAN, Y. et al. 2009. A marketing perspective on choice factors considered by South African first-year students in selecting a higher education institution. *Southern African Business Review*, roč. 13, č. 1, s. 39–60 [cit. 2022-11-10]. ISSN 1998-8125. Dostupné z: <https://ro.uow.edu.au/commpapers/1988>

YAMAMOTO, G. T. 2006. University evaluation-selection: a Turkish case. *The International Journal of Educational Management*, roč. 20, č. 7, s. 559–569 [2022-11-10]. ISSN 0951-354X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1108/09513540610704654>

Poděkování

Tato práce byla podpořena společností ORLEN Unipetrol a.s. v rámci výzkumného projektu „Identifikace faktorů ovlivňující volbu vysoké školy u zájemců o studium chemie“.

Summary: The article presents the results of a questionnaire survey conducted among high school students in the Czech Republic (n = 1,077, 208 focused on chemistry and 869 focused on other fields). The questionnaire

identified factors that influence the decision-making of those interested in studying when choosing a university. An exploratory factor analysis was performed for the entire research group and a subsequent comparison of factors and items of the questionnaire by non-parametric statistical procedures between subsets of chemists and non-chemists. Factors that influence the choice of university include study wellbeing, study discomfort, pedagogical influence factor, career-pragmatic factor, professional interest factor, university quality factor, student life benefits factor, world opening factor and entertainment factor. Factors that do not influence the choice were also identified: the relational social factor, the socio-economic factor and the health factor. Specific attention was paid to the comparison of data for two groups of respondents, those interested in studying chemistry and those interested in other fields. It turned out that those interested in studying chemistry are more influenced by the quality of teaching at secondary school and by the influence of teachers at lower levels of education when choosing a university. The friendliness of teachers towards students, enough information to study and the study background of the university are also important for them. They take more account of the possibility of obtaining a scholarship, having student status and the overall interest of studying. These aspects are statistically significant in all cases.

ONLINE VÝUČBA AKO JEDNA Z MOŽNOSTÍ INKLÚZIE V SÚČASNEJ EDUKÁCII

ONLINE EDUCATION AS ONE OF THE INCLUSION OPTIONS IN CURRENT EDUCATION

Lukáč Adrián – Hreščo David - Šeben Zatlková Tímea, SR

Anotácia: Cieľom štúdie je stručne popísať a zmapovať realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu v online priestore a jej možné využitie vo výučbe ako jednej z možností inkluzívnej edukácie. Ako možné riešenie sa javí využitie online výučby, ktoré aj napriek rýchlemu zavedeniu v čase pandemickej situácie sa stalo alternatívou prezenčnej výučby a umožnilo ju previesť do online priestoru. Zameraním štúdie bolo zistiť názory a skúsenosti žiakov a študentov rôznych stupňov vzdelávania, ktorí online výučbu absolvovali a získať ich spätnú väzbu na tento spôsob výučby. Prieskum výsledkami poukázal na niektoré rezervy, ktoré má online výučba v súčasnom stave. Nejedná sa však o nedostatky, ktoré by vylučovali možnosť využitia tejto formy edukácie.

Kľúčové slová: dištančná výučba, online výučba, inklúzia, dotazníkový prieskum,

Úvod

V roku 2020 zasiahla svet celosvetová pandémia vírusu Covid-19. Vírus sa ľahko prenášal a nezaberali naň žiadne dovtedy poznané liečivá. Tento problém sa podarilo vyriešiť až výskumom vakcíny, ktorej účinky pomáhali zmenšovať možnosť prenášania a infekčnosti vírusu. To malo za následok aj zníženie mobility a obmedzenie stretávania sa vo väčších skupinách ľudí na jednom mieste. Postihlo to aj školskú výučbu, ktorá sa musela rýchlo a efektívne presunúť do online priestoru. Táto skutočnosť odkryla niektoré nedostatky, ktoré na Slovensku boli už pred tým, no neboli až tak viditeľné. Slovensko patrilo medzi európske krajiny, v ktorých boli školy počas prvej, aj počas druhej vlny pandémie (úplne alebo čiastočne) zatvorené najdlhšie. Podľa odhadov sa v začiatkoch dištančného vzdelávania nevzdelávalo online

formou takmer 128-tisíc žiakov – 18,5% žiackej populácie. Na zapojenosť žiakov pôsobili podľa učiteľov aj nejednoznačné, oneskorené usmernenia, nepružnosť vedení škôl organizovať a nastaviť dištančnú formu výučby, nedostatočné technické vybavenie a mnohé iné dôvody (Tlačová správa, 2021). V prostredí vysokých škôl bola situácia obdobná, rovnako sa študenti a ich učitelia museli prispôbiť novým zmeneným podmienkam, na ktoré dovtedy v prevažnej miere neboli pripravovaní.

Potreba zavedenia dištančného vzdelávania upozornila na veľké rozdiely medzi školami. V schopnosti riadiť techniku, ale aj v prístupe k obsahu vzdelávania a forme hodnotenia. Niektoré školy okamžite prevzali iniciatívu, iní čakali čo sa bude diať a čakali na pokyny „zhora“. Začalo sa vzdelávať neštandardným spôsobom, kde prezenčné vyučovanie nahradilo dištančné vzdelávanie, ktoré malo svoje výhody aj nevýhody (Tišťanová, Siváková, 2022).

Ako hlavné problémy sa ukázali nedostatočné technické vybavenia niektorých chudobných domácností ako aj neznalosť používania technológií a online priestoru samotnými učiteľmi, prevažne tých vo vyššom veku. Azda najväčším problémom bola samotná nepripravenosť štátu a manažmentu vzdelávacích inštitúcií na takúto situáciu.

Novým spoločenským podmienkam sa musela prispôbiť aj edukácia a novou formou vzdelávania sa stala dištančná online výučba od základných škôl až po vysokoškolské inštitúcie aj keď takáto výučba má okrem svojich predností aj viaceré problematické stránky. Bieleszová (2020) popisuje najčastejšie bariéry dištančného vzdelávania nasledovne:

- Rozdielny prístup na internet;
 - Rozdielna schopnosť zvládania online komunikácie online výučby, elektronickej komunikácie s pedagógom, resp. aj slabá počítačová gramotnosť čo je problém nielen detí, ale aj samotných učiteľov;
 - Rôzne technické a osobné prekážky využívať počítač a online priestor v konkrétnom čase napr. najmä u viacpočetných rodín;
 - Chýbajúca alebo škodlivá interakcia detí v rovesníckych skupinách
- Škola ako priestor úniku detí od problémov v rodine;**
- Podcenenie domáceho vzdelávania rodičmi.

Dištančným vzdelávaním sa teda rozumieju „rozmanité formy systematicky organizovanej výučby na diaľku prostredníctvom korešpondencie, telekomunikačných médií (periodickej tlače, rádia, satelitu, elektronickej pošty) a iných prostriedkov, pri ktorých nedochádza alebo dochádza len k minimálnym priamym kontaktom „zoči – voči“ medzi učiteľom a samostatne študujúcim („online dištančné vzdelávanie“ - s využitím počítačov) (Turek, 2006). V súčasnosti je dištančná výučba ponímaná ako spôsob vzdelávania, ktorý sa vo verejnej komunikácii používa aj ako online výučba. Je to spôsob

výučby, ktorý je opakom klasickej prezenčnej výučby, pri ktorej vyučovanie prebieha spojením učiteľa so žiakmi cez internetové sieťové spojenie, ktoré je sprostredkované cez aplikácie určené na danú komunikáciu. Tieto aplikácie majú rôzne funkcie podporujúce zdieľanie dokumentov, vzájomne zdieľanie obrazovky medzi vyučujúcim a žiakmi apod.

Takáto forma vzdelávania poskytuje možnosť viesť výučbu pre viacero žiakov súčasne, no zároveň tým môže niekedy vytvárať priestupnosť v individuálnom prístupe k žiakom, ktorí vyžadujú viac pozornosti, čo v niektorých prípadoch môže byť v rozpore so súčasným trendom inkluzívneho vzdelávania.

Za pozitíva možno považovať to, že žiaci a študenti trávili vyučovanie v pohodlí domova, nemuseli cestovať, mohli zostať v bezpečí domáceho prostredia. Naučili sa lepšie pracovať v online priestore a používať rôzne počítačové programy. Výhodou a uľahčením vzdelávania je táto forma v prípade edukantov, ktorí potrebujú viac času na prácu, majú nejaký hendikep, alebo sú utiahnutí, introvertní, nesocializovaní, neobľúbení v kolektíve, takže dištančné vzdelávanie je pre nich takto jednoduchšie, lebo sa nemusia stretávať so spolužiakmi a pod. (Tišťanová, Siváková, 2022).

V tomto zmysle si dovoľíme tvrdiť, že dištančná online výučba môže za určitých podmienok veľmi efektívne podporiť inkluzívne vzdelávanie, ktoré zahŕňa výchovu a vzdelávanie detí a žiakov s určitým postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom, vývinovými poruchami učenia, poruchami správania, detí a žiakov chorých a zdravotne oslabených a intelektovo nadaných, ale aj tých pochádzajúcich z rôzneho sociálneho prostredia a pod.. Inkluzívne vzdelávanie formou online vyučovania je cestou ako poskytnúť rovnosť a možnosť vzdelávania aj pre znevýhodnené skupiny detí a žiakov a kladie dôraz na jednotlivé špecifické potreby jednotlivca, ktoré v minulosti mohli znamenať problém vo vzdelávaní takýchto detí a žiakov.

Cieľ a metódy

Zámerom dotazníkového prieskumu bolo zistiť pohľad samotných žiakov a študentov na dištančnú online výučbu po jej ukončení.

Hlavným cieľom prieskumu bolo zistiť názory a skúsenosti žiakov základných, stredných a vysokých škôl, ktorí si zažili online výučbu na to, ako bola online výučba realizovaná a či si vedia predstaviť ďalšie fungovanie v online priestore aj po návrate k tradičnej prezenčnej výučbe. Prieskum bol realizovaný pomocou dotazníka vlastnej konštrukcie, vytvorený a administrovaný bol respondentom online. Dotazník obsahoval 12 položiek zahŕňajúcich zatvorené aj otvorené otázky.

Otázky prieskumu:

1. Ako hodnotia respondenti dištančnú online výučbu, ktorú absolvovali v čase pandemickej situácie?
2. Ako podľa respondentov školy zvládli online výučbu po technickej a metodickej stránke?
3. Ako hodnotia respondenti možnosti online vzdelávania aj po ukončení mimoriadnej pandemickej situácie?

Vzorku prieskumu tvorilo 124 respondentov žiakov a študentov od druhého stupňa základných škôl až po vysokoškolákov so zámerom získania širšieho pohľadu na skúmanú problematiku. Uplatnený bol dostupný výber vzorky.

Tab. 1 Respondenti prieskumu

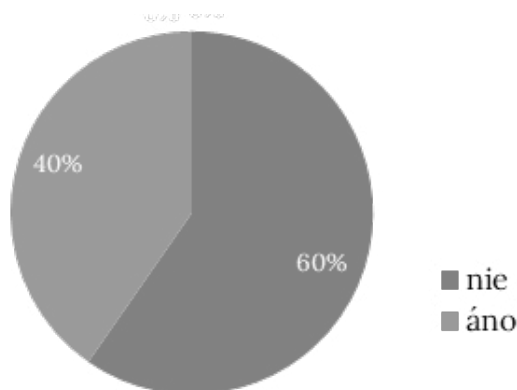
Vzorka prieskumu	N	%
Žiaci ZŠ	33	26,6
Žiaci SŠ	42	33,9
Vysokoškolskí študenti	49	39,5
Spolu	124	100

Tab. 2 Veková štruktúra respondentov

Veková štruktúra respondentov	N	%
10-15 rokov	33	26,6
16-25	75	60,5
26 a viac	16	12,9
Spolu	124	100

Výsledky a diskusia

Zo všetkých opýtaných zažilo v určitej forme online výučbu 96,8% opýtaných. Zaujímalo nás či po prechode do klasickej formy výučby, niektoré školy zachovali v nejakej forme online výučbu. 25,8% respondentov označilo možnosť áno, 74,2 % odpovedalo nie. Dištančná forma bola podľa odpovedí zachovaná naďalej aj po skončení mimoriadnej situácie v podobe zasielania učebných materiálov a domácich úloh prostredníctvom internetu.



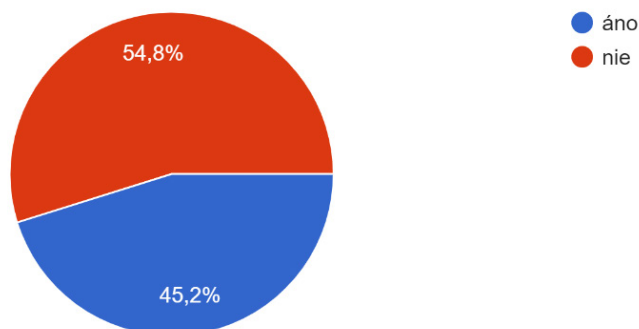
Obr. 1 Bola online výučba vyhovujúca?

Na otázku o tom, či respondentom vyhovovala online výučba bola väčšinová odpoveď nie. Ako dôvody boli najčastejšie uvádzané: nevhodný prístup zo strany učiteľa a rozličnosť vyučovacích metód a postupov učiteľov; rušivé domáce prostredie, ktoré ovplyvňovalo sústredenosť. Taktiež niektorí respondenti uvádzali samotu a zvýšený tlak na ich osobu.

Na otázku či boli podľa respondentov školy pripravené na dištančné vyučovanie odpovedalo 45,2% opýtaných áno a 54,8% odpovedalo nie.

Bola vaša škola na online výučbu pripravená?

124 odpovedí



Obr. 2 Pripravenosť škôl na online výučbu

Na otázku pravidelnosti online výučby odpovedalo 59,7%, že bola realizovaná pravidelne. Výučba, ktorá bola vynechávaná bola podľa odpovedí rôznorodá. Najčastejšou odpoveďou (predmety, ktoré „odpadávali“) však boli výchovné a technické predmety ako napr. občianska náuka, výtvarná výchova, telesná výchova, etika, náboženstvo, informatika a odborné predmety ako prax. Medzi odpovede ale patrili aj predmety maturitné a to nemecký jazyk, slovenský jazyk a literatúra, a prírodovedné a humanitné predmety ako dejepis, geografia, biológia, chémia. Vo väčšine prípadov sa jednalo o vyučujúcich neznalých práce s počítačom.

Iba 26,6% respondentov považovalo hodnotenie v dištančnej výučbe za spravodlivé a až 66,9% považovalo hodnotenie za nespravodlivé. Zvyšné odpovede zahŕňali možnosti neviem sa vyjadriť.

Najčastejšie využívané programy v online vyučovaní boli Zoom 53,2% a 32,3% Teams. V rovnakej proporcionalite využívania nasledovali Skype, Messenger, Webex a Google meet.

Ďalšia z otázok sa týkala formy preverovania vedomostí a písomiek. 83,1% respondentov uvádzali, že prevažovali formy písomného skúšania limitované časom, ďalšou najčastejšou odpoveďou bolo vypracovanie pracovných listov bez časového limitu, niektorí respondenti uvádzali obe možnosti.

V nasledujúcej otázke sme sa zamerali na zisťovanie toho, či pomohli školy svojim edukantom s potrebnými pomôckami k online výučbe. Odpovede na otázku pomoci zo strany škôl k výučbe odpovedalo 23% respondentov kladne, 71,3% odpovedí bolo záporných, zvyšné (5,7%) odpovede boli, že škola pomohla ak o to bola požiadaná.

Na otázku, či by respondenti chceli pokračovať v online výučbe aj po ukončení mimoriadnej situácie nie je odpoveď úplne jednoznačná, pretože záporné odpovede tvorili iba 41,9%. Grafické spracovanie odpovedí k tejto otázke uvádzame v nasledujúcom grafe.

Pokračovali by ste v online výučbe?

124 odpovedí



Obr. 3 Názory na zachovanie online výučby

V závere mali respondenti uviesť aké sú podľa nich výhody a nevýhody online výučby. Ako výhody boli respondentmi popisované najmä: viac času na domáce úlohy, viac voľného času, čo podporovalo to, že niektorí žiaci nemuseli dochádzať, čo šetrilo čas, niektoré odpovede spomínali zvýšený prínos a snahu zo strany učiteľov oproti klasickej výučbe, dôvodom bolo udržanie pozornosti žiakov. Za výhodu tiež bolo kladené samoštúdium.

Ako nevýhody boli písane problémy technického charakteru, znížená schopnosť udržať pozornosť, rušivé vplyvy v domácnosti, nedostatočná príprava učiteľov, neochota učiteľov, únava, znížená socializácia, s čím boli spájané aj odpovede popisujúce pocity samoty, úzkosť, pociťovanie zvýšeného tlaku na jednotlivca a nedostatok materiálov k štúdiu.

V závere možno konštatovať, že:

1. Respondenti hodnotia dištančnú online výučbu, ktorú absolvovali v čase pandemickej situácie rôzne.

Takmer všetci respondenti zažili online výučbu, väčšina z nich však uvádzala, že im online výučba nevyhovovala. Niektoré prekážky, ktorým museli žiaci a študenti čeliť boli negatívne emocionálne prežívanie a neprimerané postupy učiteľov v dištančnej výučbe, technické problémy apod. Ako výhody online výučby pociťujú respondenti najmä časovú úsporu (eliminácia dochádzania za vzdelávaním, viac času na svoje záujmy,...) a možnosť samoštúdia, čo podporuje rešpektovanie individuality edukantov.

2. Podľa respondentov školy nie celkom zvládli online výučbu po technickej a metodickej stránke. Pre neznalosť práce s technológiami a nedostatočné materiálne vybavenie boli niektoré predmety vynechávané (z hľadiska obsahu najmä výchovné predmety, ale neboli výnimkou ani odborné a maturitné predmety). V dištančnej výučbe prevažovalo skúšanie písomnou formou s limitovaným časom a väčšina respondentov považuje hodnotenie učiteľmi počas dištančnej výučby za nespravodlivé. Väčšina opýtaných nepociťovala pomoc pri zvládaní dištančnej výučby zo strany ich škôl, polovica škôl pracovala v platforme Zoom, zvyšné školy využívali iné aplikácie pre výučbu. Prevažujú odpovede, že školy neboli na dištančnú výučbu pripravené.

3. Odpoveď na otázku ako hodnotia respondenti možnosti online vzdelávania aj po ukončení mimoriadnej pandemickej situácie nie je jednoznačná, keďže časť respondentov by nechcela pokračovať v online vzdelávaní, ale na druhej strane do budúcnosti je potrebné uvažovať nad možnosťami zachovania niektorých prvkov dištančnej výučby. V sumáre za celkové ponechanie online výučby a za pokračovanie iba v niektorých predmetoch sa vyjadrilo 61,1 % respondentov. Ako najvhodnejšia forma sa nám teda na základe zistení javí realizovať hybridné formy vyučovania, keďže 25, 8% odpovedí

uvádza, že aj v súčasnosti sa v určitej podobe niektoré prvky online výučby uplatňujú.

V kontexte uvedeného napríklad aj tlačová správa o dištančnom vzdelávaní z roku 2021 uvádza, že učitelia a učiteľky sa vyjadrili, že v kontexte hybridného vzdelávania by potrebovali zlepšiť a ocenili by predovšetkým systematickú a dlhodobú prípravu na túto formu vzdelávania, aj celkovú metodickú pomoc. Hybridné vzdelávanie je potrebné podľa nich otestovať v praxi. Učitelia v kontexte potrebných zmien kládli dôraz na princípy vzdelávania a oblasti (globálnych) kompetencií žiakov a žiačok ako sú: sloboda - well-being - osobný rozvoj - vzťahy a klíma v triede - kritické myslenie - adaptácia na nové situácie a prostredia - tvorivosť - finančná gramotnosť - integrálne využívanie digitálnych technológií (Tlačová správa, 2021).

Naše vyššie popísané zistenia môžeme podporiť aj výsledkami reprezentatívneho prieskumu, ktorý sa zameriaval na zber údajov o priebehu a dopade dištančného vzdelávania, ktoré zverejnilo Centrum vzdelávacích analýz v roku 2021. Zber údajov realizovala agentúra FOCUS na vzorke 515 učiteliek a učiteľov 2. stupňa základnej školy. Podľa učiteliek a učiteľov sa do dištančnej výučby typicky pravidelne zapájalo 81 % detí, takmer vôbec sa do dištančnej výučby nezapájalo 10 % detí. 84,5 % učiteliek a učiteľov uviedlo, že žiaci a žiačky si počas dištančnej výučby osvojili menej učiva. Učiteľky a učitelia odhadli, že žiaci a žiačky sú pozadu o 2 mesiace oproti bežnej výučbe. Učiteľky a učitelia by v priemere dali ministerstvu školstva za celkovú podporu počas pandémie známku 3. Podľa učiteliek a učiteľov by každý štvrtý žiak či žiačka (25 %) po návrate do školy potreboval nejakú formu dodatočnej podpory (Ostertágová, Rehúš, 2021)

To, že školy a učitelia na dištančné vzdelávanie pripravení neboli dokladujú aj zistenia podľa tlačovej správy Metodicko-pedagogického centra (2021), ktorá uvádza, že slovenskí učitelia a učiteľky pred pandémiou pociťovali najmenšiu mieru pripravenosti práve v tých oblastiach, ktoré je možné vyhodnotiť ako kľúčové pre zvládnutie dištančného vzdelávania. Išlo najmä o oblasti vyučovania žiakov so ŠVVP, prístupov k individualizovanému učeniu, využívania IKT vo vyučovaní, manažovania správania žiakov a triedy, a tiež metód hodnotenia žiakov. Relevantná časť učiteľov a učiteliek vyjadrila presvedčenie, že väčšina učiteľov dištančné vzdelávanie postupne zvládla počas prvej, aj počas druhej vlny a nadobudli kompetencie, ktoré sú zásadné pre prípadné obnovenie dištančného vzdelávania v budúcnosti (Tlačová správa, 2021).

Záver

Z odpovedí žiakov a študentov možno konštatovať, že skôr preferujú klasický spôsob výučby. Problémom dištančnej výučby na základe našich ale aj iných autorov bola nedostatočná pripravenosť škôl. Výučba sa menila a mala rôzne podoby v závislosti od konkrétnej školy. Prístup k výučbe sa menil aj medzi učiteľmi, keďže nie všetci boli zdatní v používaní technológií a trvalo istý čas kým sa stabilizoval spôsob výučby. Čo sa týka možnosti online výučby aj po skončení mimoriadnej situácie, respondenti uvádzali, že si vedia predstaviť posielanie materiálov k predmetom a preberanému učivu aj naďalej a aj komunikáciu s učiteľmi v prípade potreby v online priestore.

Aj keď zámerom inkluzívneho vzdelávania ako bolo naznačené v úvode štúdie je vyrovnáť rozdiely medzi žiakmi tým, že sa poskytne možnosť rovnakého vzdelania každému bez rozdielu postavenia v spoločnosti, terajšie vzdelávanie kladie súčasne aj dôraz na rozvíjanie individuálnej osobnosti a schopností žiakov. Základné normy dnešného vzdelávania zahŕňajú okrem iného právo na bezplatné vzdelávanie, dostupnosť rovnakého vzdelania a možnosti rozvoja pre každého bez rozdielu jeho postavenia.

Na odstránenie týchto rozdielov je dôležitá aj podpora zo strany nadriadených orgánov škôl a školských zariadení a môže tomu dopomôcť aj Plán obnovy obnovy a odolnosti SR (2021), v rámci ktorého by malo prísť k zlepšeniu výsledkov vzdelávania vďaka kurikulárnej reforme a lepšej príprave učiteľov, čo pomôže reštartovať a zrýchliť ekonomický rast a konvergenciu Slovenska k priemeru EÚ. Plán zahŕňa aj opatrenia zamerané na riešenie výziev, ktorým Slovensko čelí v súvislosti so zelenou a digitálnou transformáciou. Aj v rámci tohto plánu bol na MŠVVaŠ zriadený samostatný odbor pre inkluzívne vzdelávanie. Ten sa má zamerať na hľadanie riešenia problémov vzdelávania v regiónoch. V rámci regiónov sa má zamerať na desegregáciu vzdelávacieho systému vo všetkých stupňoch vzdelávania.

V závere konštatujeme, že v edukačnej praxi sa možno stretnúť s istými problematickými aspektmi zavádzania novších foriem a metód do vzdelávania, tak ako to vyplynulo aj z nášho prieskumu. Možné bariéry sa môžu vyskytnúť nielen zo strany učiteľa (napr. nedostatok skúseností, poznatkov, psychologické zábrany k použitiu nových foriem, neochota a pod.), ale aj zo strany žiakov a študentov (prístup žiakov a študentov k predmetu, postoj k učiteľovi, negatívne reakcie žiakov a študentov na zavádzanie niečoho nového do vyučovania apod.). Aktuálne sú práve v slovenskom školstve aj špecifické prekážky materiálnej a technickej povahy, prípadne prekážky časové a organizačné a veľmi často finančné. Použitie dištančnej online výučby má však nekonečné množstvo rôznych variant uplatnenia a v prvom rade záleží na konkrétnom prístupe a kreativitě učiteľa vo vyučovaní.

Literatúra:

BIELESZOVÁ, D. 2020. *Žiak, rodič, učiteľ v čase pandémie a po nej*. In Manažment školy v praxi, roč. 2020, č. 4. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/ziakrodic-ucitel-v-case-pandemie-a-po-nej.m-700.html>

OSTERTÁGOVÁ, A., REHÚŠ, M. 2021. Správa z reprezentatívneho prieskumu o priebehu a dopade dištančnej výučby v školskom roku 2020/2021. Centrum vzdelávacích analýz. Dostupné na: www.vzdelavacieanalyzy.sk

Plán obnovy a odolnosti SR. 2021. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/plan-obnovy-a-odolnosti-sr/>

TLAČOVÁ SPRÁVA, 2021. Dištančné vzdelávanie žiakov a žiačok v období pandémie COVID-19 v kontexte profesijného rozvoja učiteľov a učiteľiek. Dostupné na: <https://mpc-edu.sk/projects/teachers/vyskumy>

TIŠŤANOVÁ, K., SIVÁKOVÁ, G. 2022. Učiteľ v podmienkach online hodnotenia žiakov. In *Pedagogica Actualis XIII*. Trnava: UCM, s. 347-362. ISBN 978-80-0243-1.

TUREK, I. 2006. Základy didaktiky vysokej školy. Bratislava : STU, 248 s., ISBN 80-227-2573-0.

PodĎakovanie

Štúdia vznikla s podporou nórskeho fondu a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky v rámci projektu BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie (University enhancing active smart aging) a súčasne v rámci projektu KEGA 004UCM-4/2022 s názvom „Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“.

Summary: The aim of the study is to briefly describe and map the implementation of the educational process in the online space and its use in teaching process as one of the possibilities of inclusive education. A possible solution appears to be the use of online teaching, which, despite its introduction during the pandemic situation, became an alternative to face-to-face teaching and was able to transfer it to the online space. The focus of the study was to find out the opinions and experiences of pupils and students at different levels of education who completed online teaching and to get their feedback on this method of teaching. The survey of results points to some reserves that online teaching has in its current state. However, these are not shortcomings that would exclude the possibility of using this form of education in the future.

MOŽNOSTI PODPOROVANIA POHODY VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV AKO SÚČASŤ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

THE WAYS OF UNIVERSITY STUDENTS WELL-BEING SUPPORT AS A PART OF INCLUSIVE EDUCATION

Veronika Michvocíková, SR

Anotácia: Analyzovanie subjektívneho ponímania pohody označovanej v medzinárodnej terminológii ako well-being predstavuje dôležitú oblasť v koncepcii súčasnej inkluzívnej edukácie. Z tohto dôvodu je cieľom prezentovanej štúdie znázornenie a analyzovanie zaznamenaných odpovedí oslovených vysokoškolských študentov získaných prostredníctvom vlastného empirického skúmania. Predkladaná štúdia je teoreticko-empirického charakteru. Teoretická časť štúdie sa zameriava na vymedzenie problematiky inklúzie a inkluzívneho prístupu prostredníctvom vybraných teoretických charakteristík. Empirické skúmanie uvedenej problematiky bolo realizované v rámci obsahovej analýzy vybranej oblasti metodického konceptu one page profil. Za jeden zo spôsobov skúmania subjektívneho ponímania pocitu pohody, označovanej v medzinárodnej terminológii ako well-being, prostredníctvom one page profile v koncepcii inkluzívnej edukácie považujeme zodpovedanie otázky – Čo je pre mňa dôležité? V empirickom výskume bolo oslovených 194 vysokoškolských študentov študujúcich na vysokej škole na Slovensku. 98 respondentov tvorilo vysokoškolských študentov v dennej forme štúdia a 96 vysokoškolských študentov patrilo k externej forme vysokoškolského štúdia. Prezentovaný obsah predkladá vo výsledkoch skúmania vytvorené kategórie znázorňujúce subjektívne odpovede oslovených vysokoškolských študentov deklarujúce to, čo je dôležité v živote vysokoškolského študenta. Zaznamenané odpovede umožnia pochopiť ponímanie pocitu pohody spomenutej skupiny. Cieľom štúdie je komparácia vytvorených kategórií pre uvedené formy vzdelávania. Stanovené závery skúmania prispievajú k zlepšeniu podpory well-being u študentov študujúcich na vysokých školách.

Kľúčové slová: inkluzívna edukácia, one page profil, pohoda, vysokoškolskí študenti, well-being

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie predstavuje v súčasnej pedagogike nezanedbateľnú oblasť, ktorá sa v pedagogickej teórii dostáva do popredia najmä v uplynulých rokoch. Inkluzívne vzdelávanie považujeme za jeden zo spôsobov zefektívňovania edukačného procesu v prostredí školy, keďže neustály rozvoj spoločnosti so sebou prináša vývoj a napredovanie aj v oblasti vzdelávania. V tejto súvislosti môžeme poznamenať, že aktuálne pedagogické teórie a koncepcie definujúce výchovno-vzdelávací proces sa zameriavajú najmä na zdôraznenie vzniknutých špecifik charakterizujúcich edukáciu v podmienkach súčasnej spoločnosti. Ak sústreďujeme centrum pozornosti na zdôrazňovanie špecifik súčasného edukačného procesu, je nutné zamerať sa na podrobnejšie skúmanie špecifickosti a jedinečnosti participantov vzdelávacieho procesu, ku ktorým bez najmenších pochybností patria práve vzdelávané osoby na rôznych úrovniach existujúceho vzdelávacieho systému v rôznych krajinách sveta. V súvislosti so zameraním sa na vychovávané a vzdelávané osoby participujúce na edukačnom procese v prostredí školy, zdôrazňujeme hlavne skúmanie potrieb individuálneho charakteru. Práve jedinečnosť a individualita edukantov by mala vstupovať do popredia pedagogického záujmu odborníkov. V intenciách uvedeného považujeme za predpoklad rozširovania inkluzívneho prístupu do edukačného procesu hlavne zisťovanie toho, čo vytvára subjektívny pocit pohody vychovávaných a vzdelávaných osôb. Vychádzame z predpokladu, že poznanie toho, čo človek považuje za dôležité umožní následne podporiť pocit pohody.

Predkladaná štúdia sa zaoberá aplikáciou inkluzívneho prístupu do oblasti vysokoškolskej pedagogiky. V teoretickej časti sú definované hlavné kľúčové pojmy spojené s oblasťou inkluzívneho vzdelávania. V tejto súvislosti smeruje centrum pozornosti podrobnejšieho analyzovania k zadefinovaniu a zdôrazneniu podporovania subjektívneho pocitu pohody a spokojnosti vo vysokoškolskej edukácii. Empirická časť štúdie analyzuje odpovede vysokoškolských študentov zaznamenané prostredníctvom vytvorenia One page profil. One page profil považujeme za účinný nástroj skúmania vyššie spomenutého pocitu pohody u oslovených vysokoškolských študentov študujúcich na Univerzite sv. Cyrila a Metoda. Vyslovenie záverov nášho skúmania je možné na základe obsahovej analýzy zaznamenaných odpovedí. Cieľom empirickej časti štúdie je zodpovedať otázku – čo je dôležité v živote vysokoškolského študenta. Zodpovedaním uvedenej otázky následne analyzujeme možnosti vytvárania subjektívneho pocitu pohody prostredníctvom vysokoškolskej edukácie.

Inkluzívne vzdelávanie

Podstatou inklúzie vo všeobecnosti je „snaha prispôbiť prostredie čo najviac každému jednotlivcovi alebo skupine, a to tak, aby sa jednotlivec, skupina mohli optimálne rozvíjať alebo uplatniť. To znamená, že škola robí všetko preto, aby vytvorila čo najlepšie prostredie (materiálne, sociálne, psychické) pre každého žiaka.“ (Košťrnová-Ustohalová-Verešová, 2020, s. 9) Inkluzívny prístup v intenciách súčasného vývoja spoločnosti odzrkadľuje rešpektovanie jedinečnosti a individuality človeka. Centrum pozornosti sa v rámci uplatňovania inkluzívneho prístupu sústreďuje hlavne k prostrediu školy, v ktorom jediniec participuje na výchovno-vzdelávacom procese. V súvislosti so zameraním nášho skúmania smeruje centrum pozornosti teoretického charakterizovania k podrobnejšiemu definovaniu inkluzívneho vzdelávania. Vo všeobecnosti môžeme skonštatovať, že podstatou inkluzívneho vzdelávania je vytvorenie a následné zabezpečenie podmienok na vzdelávanie pre všetkých žiakov a podpora individuálneho potenciálu žiakov (Lajčin-Krásna-Barnová-Geršicová-Gabrhelová-Čepelová-Rozvadsky Gugová, 2020). Inkluzívny prístup zdôrazňuje podporu potenciálu vzdelávaných osôb. Môžeme vychádzať z predpokladu, že človek sa môže vzdelávať rozmanitými spôsobmi, ktoré je potrebné hlavne zo strany učiteľa podporovať. Rovnako nie je možné, aby každý jeden človek vynikal vo všetkých oblastiach, a preto je potrebné rešpektovanie aj individuálnych záujmov vo vzdelávaní u vzdelávaných osôb. „Inkluzívne vzdelávanie sa v samej podstate netýka len nejakých špecifických skupín žiakov, ale všetkých žiakov, ktorí sú súčasťou procesu výchovy a vzdelávania. Teda hovoríme o školskom prostredí ako takom, pretože každý žiak je individualita, je niečím špecifický.“ (Bagalová-Bizíková-Fatulová, 2015) Podstatou inkluzívneho vzdelávania je zameranie sa na žiaka vnímaného ako jedinečná osobnosť. Každý žiak, ktorý je súčasťou vzdelávacieho procesu realizovaného v prostredí školy by mal byť vnímaný ako jedinečná, a zároveň špecifická osobnosť. Zároveň dopĺňame, že inkluzívny prístup by mal byť aplikovaný do všetkých úrovní existujúceho vzdelávacieho systému. V európskych krajinách je zdôrazňovaný význam škôl pri podpore duševného zdravia detí a mladých ľudí (Patalay-Gondek-Moltrecht-Giese-Curtin-Stankovic-Savka, 2017). Podrobnejším aplikovaním inkluzívneho prístupu do oblasti vzdelávania sa sústreďujeme na vymedzenie jeho inštitucionálneho zabezpečenia. Preto môžeme poznamenať, že inkluzívny prístup po vzdelávaní sa zakladá na pôsobení niekoľkých činiteľov. Primárna inštitúcia zabezpečujúca realizáciu procesu vzdelávania je škola, a zahŕňa pôsobenie učiteľov, všetkých odborných pracovníkov pôsobiacich v školskom prostredí, následne aj rodičov, podporné centrá špeciálno-pedagogického poradenstva a terciárnu sféru, ktorú vytvárajú hlavne neziskové organizácie a občianske združenia (Bagalová-Bizíková-Fatulová, 2015).

Nielen žiak na základnej alebo na strednej škole, ale aj študent participujúci na vysokoškolskom edukačnom procese je tak isto jedinečná a špecifická

ľudská osobnosť. Ak chceme uplatňovať inkluzívny prístup k vysokoškolským študentom, je potrebné podrobnejšie zadefinovať psychické zdravie. Súhlasíme s konštatovaním, že „človek, ktorý je duševne zdravý, má schopnosť seberealizácie, ľahko nadväzuje vzťahy s inými ľuďmi, zapája sa do života svojej komunity a je produktívny v práci. Zlé duševné zdravie môže na ľudí vplývať počas celého života.“ (health.ec.europa.eu) K udržiavaniu duševného zdravia prispieva hlavne subjektívny pocit spokojnosti a pohody. Ak hovoríme o subjektívnom stave duševnej, telesnej a spoločenskej pohody, využívame univerzálnejší výraz well-being (Kebza-Šolcová, 2008).

Metóda prieskumu

V súvislosti so zameraním nášho skúmania podporovania inkluzívneho prístupu vo vysokoškolskej edukácii sme využili One page profil ako nástroj zisťovania postojov a názorov oslovených vysokoškolských študentov. One page profil znamená v doslovnom preklade jednostránkový profil, nakoľko je jeho cieľom vytvorenie základnej charakteristiky človeka zaznamenanéj v rozsahu jednej strany. Jedna strana subjektívnych odpovedí predstavuje podľa nášho názoru jedny z najdôležitejších zistení o človeku umožňujúce jeho komplexnejšie poznanie a pochopenie. Z tohto dôvodu považujeme One page profil za účinný spôsob získavania informácií o jedincovi, ktoré je následne možné aplikovať v rámci inkluzívneho prístupu. Podstata otázok v One page profil je nenáročná na pochopenie respondenta, a zodpovedané otázky majú zároveň veľkú výpovednú hodnotu o subjektívnych pocitoch oslovených osôb (Sanderson-Lepkowsky, 2014, s. 15-21).

V rámci nášho skúmania zodpovedali oslovení vysokoškolskí študenti prostredníctvom one page profil taktiež tri otázky profilujúce individuálne preferencie a potreby („*Čo je pre mňa dôležité?*“, „*Čo na mne majú ľudia radi?*“, „*Ako ma môžu iní podporiť (v tom, čo chcem dosiahnuť)*“).

Uvedené tri otázky zodpovedané nie príliš rozsiahlym spôsobom vytvárajú predpoklad pre pochopenie individuálnych potrieb človeka. Odporúčaný rozsah odpovedí vo One page profile je jedna strana. Zaznamenanie odpovedí na vyššie uvedené otázky v uvedenom rozsahu vychádza z predpokladu, že pre lepšiu a efektívnejšiu participáciu človeka na úlohách a aktivitách je vypočítanie a pochopenie jedinca (onepageprofiles.wordpress.com). One page profil môžeme podľa autorky tejto metodiky Helen Sanderson označiť ako sumarizáciu toho, kto je daná osoba zaznamenaná na jednej strane. One page profil obsahuje, tak ako sme uviedli vyššie, spravidla tri jednoduché otázky – Čo je pre človeka dôležité, čo majú ľudia na danej osobe radi a zodpovedanie možností podporovania druhými v dosahovaných cieľoch. Využitie analyzovania one page profilov nachádzame v mnohých oblastiach (Sanderson-Lepkowsky, 2014, s. 15-21).

Podrobnejšie skúmanie subjektívneho ponímania pohody bolo realizované na základe kvalitatívneho dizajnu výskumu realizovaného obsahovou analýzou zaznamenaných odpovedí na otázku – *Čo je pre mňa dôležité?* Vychádzali sme z predpokladu, že ak identifikujeme to, čo vysokoškolskí študenti označujú za dôležité, môžeme následne analyzovať subjektívny pocit pohody u uvedenej skupiny obyvateľstva. Pri obsahovej analýze zaznamenaných odpovedí sme zvolili indukčný prístup, na základe ktorého boli v priebehu analyzovania odpovedí vysokoškolákov vo forme textu vytvorené kódy, a následne analytické kategórie umožňujúce stanovenie záverov skúmania a zodpovedanie stanovenej otázky – *Čo je v súčasnosti dôležité pre oslovených vysokoškolských študentov študujúcich v prvom ročníku na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Hendl, 2016).*

Analýza a interpretácia údajov

V rámci obsahovej analýzy zaznamenaných odpovedí prostredníctvom zodpovedania jednej z otázok vytvárajúcich One page profil oslovených vysokoškolských študentov môžeme konštatovať nasledujúce zistenia vyplývajúce z nášho skúmania.

Na základe obsahovej analýzy zaznamenaných odpovedí vysokoškolských študentov dennej formy štúdia sme identifikovali tri analytické jednotky. Prvou analytickou jednotkou indikujúcou to, čo je pre oslovených vysokoškolských študentov dôležité, je vysokoškolské štúdium. Zdôraznenie významu vysokoškolského štúdia je možné prostredníctvom príkladov vybraných odpovedí respondentov: *„Momentálne je pre mňa veľmi dôležité zamerať sa na školu aby som neskôr mohla mať prácu, ktorá ma nie len naplňa, ale ktorá ma taktiež dokáže uživiť.“... „Štúdium je pre mňa symbolom rozvíjania vnútorných znalostí a schopností. Vzdelávanie tvorí veľkú súčasť môjho života a dúfam, že to tak zostane aj naďalej.“* Dôležité je pre mňa „...dokončiť štúdium na vysokej škole. Uplatniť sa vo vyštudovanom odbore.“

Rovnakú analytickú kategóriu sme vytvorili aj pri zaznamenaných odpovediach u študentov externej formy štúdia. Môžeme preto skonštatovať, že štúdium na vysokej škole zaraďujú oslovení vysokoškolskí študenti rovnako dennej, ako aj externej formy štúdia za dôležité. Aplikovaním prístupu inkluzívnej pedagogiky do vysokoškolského edukačného procesu je preto potrebné, aby participácia vysokoškolských študentov na procese edukácie nezaostávala za očakávaniami študentov. Pretrvávajúce ponímania dôležitosti štúdia na vysokej škole vysokoškolákmi indikuje záujem o vzdelávanie na úrovni vysokej školy. Na základe absolvovania zvoleného študijného programu sa chcú vysokoškolskí študenti uplatniť v praxi, rozvíjať svoje postoje a názory, získať potrebné poznatky, vedomosti a skúsenosti.

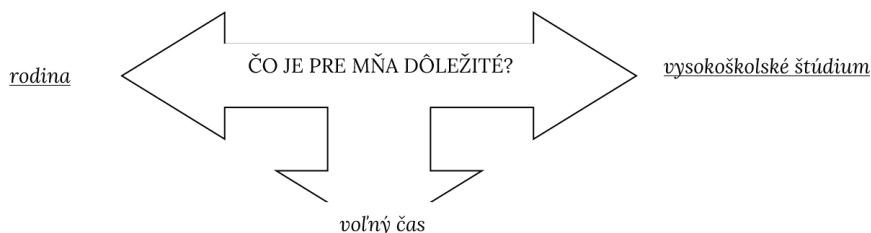
Ďalšia analytická kategória, ktorú sme identifikovali u študentov dennej formy štúdia je voľný čas. Vysokoškolskí študenti študujúci v dennej forme štúdia vnímajú voľný čas ako dôležitú súčasť svojho života. Keďže ide spravidla o mladých ľudí, ktorí ešte nemajú pracovné či rodinné povinnosti, tak v rámci voľného času sa môžu venovať svojim záujmom a záľubám vo väčšej miere, ako študenti v externej forme štúdia, u ktorých priestor na vykonávanie voľnočasových aktivít je do značnej miery redukovaný. U študentov študujúcich v externej forme štúdia sme naopak zaznamenali vyjadrenia označujúce ako dôležité formovanie medziľudských vzťahov. Z tohto dôvodu je podľa nášho názoru potrebné, aby aj vysokoškolskí učitelia pristupovali k študentom férovo a spravodlivo. Vychádzame z predpokladu, že podľa toho, ako sa správa vysokoškolský učiteľ k študentom, tak tento vzorec správania si študent do určitej miery prenáša aj do formovania svojich postojov a názorov v rámci fungovania v medziľudských vzťahoch.

V neposlednom rade sme vytvorili ako ďalšiu analytickú kategóriu vyplývajúcu zo zaznamenaných odpovedí študentov v dennej forme, ako aj v externej forme štúdia rodinu. Pocit spokojnosti a pohody vyplývajúci zo spokojného života v rodine je oslovenými vysokoškolskými študentmi taktiež považovaný za dôležitý. Ako príklad môžeme uviesť niektoré odpovede opýtaných vysokoškolských študentov: *„Moje najdôležitejšie tri piliere v živote sú: osobný život, rodina a spokojný život...“* Dôležitá je hlavne *„rodina, v ktorej som vyrastala a rodina, ktorú si v budúcnosti chcem založiť. Cením si, že moja rodina je pospolitá a nenecháva nikoho v nej v šтиchu aj napriek nedostatkom každého člena domácnosti. Budúca rodina je pre mňa dôležitá z hľadiska cieľov v živote, je to jeden z mojich životných cieľov.“*... *„Dôležité je pre mňa mhono vecí, ako napríklad moja rodina, keď sú šťastní, zdraví a nič ich netrápi.“*... *„Moja rodina. - snažím sa s nimi tráviť čo najviac času, pretože môj život naplňujú pozitívnu energiou.“* Podobné odpovede zaznamenávame aj u študentov externej formy štúdia: *„Na prvom mieste je u mňa rodina, práve pre ktorú chcem byť tou najväčšou oporou a vzorom.“*... *„Najdôležitejšou vecou v mojom živote je, aby moja rodina, ja a všetko živé čo som si k sebe pripútala, boli v poriadku.“*

V niektorých zaznamenaných odpovediach nachádzame aj konkretizáciu rodinných príslušníkov, ktorí sú respondentmi považovaní za dôležitých: *„Milujúca rodina je veľký dar, obzvlášť taká veľká akú mám ja. Moju najbližšiu rodinu na ktorú sa môžem vždy spoľahnúť tvoria moji rodičia, sestra, starí rodičia, sestry mojej mamy a ich deti, teda moje sestrenice a bratrance. Sú to všetko ľudia ktorí ma milujú rovnako ako ja ich“*, *Je pre mňa dôležité párkrát do mesiaca aspoň zavolať mojim starým rodičom aby vedeli, že na nich stále myslím. Vypočuť moju mamu a tata po náročnom dni v práci, moju sestru po škole či môjho brata večer keď hraje hry, aby vedeli, že nie sú sami.“*, ... *„Moja rodina, špeciálne moji dvaja súrodenci, milujem ich celým srdcom.“*, ... *„Ďalej je pre mňa samozrejme dôležitá rodina, hlavne môj mladší brat a otec.“* Konkretizácia rodinných príslušníkov, ktorí sú dôležití v živote vysokoškolského

študenta predstavuje zdôraznenie významu tých osôb, na ktoré sa respondent môže v živote spoľahnúť, a ktoré zároveň môžu ovplyvňovať aj formovanie jeho postojov či názorov v rôznych oblastiach života.

Z uvedeného vyplýva, že usporiadaný život, fungujúce rodinné vzťahy vytvárajú pohodu a spokojnosť u respondentov. Zaznamenané zistenia nášho skúmania môžeme prehľadným spôsobom znázorniť prostredníctvom nasledujúceho obrázku (Obrázok 1).



Obrázok 1 Analýza odpovedí respondentov na otázku „Čo je pre mňa dôležité?“

Záver

V predkladanej štúdii teoreticko-empirického charakteru sme sa zamerali na analyzovanie možností podporovania pohody u vysokoškolských študentov. Podpora pohody u oslovenej skupiny obyvateľstva je súčasťou inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní v súčasných pedagogických teóriách a koncepciách. Inkluzívnym prístupom v edukačnom procese chápeme zohľadňovanie individuálnych a špecifických potrieb vzdelávaných osôb. Vysokoškolskí študenti taktiež reflektujú na svoje potreby, ktoré v rámci aplikovania inkluzívneho prístupu nemôžu zostať bez povšimnutia. Okrem toho zdôrazňujeme, že ak uplatňujeme inkluzívny prístup pri vysokoškolských študentoch, je potrebné zaoberať sa tým, čo podporuje subjektívny pocit pohody. Pri zisťovaní podpory pohody u vysokoškolských študentov sme využili metodický koncept One page profil. Prostredníctvom One page profil zodpovedali oslovení vysokoškolskí študenti tri jednoduché otázky profilujúce subjektívne pociťovanie aktuálnych priorit v živote vysokoškolského študenta. V rámci predkladanej štúdie sme sa zamerali na obsahovú analýzu odpovedí na otázku: Čo je pre mňa dôležité? Analyzované odpovede sme porovnali u dvoch skupín oslovených vysokoškolských študentov študujúcich na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Zaznamenaním toho, čo vysokoškolskí študenti považujú za dôležité je možné aspoň do určitej miery ovplyvniť smerovanie vysokoškolského edukačného procesu. Ak je pre oslovených vysokoškolských študentov

dôležité samotné vysokoškolské štúdium, je potrebné, aby vysokoškolskí učitelia odborným spôsobom viedli prednášky, semináre, cvičenia, ako aj iné organizačné formy vysokoškolskej edukácie. Iba odbornosť vysokoškolskej edukácie bude determinovať nielen zvýšený záujem študentov o štúdium, ale aj subjektívne uvedomenie si potreby byť vysokoškolsky vzdelanou osobou. Okrem toho je pre študentov študujúcich na vysokej škole dôležitý aj voľný čas, resp. čas strávený s rodinou. Preto je potrebné, aby vysokoškolskí neboli nadmerne zaťažovaní. V mnohých prípadoch to však nie je problém zo strany vysokoškolského učiteľa, ale zo strany vysokoškolského študenta, ktorý si často odsúva povinnosti na poslednú chvíľu, a potom sa na prvý pohľad môže zdať, že avizovaných povinností je príliš veľa. Menšie zaznamenané rozdiely medzi študentmi dennej formy vysokoškolského štúdia a externej formy vysokoškolského štúdia je možné zdôvodniť osobnostnými charakteristikami vysokoškolských študentov. U študentov externej formy vysokoškolského štúdia predpokladáme vyšší vek a pracovné povinnosti, čo ovplyvňuje identifikovanie toho, čo je pre vysokoškolského študenta dôležité.

