



**PEDAGOGICKÁ  
REVUE**

**R**

2019  
ročník 66

---

Pedagogická revue, č. 4, ročník 66. Dátum vydania: december 2019. Vychádza 4x do roka.

Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.

IČO: 30807506.

Registrované na MK, EV 5400/16.

Hlavný redaktor: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Vedecká rada:

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Fakulta humanitných štúdií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíne, Zlín, Česká republika

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave, Bratislava

prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok

prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra

prof. Ing. Peter Plavčan, CSc., Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo

doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD., Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, Pardubice, Česká republika

doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA, Pedagogická fakulta Karlovej univerzity v Prahe, Praha, Česká republika

Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Redakčná rada:

doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

Mgr. Martin Kuruc, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika

PaedDr. Renáta Somorová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Mgr. František Tůma, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika

Redakcia

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

RNDr. Mária Nogová, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Denisa Petříková

ISSN 1335-1982

ISSN online 2585-8424

## Obsah

1.	IDENTIFIKÁCIA MISKONCEPCIÍ KONCEPTOV „FOTOSYNTÉZA“ A „DÝCHANIE“ V ZÁKLADNEJ ŠKOLE A NÁVRH AKTIVÍT NA ICH PREDCHÁDZANIE IDENTIFICATION OF MISCONCEPTIONS OF THE CONCEPTS OF „PHOTOSYNTHESIS“ AND „RESPIRATION“ IN ELEMENTARY SCHOOLS AND A PROPOSAL OF ACTIVITIES FOR THEIR PREVENTION <i>Veronika Masná, Katarína Ušáková</i> .....	7
2.	ČESKÝ UČITEL (STÁLE) NA KŘIŽOVATCE CZECH TEACHER (ALWAYS) ON THE CROSSROADS <i>Pavel Doulík, Jiří Škoda</i> .....	37
3.	MOTIVÁCIA ABSOLVENTOV STREDNÝCH ŠKÔL K VÝBERU UČITELSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV NA UNIVERZITE KOMENSKÉHO V BRATISLAVE MOTIVATION OF SECONDARY SCHOOL GRADUATES TO CHOOSE TEACHER STUDY PROGRAMS AT COMENIUS UNIVERSITY IN BRATISLAVA <i>Jakub Fázik</i> .....	46
4.	MODIFIKÁCIA POSTOJOV ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL K VYBRANÝM NÁVYKOVÝM LÁTKAM PO ABSOLVOVANÍ PREVENTÍVNEHO PROGRAMU MODIFICATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SELECTED ADDICTIVE SUBSTANCES AFTER TAKING PART IN A PREVENTION PROGRAMME <i>Petra Dzurmanová, Nadežda Kovalčíková</i> .....	61
5.	ČITATELSKÁ GRAMOTNOSŤ PIRLS 2001 – 2016. READING LITERACY PIRLS 2001 – 2016 <i>Peter Plavčan</i> .....	77
6.	VÝVOJ ČÍTANKY PRO ČESKOU ZÁKLADNÍ ŠKOLU THE DEVELOPMENT OF READING BOOKS FOR CZECH PRIMARY SCHOOLS <i>Stanislava Kučerová</i> .....	103
	RECENZIE .....	114
	SPRÁVY .....	117

## PRÍHOVOR

Vážení čitatelia Pedagogickej revue,

prinášame vám posledné číslo Pedagogickej revue v roku 2019, ktoré je venované príspevkom z oblasti pedagogiky, pedagogickej psychológie a odbornej didaktiky. V príspevku **„Identifikácia miskoncepcií konceptov „fotosyntéza“ a „dýchanie“ v základnej škole a návrh aktivít na ich predchádzanie“** jeho autorky doc. RNDr. Katarína Ušáková, CSc. a PaedDr. Veronika Masná z Prírodovedeckej fakulty UK v Bratislave infomujú o výsledkoch výskumnej štúdie o žiackych miskoncepciách v chápaní konceptov fotosyntéza a dýchanie. **„Český učiteľ (stále) na križovatke“** je názov príspevku prof. PaedDr. Pavla Doulíka, Ph.D a prof. PhDr. Jiřího Škodu, Ph.D. z Pedagogickej fakulty UK v Ústí nad Labem, v ktorom upozorňujú na fakt, že žiadna iná profesia sa v súčasnosti nestretáva s toľkými zásahmi. V príspevku sú diskutované vybrané aspekty profesie učiteľa v Českej republike. Príspevok **„Motivácia absolventov stredných škôl k výberu učiteľských študijných programov na Univerzite Komenského v Bratislave“** autora Mgr. Jakuba Fázika, Ph.D. z Filozofickej fakulty UK v Bratislave prezentuje škálu motivačných faktorov, ktoré vedú absolventov stredných škôl k výberu učiteľského študijného programu. Je to jeden z výsledkov komplexnejšieho empirického kvalitatívneho výskumu informačnej gramotnosti, realizovaného na pôde piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave. V prípevku **„Modifikácia postojov žiakov základných škôl k vybraným návykovým látkam po absolvovaní preventívneho programu“** sa autorky PhDr. Petra Dzurmanová a doc. PhDr. Nadežda Kovalčíková, Ph.D. z Trnavskej univerzity v Trnave zamerali na problematiku vplyvu drogovej prevencie na postoje žiakov základných škôl k návykovým látkam. Je koncipovaný v teoreticko-empirickej rovine, pričom v teoretickej časti sa venuje konceptuálnym východiskám postojov, ich formovaniu a vývinu a v empirickej časti výskumným zisteniam z danej oblasti. Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc. pokračuje svojimi príspevkami, v ktorých analyzuje výsledky našich žiakov v medzinárodných meraniach. Tentokrát sa zameril na čitateľskú gramotnosť v medzinárodnom meraní PIRLS 2001 – 2016. Snáď každý z nás

si pamätá na svoju čítanku v základnej škole a mnohí ju majú aj doma. **O vývoji čítanky pre českú základnú školu** píše prof. Stanislava Kučerová. V závere tohto čísla sme zaradili receziu a informáciu o ocenení jubilujúcich profesorov prof. PhDr. Zdeňka Obdržálka, DrSc. a prof. PhDr. Damiána Kováča DrSc.

Ďakujeme za Váš záujem o Pedagogickú revue a prajem Vám veľa úspechov v novom roku 2020.

*prof. PhDr. Ludovít Hajduk, PhD.  
hlavný redaktor*



---

# 1 IDENTIFIKÁCIA MISKONCEPCIÍ KONCEPTOV „FOTOSYNTÉZA“ A „DÝCHANIE“ V ZÁKLADNEJ ŠKOLE A NÁVRH AKTIVÍT NA ICH PREDCHÁDZANIE

## IDENTIFICATION OF MISCONCEPTIONS OF THE CONCEPTS OF „PHOTOSYNTHESIS“ AND „RESPIRATION“ IN ELEMENTARY SCHOOLS AND A PROPOSAL OF ACTIVITIES FOR THEIR PREVENTION.

---

**VERONIKA MASNÁ**

Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

**KATARÍNA UŠÁKOVÁ**

Prírodovedecká fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

**Abstrakt:** Teoretickým východiskom výskumnej štúdie sú žiacke predstavy s dôrazom na prekoncepty (primárna predstava žiaka o pojme) a miskoncepce (mylné chápanie učiva) a ich výskyt v chápaní konceptov „fotosyntéza“ a „dýchanie“. Výskumný nástroj na zistenie miery pochopenia učiva a identifikovanie miskonceptív konceptov „fotosyntéza“ a „dýchanie“ žiakmi bol dvojúrovňový test, ktorý sme prevzali od autorov Haslam a Treagust (1987). Doplnkovým výskumným nástrojom bolo pojmové mapovanie. V závere štúdie ponúkame vybrané praktické aktivity, ktoré môžu prispieť k pochopeniu skúmaného učiva a k eliminácii vzniku miskonceptív u žiakov.