Keďže považujeme analyzovanie podpory pohody vysokoškolských študentov za aktuálnu problematiku v oblasti inkluzívneho prístupu, navrhujeme aj ďalšie skúmanie uvedenej oblasti. Rozšírenie podpory individuálneho prístupu k vysokoškolským študentom by bolo možné realizovať hlavne na základe ucelenej analýzy všetkých odpovedí zaznamenaných prostredníctvom one page profil. Z tohto dôvodu plánujeme vypracovať ucelenú interpretáciu one page profilu u oslovených študentov študujúcich na Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Môžeme predpokladať, že zaznamenané zistenia prispejú k rozšíreniu inkluzívneho prístupu na viacerých vysokých školách nielen na Slovensku, ale aj v okolitých krajinách.

Literatúra:

BAGALOVÁ, Ľ. - BIZÍKOVÁ, Ľ. - FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie na školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-143-6.

HEALTH.EC.EUROPA.EU, https://health.ec.europa.eu/non-communicable-diseases/mental-health_sk

HENDL. J. 2016. *Kvalitatívni výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

KEBZA, V. - ŠOLCOVÁ, I. 2008. Hlavní koncepce psychické odolnosti. In *Československá psychologie. Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi*. 52 (1), s. 1-19.

KOŠTRNOVÁ, D. - USTOHALOVÁ, T. - VEREŠOVÁ, J. 2020. Tvorba inkluzívnej kultúrnej školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických

a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2020. ISBN 978-80-565-1464-1.

LAJČIN, D. - KRÁSNA, S. - BARNOVÁ, S. - GERŠICOVÁ, Z. - GABRHELOVÁ, G. - ČEPELOVÁ, S. - ROZVADSKÝ GUGOVÁ, G. 2020. *Školská pedagogika III.* Dubnica nad Váhom: DTI. ISBN 978-80-89732-75-1.

ONE PAGE PROFIL. www.onepageprofiles.wordpress.com

PATALAY, P. – GONDEK, D. - MOLTRECHT, B. – GIESE, L. – CURTIN, C. – STANKOVIC, M. – SAVKA, N. 2017. Mental health provision in schools: approaches and interventions in 10 European countries. In *Global Mental Health*, 4, E10. doi:10.1017/gmh.2017.6

SANDERSON, H. – LEPKOWSKY, M.B. 2014. *Person-Centred Teams*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-455-3.

PodĎakovanie:

Predkladaná štúdia vznikla ako súčasť riešenia projektu KEGA 004-UCM-4/2022 „Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“, a ako súčasť riešenia projektu projektu BIN SGS02_2021_002 „Univerzita podporujúca aktívne starnutie“.

Summary: Presented study has theoretical-empirical character. In the theoretical part, there is the definition of inclusive education. Empirical part contains the results of own empirical research. Empirical research of mentioned issue was realized by the content analysis of the methodical concept one page profile. The methodical concept one page profile has three question and the answer of one question (What is important for me) is one of the important way of subjective well-being perception in the inclusive education. In the empirical research there were 194 surveyed university students. Surveyed university students were studying at the Slovakian university. 98 surveyed university students were full time students and 96 university students were students of external form of study. The main aim of presented study is the analysis of well-being support by the answers of surveyed university students. Answers of university students were acquired by own empirical research realized by answers of one page profil analysis. Subjective answers of surveyed university students emphasis what is important in respondent life and it is the way of better understanding of university students well-being. The main aim of the presented results is the comparison of created categories of both forms of university study. Presented conclusions will improve well-being of university students.

SYSTÉM VYHODNOCOVANIA ŠTUDENTSKÝCH ANKIET AKO NÁSTROJ PODPORY UČENIA SA ŠTUDENTOV

STUDENT SURVEY EVALUATION SYSTEM AS A TOOL FOR SUPPORTING STUDENT LEARNING

Jaromír Novák, SR

Anotácia: Článok opisuje a zdôvodňuje spôsob tvorby jedného z hlavných intelektuálnych výstupov projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 „Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning“ realizovaného na Ekonomickej univerzite v Bratislave (EUBA) v rokoch 2020 až 2023 – nového systému zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby o vyučovacom procese v absolvovaných predmetoch od študentov. Tento systém je zasadený do širšieho rámca uceleného systému profesijného rozvoja vysokoškolských učiteľov ako jeden z jeho hlavných pilierov. V článku prezentujeme výsledky východiskových analýz zrealizovaných na pôde Národohospodárskej fakulty EUBA a z nich vyvedené hlavné črty návrhu nového systému. Jeho dizajn vychádza najmä z analýzy názorov hlavných zainteresovaných skupín: študentov, učiteľov a vedúcich zamestnancov fakulty. Jej výsledky podporili rozhodnutie o zmene účelu využívaného systému z nástroja na hodnotenie vysokoškolských učiteľov prioritne na nástroj podpory učenia sa študentov.

Kľúčové slová: hodnotenie výučby, hodnotenie predmetov, študentská anketa, vyhodnocovanie spätnej väzby, učenie sa študentov

Úvod

Učiteľom by nemalo byť ľahostajné, ako študenti vnímajú vyučovací proces, pretože to má veľký vplyv na ich motiváciu učiť sa. Tá popri ich schopnostiach a nastavení podmienok výučby v jednotlivých predmetoch patrí ku kľúčovým determinantom študijných výsledkov. Preto je dôležité pravidelne zisťovať a vyhodnocovať spätnú väzbu o realizovanej výučbe od študentov s cieľom použiť ju na inšpiráciu pre také zmeny a úpravy vyučovacieho procesu v jednotlivých predmetoch, ktoré povedú ku kvalitnejšiemu učeniu sa študentov.

Obsahom študentských ankiet, ktoré sú najbežnejším nástrojom pravidelného a systematického zberu informácií o názoroch študentov, môžu byť rôzne typy otázok. Pri zákaznícky orientovaných prieskumoch názorov sa často zisťuje hlavne spokojnosť študentov s priebehom vyučovania a vyučujúcimi, čo v mnohých prípadoch vedie skôr k averzii vysokoškolských učiteľov voči takejto spätnej väzbe a nechcote pracovať s ňou. Navyše takto zistené informácie majú síce istú vypovedaciu schopnosť vo vzťahu k motivácii študentov učiť sa, ale zvyčajne neposkytujú konkrétne námety pre učiteľov vo väzbe na to, ktoré aspekty výučby dôležité pre stimulovanie hĺbkového prístupu študentov k učeniu sa boli v rámci vyučovacieho procesu študentmi vnímané ako adekvátne a ktoré, naopak, študentom v jednotlivých predmetoch chýbali. Toto konštatovanie podporujú zistenia viacerých štúdií, podľa ktorých je pomerne nízka korelácia medzi tým, ako sú študenti spokojní s vyučovacími predmetmi a učiteľmi, a ich študijnými výsledkami (napr. Linse, 2017; Uttl – White – Gonzales, 2017). Braga, Paccagnella a Pellizzari (2014) zistili, že účinnosť vyučovania dokonca negatívne koreluje s hodnotením učiteľov študentmi, čo podporuje myšlienku, že študenti hodnotia učiteľov skôr na základe toho, či ich predmet bavil a boli s ním spokojní, než na základe pozorovania kvality výučby v predmete. To môže viesť k tomu, že učitelia v snahe dosiahnuť lepšie hodnotenie začnú prispôsobovať výučbu a spôsob hodnotenia študentov v predmete tomu, aby použité metódy a kritériá boli najmä zábavné, vyžadovali minimum úsilia a napriek tomu umožnili študentom získať výborné známky (Stroebe, 2016) – namiesto toho, aby zvoleným spôsobom výučby podporovali skutočné učenie sa študentov.

Z uvedených dôvodov viaceré vysoké školy namiesto spokojnosti študentov analyzujú vnímanie takých aspektov vyučovania v jednotlivých predmetoch študentmi, ktoré podľa výskumných štúdií vedú ku kvalitnejším výstupom vzdelávania, pretože podporujú hĺbkové učenie sa študentov, a teda sú sprievodnými javmi kvalitnej vysokoškolskej výučby. Ukazuje sa, že významným faktorom pre realizáciu zmien vo vyučovacom procese je záujem samotných učiteľov a ich vedomé úsilie o zlepšovanie vlastnej výučby. V tomto smere sú aj pre účinné využitie študentských ankiet dôležité jasné signály od vyučujúcich, že ich spätná väzba od študentov skutočne zaujíma – v ideálnom prípade tiež priebežným aktívnym zisťovaním spätnej väzby od študentov samotnými učiteľmi už v priebehu výučby daného predmetu. V tejto štúdii však analyzujeme výlučne prístupy k tvorbe systémových riešení na vysokých školách a fakultách, ktoré by mali na pravidelnej báze systematicky pomáhať všetkým učiteľom identifikovať tie aspekty výučby, kde sú najväčšie rezervy vo väzbe na možnosti podpory učenia sa študentov v ich predmetoch, a zároveň ich stimulovať k tomu, aby sa touto spätnou väzbou zaoberali nielen individuálne na dobrovoľnej báze, ale systematicky v kontexte komplexného systému zabezpečovania kvality výučby na vysokej škole.

1 Prístupy k tvorbe systémov pravidelného zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby od študentov

Systémy zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby od študentov by mali byť vytvorené v prvom rade tak, aby študentov čo najviac motivovali k aktívnej účasti a serióznemu prístupu k odpovediam na položené otázky. Z tohto hľadiska je dôležité aj načasovanie intervalu vyplňania študentských ankiet, avšak ukazuje sa, že ochotu študentov poskytnúť spätnú väzbu a osobitne kvalitu tejto spätnej väzby ovplyvňuje najmä skutočný záujem učiteľov vypočítať si názory študentov a diskutovať o nich (Borch – Sandvoll – Risør, 2020). Nasser a Fresko (2002) skúmali pohľad učiteľov na systémy hodnotenia predmetov a zistili, že aj keď celkový postoj k týmto systémom bol mierne pozitívny, len máloktorý učiteľ skutočne využil výsledky zo študentských ankiet na zmenu svojej výučby. Podobne ani Blair a Noel (2014) nedokázali výskumne potvrdiť, že vyhodnocovanie získanej spätnej väzby od študentov vedie k skutočným významným zmenám v praxi vyučovania analyzovaných vyučovacích predmetov.

Motivácia a ochota učiteľov používať informácie zo študentských ankiet klesá, ak majú pocit, že tento systém je vytvorený na účel ich kontroly (Borch, 2020). Preto je dôležité cielene formovať na vysokej škole takú organizačnú kultúru, ktorej súčasťou je aj pozitívny postoj a vnímanie systémov zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby od študentov ako nástroja, ktorý má učiteľom pomáhať nachádzať námety na to, ako môžu lepšie podporiť učenie sa svojich študentov s cieľom, aby sa ich študijné výsledky kontinuálne zlepšovali. Na mnohých univerzitách sa však študentské ankety vnímajú skôr ako nástroj na hodnotenie kvality výučby, ktorá predstavuje činnosť vykonávanú učiteľmi (Darwin, 2017). To spôsobuje, že najmä kritické komentáre študentov učiteľia vnímajú ako negatívne hodnotenie vlastného pôsobenia vo vyučovacom procese, a preto ich nedokážu ľahko akceptovať ako námety na hľadanie ciest na lepšiu podporu učenia sa študentov vo svojich predmetoch, ale si ich skôr vzťahujú na svoju osobu, sú voči nim skeptickí a, ak o nich vôbec premýšľajú, tak z dôvodu hľadania argumentov na vlastnú obhajobu, resp. na obhajobu kritizovaného aspektu alebo situácie vo vyučovaní. Preto aj viacerí autori navrhujú popri zmene obsahu študentských ankiet používať na označenie tohto systému namiesto pojmu hodnotenie výučby (či dokonca učiteľov) pojem hodnotenie predmetov.

Linse (2017) argumentuje, že keďže informácie získané zo študentských ankiet vypovedajú o tom, ako študenti vnímajú svoje skúsenosti s jednotlivými predmetmi, nemali by byť používané primárne ako manažérsky nástroj na hodnotenie učiteľov. Aj samotní učiteľia chápu, že študentské ankety môžu byť pre nich cenným nástrojom, pokiaľ namiesto informácií o spokojnosti študentov prinášajú kvalitné informácie o tom, čo v rámci vyučovacieho procesu komplikovalo alebo, naopak, podporovalo učenie sa študentov.

Takéto informácie môžu prinášať adekvátne podnety na rozhodovanie o vhodných zmenách v systéme výučby (Borch – Sandvoll – Risør, 2020). Na tento účel je však tiež potrebné, aby učitelia boli vyškolení na to, ako správne využívať informácie zo spätnej väzby od študentov, keďže okrem emocionálnych prekážok môže komplikovať prácu zo zisteniami zo študentských ankiet aj nedostatočné, či dokonca žiadne pedagogické vzdelanie vysokoškolských učiteľov (pozri napr. Lutovac et al., 2017; Murray, 1997). Problémom okrem toho môže byť tiež chýbajúca motivácia učiteľov usilovať sa o zlepšovanie svojej výučby (Kember – Leung – Kwan, 2002), čo v aktuálnych slovenských podmienkach platí o to viac, že v manažérsky orientovaných systémoch hodnotenia vysokoškolských učiteľov sa čoraz viac zvyrazňuje najmä význam ich vedeckovýskumnej, projektovej a publikačnej činnosti. To si niektorí učitelia môžu vysvetľovať tak, že ich pedagogická činnosť nie je podstatná, lebo jej kvalita nie je v týchto systémoch dostatočne či dokonca vôbec oceňovaná.

Systém zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby od študentov by mal nielen orientovať obsahové zameranie otázok v študentských anketách viac na samotný priebeh vyučovacieho procesu a tie aspekty, ktoré podporujú hlbkový prístup študentov k učeniu sa, ale tiež zabezpečiť taký spôsob vyhodnocovania zistených informácií, ktorý podnieti ich aktívne spracovanie učiteľmi, a zároveň vyšle študentom jasný signál, že spätná väzba od nich je skutočne cenená a že sa na jej základe prijímajú rozhodnutia o zodpovedajúcich opatreniach, ktoré sú prospešné pre učenie sa študentov v jednotlivých predmetoch. V tomto smere možno len súhlasiť so záverom autorov Roxå et al. (2022), ktorí tvrdia, že hodnotenie výučby študentmi môže skutočne viesť k zlepšeniam, len ak sú tieto informácie podkladom na reflexiu a rozhovory o možnostiach zlepšenia procesu učenia sa v hodnotených predmetoch a keď sú tieto rozhovory podporené poznatkami z oblasti pedagogických vied, a zároveň sú predmetom pravidelného zdieľania skúseností z výučby rozličných predmetov. Koncept pedagogických konverzácií sa ukazuje byť účinným nástrojom na iniciáciu zmysluplných zmien vo vyučovaní a učení sa študentov (bližšie pozri napr. Pleschová et al., 2021). Ak sú do rozhovorov o vyučovacom procese pravidelne zapájaní aj študenti, má to zároveň ten benefit, že aj oni čoraz lepšie rozumejú zmyslu jednotlivých učebných aktivít v rámci absolvovaných predmetov a ich vplyvu na dosahované študijné výsledky.

2 Analýza systému využívania študentských ankiet na Ekonomickej univerzite v Bratislave

Na Ekonomickej univerzite v Bratislave sa v rokoch 2017 až 2019 pri viacfázovej širokospektrálnej analýze potrieb jej vysokoškolských učiteľov (Novák, 2022, s. 45) okrem iných skutočností zistilo, že väčšina učiteľov nepovažovala vtedajší systém študentských ankiet za skutočne účinný, a zároveň za jednu z najväčších rozvojových potrieb v oblasti svojej pedagogickej činnosti označila potrebu naučiť sa účinnejšie podporovať učenie sa študentov. Tieto dve oblasti sme pri riešení komplexnejšieho projektu Erasmus+ č. 2020-1-SK01-KA203-078299 „Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning“ identifikovali ako vzájomne súvisiace. Po analýze relevantných teoretických východísk sme dospeli k záveru, že jednou z možností, ako zlepšiť schopnosť učiteľov prispôbovať výučbu vzdelávacím potrebám a učebným štýlom študentov a podporovať ich učenie sa vhodným dizajnom kurzu (využívaním vhodných metód aktívneho učenia sa v nadväznosti na očakávané výstupy vzdelávania a v súlade používanými metódami hodnotenia študentov), je zmeniť existujúci zákaznícky orientovaný systém študentských ankiet tak, aby informácie z neho poskytovali predovšetkým námety pre učiteľov na to, v ktorých oblastiach je potrebné alebo vhodné výučbu v jednotlivých predmetoch upraviť či prispôsobiť tak, aby vo väčšej miere podporovala učenie sa študentov. Preto sme v rámci uvedeného projektu ako jeden z pilierov kreovaného systému profesijného rozvoja učiteľov, a tým pádom aj ako jeden z hlavných intelektuálnych výstupov tohto projektu, zvolili tvorbu nového systému zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby o vyučovacom procese od študentov.

Pred prípravou návrhu nového systému sme vykonali podrobnú analýzu toho, čo v dovedty existujúcom systéme nevyhovovalo hlavným zainteresovaným skupinám: študentom, učiteľom a vedúcim zamestnancom. Keďže pilotné overenie nového systému sme v rámci projektu plánovali najskôr len na Národohospodárskej fakulte Ekonomickej univerzity v Bratislave (ďalej len „NHF EUBA“), skúmali sme názory na existujúci systém predovšetkým medzi predstaviteľmi tejto fakulty. Na zistenie informácií od každej cieľovej skupiny sme sa rozhodli zvoliť takýto metodický postup:

- a) študenti – išlo o najpočetnejšiu skupinu, ktorá však má svojich volených zástupcov v rámci tzv. študentských parlamentov univerzity a jej jednotlivých fakúlt. Preto sme namiesto kvantitatívne orientovaného dotazníkového prieskumu s neistou návratnosťou a kvalitou odpovedí zvolili radšej riadenú diskusiu so zástupcami študentov prostredníctvom fokusovej skupiny vytvorenej z členov študentského parlamentu celej univerzity. V ňom majú zastúpenie študenti zo všetkých fakúlt, a teda títo zvolení reprezentanti študentov

majú pomerne široký prehľad o tom, čo všetko študentov na celej univerzite trápi;

- b) *učitelia* – v tomto prípade sme ako metódu získavania informácií o ich názoroch zvolili dotazníkový prieskum s otvorenými otázkami, kde sa mohli učitelia NHF EUBA vyjadriť jednak k tomu, čo na existujúcom systéme najviac oceňovali, ale najmä k tomu, čo podľa nich nefungovalo dobre a aké úpravy by podľa nich pomohli systém vylepšiť. Vzhľadom na predošlú diskusiu o tejto otázke na kolégiu dekanky a podporu tohto prieskumu zo strany všetkých vedúcich katedier sa dalo očakávať, že sa na základe informácie od nich do tohto prieskumu zapojí dostatočný počet učiteľov fakulty;
- c) *vedúci zamestnanci* – v tomto prípade sme podobne ako pri zástupcoch študentov zvolili riadenú diskusiu v rámci fokusovej skupiny s účasťou vedenia fakulty a vedúcich jednotlivých katedier NHF EUBA, keďže išlo o menej početnú skupinu a touto metódou sa dali prediskutovať existujúce problémy viac do hĺbky aj s analýzou ich príčin a možných spôsobov riešenia.

Na tomto mieste uvedieme najskôr prehľad hlavných zistení, ktoré vzišli od jednotlivých cieľových skupín, následne v ďalšej kapitole opíšeme, aké odporúčania na zmeny systému študentských ankiet sme na ich základe vyvodili. Zástupcovia **študentov** sa vo vzájomnej diskusii zhodli najmä na týchto hlavných záveroch:

- zlé načasovanie vyplňania študentských ankiet – realizácia prieskumu počas 10. týždňa semestra neumožňuje komplexne zhodnotiť celý predmet (lepšie by bolo realizovať ho ku koncu skúškového obdobia či dokonca až po jeho skončení),
- mal by sa hodnotiť predmet ako taký, nie učiteľ,
- nevhodnosť niektorých otázok – posudzovanie učiteľa študentmi (napr. či študenti považujú učiteľa za odborníka na danú problematiku a pod.),
- chýbajúca analýza celkového súladu jednotlivých súčastí a prvkov vyučovacieho procesu (napr. nadväznosti prednášok a cvičení a i.),
- súčasťou študentskej ankety by mala byť možnosť dávať návrhy a podnety,
- študenti by sa mali adresne dozvedieť, aké zmeny sa urobia podľa výsledkov študentskej ankety – mali by vidieť, že malo zmysel hodnotiť výučbu,
- mala by sa hodnotiť aj práca študijného oddelenia (osobitný dotazník),

- bolo by dobré zvážiť možnosti využitia inej technickej platformy na vyplňanie dotazníkov, lebo akademický informačný systém nie je ideálny (niektorí študenti neveria v jeho anonymitu a boja sa vyplňať dotazníky, hoci na druhej strane má výhodu, že dotazník je v ňom už sčasti automaticky predvyplnený: napr. názov absolvovaného predmetu, meno vyučujúceho atď.),
- nízka účasť – z tohto hľadiska je lepšie, ak dostanú študenti počas seminára/prednášky vyhradený čas na vyplňanie, ale v tom prípade ostane problém, ako hodnotiť priebeh skúšok v predmete.

Učitelia sa zhodli, že hlavným prínosom toho, že sa realizuje takýto prieskum, je možnosť študentov vyjadriť svoj názor a dať učiteľom spätnú väzbu, pričom ocenili najmä tie časti slovných hodnotení, kde študenti dávajú podnety na zlepšenie v predmetoch. Niektorým prekážala anonymita dotazníkov, pretože umožňuje uvádzať dehonestujúce komentáre na adresu učiteľov, iní ju však považujú za dôležitú, aby študent mohol bez obáv vyjadriť svoj názor. Medzi hlavné problémy a námety na žiaduce zmeny existujúceho systému respondenti vo svojich výpovediach zahrnuli predovšetkým tieto:

- vyhodnocovanie zistení zo študentskej ankety je často len formálne (nepremieta sa do reality),
- propagácia prieskumu zo strany vedenia a študentského parlamentu je nedostatočná,
- nízka návratnosť dotazníkov a tým nízka vypovedacia schopnosť výsledkov študentskej ankety vo vzťahu k hodnoteniu samotného učiteľa (na tzv. atestáciách),
- študent nemôže hodnotiť úroveň vedomostí pedagóga,
- nie je dobrý jednokrokový prieskum počas semestra, ale malo by ísť o dva kroky (pred skúškou a po nej),
- neexistujúca motivácia študenta hodnotiť predmety v súčasnom systéme,
- zlá formulácia otázok (nabádajú len k negatívnej spätnej väzbe, z odpovedí nie je jasné, čo sa má na výučbe zachovať, chýba možnosť pochvaly, resp. komunikácia pri propagácii ankiet nezdôrazňuje túto stránku),
- možnosť vyjadriť sa aj pre tých, ktorí sa vyučovacieho procesu vôbec nezúčastnili alebo len málo,
- učiteľ, ktorý dáva výborné známky bez nárokov na skutočnú kvalitu práce študenta, môže byť v používanej ankete hodnotený výborne z hľadiska spokojnosti študentov s ním,

- dotazník predstavuje skôr bariéru medzi študentmi a učiteľmi namiesto toho, aby sa budovala spoločná akademická komunita,
- mala by byť možnosť vyplnenia iba vybraných častí, ak študent nechce vyplňať všetko (napr. ako pri e-shopoch: možnosť dať iba počet hviezdčiek, nie nevyhnutne dopĺňať slovný komentár všade),
- možnosti odpovedí dať do jednotnej podoby, ktorá bude používateľsky jednoduchá a zrozumiteľná,
- vyhnúť sa odborným termínom z pedagogickej teórie – skôr sa pýtať na názory študentov na predmet, na priebeh vyučovacích hodín, ich pestrosť a prínos vo vzťahu k učivu,
- niektorí respondenti navrhovali podmieniť účasť v študentskej ankete aj aspoň celkovým slovným vyjadrením názoru študenta, ale zároveň odporúčali zachovať aj bodovací/škálový systém,
- zvýšiť počet zapojených študentov do hodnotenia zdôraznením jeho významu pre kvalitu výučby s cieľom zabezpečiť väčšiu motiváciu študentov vyjadriť sa,
- zverejniť konkrétne ukážky, kde spätná väzba od študentov mala neskôr reálny vplyv na výučbu,
- akceptovať len také odpovede v študentských anketách, ktoré sú podané adekvátnym, neurážajúcim a nedehtonujúcim spôsobom a sú relevantné, t. j. prinášajú aj konkrétne návrhy na zlepšenie.

Do tretice sme analyzovali názory **vedúcich zamestnancov**, ktorí využívajú výsledky študentskej ankety aj ako manažérsky nástroj v rámci hodnotenia podriadených zamestnancov. Z diskusie s nimi vzišli tieto hlavné podnety:

- formulácia otázok navádza študentov na komentáre, ktoré vyučujúci vnímajú ofenzívne, v osobnej, emocionálnej rovine, čo nepomáha k zlepšovaniu výučby,
- malá účasť študentov – treba študentom ukázať význam ich odpovedí (že ich názor sa zohľadní),
- vhodné by bolo zjednotiť škálovanie odpovedí v dotazníku,
- vylúčiť z dotazníkov otázky, ktoré študent nevie dobre posúdiť (napr. odbornosť učiteľa),
- anonymita dotazníkov spôsobuje, že sa zapojí viac študentov skôr s horším prospechom, ktorí sú nespokojní, čo skresľuje vypovedaciu schopnosť informácií zo študentskej ankety,
- treba sa pýtať na konkrétne návrhy na zmenu (nielen čo sa študentom páči alebo nepáči),

- ak študent nechodil na prednášky, nemal by mať možnosť hodnotiť ich,
- verbálne komentáre – bývajú aj zaujímavé a relevantné, ale často sa im pripisuje vyššia vypovedacia schopnosť, než skutočne majú,
- zlepšiť vyváženosť dotazníka z hľadiska pozitív a negatív vnímaných študentmi,
- učiteľ si často stojí za svojím štýlom výučby, rozhodnutiami – je náročné prijať kritiku, najmä ak ju vníma osobne,
- jasnejšie formulácie niektorých otázok (znenie otázok treba prediskutovať so študentmi z hľadiska ich zrozumiteľnosti),
- študenti majú často pocit, že učiteľov ich názory nezaujímajú – študentov by sme mali priebežne aj počas výučby podporovať v tom, aby vyjadrovali svoje názory,
- treba brať do úvahy aj to, že každý učiteľ je iný, má vlastný štýl výučby, rovnako ako každý študent je osobnosť a má vlastný štýl učenia sa.

Zaujímavým zistením z porovnania názorov všetkých troch hlavných zainteresovaných skupín bolo, že veľká časť ich názorov a pripomienok sa buď priamo prekrýva, alebo si aspoň vyslovene neprotirečí. Napriek tomu, že pre každú skupinu majú študentské ankety odlišný význam a využitie, ukazuje sa, že všetky skupiny vnímajú ako ich hlavný zmysel to, že by mali prinášať podnety na skvalitnenie výučby a jej vplyvu na učenie sa študentov, a nie byť primárne nástrojom na hodnotenie vyučujúcich ako zamestnancov fakulty. Všetky skupiny by ocenili, aby celý systém smeroval v hlavnej miere k zisťovaniu odporúčaní a námetov, ako zlepšiť vyučovací proces v jednotlivých predmetoch tak, aby študenti dosahovali lepšie študijné výsledky, čo je v súlade so zisteniami viacerých vedeckých štúdií (porovnaj napr. Borch, 2020; Darwin, 2017; Linse, 2017; Roxå et al., 2022; Borch – Sandvoll – Risør, 2020).

3 Hlavné odporúčania zmien v systéme zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby od študentov

Vo svetle výsledkov vykonaných analýz sa ako vhodný rámec a zdroj inšpirácie pre dizajn nového systému zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby od študentov javila situácia na Univerzite v Lunde vo Švédsku a súvisiaci článok autorov Roxå et al. (2022). Tí v ňom dospeli k záveru, že takýto systém by mal byť vytvorený tak, aby podporoval pozitívne zmeny v oblasti učenia sa študentov na základe dôslednej práce so zisteniami zo študentských ankiet, ktoré tak nemajú byť hlavným výstupom celého

systému, ale skôr dôležitou východiskovou bázou pre nasledujúcu analýzu a diskusiu o týchto zisteniach s cieľom prijať také rozhodnutia o zmenách vo výučbe jednotlivých predmetov, ktoré povedú k lepším výstupom vzdelávania študentov.

Hlavné závery, ktoré sme predostreli ako návrhy na zmeny existujúceho systému študentských ankiet vedeniu NHF EUBA, preto boli:

- zmeniť obsahové zameranie otázok v dotazníku tak, aby prioritne nezisťovali spokojnosť študentov s učiteľmi a ich vyučovacou činnosťou, ale aby odpovede študentov poskytlí najmä solídny podklad na nasledujúce diskusie učiteľov so zástupcami študentov s cieľom hľadať námety na zlepšenie jednotlivých predmetov s ohľadom na výsledky učenia sa študentov v nich – pri takomto zameraní otázok dokonca nie je zásadným problémom ani nižšia návratnosť dotazníkov, dôležitá je serióznosť odpovedí a následná práca so zistenými informáciami (aj individuálny nápad jedného študenta môže viesť k vhodným zmenám v predmete, ak sa vyhodnotí ako zmysluplný a užitočný vo väzbe na očakávané výstupy vzdelávania v predmete),
- termín vyplňania dotazníkov presunúť až ku koncu, resp. po skončení skúškového obdobia, pretože významnou súčasťou predmetu je aj overovanie dosiahnutých výstupov vzdelávania – možno síce očakávať istý negatívny vplyv tejto zmeny na návratnosť dotazníkov, ale ten sa dá z dlhodobého hľadiska zmierniť intenzívnou propagáciou významu študentskej ankety zo strany vedenia fakulty a učiteľov, ako aj zo strany študentského parlamentu, no hlavne zverejňovaním opatrení prijatých na základe výsledkov študentskej ankety a ich rozboru,
- vyžadovať otvorené komentáre nabádajúce na vyzdvihnutie pozitívnych aspektov predmetu, ako aj na formuláciu návrhov na jeho ďalšie zlepšenie (namiesto len pomenovania negatívnych aspektov),
- zaoberať sa len konštruktívnymi komentármi, námetmi na zlepšenie ako podkladom na diskusiu s cieľom ich zhodnotenia a hľadania realizovateľných riešení (treba odfiltrovať prípadné osobné invectívy a urážajúce komentáre z otvorených otázok tak, aby negatívne neovplyvnili diskusiu učiteľov so zástupcami študentov o možnostiach zlepšenia výučby predmetu),
- namiesto bodového hodnotenia evokujúceho známkovanie vybraných aspektov výučby použiť užívateľsky priateľskejšie emotikony alebo takú škálu odpovedí, ktorá bude nabádať na vyjadrenie súhlasu alebo nesúhlasu s určitým výrokom o realizovanej výučbe skôr než na hodnotenie (známkovanie) vybraných aspektov vyučovacej činnosti učiteľa,

- pilotne zaviesť a overiť nový spôsob vyhodnocovania zistení zo študentskej ankety – ako kľúčový prvok pre stimulovanie zmysluplného vyhodnocovania zistených informácií sa javí zapojiť do diskusií s učiteľmi, príp. garantmi predmetov či študijných programov o nich ideálne vždy aspoň dvoch študentov za každý predmet (prijaté opatrenia by mali vzísť z konštruktívnej diskusie skôr neformálneho charakteru medzi osobami zodpovednými za rozvoj predmetu, jeho vyučujúcimi a zástupcami študentov, ktorí majú aktuálnu osobnú skúsenosť s výučbou daného predmetu – všetci účastníci týchto rozhovorov by mali najskôr prejsť školením o ich hlavnom zmysle a tréningom v oblasti vyhodnocovania odpovedí na jednotlivé otázky v dotazníkoch tak, aby skutočne dokázali na ich základe prichádzať s relevantnými realizovateľnými návrhmi na zlepšenie výučby, ktoré budú podporovať hĺbkové učenie sa študentov),
- pravidelne zverejňovať hlavné závery a návrhy zmien a opatrení pre ďalší semester či rok výučby každého predmetu tak, aby boli dostupné pre všetky zainteresované skupiny (predovšetkým však pre študentov, aby videli dosahy svojej účasti v študentskej ankete).

Uvedené návrhy spolu s niektorými ďalšími (napr. zvážiť iný systém zberu údajov v dotazníkoch ako cez akademický informačný systém – táto požiadavka však z technických príčin napokon nebola podporená) sme diskutovali jednak zo zástupcami Študentského parlamentu NHF EUBA, ako aj v rámci Kolégia dekanov NHF EUBA (s osobitným dôrazom na obsah a zrozumiteľnosť formulácie otázok v novom dotazníku). Pilotná realizácia nového systému založeného na vyššie opísaných princípoch bola napokon schválená len s drobnými úpravami (napr. rozhovory o výsledkoch študentskej ankety sa pilotne realizovali len s tými vyučujúcimi, ktorí o ne prejavili záujem na dobrovoľnej báze, a z organizačných dôvodov do nich neboli zapájaní garanti). Pripravený bol úplne nový dotazník na hodnotenie predmetu, inšpirovaný najmä známym dotazníkom CEQ (z angl. Course Experience Questionnaire – pozri Ramsden, 1991), ktorého zmyslom je zistiť, ako študenti vnímali prítomnosť vybraných aspektov realizácie výučby daného predmetu, a nie nechať ich hodnotiť svoju spokojnosť s nimi. Vo finálnej verzii mal nový dotazník takúto rámcovú štruktúru (otázky v každej z týchto častí boli zamerané na tie aspekty, ktoré v danej oblasti podporujú hĺbkový prístup k učeniu sa študentov):

- Osobná participácia študenta v predmete,
- Ako prednášky a/alebo semináre podporovali učenie sa študentov?,
- Ako sa študent učil v rámci predmetu?,
- Študijné výsledky a ich hodnotenie,
- Celkové hodnotenie predmetu (otvorené otázky).

Pre nadväzujúci proces pilotných rozhovorov učiteľov o výsledkoch študentskej ankety so študentmi sme zvolili prístup, kde zástupcovia študentov zo Študentského parlamentu NHF EUBA zohrali dôležitú aktívnu úlohu, pričom mali:

- analyzovať informácie zo študentskej ankety (číselné hodnoty verzus odpovede na otvorené otázky) a odfiltrovať osobné invectívy a urážajúce komentáre,
- navrhnúť zmeny v identifikovaných problematických oblastiach, ktoré podľa nich pomôžu podporiť učenie sa študentov,
- viesť rozhovory o pripravených návrhoch s príslušnými učiteľmi,
- pripraviť krátku správu o hlavných záveroch zo zrealizovaného rozhovoru.

Takto navrhnutý nový systém bol pilotne overený v zimnom semestri akademického roka 2021/2022, pričom závery z analýzy priebehu a výsledkov jeho pilotnej realizácie sú predmetom osobitne publikovanej štúdie, preto ich na tomto mieste neuvádzame. Celkovo možno skonštatovať, že podľa všetkých zúčastnených učiteľov aj študentov bol tento nový systém lepší ako predošlý a jednoznačne v ňom odporučili v budúcnosti pokračovať po zohľadnení niekoľkých pripomienok s cieľom systém ešte viac vylepšiť (tie však neodporúčajú zmenu žiadneho z hlavných východísk prezentovaných v tomto článku, ale boli zamerané len na zdokonalenie spôsobu implementácie tohto systému a niektorých jeho prvkov).

Záver

Cieľom článku bolo opísať a zdôvodniť dizajn nového systému zisťovania a vyhodnocovania spätnej väzby o vyučovacom procese v jednotlivých vyučovacích predmetoch od študentov, ktorý bol pripravený a pilotne overený na NHF EUBA v akademickom roku 2021/2022. Spoločným menovateľom bola snaha zmeniť hlavný účel tohto systému tak, aby motivoval ku skutočným zmenám vo výučbe jednotlivých predmetov a nabádal učiteľov ku kontinuálnemu hľadaniu vhodných ciest čo najlepšej podpory učenia sa študentov. Tento prístup bol zvolený predovšetkým na základe dôkladnej analýzy názorov hlavných zainteresovaných skupín na NHF EUBA (študentov, učiteľov a vedúcich zamestnancov) na existujúci systém a jeho nedostatky, no zároveň rešpektuje tiež závery mnohých výskumných štúdií v tejto oblasti. Skúsenosti z pilotnej realizácie navrhnutého systému analyzujeme a spracujeme v samostatnej štúdii, ktorej cieľom už nie je zdôvodňovať dizajn nového systému, ale detailne zhodnotiť, ako sa osvedčil v porovnaní s predošlým systémom, a to v prvej fáze najmä na základe

názorov zúčastnených študentov a učiteľov. Z dlhodobého hľadiska bude ďalej zaujímavé analyzovať, či využívanie tohto systému skutočne povedie ku kontinuálnemu zlepšovaniu výučby v smere podpory učenia sa študentov a dosahovaných výstupov vzdelávania v predmetoch vyučovaných na NHF EUBA.

Literatúra:

BORCH, I. 2020. Lost in translation: from the university's quality assurance system to student evaluation practice. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, vol. 6, no. 3, p. 231 – 244, DOI: 10.1080/20020317.2020.1818447.

BORCH, I. – SANDVOLL, R. – RISØR, T. 2020. Discrepancies in purposes of student course evaluations: what does it mean to be “satisfied”? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, p. 83 – 102. DOI: 10.1007/s11092-020-09315-x.

BLAIR, E. – NOEL, K. V. 2014. Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, no. 7, p. 879 – 894. DOI: 10.1080/02602938.2013.875984.

BRAGA, M. – PACCAGNELLA, M. – PELLIZZARI, M. 2014. Evaluating students' evaluations of professors. *Economics of Education Review*, 41, p. 71 – 88. DOI: 10.1016/j.econedurev.2014.04.002.

DARWIN, S. 2017. What contemporary work are student ratings actually doing in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 54, p. 13 – 21. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.08.002.

KEMBER, D. – LEUNG, D. Y. P. – KWAN, K. P. 2002. Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, no. 5, p. 411 – 425. DOI: 10.1080/0260293022000009294.

LINSE, A. R. 2017. Interpreting and using student ratings data: guidance for faculty serving as administrators and on evaluation committees. *Studies in Educational Evaluation*, 54, p. 94 – 106. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.12.004.

LUTOVAC, S. et al. (2017). University lecturers' emotional responses to and coping with student feedback: a Finnish case study. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 32, no. 2, p. 235 – 250. DOI: 10.1007/s10212-016-0301-1.

MURRAY, H. G. 1997. Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal for Academic Development*, vol. 2, no. 1, p. 8 – 23. DOI: 10.1080/1360144970020102.

NASSER, F., & FRESKO, B. 2002. Faculty views of student evaluation of college teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 27, no. 2, p. 187 – 198. DOI: 10.1080/02602930220128751.

NOVÁK, J. 2022. Designing Holistic and Sustainable Educational Development: A Case Study of University of Economics in Bratislava. *R&E-SOURCE: Online Journal for Research and Education*. 9 (24: Special Edition: Factory of Engineering Pedagogy – FEP), p. 42 – 48.

PLESCHOVÁ, G. et al. 2021. Conversations that make meaningful change in teaching, teachers, and academic development. *International Journal for Academic Development*, vol. 26, no. 3, p. 201 – 209, DOI: 10.1080/1360144X.2021.1958446.

RAMSDEN, P. 1991. A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, vol. 16, no. 2, p. 129 – 150, DOI: 10.1080/03075079112331382944.

ROXÅ, T., et al. 2022. Reconceptualizing student ratings of teaching to support quality discourse on student learning: a systems perspective. *Higher Education*, vol. 83, no. 1, p. 35 – 55. DOI: 10.1007/s10734-020-00615-1.

STROEBE, W. 2016. Why good teaching evaluations may reward bad teaching: on grade inflation and other unintended consequences of student evaluations. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 11, no. 6, p. 800 – 816. DOI: 10.1177/1745691616650284.

UTTL, B. – WHITE, C. A. – GONZALEZ, D. W. 2017. Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: student evaluation of teaching ratings and student learning are not related. *Studies in Educational Evaluation*, 54, p. 22 – 42. DOI: 10.1016/j.stueduc.2016.08.007.

Summary: The article describes the process of, and the main reasons for, designing a new system of student feedback evaluations, which was piloted at the Faculty of National Economy, University of Economics in Bratislava in the academic year 2021/2022. It presents the main findings of several analyses carried out in the period of 2017 to 2020, focusing mainly on the main results of focus groups discussions with student representatives and faculty management members (dean, vice-deans and heads of departments), and a questionnaire survey among the teaching staff of the faculty, who were chosen as the main stakeholders of the system of student feedback evaluations at the faculty. Building on the presented results of these analyses, we describe the main proposed changes to the existing system, and explain the choice of the main features of the new system. Based on these results, it was designed in a way that should promote such changes in the courses

taught at the faculty that should support student learning and lead to better learning outcomes. The new system is one of the main pillars of a holistic system of educational development and was designed as one of the main intellectual outputs of Erasmus+ project no. 2020-1-SK01-KA203-078299 „Designing holistic and sustainable educational development to improve student learning“.

ASISTENT PEDAGOGA V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU

TEACHER'S ASSISTANT IN INCLUSIVE EDUCATION AT A MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL

Lenka Nováková, ČR

Anotace: Základní škola jako vzdělávací instituce poskytuje žákům možnost osvojit si klíčové dovednosti, rozvíjet svou osobnost a potenciál. Základními aktéry vzdělávání jsou pedagogičtí pracovníci, žáci a zákonní zástupci těchto žáků. Významnou roli v procesu vzdělávání, zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v dnešní době zaujímají asistenti pedagoga. Jsou důležitým článkem týmu, který se podílí na vzdělávání žáků. Studie je zaměřena na působení asistenta pedagoga ve školách hlavního vzdělávacího proudu a na jeho spolupráci s pedagogy, pohledem pedagogů základních škol. Pro potřeby daného výzkumu bylo využito smíšeného designu výzkumu, který umožňuje doplňovat klady kvantitativních i kvalitativních výzkumných metod. Data byla sesbírána pomocí polostrukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření. Výsledky výzkumu poskytují pohled na to, jak pedagogové vnímají působení asistenta pedagoga při vzdělávání a vzájemnou spolupráci.

Klíčová slova: asistent pedagoga, základní škola, pedagog, žák, speciální vzdělávací potřeby

Úvod

Legislativně je koncepce vzdělávání v České republice ukotvena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen "školský zákon"), ve znění pozdějších předpisů. Krozvoji inkluzivního vzdělávání se vztahuje řada tuzemských i mezinárodních dokumentů. Legislativními předpisy je zaručeno, že každému jedinci by mělo být poskytnuto vzdělávání, které dokáže reagovat na jeho individuální potřeby, tedy různou úroveň intelektu, přítomnost či nepřítomnost zdravotního postižení nebo omezení, nebo odlišné životní či kulturní podmínky. Právě žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují specifický přístup

a podporu ve vzdělávání. Dle §16 školského zákona je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření...“. Jedním z podpůrných opatření, které zákon taxativně vymezuje, je využití asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je dnes, s rozvojem konceptu inkluzivního vzdělávání, považován za běžnou součást edukačního procesu. Podobě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a fungování asistenta pedagoga tak, jak jej známe dnes, však předcházela řada legislativních i systémových změn ve vzdělávání. Tyto změny reagovaly na potřeby praxe ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejvýznamnější změny, které posunuly české školství směrem k inkluzivnímu vzdělávání, přinesl rok 2016. Došlo k mnoha změnám v legislativě, upravující oblast školství. Na tyto změny musela pedagogická veřejnost reagovat a postupně se s nimi vyrovnávat. Pedagogičtí pracovníci, kteří v edukačním procesu působí již několik let, a podíleli se na daném výzkumu, mohou poskytnout náhled na vývoj působení asistenta pedagoga v edukačním procesu a na otázky, se kterými se ohledně spolupráce s ním, vyrovnávali. Studie autorky se opírá nejen o teoretické zdroje, ale i vlastní zkušenosti z praxe v prostředí základní školy hlavního vzdělávacího proudu.

Historie inkluzivního vzdělávání a působení asistentů pedagoga ve vzdělávání

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v takové podobě, jaké jej známe dnes, se vyvíjelo řadu let a předcházelo mu mnoho podob. Vzdělávání této skupiny žáků bylo do roku 1989 zcela segregované a vzdělávací soustava se rozdělovala na dva proudy – systém vzdělávání žáků intaktních a žáků vyžadujících zvláštní péči, dnes žáci se SVP. Vzdělávání bylo zcela v rukou státu, rodič měl omezené možnosti v rozhodování o otázkách vzdělávání jeho dítěte. Od roku 1989 je snaha o nový model vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Je jím vzdělávání především otevřené a rovnoprávné. Role rodiče byla značně posílena a bylo umožněno podílet se na rozhodování o vzdělávání jejich dětí. Postupně, ze začátku za určitých předpokladů, bylo umožněno vzdělávání žáků se SVP ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, umožňovala zřizovat v základních školách speciální a specializované třídy pro žáky se SVP. Vývoj inkluzivního vzdělávání byl až do roku 2005, kdy došlo k přijetí nového školského zákona, velmi pozvolný. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním v České republice se hojně hovoří o roce 2016. S přijetím novely školského zákona, s účinností od 1. 9. 2016, došlo k **řadě** změn ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Baslerová, Michalík, Felcmanová, 2020)

Povolání asistenta pedagoga je s novelou legislativy v roce 2016, jedním z hlavních nástrojů podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách mateřských, základních a středních školách hlavního vzdělávacího proudu. Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění, je asistent pedagoga pedagogický pracovník, společně s učitelem, či např. speciálním pedagogem, osobou, která vykonává přímou pedagogickou činnost. Pro výkon pedagogického pracovníka jsou příslušným právním předpisem stanoveny další požadavky, jako je plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, odborná kvalifikace, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Daný právní předpis dále rovněž upravuje kvalifikační předpoklady pro výkon této pozice (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění).

Povolání asistenta se začalo v českém školství objevovat již v 90. letech 20. století. Asistenti působí v České republice ve školách tedy již více než čtvrt století. Vývoj samotného pojmenování této profese se měnil, stejně tak i náplň práce se lišila od aktuálního působení asistentů ve školství. Již v první polovině 90. let působili asistenti u žáků se sociálním znevýhodněním. V letech 1997-1998 byl do školství oficiálně zaveden asistent u romských žáků, pod názvem romský asistent. V letech 2000-2001 bylo ustáleno pojmenování vychovatel-asistent učitele. Vazba působení asistentské profese na etnicitu byla zrušena. Současná podoba povolání asistenta pedagoga vychází z legislativního sjednocení této profese, ke kterému došlo v letech 2005 s přijetím školského zákona a prováděcích právních předpisů. Nezáleží tedy, zda působí u žáků se zdravotním postižením, nebo odlišného životního či kulturního prostředí. Stejně tak, jako se měnilo pojmenování a působnost, měnila se i jeho role – od administrativní činnosti spíše rutinní povahy, až po přímou činnost a podporu žáka ve výuce (Hájková a kol., 2018).

Důležitost role asistenta pedagoga dokládají i vzrůstající počty těchto pracovníků ve školství. Jak dokládají statistická data, zatímco ve školním roce 2016/2017 působilo v regionálním školství celkem 13 299 asistentů pedagoga, v aktuálním školním roce 2021/2022 působí na této pozici již 29 188 osob (MŠMT, statistická ročenka školství – výkonové ukazatele).

Metodologie výzkumu

Cílem realizovaného výzkumného šetření je zjistit, jak je samotnými pedagogy vnímáno působení asistenta pedagoga v edukačním procesu na základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Dále zhodnotit jeho roli ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a také aktuální nastavení podmínek pro působení této profese ve školství.

Výzkumné otázky:

1. Jak pedagogové vnímají působení asistenta pedagoga v edukačním procesu aktuálně, ale i s ohledem na legislativní změny v roce 2016?
2. Jak pedagogové hodnotí nastavené podmínky pro působení asistenta pedagoga při edukaci?
3. Jak pedagogové vnímají roli, kterou asistent pedagoga zastává ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Design výzkumu:

Pro naplnění vytyčeného cíle a s ohledem na posouzení kladů a záporů vhodných výzkumných metod, byl zvolen smíšený design výzkumu. Smíšený design umožňuje kombinovat jak metody kvantitativního výzkumu, tak kvalitativního výzkumu. Ke sběru dat byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru a návazně byla realizována metoda dotazníkového šetření. Sběr dat se uskutečnil v období od října roku 2021 do června roku 2022.

Každý rozhovor s participantem se pohyboval okolo 30 - 45 minut. Délka rozhovoru se lišila s ohledem na poskytnutý čas participantů na rozhovor a na množství informací, jež participant výzkumníkovi sdělil. Otázky byly participantům kladeny podle aktuálního směru, jakým se rozhovor ubíral, případně byly podle potřeby i doplňovány. Rozhovor se skládal z celkem 13 otázek, dílčí část předkládaného výzkumu se zaměřuje na následující 4 oblasti:

1. Jak hodnotíte spolupráci pedagogů s asistenty pedagoga?
2. Jak hodnotíte změny, které nastaly v roce 2016 v souvislosti s novelou právních předpisů a sjednocení funkce asistenta pedagoga?
3. Jaké systémové změny by byly podle Vás, v působení asistenta pedagoga, vhodné?
4. Jsou podle Vás asistenti pedagoga připraveni podílet se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Dotazníkové šetření bylo anonymní a bylo realizováno s předložením dotazníku vlastní konstrukce. Dotazník byl distribuován přes on-line server a byl tvořen sadou otázek. Otázky byly seskupeny do jednoho bloku, který je tvořen výroky. Respondenti vybírali jednu z předem nabízených možností. Dílčí část předkládaného výzkumu je tvořena 5 výroky:

1. Aktuálně v naší škole působí dostatečný počet asistentů pedagoga.
2. Asistenti pedagoga jsou partneři učitele a pomáhají při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3. Asistenti pedagoga mají vytvořené dobré pracovní podmínky a zázemí.
4. Pedagogové mají společně s asistenty pedagoga dostatek času ke společné přípravě na vyučování.
5. Učitel se spolupodílí na výběru asistenta pedagoga, se kterým bude působit.

Výzkumný soubor

Do výzkumu byli účastníci vybráni metodou prostého záměrného výběru, která jak uvádí Miovský (2006), spočívá ve výběru účastníků vhodných pro výzkum a vyjádřili souhlas s jeho uskutečněním. Výzkumný soubor byl saturován základními školami hlavního vzdělávacího proudu z okresu Vsetín.

Výzkumný soubor reprezentující kvalitativní část výzkumu-polostrukturované rozhovory, je zastoupen 22 řediteli, nebo zástupci ředitelů základních škol. Rozhovory byly realizovány při osobním setkání v rámci odborného workshopu, který byl uspořádán pro základní školy v okrese Vsetín. Účastníci výzkumu byly s účelem rozhovoru seznámeni, rovněž tak i se způsobem vyhodnocení, současně byli ujištěni o anonymizaci získaných dat. Ve výsledcích rozhovoru tedy nebudou uvedena jména ani jiné informace, které by mohly blíže identifikovat účastníky výzkumu. Na základě společné dohody byly jednotlivým participantům přiděleny symboly. Součástí realizace rozhovoru bylo udělení informovaného souhlasu s pořízením zvukové nahrávky rozhovoru a s jeho zpracováním. Osoby, které byly zapojeny do výzkumu, působí na své pozici v délce rozmezí 1-19 let, celková praxe ve školství se pohybuje okolo 9-30 let. Výzkumný vzorek je tak reprezentován účastníky, kteří mohou objektivně předložit názor na vývoj školství v oblasti inkluzivního vzdělávání a působení asistenta pedagoga z vlastní zkušenosti.

Informant č.	Délka praxe v oboru v letech	Délka praxe ve funkci ředitelky/ředitele v letech
1.	18 let	1 rok
2.	29 let	28 let
3.	13 let	7 let
4.	přes 30 let	13 let
5.	15 let	9 let
6.	30 let	7 let
7.	40 let	19 let
8.	20 let	1 rok
9.	9 let	2 roky
10.	30 let	30 let

11.	25 let	1 rok
12.	22 let	2 roky
13.	15 let	3 roky
14.	9 let	3 roky
15.	25 let	1 rok
16.	26 let	14 let
17.	19 let	6 let
18.	17 let	6 let
19.	11 let	7 let
20.	18 let	3 roky
21.	27 let	11 let
22.	19 let	3 roky

Tabulka č. 1: Popis výzkumného vzorku – polostrukturované rozhovory

Výzkumný vzorek reprezentující kvantitativní část výzkumu – dotazníkové šetření, je zastoupen 360 pedagogickými pracovníky základních škol v okrese Vsetín. Strukturu výzkumného vzorku charakterizuje tabulka níže. Nejpočetnější zastoupení výzkumného vzorku tvoří pedagogové - učitelé, na druhém místě jsou početně nejvíce zastoupení asistenti pedagoga.

Pozice	Celkový počet
Asistent pedagoga	52
Ředitel školy	7
Školní psycholog	2
Školní speciální pedagog	4
Jiná pozice	1
Pedagog – učitelka	275
Vedení školy	1
Vychovatel	9
Vychovatel školní družiny	1
Výchovný poradce	3
Zástupce ředitele	5
Celkový součet	360

Tabulka 2: Popis výzkumného vzorku – dotazníkové šetření

Vyhodnocení dat

Získaná data byla utříděna a v několika na sobě návazných fázích zpracována. Proces analýzy kvalitativních dat předcházel záměru, sběru a analýze dat kvantitativních.

I. Vyhodnocení kvalitativních dat – polostrukturované rozhovory

Sesbíraná data z polostrukturovaných rozhovorů byla v několika krocích podrobena zpracování a analýze. Data byla doslovnou transkripcí převedena do textového procesoru Microsoft Word. Pro analýzu dat byla zvolena metoda kvalitativní obsahové analýzy, která se pro své široké využití a možnost upozorovat i drobné detaily v textu, jeví nejvhodnější metodou. Zpracování kvalitativních dat metodou obsahové analýzy je založeno na vyhledávání kódů. Analyzované kódy tvoří stěžejní témata. Výzkumník analyzuje význam odhalených stěžejních témat a následně sesbíraná data zpracovává do podoby výsledků (Bryman, 2012). Závěrečná podoba výsledků se odvíjí od záměru, za kterým byl výzkum uskutečněn. Může se jednat o odhalené stěžejní kategorie, centrální pojmy, nebo významná témata (Gavora, 2015). S ohledem na záměr realizovaného výzkumu, byla zvolena prezentace výsledků prostřednictvím odhalených významných kategorií. Odhalené kategorie jsou pro doplnění a možnost větší představy čtenáře, doplněny autentickými výpověďmi účastníků.

II. Vyhodnocení kvantitativních dat – dotazníkové šetření

Sesbíraná data byla utříděna a převedena do tabulkového procesoru Microsoft Excel. Následně byly sestaveny tabulky četností. V poslední fázi byla naměřená data graficky ztvárněna do podoby prezentovaných grafů.

Výsledky výzkumu

V následující části budou prezentovány výsledky kvalitativního výzkumu, který byl založen na metodě polostrukturovaného rozhovoru a následně výsledky kvantitativního výzkumu, který představuje dotazníkové šetření.

I. Výsledky kvalitativního výzkumu – polostrukturované rozhovory

Kvalitativní obsahovou analýzou odhalené kategorie:

- *Asistent pedagoga jako změna, která nejvíce zasáhla do edukačního procesu.*
- *Asistent pedagoga jako nepostradatelná součást pedagogického týmu.*
- *Úskalí, panující ohledně působení asistenta pedagoga při vzdělávání.*

Asistent pedagoga jako změna, která nejvíce zasáhla do edukačního procesu.

Novela právních předpisů v roce 2016, resp. školského zákona a prováděcích právních předpisů, přinesla řadu změn, se kterými se museli pedagogové v rámci výuky vyrovnávat. Mnohé z nich vyžadovaly dlouhý čas na adaptaci. Jednou z nejvíce vnímaných změn, která do edukačního procesu zasáhla, je pro pedagogy přítomnost další osoby – asistenta pedagoga v rámci výuky. Mezi pedagogickou veřejností panovala nejistota ohledně role asistenta pedagoga ve výuce, rozsah jeho činnosti. Nutností bylo naučit se vzájemně spolupracovat a vyčlenit si čas na plánování výuky. Panovalo rovněž odmítání a nedůvěra v tuto osobu, především z důvodu možnosti vynášet informace mimo školní třídu. Nedostatek relevantních informací a pokynů, které měly základní školy k dispozici tuto skutečnost podporoval.

„Ale před těmi sedmi lety, prostě když přišel do tříd poprvé asistent a někteří učitelé poprvé v životě měli, a to byli už zkušení kantoři, dlouhodobí, měli poprvé někoho cizího v podstatě dennodenně v tom přímém kontaktu jako takového supervizora, tak tam to samozřejmě ze začátku trochu haprovalo.”

„Tak samozřejmě posunulo se to, protože dřív když v podstatě, jak to začínalo, tak všichni jsme byli proti, všichni jsme byli proti...”

Asistent pedagoga jako nepostradatelná součást pedagogického týmu.

Přesto, že prvotní reakce na působení asistenta pedagoga ve výuce byly rozporuplné, panovala především nejistota ohledně vymezení jeho role, je dnes zcela nepostradatelnou součástí pedagogického týmu. Tato skutečnost jednoznačně a prokazatelně vyžadovala delší čas na adaptaci. Asistent pedagoga se spolupodílí na vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho přítomnost je přínosem pro celou třídu. Pedagogové by dnes ocenili větší počet asistentů pedagoga ve třídě. Z výpovědí dále vyplývá, že ideální změnou, která by v této oblasti mohla nastat, by byla možnost jeho působení ve třídě dle aktuálních potřeb třídy a složení žáků, bez závislosti na doporučení školského poradenského zařízení.

„...Jo, takže už si zvykli a vidí že opravdu jako ten asistent, když prostě v té třídě je tak pomůže jako, když tam máte tři, čtyři slabší děcka tak on opravdu chodí po té třídě, pomůže, poradí jim tam něco, takže jako už to berou jako pomoc, už jako opravdu prostě si zvykli, ti asistenti tam mezi nás zapadli, takže prostě bereme to víceméně už jako samozřejmost.”

„Ale naopak, když máte asistenta, který opravdu souzní, tvoří ví, kde si stoupnout, je tam pro tu třídu, má to empatické citění, sociální citění, je to k nezaplacení, protože třeba při třídě 30 dětí je to obrovská i když to není

třeba konkrétní k tomu dítěti jako osobní asistent, ale jako asistent pedagoga, tak si myslím, jako že to je prostě opravdu úžasné jo. ”

„Tak hlavně, abychom prostě nemuseli jako nějakým způsobem pořád jako, aby ten asistent tam jako byl, jako i z rozhodnutí paní ředitelky nebo ředitele, jo prostě aby to nebylo závislé prostě na tom, že na to musíte vyplnit 3 miliony papírů a že vám to musí někdo schválit a že prostě jako máte toho asistenta na rok nebo na dva jo ...“

Úskalí, panující ohledně působení asistenta pedagoga při vzdělávání.

Poslední kategorie vyjadřuje úskalí, panující ohledně působení asistenta pedagoga v edukačním procesu. Úskalí, které pedagogové nejvíce vnímají, jsou kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti asistenta pedagoga. Větší polovina participantů se shodla na tom, že asistentům mohou chybět dostatečné kvalifikační předpoklady pro výkon této činnosti. Poukázováno je na vzdělávací kurz pro asistenty, který je nedostačující, jelikož neposkytuje v dostatečné míře informace o problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga musí mít také základní znalosti v oblasti výuky trivie. Pedagogové však také uvádí možnost širokého dalšího vzdělávání formou kurzů, seminářů či webinářů, které asistenti pedagoga mají dnes k dispozici. Uváděna je ale také nutnost vlastní iniciativy se v této oblasti rozvíjet, která může u některých chybět.

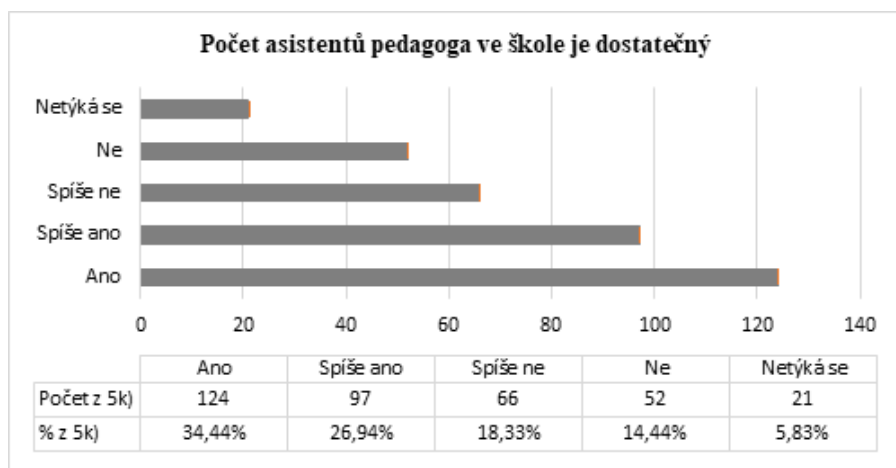
„Jsou zde asistenti, ale taky mně vadí na tom to, že mají třeba jenom kurzy nějaké. A ne každý asistent je dobrý“

„...protože občas když má člověk asistenta pedagoga, který udělá sice maturitu, udělá dva měsíce nějakého školení a pak tam to máte jako další dítě, kterému musíte chystat co má dělat, taky jsme se s tím setkala tak to je kontraproduktivní absolutně.“

„...myslím si, že není problém toho asistenta naopak na tom trhu práce získat, i když potom druhá otázka je o té kvalitě, že ne všichni jsou úplně... jakoby srovnatelní, ale to už je samozřejmě otázka toho, jak se zařadí, jak se adaptují, jak se uplatní.“

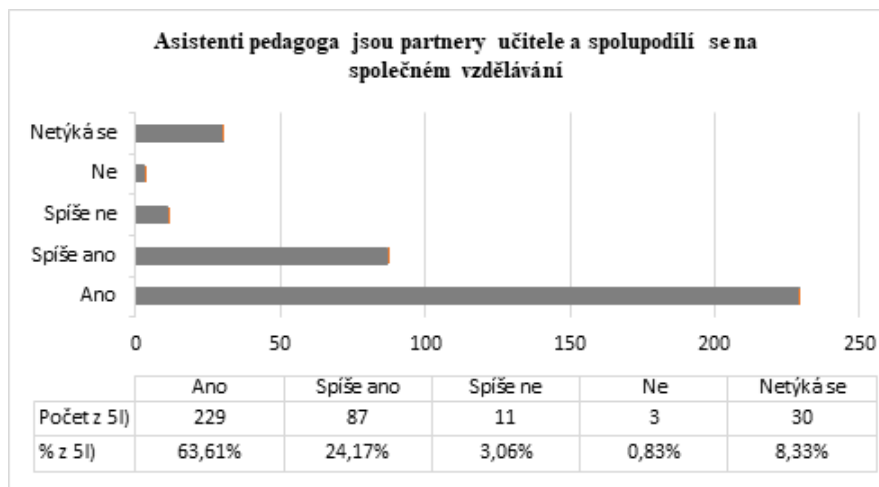
II. Výsledky kvantitativního výzkumu – dotazníkové šetření

Pedagogové byli dotazováni, zda aktuální počet asistentů pedagoga působících na škole, hodnotí jako dostatečný. Téměř 62 % respondentů hodnotí tento počet za dostatečný. Odpověď ano zvolilo 34,44 %, spíše ano 26,94 %. Třetina respondentů počet asistentů pedagoga ve škole za dostatečný nepovažuje. Odpověď netýká se, zvolilo 6 % respondentů.



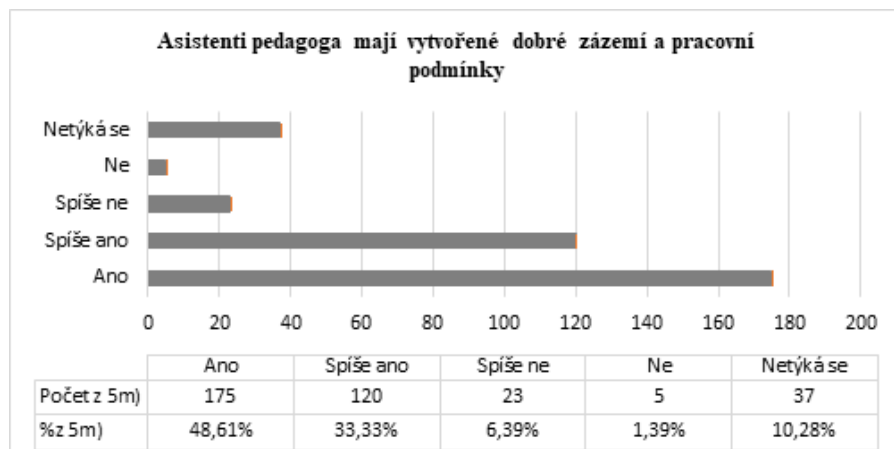
Graf. č. 1: Počet asistentů pedagoga ve škole je dostatečný

Pozitivním zjištěním je skutečnost, že necelých 88 % respondentů hodnotí vztah mezi nimi-pedagogy a asistenty pedagoga kladně, jako partnerský. Pouze necelá 4 % respondentů tento vztah nevnímá pozitivně. Odpověď netýká se zvolilo 8,33 % respondentů.



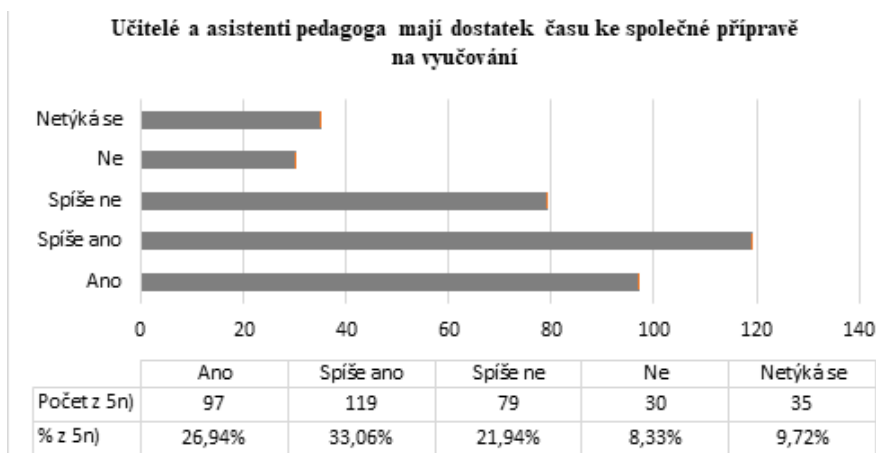
Graf. č. 2: Asistenti pedagoga jsou partnery učitele a spolupodílí se na společném vzdělávání

Kladně jsou hodnoceny i pracovní podmínky a vytvořené zázemí asistentů pedagoga ve škole. Na této skutečnosti se shoduje téměř 82 % respondentů. Pouze necelých 8 % respondentů uvádí odpověď ne, a podmínky podle nich škola pro asistenty pedagoga nevytvořila dostačující. Téměř 11 % zvolilo odpověď netýká se.



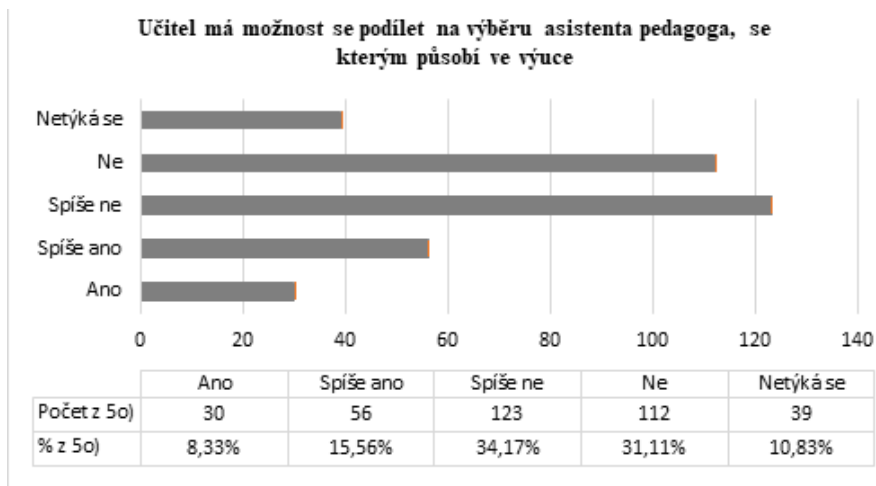
Graf č. 3: Asistenti pedagoga mají vytvořené dobré zázemí a pracovní podmínky

Pozitivním zjištěním je také to, že celkem 60 % respondentů hodnotí čas, který mají pedagogové a asistenti pedagoga k dispozici na plánování a přípravu výuky, za dostačující. Více, než 30 % s tímto nesouhlasí, nebo spíše nesouhlasí a společný čas na přípravu tedy hodnotí jako nedostačující. Necelých 10 % respondentů se k této otázce nevyjádřilo vůbec.



Graf č. 4: Učitelé a asistenti pedagoga mají dostatek času ke společné přípravě na vyučování

Poslední položkou dotazníku bylo zjištění, zda se mohou pedagogové podílet na výběru vhodného asistenta pedagoga, se kterým budou ve výuce působit. Pouze necelých 24 % respondentů se podílí na výběru asistenta pedagoga, se kterým následně spolupracují. Více než 65 % respondentů uvedlo, že se nepodílí na výběru a téměř 11 % dotazovaných, se tato otázka netýká.



Graf č. 5: Učitel má možnost podílet se na výběru asistenta pedagoga, se kterým působí ve výuce

Závěr

Předkládané výsledky smíšeného výzkumu umožňují získat náhled pedagogů na působení asistenta pedagoga v edukačním procesu. Poukazují na otázky, se kterými se pedagogové ohledně vzájemné spolupráce vyrovnávali a vyrovnávají. Kvalitativní obsahovou analýzou byly odhaleny tři základní kategorie. Na základě zjištěných výsledků bylo uskutečněno dotazníkové šetření. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že přítomnost asistenta pedagoga ve výuce je jednou z nejvýznamnějších změn, které změna legislativy v roce 2016 přinesla. Po více než šesti letech od změn, které jsou ve společnosti spojovány s konceptem inkluzivního vzdělávání, se vnímání pozice asistenta pedagoga změnila. Dnes je pro pedagogickou veřejnost nepostradatelnou součástí pedagogického týmu, je partnerem pedagogů a jeho role je důležitá. Školou vytvořené pracovní podmínky a zázemí pro asistenty pedagoga jsou hodnoceny kladně. Naopak by pedagogové ocenili, kdyby byl počet asistentů pedagoga ve třídě v kompetenci školy, bez závislosti na stupni podpůrného opatření a doporučení školského poradenského zařízení. Škola by tak mohla asistenty pedagoga do tříd přidělovat dle aktuálních potřeb pedagoga, nebo žáků. Více, než polovina dotazovaných pak hodnotí jejich aktuální počet ve škole jako dostačující. Další oblastí, která byla mapována, byly systémové změny, které by v působení asistenta pedagoga mohly nastat. Více, než polovina dotazovaných uvádí, že asistenti pedagoga nemusí disponovat dostatečnými kompetencemi a znalostmi pro výkon této profese. Mnohdy projdou pouze kurzem, určeným pro tuto činnost, ale nedisponují dostatečnými znalostmi pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Důležitým faktorem je společný čas, který mají asistenti pedagoga s vyučujícím na přípravu výuky. Více, než polovina hodnotí tento čas jako dostatečný. Zejména na druhém stupni základní školy se tento čas pedagogům snižuje, z důvodu jejich střídání v rámci výuky jednotlivých předmětů. Jelikož je důležitá kooperace mezi oběma pracovníky, jeví se vhodné, aby se pedagog mohl podílet na výběru asistenta pedagoga, se kterým bude ve výuce působit. Pouze necelá třetina dotazovaných má možnost spolupodílet se na výběru asistenta pedagoga, se kterým bude v rámci výuky působit.

Literatura:

BASLEROVÁ, P. - MICHALÍK J. - FELCMANOVÁ, L. 2020. Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.

BRYMAN, A. 2012. *Social Research Methods*. 4th Edition. New York: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-958805-3.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Statistická ročenka školství-výkonové ukazatele [online]. MŠMT, [cit. 2022-12-14]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>.

GAVORA, P. 2015. Obsahová analýza v pedagogickom výskume: pohľad na jej súčasné podoby. *Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, vol. 25, no 3, pp. 345-371. ISSN 1211-4669.

HÁJKOVÁ, V. 2018. *Asistent pedagoga-profese utvářená v dialogu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-009-1. Začátek formuláře

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích, v platném znění.

Summary: The article deals with the work of an assistant teacher in mainstream schools and their cooperation with educators from the point of view of educational public of primary schools in the district of Vsetín. The results of the research's mixed design provide the educators' perspective on the teaching assistant's performance in the educational process and the issues raised by the practice itself in this area. Educators recognize the importance of the profession of assistant teacher, but accepting this post at the start took longer time to adapt. A change that would be welcomed is the higher number of individuals in this job position in the school, without depending on the decision of the school counseling establishment. Another aspect that educators say would need a change is the higher requirements for qualifications. The environment created for teaching assistants is rated as good. The collective time to prepare lessons is of the importance. Due to the cooperation and the need for mutual respect, it seems appropriate for the educator to participate in the selection of the teaching assistant, which tends to be the exception in practice.

VÝZNAM EMOCIONALITY V ŽIVOTE ČLOVEKA A SPOLOČNOSTI

THE IMPORTANCE OF EMOTIONALITY IN HUMAN LIFE AND SOCIETY

Erich Petlák, SR

Anotácia: Emocionalita je oblasť, ktorej si zasluhujú pozornosť, pretože významne vplyva na priebeh a výsledky edukácie, ale aj život človeka v dospelosti. Emocionalita v zásade nie je niečo nové alebo objavné, pretože vždy sa zdôrazňovalo, že motivácia, emocionalita a kognícia sú navzájom spojené a vzájomne sa podporujú a ovplyvňujú. Z uvedeného hľadiska nejde len o to, aby sa žiak v škole dobre cítil a bol v nej spokojný. V zmysle uvedeného sa skúmajú a analyzujú také aspekty ako kognitívne zhodnotenie, ktoré má značný vplyv na emocionálne postoje žiaka k učeniu a k životu vôbec. Preto je treba venovať pozornosť emocionálnej inteligencii – tá učí žiaka tomu „aby človek sám seba rozumel“. Význam emotionality je veľmi dôležitý v celom živote človeka. Hovorí sa, že emócie sú motorom života človeka. Realita súčasného života nás presviedča o tom, že emóciám je treba venovať veľkú pozornosť. Po opise významu emotionality sa autor v článku venuje aj problematike emócií v živote človeka. Zdôrazňuje, že ak človek rozumie svojim emóciám je v živote šťastnejší a spokojnejší. Porozumenie emóciám je aj prostriedok proti vyhoreniu.

Kľúčové slová: Emócie, funkcia emócií, edukácia, motivácia, sebahodnotenie, emocionálna inteligencia.

Úvod

Na úvod niekoľko slov k téme, ktorá je v súčasnosti mimoriadne aktuálna a ktorá má značne oslovuje, a to hneď z dvoch aspektov. Tým prvým je, že všetko, čo sa deje vo svete a okolo nás, nám pripomína a „upozorňuje“ nás – že ľudstvo sa sústredilo na vedu a techniku, mení sa životný štýl, menia sa hodnoty jednotlivcov, ale aj spoločnosti a v celom dianí akoby človek stratil svoju cestu, svoju ľudskú podstatu – teda to, čomu ľudstvo venovalo mimoriadnu pozornosť mnohé stáročia sa nám akoby strácalo pred očami. Navyše – stretávame sa, a čoraz častejšie, s jednotlivcami, ktorí akoby vybočovali z radu, zo zaužívaného zo spoločensky akceptovaného poriadku, z noriem správania atď. Zrejme aj preto sa v súčasnosti zdôrazňuje

mimoriadny význam a vplyv citov na rozvoj osobnosti. Prečo je potrebné venovať sa otázkam emocionálnosti ľudí? Ak sa zamyslíme a pozorujeme dianie okolo nás, pridáme k záveru, že všetko, čo sa deje vo svete a na celom svete, nám pripomína, že ľudstvo sa sústredilo na vedu a techniku a človek sa v celom tomto dianí akoby stratil. Nie je náhoda, že americkí psychológovia a pedagógovia Maslow, Comps, Rogers sa v polovici dvadsiateho storočia zamerali na humanizáciu vzdelávania. Z komplexnej oblasti humanizácie sme zámerne vybrali emocionalizáciu. Zastávame názor, že v súčasnosti je potrebné viac ako kedykoľvek v minulosti venovať zvýšenú pozornosť emóciám – tie sa prejavujú, ale aj reflektujú vzťah človeka k okolitej realite a aj k sebe samému. Druhým aspektom, ktorý ma podnietil k napísaniu ďalej uvedeného je skutočnosť, aby sme všetkým oblastiam, ktoré akokoľvek súvisia, nielen s výchovou mládeže, ale s celou našou spoločnosťou, bola venovaná oveľa väčšia pozornosť ako je tomu doposiaľ. Nestačí len konštatovať a omieľať frázy typu: treba nám pozeráť do budúcnosti, naučiť sa žiť s dobou, treba riešiť veľké výzvy a pod. To sú neraz výzvy a volania politikov, rétorov - „aktualistov“, ktoré sú pramálo významné a prínosné pre spoločnosť pre edukáciu, pod ktorou nerozumieme dnes už len edukáciu v škole, ale počas celého života človeka. Žijeme tu a teraz, žijeme v súčasnosti a treba konať hneď, a to najmä s ohľadom na budúcnosť. To sa v plnom rozsahu dotýka emocionality každého z nás, emocionality spoločnosti a všetkého života.

Edukácia a emocionalita

V tejto štúdii vedome nepíšem, napr. o klasifikácii alebo druhoch emócií - všetci to vieme. Skôr sa zameriavam na ich úlohu v živote – pretože pod vplyvom toho čo som uviedol vyššie na emociaonalitu akosi zabúdame, nevenujeme jej takú pozornosť akú by si zasluhovala.

V zmysle uvedeného sa najskôr zameriam na emocionalitu vo vzťahu k edukácii. Činím tak preto lebo škola so svojou edukačnou činnosťou je prostredím, v ktorom majú žiaci prežívať pozitívne emócie, žiť v duchu pozitívneho emocionálneho prostredia, učia sa zvládať emócie atď. Samozrejme, žiaci nežijú len v škole, ale aj doma v rodine, v ktorej ich obklopuje emocionalita, pravda, vychádzajúc z rodinnej výchovy, môže byť rôznej kvality. Na rozdiel od školy nemusí byť však systematická, pozitívne správna, cieľavedomá a pod.

Zanedbanie emócií v edukácii je znepokojujúce, pretože „emócie sú základom konania a aj učenia“ - stimulujú pozornosť žiakov a sú aj spúšťačom procesu učenia. Početné štúdie v rôznych oblastiach vrátane neurovied, vzdelávania a psychológie ukázali, že emócie hrajú pri učení dôležitú úlohu. Sú základom efektívneho vyučovania - to sa však netýka iba žiakov, ale aj učiteľov. Emócie učiteľov zohrávajú kľúčovú úlohu v procese učenia

a vyučovania. To, ako učitelia prežívajú a vyjadrujú emócie, má priamy vplyv na ich prístup k výučbe, čo ovplyvňuje nielen správanie študentov, ale aj to, ako sa emócie prenášajú do tried. V istom zmysle teda môžeme povedať, že učiteľ je akýmsi „prototypom – vzorom“ emocionálnosti pre žiakov.

Veľmi významná je **reflektívna a hodnotiacia úloha emócií** - táto rola nám pomáha, aj keď veľmi subjektívne, pri prežívaní a posudzovaní toho, čo sa deje okolo nás. Príkladom subjektivity je hodnotenie žiakov - ich reflexia a sebahodnotenie nemusia byť v súlade s postojmi a hodnotením učiteľa. To platí nielen pre edukáciu, ale aj pre celkový život človeka. Pre výučbu žiakov je mimoriadne dôležité učiť ich reálne hodnotiť všetko čo sa okolo nich deje. To je jeden zo základov dobrého učenia sa žiakov a aj študentov. Pravda, otázkou je, či sa tomuto v reálnej edukácii systematicky venujeme.

Emócie sú „motorom“ všetkých ľudských činov - činy môžu byť pozitívne aj negatívne. Samozrejme, hovoríme o pozitívnych emóciách, pretože iba tie sú pre ľudí prospešné. Realita je však taká, že náš život je často poznačený negatívnejšími ako pozitívnymi emóciami. Zamyslime sa: Aké emócie žiak prežíva v škole viac? Aj keď sa situácia vo vzdelávaní pomaly mení k lepšiemu, zisťujeme, že skúsenosti žiakov sú viac negatívne ako pozitívne. Je to škoda, pretože pozitívne emócie majú obrovský vplyv na motiváciu, na sebahodnotenie, na vzájomnú komunikáciu a spoluprácu žiakov a pod.

Ochranná funkcia emócií - súvisí so strachom. Znamená to, že varuje osobu pred nebezpečenstvom a vedie ho k tomu, aby sa nebezpečenstvu vyhýbal. Vo vzdelávacom procese musíme žiakov a študentov naučiť porozumieť svojim emóciám a na základe toho pristupovať k učeniu a konaniu. Nejde však iba o porozumenie emóciám, ale o naučenie sa ich ovládania – emocionálna inteligencia musí byť v súčasnosti súčasťou vzdelávania.

Neusporiadaná úloha emócií - strach môže narušiť správanie človeka súvisiace s cieľom a vyvolať pasívno-obrannú reakciu. Dezorganizujúca úloha emócií sa prejavuje v hneve, v úsilí dosiahnuť cieľ za každú cenu a neúčinnom opakovaní tých istých činov, ktoré nevedú k úspechu. Pozitívna rola emócií priamo nesúvisí s pozitívnymi emóciami a negatívna rola nesúvisí s negatívnymi. Všetko závisí od cieľavedomosti človeka a podmienok v ktorých sa edukácia realizuje. Povedané inak, aj negatívna emócia môže mať motivačný účinok. Záleží to však od toho ako žiak vie spracovať emócie, ako sa vie vyrovnáť s realitou, ale aj od toho čo môže očakávať od učiteľa alebo okolia. Na tomto mieste len krátko uvedieme príklady. Jeden žiak pri negatívnom hodnotení učiteľom rezignuje, nepovažuje za potrebné robiť zmeny v svojej činnosti. Iného žiaka negatívne hodnotenie učiteľom vyprovokuje k zvýšenému výkonu a k zlepšeniu svojej činnosti. Preto sa v edukácii, ako zdôrazňuje K. Tišľanová (2016) aj dôsledné poznanie žiakov, teda dôsledná diagnostika. Je veľmi významná pre tvorivosť učiteľa v oblasti emocionality. Najdôležitejšie je však, aby sme v škole venovali väčšiu

pozornosť emóciám žiakov ako doteraz. Len v krátkosti poznamenáme prečo: zvyšujúce sa nároky na edukáciu a rozširujúci sa obsah vzdelávania sú činiteľom, ktorý vedie k sústredeniu sa na scientistickú stránku edukácie, zmena rodinného štýlu života v mnohých rodinách (práca rodiča v zahraničí, podnikateľské rodiny, rozvodovosť a pod.) tiež neprispievajú k výchove emocionality v rodinnom kruhu, v masovokomunikačných médiách prevládanie komerčných programov, namiesto vzdelávacích a výchovných tiež nepodporuje emocionalitu detí.

Po týchto slovách uvedieme činitele emočnej pohody žiaka v škole, ktoré zdôrazňujú viacerí autori (Burow, 2011, Radanowicz, 2020). Vzťah medzi agresivitou Siváková, G. 2016) a viacerými činiteľmi z hľadiska emocionality opisuje aj G. Siváková (2018, s. 149-161).

1. výhoda pozitívneho emočného zázemia,
2. pocit subjektívneho prežívania šťastia a úspechu,
3. stav spokojnosti, miera a dôvera sú dominantné,
4. pre vzťahy s ostatnými je typická pozitívna a dôveryhodná orientácia.

Namiesto podrobnejšej analýzy, ktorú si vie urobiť každý čitateľ tohto textu, uvedieme niekoľko otázok, ktoré nás privedú k hlbšiemu zamysleniu sa nad emocionálnosťou v edukácii. Vzťah medzi agresivitou Siváková, G. 2016) a viacerými činiteľmi z hľadiska emocionality opisuje aj G. Siváková (2018, s. 149-161).

Doceňujeme vyššie uvedené aspekty vo vzdelávaní? Uvedomujeme si „silu“ emocionality a jej vplyvu na podporu a rozvoj kognitívnej stránky žiakov? Organizujeme našu výučbu tak, aby sme umožnili žiakom prežívať čo najviac úspechov a radosti zo svojej učebnej činnosti? Doceňujeme skutočne realitu, že prežívanie úspechu a šťastia je pre žiaka významným stimulom do ďalšej činnosti? Dávame im význam, ktorý majú vo vzdelávaní? Podporujeme spoluprácu žiakov ako významného činiteľa pre rozvoj emocionality? To je len zlomok možných otázok, ktoré nás vedú k sebareflexii vo vzťahu k prežívaniu emocionality žiakmi vplyvom nášho pôsobenia.

Existuje koncept zvaný Kortova (In Krapp, 2005) emocionálna učebná špirála, ktorá hovorí, že žiaci prechádzajú potrebným emocionálnym postupom, aby získavali nové skúsenosti, nové postoje, prístupy k realite a pod. Kortova emocionálna učebná špirála má túto postupnosť:

1. etapa - **zisťovanie - pozitívny efekt**: - spokojnosť - zvedavosť – strach,
2. etapa - **diagnóza - konštruktívne učenie**: - sklamanie - rozpaky - problém .. - dezorientácia.
3. etapa - **mylné predstavy - negatívny vplyv**: - zúfalstvo - frustrácia
4. etapa - **nový skúmanie - nádej**: - odhodlanie – nádej.

Drew (2020) vychádzajúc z názorov Korta zdôrazňuje nasledovný význam emócií:

1. Psychologický vplyv - pozitívne emócie dávajú lepší pocit z učenia.

Niektorí kognitívni psychológovia sa domnievajú, že študenti, ktorí majú pozitívny vzťah k vzdelávaniu, majú tiež pocit, že majú pod kontrolou svoje vlastné učenie, čo vedie k zvýšenému úsiliu. Toto je špirála smerom nahor. Študenti, ktorí vynaložia väčšie úsilie, pocítia ďalšie pozitívne výsledky, čo vedie k ešte väčšiemu úsiliu. Títo študenti vyvinuli smerom k vzdelávaniu to, čo sa nazýva „rastové myslenie“. Avšak nie všetci žiaci, najmä žiaci z málo podnetného prostredia disponujú takýmito vlastnosťami, a preto je potrebné učiteľia, aby slabšie skupiny žiakov získavali pozitívne skúsenosti s učením.

2. Motivačný vplyv - pozitívne emócia motivujú viac. Žiaci u ktorých prevládajú pozitívne emócie majú lepší vzťah k učeniu. Nepotrebujú toľko motivácie, pretože sú vnútorne motivovaní – vnútorná motivácia. Žiaci s negatívnymi emóciami nepocitujú snahu učiť sa a preto je ich potrebné viac motivovať – vonkajšia motivácia. Vonkajšia motivácia má svoj význam, avšak jej účinok sa len málokedy vyrovná vnútornej motivácii.

3. Sociálny dopad - pozitívne emócie zlepšujú súdržnosť vo výučbových skupinách. Žiaci, ktorí majú zo svojho vzdelávania dobrý pocit sú viac prístupní a otvorení spoločnej práci s učiteľom, ale aj so spolužiakmi. Samozrejme, závisí to od toho čo žiak v škole a pri učení prežíva. Ak nemá zlé skúsenosti, ak učiteľa k nemu pristupuje pedagogicky zodpovedne atď., nebude sa zdráhať spolupracovať. Bude uväznený vo svojej negatívne a izolačnej špirále, ktorá neprispieva k lepšiemu učeniu. Naopak, ak je učenie sprevádzané pozitívnymi emóciami je predpoklad aktívneho zapojenia sa do spolupráce a vzájomnej komunikácie.

4. Kognitívny vplyv - negatívne emócie sú potrebné pre osvojenie si zložitých konceptov. Koncept Kortovej emocionálnej špirály učenia uvádza, že žiaci prechádzajú nevyhnutným postupom emócií, aby sa naučili niečo nové. Podľa Kortu začíname v 1. etape, máme skvelý pocit z myšlienky naučiť sa nový koncept. Ale keď sme konfrontovaní s mätúcimi alebo náročnými informáciami, vydáme sa do fázy 2, kde sa začneme cítiť zmätení a znepokojení. Nové informácie sú náročné a ťažko pochopiteľné. Potom, ako si začneme vybavovať svoje staré, zastarané vedomosti, vstúpime do stavu frustrácie. Budeme skúšať nové odpovede na zložité otázky a uvedomíme si, že niektoré z vecí, ktoré sme si predtým mysleli, že sú pravdivé, sú v skutočnosti nepravdivé. Tu vôbec nepocitujeme veľmi pozitívne emócie. Je to však nevyhnutná etapa kognitívneho vývoja, pretože ak sa chceme učiť nové veci, musíme niekedy spochybniť svoje staré spôsoby myslenia. Nakoniec žiaci vstúpia do fázy 4. Tu pocítia emócie ako odhodlanie a nádej, pretože majú pocit, že konečne pochopia nový

koncept. Z uvedeného vyplýva, že učenie vedie k mnohým rôznym emóciám a niekedy negatívne emócie, ako je zmätok, mrzutosť a frustrácia, sú pre tento kurz rovnocenné: musíme prejsť týmito stavmi, aby sme sa dozvedeli sa niečo dôležité. Keď sa žiak dostane na koniec, prežíva najlepšiu emóciu zo všetkých: spokojnosť s prekonávaním výziev, stal sa múdrejším človekom, ako bol doteraz. O týchto vzťahoch a súvislostiach píše, napr. Bellová (2018, s. 73-86).

Pohľad na vyučovanie z hľadiska emocionality znamená, že vo vyučovaní musíme rozlišovať dve stránky vyučovania a učenia sa žiaka.

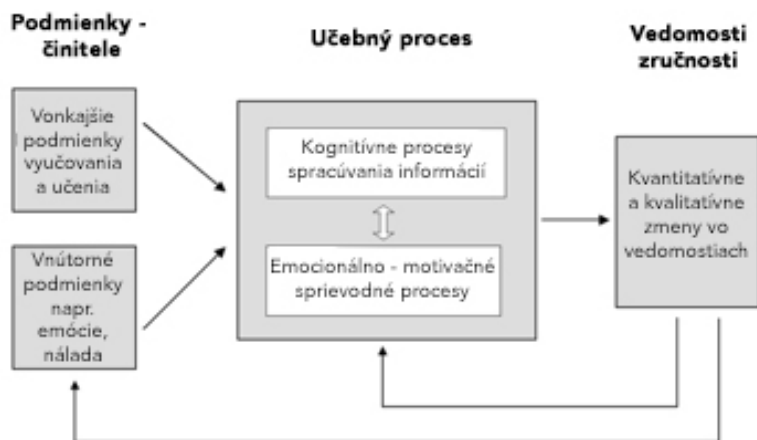
1. Kognitívne procesy spracovania informácií – tie sú považované za skutočné mechanizmy učenia, pretože vytvárajú zmeny v pamäťovom systéme - deklaratívne alebo procedurálne vedomostné štruktúry.
2. Emocionálno-motivačné “sprievodné procesy” – nepriamo sa podieľajú na procese učenia, a ovplyvňujú kognitívne stránky učenia, napr. jeho dynamiku a pod., ovplyvňujú dynamiku. Medzi týmito dvoma procesmi jestvuje vzájomná interakcia, ktorá zasa ovplyvňuje celý proces učenia.

Realita je spravidla taká, že naša pozornosť sa sústreďuje predovšetkým na kognitívnu stránku, emocionalita sa považuje za čosi akoby samozrejmé, vyplývajúce zo samotnej činnosti učiteľa. Ako však prízvukujeme v celom texte nie je tomu tak, a preto považujem emocionalitu za významnú súčasť riadenia edukačného procesu.

Na obrázku č. 2 je znázornený vzťah, resp. prelínanie sa vonkajších a vnútorných podmienok s v kognitívnej a emocionálnej stránke a ich pôsobenie na zmenu vo vedomostiach žiaka.

Pri úvahách nad emocionalitou edukácie však nejde len o to, že radostná a pokojná atmosféra v triede prispieva k dobrej práci učiteľa a aj žiakov. Treba si uvedomovať, že emócie mimoriadne významne vplyvajú na produkciu hormónov. Pozitívne emócie, spokojnosť, dobrá nálada, radosť z poznávania prispievajú k tomu, že sa vylučuje dopamín, ktorý má pozitívny vplyv na kognitívne procesy, na flexibilitu myslenia, na tvorivosť a záujem o nové. Naopak, strach, úzkosť, hnev, obavy z budúceho a pod., sú stavy, ktoré produkujú zvýšenú hladinu noradrenalínu, ktorý sa charakterizuje ako stresový hormón. Ak sa vrátíme k úvodným myšlienkam, potom sa nám treba zamýšľať nad tým, že v našich školách sa musíme viac zapodievať emocionalitou, pretože emócie:

- ovplyvňujú dosahované výsledky v procese vyučovania a učenia sa,
- ovplyvňujú rozvoj dieťaťa, jeho zdravie, psychické stavy...,
- emócie učiteľa vplyvajú na jeho prístup k vyučovaniu...



Činitele pôsobiace na edukačný proces. (Podľa Krapp, 2005.)

Okrem uvedeného je potrebné, aby škola z hľadiska emočných kompetencií venovala zvýšenú pozornosť. Nejde len o samotné učenie, ale aj, aby sme žiakov učili prejavovať a zvládať emócie, aby poznali a vedeli regulovať svoje emócie, aby im emócie uľahčovali komunikáciu s inými, tiež aby im pomáhali byť empatickými. Žiaci, ktorí s dobre vyvinutou emocionálnou kompetenciou vedia konštruktívne pristupovať k činnostiam a úlohám a vedia prežívať aj prípadné negatívne emócie. Ak si dôkladne uvedomíme načrtnuté oblasti, potom si uvedomíme aj našu zodpovednosť za žiaka nielen z hľadiska aktuálnosti, ale aj z hľadiska jeho prípravy do života. Tieto a ďalšie súvisiace aspekty sú podrobne opísané, napr. v publikácii Štátneho úradu pre školu a vzdelávanie (Götze, Ziegenbalg, Mälzer, 2018).

Ak sa zamýšľame na emocionalitou v edukácii nemôžeme sa nezmieniť o inklúzii, ktorá sa stala mimoriadne významnou najmä v ostatných desaťročiach. Tak ako vyššie ani tu nebudem opisovať jej význam, zámery a ciele – to je zrejme každému kto sa hoci len okrajovo zaoberá edukáciou. Podstatnejšie a dôležitejšie je ako ju vnímame a aký priestor pre ňu vytvárame v škole a v spoločnosti, pretože inklúzia sa nemá zužovať len na edukáciu.

Emócie v živote človeka

Z doteraz uvedeného jednoznačne vyplynulo, že emóciám musíme venovať pozornosť nielen z hľadiska realizácie edukácie, ale aj alebo predovšetkým

z hľadiska prípravy jedinca na život. Vieme, že život nie je jednoduchý a ľahký. Jednoduchším a ľahším sa stáva pre človeka, ktorý okrem iného vie zvládať aj svoje emócie. Tieto aspekty sú analyzované a opisované v emocionálnej inteligencii. Podstatou emocionálnej inteligencie sú podľa Golemana (2017) nasledovné oblasti:

- riadenie vlastných emócií,
- schopnosť motivovať sa – sebahodnotenie,
- empatia - záujem o iných ľudí,
- angažovanosť - medziľudské vzťahy.

Sú to teda tie stránky, resp. oblasti, ktorými človek prežíva v podstate každý deň. Je len samozrejmé, že emócie sú prežívané subjektívne. Ľudia na reaguje rozlične na to čo sa okolo nich deje – to čo je pre niekoho, napr. umelecký zážitok, pre iného môže byť bežný obrázok – výtvarné dielo Piccassa, hudobné diela, ale aj výsledky športových zápasov a pod. Emócie nielen odrážajú realitu, ale majú vplyv aj na správanie, a teda pôsobia na naše správanie. Opísané vnímanie umeleckého diela alebo vnímanie výsledkov športových podujatí je v podstate reflektívna a hodnotiaca funkcia emócií. Z uvedeného aspektu plnia viaceré funkcie, napr. ochranné, mobilizujúce, kompenzačné, signalizačné, stabilizujúce atď. To ako s uvedenými funkciami vieme narábať je aj výsledkom toho, že sa máme učiť aj tomu, aby sme vedeli riadiť vlastné emócie. To bolo donedávna zaznávané, spravidla sme konštatovali: „on/ona je už taký“, „on/ona sa už nezmení“, „od prírody je výbušný“ atď. Práve teória emočnej inteligencie nás vedie k tomu, aby sme nerezignovali, ale naopak, aby sme emocionalite viedli aj dospelých, učili ich „rozumieť sebe“

Z uvedeného hľadiska uvedieme niektoré aspekty emócií pôsobiace aj v dospelosti človeka.

Ochranná funkcia emócií je spojená so vznikom strachu. Varuje človeka pred skutočným alebo vnímaným nebezpečenstvom. Uvedomovanie si niečoho zlého prispieva k lepšiemu premýšľaniu nad vzniknutou situáciou a dôkladnejšiemu určeniu pravdepodobnosti úspechu alebo neúspechu. Strach teda chráni človeka pred nepríjemnými následkami pre neho.

Mobilizačná funkcia emócií sa prejavuje napríklad v tom, že strach môže prispieť k mobilizácii rezerv človeka uvoľnením dodatočného množstva adrenalínu do krvi, napríklad počas jeho aktívnej obrannej formy. Podporuje mobilizáciu síl tela a inšpiráciu, radosť.