**Kľúčové slová:** miskoncepce, dvojúrovňový test, fotosyntéza, dýchanie, praktické aktivity

**Abstract:** *The theoretical basis of the research study is pupil's ideas with an emphasis on preconceptions (the primary concept of the pupil's ideas) and misconceptions (misunderstanding of the subject matter) and their occurrence in the concepts of „photosynthesis“ and „respiration“. A research tool to determine the level of understanding of the subject matter and to identify the misconceptions of „photosynthesis“ and „respiration“ concepts was a two-tier multiple choice test by Haslam and Treagust (1987). As an additional research tool, conceptual mapping was used. At the end of the study, we offer selected practical activities that can contribute to the understanding of the studied subject and to the elimination of misconceptions in pupils.*

**Key words:** *misconceptions, two-tier multiple choice test, photosynthesis, respiration, practical activities*

Príspevok vznikol s podporou projektu: „Prírodovedné kurikulum pre základnú školu 2020“ Agentúry na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-14-0070.

## ÚVOD

Pre prírodovedné vzdelávanie a prácu učiteľa je dôležité, aby poznal prírodovedné predstavy svojich žiakov, ktoré nie sú vždy v súlade s vedeckým poznaním. Žiacke predstavy zahŕňajú komplexné chápanie určitého fenoménu (javu, procesu, deja, zákonitosti atď.) konkrétnym žiakom. Sú formované predovšetkým individuálnou skúsenosťou jedinca, vznikajú spontánne v určitých špecifických situáciách alebo v ich kontexte. Neprekvapuje preto, že v žiakom chápaní mnohých biologických procesov, vrátane fotosyntézy a dýchania, sa často objavujú naivné predstavy a miskoncepce. Fotosyntéza a dýchanie primárne zabezpečujú neustále generovanie životne dôležitej energie, ktorá sa následne využíva na všetky životné procesy buniek a organizmu rastlín, živočíchov a človeka. Radia sa preto medzi základné metabolické procesy, umožňujúce život na tejto planéte. Aj to



je dôvod, prečo sú neopomenuteľnou súčasťou prírodovedného kurikula (biológia, chémia, fyzika), a to nielen v našich edukačných podmienkach. Pre učiteľa sú preto témy spojené s fotosyntézou a dýchaním edukačnou výzvou na realizáciu konštruktivistického prístupu v záujme prekonania transmisívneho spôsobu vyučovania, aby tieto základné biologické koncepty žiaci pochopili odborne správne a zároveň si uvedomili aj jedinečný dosah týchto procesov na prírodu a človeka.

Vo výskumnej štúdii prezentujeme našu skúsenosť s identifikáciou miskonceptí konceptov „fotosyntéza“ a „dýchanie“ a návrh praktických aktivít na ich predchádzanie v podmienkach základnej školy.

## 1. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Pod pojmom prírodovedné predstavy rozumieme súbor poznatkov a všetkých ich vzťahov, ktorými človek disponuje. Žiadny poznatok sa nevyskytuje izolovane. Všetky sú usporiadané do vzťahov, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú (Held et al., 2011, s. 20). Deti lipnú na svojich predstavách, a ak im ich nedokonalé predstavy dávajú zmysel, udržia si ich, ak nemajú k dispozícii rozumnejšie vysvetlenie (Harlen et al., 2013). Cielené školské vzdelávanie významne ovplyvňuje pôvodne spontánne vzniknuté detské poňatie, na čo žiak môže reagovať dvoma spôsobmi. V prípade, ak je nové učivo v súlade s jeho doterajšími poznatkami, hovoríme o *asimilácii*, t.j. o procese, v ktorom sa nové informácie postupne začlenia do už existujúcich kognitívnych štruktúr žiaka. Ak sa však nové učivo odlišuje od doterajšieho poznania, výsledkom je buď prebudovanie poznávacích štruktúr žiaka - *akomodácia* - alebo jeho odmietnutie. Ide o zložitý proces, pri ktorom dochádza vplyvom tlaku okolitého prostredia k snahe zmeniť existujúce chápanie žiaka. Počas tejto „cesty“ žiak rozvíja pod cieľným vedením učiteľa spôsobilosti vedeckej práce, aj svoje zručnosti a kompetencie, ktoré môže využiť v bežnom živote (Gavora, 1992; Čáp & Mareš, 2001; Doulík & Škoda et al., 2010; Held et al., 2011, s. 61; Kireš et al., 2016).