Kompenzačná funkcia emócií spočíva v tom, že kompenzuje informácie, ktoré chýbajú pri rozhodovaní alebo úsudku o niečom. Emócia vznikajúca pri kolízii s neznámym predmetom dodá tomuto objektu primeranú „zafarbenie“, napr. zlá osoba alebo dobrá osoba, kvôli jeho podobnosti s predtým poznanými ľuďmi alebo objektmi. Človek pomocou emócií urobí

zovšeobecnenie, aj keď nie vždy je správne, predsa mu pomáha dostať sa, na prvý pohľad, z neriešiteľnej situácie.

Treba však uviesť aj dezorganizujúcu úlohu emócií. Tie môžu narušiť správanie človeka spojené s dosiahnutím cieľa a spôsobiť mu pasívno-obrannú reakciu. K dezorganizujúcej úlohe však patrí aj to, že človeka sa usiluje dosiahnuť cieľ za každú cenu a hlúpo opakuje tie isté činy, ktoré nevedú k úspechu. Okrem opísaných funkcií sú aj viaceré ďalšie.

Mnohí autori zdôrazňujú, že emócie sú dôležité pre upevnenie a stabilizáciu racionálneho správania. Pozitívne emócie vyplývajúce z dosiahnutia cieľa, zapamätajú sa a v príslušnej situácii sa dajú získať späť z pamäti, aby sa získal rovnaký užitočný výsledok, napr. Ekman (2019), Bak (2019), Borowska (2004).

Štúdium literatúry nás presvedčí, že emócie sú všadeprítomné – školstvo, psychológia, medicína, bankovníctvo – proste všade. Pod ich vplyvom ľudia usmerňujú svoje konanie a správanie. Mnohé výskumy prinášajú rôzne zistenia, napr. skúsenosť s radosťou a hnevom má tendenciu zvyšovať tendenciu ľudí konať, strach zhoršuje vnímanie rizika a znechutenie môže zvýšiť túžbu ľudí nerealizovať svoje zámery, aj keď zdroj týchto emócií nesúvisí s danou situáciou. (Trampe, Quoidbach, Taquet, 2020).

Čo vyplýva z uvedeného? V edukačnej práci sa musíme viac zameriavať nie na hľadanie chýb a nedostatkov v učebnej činnosti žiakov, je potrebné mimoriadnu pozornosť venovať pozitívnej psychológii a pedagogike, ktoré podporujú a rozvíjajú pozitívne emócie. To isté platí aj pre obdobie dospelosti. Aj dospelých je treba učiť pozitívnemu mysleniu, ktoré je v istom zmysle aj zdrojom pozitívnych emócií. Je to potrebné o to viac, pretože súčasná generácia dospelých, najmä v strednom veku, neprešla takou edukáciou, ktorá preferovala emocionalitu. Aj dospelých treba viesť k tomu, aby u nich prevládalo pozitívne myslenie a optimistický prístup k životu. Okrem toho, že pozitívne myslenie a pozitívne emócie prispievajú k istej pohode v práci, k zlepšeniu komunikácie s ostatnými atď., majú vplyv aj fyzické a duševné zdravie a aj ľahšie riešenie prípadných problémov človeka.

Z doteraz uvedeného jednoznačne vyplýva, že nielen vedomosti a zručnosti človeka, ktoré si, samozrejme, spoločnosť vysoko cení, ale aj človek s pozitívnym myslením a pozitívnymi emóciami je pre spoločnosť veľkým prínosom. Prišla doba, kedy si tieto vlastnosti začíname viac všimnúť a aj doceňovať. Verme, že sústredenosťou na tieto aspekty dospejeme k dobe, v ktorej nebudú platiť slová Rogersa (1995): „Sme vzdelaní, ale zlí“ a Fromma (2015): „Rozumom sme v dvadsiatom prvom storočí, ale naše srdce je v dobe kamennej“.

Ak teda v súčasnosti hovoríme o význame emócií, o ich vplyve a doceňovaní v edukácii, napr. pri inklúzii a vôbec v živote, potom je potrebné mať na zreteli

ich postupný vývin a vnímanie seba samého s prístupmi k životnej realite a vzťahu k iným. Docenením nasledovne uvedeného by potom neplatili slová Fromma. Ide o takéto vnímanie:

1. „Ja so sebou: úroveň individuálnej osoby“ - zahŕňa „premýšľanie o svojom postoji, svojich postojoch a perspektívach, svojich úsudkoch a predsudkoch a svojej ochote rozvíjať inkluzívny postoj.“ Zahŕňa to aj používanie svojho jazyka a svojej komunikačné správanie.

2. „Ja s tebou: úroveň človeka k človeku“ - v susednom priestore medzi čisto „súkromným“ a „verejným“. Ide o vzťahy a spojenia s ostatnými: žiadam o podporu alebo ponúkam pomoc bez toho, aby som za to niečo očakával.

3. „My: úroveň verejných organizácií“ - inštitúcií, firiem, vzdelávacích zariadení atď., teda úroveň koordinácie zodpovedností a stratégií, aby sme mohli dosahovať spoločné inkluzívne ciele. Ide aj o priamu spoluprácu v takýchto súvislostiach a inkluzívne pôsobenie vo verejnom priestore.

4. „My a my: úroveň sieťovania“ - organizácií a iniciatív v obci, „ktoré sa usilujú o inkluzívne životné prostredie nad rámec ich príslušných oblastí zodpovednosti.“ Jednotlivé inštitúcie myslia mimo rámca a nové zdroje sa mobilizujú prostredníctvom sieťovania a spolupráce, spúšťajú sa synergické efekty a uznávajú sa a oceňujú sa úspechy iných.

5: „Všetci spolu“- na tejto úrovni sa celá komunita alebo sieť vníma ako celok a navyše ako súčasť globálneho sveta. Nebojujeme proti sebe o zdroje, ale spoločne rozvíjame stratégie pre slušný život pre všetkých ľudí. (Podľa Kol. autorov, s. 24, 2011)

V súvislosti s vyššie uvedeným sa ešte zmienime o emocionálnej inteligencii, ktorá je pre život človeka mimoriadne významná. Psychológia ostatných rokov jej venuje skutočne mimoriadnu pozornosť a apeluje na jej význam v živote človeka, pretože má veľký vplyv na rozvoj osobnosti vôbec. Čo teda spadá do jej kompetencie? Podľa mnohých psychológov súčasnosti je emocionálna kompetencia založená na štyroch zručnostiach: - pozornosť človeka vlastnému emocionálnemu stavu, - jeho súcitu s ostatnými ľuďmi (empatia), - schopnosť vytvárať uspokojivé medziľudské vzťahy, - konštruktívne zvládanie stresujúcich alebo sociálnych problematických pocitov. Na základe syndrómu „vyhorenia“ sa v poslednom čase hovorí o piatej oblasti: o schopnosti zladit' citový život s motiváciou tak, aby sa predišlo predčasnému „vyhoreniu“. Povedané inak „pocity nie sú len pocity“, ale oveľa viac pretože nimi rozvíjame mnohé naše zručnosti.

Záver

Cieľom našej štúdie je upriamiť pozornosť na emócie v živote človeka. Ako sa píše v literatúre emócie sú také staré ako samotné ľudstvo. Je o nich napísaných množstvo kníh a azda aj nespočítateľné množstvo odborných článkov. Avšak aj napriek tomuto sú stále a stále v pozornosti psychológov, pedagógov, sociológov a aj iných vied. Ba realita je taká, že so zmenou spoločenských podmienok života viac a viac pútajú našu pozornosť. Príkladom uvedeného je aj v článku spomenutá emocionálna inteligencia, ktorá „vstúpila“ do dôslednejšieho procesu poznávania a riadenia emócií len v ostatnom polstoročí. V štúdií sme nie náhodou zdôraznili význam edukácie pre rozvoj emocionality žiakov. Škola dáva základ pre využívanie a aj ovládanie emócií na celý život. Na Slovensku máme jedno krásne úslovie: „Ohýbaj ma mamko pokiaľ som ja Janko, keď ja budem Jano, neohneš ma mamo.“ V plnom rozsahu to platí ja pre emocionálnu výchovu. Našu štúdiu uzatvárame slovami Kozieleckého (1998, s. 225), ktorý uviedol: „Jedným z cieľov edukácie musí byť formovanie emócií, ktoré stimulujú ľudskú činnosť, zvyšujú efektívnosť procesu vnímania a myslenia, zabraňujú núde a sklúčenosti a ktoré môžu súčasne plniť úlohu hľadania pravdy.“

Literatúra:

BAK, P. M. 2019. *Lernen, Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie II*. Heidelberg: Springer, ISBN 978-3-662-59690-6.

BELLOVÁ, S. 2018. *Pedagogická interakcia z pohľadu sociálno. psychologických aspektov vo vzťahu učiteľ – žiak*. In Petlák, E. Príčiny a prejavy devalvačného správania žiakov voči učiteľom. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-8200-024-8.

BOROWSKA, A. 2004. *Kształcenie dla przyszłości*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak“, ISBN 978-83-89501-11-0,

BUROW, O. A. 2011. *Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück*. Weinheim Basel : Beltz, ISBN 978-3-407-25568-6.

DREW, CH. 2020. *What is the Importance of Emotions in Education & Learning?* [on line] [15.12.2020] <https://helpfulprofessor.com/emotion-in-education/>

ЭКМАН, П. 2019. Психология эмоций. Москва: Издательство “Петр”. (Ekman, P. Psychológia emócií. Moskva: Vydavateľstvo Peter.)

FROMM, E. 2015. *Mať či byť*. Bratislava: Citadela, ISBN 978-80-8962-873-5.

GOLEMAN, D. 2017. *Emocionálna inteligencia*. Bratislava: Citadella, ISBN 978-80-8182-086-1.

GÖTZE, A., ZIEGENBALG, S., MÄLZER, Y. 2018. *Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Dresden: Graphische Werkstätten Zittau, ISBN 978-3-4075-721-89.

KOL. AUTOROV, 2011. *Inklusion ist machbar: Das Erfahrungshandbuch aus der kommunalen Praxis*. Freiburg: Lambertus Verlag, ISBN: 978-3-7841-298-46.

KOZIELECKI, J. 1998. *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 83-86770-47-3.

KRAPP, A. 2005. *Emotion und Lernen – Beiträge der Pädagogischen Psychologie*. In Zeitschrift für Pädagogik, roč 51, č. 5, s. 605.

RADANOWICZ, E. 2020. *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Głogów: Sensor, ISBN 978-83-956096-5-7.

ROGERS, R. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Inštitút psychoterapie a socioterapie, ISBN 978 –8097-103-33-0.

SIVÁKOVÁ, G. 2016. *Disciplína ako cieľ, prostriedok a výsledok výchovy*. Bratislava: IRIS, ISBN 978-80-8153-063-0.

TIŠŤANOVÁ, K. 2016. *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: IRIS, 978-80-89726-74-5.

TRAMPE, D., QUOIDBACH, J., TAQUET, M. 2020. *Emotions in Everyday Life*. [on line] [15.12.2020] <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0145450>

Podakovanie

Štúdia „Význam emocionality v živote človeka a spoločnosti.“ je spracovaný ako súčasť riešenia výskumnej úlohy KEGA 012-4/2022. Bezpečnosť školského prostredia – nová výzva pre rozvoj vybraných kompetencií učiteľov základných a stredných škôl.

Summary: Emotionality is an area that deserves attention, because it significantly affects the course and results of education, but also human life in adulthood. In principle, emotionality is not something new or discoverable, because it has always been emphasized that motivation, emotionality and cognition are interconnected and mutually supportive and influential. From this point of view, it is not just a matter of making the student feel good at school and be satisfied with it. In this sense, aspects such as cognitive assessment, which has a significant impact on the student's emotional attitudes to learning and to life in general, are examined and analyzed.

Therefore, it is necessary to pay attention to emotional intelligence - it teaches the student "to understand oneself." The importance of emotionality is very important in a person's life. It is said that emotions are the engine of human life. The reality of today's life convinces us that emotions need to be given a lot of attention. After describing the meaning of emotionality, the author also discusses the issue of emotions in human life. He emphasizes that if a person understands his emotions he is happier and more satisfied in life. Understanding emotions is also a remedy against burnout.

KOMUNIKČNÉ ZRUČNOSTI PEDAGÓGA VO VYUČOVACOM PROCESSE

THE IMPORTANCE OF THE TEACHER'S COMMUNICATION SKILLS IN THE TEACHING PROCESS

Denisa Petríková – Simon Brunovský, SR

Anotácia: Otázka pedagogickej komunikácie vo vyučovacom procese je náročná, keďže je vnímaná ako špecifická časť sociálnej komunikácie. O to špecifickejšia je to otázka v prípade dištančného vzdelávania, ktoré ako vieme, si vyžaduje viac prípravy na rôzne situácie, ktoré učiteľ nie vždy dokáže predvídať. V štúdií si priblížime komunikačné zručnosti, ich význam v priestore online tried a vyhodnotíme názory žiakov.

Kľúčové slová : pedagogická komunikácia, žiak, učiteľ, interakcie, dištančné vzdelávanie, príprava,

Úvod

Predložená štúdia bude zameraná na význam komunikačných zručností vo vyučovacom procese. Komunikačné zručnosti sú citlivo vnímané, pretože ovplyvňujú život a ich úroveň výraznou mierou aj postavenie človeka v spoločnosti. Počas života na ich úroveň vplýva množstvo faktorov, no rozhodujúci vplyv má pedagóg, ktorý počas výchovnovzdelávacieho procesu pôsobí na žiaka, organizuje jeho prácu, formuje a vychováva osobnosť, s prihliadnutím na individuálne schopnosti žiaka a vníma skutočnosť, že komunikácia je obojsmerná a pozitívna alebo negatívna sa odzrkadľujú na samotných žiakoch. V štúdií, sa v našom prieskume, zameriavame na skutočnosť, ako žiaci vnímajú komunikačné zručnosti učiteľa vo vyučovacom procese, či ich vnímajú ako skutočnosť, ktorá ich ovplyvňuje, ako aj ich výchovnovzdelávacie výsledky, tj. potrebné, resp. nepotrebné. Zároveň nadviažeme otázkami aj na dištančné vzdelávanie, ktoré svojou náročnosťou vystavilo skúškam obe zložky vyučovacieho procesu.

Pedagogická komunikácia

Úlohou pedagóga je formovať a vzdelávať osobnosť žiaka. Aj z uvedeného dôvodu vyplýva, že v pedagogickej praxi zastáva primárne miesto komunikácia. Ikromovna (2021) vníma komunikáciu ako jadro práce pedagóga, ktorý ju rozvíja v organizácii vzťahov so žiakmi a riadením komunikácie v kolektíve žiakov. Vo vyučovacom procese ju Suciú (2013) definuje ako vzťah učiteľa a žiaka prostredníctvom prenosu informácií, prihliadajúc na komunikačné stratégie, prostredníctvom ktorých si budujú spoločné zázemie. Hasajová et al. (2020, s. 167) charakterizuje učiteľa a žiaka – v kontexte pedagogickej komunikácie.

- Učiteľ – riadi a ovplyvňuje proces komunikácie, ktorý slúži k realizácii výchovného pôsobenia ako aj vplyvu a žiaka.
- Žiak - sa zúčastňuje komunikácie takým spôsobom, aby vďaka nej rozvíjal svoju osobnosť, formoval vzťah, postoj k učiteľovi ako aj k spolužiakom.

Zelina (1996) považuje komunikáciu za prirodzený prostriedok, ktorým učiteľ vplýva na žiaka. Aj z tohto dôvodu je učiteľ často vnímaný ako komunikačný vzor, čo považuje odborná verejnosť v podmienkach výchovy a vzdelávania za kľúčové (Tej, 1988).

S prihliadnutím na efektívnosť vyučovacieho procesu, vieme, že tá je závislá od interakcie a komunikácie oboch zložiek vyučovacieho procesu. Gavora (2003) upozorňuje na skutočnosť, že úspech komunikácie tkvie v pedagogickom majstrovstve. Danek (2009, s. 12) charakterizuje pedagogickú komunikáciu ako „proces komunikácie medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu a slúži na odovzdávanie a prijímanie nových informácií, poznatkov, rozvoj vedomostí a realizáciu výchovných vplyvov“ a považuje ju, podobne ako iní autori, za súčasť sociálnej komunikácie.

Cieľom pedagogickej komunikácie je žiakovi pomôcť rozvíjať komunikačné schopnosti, ktoré následne výrazne ovplyvňujú vytváranie vzťahov nielen v rámci výchovnovzdelávacieho procesu.

Hasajová a Porubčanová (2020, s. 154) považujú vzťahy medzi učiteľom a žiakom sa za dobré ak sú:

- otvorené a transparentné;
- samostatné;
- zaujímavé;
- spokojné;
- vzájomne prospešné.

V súčasnosti kladú školy na primárne miesto:

- komunikácia;
- vzťah žiak vs. učiteľ.

Aj na základe uvedeného je zjavné, že význam pedagogickej komunikácie je primárne v cieľoch. Danek (2009, s. 13-16) uvádza nasledovné:

- *Spojitosť a nadväznosť medzi účastníkmi výchovnovzdelávacieho procesu.*
- *Tvorivá atmosféra v prostredí triedy a školy.*
- *Podnecovanie aktivity vo vyjadrovaní a počúvaní.*
- *Dynamizácia a komplexnosť prijímaných informácií.*
- *Rozvoj ústretovosti a spolupráce medzi účastníkmi výchovnovzdelávacieho procesu.*
- *Skvalitňovanie jazykového prejavu a rozvoj slovnéj zásoby.*

Učiteľ, disponujúci kvalitnými komunikačnými zručnosťami, dokáže zrozumiteľnejšie a ľahšie vysvetliť učivo, čo sa vo výchovnovzdelávacom procese pokladá za východiskové. To znamená učiť v súlade schopností svojich žiakov a disponovať komunikačnými zručnosťami, ktorými vie motivovať žiakov vo vzdelávacom procese. Považujeme za nevedomosť, že mnohí si ani neuvedomujú, že za úspechom žiaka sú často výborné komunikačné zručnosti učiteľa, ktorý v rámci vyučovacieho procesu dokáže viesť žiaka k pochopeniu, čo je správne a čo nie. Uvedené tvrdenie potvrdzuje aj výsledok štúdie, ktorá uvádza názory žiakov, ktorí sa domnievali, že za výbornými výsledkami sú učitelia s vysokou úrovňou komunikačných zručností (Khan et. al., 2017). Je dôležité si uvedomiť, že čokoľvek sa vo vyučovacom procese odohrá, formuje žiaka a je prípravou k zodpovednému životu.

Komunikačné zručnosti v dištančnom vzdelávaní

Dištančné vzdelávanie je v súčasnosti veľmi diskutovaným pojmom. Z uvedenej skutočnosti vyplýva aj mnoho existujúcich definícií. Niektorí ho vnímajú ako vzdelávaciu technológiu (Zlámalová, 2001), za metódu neprezenčnej formy vzdelávania a systém vzdelávania, ktorý je založený na dištančnej metodike (Jochmann, 2000), ale aj ako metódu a formu zároveň (Vrba, 2000). Definície dištančnej formy vzdelávania sú v konečnom dôsledku veľmi podobné. Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 52-53) ho definujú „ako diaľkové štúdium sprostredkované médiami (telefón, rozhlas, televízia, počítač a i.). Je založené na vopred pripravených programoch a samoučení“. Černý et. al. (2015, s. 34) ako „formu učenia, ktoré si nevyžaduje fyzicky prítomného vyučujúceho a vyučovaného na jednom mieste, výuka prebieha prenosom informácií pomocou vybraných médií“.

Pomerne detailný pohľad na dištančné vzdelávanie poskytla aj Zlámalová (2008, s. 11), ktorá zhrnula známe definície dištančného vzdelávania, kde akcentuje skutočnosť, že učiteľ a žiak nie sú v priamom kontakte a ide o „vzdelávanie na diaľku“ v inej podobe ako sme zvyknutí z minulosti, len je koordinované vzdelávacími inštitúciami, kde sú vyučujúci oddelení od vyučujúcich.

Súčasný vzdelávanie je výraznou mierou ovplyvnené dištančným vzdelávaním, a tak máme možnosť zažívať pedagogickú komunikáciu prostredníctvom mediálnych prostriedkov v online priestore, ktorý nahradil tradičné triedy. Dištančné vzdelávanie v mnohom preverí schopnosti učiteľov, ktorí v snahe zabezpečiť najkvalitnejší vyučovací proces, často siahajú na hranice svojich možností. Považujeme za vhodné spomenúť, že hoc dištančné vzdelávanie sa na Slovensku dostalo do povedomia širokej verejnosti v kontexte celoplošného zatvárania škôl z dôvodu celosvetovej pandémie, táto forma vzdelávania má už pomerne dlhú históriu. Dovoľme si tvrdiť, že dištančné vzdelávanie aj na základe skúseností, aké sme počas pandémie Covid 19 získali, je využiteľné kedykoľvek a žiakom je možné poskytnúť plnohodnotné vzdelávanie aj z iných dôvodov (individuálny študijný plán, zdravotné dôvody, iné mimoriadne situácie) ako len v prípade celosvetovej pandémie, zahrňujúc pozitíva a negatíva, ktoré sú pre uvedenú formu vzdelávania.

Pomerne pozitívne sa k danej problematike vyjadruje Vybíral (2009), ktorý vníma prestupnosť, dostupnosť, interaktívnosť, rýchlosť pri výmene informácií v rámci komunikácie ako prínos. K negatívam radí Danek (2009) fenomén závislosti, ako aj klamný dojem o rovnosti virtuálneho a reálneho sveta, s prenesením komunikácie do online priestoru, čím sa predpokladá aj zvýšené riziko sociálnej izolácie.

K úspešnému priebehu dištančného vzdelávania sú však potrebné aplikácie, ktoré umožňujú jeho realizáciu. V mnohých prípadoch na Slovensku je to Microsoft Teams. Aplikácia ponúka užívateľom možnosti, ktoré zabezpečujú priebeh dištančného vzdelávania vo vysokej kvalite. Tvrdenie vyplýva zo skúseností s rôznymi možnosťami, ktoré aplikácia ponúka. Ku kvalitnému výchovnovzdelávaciemu procesu nestačí len samotná aplikácia, dôležitá je osobnosť učiteľa a jeho komunikačné zručnosti. My sme zamerali svoju pozornosť na priebeh vyučovacej hodiny, počas ktorej musí mať na zreteli viacero situácií, kde sa dostáva do popredia kvalita jeho komunikačných zručností. Tak je tomu aj v prípade komunikácie učiteľa, ktorý často narážal na nepredvídateľnosť vyučovacej hodiny vo virtuálnej triede, kde úroveň interakcie, komunikácie je priamo závislá od jeho komunikačných zručností. „Na základe uvedeného je viac ako zrejmé, že osobnosť pedagóga a úroveň jeho komunikačných zručností v symbióze s osobnostnými schopnosťami zohráva významnú úroveň vo výchovnovzdelávacom procese nielen

v prezenčnej forme vzdelávania, ale aj platí to aj pre dištančné vzdelávanie, kde sa často hovorí o nerovnej úrovni výchovno-vzdelávacej úrovni.“ (Petříková – Brunovský, 2021, s.82)

Cieľ pedagogickej komunikácie počas dištančného vzdelávania je totožný s cieľom pri prezenčnom vzdelávaní, a to, výmena informácií, nájsť pochopenie s problémami. Komunikácia v online priestore je v mnohých prípadoch náročnejšia, vzhľadom na odlišnosť možných vzniknutých situácií, a vyžaduje si viac plánovania, premýšľania ako je tomu pri prezenčnom vzdelávaní. Vyučovací proces je založený predovšetkým na vzájomnej interakcii, ktorá je vnímaná ako „vzájomné pôsobenie človeka na človeka“ (Gavora, 2007, s. 52). Inak tomu nie je ani pri dištančnom vzdelávaní a učiteľ musí dbať na úroveň interakcie, ktorej východiskom je efektívna komunikácia (Alawamleh et al., 2020).

Vyučovacia hodina vo virtuálnej triede je pomerne náročná. Prihliadajúc na efektívnosť vyučovacieho procesu, je dôležité, aby v komunikácii nevznikali žiadne šumy. Na základe uvedeného vieme potvrdiť význam digitálnych zručností učiteľa ako aj dôslednú prípravu na vyučovaciu hodinu, počas ktorej si zvolí aj vhodné pomôcky, či už využíva len svoj hlasový fond, siaha po tabuli alebo poskytne žiakom aj vizualizáciu. Za prínos považujeme situáciu, kedy je žiakom poskytnutý aktívny prístup k preberanému učivu, čoho demonštráciou je záujem zo strany žiakov a motivácia narastá.

Pri príprave na vyučovaciu hodinu a v snahe dosiahnuť stanovený výchovnovzdelávacie cieľ, sa učiteľ musí zamyslieť nad rôznymi otázkami, ktoré môžu výrazne narušiť vyučovací proces.

1. Aký je cieľ vyučovacej hodiny.
2. Téma vyučovacej hodiny a zvolené metódy.
3. Aké informačné a komunikačné prostriedky použije na vyučovacej hodine.
4. Silné a slabé stránky preberaného učiva.
5. Alternatíva pri slabom pripojení.
6. Spätná väzba.

Stanovenie cieľa je pre vyučovací proces primárnou úlohou. Učiteľ musí vedieť, čo a akým spôsobom chce dosiahnuť a k tomu musí disponovať komunikačnými kompetenciami, ktoré zahŕňujú – gramatickú, diskurzívnu, sociolingvistickú a strategickú kompetenciu (Tomková, 2010). Z toho vyplýva, že učiteľ má poznať ako spisovnú výslovnosť, tak aj tvoriť text písomnej podoby, za predpokladu bohatej slovnej zásoby. Počas vyučovacieho procesu by mal byť flexibilný čo sa týka tvorby, reakcií k témam rôzneho zamerania. Je žiadúce, aby disponoval znalosťou stratégie tvorby textu a vedel ich primerane aplikovať do svojho prejavu v závislosti od toho, s kým komunikuje či so žiakom, iným učiteľom. Učiteľ by mal vedieť

aplikovať znalosti z techník komunikácie so zameraním sa na stanovený cieľ. V prípade, že tomu tak nie je, resp. by chcel úroveň svojich komunikačných zručností zefektívniť, sú k dispozícii rôzne možnosti edukácie.

Výsledky zisťovania

Za účelom zisťovania spokojnosti resp. nespokojnosti s úrovňou komunikačných zručností pedagógov sa realizovali aktivity na strednej škole v Bratislavskom samosprávnom kraji. K dispozícii bol výskumný súbor 90 žiakov 1. – 4. ročníka päťročného denného štúdia a 4. – 8. ročníka osemročného denného štúdia.

Zisťovanie prebiehalo formou krátkeho dotazníka s otázkami zameranými na vyjadrenie spokojnosti alebo nespokojnosti s úrovňou komunikačných zručností pedagógov. Žiaci počas mesiaca november 2022 odpovedali anonymne na štyri uzavreté a dve otvorené otázky dotazníka.

Zisťovanie sa realizovalo prostredníctvom krátkeho dotazníka a otázky boli zamerané na zisťovanie spokojnosti alebo nespokojnosti s úrovňou komunikačných zručností pedagóga vo vyučovacom procese, či už prezenčného alebo dištančného vzdelávania. Žiaci počas mesiaca november 2022 odpovedali anonymne a subjektívne na uzavreté, ale aj otázky dotazníka.

Uzavreté otázky:

1. *Považujete za dôležité, aby učiteľ disponoval kvalitnými komunikačnými zručnosťami?*
2. *Považujete za dôležité, aby učiteľ pri otázke, téme, ktorá sa preberá, vedel reagovať okamžite?*
3. *Je žiadúce, aby učiteľ využíval pri výklade širokú vrstvu slovnej zásoby?*
4. *Myslíte si, že počas dištančného vzdelávania zohrali komunikačné zručnosti dôležitú úlohu?*

Otvorené otázky:

5. *Prečo si myslíte, že komunikačné zručnosti učiteľa zohrávajú dôležitú úlohu?*
6. *Čo ste počas dištančného vzdelávania ocenili u svojho učiteľa najviac?*

Tabuľka 1: Výsledky zisťovania

Uzavreté otázky	Áno	Skôr áno	Skôr nie	Nie
Otázka č. 1	80%	16%	3%	1%
Otázka č. 2	43%	51%	6%	0%
Otázka č. 3	23%	49%	25%	3%
Otázka č. 4	53%	27%	16%	4%

Zdroj: vlastné zisťovanie (2022)

Pri pohľade na uvedené výsledky máme možnosť vidieť výsledky indikujúce k uvedomeniu si významu kvality komunikačných zručností učiteľa. Žiaci pri odpovediach demonštrovali svoje názory, ale predovšetkým skúsenosti, ktoré získali počas výchovnovzdelávacieho procesu. Výber výskumnej vzorky bol zámerný, keďže veková hranica je od 15. – 20. rokov si uvedomuje význam a dôležitosť komunikačných zručností.

Napriek výsledkom, v ktorých žiaci zdôrazňovali dôležitosť komunikačných zručností, keďže si uvedomovali priamy vplyv na svoje výchovnovzdelávacie výsledky, je prekvapivý výsledok, v ktorých žiaci odpovedali negatívne. Na základe uvedeného je zrejmé, že na prvé dve otázky, ktoré sú zamerané konkrétne na otázky významu kvality komunikačných zručností ako aj významu schopnosti rýchlej reakcie, odpovedali žiaci pomerne jednoznačne. V tretej a štvrtej otázke týkajúcej sa slovnej zásoby ako aj významu komunikačných zručností počas dištančného vzdelávania, boli už výsledky odlišné. Až štvrtina žiakov nevníma význam rozmanitej slovnej zásoby ako prínos a pomerne vysoké percento si myslí, že počas dištančného vzdelávania komunikačné zručnosti učiteľa nezohrali významnú úlohu. Pri bližšom pohľade na výsledky, prekvapili žiaci starších ročníkov, u ktorých sa negatívny trend prejavil najviac, či už išlo o päťročné alebo osemročné štúdium. Kľúčom k negatívnym výsledkom môžu byť otvorené otázky, v ktorých odpovede boli zamerané na samostatnosť a nezávislosť od pedagóga. Mladší žiaci, práve naopak, uvádzali skôr schopnosti a zručnosti, ktoré súviseli so vzájomnou spoluprácou s učiteľom, ktoré boli naviazané na komunikačné zručnosti pedagóga. Za mnohé vyberáme niektoré, kde je viditeľné, že žiaci vnímajú otázku komunikačných zručností veľmi citlivo. *„Ak je vidno, že učiteľa učivo zaujíma, a chápe ho, tak tá energia ma motivuje viac pracovať. – Keďže učiteľstvo je skôr sociálne zameraná práca. Treba vedieť komunikovať so žiakmi, aby porozumeli učivu, ľahšie sa ho naučili.“* V otázke č. 6 týkajúcej sa dištančného vzdelávania svojou odpoveďou nadviazali na predošlú odpoveď. *„Snaha vysvetliť učivo zaujímavejším spôsobom, aby žiaci dávali pozor. – Motiváciu učiť.“* Za zmienku stoja aj názory vyšších ročníkov, ktorí k otázke č. 5 o dôležitosti komunikačných zručností učiteľa uviedli. *„Pretože sa to následne odráža na tom, či mu študenti rozumejú a koľko ich vie tým*

pádov naučiť. – Prostredníctvom nich sa zvyšuje pozornosť a samotná motivácia žiakov a ľahšie sa naučím.“ Pri dištančnom vzdelávaní u učiteľov podobne ako žiaci nižších ročníkov nadviazali na svoje odpovede. „Význam bol práve v kontakte a v dobrej komunikácii so študentmi. – Keď nás učitelia zapájali do učenia, diskutovali sme a nebolo to len o výklade.“ Ako už bolo uvedené, vo výsledkoch nás prekvapili výsledky, ktoré poukazujú na nedôležitosť komunikačných zručností učiteľa, najmä u žiakov vyšších ročníkov. Pri pohľade na niektoré odpovede je zrejmé, že sú v ostrom kontraste s názormi ostatných žiakov. Na odpovede týkajúcich sa dôležitosti komunikačných zručností učiteľa, „Nezohrávajú. – Možno vedia tieto zručnosti pomôcť lepšie pochopiť žiakov.“ priamo nadväzujú aj odpovede na otázku dištančného vzdelávania: „Neviem. – Asi nie.“

Pri analýze výsledkov dotazníkov o komunikačných zručnostiach učiteľov je potrebné si uvedomiť, že ich význam je vo vyučovacom procese nepopierateľný a pre žiakov nenahraditeľný, čo v konečnom dôsledku uvádzajú aj v celkových výsledkoch. Žiaci si uvedomujú, že čím lepšie sú komunikačné zručnosti, tak si aj učivo osvojujú ľahšie, rozumejú mu. V kontexte dištančného vzdelávania sú komunikačné zručnosti žiakmi uvádzané ako jedna zo základných zručností, schopností spolu s trpezlivosťou, ochotou a kreatívnosťou.

Záver

Komunikačné zručnosti sú základom každej spoločnosti a úspech jednotlivca je závislý od úrovne ich ovládania. Vo výchovnovzdelávacom procese je komunikácia medzi pedagógom a žiakom na ústrednom mieste, pretože úloha pedagóga je formovať a rozvíjať osobnosť žiaka. Z toho dôvodu sme sa v predloženej štúdii zamerali na význam komunikačných zručností pedagóga vo vyučovacom procese. Prostredníctvom vlastného zisťovania sme dospeli k výsledkom, ktoré boli prezentované. Pri rozmanitých pohľadoch na význam komunikačných zručností vo vyučovacom procese máme za to, že žiaci si uvedomujú, že výsledky výchovnovzdelávacieho procesu sú viazané na výklad pedagóga, ktorý ak disponuje kvalitnými komunikačnými zručnosťami, tak dosiahnuté výsledky sa odzrkadľujú práve vďaka nim.

Záverom je potrebné uviesť aj zistenie, že žiaci vnímajú úlohu pedagóga v dištančnom vzdelávaní veľmi citlivo. Na základe výsledkov je možné potvrdiť, že komunikácia, empatický prístup, trpezlivosť, ale aj technické zručnosti boli a sú žiakmi vnímané pozitívne. V dištančnom vzdelávaní je predpoklad pre dosiahnutie výchovnovzdelávacích cieľov motivácia a pozitívny prístup učiteľa, ktorý dokáže využiť svoje schopnosti a zručnosti takým spôsobom, že vyučovanie je plnohodnotné ako aj počas prezenčného vzdelávania.

Literatúra

ALAWAMLEH, M. – AL-TWAIT, M. L. – AL-SATH R. G. 2020. *The effect of online learning on communication between instructors and students during Covid-19 pandemic*. [online]. [cit. 23.11. 2022]. Dostupné na internete: <https://scholar.google.sk/scholar?q=The+effect+of+online+learning+on+communication+between+instructors+and+students+during+Covid19+pandemic&hl=sk&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar>.

GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského. 197s. ISBN 80-223-2327-7

IKROMOVNA, T., M. 2021. *Pedagogical communication as the basic of interaction of subject of the pedagogical process*. [online]. [cit. 02.10. 2022]. Dostupné na internete: <<https://reserchjet.academiascience.org/index.php/rjai/article/view/330/304>>.

HASAJOVÁ, L. - PORUBČANOVÁ, D. - BILČÍK, A. 2020. *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. 198s. ISBN 978-80-8222-015-8

KHAN, A., KHAN, S., ZIA-UL-ISLAM, S., KHAN, M. 2017. *Communication Skills od a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success*. [online]. [cit. 02.10. 2022]. Dostupné na internete: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1131770>>

Petríková, D. - Brunovský, S. 2021. *Rozvoj komunikačných zručností vo vybranej strednej škole počas pandémie COVID-19*. In Schola nova, quo vadis? Sborník recenzovaných príspevků 6. ročníku mezinárodní vědecké konference. Praha: Extrasystem. ISBN 978-80-87570-57-9

TOMKOVÁ, V. 2010. *Požiadavka komunikačných zručností pedagóga pri uplatňovaní IKT vo vzdelávaní*. [online]. [cit. 02.10. 2022]. Dostupné na internete: < <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:tl6Jn2eZ2ggJ:boss.ped.muni.cz/hrbacek/ktivkonf2010/prisp/nab4/prisp5.pdf&cd=6&hl=sk&ct=clnk&gl=sk&client=firefox-b-d>>.

ČERNÝ, M. - CHYTKOVÁ, D. - MAZAČOVÁ, P. - ŠIMKOVÁ, G. 2015. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow 2015. 176s. ISBN 978-80-905480-7-7

GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. et al., 2003: *Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vydanie, Bratislava: Univerzita Komenského, 2003. ISBN 80-223-1869-8

DANEK, J. 2009. *Pedagogická komunikácia*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda. 97s. ISBN 978-80-810512-8-9

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

PRUCHA, J. - MÍKA, J. 2000. *Distanční studium v otázkách*. Praha: Národní centrum distančního vzdělávání.

VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál 320s. ISBN 978-80-7367-387-1

SUCIU, L. 2013. *The Role of Communication in Building the Pedagogical Relationshi*. [online]. [cit. 02.10. 2022]. Dostupné na internete: <<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042814008970?token=89817B3436B6472CE38F7F46AC71F8251CF33D24CA6D678AF603825212977C961D3880D91A9FFF6F070F4F2228250152&originRegion=eu-west-1&originCreation=20221224125036>>.

TEJ, J. a kol., 1989.: *Úvod do pedagogickej komunikácie*. 1. vydanie, Bratislava: SPN, 1989. ISBN 80-08-00483-5

ZELINA, M., 1996.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vydanie, Bratislava: IRIS, 1996. 230 s. ISBN 80-96701-34-7

ZLÁMALOVÁ, H. 2001. *Úvod do distančního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-2440276-9

VRBA, J. 2000. *Distanční vzdělávání: metoda, forma, prostředek (nebo strategie)?*. In Kol. autorů. *Otevřené a distanční vzdělávání na vysokých školách. Současný stav a perspektivy*. Sborník příspěvků ze semináře v rámci AFO 2000. Olomouc 3. 5. 2000. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0120-7.

Summary : The article was focused on the importance of communication skills in the teaching process. After the initial definition of the basic terms, we proceeded to demonstrate the results of the research, which we carried out at the selected secondary school on a research group of 90 students, who presented their attitudes to the level of the teacher's communication skills in a questionnaire. Open-ended questions related to distance education were intentionally added, as many point to the loss of social contacts, which is also reflected in the level of communication skills, as the direct influence of the teacher on the student is transferred to the online space. The results of the research confirmed the importance of the teacher's communication skills in the teaching process, and many students stated that the level of the teacher's skills has a significant impact on their educational results.

POZITÍVNA EDUKÁCIA AKO NÁSTROJ INKLÚZIE V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE UČITEĽOV

POSITIVE EDUCATION AS A TOOL OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PREGRADUAL PREPARATION OF TEACHERS

Dáša Porubčanová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia analyzuje teoretické východiská aplikácie pozitívnej psychológie v školách. Vníma, ich ako nástroj psychosociálnej podpory v inkluzívnom vzdelávaní. Pozitívna psychológia a pozitívny prístup k edukácii sa orientuje na podporu a rozvoj pozitívnych stránok každého jednotlivca. V ostatnej dobe sa pedagogická prax orientuje na aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie do edukačného procesu. Aplikácia pozitívnej psychológie do inkluzívnej školy iniciuje vytvorenie pozitívneho a inkluzívneho modelu školy, ako tiež, kompetencie profilu inkluzívneho učiteľa. Pozornosť smeruje od riešenia a korigovania negatívnych javov v školách smerom k podpore a prirodzenému akceptovaniu všetkých jedincov a ich najlepších kvalít (učiteľov, žiakov, všetkých aktérov školského života, ale aj školy ako inštitúcie).

Kľúčové slová: pozitívna psychológia, inklúzia, profil inkluzívneho učiteľa, pregraduálna príprava učiteľov

Úvod

Inklúzia a inkluzívne vzdelávanie je v súčasnej dobe predmetom mnohých vedeckých monografií, projektov, odborných i laických diskusií u nás aj v zahraničí (Barnová et al., 2021, Barnová, Krásna, Gabrhelová, Čepelová, 2020, Bilčík, Balážová, Booth, Ainscow, 2011, 2019, a i). Na jednej strane stojí veľká časť spoločnosti, ktorú tvoria zástancovia a propagátori inkluzívneho vzdelávania, na druhej strane je dosť veľká skupina odporcov a skeptikov, ktorí sa stavajú negatívne k celej problematike. V dokumente Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní uznesením vlády Slovenskej republiky č. 732/2021, (ďalej len „Stratégia inkluzívneho prístupu)

je rozpracovaný postup a odporúčania pre zmenu v doterajšom systéme vzdelávania. Tento strategický dokument je záväzkom vlády Slovenskej republiky, za cieľ si kladie docieľiť zlepšenie aktuálneho stavu v oblasti výchovy a vzdelávania všetkých detí, žiakov a študentov bez rozdielu. Hlavnou filozofiou inkluzívneho vzdelávania na školách v Slovenskej republike je, aby výchova a vzdelávanie učiacich sa boli realizované na základe rovnosti príležitostí a bez diskriminácie vo všetkých oblastiach. Pozitívna psychológia reflektuje na potreby a výzvy súčasnej spoločnosti. Vychádzajúc z faktu, že školy majú byť bezpečným a prijímajúcim prostredím, stáva sa pozitívna psychológia kľúčovým východiskom súčasnej edukácie. Aplikácia pozitívnej psychológie do škôl iniciuje vytvorenie pozitívneho modelu školy, ktorá podporuje individualitu, prednosti či špecifické potreby pre rozvoj potenciality rozvoj najlepších kvalít žiakov, učiteľov, všetkých aktérov školského života, ale tiež školy ako inštitúcie. Jedným zo samostatných prúdov pozitívnej psychológie je tzv. psychológia silných stránok osobnosti (Peterson, 2006), definuje nový prístup v uvažovaní, vnímaní charakteru, inteligencie, posudzovaní i kreativitě. V zhode s uvedenými myšlienkami a vedeckými teóriami odborníkov nahliadame v štúdiu na inklúziu v príprave učiteľov.

1 Princípy a prax pozitívnej psychológie v edukačnej praxi

Oblasť pozitívnej psychológie sa začala v odborných štúdiách objavovať pred dvadsiatimi rokmi vďaka prvotným impulzom Seligmána (2002) a Csíkszentmihályiho (2008). Pozitívna psychológia sa zaoberá na štúdium podmienok a procesov, ktoré prispievajú k rozkvetu alebo optimálnemu fungovaniu ľudí, skupín a inštitúcií. Aktuálna 4. vlna súčasnej vedeckej psychológie je zameraná najmä na empirické štúdium optimálneho ľudského rozvoja. Približuje tiež teóriu optimálnej, čiže autotelickej skúsenosti („flow“), ktorú v 70. rokoch rozvinul Csíkszentmihályi. Prínosu pozitívnej psychológie pre oblasť vzdelávania sa však doteraz na Slovensku venovalo pomerne málo prác. Preto, po zameraní sa na objavenie záujmu o optimálny ľudský rozvoj, po kritickom skúmaní pozitívnej psychológie, jadro tejto štúdie smerujeme k prepojeniu inkluzívneho vzdelávania v edukácii budúcich učiteľov s teóriou a princípmi pozitívnej psychológie.

Zelina (2018) nazerá na uplatňovanie pozitívnej psychológie do pedagogickej praxe cez uspokojovanie potrieb žiakov. Uvádza, že uplatňovanie prvkov a efektov pozitívnej psychológie v pedagogickej praxi poukazuje na:

- sebadisciplínu, vnútornú motiváciu, ktorú najmä zdôrazňuje pozitívna psychológia, je dvakrát lepším prediktorom výkonov, uplatnenia a úspechov v živote, ako IQ a EQ,
- duševnú pohodu, zmysel života mladých ľudí (longitudinálne výskumy potvrdili, že šťastní mladí ľudia majú v dospelosti vyššie príjmy),

- angažovanosť a zmysluplnosť činností, ktoré akceptuje pozitívna psychológia, sú najlepšou prevenciou voči depesiám,
- zmysluplnosť bytia, pozitívne prežívanie reality podporuje životnú spokojnosť a pozitívne pôsobí na učebný proces, a to najmä na kreatívne učenie.

V kontexte edukačného procesu pozitívna psychológia kladie dôraz na princípy, ktoré pozitívne pôsobia v edukačnej realite a sú transformované do každodenného života. Základná didaktická zásada je spojenie teórie s praxou, a preto upozorňujeme na princípy pozitívnej edukácie, ktoré je možné transformovať do každodenného života žiaka, študenta, učiteľa.

Princípy pozitívnej edukácie vyzdvihujú:

- **bezpečnosť**, (zabezpečenie pozitívnej klímy školy a kultúry školy (pozitívna rodinná klíma, životná klíma),
- **hodnoty**, (formovanie pozitívnych hodnôt),
- **vedomosť**, (pozitívne aplikovanie vedomostí v živote s akcentom na kvalitné vzdelanie),
- **prax**, (aplikovanie stratégií podporujúce kritické, hodnotiace myslenie a sebahodnotenie),
- **tvorivosť**, (tvorenie produktívnych interakcií, vzťahy učiteľa k žiakom založené na empatii, akceptovaní každého jednotlivca),
- **motiváciu**, (motivovať k učeniu okrem klasických metód aj prostredníctvom zaujímavých úloh, metódou vzťahových rámcov a kauzálnych atribúcií),
- **osobnosť**, (zdôrazňovať sebareflexiu, sebahodnotenie, sebakontrolu, sebariadenie žiaka s využitím programov autoregulatívneho učenia, programy poznania seba, sociálno-psychologické programy, programy kultivácie charakteru (Hanuliaková, Porubčanová, 2022) ,
- **emocionalitu**, (emocionálne prežívať klímu v triede, v škole, zisťovať ju a pozitívne meniť, hodnotiť prežívanie žiakov učebných a výchovných činností, učiť žiakov vyjadrovať emócie, city a ovládať ich najmä v záťažových situáciách, komunikovať otvorene, kreatívne a sústrediť sa na racionálnu komunikáciu, ale aj na komunikáciu citov, emócií a prežívania (Zelina, 2018).

Veda a výskum v pozitívnej psychológii, na ktorých je založené pozitívne vzdelávanie, jasne ukazujú, že identifikácia silných stránok človeka a zameranie sa na rozvíjanie schopností kultivovať a využívať tieto silné stránky (skôr než na „opravu“ chýb) vedie k väčšiemu blahu a lepším akademickým a sociálnym výsledkom. Pozitívny prístup v edukácii pomáha žiakom vybudovať si dôveru pri vzdelávaní, pri rozvíjaní intelektuálnych schopností žiakov a charakteru, pri rozvíjaní afektívnej stránky osobnosti. Investovanie do pozitívnej edukácie na úrovni celej školskej komunity

v školskom i mimoškolskom prostredí má za následok pomôcť žiakovi, aby sa stal lepšou verziou samého seba ako jednotlivca a ako súčasť spoločenstva (Hanuliaková, Porubčanová, 2018).

Pozitívna psychológia sa spája s pohodou a šťastím. Wellbeing v škole sa zameriava na javy multikulturality a multikulturálneho spolužitia, tolerance k psychickým, fyzickým, kultúrnym, sociálnym, náboženským odlišnostiam, v školách, čo je aktuálnym novodobým javom európskeho významu. Úzko súvisí s toleranciou a zavádzaním inklúzie a inkluzívneho vzdelávania v školách všetkých stupňov, ako tiež v príprave budúcich učiteľov. Práve v týchto súvislostiach vnímame prepojenie princípov pozitívnej psychológie a inklúzie.

Postoj, filozofia a prax inkluzívneho vzdelávania má jednotlivých krajinách rôzne varianty a výrazne odlišuje. Mnohé krajiny v Európe stále nepokročili z prípravnej fázy zavedenia inkluzívneho vzdelávania do bežnej praxe. Ak sa už naštartovanie podarí nastáva nekonečný boj s platnou legislatívou inkluzívneho vzdelávania a jeho prevedenie do praxe. Naproti tomu Veľká Británia či severské krajiny (Švédsko, Nórsko), majú koncept inkluzívneho vzdelávania na veľmi dobrej úrovni a jeho aplikácia do praxe sa stretáva so spoločenským prijatím (Barnová et.al., 2021). Základným pokrokom je eliminovanie kategorizácie skupín žiakov. Rovnako je spoločnosťou nastavené prijatie a možnosť intenzívnej spätnej väzby a trvalé vzťahy, kedy dochádza k uspokojeniu sociálnej úrovne. Inkluzívne vzdelávanie spája všetky aspekty vzdelávania (tvorbu učebných osnov a materiálov, hodnotenie, školskú infraštruktúru, klímu školy, manažment vzdelávacích dát a informácií atď.). Predstavuje filozofiu, ktorá je základom celého vzdelávacieho systému. Inkluzívne vzdelávanie by sa malo chápať ako zodpovednosť všetkých aktérov vzdelávania a nielen špecializovaných učiteľov alebo špecialistov.

UNESCO (1994) definuje inkluzívne vzdelávanie, ako proces edukácie založenej na tom, že všetci žiaci majú právo na rovnakú kvalitu vzdelania, ktoré naplňa ich základné vzdelávacie potreby a je pre nich obohacujúce. Jednoznačným cieľom kvalitného inkluzívneho vzdelávania je skončiť so všetkými formami diskriminácie a podporovať sociálnu kohéziu. Frekventované termíny (segregácia, diskriminácia, integrácia, asimilácia, marginalizácia, exklúzia, inklúzia...), sociálnych problémov na začiatku 21. storočia, zneisťujú situáciu v edukačnom prostredí a stávajú sa tak často mätúcimi, nejednoznačnými a komplikovanými.

Daniels a Garner (1999) zdôrazňujú, že cesta od integrácie k inklúzii nie je len terminologickým rozdielom. Predstavuje posun od „deficitného“ modelu, ktorý stojí na predpoklade, že ťažkosti a problémy majú svoj pôvod vo vývine jedinca, k „sociálnemu“ modelu, ktorý hovorí, že bariéry v učení existujú v samotných školských štruktúrach a všeobecnejšie povedané, v postojoch a štruktúrach celej spoločnosti.

Inkluzívnu edukáciu vnímame tiež, ako „odbor pedagogiky, ktorý sa zaoberá možnosťami optimálnej edukácie jedincov (žiacov, študentov) s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení (Lechta, 2010, 2012).

2 Príprava učiteľov a prax inkluzívnej školy, príklady inklúzie vo svete

Inkluzívne vzdelávacie ponuky ako systém majú byť poskytnuté všetkým, ktorí sa spoločne vzdelávajú. Inkluzívne školy vyvíjajú inkluzívne vzdelávacie programy v zmysle samostatného školského programu, príp. školského profilu, v ktorom zaručujú, že prijímú všetkých žiakov, vrátane žiakov so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami. Zatiaľ čo v integratívnom vzdelávacom systéme sa menia žiaci so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami v dôsledku analýzy a poznania individuálnych vzdelávacích potrieb a ich naplnenie, ako aj v inkluzívnych vzdelávacích systémoch sa menia školy hlavného vzdelávacieho prúdu tak, aby zodpovedali potrebám, záujmom a schopnostiam všetkých žiakov (Wilhelm, M., Bintinger, G., Eichelberger, H., 2002). Inkluzívny vzdelávací systém znamená trvalý proces zmien pre školu hlavného vzdelávacieho prúdu. Ak heterogenita v inkluzívnych školách je žiadaná vedome, potom je potrebné sa zamerať na zmeny vo vyučovacom procese, v organizácii školy ako i v príprave budúcich učiteľov (Bartoňová, Vítková, 2013).

Jeden z faktorov, ktorý sa vo svete využíva na účely sledovania inklúzie v škole, je Index inklúzie (Index of Inclusion). Booth a Ainscow (2011) vytvorili nástroj s cieľom podporiť procesy zmien v škole, predstavili postupy na ceste pedagogiky rôznosti. Publikácia posilnila vedomie o inklúzii a poukázala na oblasti vývoja inkluzívneho vzdelávania. Nemecké školy veľmi flexibilne a pragmaticky reagujú na používanie Indexu pre inklúziu a zdôrazňujú, že každé použitie, ktoré prináša žiakom zlepšenie ich situácie v škole, je legitímne a vítané. Vo Veľkej Británii bol Index inklúzie vyvinutý ako druh praktického návodu na podporu inkluzívnej praxe na školách. Tým je súčasne umožnené, aby všetci žiaci so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami efektívne vzdelávali v bežných školách. Index inklúzie zdôrazňuje, že všetci žiaci majú ako špeciálne, tak individuálne vzdelávacie potreby a heterogenitu žiakov v triede je potrebné považovať za prirodzenú (Booth, Ainscow, 2019). Národná rada pre vzdelávanie v Portugalsku, vypracovala už v roku 2014 odporúčanie „Verejnú politiku pre špeciálne vzdelávanie“, v ktorom zdôrazňuje prípravu odborníkov (pedagogických pracovníkov) pre inkluzívne vzdelávanie na rôznych úrovniach.

Pozitíva Indexu pre inklúziu majú dopad na nasledovné oblasti:

- inkluzívna kultúra – (kreovať utváranie dobrého spoločenstva všetkých žiakov a upevnenie inkluzívnych hodnôt, posilnenie spoločnej filozofie inklúzie, aktivizácia všetkých zúčastnených profesijných skupín v edukačnom procese),
- inkluzívna prax – (vo vzťahu k učebnému prostrediu, ktoré môže byť v usporiadaní veľmi individuálne, uvoľniť limitujúce pravidlá, aby sa podporila tímová kooperácia rôznych profesií),
- inkluzívne štruktúry – (utvárať priestor, ktorý umožňuje inkluzívnu edukáciu žiakom. Zahŕňa oblasť exteriéru, interiéru v rámci bezbariérovosti stavebných aspektov, až po školský vzdelávací program, ktorý umožňuje vzdelávanie žiakov „s“ aj „bez“ postihnutia (Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, Lukas, 2015).

Škola, ktorej poslaním je podporovať úspešnosť vzdelávania všetkých svojich študentov a garantovať rovnosť vo vzdelávaní, tak v prístupe, ako aj vo výsledkoch, predpokladá stanovenie hlavných princípov, na ktorých sa ona a jej odborníci organizujú. Poznanie a osvojenie si týchto princípov všetkými aktérmi (vedúcimi, učiteľmi, nepedagogickými zamestnancami), organizácia zdrojov a prostriedkov a kvalita intervencie so študentmi sú základnými podmienkami, aby sa školy stali skutočnými priestormi inklúzie pre všetkých.

Súčasná pregraduálna príprava učiteľov na Slovensku, neustále zaostáva za požiadavkami doby. Nepostačujúco je preskúmaná súvislosť medzi vonkajšími faktormi ovplyvňujúcimi prípravu učiteľovej profesijnej zdatnosti a tým, ako ju on sám vníma (self-efficacy). Vnímanie učiteľskej profesie spoločnosťou sa prelína s alarmujúcim stavom edukácie v obsahovej (čomu učíme) i procesuálnej rovine (ako učíme). Na celom svete sa zvyšuje povedomie o rozdieloch v prístupoch k vzdelávaniu a požiadaviek na výsledky vzdelávania. Súčasný kontext, v ktorom učiteľa učia, pracujú, je kontextom rýchlych zmien. Už výskum Elinsa a Potera, (2005) preukázal, že postoje učiteľov k inklúzii neboli pozitívne a tento trend žiaľ aj na Slovensku pretrváva. Učitelia vyjadrujú obavy z ich nedostatočnej prípravy a zaškolenia sa na výučbu žiakov, z rôzneho prístupu chápania inklúzie v praxi (Porubčanová, 2020, Vančíková, Basarabová, 2022). Na Slovensku sa zmeny spájajú navyše s neustálymi meniacim sa zavádzaním nových prístupov k učebným osnovám a hodnoteniu. Takýto prístup ovplyvňuje chápanie interaktívneho charakteru potrieb dieťaťa, žiaka, ako i profesionálneho rozvoja učiteľa. Je jasné, že učitelia sú kľúčovým prvkom pri budovaní inkluzívnych škôl. Primárne znalosti a úrovne porozumenia problematiky inklúzie v príprave učiteľov akcentujú na kompetencie:

- **legislatívy a právnych noriem**, pracovného prostredia, zodpovednosti a povinnosti voči žiakom, študentom, rodine a kolegom,

- **praxe a ďalšieho vzdelávania** s cieľom rozvoja vedomostí a kapacít na zlepšenie praxe, využívanie kolegov a iných odborníkov ako zdrojov učenia a inšpirácie; prispievanie k procesu učenia a rozvoja celej školskej komunity,
- **flexibility vyučovania** pomocou stratégií, ktoré podporujú inovácie vo vzdelávaní,
- didaktických vedomostí so základným predpokladom, že odlišnosť musí byť vnímaná ako podstatný aspekt ľudského rozvoja pri implementácii vzdelávacieho programu, čím sa deterministické vízie kapacít nahrádzajú konceptom transformovateľnosti,
- **sociálne, pochopenie** sociálnej rovnosti a spravodlivosti s predpokladom, že učitelia musia veriť (môžu byť presvedčení), že sú kvalifikovaní a schopní učiť všetkých jedincov bez rozdielu,
- **profesionalita a self-efficacy** (odbornosť, edukácia s predpokladom, že profesia musí rozvíjať nové kreatívne spôsoby práce).

V týchto súvislostiach sa zhodujeme s názorom Rouseho (2007), ktorý na základe výskumu a pozorovania vývoja inklúzie edukačnej politiky a praxe Anglicka prezentuje názor, že v príprave učiteľov stojíme pred týmito prioritnými výzvami:

1. Zmena prípravy učiteľov od počiatku (vedomosti),
2. Presvedčenie učiteľov o ich kvalifikovanosti (zručnosti).
3. Transformácia spolupráce na všetkých úrovniach (priama realizácia v praxi).

Tvorba vzdelávacích programov musí brať do úvahy profil učiteľov, s ktorými má pracovať a rozvíjať tieto charakteristiky počas pregraduálnej prípravy a vzdelávacieho procesu následne v praxi.

V skutočnosti príprava učiteľov, najmä počiatočná príprava, musí popri „vedomostiach“ naučiť učiteľov byť schopnými „vedieť, ako učiť“, a to tak, že určitým spôsobom zníži existujúcu priepasť medzi teóriou a praxou. Tieto poznatky sa v podstate získavajú pedagogickou praxou, rozvojom funkcií v prirodzenom kontexte vyučovacieho a učebného procesu identického s tým, ktorý záujemcovia nájdu u odborníkov, učiteľov s praxou. Takýmto spôsobom musia školiace programy zahŕňať praktické skúsenosti s inkluzívnym vzdelávaním v pozitívnom prostredí. Vyškoleným učiteľom a pedagogickým pracovníkom vytvárať príležitosti zažiť úspech a reflexiu v inkluzívnom kontexte s akademickým obsahom, s politikou a legislatívou súvisiacou s inkluzívnym vzdelávaním. Vytváranie takýchto príležitostí pre pedagogickú prax je nevyhnutné na zabezpečenie toho, aby budúci učitelia mohli neskôr úspešne zlepšovať vzdelávanie študentov.

V monitorovacej správe o globálnom vzdelávaní (2021) sa zdôrazňuje, že učitelia potrebujú zaškolenie v oblasti inklúzie, nie však vo forme špecializovanej témy, ale ako základného prvku ich pregraduálneho a nepretržitého vzdelávania s cieľom vyhnúť sa presadzovaniu zakorenených predstáv o nedostatočnosti niektorých žiakov z hľadiska schopnosti zvládnuť učivo. Spôsobilosti súvisiace s inklúziou v zahraničí nevyžadujú certifikáciu alebo udeľovanie licencií učiteľom. Pedagogickí asistenti by nemali preberať výhradnú zodpovednosť za žiakov, pretože takýto prístup môže prispievať k ich segregácii.

3 Profil inkluzívneho učiteľa

Pri vytváraní profilu inkluzívneho učiteľa je odporúčané zabezpečiť, aby učitelia mali lepšie povedomie a porozumeli problémom a ťažkostiam, ako aj vzdelávacím a sociálnym problémom, ktoré môžu ovplyvniť učenie žiakov, a aby vytvorili stratégie, ktoré možno použiť na podporu zvládať takéto ťažkosti. Tento prístup je založený na koncepcii inkluzívnej pedagogiky, ktorá sa vyznačuje vedomím, že so správnou podporou môžu učitelia prijať zodpovednosť za vyučovanie všetkých detí v triede bez toho, aby niektoré z nich marginalizovali alebo stigmatizovali. Namiesto toho, aby študenta odporučil odborníkovi, je oslovený, aby zasiahol a podporil učiteľa, umožnil študentovi získať zmysluplnú vzdelávaciu skúsenosť v kontexte triedy. Koncept odlišnosti ako prirodzeného aspektu ľudského rozvoja je obzvlášť dôležitý v príprave učiteľov, ako protipól k zavedenému systému klasifikácie študentov podľa ich vnímaných schopností.

Profil by sa dal potenciálne využiť v podmienkach slovenských vysokých škôl pripravujúcich učiteľov nasledujúcimi spôsobmi:

- **ako nástroj sebareflexie** (v pregraduálnej príprave študentov učiteľstva),
- **ako východisko na prekonanie osobných skúseností s vylúčením v školách**, kladúc dôraz na dôležité postoje, vedomostné oblasti a zručnosti, nad ktorými sa študenti učiteľstva musia kriticky zamýšľať, aby dokázali prekonať svoje zaťažené stereotypy,
- **ako nástroj na analýzu a formovanie postojov k žiakom a inkluzívnemu vzdelávaniu**, ako prístupu vhodného pre všetkých žiakov, ako návod, usmernenie pre vlastnú prácu učiteľa so študentmi so špecifickými potrebami,
- **ako usmernenie v oblasti osobných priorít**, nepretržitého profesijného rozvoja (pre učiteľov v praxi),
- **ako program pri zaškoľovaní nových učiteľov** a pre dlhodobý profesijný rozvoj súvisiaci s procesmi rozvoja celej školy, (pre riadiace pedagogické tímy),

- ako pomôcka na identifikáciu tých, ktorí sú na prácu v škole dostatočne pripravení. Profil by mohol potenciálne upriamiť pozornosť, na priority pregraduálneho a ďalšieho profesijného vzdelávania ďalších odborníkov pracujúcich v školách (napr. školských psychológov alebo poradenských zamestnancov). Uvedený návrh profilu, odráža požiadavku z praxe, ktorú účastníci projektu často vyzdvihovali. Kľúčové podporné faktory boli predmetom ôsmich oblastí odporúčaní pre PVU, ktoré uviedla súhrnná správa projektu TE4I (pre ďalšie podrobnosti pozri <http://www.european-agency.org/pu>).

Inklúziu vo vzdelávaní nie je možné vnímať ako univerzálny sociálny jav. Predstavuje konštrukt utváraný konkrétnymi podmienkami, ovplyvňovaný individuálnymi skúsenosťami, geografickými, kultúrnymi a politickými špecifikami ale hlavne osobitými skúsenosťami jedincov, ktorí vstupujú do vzájomnej interakcie a zdieľajú svoje presvedčenia, myšlienky a pohľady na svet.

Literatúra:

BARNOVÁ, S. - KRÁSNA, S. 2021. *Inklúzia ako aktuálny trend spoločnosti*. In Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl. České Budejovice: Nová Forma, ISBN 978-80-7612-409-7.

BARNOVÁ, S. - KRÁSNA, S. - GABRHELOVÁ, G. - ČEPELOVÁ, S. 2020. Inclusive education in Slovakia from the perspective of Education2030 Agenda. In: *EDULEARN20 proceedings: 12th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Valencia: IATED, ISBN 978-84-09-17979-4. s. 4463-

BARTOŇOVÁ, M. - VÍTKOVÁ, M. et al. 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6678-6.

BILČÍK, A. - BALÁŽOVÁ, J. *Na ceste ku kvalite a inklúzii v strednej škole*. Týn nad Vltavou: Nová Forma., ISBN 978-80-7612-323-6.

BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2011. *Index for Inclusion? Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, ISBN 978-18-72001-68-5.

BOOTH, T. - AINSCOW, M. 2019. *Index inklúzie: Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska, 2019, ISBN 978-80-89403-19-6.

CSIKSZENTMIHALY, M. 2008. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Collins Publishers, ISBN 978-0-06-133920-2.

DANIELS, H. - A GARNER, F. 1999. *World yearbook of education 1999*. Taylor & Francis, 978-041-5501-33-0.

ELLINS, J. - POTER, J. 2005. Departmental differences in attitudes to specialty educational needs in the secondary school. *British Journal of Special Education*, 32 (4), 188-195, ISSN 1467-8578.

HANULIAKOVÁ, J. - PORUBČANOVÁ, D. 2018. Pozitívna edukácia a potenciality človeka pre budúcnosť. In *Vzdělávání dospělých 2018 – transformace v éře digitalizace a umělé inteligence*. Praha: Česká andragogická společnost, 2019. ISBN 978-80-906894-4-2.

LAZAROVÁ, B. - HLOUŠKOVÁ, L. - TRNKOVÁ, K. - POL, M. - LUKAS, J. 2015. *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova univerzita. Brno. ISBN 978-80-210-8037-9.

LECHTA, V. ed. 2012. *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*. IRIS: Bratislava, ISBN 978-80- 89256-89-1.

LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7.

Monitorovacia správa o globálnom vzdelávaní. 2021. dostupné https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusion%20and%20education_SK.pdf

PETERSON, C. 2006. *A primer in positive psychology*. Oxford: University Press, ISBN 978-0195188332.

PORUBČANOVÁ, D. 2020. *Self-efficacy v profesijnej príprave učiteľov v didaktickom kontexte edukačnej praxe*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI, ISBN 978-80-8222-009-7.

ROUSE, M. 2007. *Enhancing effective inclusive practice: Knowing, doing and believing*. Kairaranga. Wellington: New Zealand Ministry of Education.

SELIGMAN, M. E. P. 2002. *Positive psychology, positive prevention, and positive therapy*. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford: University Press, ISBN 0-19-513533-4.

VANČÍKOVÁ, K. - BASARABOVÁ, B. 2022. *Mnohoraké podoby inkluzívnej školy alebo Predstavy o inkluzívnom vzdelávaní na Slovensku*. Banská Bystrica: UMB PF, ISBN 978-80-557-2001-2.

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

WILHELM, M. - BINTINGER, G. - EICHELBERGER, H. 2002. *Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht und inklusive Schule gestalten*. Wien: Studienverlag, ISBN 978-37-06516-81-5.

Prvý akčný plán plnenia stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2022-2024. MŠVVaŠ, SR. <https://www.minedu.sk/data/att/23405.pdf>.

TE4I <http://www.european-agency.org/pu>.

UNESCO 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*, Paris: UNESCO.

Podakovanie

Štúdia bola spracovaná v rámci projektu KEGA 004UCM-4/2022 s názvom „Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni“.

Summary: Presented study a specific area of procedures leading to the support of teaching staff for the development of competencies necessary for fulfilling the principles of inclusive education. One of the tasks is to improve the undergraduate training of teachers, to strengthen the cooperation of teachers and teaching assistants in the classroom, and to support the education of teaching staff of schools and staff of school counseling facilities (SPZ) in areas aimed at understanding support measures and their implementation in practice. In the process of inclusive education and teaching, attention should be paid to the important issue of health and quality of life. When analyzing the psychological and psychohygienic issues of the education of students with disabilities, it is interesting to point out the contribution of positive psychology and health knowledge to special education. In European countries, the concept of inclusion is currently at different stages of development. In relation to the support offer for pupils with special educational needs, we can recognize a number of different development paths in Europe.

ZMYSLUPLNOSŤ ŽIVOTA SENIOROV V OBRAZE VLASTNEJ SEBAREFLEXIE

MEANINGFUL OF SENIORS LIFE BY THEIR SELF-REFLECTION

Dagmar Rusková - Ľubica Vašková, SR

Anotácia: Článok predkladá výsledky prieskumu, organizovaného u študentov Univerzity tretieho veku na Slovenskej technickej univerzite v Bratislave. Jeho ambíciou je odpovedať na otázky zmysluplnosti života seniorov, ako vnímajú cez vlastné postoje svoju budúcnosť, ciele života a jeho smerovanie. Aj keď sú výsledky analýzy postojov seniorov viac ako optimistické, záver článku otvára kontext otázok na širšie celospoločenské vnímanie problematiky postavenia seniorov v súčasnosti. Svet médií, informačno-komunikačných technológií, počítačov je pre mnohých seniorov vzdialený a len ťažko zvládnuteľný. Predsa však ľahšie zvládnuteľný ako nevšímavosť, ľahostajnosť, apatia či absencia rešpektu jedincov a spoločnosti.

Kľúčové slová: zmysluplnosť života, postoje, ciele, smerovanie, budúcnosť, seniori

Ako si človek začal uvedomovať sám seba, mieru svojej individuálnej zodpovednosti, prirodzene začal v kontexte spolupatričnosti s okolím ochraňovať tých najzraniteľnejších a najslabších – predovšetkým deti a seniorov. Potreba ochrany detí vyústila do enormnej starostlivosti o potomstvo, prejavujúcej sa v snahe odovzdať mladej generácii široký potenciál vlastných skúseností tak, aby im bolo umožnené vyhnúť sa nepríjemnostiam, zlyhaniu a boľavým stratám predchádzajúcich generácií. Láska rodičov a potreba ochrany mladého pokolenia v kontinuálnom plynutí času nadobudla postupne inštitucionalizovanú podobu – naprieč celým svetom a naprieč rôznymi civilizáciami začali vznikať vzdelávacie inštitúcie, ktorých hlavný potenciál spočíval v adekvátnej a žiaducej príprave mladej generácie na budúcnosť.

Druhou najzraniteľnejšou a najslabšou skupinou sú seniori. Tí, ktorí už odovzdali spoločnosti všetko, čo odovzdať vedeli a mohli. Tí, ktorých životná sila či životný potenciál už len klesá a kontúry ich budúcnosti vo videní

mladšej generácie sú nielen nejasné a zahmlené, ale mnohokrát budúcnosť seniorov mladí vnímajú ako niečo nepotrebné, zbytočné, zaťažujúce spoločnosť. Ako však vnímajú seniori samých seba? Ako vidia zmysluplnosť vlastnej existencie z uhla pohľadu uvedomovania si vlastnej konečnosti či z uhla pohľadu práve vyššie spomenutej nadbytočnosti či nepotrebnosti? Aké je ich vnímanie budúcnosti cez kvalitu postoja k zmysluplnosti vlastnej existencie?

Existujú mnohé definície postojov. Krech postoje chápe ako poznatkové, citové a tendenčné konanie vzhľadom na rozličné predmety, ktoré sa počas vývinu jedinca organizujú do sústav. Sú to stabilné systémy pozitívneho alebo negatívneho hodnotenia, emočných pocitov a techník jednania, týkajúcich sa sociálnych cieľov. (Němec, J, on-line). Postoje sú otvorené, dynamické komplexy pocitov, vedomostí a tendencií jednať, tvoria psychickú realitu jedincov. Sú zdrojom a regulátorom sociálnej aktivity jedinca a ovplyvňujú sociálnu interakciu. Postoj chápe dnes odborná literatúra ako výsledok jedinečného mentálneho procesu. Tento individuálny proces determinuje nielen aktuálne, ale aj potencionálne odpovede jedinca na podnety prostredia, ktoré ho obklopuje. Postoj je vždy zameraný na objekt, teda nesie v sebe akýsi kód stavu mysle jedinca, ktorý je orientovaný v smere hodnoty. Hodnota teda reprezentuje objektívnu stránku postoja, zmysluplnosť postoja teda predpokladá orientáciu vo svete hodnôt, ktorá je zase determinovaná procesom učenia sa (zámerného, ale aj nezámerného). Postoj ako taký sa môže v každej zložke vyvíjať vzhľadom na valenciu, všestrannosť a intenzitu postoja do veľmi heterogénnej podoby. V sociálno-pedagogicko-psychologickej literatúre je problematika postojov diskutovanou témou s neustálym miernym napätím medzi behavioristickou a mentalistickou koncepciou interpretácie ľudského správania. Jeden smer autorov zdôrazňuje viac kogníciu, druhý skôr stav pripravenosti konať určitým spôsobom. Behavioristicky orientovaní autori za bázu postojov považujú afektívne a konatívne zložky postoja a zdôrazňujú úlohu aktivačných a motivačných činiteľov, kým mentalistické prístupy zdôrazňujú pri formovaní postojov skúmanie informácií a ciest, akými sa prijímané informácie modifikujú, teda kognitívne zložky postoja.

V tejto štúdii analyzujeme seniorov prostredníctvom ich vlastného videnia samých seba v kontexte zmysluplnosti života, postoje seniorov k samým sebe cez priemet do budúcnosti, do hodnôt života či do motivačných aspektov. Prieskum bol realizovaný medzi frekventantmi univerzity tretieho veku, ktorá je dlhodobou, s mimoriadnym záujmom zo strany seniorov, organizovaná na Slovenskej technickej univerzite v Bratislave. Respondentmi prieskumu boli náhodne vybraní frekventanti univerzity tretieho veku, všetci

respondenti boli vo vekovej kategórii nad 65 rokov. Prieskumu sa zúčastnilo 20 frekventantov univerzity tretieho veku.

Na zisťovanie miery životnej zmysluplnosti seniorov pomocou sme zvolili tzv. škálu životnej zmysluplnosti, pôvodne určenú ako validný nástroj skúmania životnej zmysluplnosti predovšetkým mladých ľudí. Táto škála je zložená z 18 otázok. Respondent vyjadruje na 5-stupňovej škále, možnosti výberu odpovede od 1 vôbec nesúhlasím; 2 nesúhlasím; 3 neviem sa rozhodnúť; 4 súhlasím až po 5 úplne súhlasím. Škála životnej zmysluplnosti má tri dimenzie (kognitívnu, motivačnú a afektívnu), každá z nich obsahuje 6 položiek (Halama a Semancová, 2014), pričom jednotlivé položky neboli v predložennom dotazníku usporiadané postupne, ale náhodne striedajúc výroky z troch oblastí.

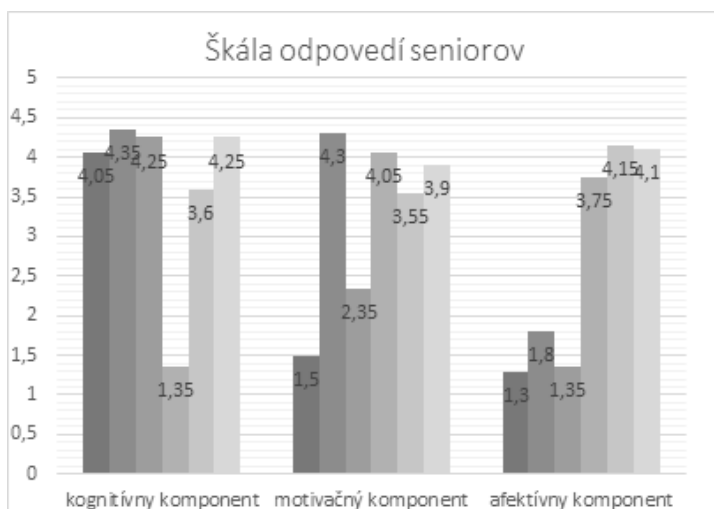
Kognitívna dimenzia je chápaná ako celkové nasmerovanie v živote, životné poslanie či chápanie života. Kognitívny komponent zmyslu života predstavuje akýsi kognitívny obraz, ktorý zahŕňa nielen predstavy človeka o svete, ale aj o sebe samom a jeho mieste v širších či užších súvislostiach. Na základe vnútorného kognitívneho obrazu či interiorizovanej kognitívnej schémy človek pripisuje určitý zmysel, význam a adekvátne hodnoty činnostiam, javom, skutkom v rôznych životných situáciách. Zmysluplne nadstavený kognitívny komponent poukazuje na to, že si jedinec uvedomuje, že jeho život je usporiadaný, že má dobrú životnú filozofiu, ktorá je základom plnohodnotného a vyrovnaného života. Takýto človek si uvedomuje svoje životné ciele, svoje životné poslanie. Podľa Halamu (2002) naopak, pri nerozvinutom kognitívnom komponente má človek pocit prázdnoty, chaosu nielen vo svete, ale aj v najbližšom okruhu svojej pôsobnosti, nedokáže nachádzať zmysel vo svojej činnosti, v rôznych životných situáciách, pociťuje existenciálnu úzkosť, má strach pred smrťou, pred zodpovednosťou. Jedinec s takouto vnútornou kognitívnou schémou nevidí svet ako zmysluplný a koherentný.

Motivačná dimenzia sa týka cieľov, plánov, ako aj sily a vytrvalosti angažovania sa v nich. Motivačný komponent odráža predstavy o budúcom svete a vlastnom fungovaní, ktoré si človek transformuje do cieľov a úloh, ktoré sa snaží splniť. Tak sa snaží investovať energiu do práce a úsilia, aby sa úlohy, ktoré si stanovil, plnili. Taktiež sa rozhoduje o tom, čo je treba splniť a čo nie, o čo sa oplatí bojovať, o aký cieľ sa treba snažiť. Patria sem aj opačné tendencie: čomu sa treba vyhnúť, čomu treba zabrániť. Neprítomnosť cieľov, ktorým sa človek oddá je, podľa Halamu (2002) sprevádzaný nudou a apatiou., Fakt, že človek nevie či nemôže nájsť ciele života, že aj pri

prípadnej identifikácii cieľov v nich nevie vytrvať, že v živote nie je schopný odolávať prekážkam sa výrazne podpisuje na beznádeji človeka.

Afektívna dimenzia reprezentuje životnú spokojnosť, naplnenosť, optimizmus pochádzajúce z prežívania zmyslu života či v negatívnej rovine znechutenie, pocity jednotvárnosti atď. Afektívny komponent súvisí s emocionálnou zložkou zmyslu života. Keď má človek pozitívnu predstavu o živote, o svete, o sebe, má určené ciele, ktoré sa snaží plniť aj napriek prekážkam a darí sa mu to, cíti sa šťastný, veselý a spokojný. Cíti, že jeho život je zmysluplný, naplnený. Ak sa mu nedarí naplňovať životné úlohy má pocit smútku, nešťastia, úzkosti, nespokojnosti, môže prežívať depresiu. Svoj život potom hodnotí ako nezmysluplný, všedný, túži po novom, odlišnom živote (Halama, 2002; Halama a Semancová, 2014).

Je nesmierne zaujímavé a inšpirujúce použiť dotazník pre zisťovanie zmysluplnosti života na vzorku respondentov, ktorí sú v dôchodkovom veku. Ukazuje sa v porovnaní s rovnakým výskumom u študentov Slovenskej technickej univerzity v Bratislave, že profil výrokov sledovaných v jednotlivých komponentoch je temer identický s mladými ľuďmi. Je až zarážajúce, že vo výpovediach dvoch diametrálne odlišných generácií boli len minimálne rozdiely. Seniori, študenti na univerzite tretieho veku, rovnako ako mladí ľudia, konštatujú, že sa im podarilo nájsť v živote poslanie alebo úlohu v jasnom smerovaní svojho života a v cieľoch, ktoré by radi naplnili. V motivačnom komponente dosiahli najvyššie skóre v angažovanosti a v plánovaní budúcnosti. Afektívny komponent je vysoko kvantifikovaný v zaujímavosti života a v spokojnosti s ním, aj napriek ťažkostiam či prekážkam. Je veľmi optimistické, že negatívne výroky nadobúdajú hodnoty, ktoré sú výrazne charakterizované nesúhlasným stanoviskom (vôbec nesúhlasím a nesúhlasím). Respondenti nesúhlasia s nudou v živote, s prázdnotou života a jeho bezcennosťou, rovnako negatívne vnímajú nudu a jednotvárnosť života. Domnievame sa, že tieto výsledky sú v mnohom podmienené aktívnym, optimistickým prístupom seniorov k samým sebe, čo ich viedlo pravdepodobne k štúdiu na univerzite tretieho veku. Títo ľudia, zdá sa, nepodľahli apatii, bezperspektívnemu a stereotypnému prežívaniu všednosti, ale aktívne stvárnajú vlastný život, čo sa premieta k obdivuhodným postojom k vlastnému sprítomňovaniu sa.



Graf č. 1: Priemerné hodnoty priradené k výrokom jednotlivých komponentov merania zmysluplnosti života seniorov (1 – vôbec nesúhlasím až 5 – úplne súhlasím)

Kognitívny komponent:

1. *Svoj život považujem za hodnotný a užitočný;*
2. *Podarilo sa mi v živote nájsť určité poslanie alebo úlohu;*
3. *Cítim, že môj život má jasný smer;*
4. *Vôbec nechápem kvôli čomu som na svete a načo vlastne žijem;*
5. *Viem, aký je konečný cieľ môjho života;*
6. *Mám životnú filozofiu alebo presvedčenie, ktoré mi pomáha vidieť v živote zmysel.*

Motivačný komponent:

1. *Ani poriadne neviem, čo chcem v živote robiť;*
2. *V mojom živote sú veci, v ktorých sa naplno angažujem.*
3. *Nemám dost' síl uskutočniť to, čo považujem za dôležité.*
4. *V živote mám viaceré plány a ciele.*
5. *Prekážky a problémy vo mne prebúdajú nové sily a schopnosti.*
6. *Mám v živote určité zámery, ktoré by som rád naplnil.*

Afektívny komponent:

1. *Život mi pripadá prázdny a bezcenný.*
2. *Znechutenie a apatia sú bežnou súčasťou môjho života.*
3. *Život sa mi zdá jednotvárný a väčšinou ma nudí.*

4. *Teším sa na to, čo mi môj život v budúcnosti prinesie.*
5. *Môj život je plný zaujímavých vecí.*
6. *Som so svojim životom spokojný/á, aj keď je niekedy ťažký*

Aktívne starnutie, neprepádanie dezilúziám či plnohodnotné smerovanie do budúcnosti – to je sebareflexia seniorov, študentov univerzity tretieho veku na Slovenskej technickej univerzite v Bratislave - v zrkadle zmysluplnosti života. Ostáva analyzovať spoločenské pomery, štátne inštitúcie v kontexte nielen ochrany, ale aj rovnocenného prístupu k seniorom. Je súčasnosť, ktorú žijeme, potvrdením toho, že spoločnosť ochraňuje tých najzraniteľnejších a najslabších? Sú spoločenské či štátne inštitúcie, ktoré adresne a konkrétne naplňajú svoje poslanie, dostatočne a dobre pripravené byť vyváženým stimulom ochrany seniorov? Sú zamestnanci týchto inštitúcií vedení k takej excelentnej profesionalite a zodpovednosti, ktorá pri jednaní so seniormi vykazuje dostatočnú mieru pokory, empatie, trpezlivosti či elementárnej ľudskej úcty? Alebo základnou charakteristikou našej spoločnosti či jej inštitúcií je anonymná ľahostajnosť, amaterizmus, ignorancia k tým, od ktorých už nemožno očakávať nie výrazný, ale žiadny ekonomický profit? Je a môže byť dnešná spoločnosť vhodným a zmysluplným kompasom, skutočným pevným bodom ochrany tých, ktorí to potrebujú? Aj v kontexte týchto otázok vyznievajú optimisticky a pozitívne ciele medzinárodného projektu Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie (BIN SGS 02_2021_002 UESAA).

Porovnáme v celosvetových rebríčkoch priemerný vek života, s patričnou pýchou zdôrazňujeme jeho zvyšovanie v pozitívnom zmysle slova. Vieme, resp. chceme však dostatočne odmerať, čo je často schované za týmito číslami? Koľko osamotenosti, ľudskej ničoty, bolesti, opovrhovania, slz či bezradnosti? Na prahu nového milénia sme rozvinuli ideu „vedomostnej spoločnosti“ s tým, že vedomosti sú tou najvzácnejšou komoditou. Nie je to len náš chabý pokus prekryť skutočný hodnotový systém reprezentovaný peniazmi a mamonou, systém, z ktorého sa temer úplne vytratila ľudská spolupatričnosť a vzájomná úcta či zodpovednosť? Platí terminus technicus vedomostná spoločnosť aj pre takú spoločnosť, v ktorej sú starí, nevládni vytlačení do sociálnej anonymity, glorifikujú len silu mladosti a jej krásu? Naozajstnú vedomostnú spoločnosť môžu vybudovať len učitelia tvoriaci u svojich študentov nielen požadovaný systém vedomostí a spôsobilostí, ale ktorí v študentoch vytvárajú a trpezlivo budujú úctu k múdrosti a k namáhavej intelektuálnej činnosti. Úctou k múdrosti študentom učiteľ otvára dvere k autentickej ľudskej slobode, k pochopeniu, že sloboda je predovšetkým obrovská sila zodpovednosti. A zodpovednosť sa smerom k seniorom transparentne prejavuje v rešpekte a v pochopení nikde nekončiacej vzájomnej odkázanosti.

Literatúra:

HALAMA, P. 2002. Vývin a konštrukcia škály životnej zmysluplnosti. *Československá psychologie*,

46, 265-276.

HALAMA, P. - SEMANCOVÁ, S. 2014. *Sociálne a religiózne koreláty zmysluplnosti života u ľudí v staršom veku*.

E-psychologie [online], 8, 1, 1-10 [cit. 29. 1. 2023]. www: <http://e-psychologie.eu/pdf/halama_semancova.pdf>. ISSN 1802-8853.

NĚMEC, J. *Utváření postojů a předsudků*. [online, cit. 30. 1. 2023], www: <https://is.muni.cz/el/postoje_a_predsudky.pdf>

Summary: The article shows the results of the survey, organised by Third Age University of Slovak University of Technology in Bratislava. Its goal is to answer the question about the meaningfulness of a seniors life, how they themselves from their future, life goals and its direction. Even though the results of their analysed points of view were more than optimistic, the conclusion of the article opens up a context of questions about the society – wide perception of this issue in the present time. The world of media, information and communication technology and computers is distant to most seniors and hardly manageable. However, it is still easier to manage than the inattentiveness, indifference apathy and lack of respect within society.

ANALÝZA POTRIEB VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV V INKLUZÍVNOM VZDELÁVANÍ S DÔRAZOM NA EDUKÁCIU A OSOBNOSTNÝ ROZVOJ

ANALYSIS OF THE NEEDS OF UNIVERSITY STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATION WITH AN EMPHASIS ON EDUCATION AND PERSONAL DEVELOPMENT

Mariana Sirotová – Krzysztof Mariusz Rubacha, SR

Anotácia: Inkluzívne vzdelávanie na Slovensku je súčasným fenoménom, ktorý sa spája so zvyšovaním kvality vysokoškolského vzdelávania. Kvalitné vzdelávanie musí vytvárať adekvátne podmienky pre všetky skupiny študentov intaktných aj študentov so špecifikami vzdelávacími potrebami. Je preto nevyhnutné vytvárať podmienky pre zvyšovanie pohody vysokoškolských študentov v edukačnom procese. Ak chceme zvyšovať pohodu vysokoškolských študentov musíme v prvom rade zistiť aké majú študenti potreby. V rámci projektov KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni a BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne stárnutie riešiteľský tím zrealizoval kvalitatívnu analýzu potrieb študentov prostredníctvom metodiky one page profilu. Na slovenských na vysokých školách sa od roku 2018 využíva táto metodika pre zistenie potrieb študentov v oblasti vzdelávania a osobnostného rastu. Štúdia predkladá výsledky analýzy v tretej kategórii one page profilu „how to support me“ Analýza predkladá komparáciu potrieb spracovanú na základe subjektívnych výpovedí slovenských vysokoškolských študentov. Výskumnú vzorku tvorilo 116 študentov v externej forme štúdia a v 209 študentov dennej formy štúdia. Výsledkom analýzy je identifikácia základných kategórií potrieb vysokoškolských študentov v študentskom i osobnom živote.

Kľúčové slová: Pohoda, potreba, vysokoškolský študent, inkluzívne vzdelávanie, one page profil, obsahová analýza textových dokumentov

Edukačná inklúzia

Inklúzia je v podmienkach slovenských vysokých škôl chápaná ako inovatívny prístup v oblasti vzdelávania, ktorý predovšetkým zdôrazňuje právo každého študenta na kvalitné vzdelávanie.

Inklúzia vo všeobecnosti je nikdy sa nekončiaci proces, v ktorom sa ľudia so znevýhodnením môžu v miere, ktorá je im umožnená, zúčastňovať akýchkoľvek aktivít spoločnosti tak ako majoritná väčšina. Ide teda o prirodzené začlenenie všetkých ľudí do spoločnosti, pričom sa zohľadňujú individuálne osobitosti každého jednotlivca (Kováčová, 2019). Inklúzia vychádza z toho, že všetci ľudia sú rozdielni a každý môže spoluvytvárať a spolurozhodovať. Nesmie dôjsť k prispôbovaniu jednotlivých skupín spoločnosti. V inkluzívnom prístupe je rovnako dôležité komunikovať so všetkými a bez rozdielu (Michvčíková, 2022).

Edukačná inklúzia zdôrazňuje právo každého študenta na kvalitnú edukáciu. Je to flexibilný proces s cieľom tvoriť také edukačné prostredie, v ktorom je možné uspokojiť rôznorodé edukačné potreby každého jedinca bez výnimky. Vďaka plnohodnotnej účasti študentov so špecifickými potrebami na edukačnom procese je predpoklad zvyšovať úspešnosť týchto študentov a predchádzať ich dištancovaniu sa napr. od vzdelania. Do edukačnej inklúzie patria všetci študenti bez ohľadu na ich fyzické, intelektuálne, emocionálne, sociálne, jazykové alebo iné podmienky, bez rozdielu farby pleti, náboženstva, postihnutia, poruchy, sociálneho zázemia, nadania či pohlavia.

Na zabezpečenie vytvorenia zodpovedajúcich podmienok štúdia pre všetkých študentov a študentov so špecifickými potrebami má Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Slovensko) spracovanú Smernicu na zabezpečenie všeobecne prístupného akademického prostredia pre študentov so špecifickými potrebami. Táto smernica na jednej strane upravuje zásady všeobecne prístupného akademického prostredia pre študentov so špecifickými potrebami, pojem, charakteristiku, práva a zodpovednosť študentov so špecifickými potrebami. Na druhej strane upravuje práva a zodpovednosť univerzity pri zabezpečovaní všeobecne prístupného akademického prostredia pre študentov so špecifickými potrebami. Smernica stanovuje postavenie, poslanie a pôsobnosť Centra podpory študentov so špecifickými potrebami, práva a pôsobnosť vysokoškolských pracovníkov a organizačných útvarov univerzity pri zabezpečovaní všeobecne prístupného akademického prostredia pre študentov so špecifickými potrebami.

Medzi študentov so špecifickými potrebami na univerzite patria študenti so zdravotným znevýhodnením a s poruchami učenia. Študentom so zdravotným znevýhodnením je študent:

- So zdravotným postihnutím (postihnutie zrakové, sluchové, telesné, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím), ktoré bráni rovnocennému zapojeniu sa študenta so zdravotným postihnutím do procesu vzdelávania a dosahovaní požadovaných výsledkov v porovnaní so študentom bez zdravotného postihnutia.
- S chronickým ochorením, psychickým ochorením a zdravotným oslabením krátkodobého, dlhodobého alebo trvalého charakteru, z dôvodu ktorých potrebuje primerané úpravy a podporu pri vzdelávaní.

Študenti s poruchami učenia, sú študenti, ktorí majú ťažkosti s nadobúdaním alebo prezentovaním poznatkov. Za študentov so špecifickými potrebami považujeme študentov, ktorí na prekonanie svojho znevýhodnenia vyžadujú cielené podporné služby a primerané úpravy štúdia bez znižovania nárokov na ich študijné výsledky.

Jedným z najdôležitejších predpokladov inkluzívneho vzdelávania je včasné identifikovanie potrieb a následná podpora, pomoc a riešenie individuálnych problémov študenta (Bagalová, Bizíková, Fatulová, 2015). Zavádzanie procesov inklúzie do vzdelávania na vysokých školách je spojené s celkovou zmenou nielen prostredia, ale aj edukačnej práce učiteľov a celkovej klímy edukačného procesu. Cieľom inkluzívnej edukácie na vysokých školách nie je vytvárať špeciálne podmienky pre študentov so špecifickými potrebami, ale umožňovať študentom rozvíjať svoju osobnosť vo vzájomnej kolegiálnej spolupráci, kde heterogénnosť a inakosť je vnímaná ako normalita.

Dizajn a metóda výskumu

V inkluzívnej vysokoškolskej edukácii je hlavným cieľom vytvorenie adekvátnych podmienok vzdelávania pre všetkých študentov. Preto je potrebné okrem iného zisťovať aj ich potreby v oblasti vzdelávania a osobnostného rastu. V intenciách toho stanoveného zámeru sme v riešení projektov KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni a projektu BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne stárnutie zvolili kvalitatívnu analýzu potrieb študentov prostredníctvom metodiky one page profilu. Prostredníctvom one page profilu odpovedali vysokoškolskí študenti/respondenti na tri otázky profilujúce individuálne preferencie a potreby („Čo je pre mňa dôležité?“, „Čo na mne majú ľudia radi?“, „Ako ma môžu iní podporiť (v tom, čo chcem dosiahnuť)“) Na uvedené otázky odpovedali respondenti v krátkosti v rozsahu stanovenom na jednu stranu. Respondenti tak museli vystihnúť podstatu bez uvádzania zbytočného balastu. Aj jednoduché odpovede vytvárajú predpoklad pre pochopenie individuálnych potrieb

človeka. (onepageprofiles.wordpress.com). Odporúčaný rozsah odpovedí vo One page profile je jedna strana. Zaznamenanie odpovedí na vyššie uvedené otázky v uvedenom rozsahu vychádza z predpokladu, že pre lepšiu a efektívnejšiu participáciu človeka na úlohách a aktivitách je vypočutie a pochopenie jedinca (onepageprofiles.wordpress.com). One page profil môžeme podľa autorky tejto metodiky Helen Sanderson označiť ako sumarizáciu toho, kto je daná osoba zaznamenanú na jednej strane. One page profil obsahuje, tak ako sme uviedli vyššie, spravidla tri jednoduché otázky – Čo je pre človeka dôležité, čo majú ľudia na danej osobe radi a zodpovedanie možností podporovania druhými v dosahovaných cieľoch. Využitie analyzovania one page profilov nachádzame v mnohých oblastiach (Sanderson-Lepkowski, 2014, s. 15-21).

V kvalitatívnej analýze one page profilov sme si ako metódu zvolili obsahovú analýzu textových dokumentov. Obsahová analýza ako výskumná metóda je procedúrou na objektívny, systematický a kvantitatívny opis zjavného obsahu komunikácie (Hendl, 2016). V literatúre sa najčastejšie zdôrazňujú štyri základné charakteristiky metódy. Prvou je zjavný (manifestný) obsah komunikácie ako nezastrený obsah, ktorý sa vyskytuje v texte (slová, slovné spojenia, vety, nadvetné celky a pod.). Nezjavný (zastrený, skrytý) význam zahŕňa to, „čo možno čítať medzi riadkami“. Druhú charakteristiku predstavuje objektívny opis, ktorý je analýzou presne definovaných obsahových kategórií na zaručenie medzisubjektovo komunikovateľného, kontrolovateľného a opakovateľného postupu, nezávislého od osobnej motivácie analytika. Ďalšou charakteristikou je systematický opis. Systematický opis znamená rozbor obsahových kategórií relevantných pre zvolený výskumný problém na základe metodických zásad a postupov, navyše znamená aj začlenenie a usústavnenie získaných poznatkov do štruktúrneho kontextu odbornej teórie a praxe. Poslednou charakteristikou je kvantitatívny opis, ktorý určuje postup analýzy obsahu textu na základe číselného vyjadrenia častosti výskytu jednotiek analýzy alebo stupňa intenzity postoja alebo podľa iného kvantifikačného postupu. Tým, že sa sčítavanie a iné kvantifikovanie obsahových jednotiek uskutočňuje v rámci ich kvalitatívnych kategórií (pojmov, myšlienok, tématických) obsahová analýza organicky zahŕňa aj kvalitatívnu stránku textu. Najčastejšie sa z kvantifikačných postupov uplatňuje zisťovanie frekvencie výskytu analytickej kategórie v texte. Tento kvantifikačný postup sa nám javil ako najvhodnejší pre spracovanie písomných výpovedí študentov. V prvej fáze je potrebné, aby si výskumník stanovil analytické kategórie obsahu. Analytické kategórie obsahu sú pevne stanovené ukazovatele, ktorými sa triedia záznamové jednotky. Záznamové jednotky sú významné prvky obsahu, ktoré môžu byť buď jednotlivé slovo fixujúce pojem alebo termín, slovné spojenie fixujúce (všeobecné, typické alebo jedinečné) väzby pojmov, veta vyjadrujúca výrok s určitou výpovednou hodnotou, nadvetný celok, alebo celý text dokumentu. Záznamovými

jednotkami v analýze výpovedí z one page profilu boli najčastejšie sa vyskytujúce myšlienky v podobe nadvetných častí celku. Tieto nadvetné časti celku neboli písané rovnakými slovami, ale ich výpovedná hodnota, význam boli rovnaké. Tie sme potom priradzovali k analytickým kategóriám, ktoré sme stanovili pri prípravnom čítaní textov. Počet záznamových jednotiek potom poukazuje na zhodu v preferencii potrieb študentov vo vzdelávaní a v osobnostnom rozvoji.