Na vyjadrenie žiackeho poňatia existuje v literatúre množstvo termínov, napr. *prekoncepty*, *koncepty*, *miskonceptie* (mylné poňatie), ale tiež *men-*

*tálne mapy jedinca, naivné teórie dieťaťa alebo jeho emocionálne zážitky*, ktoré sa vzťahujú k danému fenoménu. Prehľadnú analýzu týchto a ďalších termínov žiackeho poňatia učiva uvádzajú Škoda a Doulík (2009). V našej štúdiu, v súlade s cieľom výskumu, sa zameriavame na kľúčové termíny žiackeho poňatia učiva, a to sú *prekoncepty* a *miskoncepce*. Žoldošová (2006) uvádza, že *prekoncepty* sú neucelené a nedokonalé detské predstavy, ktoré sa viažu na spontánne učenie. *Prekoncepty* (naivné teórie dieťaťa) usporadúvajú a generalizujú predošlé skúsenosti a dávajú ich do vzťahu k súčasnému okamžiku, t.j. umožňujú interpretovať súčasnosť na základe minulých zážitkov. Jedná sa o nutný predpoklad k učeniu, súčasne však môžu byť prekážkou ďalšieho učenia (Nagyová, 2016). Počas vývinu jedinca, dozrievania psychiky a učeníom sa vplyvom prostredia prechádzajú *prekoncepty* kvalitatívnymi zmenami a naivné predstavy sa menia na vedecké (Held et al. 2011, s. 20). Iba vtedy, ak učiteľ pozná tieto naivné predstavy, môže ich v zmysle prírodovednej gramotnosti meniť (modifikovať) na vedecké predstavy (Mokrá, 2015). Kľúčovým momentom v procese vývoja *prekonceptov* je „vnesenie rušivej udalosti“, pri ktorej sú žiaci konfrontovaní s javom, ktorý sa dá ťažko vysvetliť v rámci ich predstáv. Kognitívny konflikt vedie ku „konceptuálnej zmene“ v poznatkovej štruktúre žiaka. Didaktická stratégia vychádzajúca z teórie epistemologického rušenia sa nazýva „model konceptuálnej zmeny“ (Bertrand, 1998; citované podľa Held et al., 2011, s. 63).

Mylné predstavy, ktoré vznikajú nepochopením alebo nesprávnym pochopením učiva, označujeme termínom *miskoncepce*. Hejný (1989) zhrnul najbežnejšie prípady, kedy môže dôjsť k vzniku *miskonceptí* nasledovne: žiak priraduje znakom či slovám chybnú predstavu; žiak nedokáže svoje myšlienky a predstavy vyjadriť slovom; žiak nedokáže slovám či znakom priradiť žiadnu predstavu. Dochádza k tomu, že nová informácia je asimilovaná do existujúcej vnútornej poznatkovej štruktúry žiaka, čím vznikne syntetický mentálny model ako špecifický druh *miskoncepce* (Vosniadou & Brewer, 1994). Typickým znakom *miskonceptí* je ich silná trvácnosť v mysli žiaka, ktorá je podporená osobnou skúsenosťou, emotívnym zážitkom a vytvorenou väzbou na ďalšie poznatky (Kireš et al., 2016).

Ako potvrdzujú naše aj zahraničné štúdie, *koncepty* „*fotosyntéza*“ a „*dý-*

chanie“ sú vďačným zdrojom početných miskoncepcií. Výskum žiackych predstáv a zisťovanie miskoncepcií v tejto oblasti je orientovaný najmä na žiakov gymnázia. Príkladom sú štúdie autorov Osuská a Pupala (1996); Čipková a Danišková (2004); Svandova (2014), ktorí identifikovali u žiakov gymnázia miskoncepcie, z ktorých vyberáme: „vodné rastliny nedýchajú vo vode; rastliny dýchajú počas svetla oxid uhličitý a počas tmy kyslík; fotosyntéza prebieha vďaka premene chloroplastov na inú energiu; po vyhynutí všetkých rastlín by sa do vzduchu uvoľňovalo veľké množstvo kyslíka; príčinou roztopeného snehu okolo snežienky jarnej je teplo, ktoré sa vytvára fotosyntézou; dýchanie spomaľuje dozrievanie plodov, lebo keď rastlina dýcha, plody nemôžu dozrieť; pri klíčení semien nie je potrebný kyslík; hlavným orgánom fotosyntézy je koreň; premena svetelnej energie na chemickú sa uskutočňuje v mitochondriách, pretože na fotosyntézu je nevyhnutná energia, ktorá sa tvorí v mitochondriách; pri osvetľovaní vodnej rastliny rastlina zvädne, nemôže prebiehať fotosyntéza, pretože nemá slnečné žiarenie.“