Analýza zistení výskumu a ich interpretácia

Vzhľadom k priebežnému vyhodnocovaniu one page profilov a rozdeleniu úloh v rámci riešiteľského kolektívu predstavíme výsledky analýzy v tretej kategórii one page profilu „how to support me“. Výskumnú vzorku tvorilo 96 one page profilov spracovaných študentmi v externej forme štúdia a 98 študentmi dennej formy štúdia. Pri prípravnom čítaní sme stanovili 6 analytických kategórií v skupine respondentov, ktorí sú študentmi externej formy štúdia. K jednotlivým analytickým kategóriám uvádzame príklady záznamových jednotiek. Prvou kategóriou, ktorá mala najvyššie skóre preferencii bola kategória č. 1. Podpora zo strany rodiny a priateľov. V percentuálnom vyjadrení 68 % respondentov uviedlo ako dôležitú podporu pri štúdiu a osobnostnom rozvoji rodinu a priateľov. Vzhľadom na rozsah štúdie uvádzame iba niektoré príklady záznamových jednotiek, ktoré sme identifikovali ako nadvetné celky s rovnakou výpovednou hodnotou. Príklady záznamových jednotiek v prvej kategórii:

- *„Podporou je mi rodina a priatelia, ktorí so mnou zdieľajú každý môj úspech aj neúspech.“*
- *„Určite najväčšiu dôveru pre mňa predstavuje moja rodina a moji najbližší priatelia. Najlepšie ma dokážu podporiť, ak mi neustále opakujú, že čo si zaumienim aj zvládnem a že sa nemôžem vzdať aj keď mám občas pocit, že to je príliš ťažké.“*
- *„Slovné vyjadrenie podpory a poklony, že som začala opäť študovať popri čerstvým materským povinnostiach zo strany priateľov, rodiny či známych ma posúva vpred a vie mi poskytnúť veľa pozitívnej energie a elánu to nevzdávať. Pretože bez podpory slovnej či fyzickej pomoci to v živote veľmi nefunguje.“*
- *„Za podstatné považujem dôveru a podporu zo strany okolia, ktorá tvorí dôležitú úlohu, či už sa jedná o štúdium alebo prácu. Môže byť poskytnutá formou dobrého slova, radou, pochvalou alebo ocenením môjho výkonu.“*
- *„Rodina a priatelia ma osobnostne alebo v dosiahnutí mojich cieľov vedia podporiť v prvom rade tým, že mi venujú to najcennejšie čo majú – svoj čas. Som vďačná za možnosť rozprávať sa a diskutovať s nimi na rôzne témy.“*

Druhou kategóriou stanovenou pri prvom čítaní bola Podpora zo strany kolegov na pracovisku. Táto kategória dosiahla 30 % skóre v podpore externých študentov. Príklady záznamových jednotiek v druhej kategórii:

- „*Pri ťažkostiach, spôsobených neočakávanými udalosťami mať podporu a spoluprácu kolegov na pracovisku.*“
- „*V práci ma moje okolie takisto podporí vypočutím si mojich nápadov a návrhov a priestorom na ich prediskutovanie. Najväčšou podporou v práci je pre mňa to, keď ľudia zahodia svoje egá a sú otvorení novým možnostiam, teda aspoň ich zváženiu.*“
- „*Dôležitým faktorom počas študijnej snahy v nasledujúcich mesiacoch bude aj prístup a podpora flexibility zo strany môjho zamestnávateľa a kolegov.*“
- „*V štúdiu potrebujem podporu zo strany kolegov, najmä v zastupiteľnosti na pracovisku.*“
- „*podporné slovo od kolegu je v štúdiu pre mňa vysokou motiváciou.*“

Tretou analytickou kategóriou boli Jasné definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram. Táto kategória dosiahla v preferencii skóre 19 %. Príklady záznamových jednotiek v tretej kategórii:

- „*Preferujem jasné a stručné zadania. Definovanie cieľov znamená pre mňa výsledok, ku ktorému sa budem snažiť dopracovať.*“
- „*Poskytnú mi dostatok informácií a kontext. Je skvelé rozdeľovať úlohy a prácu, avšak ľuďom sa podľa mojich skúseností pracuje lepšie ak majú viac informácií, než potrebujú a nie menej.*“
- „*Dostávať podrobne rozpracované pridelené úlohy/požiadavky a umožniť tým prehľad do detailov aby vytýčený cieľ bol jasne pochopiteľný.*“
- „*Dôležité informácie a plány dávať popredu, mám zmysel pre plánovanie to však neznamená že sa dokážem prispôbiť situácii okamžite ako vyskočí, som len človek nie počítač. Dodržiavať dohodnuté termíny.*“
- „*Jasné pokyny a zadania sú pre mňa najzrozumiteľnejšie. Na základe nich dokážem efektívne študovať.*“

V poradí štvrtou stanovenou analytickou kategóriou bola Podpora zo strany učiteľov s 28 percentami. Príklady záznamových jednotiek vo štvrtnej kategórii:

- „*Keď je profesor ľudský a ochotný pomôcť a pochváliť, to ma v živote vie dosť motivovať a posúvať vpred.*“
- „*Snaha vyučujúceho podať učivo ochotne a zrozumiteľne, ako aj včas informovať o zmenách vnáša stabilitu do veľkého množstva premenných, v ktorých sa len učím kráčať sebaiste.*“

- „Mám rada inovácie a oceňujem, ak mi učiteľ poskytne viacero uhlov pohľadu na problematiku, ponúkne iné spôsoby riešenia ako tie, čo sú už dlhoročne zabehnuté.“
- „Škola má podporila tak, že umožnila štúdium externe. Oceňujem pomoc a pochopenie zo strany učiteľov.“
- „Túto prosbu by som zároveň adresoval aj personálu univerzity a budem vďačný za každé usmernenie, poprípade akúkoľvek formu poradenstva zo strany profesoriek/ov.“

Otvorená a priama komunikácia bola piatou stanovenou analytickou kategóriou. Táto kategória bola sytená v analyzovaných one page profilov 26 percentami. Príklady záznamových jednotiek v piatej kategórii:

- „Pri vykonávaní akejkoľvek činnosti je pre mňa dôležitá transparentná komunikácia.“
- „Komunikácia “face to face” je najlepšia cesta ako so mnou komunikovať, ak treba niečo prebrať radšej človeku vidím do očí a počúvam ho priamo, síce mi nevadí komunikácia na diaľku, ale určite to nie je pre mňa preferovaná forma komunikácie. Hovoriť veci priamo a polopate. Chápem že poučky sú dôležité a som ochotný sa ich nabíŕať, avšak najlepšia cesta ako ma niečo naučiť je to povedať pokiaľ možno jednoducho.“
- „Možnosťou otvorene komunikovať – vymieňať si racionálne argumenty aj subjektívne vnemy, pocity.“
- „Jednajte so mnou čestne a úprimne za každých okolností, ocením keď sa veci riešia a komunikujú priamo a jasne.“
- „Otvorene sa so mnou rozprávať, nebáť sa povedať aj negatívne veci, nesľubovať veci ktoré, nie je možné splniť.“

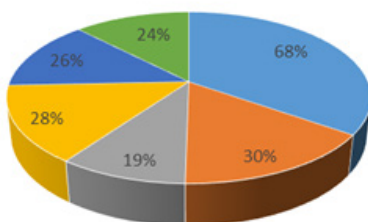
Poslednou analytickou kategóriou bola Spätná väzba. Túto kategóriu v kategóriách podpory vo vzdelávaní a v osobnostnom rozvoji uviedlo 24% respondentov. Príklady záznamových jednotiek v šiestej kategórii:

- „Konštruktívnu spätnú väzbu, ktorá ponúka pozitívne alternatívy, považujem za najprínosnejšiu.“
- „Veľmi mi pomáha spätná väzba, konštruktívna, jasná a konkrétna. Niekedy mi nie je jasné čo mám robiť a potrebujem objasnenie alebo príklad.“
- „Je pre mňa dôležitý názor iných, preto mi môžu nastaviť zrkadlo a dať mi aj spätnú väzbu, aby som tak vedela, či robím niečo dobre alebo zle.“
- „Som vďačná každej úprimnej a úctivej spätnej väzbe. Niekedy potrebujem viac času na pochopenie, takže trpezlivosť vyučujúcich mi pomáha zotrvať v pokoji a sústredení.“

- *„Pomocou konštruktívnej spätnej väzby sa dokážem zamerať na svoje nedostatky a konštantne napredovať a zlepšovať sa.“*

Graf č. 1 predkladá percentuálne zobrazenie preferencií jednotlivých analytických kategórií v analýze one page profilov respondentov v externej forme štúdia. Poradie identifikovaných analytických kategórií nezodpovedá samotnej preferencie respondentov ako ukazuje nasledujúci graf.

Graf č. 1 - Identifikácia potrieb u študentov v externej forme štúdia



- Kategória č. 1 - Podpora zo strany rodiny a priateľov
- Kategória č. 2 - Podpora zo strany kolegov na pracovisku
- Kategória č. 3 - Jasne definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram
- Kategória č. 4 - Podpora zo strany učiteľov fakulty
- Kategória č. 5 - Otvorená a priama komunikácia
- Kategória č. 6 - Spätná väzba

Rovnakým spôsobom sme zrealizovali analýzu one page profilov u študentov v dennej forme štúdia. V prípravnom čítaní sme stanovili opäť 6 analytických kategórií. Prvou analytickou kategóriou bola Podpora zo strany rodiny a priateľov. Táto kategória dosiahla v preferencii hodnotu najvyššiu 61%. Príklady záznamových jednotiek v prvej kategórii:

- *„V mojom živote ma veľmi podporuje moja rodina a priatelia. Viem, že sa na nich môžem kedykoľvek obrátiť a dôverovať im.“*
- *„Na druhú stranu napríklad môj otec ma celý život podporoval okrem tej emocionálnej stránky aj materiálne vďaka čomu som mal vždy priestor sa venovať tomu, čo ma zaujíma a baví bez toho aby som popritom musel riešiť otázku existencie.“*
- *„V neposlednom rade som vďačný aj svojim rodičom, ktorí ma nikdy do ničoho nenútili a vždy ma podporovali vo všetkých aktivitách, ktorým som sa rozhodol venovať.“*
- *„Veľkou psychickou podporou je pre mňa moja rodina a kamaráti, pretože bez ich podpory by som to už asi vzdala. Rodičia ma podporili*

aj finančne, lebo nebyť ich finančnej podpory tak by som nemohla ani ísť študovať.“

- „Chcem toho v živote dosiahnuť veľa, mám vysoké ciele a k tomu enormné šťastie. Boh mi nadelil veľkú, krásnu rodinu a s ňou veľkú dávku podpory, nemôžem byť vďačnejšia svojim blízkym, ktorí ma nadovšetko podporujú a inak povedané aj sponzorujú, bez nich by som nebola tam, kde som. Tak isto aj moji kamaráti, vypočujú ma, podajú mi pomocnú ruku, poprípade rameno na vyplkanie a veľkú dávku lásky.“

Druhou analytickou kategóriou u denných študentov bola Podpora a empatický prístup z okolia. Táto analytická kategória dosiahla druhé najvyššie skóre v preferencii 48%. Príklady záznamových jednotiek v druhej kategórii:

- „Podporiť ma môže moje okolie, tým, že ma bude chápať a nesúdiť ma za moje emócie a rozhodnutia“.
- „Dôležitá je určite úprimná dlhá empatická komunikácia, v ktorej ma uistujú že všetko zvládnem a dokážem. Mám rada keď ma ľudia počúvajú aj keď rozprávam dlho a keď sú tu pre mňa vždy keď to potrebujem.“
- „Podajú mi pomocnú ruku, keď to budem najviac potrebovať. Budú chápať a rešpektovať všetky moje emócie a rozhodnutia bez ohľadu na to, či sa im budú zrovna páčiť alebo či ich budú považovať za dobré.“
- „Pre mňa je najväčšia pomoc pochopenie. Pochopiť prečo robím to čo robím a na tej ceste mi poradiť, lebo názory od ľudí ,ktorých si vážim si beriem k srdcu.“
- „Empatický prístup môjho okolia je pre mňa veľmi dôležitý, pomáha mi posúvať sa ďalej, keď viem, že ma ľudia chápu a rozumejú mojim citom a neodsudzujú moje rozhodnutia.“

Jasne definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram bola tretia analytická kategória, ktorá bola identifikovaná pre prípravnom čítaní. Táto kategória bola uvádzaná u 13% respondentov. Príklady záznamových jednotiek v tretej kategórii:

- „Poskytnú mi čo najviac presných informácií ohľadom toho, čo sa odo mňa očakáva, aby som mala lepšiu predstavu o danej problematike, a mohla ju čo najlepšie riešiť“.
- „Stručne a jasne mi vysvetlia, čo je potrebné vykonať, pretože je možné, že určitej časti zadania nesprávne porozumiem, a to nesprávne vypracujem.“
- „Pomáha mi, ak v prípade zadanej úlohy mám presne vytýčené očakávania na dosiahnutie najlepších výsledkov v jej riešení.“

- *Veľmi mi pomáha komunikovanie jasných a ucelených informácií, požiadaviek, očakávaní v oblasti štúdia.*
- *„Stanovovať jasné ciele (aj časové) úloh, ktoré mám splniť, som perfekcionista a preto mám rada, ak mám na dôležité veci dostatok času.“*

V poradí štvrtou stanovenou analytickou kategóriou bola Podpora zo strany učiteľov. V prípade študentov dennej formy štúdia bola táto kategória uvádzaná iba 2% respondentov. Príklady záznamových jednotiek vo štvrtej kategórii:

- *„V štúdiu na akademickej pôde mi dosť pomáha to, keď majú so mnou učitelia trpezlivosť, pretože moje začiatky sú vždy pomalé“.*
- *„Podpora od učiteľov, keď potrebujem napr. študijné materiály a informácie.“*
- *„Pedagógovia na katedre, na ktorej študujem, sú veľmi ústretoví a ochotní nás podporiť.“*
- *Podpora zo strany učiteľov je pre mňa kľúčovou, aby som štúdium úspešne ukončila.“*
- *Rovnako ako na strednej škole, aj vo vysokoškolskom štúdiu by som potrebovala najmä podporu svojich učiteľov.“*

Piatou analytickou kategóriou v našej obsahovej analýze textových dokumentov bola Otvorená a priama komunikácia. Formu tejto podpory uviedlo 23% respondentov. Príklady záznamových jednotiek v piatej kategórii:

- *„Najlepšou podporou mi je otvorená a úprimná komunikácia“.*
- *„Preferujem otvorenú a najmä osobnú komunikáciu. Je rýchlejšia a častokrát kvalitnejšia než emailová. Nižšia pravdepodobnosť nepochopenia a nedorozumení.“*
- *„Keď budú so mnou otvorene komunikovať - nedostatok komunikácie a vyhýbanie sa priamej konfrontácii vnímam ako najväčší problém v súčasnej dobe. Myslím si, že veľa problémov by sa vyriešilo, keby sme ako spoločnosť pracovali na komunikačných zručnostiach.“*
- *„Podporiť ma ľudia môžu tak, že budú so mnou otvorene komunikovať a nebudú riešiť problémy cez SMS.“*
- *„Osobne oceňujem, keď mi niekto podá informácie priamo, jasne a hlavne ich so mnou osobne komunikuje.“*

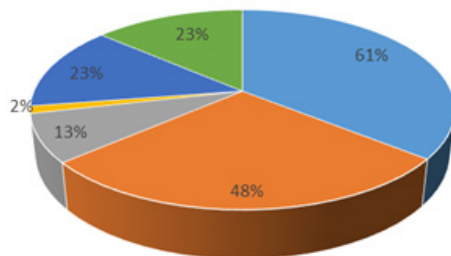
Šiestou a zároveň posladenou analytickou kategóriou bola Spätná väzba. Potrebu spätnej väzby v analýze one page profilov v dennej forme štúdia uviedlo 23% respondentov. Príklady záznamových jednotiek v šiestej kategórii:

- *„Spätná väzba pre mňa je taká dôležitá ako vedieť, že som niekým vypočutá a pochopená“.*

- „Ak však hovoríme o školskom prostredí, keď mi povieť, čo robím zle, môže mi to veľmi pomôcť zlepšiť sa, ak sa to oznámim jemne. Keď ľudia jasne povedia, v čom robím chyby, a nerozčuľujú sa, keď sa pýtam príliš veľa otázok, veľmi mi to pomáha a núti ma to pracovať na mojich úlohách ešte usilovnejšie.“
- „Ako každý iný človek, preferujem pozitívnu spätnú väzbu, ktorá má pozitívne motivujúce účinky na mňa. Ťažšie zvládam kritiku, hlavne ak ju vyhodnotím, ako neobjektívnu alebo zaujatú.“
- „Veľmi mi však pomáha, aj keď sú ku mne ľudia úprimní a povedia mi svoj skutočný názor, jedine tak sa môžem posúvať dopredu – v akejkoľvek oblasti – aj keď už je na mne, či si ich názor zoberiem k srdcu alebo nie.“
- „Pozitívna ale aj negatívna spätná väzba, ktorá ma vždy posunie ďalej, a tak budem o sebe vedieť v čom som dobrá, a naopak na čom by som mala zapracovať.“

Graf č. 2 predkladá percentuálne zobrazenie preferencií jednotlivých analytických kategórií v analýze one page profilov respondentov v dennej forme štúdia. Rovnako ako v predchádzajúcej analýze poradie identifikovaných analytických kategórií nezodpovedá samotnej preferencii respondentov ako prezentuje nasledujúci graf.

Graf č. 2 - Identifikácia potrieb u študentov v dennej forme štúdia



- Kategória č. 1 - Podpora zo strany rodiny a priateľov
- Kategória č. 2 - Podpora a empatický prístup z okolia
- Kategória č. 3 - Jasne definované ciele, zadania úloh, aktivity a časový harmonogram
- Kategória č. 4 - Podpora zo strany učiteľov fakulty
- Kategória č. 5 - Otvorená a priama komunikácia
- Kategória č. 6 - Spätná väzba

Záver

Analytické kategórie v oboch formách štúdia sú v počte rovnaké. Odlišuje sa iba v kategórii 2 kde externí študenti potrebujú podporu svojich kolegov na pracovisku a denní študenti celkovo podporu ľudí ich okolia. Z komparácie vyššie uvedených analýz vyplýva, že rovnako študenti v externej i v dennej forme štúdia považujú podporu rodiny a priateľov za najdôležitejšiu vo vzdelávaní a v osobnostnom rozvoji. Na druhom mieste v preferencii sa umiestnila podpora a empatický prístup z okolia a podpora kolegov z pracoviska. Rozdielnosť v preferenciách je zrejmá najmä v kategórii 3. Podporu zo strany učiteľov potrebujú viacej externí študenti ako denní, čo zrejme vyplýva z rozsahu osobného kontaktu denných a externých študentov priamo s učiteľmi. Pre svoje štúdium a osobnostný rozvoj rovnako obidve skupiny študentov potrebujú otvorenú komunikáciu, spätnú väzbu a jasne zadefinované ciele a aktivity. Z uvedenej komparácie vyplýva potreba rozvoja komunikačných kompetencií a didaktických kompetencií vysokoškolských učiteľov tak aby sa rešpektovali v edukačnom procese pravidlá inkluzívnej edukácie.

Podakovanie:

Vedecká štúdia bola spracovaná ako jeden z výstupov projektov KEGA 004UCM-4/2022 Podpora zdravia a pohody študentov prostredníctvom inkluzívnej edukácie na terciárnom stupni a BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne stárnutie.

Literatúra:

BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ, Ľ. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPÚ, 2015. 156 s. ISBN 978-80-8118- 143-6.

HENDL, J. 2016. *Kvalitatívny výskum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od raného veku*. Hliník nad Hronom: Reziliencia. ISBN 978-80-972-2775-3.

MICHVOCÍKOVÁ, V. 2022: Komunikácia a jej prínos pre edukačný proces. In: *Pedagogica Actualis XIII: Vybrané aspekty vzdelávania v kontexte otvorenej vedy*. Ed. Tímea Šeben Zaťková, Veronika Michvocíková. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2022. ISBN 978-80-572-0243-1, s. 219-229.

SANDERSON, H. – LEPKOWSKY, M.B. 2014. *Person-Centred Teams*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-455-3.

Summary: Inclusive education is a current phenomenon in Slovakia that is associated with improving the quality of higher education. Quality education must create adequate conditions for all groups of both regular students and students with specific educational needs. It is therefore necessary to create conditions for increasing the well-being of university students in the educational process. If we want to increase the well-being of higher education students, we must first of all find out what the students' needs are. Within the project KEGA 004UCM-4/2022 "Promoting Health and Well Being through Inclusive Education in Higher Education" and project BIN SGS02_2021_002 with the name "University enhancing active smart aging" the research team carried out a qualitative analysis of students' needs through the one-page profile methodology. This methodology has been used in Slovak higher education institutions since 2018 to identify students' needs in the area of education and personal growth. The paper presents the results of the analysis in the third category of the one-page profile "how to support me". The analysis presents a comparison of needs prepared on the basis of subjective statements of Slovak university students. The research sample consisted of 96 part-time students and 98 full-time students. As a result of the analysis, the basic categories of needs of university students in student and personal life are identified.

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE VYSOKOŠKOLSKÝCH ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK V KONTEXTE ROZVOJA KOMPETENCIÍ PRE 21. STOROČIE

NONFORMAL EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CONTEXT OF COMPETENCE DEVELOPMENT FOR THE 21ST CENTURY

Jana Šolcová - Lenka Rovňanová, SR

Anotácia: Predkladaná štúdia sa zaoberá témou neformálneho vzdelávania (sa) študentov/tiek vysokých škôl. Cieľom štúdie je priblížiť prínosy a výsledky neformálneho vzdelávania v rámci jednotlivých oblastí života študentstva, ako aj v rámci rozvoja kľúčových kompetencií potrebných pre budúcich profesionálov/ky. Prezentované výsledky sú parciálnou súčasťou empirického výskumu zameraného na neformálne vzdelávanie v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií.

Kľúčové slová: neformálne vzdelávanie, prínosy neformálneho vzdelávania, vysokoškolskí študenti a študentky.

1 Úvod

V súčasnom globalizovanom svete je vzdelávanie čoraz častejšie uvádzané v kontexte celoživotného vzdelávania (lifelong learning/adult lifelong learning) (Shirvan, 2020; Tarlau, 2021). Ide o koncepciu, ktorá vníma a predstavuje možnosti ľudí učiť sa v priebehu celého života. Celoživotné vzdelávanie a učenie sa veľmi úzko súvisí s trvalo udržateľným rozvojom spoločnosti (Collins, 2009). Podľa Stratégie UNESCO pre gramotnosť mládeže a dospelých (2020 – 2025) je cieľom stratégie zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie. Zároveň je cieľom propagovať príležitosti celoživotného vzdelávania pre všetkých bez ohľadu na postavenie, vek, dosiahnuté vzdelanie a pod. Z uvedených cieľov Stratégie UNESCO vychádza aj Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku pre roky 2018 – 2027. Idea celoživotného vzdelávania sa bude uskutočňovať

v dlhodobej perspektíve v smere naplňania Koncepcie učiacej sa spoločnosti a Plánu obnovy (komponent 7 a komponent 8).

Z legislatívneho hľadiska na Slovensku upravuje proces vzdelávania hneď niekoľko zákonov a vyhlášok. V kontexte predkladanej štúdie je pre nás dôležitá úprava neformálneho vzdelávania v Zákone 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Zákon ako taký nepoužíva pojem neformálne vzdelávanie a teda tento pojem ani nie je v zákone explicitne definovaný. Namiesto toho môžeme paralelu nájsť v pojme ďalšie vzdelávanie, ktoré spolu s tým školským tvorí koncept celoživotného vzdelávania. Pod pojmom ďalšie vzdelávanie zákon rozumie vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania (ďalej len „vzdelávacia inštitúcia“) nadväzujúce na školské vzdelávanie alebo iné vzdelávanie, ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie. Ďalšie vzdelávanie umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní, alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť zapájať sa do života občianskej spoločnosti. Úspešným absolvovaním ďalšieho vzdelávania nemožno získať stupeň vzdelania (Zákon 568/2009 Z. z., §2, ods. 3). Zákon ďalej charakterizuje druhy ďalšieho vzdelávania, medzi ktoré zaraďuje ďalšie odborné vzdelávanie, rekvalifikačné a kontinuálne vzdelávanie, záujmové, občianske a vzdelávanie seniorov, či akékoľvek vzdelávanie, ktorým si účastník saturuje svoje potreby (Zákon 568/2009 Z. z.). Jedným z posledných dokumentov prijatých Vládou SR je Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030. Tento dokument si dáva za cieľ rozvinúť systém uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. V kontexte našej štúdie však môžeme považovať za zaujímavý aj cieľ 1.11. Podpora občianskeho vzdelávania dospelých. Celoživotné vzdelávanie môžeme charakterizovať, ako nepretržité podporujúci proces, ktorý stimuluje a oprávňuje jednotlivcov získavať všetky vedomosti, hodnoty, zručnosti a porozumenie, ktoré budú potrebovať a uplatňovať ich s dôverou, tvorivosťou a radosťou vo všetkých rolách, okolnostiach a prostrediach vo svojom živote a to práve z toho dôvodu, že je flexibilné a predstavuje priestor na naplňanie záujmov jednotlivca a saturáciu jeho potrieb (Nemcová & Šolcová, 2020). Ideálnym konsenzom medzi formálnym a informálnym vzdelávaním je neformálne vzdelávanie (non-formal education). Neformálne vzdelávanie poskytuje určitú flexibilitu medzi formálnym vzdelávaním a informálnym učením sa, ktoré musí byť presne definované, aby bolo funkčné, aby sa vzájomne vylučovalo a zabránilo sa prekryvaniu. V kontexte uvedeného je neformálne vzdelávanie pozitívne vnímané v rôznych kontextoch, ako celoživotné vzdelávanie/učenie (sa), ako zmysluplné trávenie voľného času (Novotná, 2017), ale i ako doplnok vzdelávacieho systému v rozvojových krajinách, resp. pre znevýhodnenú komunitu (Feruza, Madina, & Dilbar, 2020). Európska komisia spolupracuje

s členskými štátmi Európskej Únie na podpore a posilnení rozvoja kľúčových kompetencií a základných zručností pre všetkých (Souto-Otero, 2013). Nemcová a Rovňanová (2016) zdôrazňujú, že mladí ľudia si v rámci formálneho vzdelávania osvojujú množstvo vedomostí, no často majú oveľa menej priestoru na rozvoj zručností, schopností, kompetencií a postojov, nevyhnutných na úspešné uplatnenie v zamestnaní a živote, čo umožňuje neformálne vzdelávanie. Vo formálnom aj v neformálnom vzdelávaní nám ide prioritne o rozvoj kľúčových kompetencií a základných zručností, pretože tieto zručnosti potrebuje každý z nás pre osobné uspokojenie a rozvoj, zamestnateľnosť, spoločenské začlenenie a aktívne občianstvo (Kľúčové kompetencie a základné zručnosti 2020).

Belz & Siegrist (2001) upozorňujú na potrebu zachytenia prínosu a dopadu neformálneho vzdelávania z pohľadu troch prístupov:

- kognitívny prístup (schopnosti spojené s myslením, uvažovaním),
- prístup založený na analýze činností (schopnosti, ktoré prepájajú myslenie s konkrétnym jednaním a správaním sa),
- prístup zameraný na spoločnosť (schopnosti súvisiace so sociálnou inteligenciou a schopnosťou fungovať v rámci systému a kolektívu).

Kompetenciu tvoria jednotlivé vedomosti, zručnosti a postoje. Ako kľúčové kompetencie rozvíjané neformálnym vzdelávaním sa identifikujú nasledujúce kompetencie: komunikácia, spolupráca, riešenie problémov, kreativita, samostatnosť, výkonnosť, zodpovednosť, schopnosť premýšľať, schopnosť učiť sa, schopnosť zdôvodňovať, schopnosť hodnotiť (Belz & Siegrist, 2001).

Zámer predkladanej štúdie sa opiera o nasledujúce skutočnosti:

- 1) Proces učenia na vysokých školách sa opiera o kognitívne aspekty, ktoré vedú ku konvergentným vzorcom a myšlienkových procesom, zatiaľ čo afektívnym a kreatívnym myšlienkovým operáciám podporujúcim aspekt prijímania inakosti a inklúzie sa venuje menšia pozornosť (Diaz, Chaudhary & Jayaratne, et. al. 2020; Zelenina, 2019; Rovňanová, 2015; Eaton, 2010).
- 2) Rastúci technologický pokrok, rastúca populácia a naopak globálny problém klesajúcich prírodných zdrojov vytvárajú komplex náročných životných situácií, uplatňovať získané vedomosti z formálneho štúdia pri hľadaní nových a kreatívnych riešení novovznikajúcich situácií v živote študenta (Volkova, Semushina & Tsareva, 2021; Brozmanová Gregorová, Galková, Kurčíková & Šolcová, 2019; Barman & Konwar, 2011; Hoppers, 2006).
- 3) Explanácia meniacich sa potrieb zamestnávateľov je v neustálom odpore s inováciou a podnikateľskými kompetenciami mladých (vrátane Slovákov) aj napriek nastupujúcim trendom je vysoké percento mladých závislých

na ponuke zamestnávateľa, nie sú schopní vytvárať si pracovné pozície sami (Lisá, Hannelová & Newman, 2019; Khasanzhanova, 2014).

2 Metódy

V štúdiu sa venujeme vybranému súboru dát, ktoré prezentujú skúsenosti študentstva vysokej školy, konkrétneho študijného programu - sociálna práca s neformálnym vzdelávaním a jeho prínosom v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií. V predkladanej štúdií sme si hlavný zámer štrukturovali do nasledujúcich čiastkových výskumných otázok:

- (1) S akými životnými oblasťami sa spájajú popísané skúsenosti a prínosy neformálneho vzdelávania študentov/tiek?
- (2) Aké boli očakávané a neočakávané prínosy neformálneho vzdelávania z pohľadu študentov/tiek?

Celkový dizajn štúdie sa opiera o kvalitatívny dizajn. Na zber dát sme využili fokusové skupiny. Získané dáta sme spracovali prostredníctvom tematickej analýzy (Braun, Clarke, 2019). Zámer štúdie nie je orientovaný na kreovanie novej teórie ani na mapovanie fenoménov. Zámerom je identifikácia tém (skúseností, výsledkov a prínosov, rozvoj kompetencií). Objektom výskumu boli vysokoškolskí študenti a študentky študijného programu sociálna práca. Zrealizovali sme 4 fokusové skupiny (2. a 3. ročník bakalárske štúdium, 1. a 2. magisterské štúdium, denná forma štúdia), ktorých sa po súčte zúčastnilo 47 participantov/tiek. Výber výskumnej vzorky bol realizovaný ako dostupný výber (*convenience sampling*). Interpretované výsledky sú len parciálnou súčasťou komplexného výskumného zámeru, výsledky sú jedným z komponentov triangulácie metód zberu dát (komplexný výskum, ktorého výsledky nie sú súčasťou štúdie zabezpečuje svoju reliabilitu formou triangulácie: reprezentatívny kvalitatívny výskum, kvalitatívny výskum-fokusové skupiny, pološtrukturovaný rozhovor).

3 Výsledky

Výskum identifikoval niekoľko kľúčových zistení. V kontexte predloženého výskumného zámeru a čiastkových výskumných otázok sme sústredili pozornosť na prezentáciu konkrétnych výsledkov.

V rámci bakalárskeho štúdia uviedlo 45 percent participantov/tiek skúsenosť s neformálnym vzdelávaním, pričom pri participantoch/kách magisterského štúdia išlo o 53 percent. V rámci skúseností participantí/ky popisovali témy vzdelávacích aktivít v rámci neformálneho vzdelávania:

Tabuľka 1 Identifikované témy neformálneho vzdelávania študentstva

Téma vzdelávania	Výroky študentstva
Práca s deťmi a dobrovoľníctvo	„vedúca základného kolektívu, ako vedúca skautskej družiny také podobné“ „animátor v letných táboroch“ „športový klub, ako pracovať s detskou skupinou“ „roverský program“ „tom dobrovoľníctve tam bolo o tom že ako spolupracovať s tým dieťaťom“
Práca s cieľovými skupinami	„ako pracovať s deťmi s marginalizovanej rómskej komunity“ „deti so špeciálnymi potrebami“ „podporná skupina pre seniorov“ „dobrovoľnícky program s deťmi a autistickým spektrom“ „public realtions, ako ich zaujať pre marketingové účely“
Sebarozvoj	„rozšírenie slovnej zásoby“ „kritické myslenie ako si ho posilniť“ „komunikačné zručnosti a prezentačné zručnosti“ „time manažment“ „ako pracovať s tímom“
Zdravie a šport	„šport, stravovanie sa“ „zdravie“ „KETO diéta a iné nutričné prepočty“
Spoločenské javy a situácie	„v tom divadle čo sme boli, tam sa riešila tá migrácia a vojna na Ukrajine“ „ako si nájsť zamestnanie“ „identita a rod“ „téma dopady komunizmu“

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V procese identifikovania životných oblastí sme zachytili šesť životných oblastí: sebadôvera a sebarozvoj; vzťahy; vzdelávanie; zamestnanie; životný štýl a občianstvo. T2 prezentuje oblasti a kvalitatívne výroky študentstva.

Tabuľka 2 Oblasť prínosov výsledkov neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva

Životná oblasť	Rozvinutá zručnosť
Sebadôvera a sebarozvoj	<i>„uvedomila som si čo ja vlastne dokážem ...“</i> <i>„zistil som, že si normálne môžem viac veriť, nikdy by som nepovedal že to zvládnem, veď to je predsa z matematiky, ale zvládol som to...“</i> <i>„naučila som sa čo môžem urobiť aby som bola viac sústredená pri ...“</i>
Vzťahy	<i>„rozšírilo to moje komunikačné zručnosti, ktoré môžem uplatniť pri práci s ostatnými“</i> <i>„vďaka dobrovoľníctvu som o sebe zistil, že nemám problém komunikovať s rôznymi vekovými skupinami ľudí“</i>
Vzdelávanie	<i>„som schopný prevziať zodpovednosť za svoje učenie sa“</i> <i>„viem ako využijem to čo som sa naučila“</i>
Zamestnanie	<i>„viem ako si zorganizovať prácu, ako dať tomu postupnosť“</i> <i>„mám rozvinuté potrebné digitálne zručnosti“</i>
Životný štýl	<i>„byť zdravá neznamená mať nejakú diétu“</i> <i>„tak trochu som zistila ako zvládať moje stresové situácie“</i> <i>„určite aj ako sa ochrániť pred kyberšikanou“</i>
Občianstvo	<i>„vnímam, že teraz môžem ovplyvňovať to čo sa okolo mňa v spoločnosti deje“</i> <i>„okrem toho som si uvedomila, akú mám zodpovednosť voči iným“</i>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V oblasti **sebadôvera a sebarozvoj** kvalitatívne výroky prezentujú posilnenie tejto oblasti, prostredníctvom uvedomenia sa, zvládnutia novej situácie/úlohy, nájdenia a naučenia sa nového postupu či osvojenia určitého typu správania sa. V oblasti **vzťahy** rezonovali najmä výroky súvisiace s lepším komunikáciou, ako prostriedku pre vytváranie a udržanie vzťahov. V oblasti **vzdelávanie** sme identifikovali, nielen rôznorodosť vedomostí, zručností a postojov (prezentované v časti témy neformálneho vzdelávania), ale najmä výroky v kontexte schopnosti učiť sa a efektívne si organizovať vlastný učebný proces, učiť sa vo vzájomných súvislostiach ako aj prevzatie vlastnej zodpovednosti za proces učenia (sa). Neformálne vzdelávanie v oblasti **zamestnanie** poskytlo nielen reflektovanie aktuálnych

potrieb v oblasti zamestnanosti, ale aj schopnosť organizovať si svoj čas, schopnosť plánovať a organizovať si vlastnú prácu, či adaptovať sa na nové pracovné podmienky. V oblasti **životný štýl** rezonovali schopnosti súvisiace so zdravým, ochranou zdravia, wellbeingu. V rámci **občianstva** rezonovala zodpovednosť nielen za seba ale aj iných, ako aj posilnenú schopnosť angažovať sa v spoločnosti.

V procese dopytovania sa sme zozbierali subjektívne reflektované prínosy a výsledky neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva. V procese realizácie fokusových skupín participant/ky konšatovali skutočnosť, že pred realizáciou našej fokusovej skupiny sa nezamýšľali nad tým, čo všetko okrem vedomostí im neformálne vzdelávanie prinieslo:

„toto je pre mňa také nové, iné lebo som si teraz uvedomila, že ten jazykový kurz vlastne nie je pre mňa len prínosný v tej angličtine a gramatike“

„toto ma ani nenapadlo zamyslieť sa nad tým, že to dobrovoľníctvo vlastne rozvíja aj mňa“

V rámci získaných výrokov sme štrukturovali prínosy na základe toho čo definovali participant/ky ako prínosy a výsledky neformálneho vzdelávania, ktoré očakávali pred jeho absolvovaním a ktoré boli neočakávané no, vnímajú ich ako pridanú hodnotu absolvovania neformálneho vzdelávania.

Tabuľka 3 Štruktúra a identifikácia výsledkov neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva (vybrané dáta)

Neformálne vzdelávanie	Očakávané prínosy	Neočakávané prínosy
Jazykový kurz	„rozšírenie slovnej zásoby“ „plynulosť prejavu“ „schopnosť tvoriť zložitejšie vety“ „získanie ľahkosti v komunikácii a osvojenie fráz“ „zlepšenie používania časov“	„zlepšenie sebadôvery v komunikácii v cudzom jazyku“ „lepšia schopnosť dohľadať si nové a aktuálnejšie informácie“ „spoznala som svoju novú naj kamarátku“ „vnímala som že som súčasťou skupiny, ktorá má ten istý smer“

Dobrovoľnícky program	<i>„oboznámenie sa s náplňou práce dobrovoľníka“ „pomoc iným“ „využitie voľného času“ „získanie certifikátu o praxi“</i>	<i>„naučila som si lepšie zorganizovať svoj čas“ „lepšie som pochopila prečo sú vlastne v tej pasci chudoby“ „pri doučovaní detí z Ukrajiny som si vlastne precvičila svoj materinský jazyk“ „pre výkon dobrovoľníctva som často musela samostatne vyhľadať aktivity a prispôsobiť ich vekovej skupine“</i>
Online Google kurzy	<i>„zlepšenie konkrétnej digitálnej zručnosti“ „získať základy programovania“</i>	<i>„zorientoval som sa v rozsahu práci na internete“ „určite to bola schopnosť čítať s porozumením, text som si musela naozaj poznamkovať a hľadať súvislosti ...“</i>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V rámci T3 môžeme vidieť, že **očakávané prínosy** sú prevažne viazané na rozvoj participantov/tiek súvisiaci v konkrétnej vedomosti a zručnosti, ktorá je s neformálnym vzdelávaním a jeho témou špecificky spájaná:

- jazykový kurz je v očakávaných výsledkoch prepojený najmä na rozšírenie slovnej zásoby, zlepšenie využívania gramatiky, plynulosť prejavu a i.
- dobrovoľnícky program je v očakávaných výsledkoch spájaný s obsahom náplne práce dobrovoľníka, ale aj s konceptom solidarity („pomoc iným“)
- v online kurzoch bol očakávaný rozvoj digitálnych zručností.

V rámci **neočakávaných prínosy** sme identifikovali rozvoj v nasledujúcich kľúčových kompetenciách:

- komunikačné kompetencie
 - „zlepšenie sebadôvery v komunikácii v cudzom jazyku“
 - „precvičila svoj materinský jazyk“
- informačné kompetencie
 - „zorientoval som sa v rozsahu práci na internete“
 - „určite to bola schopnosť čítať s porozumením“

- sociálne a personálne kompetencie
„spoznala som svoju novú naj kamarátku“
- pracovné a podnikateľské kompetencie
„naučila som si lepšie zorganizovať svoj čas“
- občianske a kultúrne kompetencie
„lepšia som pochopila prečo sú vlastne v tej pasci chudoby“
„lepšie som pochopila prečo sú vlastne v tej pasci chudoby“

V rámci komplexných výsledkov sme uvedené očakávané a neočakávané prínosy neformálne vzdelávania identifikovali aj v ďalších typoch a témach neformálneho vzdelávania (študentský parlament, handmade a umelecké kurzy, service learningové projekty a i.), ktoré sme však z dôvodu obmedzenia rozsahu nezaradili do prezentovaných tabuliek.

4 Diskusia a záver

Význam rozvoja a uznávania kompetencií získaných neformálnym vzdelávaním reflektuje nielen problémy súvisiace s meniacim sa trhom práce ale aj trend globalizácie spoločnosti a s ním súvisiaca potreba plnohodnotnej participácie občanov/niek v spoločnosti. Uznávanie kompetencií získaných neformálnym vzdelávaním má u študentstva motivačný aspekt. Môže ich to inšpirovať k celoživotnému učeniu sa, nasmerovať na novú cestu vzdelávania aj v rámci formálneho vzdelávania alebo podporiť a rozvinúť nové podnikateľské plány, ktoré tým zvýšia možnosť začlenenia sa na trh práce. Neformálne vzdelávanie, ako také tiež pomáha vytvárať učiacu sa spoločnosť a podporuje angažovanosť (Khasanzyanova, 2014; Detko et al., 2016; Lisá, Hannelová & Newman, 2019; Nemcová & Šolcová, 2020). Podľa Smernice č. 11/2021 o udeľovaní ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici je možné študentom a študentkám UMB prideliť ECTS kredity za extrakurikulárne aktivity. Extrakurikulárne aktivity študentov UMB môžu byť realizované ako súčasť formálneho a neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Tieto aktivity rozvíjajú profesijné kompetencie a prenositeľné spôsobilosti študentov, ale nie sú súčasťou akreditovaných študijných programov, t. j. nie sú upravené v rámci učebných osnov predmetov. Môže ísť o študentské stáže, dobrovoľnícke činnosti, umelecké činnosti, aktívnu účasť na vedeckých, odborných alebo umeleckých konferenciách, workshopoch, seminároch, vzdelávacích programoch neformálneho vzdelávania alebo iných činnostiach, ktoré doteraz neboli ocenené kreditmi ECTS v rámci

študijných programov UMB alebo iných domácich či medzinárodných inštitúcií (www.umb.sk). Pričom za extrakurikulárne aktivity sú uznané aktivity s nasledujúcimi atribútmi: a) majú jasne stanovené výsledky vzdelávania; b) je jasne vyjadrená časová záťaž študenta v rámci aktivity; c) je preukázaná aktívna účasť študenta na aktivite; d) je preukázané dosiahnutie výsledkov vzdelávania. Prezentovaná štúdia prezentovala skutočnosť, že požadované atribúty je možné identifikovať, a že samotné neformálne vzdelávanie a jeho princípy tvoria predpoklad pre identifikovanie prínosov a výsledkov.

Cieľom štúdie bolo zmapovať skúsenosti študentstva vysokej školy, konkrétneho študijného programu - sociálna práca s neformálnym vzdelávaním a jeho prínosom v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií. V predkladanej štúdií sme špecifikovali hlavný zámer do na čiastkových výskumných otázok: (1) S akými životnými oblasťami sa spájajú popísané skúsenosti a prínosy neformálneho vzdelávania študentov/tiek? (2) Aké boli očakávané a neočakávané prínosy neformálneho vzdelávania z pohľadu študentov/tiek? Z kvalitatívnych výrokov študentstva vyplýva, že neformálne vzdelávanie nie je obmedzené len na oblasť budovania kapacít, ako budúcich profesionálov/lok (rozvoj špecifických vedomostí, zručností a postojov spätých s budúcou profesiou), ale má presah aj do ďalších oblastí bežného ľudského života. V kontexte prínosov sme identifikovali aj ďalší benefit neformálneho vzdelávania, ktorým je prepojenosť na rozvoj kľúčových kompetencií (Belz & Siegrist, 2001) a životných zručností (Bednařík, Bagalová & Bartová, et. al, 2004) .

Limity štúdie predkladanej štúdie vnímame v niekoľkých úrovniach. Prezentujeme len parciálnu časť kvalitatívneho dizajnu, preto je prezentovaná tematická analýza viazaná na limitovaný okruh výskumných otázok. V rámci štúdie tiež neprezentuje ďalšie kontexty (ako napríklad sebahodnotenie rozvoja kompetencií z pohľadu študentstva, celkový kvantitatívny prehľad prínosov a výsledkov neformálneho vzdelávania a i.), ktoré sú pre analýzu zásadné.

Afiliácia

Štúdia je súčasťou projektu VEGA č. 1/0409/21 Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií.

Literatúra :

BARMAN, A. - KONWAR, J. 2011. Competency based curriculum in higher education: A necessity grounded by globalization. *Romanian journal for multidimensional education*, 3(6), 7-15.

BELZ, H. - SIEGRIST, M. 2001. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál.

BRAUN, V. - CLARKE, V. 2019. Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.

COLLINS, J. 2009. Education techniques for Lifelong Learning. Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond [online]. In: *Radiographics*. Roč. 29, č. 2, s. 613 - 622. ISSN 1527-1323 [cit. 2020-10-21]. Dostupné z: <https://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.292085179>.

DETKO, J. - FONODOVÁ, I. - GÁLLOVÁ, Ľ. - KLEMPOVÁ, M. - LASZ, A. - ŠPRLÁK, T. 2016. *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR*. [cit. 2023-02- 10]. Dostupné na: https://www.erasmusplus.sk/uploads/publikacie/analiza_validacia_vysledkov_neformálneho_vzdelávania_a_informálneho_učenia_4377.pdf.

DIAZ, J. - CHAUDHARY, A. K. - JAYARATNE, K. S. U., - ASSAN, E. 2020. *Expanding evaluator competency research: Exploring competencies for program evaluation using the context of non-formal education*. Evaluation and Program Planning, 79, 101790.

EATON, S. E. 2010. *Formal, Non-Formal and Informal learning: The Case of Literacy, Essential Skills, and Language Learning in Canada*.

FERUZA, T. - MADINA, M. - DILBAR, Y. 2020. The essence of inclusive education in developed countries. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences* Vol, 8(1).

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. - GALKOVÁ, L. - KURČÍKOVÁ, K. - ŠOLCOVÁ, J. 2019 *Globálne vzdelávanie na slovenských vysokých školách vo výskumných súvislostiach*. Banská Bystrica: Belianum.

HOPPERS, W. 2006. *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.

KHASANZYANOVA, A. 2014. Non-formal education: Developing skills and competencies through voluntary activities and its recognition in France. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 20(4), 39.

LISÁ, E. - HENNELOVÁ, K. - NEWMAN, D. 2019. Comparison between Employers' and Students' Expectations in Respect of Employability Skills of University Graduates. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(1), 71-82.

NEMCOVÁ, L. - ROVŇANOVÁ, L. 2016. Voľný čas ako priestor pre neformálne vzdelávanie. In: Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky. Banská Bystrica: Belianum.

ROVŇANOVÁ, L. 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Bratislava: Metodickopedagogické centrum.

SHIRVAN, S. J. 2020. *Some Facts and Challenges of Curriculum Development in Lifelong Learning. Advances in Social Science Research*, JFK: Canada.

TARLAU, R. 2021. Review of: MAYO, P. 2019. Higher Education in a Globalising World: Community Engagement and Lifelong Learning. Manchester University Press. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(2), 152-155.

VOLKOVA, E. - SEMUSHINA, E. Y. - TSAREVA, E. 2021. Developing cross-cultural communicative competence of university students in the globalized world. In *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions: Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020)*, Volume 1 23 (pp. 405-416). Springer International Publishing.

ZELINA, M. 2019. Taxonómie pre učenie, vyučovanie a meranie. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 18(1), 11-19.

Summary:

The presented study deals with the topic of informal education of university students. The aim of the study is to approximate the benefits and results of informal education within individual areas of student life, as well as within the development of key competencies needed for future professionals. The presented results are a partial part of empirical research focused on informal education in the undergraduate preparation of future professionals in the helping professions.

KREATÍVNE PÍSANIE APLIKOVANÉ PROSTREDNÍCTVOM E-LEARNINGU AKO METÓDA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

CREATIVE WRITTING AND ITS APPLICATION BY E-LEARNING AS A METHOD OF INCLUSIVE EDUCATION

Veronika Šotterová, SR

Anotácia: Sprostredkovaná vedecká štúdia má teoretický charakter. Jej jadro spočíva v priblížení inovatívnej metódy kreatívneho písania, v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra, v mladšom školskom veku. Cieľom štúdie je poukázať na kreatívne písanie situované do edukačného procesu prostredníctvom e-learningu a sprostredkovanou metódu napomôcť k skvalitneniu inkluzívneho vzdelávania, ako aj podporiť rozvoj tvorivosti a seba vyjadrovania žiakov. Prostredníctvom analýzy experimentu Lucie Juhászovej priblížiť metódu kreatívneho písania v edukačnej praxi a zadefinovať jeho efektivitu.

Kľúčové slová: kreatívne písanie, e-learning, inkluzívne vzdelávanie

Úvod

Hlavnou myšlienkou inkluzívneho vzdelávania je zabezpečiť edukačný proces každému, bez ohľadu na zdravotný stav, farbu pleti či sociálne postavenie. Vzdelávacie inštitúcie sa snažia podporiť túto požiadavku zabezpečovaním pomôcok, prostredia či asistenta, s hlavnou myšlienkou komplexného rozvoja jedinca v triede, s intaktnými spolužiakmi. Cieľom štúdie je poukázať na kreatívne písanie situované do edukačného procesu prostredníctvom e-learningu a sprostredkovanou metódu napomôcť k skvalitneniu inkluzívneho vzdelávania, ako aj podporiť rozvoj tvorivosti a seba vyjadrovania žiakov. Uvedené ciele sa stali medzníkom pri navodzovaní témy vedeckej štúdie. Využili sme teoretickú metódu obsahovej analýzy a kategorizáciu dostupných programov podpory e-learningu. Efektivitu prepojenia týchto fenoménov potvrdzuje experiment Lucie Juhászovej (2021). Sprostredkované zistenia podporujú inkluzívne vzdelávanie. Dokážu sa ho zúčastniť žiaci rozličnej farby pleti, žiaci s telesným postihnutím, ale aj žiaci z rôzneho sociálneho prostredia.

Inkluzívne vzdelávanie

Myšlienky inkluzívneho vzdelávania majú inovatívny charakter v zameraní na edukačný proces. Ten spočíva v komplexnom rozvoji osobnosti subjektu edukácie, so zreteľom na zabezpečenie jeho individuálneho rozvoja. Jadrom inklúzie je akceptácia a rozvojová podpora každého žiaka, pričom definuje povinnosť sprostredkovať také prostredie a pomôcky subjektom edukácie, aby ich vzdelanie bolo čo najviac zabezpečené. Uplatňuje myšlienky kvality nadobudnutých informácií. Základom inklúzie je spôsob prijímanie vedomostí a zručností, so zameraním na individualitu každého žiaka. Cieľom inkluzívneho vzdelávania je zabezpečiť všestranný rozvoj osobnosti zdravým žiakom i tým, ktorí si vyžadujú špeciálne požiadavky na zabezpečenie kvalitnej a efektívnej edukácie (Zelina, 2012). Vyučovanie v požiadavkách inklúzie, je zamerané na heterogenitu tried, v inštitúciách zabezpečujúcich výchovu a vzdelávanie. Efekt humanizácie obohacuje možnosť uľahčenia práce pedagógom, pričom inklúzia nemá za cieľ dosiahnutie rovnakých výsledkov u každého žiaka. Základný medzník edukácie považuje v rozvoji subjektov vzdelávania tak, aby dosiahli čo najlepšie výsledky charakteristické ich individualite, so zreteľom na predošlú skúsenosť, inteligenciu či zdravotný stav. Prioritu vidí v spôsobe učenia sa, s dôrazom na spoluprácu a akceptáciu (Anderlíková, 2014). Inkluzívne vzdelávanie je procesom, ktorý nemá jasne zadefinované postupy vyučovania. Odpovedá na aktuálne požiadavky jedincov danej triedy. Vychádza z ich diagnostiky a zabezpečuje také podmienky a prostriedky, ktoré im sprostredkujú najefektívnejšiu a najkomplexnejšiu edukáciu, pričom plní požiadavky individuality. Inklúzia je považovaná za proces, ktorý sa neustále vyvíja (Kováčová, 2019).

Základné charakteristiky inklúzie definujú požiadavku smerujúcu k inštitúciám, ktoré by mali prijímať každého žiaka bez rozdielu. Subjekty edukácie, ktoré si vyžadujú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, majú byť vzdelávané s nutnosťou určenou pedagógom, ktorí majú uplatňovať pedagogické princípy spoločnej edukácie, čo môže podporiť rozvoj každého. Tento fakt je hlavným princípom školy považovanej za inkluzívnu, pretože je splnená požiadavka spoločného vzdelávania bez zamerania na rozdielnosť žiakov. Subjekt edukácie, ktorý má špeciálne vzdelávacie potreby, má rovnaké právo učiť sa, ako zdravý jedinec. Zároveň inkluzívna škola podporuje spoločenské hľadisko, kedy odpovedá na kooperáciu ľudí. Vidí základ v nesegregovaní žiakov, kedy humanizáciu prostredníctvom spoločnej edukácie podporuje jednotnosť, bez hľadania rozdielov (Zelina a kol., 2014). Inštitúcie s inkluzívnym prístupom vo vzdelávaní zjednocujú integratívnu a interkultúrnú pedagogiku. Podporujú demokratické myšlienky edukácie a bytia v spoločnosti, ako aj presadzujú ideu rovnosti šancí (Wilhelm, Bintinger, Eichelberger, H. 2002). Inkluzívne vzdelávanie sa zameriava aj na klímu a atmosféru v triede, čo je pozitívnym faktorom pri prijímaní vedomostí a rozvoju sociálnych domén individuálnych osobitostí žiakov.

V rámci edukačnej praxe je inkluzívne vzdelávanie čoraz viac aplikované v školskom prostredí. Tento aktuálny cieľ rozvoja školstva nemá jasne zadefinované kory vyučovania. Požiadavky inkluzívnej školy a triedy, odpovedajú na aktuálne potreby konkrétnych subjektov edukácie. Lucia Juhászová (2021) sa venovala vzdelávaniu jedincov počas pandémie COVID 19, v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra. Zameriavala sa na rozvoj žiakov tretieho ročníka primárnej edukácie. Nesegregovala, ale prijímala subjekty edukácie bez rozdielu. Realizovala výskum, v ktorom implementovala techniky kreatívneho písania prostredníctvom e-learningu, v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra, na primárnom stupni edukácie. Výskumnú vzorku tvorila jedna trieda, ktorú navštevovalo desať chlapcov a šesť dievčat. Pochádzali z rôznych rodín (úplná, neúplná) a sociálnych vrstiev. Jeden žiak bol vyučovaný prostredníctvom individuálneho študijného plánu. Triedu navštevovali aj žiaci inej národnosti, boli dvaja. Potvrdila sa heterogenita a rôznorodosť subjektov edukácie. Vzdelávanie bolo vedené demokraticky, so zreteľom na každého žiaka a jeho individuálne danosti. Tieto zákonitosti potvrdili charakter inkluzívneho vzdelávania, aj keď uvedený fakt nebol cieľom edukačnej praxe. Jadrom aplikovaného výskumu bola aplikácia techník kreatívneho písania prostredníctvom dištančného vzdelávania. Cieľom pedagóga je uplatňovať také metódy edukácie, ktoré budú pre žiaka najlepšie z hľadiska jeho komplexného rozvoja.

Kreatívne písanie

Jednou z inovatívnych metód, ktoré zastávajú miesto vo vzdelávacom procese na primárnom stupni edukácie, je aj kreatívne písanie. Najčastejšie sa spája s vyučovaním jazyka či literárnu tvorbu. Východiská kreatívneho písania sú uplatnené nielen pri tvorivej činnosti, ale aj v bežnej komunikácii. Cieľom kreatívneho písania je podpora tvorivosti, seba vyjadrovania a rozvoj slovnej zásoby. Zdokonaľovanie týchto domén ovplyvňuje komunikáciu jedincov v bežnom sociálnom prostredí, ale aj v procese edukácie či v neskoršej pracovnej sfére. Princípy výučby kreatívneho písania sa opierajú o vnútornú motiváciu subjektov edukácie, individuálny prístup učiteľa a odstraňovanie zábran. Základné školy podnecujú pisateľské zručnosti žiakov, ale táto rozvojová podpora zostáva na úrovni elementárnej štylistiky a formálnych záležitostí vychádzajúcich z didaktiky. Uvedená forma vzdelávania nepodporuje dostatočne rozvoj tvorivosti žiakov. Kreatívne písanie je jednou z moderných metód, ktoré prostredníctvom aplikácie rozmanitých techník rozvíjajú tvorivosť žiakov, ale aj podporujú ich jedinečnú stránku seba vyjadrovania (Vranič, 2015). Rozmanité techniky písania rozvíjajúce tvorivosť, môžu subjekty edukácie využiť na vytváranie individuálnych diel, pri výučbe a osvojovaní si nových vedomostí alebo pri opakovaní učiva. Z uvedených skutočností vyplýva, že kreatívne písanie nie je vnímané len

ako tvorivá forma písania, ale je považované za vhodnú metódu edukácie (Fišer, 2001). Kreatívnym písaním žiak vyjadruje individuálne myšlienky, pocity, rozvíja jazykovú stránku slovnej zásoby, ale aj písmom komunikuje prostredníctvom diel, listov, denníkov či iných pisateľských produktov (Eliášová 2017). Zároveň má metóda kreatívneho písania priaznivý vplyv na atmosféru a klímu v triede. Navodzuje uvoľnenú atmosféru, čo prospieva priaznivej sociálne edukácií.

Priblíženie výskumu

Lucia Juházsová (2021) pred samotnou implementáciou techník kreatívneho písania vo všetkých vyučovacích fázach v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra, realizovala rozhovor so žiakmi, ktorého cieľom bolo zistiť, na akej jazykovej úrovni sa subjekty edukácie aktuálne nachádzajú. Odporozovala nízku úroveň komunikačnej kompetencie, ktorá sa prejavila v jednoslovných odpovediach, tvorením nesúvislých a negramaticky správnych viet. Často v rámci komunikácie používali „vatu“ a tvrdenia nemali jasný zmysel. V rámci tvorivej činnosti zameranej na produkciu vlastných textov, boli výskumníčkou odporozované ťažkosti. Tie sa ukázali v neporozumení zadaniu a tvorbe otázok smerujúcich na výskumníka, s cieľom priblížiť úlohu. Zároveň nedokázali jasne formulovať vety tak, aby sa dozvedeli niečo o textoch spolužiakov. V komunikácii využívali slová, ktoré si osvojili memorovaním a ich význam im nebol známi. Výskumníčka sa zamerala aj na pozorovanie čitateľských zručností. Odporozovala, že žiaci tretieho ročníka danej triedy, prejavovali ťažkosti pri objasnení významu slov v čítanom texte, z čoho vyplýva jeho nedostatočné porozumenie. Tento fakt poukazuje na nízku úroveň slovnej zásoby. Ťažkosti boli zistené aj pri reprodukcii textu a deja, ktorý mal byť východiskom ich subjektívneho uvažovania. V ich objasnení dej nenadväzoval na jednotlivé skutočnosti z hľadiska postupnosti, poprípade, nedával zmysel.

Počas rozhovoru žiaci uviedli aj to, ako trávajú svoj voľný čas. Častokrát ich výpovede smerovali k počítačom, tabletom, mobilom či iných technickým zariadeniam. Málo žiakov uviedlo, že sa vo svojom voľnom čase venujú umeniu, športu či inej aktivite, ktorá podporuje komunikačné zručnosti priamo alebo prostredníctvom kooperácie v skupine. Výskumníčka realizovala edukáciu so zreteľom na zistený fakt, že žiaci čoraz viac využívajú technické zariadenia a inklinujú k ich používaniu. Zároveň reagovala na skutočnosť nízkej komunikačnej zručnosti subjektov edukácie vo verbálnej či písomnej sfére. Prostredníctvom výskumu bolo jej cieľom rozvinúť efektívnym a pre žiakov zaujímavým spôsobom ich komunikačné a tvorivé zručnosti. Práve metóda kreatívneho písania sa vyznačuje predpokladmi smerujúcimi k rozvoju komunikačných zručností subjektov edukácie. A technické prostriedky v podobe počítačov, mobilov či tabletov, odpovedajú na oblasť záujmu väčšiny žiakov.

E-learning v procese edukácie

Výučba prebiehala kontinuálne v prostredí MS Teams. Ide o komunikačnú platformu, prostredníctvom ktorej prebiehala edukácia počas pandémie COVID 19, v príslušnej triede. Komunikačná platforma MS Teams sprostredkúva možnosť realizácie skupinových video hovorov. Vychádza ako súčasť balíka Microsoft Office 365. MS Teams je možné využívať aj ako aplikáciu v e-learning alebo m-learning podobe, poprípade, v online prehliadači. Komunikačná platforma prichádza z možnosťou verbálnej a písomnej komunikácie. Tá môže prebiehať prostredníctvom chatu, úložiska súborov OneDrive a nástroja Microsoft Forms s možnosťou tvorby online skúšok. Žiaci zapojení do komunikácie prostredníctvom MS Teamsu sa dokážu hlásiť o slovo cez ikonu ruky, ale aj jednotlivé stretnutia nahrávať.

Prvé edukačné stretnutie zamerané na prepojenie e-learningu a kreatívneho písania v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra, v treťom ročníku primárnej edukácie

Vyučovacia jednotka bola zameraná na opakovanie slovných druhov. Výskumníčka si stanovila kognitívny, afektívny a psychomotorický cieľ. Kognitívnym cieľom bola produkcia viet žiakov prostredníctvom techniky kreatívneho písania, abecedy. Úlohou subjektov edukácie bolo aj preloženie anglickej piesne a určenie jej témy prostredníctvom subjektívneho uvažovania o sprostredkovanom texte. Afektívny cieľ smeroval k využitiu komunikačnej zručnosti zameranej na prezentovanie vytvorených príbehov, so zreteľom na rešpektovanie ostatných účastníkov komunikácie pri rozhovore. Psychomotorický cieľ edukácie bol zameraný na využitie možnosti chatu a spustenie piesne cez link, ktorý bol v chate sprostredkovaný. Výskumníčka aplikovala edukačné metódy rozhovoru, uplatnila techniku kreatívneho písania abecedár a aliterácia. Výučba prebiehal s využitím pomôcok papiera, pera a elektronického zariadenia sprostredkujúceho komunikačnú platformu MS Teams. Edukácia bola smerovaná aj na rozvoj prierezočných tém osobnostného a sociálneho rozvoja. Výskumníčka prepojila edukáciu s predmetmi anglický jazyk a etická výchova.

Fázy edukačnej jednotky prechádzali postupnosťou od motivácie, cez expozíciu, fixáciu až k diagnostike. Motivácia bola zahájená vypočutím si anglickej piesne: „The ABC Song,“ prostredníctvom platformy MS Teams. Subjekty edukácie mali za cieľ identifikovať tému piesne a jej hlavnú ideu. Po jej spoločnom zaspievaní si žiaci spolu s výskumníčkou priblížili pieseň o abecede v slovenskom znení. Expozícia bola smerovaná k aplikácií techniky kreatívneho písania, so zreteľom na individualitu žiakov. Prvou fázou techniky kreatívneho písania s názvom abecedár, bola príprava pisateľských pomôcok a napísanie písmen slovenskej abecedy v správnom poradí.

Výskumníčka jednotlivé písmená zapisovala do textového editora MS Word, pričom obrazovku zdieľala. V rámci druhej fázy uvedenej techniky, viedla výskumníčka so žiakmi rozhovor, ktorý bol smerovaný na zachytenie ich predstavy o význame slova príšera. Po rozhovore bolo ich úlohou napísať ku každému písmenu dve slová smerujúce k objasňovanému slovu, ktoré sa stalo témou písania. Zaznamenávať mali hlavne podstatné a prídavné mená, poprípade príslovky. Žiaci mali na písanie určený čas v podobe desiatich minút. Treťou fázou aplikovanej techniky kreatívneho písania, bola prezentácia uvedených slov prečítaním a následná produkcia príbehu o príšere, pričom jednotlivé vety mali na seba nadväzovať v abecednom poradí. Na písanie mali určený čas dvadsať minút. Subjekty edukácie, ktorí príbeh dopísali skôr ako bolo určené, mali možnosť otvoriť link v chate a vypočuť si pieseň z filmu Monsters. Fixácia bola smerovaná k prečítaniu si príbehov. Produkty svojej činnosti poslali žiaci výskumníčke prostredníctvom platformy MS Teams alebo na email. V rámci fixácie si do zošitov napísali písmeno „P“ a vytvorili čo najväčší počet slov začínajúcich na dané písmeno, v časovom rozmedzí dve minúty. Výskumníčka aplikovala techniku kreatívneho písania s názvom aliterácia, ktorej cieľom je vytvorenie viet z uvedených slov, pričom tvar slov je možné v texte meniť. Diagnostická fáza bola zameraná na prečítanie jednotlivých slov a celkové hodnotenie edukačnej jednotky zo strany žiakov a následne aj výskumníčky. Sebahodnotením sa potvrdilo porozumenie a správna aplikácia techník kreatívneho písania žiakmi v procese edukácie. Zároveň výučba odpovedá na požiadavky inklúzie, kedy každý mohol aplikovať vlastné slová a tvoriť individuálne diela rôzneho charakteru.

Druhé edukačné stretnutie zamerané na prepojenie e-learningu a kreatívneho písania v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra, v treťom ročníku primárnej edukácie

Vyučovacia hodina bola zameraná na opakovania slovných druhov. Ciele boli smerované na kognitívny, afektívny a psychomotorický rozvoj subjektov edukácie. Kognitívny cieľ bol vedený k uplatneniu nahradenia symbolov slovami. Afektívny smeroval k vzájomnému rešpektu a rešpektu smerujúcemu k iným kultúram. Psychomotorický cieľ definoval nakreslenie individuálneho návrhu symbolu a tvorbu vlastného príbehu so zreteľom na postupnosť vychádzajúcu z usporiadania obrázkov. Výskumníčka uplatnila metódy komunikácie a básne. Využila pomôcky ako pero, papier, technické zariadenie s možnosťou pripojenia sa do komunikačnej platformy MS Teams. Zamerala sa na prierezovú tému multikultúrnej výchovy a edukáciu prepojila s predmetom etická výchova. Vzdelávanie prebiehalo prostredníctvom fáz, ktoré na seba kontinuálne nadväzovali. V rámci motivácie priblížila výskumníčka žiakom eskimácku báseň. Uviedla,

ako je možné tvoriť príbeh na základe obrázkov, symbolov. Tieto pojmy si pomenovali a ozrejmili. Edukácia prebiehala tak, že v textovom editore boli nakreslené znaky, pričom úlohou žiakov bolo ich identifikovať. Expozícia bola smerovaná k samostatnej tvorivej činnosti subjektov edukácie, kedy vytvárali individuálne znaky, ktoré kreslili na papier čo situovali v textovom editore. Na vytvorenie jedného symbolu mali žiaci vyhradený čas piatich minút. Po prevej tvorivej činnosti výskumníčka jednotlivé symboly nakreslila v abecednom poradí, v textovom editore. Žiaci mali za úlohu obrázky prekresliť v rovnakom poradí a napísať báseň spôsobom, ako by ju vymyslel Eskimák. Čas tvorby bol vyhradený na dvadsať minút. Fixačná fáza edukačnej jednotky bola zameraná na opakovanie techniky tvorivého písania, ktorú si počas expozície osvojovali. V textovom editore boli situované tri obrázky, pričom úlohou žiakov bolo prekresliť ich a vytvoriť verš obsahujúci všetky znaky v uvedenom poradí. Diagnostická fáza prebiehala prostredníctvom vzájomného hodnotenia tvorivej činnosti medzi žiakmi. Kritériá hodnotenia boli smerované k posúdeniu nakreslených symbolov, originality nápadu a samotného prezentovania textov. Základom bolo i slovné hodnotenie. Počas vyučovania sa žiaci aktívnou komunikáciou a tvorivou činnosťou zapájali do diania. Porozumeli osvojovanej technike a prejavili záujem o edukáciu. Každý žiak bol výskumníčkou rešpektovaný a mal možnosť tvoriť na základe vlastného uvažovania.

Tretie edukačné stretnutie zamerané na prepojenie e-learningu a kreatívneho písania v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra, v treťom ročníku primárnej edukácie

Edukačná jednotka bola zameraná na rozprávanie. Výskumníčka si zadefinovala kognitívny cieľ, ktorým viedla žiakov k porozumeniu pojmu zákatka. Afektívnym cieľom smerovala k vzájomnému rešpektu názorov jednotlivých spolužiakov. Psychomotorický cieľ bol zameraný na dodržiavanie pravidiel pri samotnom tvorení a písaní textu. Výskumníčka uplatnila metódy komunikácie a techniku kreatívneho písania jumble-story. Aplikovala pomôcky v podobe písacích potrieb, technického zariadeniam a komunikačnej platformy MS Teams. Okrem rozvoja cieľov uvedených v didaktike slovenského jazyka a literatúry sa zamerala na osobnostný a sociálny rozvoj žiakov, ale aj aplikovala poznatky z predmetu etická výchova. Edukačný proces bol zahájený motiváciou v podobe kartičiek, na ktorých boli napísané čísla od jedna do šesťnásť. Na ich opačnej strane bolo päťkrát uvedené slovo postava, miesto a šesťkrát slovo predmet. Žiaci mali za úlohy zvoliť si jedno z čísel a uviesť k uvedenému slovu konkrétny pojem, ktorý patrí do uvedenej kategórie. Každý napísal jeden predmet, postavu alebo miesto a poslal ho výskumníčke prostredníctvom správy. Vytvorené slová mali možnosť, po ukončení aktivity, vidieť na zdieľanom

textovom editore. V rámci expozičnej fázy vyučovacej hodiny, mali žiaci úlohu vedúcu k vytvoreniu príbehu, ktorý mal obsahovať slová z motivačnej fázy, pričom v príbehu mala byť uvedená jedna postava, miesto a predmet. Tieto slová mali byť uvedené v jednej vete, kedy práve vymyslená veta mala poukazovať na záplatku, ktorá sa rozvinie v hlavnej časti a rozuzlí v závere diela. Samotnej tvorbe predchádzal rozhovor o jednotlivých častiach príbehu v podobe úvodu, jadra a záveru. V rámci fixácie žiaci prečítali svoje diela a mali možnosť rovnakým spôsobom vytvárať nové zápletky, a tak rozvíjať svoju tvorivosť pri ďalšej písateľskej činnosti. Hodnotenie tvorivej činnosti žiakov prebiehalo po ukončení online vyučovania, kedy subjekty edukácie poslali diela výskumníčke a tá ich následne diagnostikovala v troch kategóriách. Zamerala sa na vytvorenú úvodnú vetu, zápletku a jej rozuzlenie, ale aj na dodržanie štruktúry tvorby príbehu.

Pojem záplatka bol žiakom priblížený prostredníctvom pomocnej otázky: Čo keby? Po porozumení pojmu bolo písanie pre subjekty edukácie jednoduchšie. Do činnosti sa zapojili všetci bez rozdielu. Žiaci danej technike kreatívneho písania porozumeli o čom vypovedajú nimi správne vytvorené diela. Výskumníčka hodnotila každého žiaka rovnakým spôsobom, pričom sa dávala na ich individualitu.

Štvrté edukačné stretnutie zamerané na prepojenie e-learningu a kreatívneho písania v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra, v treťom ročníku primárnej edukácie

Vzdelávacia činnosť bola zameraná na abecedu. Kognitívnym cieľom bola identifikácia rovnako znejúcich hlások na začiatku a vo vnútri slov. Afektívny cieľ bol zameraný na dodržiavanie komunikačných pravidiel a vzájomné rešpektovanie. Psychomotorický cieľ bol smerovaný k dodržiavaniu pravidiel písania a tvorbe samotného textu obsahujúceho slová s identickou začiatočnou hláskou. Výskumníčka aplikovala metódy komunikácie a aliterácie. Využila pomôcky v podobe písacích potrieb pier a papierov, ako aj technické zariadenia obsahujúce komunikačnú platformu MS Teams. Prostredníctvom edukácie nerozvíjala len ciele charakteristické pre predmet slovenský jazyk a literatúra, ale zamerala sa na sociálny a osobnostný rozvoj jedincov. Uplatnila aj poznatky z oblasti etickej výchovy. Edukácia bola zahájená motiváciou v podobe napísaného slova, pohotovosť, v textovom editore. Úlohou žiakov bolo nájsť nejaké pravidlo, ktoré je v danom slove uplatnené. Zistili, že každá slabika obsahuje samohlásku „o.“ Ich tvorivá činnosť v rámci motivácie, bola smerovaná k vymysleniu iných slov, v ktorých bude dané pravidlo rovnako uplatnené. Po motivácii prešla výskumníčka plynule do expozičnej fázy vyučovania. Do textového editora napísala písmeno „K,“ pričom úlohou žiakov bolo spoločne vytvoriť vetu pozostávajúcu zo slov, so začiatočnou hláskou „k.“ Následne kooperáciou

vytvorili spoločný príbeh. Táto tvorivá činnosť bola zameraná na pochopenie pravidiel tvorby príbehu v rámci techniky kreatívneho písania. Po porozumení mali žiaci stanovený čas dvadsať minút na to, aby individuálne vytvorili príbeh obsahujúci úvod, jadro a záver, pričom mali rešpektovať pravidlá spočívajúce v uplatnení slov na písmeno „k.“ V rámci fixácie žiaci prečítali svoje príbehy a mali možnosť tvoriť ďalšie diela s obmenou písania textu obsahujúceho slová na počiatočnú hlásku „o.“ Hodnotenie prebiehalo počas fixačnej fázy. Žiaci, ktorí svoje dielo neprezentovali ho poslali výskumníčke prostredníctvom komunikačnej platformy. Tá hodnotila diela so zameraním na dejovosť, uplatnenie dohodnutého pravidla i gramatickú správnosť slov. Žiaci porozumeli technike kreatívneho písania a dokázali ju v praxi aplikovať. Počas edukácie boli aktívne, tvorivé a vzájomne sa rešpektovali. Pri spoločnej činnosti kooperovali a nezameriavali sa na rozdielnosť spolužiakov.

Východiská uplatnenia techník kreatívneho písania v procese edukácie

Výskum bol zameraný na posilnenie nízkej úrovne komunikačných zručností žiakov, prostredníctvom techník kreatívneho písania v treťom ročníku primárnej edukácie. Implementovanie techník kreatívneho písania pozitívne ovplyvnilo úroveň komunikačných kompetencií subjektov edukácie zapojených do výskumu. Po realizovaných edukačných stretnutiach bol zachytený ich rozvoj v praktickom uplatňovaní rozvíjaných viet, v porovnaní s jednoslovnými odpoveďami pred samotnou aplikáciou techník kreatívneho písania. V komunikácii uplatňovali pojmy, ktorých významu rozumeli. Počas tvorivej činnosti akceptovali dohodnuté pravidlá a uplatňovali techniky kreatívneho písania správne. Zlepšila sa sociálna stránka skupiny v oblasti rešpektu a prijímania spolužiakov. Subjekty edukácie preukázali záujem o porozumenie textu a následné prezentovanie vlastných produktov písateľskej činnosti. Počas edukácie začali klásť viac otázok, čo viedlo k rozvoju slovnej zásoby.

Pri aplikácii techniky uvedenej na prvej vyučovacej hodine je potrebné uplatňovať také témy, ktoré sú žiakom známe. Dôležité je zadefinovať im pravidlá techniky i dejovosť, ktorú je potrebné v príbehoch uplatniť. Technika kreatívneho písania uplatnená vo výskumne s názvom: aliterácia, má fázy uplatnenia. V prvom rade je potrebné pochopenie pravidla opakujúcej sa hlásky. Následne tvorba slov, viet a tak samotného príbehu vedúceho k uplatneniu daného zadefinovaného pravidla. Technika jumble-story, pozostáva z trojkombinácie slov: meno, predmet a miesto. Zároveň pri tvorbe príbehu je potrebné žiakom objasniť pojem záplatka a pokúsiť sa ho praktickou činnosťou priblížiť v praxi edukácie. Základom je tvoriť v postupnosti a to tak, že žiaci najprv vymýšľajú slová v určených kategóriách kombinácie, a tak vytvárajú vetu, ktorá definuje zápletku príbehu. Najprv vytvárajú len jednu zápletku s cieľom jej porozumenia a následne môžu

vymýšľať viac viet, ktoré budú mať „funkciu“ záplatky v príbehu. Eskimácka báseň spočíva v porozumení a tvorbe symbolov. Tento fenomén tvorivosti odpovedá aj na pred čitateľskú gramotnosť v podobe maľovaného čítania, ktoré je žiakom známe už z predškolského obdobia predprimárnej edukácie. Základom je porozumenie symbolov a neskôr ich tvorba s cieľom písať funkčné dielo s jasne definovanou štruktúrou pozostávajúcou z úvodu, jadra a záveru. Aplikácia techník kreatívneho písania v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra na primárnom stupni edukácie, rozširuje možnosti rozvoja tvorivosti žiakov a vedie ich k aktívnej edukácii. Pri implementácii techník kreatívneho písania do edukačnej jednotky je potrebné mať na zreteli individualitu žiakov, ktorá v tvorivej činnosti bude uplatnená. Nie je vhodné žiakov porovnávať v rámci skupiny, ale hodnotiť ich práce v závislosti od predchádzajúcich, nimi vytvorených. Zamerať sa na individuálny rozvoj v oblasti tvorivosti, seba vyjadrovania či gramatických zručností každého žiaka.

Zhodnotenie aplikácie kreatívneho písania prostredníctvom e-learningu

Realizovaný výskum poukazuje na možné aplikovanie techník kreatívneho písania do procesu edukácie v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra na primárnom stupni vzdelávania prostredníctvom e-learningu. Edukačná jednotka situujú metódu v rámci rozmanitých fáz vyučovania. Hodnotenie poukázalo na motivačný a efektívny edukačný charakter implementovaných techník do praxe edukácie tak, že sa všetci žiaci aktívne zapájali do činnosti. Ich tvorivosť a vyjadrovanie sa zlepšovalo, ako aj túžba prezentovať svoje myšlienky v podobe diel. Techniky kreatívneho písania je možné v edukačnej praxi uplatňovať vo forme individuálnej, skupinovej aj frontálnej. Kreatívne písanie je vhodné uplatňovať aj ako prostriedok domácej edukácie s cieľom fixovať osvojované poznatky zábavnou, tvorivou formou prezentovania vlastných myšlienok. Z uvedených východísk vyplýva, že implementácia techník kreatívneho písania do procesu edukácie prostredníctvom e-learningu je prínosná a má pozitívny dopad na efektivitu aj plnenie cieľov vyučovacieho procesu predmetu slovenský jazyk a literatúra. Pedagóg aplikujúci techniky kreatívneho písania prostredníctvom e-learningu, potrebuje poznať jednotlivé techniky, ktoré bude v rámci edukácie využívať. Zároveň je potrebné jeho poznanie komunikačnej platformy, prostredníctvom ktorej bude výučbu realizovať. Dôležitým medzníkom implementácie techník kreatívneho písania prostredníctvom dištančného vzdelávania je aj priblíženie komunikačnej platformy žiakom, ktorí budú do procesu edukácie zapojení. Tento druh edukácie je náročný v úvodných vyučovacích stretnutiach, ale má pozitívne opodstatnenie. Rozvíja nielen komunikačné zručnosti, tvorivosť, seba vyjadrovanie či sociálne prijímanie spolužiakov,

ale aj technické zručnosti. Preto aplikácia metódy kreatívneho písania prostredníctvom e-learningu je na primárnom stupni edukácie žiaduca.

Implementácia techník kreatívneho písania prostredníctvom e-learningu ako metóda podpory inkluzívneho vzdelávania na primárnom stupni edukácie.

Cieľom inkluzívneho vzdelávania je zabezpečenie komplexného rozvoja každému žiakovi bez rozdielu. Základnou myšlienkou inklúzie je zabezpečiť pomôcky a prostriedky vzdelávania žiakovi tak, aby mohol byť vyučovaný plnohodnotne, v „bežnej“ triede. Techniky kreatívneho písania situované v procese edukácie prostredníctvom e-learningu, umožňujú zúčastniť sa vzdelávacieho procesu každému žiakovi. Subjektu edukácie s narušenou schopnosťou pohybu, s narušenou verbálnou komunikačnou zručnosťou, žiakovi, ktorý píše prostredníctvom Braillovho písma. Základom je mať potrebné edukačné pomôcky v podobe technického zariadenia a aplikácie zabezpečujúcej komunikačnú platformu e-learningu. Individualita rozvoja kreativity a seba vyjadrovania, ako aj gramatických zručností v oblasti jazyka, je podporovaná napredovaním, ktoré je vlastné každému žiakovi. Subjekt edukácie je v procese kreatívneho písania hodnotený so zreteľom na jeho individuálne napredovanie. Nie je hodnotený na základe porovnávania prác s ostatnými spolužiakmi. Zároveň je podporovaná kooperácia počas spoločnej či skupinovej činnosti, kedy sú žiaci považovaní za rovnocenných. Uvedenou edukáciou sa podporuje prosociálne správanie. Vhodné podmienky ovplyvňujú aj klímu a atmosféru triedy, ktoré majú výrazný vplyv na vzdelávací proces a jeho efektivitu. Sprostredkované fakty uplatnenia kreatívneho písania prostredníctvom e-learningu, poukazujú na možnosť podpory inkluzívneho vzdelávania na primárnom stupni edukácie v rámci predmetu slovenský jazyk a literatúra. Zároveň otvárajú možnosti aplikácie techník kreatívneho písania prostredníctvom online edukácie aj v iných predmetoch, s cieľom skvalitnenia vyučovania a podpory inkluzívneho vzdelávania.

Záver

Sprostredkovaný výskum definuje metódu kreatívneho písania ako vhodný prostriedok edukácie uplatniteľný vo všetkých vyučovacích fázach. Zároveň poukazuje na možnosti rozvoja tvorivosti, komunikačných zručností, prezenčných zručností, seba vyjadrovania či gramatických zručností žiakov zážitkovou, hravou formou. Podporuje pozitívnu klímu a atmosféru triedy, a tak napomáha k skvalitneniu edukácie prostredníctvom vnútornej motivácie učiť sa. E-learning odpovedá na záujmy žiakov. Približuje metódu,

ktorá je blízka jedincom zapojeným do vyučovacej jednotky a zároveň rozvíja ich technické zručnosti. Implementácia techník kreatívneho písania do procesu vyučovania prostredníctvom komunikačnej platformy MS Teams, sprostredkuje možnosť inkluzívneho vzdelávania na primárnom stupni edukácie.

Literatúra :

ANDERLÍKOVÁ, L. 2014. *Cesta k inkluzii. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, ISBN 978-80-7387-675-1.

ELIAŠOVÁ, V. 2017. *Tvorivé písanie a možnosti jeho využitia v edukačnom procese*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, ISBN 9788022330794.

FIŠER, Z. 2001. *Tvuřící psaní – Malá učebnice technik tvuřícího psaní*. Brno: Paido, ISBN 80-85931-99-0.

JUHÁSZOVÁ, L. 2021. *Tvorivé písanie počas dištančného vzdelávania v 3. ročníku v predmete slovenský jazyk a literatúra*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: https://mpc-edu.sk/pages/projects/teachers/nops3_kolo/Juhaszova.pdf.

KOVÁČOVÁ, B. 2019. *S inklúziou od ranného veku*. Hliník nad Hronom: REZILIENCIA, ISBN 978-80-972277-5-3.

VRANIČ, A. 2015. *Tvorivé písanie s prvkami tvorivej dramatiky riadené potrebami detí*. Bratislava: AT PUBLISHING, ISBN 978-80-88954-77-4.

WILHELM, M. - BINTINGER, G. - EICHELBERGER, H. 2002. *Eine Schule für dich und mich. Inkluziven Unterricht und Inclusive Schule gestalten*. Wien: Studienverlag, ISBN 13: 9783706516815.

ZELINA, M. 2012. Inkluzívna škola. In. *Učiteľské noviny*. LIX, 1, 6-7.

ZELINA, M. a kol., 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Prešov: MPC, ISBN 978-80-565-0208-2.

Summary: Mediated scientific study has a theoretical character. Its core consists in approaching the innovative method of creative writing, within the subject Slovak language and literature, at a young school age. The aim of the study is to point out creative writing situated in the educational process through e-learning at the primary level of education and to support the mediated method to improve the quality of inclusive education. Through creative writing implemented in the educational unit, it is possible to support the development of creativity and self-expression of the subjects of education.

The main goal of the scientific study is to approach the method of creative writing applied in the process of education through e-learning through the analysis of Lucie Juhászová's experiment. We used the theoretical method of content analysis and categorization of available e-learning support programs. With the mentioned techniques of creative writing in practice, we approximate the method supporting inclusive education within the Slovak language and literature subject at the primary level of education.

PODPORA INKLÚZIE VO VYUČOVANÍ LITERATÚRY (O NIEKTORÝCH PRAGMATICKÝCH ASPEKTOCH FIKČNÝCH NARATÍVOV)

INCLUSIVE SUPPORT IN LITERATURE EDUCATION (PRAGMATICS ASPECTS OF FICTION NARRATIVES)

Peter Žiak, SR

Anotácia: Štúdia sa venuje literárnym naratívom a ich využitiu vo vzdelávacom procese zameranom na inklúziu. Fikčné naratívy posudzujeme najmä z hľadiska ich estetickej funkcie a poukazujeme na to, že niektoré vlastnosti naratívov (ako napríklad fikčnosť, reprezentácia sveta či relevantnosť témy) podporujú estetické prežívanie a zároveň aj prehlbujú kultúrne a medziľudské porozumenie. Navrhujeme niekoľko postupov, ako využiť charakteristické vlastnosti naratívnych textov didaktickým spôsobom.

Kľúčové slová: fikcia, naratív, interpretácia, inklúzia

Fikčný naratív a jeho recepcia

Pojem literatúra zahŕňa širokú škálu textov a nemusí ísť vždy o fikcie (spomeňme eseje, historické, vedecké či filozofické texty oceňované aj pre svoj literárny štýl). Totožné druhy či žánre textov mohli navyše v rôznych obdobiach a kultúrach plniť rôzne funkcie; nie všade sa vyčleňovala literatúra ako osobitá oblasť tvorby (špecifická pre svoju estetickú hodnotu). V západnej kultúre existuje už od Aristotela diskurz o literatúre ako literatúre (poetika). Aristoteles vo svojom pojednaní o tragickom básnictve a jeho scénickej realizácii (kniha *Poetika*) prisúdil literatúre dve dôležité vlastnosti, z ktorých vychádza poetika aj v súčasnosti: literatúra je *poiesis* (tvorba nového, teda fikcia) a vyvoláva zážitok (katarziu). Prvú vlastnosť uvádza filozof, keď porovnáva poéziu a históriu: „Z povedaného vyplýva, že nie je úlohou básnika rozprávať o tom, čo sa stalo, ale o tom, čo by sa mohlo stať, a to podľa pravdepodobnosti alebo nevyhnutnosti. Lebo historik a básnik sa líšia od seba nie tým, že hovoria vo verši alebo v próze, (...) ale sa líšia tým, že jeden rozpráva, čo sa stalo, a druhý, čo by sa mohlo stať (Aristoteles, 2009,

s. 24 – 25). O druhej dôležitej vlastnosti – estetickej funkcii – zas v súvislosti s účinkom dobre vystavanej tragédie uvádza: „Lebo treba, aby dej bol bez toho, že by sa dial pred očami, tak usporiadaný, aby ten, kto počúva, ako sa udalosti odohrávajú, aj trpí, aj prejavoval súcť už zo samého deja, akoby ho prežíval ten, kto by počúval o príhode Oidipovej. (...) Pretože však básnik má pripraviť pôžitok, ktorý poskytujú súcť a strach, vyvolané napodobnením, je zjavné, že tieto city majú byť závislé od činov“ (Aristoteles, 2009, s. 30).

Aristotelove úvahy o tragédii sú pre nás relevantné, pretože aj tragédia je naratívne umenie, dokonca fikčný naratív. Okrem toho Aristoteles uvádza v poslednom citáte ďalšiu dôležitú vlastnosť literatúry a tou je jej tvar či výstavba, ktorej účelom je vyvolať emóciu (súcť, strach), čiže estetický zážitok. Umeleckosť literatúry spočíva v špecifickom usporiadaní jazykového materiálu. Pri naratíve ide v prvom rade o spôsob, akým je usporiadaná fabula a ako je zobrazený svet, udalosti a postavy. Estetickým môže byť aj jazyk rozprávania. Z hľadiska toho, ako bývajú naratívne texty vystavané, býva stredobodom čitateľského záujmu zápletká či dej, taktiež postavy (ich život, ich konanie, ich vedomie). Tieto zložky majú schopnosť aktivovať najsilnejšie identifikačné väzby u čitateľa, pretože ten ich posudzuje v užšej súvislosti so svojou životnou realitou.

Naratív utvárajú najmä tri základné podmienky: *reprezentácia* (naratív odkazuje k fikčnému svetu; k príbehu), *temporalita* (zobrazuje udalosti usporiadané v čase) a *kauzalita* (udalosti spolu súvisia). Naratívita v spojitosti s fikčnosťou vyvoláva u čitateľa špecifický estetický zážitok, pri ktorom sa krátko pristavíme. Začneme naratívitou. Je známe, že umelecké naratívy zobrazujú príbeh zážitkovým spôsobom. Čo to ale znamená? Nemôžeme paušálne hovoriť o estetike literatúry ako takej, pretože napríklad poézia môže pracovať s inými poetickými postupmi ako próza. V prípade naratívu je esteticky mimoriadne príznakovou už len samotná zápletká, dej. Atraktívna sujetová skladba má schopnosť vyvolávať napätie, uvoľnenie, prekvapenie, čo sú psychické (emocionálne) stavy. Základom fabule býva konflikt; problém, ktorý sa týka hlavných protagonistov (životný problém → snaha o vyriešenie problému). Súčasťou textových stratégií je emocionálny efekt: „Emócie, ktoré dielo vzbudzuje, sú hlavným prostriedkom na udržanie pozornosti. Nestačí chladným tónom prednášateľa konštatovať etapy revolučných hnutí. Treba sympatizovať, nesúhlasiť, tešiť sa, rozhorčovať. Takto sa dielo stáva aktuálnym v prísnom slova zmysle, lebo pôsobí na čitateľa, vzbudzuje v ňom emócie, pôsobiace na jeho vôľu“ (Tomaševskij, 1971, s. 192).

Umelecké naratívy dokážu vyvolať „živý“ záujem aj napriek tomu, že odkazujú k fikčnému svetu (pozri Doležel 2003). Z ontologicko-logického hľadiska fikčný text odkazuje k fikčnému svetu, zároveň ale „parazituje“ na skutočnosti (Eco, 2004, s. 85), čo znamená, že ju napodobňuje preberaním jej jednotlivých prvkov či predobrazov (*mimémy*) a tvorivo ich integruje do nového kontextu

(nový svet, nový príbeh). Na strane čitateľa potom dochádza k prirodzenému čerpaniu poznatkov a skúseností z vlastného života (prípadne z predošlej čitateľskej skúsenosti), ktoré v recepcii využíva pre lepšiu imagináciu a porozumenie. Vďaka tomu prejavuje zvýšený záujem o postavy a ich situácie. Popritom sa pri vedomí, že číta fikciu, výrazne de pragmatizujú emócie, ktoré prežíva: emocionálny impulz je fikčný, čo znamená, že čitateľ naň nemusí reagovať v stresovom režime ako v skutočnom živote (emócie ho nenúti konať, rozhodovať sa). Týmto možno vysvetliť aj aristotelovskú katarziu: *očistenie* (uvoľnenie) po napätí spôsobenom negatívnymi emóciami (k paradoxu tragédie pozri Schaeffer, 2015, s. 164).

Pragmatika fikčného naratívu

Recepcia naratívu prináša estetický zážitok a zároveň vyvoláva živý záujem o problémy, o ktorých rozpráva. Záujem o príbehy (aj tie fikčné) má zrejme svoju psychologickú a evolučnú funkciu. Naratívy nás učia štruktúrovať reprezentáciu reality do istého poriadku, vzťahov, súvislostí (Carroll, 2004, s. 115). Literárne naratívy poskytujú obrazu reality systematickejšiu povahu, pretože všetky prvky majú istý význam z hľadiska celku (povedzme témy, príbehu), dokonca aj forma: „Ideový obsah diela je štruktúra. Idea v umení je vždy modelom, lebo ona vytvára obraz skutočnosti. To značí, že mimo štruktúry idea nie je mysliteľná. Dualizmus formy a obsahu sa musí zameniť za ideu, ktorá sa realizuje v adekvátnej štruktúre a nejestvuje mimo tejto štruktúry. Zmenená štruktúra prináša čitateľovi alebo divákovi inú ideu. (...) Umelecký text je zložitý vybudovaný zmysel. Všetky jeho prvky sú významové prvky” (Lotman, 1990, s. 22 – 23).

Literatúra zobrazuje charaktery, ktoré môžu byť podobné ľuďom: opisuje ich životy, vzťahy a často aj vnútorné prežívanie (psychologizovanie narácie). Cez literárne texty sa teda dostávame k vedomiu druhého človeka (autora, postavy, rozprávača): „Recepcia literárnej postavy je jedinou formou skúsenosti, pri ktorej máme prístup do vnútra druhého človeka. Text odhaľuje neprehľadnosť druhého (*autrui*), ktorá je v reálnom živote zdrojom osamelosti či intolerancie. Čítanie románu je vskutku istou pedagogikou druhého” (Jouve, 2014, s. 261). Prostredníctvom príbehov prenikáme do hlbkových motivácií, životných stratégií či svetonázorov, ktoré môžeme v bezpečnej zóne fikčného sveta prehodnocovať spolu s postavami. Lepšie porozumenie ľuďom – ich postojom, správaniu, motiváciám – prináša evolučnú výhodu: „V evolučnom priebehu podliehali a podliehajú ľudia úsiliu odstraňovať neznámo a nebezpečenstvá svojho prostredia. Kvôli svojmu prežitiu sa intuitívne aj vedome nemôžu zaoberať bez funkčnej miery jednoznačnosti a zrozumiteľnosti sveta i svojho života. Ak sa v rámci tohto prirodzeného nastavenia ľudského rodu objaví umelec, ktorý koncipuje svoje dielo v inom režime v tom zmysle, že jeho tvorba ide proti evolučnému formovaniu

človeka, proti jeho racionálnemu zameraniu na vlastné prežitie a z toho vyplývajúcej osvedčenej (rýchlej a jednoduchej) heuristiky rozhodovania, takýto umelec môže zapôsobiť už len tým, že jeho tvorba aktuálny ľudský svet rozšíri a poukáže na iné a viacznačné riešenia" (Kuzmíková, 2021, s. 223 – 224).

Umelecké naratívy často používajú postupy, ktoré „ozvlášťujú“ bežný obraz reality. Môže ísť napríklad o zobrazovanie svetov s odlišnými zákonitosťami (ako pri fantastike), nevšednými či preexponovanými príbehovými situáciami (dobrodružný román, romantická či erotická literatúra), odlišnými morálnymi princípmi a životnými štýlmi. Prostriedkom ozvláštnenia môže byť aj naratívny diskurz: sujetová stavba, štýl, jazyk, naratívna perspektíva, sugestívne opisy. Môžu teda poskytovať únik z reality (kompenzačná funkcia) a zároveň rozširovať mentálne a intelektuálne schopnosti, ako aj emocionalitu – najmä cez postavu ako najsilnejší identifikačný atraktor.

Schopnosť porozumieť druhým ľuďom, vedieť sa vcítiť do ich prežívania a uvažovania (teória mysle) sa evolučne vyvinula (spolu so schopnosťou komunikácie) ako prostriedok socializácie a adaptácie. Prostredníctvom artikulovania obsahov vedomia do jazyka dokážeme lepšie pochopiť jeden druhého a umenie a literatúra patria určite k najkultivovanejším prejavom týchto kognitívnych funkcií, nakoľko veľmi často komunikujú svoju tému zložitým či netradičným spôsobom. Do druhých ľudí sa vieme vcítiť nielen formou komunikácie, ale aj formou pozorovania. Podľa kognitívnych výskumov sa u čitateľov pri opisoch emocionálneho prežívania či správania postáv aktivujú zrkadlové neuróny, pod vplyvom ktorých môžu reagovať podobnými emóciami: „Vďaka tomuto zrkadlovému procesu sme schopní porozumieť mentálnemu stavu druhých ľudí, či už sú skutoční alebo fikční. Čitateľ je okrem toho schopný prepojiť sa s každou postavou individuálne. Explicitné opisy výrazov tváre Nataše a Pierra (postáv románu *Vojna a mier* – pozn. P. Ž.) umožňujú čitateľovi plne sa vžiť do obojsmerného prúdu zrkadliacej aktivity, ktorá vytvára špecifické prepojenie medzi týmito dvoma postavami navzájom" (Clay – Iacobini, 2014, s. 322).

Emócie vyvolané fikčnými postavami a situáciami môžu čitatelia prežívať v menej stresovom režime, pretože žiadna z fikčných situácií nespôsobuje konzekvencie v skutočnom svete. Poskytuje nám to oslobodenie od praktických zreteľov či morálnej cenzúry: „Prežívať emócie v rámci fikčného ponorenia sa (*immersion fictionnelle*) poskytuje tú výhodu, že nám umožňuje vyhnúť sa potlačeniu (*refoulement*) a jeho negatívnym následkom" (Jouve, 2019, s. 78). Emócie nás informujú o nás samotných, sú teda súčasťou kognície. V praktickom živote nemáme toľko priestoru na ich reflexiu; navyše situácie, pri ktorých sa emócie zvyknú zintenzívniť, bývajú práve také, ktoré generujú stres a aktivujú skôr rýchle, čo najpraktickejšie reakcie. Fikčné naratívy preto ponúkajú veľmi užitočnú simuláciu skutočnosti,

ktorá zasahuje emocionálnu, intelektuálnu či hodnotovú stránku našej osobnosti, a zároveň nám ponecháva bezpečie a anonymitu (súkromie), akú poskytuje literárna komunikácia v jej najbežnejšej podobe (tiché čítanie s možnosťou dobrovoľne recepciu ukončiť či zopakovať). Literárne postavy nemusíme posudzovať tak ako skutočných ľudí, čo znamená, že nám nemusia prekážať ich negatívne vlastnosti a konanie.

Ak nás postavy priťahujú aj napriek morálnemu konfliktu, neznamená to, že sme nemorálni – náš záujem o postavy je *naratívny* a *hermeneutický* (zaujímajú nás, pretože sú zdrojom epického napätia, riešia svoje problémy, kladú si zaujímavé otázky, volia zaujímavé riešenia). Naratívy nám neponúkajú jasné ponaučenie – to je vždy artikulované až v interpretácii (v súdoch konkrétneho interpreta). Preto je mieru ich otvorenosti a mnohoznačnosti potrebné odstupňovať podľa veku čitateľa. Detský či mladistvý čitateľ ešte nemusí mať stabilizovaný hodnotový systém a dostatočnú empirickú skúsenosť na to, aby kriticky reflektoval príliš problematické zobrazenia konfliktov, ale pre dospelého čitateľa je vysoká variabilita a zložitá problematizácia životných situácií obohacujúca: „Nejde ani tak o to, že by nás literatúra učila, ako si máme počínať, ale skôr o to, že nám pomáha objavovať naše vlastné hodnotiace dispozície a oceňovať zložitost' etických aspektov vyznenia diela“ (Culler, 2015, s. 131).

Podpora inklúzie vo vyučovaní literatúry

Naratívne literárne texty patria k osvedčeným a rozšíreným didaktickým nástrojom, pretože sa dajú využiť na akomkoľvek stupni školského vzdelávania (dokonca aj v predškolskom vzdelávaní) a spôsob ich využitia je taktiež veľmi rozmanitý. Medzi naratívne fikcie patria rozprávky, mýty, legendy, povesti, poviedky či romány – teda texty, ktoré bývajú v rámci literárnych či jazykových predmetov najčastejšie analyzované. Umelecké naratívy rôznych žánrov majú spoločné to, že v nich dominuje *estetická funkcia* (sú určené na vyvolanie estetického zážitku). Pri literatúre určenej pre dospelého čitateľa býva esteticky ťažiskovým zložitejšie spracovanie témy a celkové usporiadanie jazykového materiálu – zmysel príbehu (či jeho základná téma) bývajú sproblematizované priamo úmerne s bohatým rozvinutím rozprávania a s jeho vysokou sémantickou komplexnosťou. Taký umelecký naratív si vyžaduje aj náročnejšiu interpretáciu.