Na zisťovanie miskoncepcií konceptov „fotosyntéza“ a „dýchanie“ u žiakov vo veku 11 - 12 rokov bol po prvýkrát v Austrálii použitý ako výskumný nástroj dvojúrovňový test (*two-tier multiple choice*) autorov Haslam a Tregust (1987). Týmto testom autori potvrdili, že žiaci základnej školy redukujú „bunkové dýchanie len na výmenu plynov medzi vonkajším a vnútorným prostredím; nechápu funkciu fotosyntézy a dýchania a ich podstatu; nie je im jasné k akým energetickým premenám v procesoch fotosyntézy a dýchania dochádza; v ktorom z týchto procesov sa energia tvorí a v ktorom sa uvoľňuje; aký je vzťah medzi fotosyntézou a dýchaním“ a pod.

Chybné alebo neúplné žiacke predstavy o učive môžu vzniknúť počas výkladu aj vtedy, keď je učiteľov výklad kvalitný. Aj to sú dôvody, pre ktoré často vzniká medzi učiteľmi diskusia o tom, či je pre žiakovo pochopenie učiva optimálne postupovať vo vyučovacom procese *deduktívne* alebo *induktívne*. Induktívne vyučovanie patrí medzi *konštruktivistické metódy*, založené na všeobecne akceptovaných princípoch, kedy si žiaci konštruujú svoju vlastnú realitu a nepreberajú verziu, ktorú prezentuje učiteľ. História induktívneho prístupu v prírodovednom vzdelávaní a jeho súčasnú reflexiu vo vyučovaní na Slovensku komplexne prezentuje Minárechová

(2014), ktorá zdôrazňuje, že učiteľ prostredníctvom induktívneho vyučovania neposkytuje žiakovi hotové poznatky vo forme poučiek, definícií alebo faktov, ale žiak sa k nim dopracuje svojou činnosťou, ktorá kopíruje vedec-kú prácu.

Existujú účinné vyučovacie stratégie, ktoré pomáhajú dosahovať u žiakov *konceptuálnu zmenu*, odstraňovať alebo aspoň eliminovať ich mylné predstavy a viesť žiakov k aktívnemu poznávaniu. Medzi takéto stratégie, založené na induktívnych postupoch, patrí najmä *výskumne ladená koncepcia vyučovania - IBSE* (Žoldošová, 2010; Held et al., 2011) metóda *Peer Instruction* (Karolčík, 2012), ale aj *praktické aktivity* (Vaculíková & Ušáková, 2017; Ušáková & Nemeč, 2018; Fančovičová & Weissová, 2017), ktoré je možné v rôznej miere realizovať v bežnej školskej praxi, a to nielen v rámci praktických cvičení. *Praktické aktivity* sa považujú za efektívny vyučovací nástroj, stratégiu, ktorá napomáha k aktivizácii a motivácii žiakov a rozvíja ich kritické myslenie (Ušáková et al., 2007).

## 2. CIEĽ A METODIKA VÝSKUMU

Cieľom výskumu bolo identifikovať žiacke miskoncepce konceptov „*fotosyntéza*“ a „*dýchanie*“ u žiakov 9. roč. základnej školy a navrhnúť vhodné aktivity na ich predchádzanie. Výskumným nástrojom bol *dvojúrovňový test (two-tier multiple choice)* prevzatý od autorov Haslam a Treagust (1987) a *pojmové mapovanie* (Prokša & Held et al., 2008). *Dvojúrovňový test* je diagnostický prostriedok, ktorý umožňuje zistiť nielen úroveň žiackeho poňatia pojmov a javov sprístupňovaného učiva, ale aj spôsob, akým žiaci rozumejú daným javom. Formálne má podobu testu s možnosťou odpovede, ale žiak si vyberá svoju odpoveď v dvoch krokoch. Najprv si zvolí jednu z viacerých možností, t.j. odpoveď, ktorú považuje za správnu a v druhom kroku si vyberá zdôvodnenie svojho výberu, čo umožňuje identifikovať správne riešenie a chyby, ktoré považujeme za mylné poňatie učiva. Ak sa žiak domnieva, že ani jedno zdôvodnenie nie je správne, má možnosť napísať svoju vlastnú odpoveď (Osuská, 1995; Prokša & Held et al., 2008).