Práca s detskou literatúrou predpokladá vyššiu mieru intervencie vyučujúceho. Zasväčuje čitateľov do nového sveta, ktorý má svoje pravidlá a zákonitosti, a do rozprávania, ktoré má svoju logiku a koherenciu. Crinon a Marin (2013, s. 19) uvádzajú tri funkcie pedagóga pri spoločnom čítaní lit. textu: pomáhať žiakom rekonštruovať globálnu reprezentáciu fikčného sveta, pomáhať vyriešiť konflikty medzi rôznymi interpretáciami textu, obracať pozornosť

späť k textu a k jeho významom. Vyučujúci taktiež určuje interpretačné rámce a významový kontext podľa žánru textu, obdobia či autora, aby naznačil žiakom, z ktorej oblasti poznatkov alebo osobnej skúsenosti môžu čerpať interpretačné hypotézy: „Príprava hodiny čítania znamená pre vyučujúceho predovšetkým vlastné čítanie textu, identifikovanie jedinečných a pútavých prvkov textu, identifikovanie významov, ku ktorým by mali žiaci dospieť. Mal by uvažovať nad tým, ktoré informácie budú dôležité pre ich ďalšiu čitateľskú skúsenosť s podobnými textami. Takáto osobná skúsenosť pedagóga s textom je základom pre prípravu úloh, otázok, rôznych spôsobov použitia textu či dokonca jeho recitácie, ktorá by mohla zvýrazniť dôležité časti či slová” (Crinon – Marin, 2013, s. 21).

Pedagóg žiakov iniciuje do *literárnej tradície*, nielen do jedného konkrétneho textu. Poukazuje na súvislosti medzi textami (žánre, typy, témy, motívy) a pomáha žiakom rozpoznávať ustálené figúry, mýty, archetypy a opakujúce sa naratívne scenáre. Vedomie kontinuity a vnútorných súvislostí literárneho vývoja patrí k dôležitým literárnym (čitateľským) kompetenciám, vďaka ktorým vieme lepšie porozumieť aj vzdialeným textom a nachádzať ich stopy v dielach nasledujúcich. V mnohých prípadoch sa v textoch nachádzajú intertextuálne odkazy a významy závislé na literárnom vzdelaní. Pedagóg by mal poukazovať nielen na významy konkrétneho diela, ale aj na všeobecnú *literárnu situáciu*, ktorá s dielom súvisí.

Pri analýze témy a problémov príbehu možno uvažovať ponad rámec textu (s vedomím istej nadinterpretácie použitej za didaktickým účelom) a diskutovať o možnom vývoji príbehu (ak žiaci poznajú iba časť textu) či o alternatívnych scenároch a týmto spôsobom zapojiť do interpretácie vlastné hodnotové a skúsenostné dispozície, čo činí aj literárne postavy ľudsky bližšími. Diskusia o príbehu môže dospieť k hodnotovému problémom a k životným postojom či svetonázorom. Výhodou fikčnej literatúry je, že poskytuje bezpečnejšiu zónu pre diskusiu, pretože zúčastnení vzťahujú svoje tvrdenia na fikčné postavy a nie priamo na seba či svoje okolie. V tomto procese dochádza k estetizácii skutočnosti; k zážitkovému zapájaniu najvyšších kognitívnych funkcií, akými sú sebareflexia, sebahodnotenie, socializácia (pozri Mistrík, 2016, s. 87).

Literatúra je relevantná oblasť poznávania človeka a spoločnosti. Fikčné svety literatúry posudzujeme ako možné (mysliteľné, zmysluplné) svety; porovnávame fikčný a skutočný svet, vytvárame si imaginárnu reprezentáciu fikčného sveta na základe skúseností, poznania a posudzovania skutočného sveta. Úzky vzťah medzi naratívami a životom nepochybne prispieva k vysokej atraktivite literatúry – rozpoznávame sa v nej ako ľudia a ako spoločnosť. Fikčné svety majú ale aj istú *autonómiu* – nemusia rešpektovať zákonitosti skutočnosti ani napodobňovať skutočných ľudí. Kompetentný čitateľ si uvedomuje, že fikčný svet je iná ontologická realita.

Ontologická autonómia fikčného sveta neprispieva len k uvoľnenejšiemu emocionálnemu prežívaniu, ako sme zmienili vyššie, ale aj k rozvíjaniu schopnosti myslieť viacero verzií reality súčasne a porovnávať ich. Prostredníctvom fikčných naratívov vieme rozšíriť reprezentáciu skutočnej reality o jej alternatívne či simulované modely. Diskurzy, svetonázory, pojmy, či jazykové habitusy prechádzajú naratívnu transformáciu do nového (fikčného, príbehového) kontextu a ich platnosť môže byť relativizovaná, ironizovaná, konfrontovaná s protirečeniami; teda rôznym spôsobom problematizovaná. Touto formou nám fikčné svety umožňujú prekonávať vlastné predsudky, zaujímať nové perspektívy vnímania a uvažovať hypoteticky (mimo daného a obvyklého) o viacerých možných interpretáciách skutočnosti.

Súčasná kognitívna veda pracuje s konštruktivistickou teóriou poznania, čo znamená, že poznanie chápu ako kognitívne konštruovanie koherentného sveta (pozri Kuzmíková 2021, s. 10). Z hľadiska systematických ontológií (filozofické, vedecké, náboženské) môže byť prirodzený (predvedecký) obraz sveta posudzovaný ako synkretický. Pružnosť, prepletenosť, ale aj protirečivosť v našich konceptoch reality je intencionálne prítomná v literatúre ako jedna z jej estetických stratégií. Fikcie zobrazujú prvky našej reality v nových usporiadaniach, prenášajú ich do textuálnej ontológie a naratívne zatriktívňujú tým, že medzi nimi vyvolávajú napätie (konflikty, paradoxy, nejasnosti). Nakoľko ako čitatelia disponujeme jednou všeobecnou schopnosťou vytvárať reprezentáciu reality (skutočnej alebo imaginárnej) a nie dvoma odlišnými schopnosťami (jednou pre skutočný a druhou pre fikčný svet), sme pri sémantike fikcie nútení prehodnocovať všeobecný obraz reality a dočasne ho v textualizovanej podobe poňať ako prostý *obraz* – nie ako realitu samotnú (analogické s fenomenologickou redukciami vo filozofii; teda s dočasným spochybnením perceptívnej viery v existenciu sveta).

Umberto Eco veľmi dobre vystihol, že vzťah medzi textom a realitou možno najzmysluplnejšie vybudovať cez konceptuálne či diskurzívne súvislosti: „Ak totiž prekryjú rôzne textové možné svety svet reálny a ak sú textové svety kultúrnymi konštruktmi, ako potom môžeme kultúrny konštrukt porovnávať s niečím heterogénnym a ako učiníme oba vzájomne transformovateľnými? Jedine tak, že to, čo má byť porovnávané a transformované, učiníme homogénnym. Z toho vyplýva metodologická nevyhnutnosť pojednávať ‚reálny‘ svet ako konštrukt, ba dokonca ukázať, že pri každom porovnaní možného behu udalostí s vecami, aké skutočne sú, si tieto veci, aké skutočne sú, predstavujeme vo forme kultúrneho konštraktu, obmedzeného, provizórneho a ad hoc“ (Eco, 2010, s. 161). Uvažovanie o fikčných svetoch nám umožňuje reflektovať naše zaužívané názory a postoje ako kultúrne determinované perspektívy, ktoré možno skúmať diskurzívne a nie ako nespochybniteľné pravdy v rámci jedinej „správnej“ ontológie.

Thomas Pavel používa namiesto pojmu reality pojem *ontologickej krajiny*. (Pavel, 2012, s. 187). Krajiny môžu koexistovať a vytvárať fúzie (prítomné tak v náboženských ako aj vedeckých ontológiách). Jedna ontológia môže mať centrálnu či privilegovanú pozíciu, ostatné môžu byť viac alebo menej periférne a môžu byť posudzované ako čisto fikčné (mýty iných kultúr, literárne fikcie). V postmodernej situácii, v ktorej sa nachádzame dnes, koexistuje mnoho ontológií a ani jedna nemá takú dominanciu, ako to bolo v predošlých (aspoň tých stabilnejších) epochách. V dôsledku toho stúpa aj vedomie ich relatívnej a nestálej povahy – ontológie sú považované za sociálne konštrukty a nie za priamy popis sveta.

Strety ontologických krajín vyvolávajú napätie, ktoré Pavel pomenoval ako *ontologický stres* (Pavel 2012, s. 190). Dochádza k nemu vtedy, keď sa nevieme prispôbiť novým ontologickým usporiadaniam, stretom s inými ontológiami (napríklad náboženská s vedeckou) a strácame orientáciu. V takej situácii je aj dnešný človek konfrontovaný s globalizovanou kultúrou a s množiacimi sa realitami (virtuálna realita, simulakrá, kultúrne a náboženské konfrontácie, politické demagógie, spor vedy s náboženstvom či ezoterikou, alternatívne fakty, manipulovaná realita a konšpiračné teórie). Súčasný svet pozostáva z nesúrodých výkladov a vier, preto vzniká sociálne napätie, panika a konflikty: „Nakoľko sa ontologické rozlíšenia stali omnoho jemnejšími a zložitejšími, užívateľia súdobých ontologických usporiadaní musia cestovať medzi heterogénnymi, ak nie priamo nepriateľskými krajinami, ktorým sa majú prispôbiť rýchlo a iba na krátku dobu, asi ako obyvatelia moderných miest, ktorí musia prejsť dlhé vzdialenosti medzi domovom a prácou. Naša schopnosť ontologickej adaptácie však neznesie viac než len určitú mieru zmeny, a keď je dosiahnutá kritická hranica, ťažko možno zabrániť obranným reakciám” (Pavel, 2012, s. 190).

Mnohosť paralelných ontológií existuje od nepamäti: anekdoty, rozprávky, fikčné príbehy, hry. Fikčné svety (či už v podobe príbehov alebo hier) existujú ako laboratória pre experimenty, učenie sa, zábavu. Literatúra ponúka obrovský rezervoár rozmanitých obrazov sveta, a tým aj nesmierne poznanie ľudskej imaginácie, inteligencie, postojov a hodnôt. Literárne texty – aj keď sú vymyslené – stavajú na skutočnej skúsenosti a sú produktom skutočnej ľudskej mysle. Kontrastujú s normatívnymi diskurzmi (morálka, ideológia, spoločenské konvencie) a ukazujú nám zložitejší spôsob myslenia a vyjadrovania. Stimulujú našu schopnosť empatie a porozumenia, ale aj kritického odstupe. Komplexné naratívy zväčša problematizujú jednoznačné morálne sudy – jednak preto, lebo morálku a svetonázory nepredkladajú tézovito, a jednak preto, lebo sa (logicky vzaté) tvrdenia textu netýkajú skutočného ale fikčného sveta.

Kultivácia porozumenia naratívom a celkovej literárnej tradície je v rámci školského vzdelávania veľmi užitočným prostriedkom, ako nadobúdať kritické

vedomie voči sebe samému i druhým, ako prehlbovať schopnosť vyjadrovať sa, či dosahovať prostredníctvom jazyka rozmanité efekty. Preto je napríklad vhodnou súčasťou interpretácie literárnych textov aj ich prípadná tvorivá úprava, či ako to nazval Ondřej Hník – „tvorivá interpretácia“ (Hník 2014, s. 60). Môže ísť o rôzne aktivity: vymýšľanie nadpisu (ak bol pedagógom zámerne zatajený), zmena začiatku/konca príbehu (ak je známa iba časť textu), substitúcia časti textu, prepisy do rôznych štýlov, tvorba vlastného príbehu s využitím naratívnych či štylistických postupov typických pre konkrétneho autora (prípadne obdobie, hnutie). Tvorivá interpretácia nie je interpretácia rešpektujúca pôvodný zámer textu (pedagóg by mal žiakov informovať, že vedie k nedisciplinovanému čítaniu), na druhej strane poskytuje hlbšie poznanie toho, ako literárne postupy fungujú – ako sa prostredníctvom nich dosahujú umelecké efekty. Zároveň sa žiaci prostredníctvom tvorivého písania učia rozoberať a vyjadrovať problémy, ktoré musia v rámci tvorby naratívu sprostredkovať.

Záver

Otvorená spoločnosť pestuje literatúru ako slobodnú formu medziľudskej komunikácie. Literárne diela podľa nášho názoru podporujú porozumenie druhým ľuďom (pri čítaní svetovej literatúry sa oboznamujeme aj s inými kultúrami a tradíciami). Je však potrebné, aby bola sloboda literatúry zdôrazňovaná a podporovaná. Aj v intolerantných (uzavretých) spoločnostiach existuje literatúra, neznamená to však, že disponuje autonómiou a slobodou. Uzavreté spoločnosti nepodporujú názorovú pluralitu a zväčša trestajú prejavy kreatívneho uvažovania, práve to je však jednou z najväčších predností literatúry (vysoká miera kreativity, variability a inovácie).

Vzdelávacie inštitúcie a vzdelávací proces môžu poskytovať priestor pre pestovanie literárneho vzdelania a v rámci neho aj slobodného uvažovania presmerovaného na bezpečný priestor fikcie, ale aj mimo neho (porovnávať literatúru a spoločnosť, názory postáv a naše vlastné názory a pod.). Literatúra v západnej spoločnosti nie je iba súbor umeleckých textov, ale je to tradícia a inštitúcia slobodného prejavu. Ukázali sme, že pri disponovaní istými čitateľskými kompetenciami sme schopní bez problémov zaujať dištanciu a posudzovať konanie a morálku v referenčnom rámci fikcie a vzhľadom na *poetickú licenciu* autora (jeho slobodu konštruovať fikčný svet tak, aby bol v prvom rade esteticky zaujímavý, nie morálne správny).

Aby sme prispievali k tolerancii, inklúzii či empatii v rámci vyučovania literatúry a práce s literárnym textom, mali by sme zdôrazňovať slobodu literatúry, a to aj v takom prípade, keď žiaci či študenti píšu svoje vlastné texty. Ak si vytvoria vzťah k literatúre a cez ňu aj k zložitejšiemu uvažovaniu, naučia sa poza hrubé ideologické kategórie, ktoré im podsúvajú politici či

médiá, rozpoznávať komplexnejšie situácie individuálnych perspektív (autor, rozprávač, postava). Cez interpretáciu a tvorbu literárnych textov možno vzájomne diskutovať o konfliktoch, na ktoré sme v osobnom živote veľmi citliví (morálka, svetonázory, životný štýl). Ľudia, ktorí pravidelne čítajú literatúru, disponujú oveľa väčšou zásobou sprostredkovaného poznania a skúseností druhých ľudí, z ktorých sa môžu učiť a ktoré ich do väčšej miery konfrontujú aj s vlastnými názormi a postojmi.

Literatúra:

ARISTOTELES. 2009. *Poetika*. Martin: Thetis, ISBN 978-80-970115-3-6.

CARROLL, J. 2004. *Literary Darwinism*. New York and London: Routledge, ISBN 0-415-97014-8.

CLAY, Z. – IACOBINI, M. 2014. Mirroring Fictional Others. In: Schellekens, E. – Goldie, P. (eds.). *The Aesthetic Mind*. Oxford: University Press, ISBN 978-0-19-870592-5.

CRINON, J. – Marin, B. 2013. *La littérature de jeunesse*. Paris: Nathan. ISBN 978-2-09-122638-5.

CULLER, J. 2015. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno: Host, ISBN 978-80-7491-233-7.

DOLEŽEL, L. 2003. *Heterocosmica: Fikce a možné světy*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0735-2.

ECO, U. 2004. *Meze interpretace*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0740-9.

ECO, U. 2010. *Lector in fabula*. Praha: Academia, ISBN 978-80-200-1828-1.

HNÍK, O. 2014. *Didaktika literatury*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2626-0.

JOUE, V. 2014. *L'effet-personnage dans le roman*. Paris: Presses Universitaires de France, ISBN 978-2-13-044270-7.

JOUE, V. 2019. *Pouvoirs de la fiction*. Paris: Armand Colin, ISBN 978-2-200-62709-6.

KUZMÍKOVÁ, J. 2021. *Kognitívna literárna veda*. Bratislava: Veda, ISBN 978-80-224-1896-6.

LOTMAN, J. 1990. *Štruktúra umeleckého textu*. Bratislava: Tatran, ISBN 80-222-0188-X.

MISTRÍK, E. 2016. *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava: Univerzita Komenského, ISBN 978-80-223-4207-0.

PAVEL, T. 2012. *Fikční světy*. Praha: Academia, ISBN 978-80-200-2120-5.

SCHAEFFER, J. - M. 2015. *L'expérience esthétique*. Paris: Gallimard. ISBN 978-2-07-039980-2

TOMAŠEVSKIJ. B. 1971. *Poetika: Teória literatúry*. Bratislava: Smena, bez ISBN.

Summary: This study is devoted to literary narratives and their use in the educational process focused on inclusion. We consider fictional narratives mainly from the point of view of their aesthetic function and point out that some qualities of narrative (such as fictionality, representation of the world or relevance of the topic) cause aesthetic experience and at the same time deepen cultural and interpersonal understanding. We propose several activities that enable us to use narrative texts in a didactic way.

Záver (Conclusions)

Zborník vedeckých recenzovaných prác Pedagogica Actualis XIV. Podpora a inklúzia vo vzdelávaní I. je publikáciou, ktorá vznikla s finančnou podporou v rámci projektu BIN SGS02_2021_002 Univerzita podporujúca inteligentné aktívne starnutie (University enhancing smart active aging), ktorý je financovaný z Nórskeho grantu a štátneho rozpočtu Slovenskej republiky. Zborník prezentuje výsledky vedecko-výskumnej činnosti odborníkov dotýkajúcich sa rôznych oblastí a aspektov spadajúcich do tematickej oblasti v jeho názve a to – podpory prežívanej pohody účastníkov rôznych stupňov vzdelávania a ďalších otázok inkluzívnej edukácie.

Spracované texty prinášajú podnetné myšlienky, inšpirácie a výsledky tvorivej činnosti jednotlivých autorov, ktoré môžu byť aplikovateľné naprieč rôznymi stupňami vzdelávania od primárneho stupňa až po vysokoškolské štúdium.

Stručné zhrnutie tematického zamerania a záverov jednotlivých štúdií možno štruktúrovať do troch oblastí: 1. vysokoškolské vzdelávanie; 2. pregraduálna príprava učiteľov a pedagogických zamestnancov; 3. podpora pohody a inkluzívny prístup na základných a stredných školách:

1. Vysokoškolské vzdelávanie:

Početná skupina vedeckých štúdií v zborníku Pedagogica Actualis XIV. sa týka oblasti vysokoškolského vzdelávania, ktoré sa venujú podpore študentov so špecifickými edukačnými potrebami, podpore zdravia a pohody študentov, komunikačným zručnosťami študentov, motivačným faktorom výberu štúdia a voliteľných predmetov, neformálnemu vzdelávaniu vysokoškolských študentov, dopadom online výučby v terciárnom vzdelávaní a využívaní IKT vo vysokoškolskej výučbe a tiež študentskému hodnoteniu výučby.

V tejto skupine textov Adamec a Janderková v rámci svojich zistení zdôrazňujú potrebu rozvoja komunikačných zručností vysokoškolských študentov so zreteľom na komunikačnú ostýchavosť. Komunikačnú ostýchavosť je treba podľa nich akceptovať ako charakteristiku osobnosti, ktorá zdá sa, že je z veľkej miery naučená. Zdroje komunikačných obáv je možné nájsť práve v detstve a ranných vývojových obdobiach života. Komunikáciu, jej zvládanie je možné vnímať ako podmienku spokojného života v oblasti profesijnej, ale i oblasti súkromnej.

Systému podpory študentov na Slovenských vysokých školách sa venovala trojica autoriek Barnová, Krásna, Porubčanová, ktoré prezentovali príklady dobrej praxe v rámci podpory študentov so špecifickými potrebami

v terciárnom stupni vzdelávania prezentovali na modeloch uplatňovaných na Technickej univerzite v Košiciach, Univerzite Komenského v Bratislave, Univerzite sv. Cyrila a Metoda v Trnave a na Vysokej škole DTI.

Nástroj na diagnostikovanie potrieb študentov v oblasti sociálnej podpory uplatniteľný okrem iných oblastí aj u vysokoškolských študentov - jednostránkový profil - prezentovali vo svojich textoch autorky Michvocíková a Sirotová.

České autorky Dytrtová a Jaklová Dytrtová sa venovali motivačným faktorom výberu predmetov študentmi a uvádzajú myšlienku, že voliteľné predmety v študijných programoch terciárneho vzdelávania prispievajú k perspektívnemu rozvoju osobnosti absolventa, často sú zamerané na posilnenie všeobecného rozhľadu a prípadne i na širšie možnosti uplatnenia v rámci študovaného odboru. Súčasťou tejto štúdie sú výsledky prieskumu, ktoré ilustrujú, o aké témy voliteľných predmetov majú českí študenti záujem v rámci konkrétneho študijného programu, čo môže byť inšpiráciou aj pre slovenské prostredie.

Ďalší český autor Chmura poskytuje vo svojom texte empirický pohľad na to, aký dopad mala online výučba na psychickú pohodu a edukačnú stránku vysokoškolských študentov v dobe pandémie COVID – 19 v Českej republike, na Slovensku a v Poľsku. Vzhľadom k extrémne nízkemu počtu dištančných študijných programov v Českej republike predpokladá, že s touto formou výučby počíta len minimálne percento študentov a vyučujúcich a že s celoplošným zavedením online výučby nastanú problémy, napríklad technického, ekonomického, časového, psychologického ale i osobného charakteru. Dopad na akademickú obec v rovine edukácie nebol podľa jeho zistení dramatický.

Inou zaujímavou štúdiou je text zameraný na vyhodnocovanie študentských ankiet ako nástroj podpory učenia sa študentov, kde boli prezentované výsledky východiskových analýz realizovaných na pôde Národohospodárskej fakulty Ekonomickej univerzity v Bratislave. Výsledky autora Nováka podporili rozhodnutie o zmene účelu využívaného systému z nástroja na hodnotenie vysokoškolských učiteľov prioritne na nástroj podpory učenia sa študentov. Spoločným menovateľom bola snaha zmeniť hlavný účel tohto systému tak, aby motivoval ku skutočným zmenám vo výučbe jednotlivých predmetov a nabádal učiteľov ku kontinuálnemu hľadaniu vhodných ciest čo najlepšej podpory učenia sa študentov.

Českí autori Lorenzová, Jirkovská, Vališová, Holzhauser porovnávali faktory voľby vysokej školy u záujemcov chémie v porovnaní s ostatnými uchádzačmi o štúdium. Zistili, že pre súčasných záujemcov o vysokoškolské štúdium je dôležité pri rozhodovaní o voľbe školy: študijný wellbeing, študijný diskomfort, faktor pedagogického vplyvu, kariérne-pragmatický faktor, faktor

odborového záujmu, faktor kvality vysokej školy, faktor výhod študentského života, faktor otvorenia sveta a faktor zábavy, na ktoré je v súčasnom vzdelávaní dôležité prihliadať.

Trojica autorov Jaklová Dytrtová, Dytrtová, Jakl zdôrazňujú wellbeing a podporu komplexného zdravia vo svojom texte zameranom na popularizáciu prírodovedných vedeckých výsledkov podporujúcich trvalo udržateľné zdravie populácie, čo dokladujú aj výskumným šetrením v prostredí vysokých škôl.

Kumorová vo svojom texte zdôrazňuje podporu IKT v edukácii vo vysokoškolskom prostredí, ktorá tiež môže byť jedným z podporných nástrojov inkluzívneho vzdelávania.

Tiež k možnostiam podpory študentov možno zaradiť aj neformálne vzdelávanie, ktorému sa venuje dvojica autoriek Šolcová a Rovňanová, ktoré zmapovali skúsenosti študentstva vysokej školy, konkrétneho študijného programu - sociálna práca s neformálnym vzdelávaním a jeho prínosom v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií.

Do skupiny textov zameraných na oblasť vysokoškolského vzdelávania môžeme zaradiť aj text autoriek Vašková a Rusková, ktoré sa však venujú netradičným študentom v terciárnej edukácii a to – seniorom v rámci vzdelávacích programov Univerzity tretieho veku. Autorky prezentujú výsledky prieskumu, organizovaného u študentov Univerzity tretieho veku na Slovenskej technickej univerzite v Bratislave, ktorého ambíciou bolo zodpovedať otázky zmyslupnosti života seniorov, ako vnímajú cez vlastné postoje svoju budúcnosť, ciele života a jeho smerovanie. Aj keď sú výsledky analýzy postojov seniorov viac ako optimistické, záver článku otvára kontext otázok na širšie celospoločenské vnímanie problematiky postavenia seniorov v súčasnosti. Svet médií, informačno-komunikačných technológií, počítačov je pre mnohých seniorov vzdialený a len ťažko zvláduteľný. Predsa však ľahšie zvláduteľný ako nevšímavosť, ľahostajnosť, apatia či absencia rešpektu jedincov a spoločnosti.

2. Pregraduálna príprava učiteľov a pedagogických zamestnancov:

Špecifickej oblasti vysokoškolského vzdelávania, ktorá sa dotýka konkrétne prípravy učiteľov a pedagogických zamestnancov sa venovali tri štúdie.

Autorka Biarincová pojednáva o výtvarnej akcii v prospech skupinovej inklúzie - v štúdiu sa zaoberá výtvarným umením a výtvarnou akciou v kontexte skupinovej inklúzie s ohľadom na individuálne možnosti a potreby študentov, budúcich pedagógov výtvarnej výchovy. V texte popisuje experimentálne výtvarné aktivity s využitím umeleckej stratégie land art, ktorá pracuje s tradičnými a aj netradičnými materiálmi, prostredníctvom klasických a alternatívnych vyjadrovacích a výrazových postupov, ktoré

môžu byť aplikovateľné práve k podpore rozvoja inkluzívneho prístupu v edukácii.

Ďalšia dvojica autoriek Liberčanová a Lengyelová sa venujú praktickej príprave študentov sociálnej pedagogiky. Analyzujú a popisujú reflexia pedagogickej praxe, jej hodnotenie, supervíziu a proces uplatnenia a adaptácie na povolanie sociálneho pedagóga v praxi, tiež približujú ďalšie alternatívy v praktickej výučbe študentov, v identifikovaní sa s profesiou a adaptácii na budúce povolanie. Na základe zistených dát a aktuálnej situácie navrhujú spôsoby ako efektívne uplatniť a adaptovať absolventov na stále málo známe povolanie sociálneho pedagóga v rezorte školstva, v ktorom ako člen a koordinátor školského podporného tímu môže významne prispievať ku kvalitnejšiemu inkluzívnemu procesu na školách a v školských zariadeniach.

Porubčanová sa vo svojom texte venuje konceptu pozitívnej edukácie ako nástroj inklúzie v pregraduálnej príprave učiteľov. Vníma ho ako nástroj psychosociálnej podpory v inkluzívnom vzdelávaní. Pozitívna psychológia a pozitívny prístup k edukácii sa orientuje na podporu a rozvoj pozitívnych stránok každého jednotlivca. V ostatnej dobe sa podľa autorky pedagogická prax orientuje na aplikovanie prvkov pozitívnej psychológie do edukačného procesu a aplikácia pozitívnej psychológie do inkluzívnej školy iniciuje vytvorenie pozitívneho a inkluzívneho modelu školy, ako tiež, kompetencie profilu inkluzívneho učiteľa. Pozornosť smeruje od riešenia a korigovania negatívnych javov v školách smerom k podpore a prirodzenému akceptovaniu všetkých jedincov a ich najlepších kvalít.

3. Podpora pohody a inkluzívny prístup na základných a stredných školách:

Oblasť vzdelávania na základných a stredných školách bola autormi spracovávaná z rôznych uhlov pohľadu.

Dopady nedávnej vynútenej online výučby v globálnom edukačnom kontexte sa prejavili obdobne ako v prípade vysokoškolského vzdelávania aj na nižších stupňoch. Online výučbe sa venovali najmä štyri štúdie.

Lukáč, Hreščo, Šeben Zaťková prezentujú využitie online výučby ako jednej z možností inklúzie v súčasnej edukácii. V štúdií prezentujú výsledky prieskumu názorov žiakov na online dištančné vyučovanie. Zameraním štúdie bolo zistiť názory a skúsenosti žiakov a študentov rôznych stupňov vzdelávania, ktorí online výučbu absolvovali. Prieskum výsledkami poukázal na niektoré rezervy, ktoré má online výučba v súčasnom stave. Nejedná sa však o nedostatky, ktoré by vylučovali možnosť využitia tejto formy edukácie.

Trojica autoriek Geršicová Mačová, Masáriková riešili problematiku vplyvu šikanovania a kyberšikanovania na zdravie a osobnú pohodu u žiakov

stredných škôl počas dištančnej výučby. Autorky vypracovali metodiku a stratégie zážitkového prevenčného programu, ktorý počas pandémie bol realizovaný nielen v školskom prostredí kontrolnej skupiny, ale i v experimentálnych triedach prvého a druhého ročníka vybraných stredných škôl aj počas dištančnej výučby, kde na spolupráci v prevencii šikanovania a kyberšikanovania sa podieľali aj rodičia. Na základe výstupov verifikovali významný trend, že spolupráca medzi rodinnou výchovou a žiakmi pod vedením skúsených a metodicky vyškolených učiteľov má prínos k riešeniu šikanovania a kyberšikanovania na školách.

Autorka Šotterová, tiež vo svojej štúdii navrhuje v online vyučovaní využitie inovatívneho nástroja výučby - kreatívneho písania. Uvádza a odporúča ho ako jeden z nástrojov, ktorý môže byť aplikovaný prostredníctvom e-learningu ako metóda inkluzívneho vzdelávania.

Dvojica autorov Petriková a Brunovský skúmali komunikačné zručnosti pedagóga vo vyučovacom procese v priestore online tried. V štúdii priblížili ich význam v online priestore a skúmali názory žiakov na túto problematiku. Prostredníctvom zisťovania dospeli k záveru, že žiaci si uvedomujú, že výsledky výchovnovzdelávacieho procesu sú viazané na výklad pedagóga, ktorý ak disponuje kvalitnými komunikačnými zručnosťami, tak dosiahnuté výsledky sa odzrkadľujú práve vďaka nim. Tiež uvádzajú, že žiaci vnímajú úlohu pedagóga v dištančnom vzdelávaní veľmi citlivo. Na základe výsledkov je možné potvrdiť, že komunikácia, empatický prístup, trpezlivosť, ale aj technické zručnosti boli a sú žiakmi vnímané pozitívne.

Možnosťami realizácie sociálnej inklúzie vo vzdelávaní, ale už nie špecificky viazanými na prostredie online výučby, ale prostredníctvom vyučovania literatúry sa venuje vo svojom texte Žiak. Navrhuje konkrétne pre vyučovanie literatúry odporúčania ako napr. aby sme prispievali k tolerancii, inklúzii či empatii v rámci vyučovania literatúry a práce s literárnym textom, mali by sme zdôrazňovať slobodu literatúry, a to aj v takom prípade, keď žiaci píšu svoje vlastné texty. Ak si vytvoria vzťah k literatúre a cez ňu aj k zložitejšiemu uvažovaniu, naučia sa poza hrubé ideologické kategórie, ktoré im podsúvajú politici či médiá, rozpoznávať komplexnejšie situácie individuálnych perspektív (autor, rozprávač, postava). Cez interpretáciu a tvorbu literárnych textov možno podľa autora vzájomne diskutovať o konfliktach, na ktoré sme v osobnom živote veľmi citliví (morálka, svetonázory, životný štýl). Ľudia, ktorí pravidelne čítajú literatúru, disponujú oveľa väčšou zásobou sprostredkovaného poznania a skúseností druhých ľudí, z ktorých sa môžu učiť a ktoré ich do väčšej miery konfrontujú aj s vlastnými názormi a postojmi.

Ďalšou autorkou ktorá prezentuje konkrétne prostriedky vyučovania pre jazykové vzdelávanie je Hincová, ktorá vo svojej štúdii - Rešpektovanie individuálneho učebného štýlu žiakov vo vyučovaní slovenského jazyka a literatúry a očakávané podmienky na realizáciu inkluzívneho vyučovania,

približuje novú sadu učebníc slovenského jazyka pre druhý stupeň ZŠ ako príklad na vytváranie podnetov pre využitie individuálnych učebných štýlov žiakov v kontexte inkluzívneho vyučovania.

Všeobecným teoretickým východiskám inkluzívneho vzdelávania v kontexte problému sociálneho vylúčenia sa venoval vo svojom texte Ivanovič. V štúdiu poukazuje nielen na formálne deklarovanie inkluzívneho vzdelávania prostredníctvom legislatívnych a koncepčných dokumentov, ale predovšetkým odstraňovaním neformálnych prekážok s cieľom zabezpečenia primeranej (nie rovnakej) podpory pre edukantov súvisiacej s ich schopnosťami a dispozíciami.

Nováková vo svojej štúdiu prináša podnetný pohľad na prácu asistenta pedagóga v českom inkluzívnom vzdelávaní na základnej škole hlavného vzdelávacieho prúdu. Autorka uvádza, že významnú rolu v procese vzdelávania, najmä žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, v dnešnej dobe zastávajú asistenti pedagóga. Sú dôležitým článkom tímu, ktorý sa podieľa na vzdelávaní žiakov. Štúdia je zameraná na pôsobenie asistenta v školách a na jeho spoluprácu s pedagógmi z pohľadu pedagógov základných škôl. Pre potreby daného výskumu bol využitý zmiešaný design výskumu a jeho výsledky poskytujú pohľad na to, ako pedagógovia vnímajú pôsobenie asistenta pedagóga pri vzdelávaní a vzájomnej spolupráci s asistentom.

Ďalšie dve štúdie zdôrazňujú význam emocionality a emocionálnej inteligencie v súčasnom inkluzívnom vzdelávaní.

Petlák analyzuje význam emocionality v živote človeka a spoločnosti so zámerom upriamiť pozornosť na emócie a ich význam v živote človeka. Popisuje teoretické východiská problematiky a uvádza, že so zmenou spoločenských podmienok života viac a viac pútajú emócie pozornosť odborníkov edukačných a psychologických vied. Príkladom uvedeného je aj v článku spomenutá emocionálna inteligencia, ktorá podľa autora „vstúpila“ do dôslednejšieho procesu poznávania a riadenia emócií len v ostatnom polstoročí.

Doktorová vo svojej štúdiu už konkrétnejšie popisuje emocionálnu inteligenciu v kontexte klímy školskej triedy u detí v mladšom školskom veku. Prostredníctvom Dotazníka črtovej emocionálnej inteligencie pre deti (TEIQue-CSF) a Dotazníka Naša trieda (MCI) u 120 respondentov vo veku 10 rokov a vo veku 11 rokov autorka zistila, že chlapci majú vyššiu mieru emocionálnej inteligencie ako dievčatá. Následne zistila rozdiel medzi 10 ročnými deťmi, ktoré dosiahli mierne zvýšenú mieru emocionálnej inteligencie ako dosiahli 11 ročné deti a taktiež pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi emocionálnou inteligenciou a premennou súdržnosť v triede, teda priateľské a nepriateľské vzťahy medzi žiakmi. Na základe uvedeného

konštatuje, že školská klíma a emocionálna inteligencia má nezastupiteľnú úlohu v živote detí v období mladšieho školského veku.

Na základe stručnej sumarizácie obsahového spracovania jednotlivých textov zborníka si dovoľíme konštatovať, že problematika podpory a inklúzie v súčasnom vzdelávaní je veľmi široká, multidimenziálna a komplexná oblasť, ktorá aj napriek tomu, že je v súčasnosti už samozrejmosťou v príprave pedagogických a odborných zamestnancov, tak si neustále vyžaduje pozornosť v oblasti teoretického i empirického skúmania v sústave edukačných vied. Zámerom tohto zborníka bolo predostrieť základné východiská, ktoré veríme, že budú ďalej rozpracovávané odborníkmi pre zefektívnenie inkluzívneho prístupu a podpory v reálnom edukačnom procese.

Summary

Pedagogica Actualis XIV. is a collection of scientific studies, which is published as the 14th publication in the series of collections of peer-reviewed scientific works published annually at the University of St. Cyril and Methodius in Trnava. As part of this series, in 2023, a publication entitled - *Support and inclusion in education I.* is published as the first publication within the international project *BIN SGS02_2021_002 University supporting intelligent active aging*. In the following year 2024 is planned the processing and publication of the second part of the publication within the framework of the above mentioned project entitled - *Support and inclusion in education II.*

Collection of peer-reviewed scientific works *Pedagogica Actualis XIV.* – *Support and inclusion in education I.* is a publication created with financial support within the project *BIN SGS02_2021_002 University enhancing smart active aging (UESAA)*, which is supported by Norwegian grants and the state budget of the Slovak Republic.

The University Enhancing the Smart Active Aging project benefits from a € 156.366,- grant from Norway through the Norway Grants. The project has been co-financed from the State Budget of the Slovak Republic in the amount of € 23.454. The aim of the project is an enhancement of smart active aging of elders.

The research team of the project consists of representatives of three higher education institutions from the Slovak Republic and the Kingdom of Norway, namely the University of Sts. Cyril and Methodius in Trnava, Matej Bel University in Banská Bystrica, and the Norwegian partner is Kristiania University College, Oslo.

The main idea of the project – “the support and promotion of the concept of active intelligent aging among different categories of participants in education in the environment of universities” was created under the influence of the professional and scientific focus of the responsible researchers (Tokovská, M. – Kristiania University College, Oslo; Šeben Zatlková, T. – UCM in Trnava; Šolcová, J. – MBU in Banská Bystrica) from all three partner institutions of the project and their joint inspiring conversations, in within which they found an intersection of the topics of social and emotional support, work with seniors and higher education pedagogy.

The collection of scientific texts presents the results of the scientific and research activities of experts touching on various areas and aspects falling within the theme contained in its title, namely - support of the well-being of participants at various levels of education and other issues of inclusive education. The processed texts bring thought-provoking ideas, inspirations and results of creative activity of individual authors, which can be applied

across different levels of education from the primary level to university studies.

The content of the twenty-five scientific studies in this collection is oriented to three thematic areas, namely: 1. questions concerning inclusion in primary and secondary schools; 2. possibilities of an inclusive approach in higher education; 3. selected aspects of teacher training in the context of inclusion. Texts are written in Slovak or Czech and each study contains an English summary at the end. In the publication, the texts are not arranged thematically, but alphabetically according to the names of the authors, since the questions addressed in the studies are part of the entire concept of inclusive education and the support of well-being in education. Texts intertwine with each other, and for several of them it is not possible to strictly separate whether the issues addressed are exclusively falling into the particular area.

1. Questions concerning inclusion in primary and secondary schools:

The field of education at primary and secondary schools was processed by the authors from different points of view. The effects of the recent forced online teaching in the global educational context have manifested also at primary and secondary levels of education. Four studies mainly focused on online teaching.

Two studies emphasized the importance of emotionality and emotional intelligence in contemporary inclusive education.

Two studies describe possibilities of inclusive education in language teaching. Žiak deals with the possibilities of implementing social inclusion in education through literature and Hincová, deals with the issue of respecting the individual learning styles of pupils in the teaching of Slovak language and literature and the expected conditions for the implementation of inclusive teaching.

Another text written by Ivanovič addressed the general theoretical principles of inclusive education in the context of the problem of social exclusion.

And finally, in this thematic group could be included text written by Nováková, who brings a stimulating research perspective on the work of a teacher's assistant in Czech inclusive education at a mainstream primary school.

2. Inclusive approach in Higher education:

The numerous group of scientific studies in the collection *Pedagogica Actualis XIV.* touches on the field of higher education that deals with supporting students with specific educational needs, supporting student health and well-being, student communication skills, motivational factors for choosing study and electives, nonformal education at tertiary level, the impact of online teaching in tertiary education and the use of ICT, as well as student assessment of teaching.

3. Teacher training:

Three studies were devoted to the specific field of the training of teachers and pedagogical staff. Biarincová discusses theme on artistic events in favor of group inclusion. In the text, she describes experimental art activities using the artistic strategy of land art, which works with traditional and non-traditional materials, through classic and alternative expression procedures, which can be applied to support the development of an inclusive approach in education. Liberčanová and Lengyelová are dedicated to the practical training of social pedagogy students. They analyze and describe the reflection of pedagogical practice, its evaluation, supervision and the process of application and adaptation to the profession of social pedagogue in practice. Porubčanová describes the concept of positive education as a tool for inclusion in undergraduate teacher training. She perceives it as a tool of psychosocial support in inclusive education.

Based on a brief summary of the content of the whole publication, we would like to state that the issues of support and inclusion in contemporary education are very broad and complex areas. Despite the fact that these issues should be an inseparable part in the pedagogical and professional staff preparation and training, they constantly require attention in the field of theoretical and empirical research. The intention of this collection was to highlight the basic starting points, which we believe will be further elaborated by experts to make the inclusive approach and support in the real educational process more effective.

KONTAKTNÉ ÚDAJE AUTOROV (CONTACTS)

Adamec, Petr, Mgr., Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně,
Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd,
Zemědělská 5, 613 00 Brno
Tel. +420545135220
E-mail: petr.adamec@mendelu.cz

Barnová, Silvia, doc. PaedDr., PhD. MBA

Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Vysoká škola DTI
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: barnova@dti.sk

Biarincová, Patricia, PaedDr. Mgr. art., PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta,
Katedra výtvarnej výchovy,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
E-mail: patricia.biarincova@ku.sk

Brunovský, Simon, PaedDr.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie Vysokej školy DTI
v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: brunovsky@dti.sk

Doktorová, Dominika, PhDr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra psychológie,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
E-mail: dominika.doktorova@ucm.sk

Dytrtová, Radmila, doc. PhDr., CSc.

Česká zemědělská univerzita v Praze
Institut vzdělávání a poradenství
V Lázních 3, 151 00 Praha 5 – Malá Chuchle, Česká republika
E-mail: dytrtvar@ivp.czu.cz

Geršicová, Zuzana, doc. PaedDr., PhD.

Vysoká škola DTI

Katedra školskej pedagogiky a psychológie

Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom 018 41

E-mail: gersicova@dti.sk

Hincová, Katarína, PhDr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,

Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry,

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava

Tel.: +421335565244

E-mail: katarina.hincova@ucm.sk

Holzhauser, Petr, RNDr., Ph.D.

Vysoká škola chemicko-technologická v Praze

Ústav učitelství a humanitních věd

Technická 5, 16628 Praha 6, ČR

Tel.: +420734515589

E-mail: holzhaup@vscht.cz

Hreščo, David

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,

Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava

E-mail: hresco1@ucm.sk

Chmura, Milan, Mgr., Ph.D.

Ostravská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a andragogiky

Fráni Šrámka 3, Ostrava

T: +420 597 09 2718

E-mail milan.chmura@osu.cz

Ivanovič, David, PhDr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,

Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,

Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava

Tel.: +421335565284

E-mail: david.ivanovic@ucm.sk

Jakl, Michal, doc. Ing., Ph.D.

Česká zemědělská univerzita v Praze

Fakulta agrobiologie, potravinových a přírodních zdrojů,
Katedra agroenvironmentální chemie a výživy rostlin
Kamýcká 129, 16500 Praha – Suchbátka, Česká republika
E-mail: jakl@af.czu.cz

Jaklová Dytrtová, Jana, doc. RNDr. PhDr. Ing., Ph.D.

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta tělesné výchovy a sportu, Katedra biomedicínského základu
v kinantropologii,
Josef Martího 269/31, 162 52 Praha 6 – Veveřská, Česká republika
E-mail: dytrtova@ftvs.cuni.cz

Janderková, Dita, Mgr., Ph.D.

Mendelova univerzita v Brně,
Institut celoživotního vzdělávání, Poradenské a profesní centrum,
Zemědělská 5, 613 00 Brno
Tel. +420545135233
E-mail: dita.janderkova@mendelu.cz

Jirkovská, Blanka, PhDr., Ph.D.

Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
Ústav učitelství a humanitních věd
Technická 5, 16628 Praha 6, ČR
E-mail: blanka.jirkovska@vscht.cz

Krásna, Slávka, doc. JUDr. PhDr. PaedDr., PhD., Ph.D.

Vysoká škola DTI
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Ul. Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: krasna@dti.sk

Kumorová, Zdenka, Mgr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra slovenského jazyka a literatúry,
Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava
Tel.: +421335565245
E-mail: zdenka.kumorova@ucm.sk

Lengyelová, Alexandra, Mgr.

Trnavská univerzita v Trnave,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
E-mail: alexandra.lengyelova@tvu.sk

Liberčanová, Kristína, Mgr., PhD.

Trnavská univerzita v Trnave,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogických štúdií,
Priemyselná 4, 918 43 Trnava
E-mail: kristina.libercanova@truni.sk

Lorenzová, Jitka, doc. PhDr., Ph.D.

Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
Ústav učitelství a humanitních věd
Technická 5, 16628 Praha 6, ČR
Tel.: +420606121291
E-mail: jitka.lorenzova@vscht.cz

Lukáč, Adrián

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
E-mail: lukac8@ucm.sk

Mačová, Beáta, Mgr.

Vysoká škola DTI
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom 018 41
E-mail: macova@dti.sk

Masáriková, Martina, PaedDr.

Vysoká škola DTI
Katedra školskej pedagogiky a psychológie
Sládkovičova 533/20, Dubnica nad Váhom 018 41
E-mail: masarikova@dti.sk

Michvocíková, Veronika, Mgr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565284
E-mail: veronika.michvocikova@ucm.sk

Novák, Jaromír, doc. Ing., PhD.

Ekonomická univerzita v Bratislave,
Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky,
Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava
Tel.: +421267291452
E-mail: jaromir.novak@euba.sk

Nováková, Lenka, Mgr. et Mgr.

Univerzita Palackého v Olomouci
Ústav speciálněpedagogických studií
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc
Česká republika
Telefon: +420775564421
E-mail: lenka.novakova01@upol.cz

Petlák, Erich, prof. PhDr. CSc.

Pedagogická fakulta KU
Katedra pedagogiky
Hrabovská cesta 1, 03491 Ružomberok
E-mail: erich.petlak@ku.sk

Petríková, Denisa, PaedDr.

Katedra školskej pedagogiky a psychológie Vysokej školy DTI
v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
E-mail: petrikova@dti.sk

Porubčanová, Dáša, doc. PaedDr., PhD.

Vysoká škola DTI,
Katedra školskej didaktiky,
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom
Tel.: +421915728144
E-mail: porubcanova@dti.sk

Rovňanová, Lenka, doc. PaedDr., PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky
Ružová 13, 974 1 Banská Bystrica
Tel.: +48 446 4759
E-mail: lenka.rovnanova@umb.sk

Rubacha, Krzysztof Mariusz, Prof. dr. hab.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565284, +4215565422
E-mail: krzysztof.rubacha@ucm.sk

Rusková, Dagmar, PaedDr. PhD.

Slovenská technická univerzita
Ústav manažmentu
Vazovova ul. 5, 812 43 Bratislava
Tel.: +421917669258
E-mail: dagmar.ruskova@stuba.sk

Sirotová, Mariana, doc. Mgr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565286
E-mail: mariana.sirotova@ucm.sk

Šeben Zatl'ková, Tímea, PaedDr. PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,
Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky,
Nám. J. Herdu 2, 917 00 Trnava
Tel.: +421335565284, +4215565422
E-mail: timea.seben.zatkova@ucm.sk

Šolcová, Jana, Mgr., PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej práce
Ružová 13, 974 1 Banská Bystrica
Tel.: +48 446 4784
E-mail: jana.solcova@umb.sk

Šotterová, Veronika, Mgr.

Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky,
Račianska 59, 813 34 Nové Mesto
Tel.: +421907291344
E-mail: sotterova1@uniba.sk

Vališová, Alena, prof. PhDr., CSc.

Vysoká škola chemicko-technologická v Praze

Ústav učitelství a humanitních věd

Technická 5, 16628 Praha 6, ČR

Tel.: +420603979977

E-mail: alenaval@atlas.cz

Vašková, Ľubica, Ing., CSc.

Slovenská technická univerzita

Ústav manažmentu

Vazovova ul. 5, 812 43 Bratislava

Tel.: +421917669258

E-mail: lubica.vaskova@stuba.sk

Žiak, Peter, PhDr., PhD.

Univerzita sv. Cyrila a Metoda,

Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky

Nám. J. Herdu 2, 917 01 Trnava

Tel.: +421335565284

E-mail: peter.ziak@ucm.sk

Iceland
Liechtenstein
Norway grants



ÜCMFF



PEDAGOGICA ACTUALIS XIV.
Podpora a inklúzia vo vzdelávaní I.
Support and inclusion in education I.

Editoroky: PaedDr. Tímea Šeben Zaťková, PhD.
Mgr. Veronika Michvocíková, PhD.

Recenzenti: doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.
doc. PhDr. Miroslava Tokovská, PhD.

Vydala: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave v roku 2023
1. vydanie
Počet strán: 333

ISBN 978-80-572-0394-0 (online)

Publikácia bola financovaná Nórskom
prostredníctvom Nórskeho grantov.

www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>

Supported by Norway
through the Norway Grants

www.eeagrants.sk www.norwaygrants.sk <https://ff.ucm.sk/sk/eea-grants/>