Výskum sme uskutočnili zámerným výberom na viacerých základných školách v Bratislavskom, Trenčianskom a Žilinskom kraji (Masná, 2019). Výskumný súbor tvorilo celkom 155 žiakov 9. ročníka. Test bol zadaný žiakom približne tri mesiace po učení sa učiva „Fotosyntéza a dýchanie rastlín.“ Dvojúrovňový test obsahoval 13 úloh a časový limit na jeho vypracovanie bol 40 minút. Podľa prevzatej metodiky za každú úlohu v teste mohol žiak získať maximálne dva body (výber otázky a jej zdôvodnenie). Maximálny počet bodov testu bol 26. Testy sme vyhodnotili podľa kľúča správnych odpovedí. Zamerali sme sa na identifikáciu miskoncepcií a analýzu prípadných vlastných originálnych zdôvodnení. Kvantitatívnu analýzu základných štatistických veličín podľa autorov Prokša a Held et al. (2008), Kubiš et al. (2012), Chráska (2007) sme získali dáta, ktoré sme vyhodnotili s využitím programu *MS Excel* a *Statgraphics*. V každom teste sme vyhodnocovali *index úspešnosti (I)*, *náročnosti (Q)* a *citlivosť (koeficient ULI)* jednotlivých úloh. Ťažiskom kvalitatívnej analýzy dvojúrovňových testov bola identifikácia miskoncepcií, ako aj rozšírenosť a „odolnosť“ miskoncepcií v skúmanom učive.

Doplnkový výskumný nástroj bola *pojmová mapa*. Na jej zostavenie sme vymedzili osem kľúčových pojmov skúmaného učiva. Úlohou žiakov bolo vytvoriť z týchto pojmov prehľadnú štruktúru, ktorá bude vyjadrovať dôležité vzťahy medzi nimi. Pojmovým mapovaním žiak ponúka náhľad do svojej vedomostnej štruktúry hierarchickým znázornením vzájomných vzťahov medzi pojmami príslušného učiva. Cieľom zadania pojmovej mapy bolo na základe jej „zostavenia“ žiakmi zistiť žiacke poňatie skúmaných konceptov a vzťahov medzi nimi, a tak identifikovať prípadné miskoncepce.

### 3. VÝSLEDKY

#### a) Analýza dvojúrovňového testu

Výsledkom kvantitatívnej analýzy sú základné štatistické charakteristiky, získané po spracovaní a vyhodnotení dát (*Tabuľka 1*). *Relatívna úspešnosť* v prvej aj druhej časti dvojúrovňovej úlohy bola porovnateľná. V prvej časti pri výbere odpovede sme zaznamenali úspešnosť 83,13 % a v druhej čas-

ti, kde mali žiaci zdôvodniť svoj výber - 81,24 %. Celková úspešnosť testu dosiahla hodnotu 75,43 %. Na výpočet *koeficientu reliability* sme použili *Cronbachov vzťah* (Prokša & Held et al., 2008). Zo získaných údajov pre celý test je hodnota reliability 0,8024, teda test môžeme označiť za spoľahlivý.

**Tabuľka 1** Základné štatistické charakteristiky dvojúrovňového testu „Fotosyntéza a dýchanie rastlín“

Štatistické charakteristiky	Výber odpovede	Výber zdôvodnenia	Celý test
Počet žiakov súboru	155	155	155
Maximálny počet bodov	13	13	26
Priemerné skóre / body	10,86	10,51	21,37
Modus	13	12	25
Medián	11	11	22
Smerodajná odchýlka	2,077	2,191	4,094
Variačný koeficient	19,13 %	20,85 %	19,15 %
Relatívna úspešnosť	83,13 %	81,24 %	75,43 %
Rozptyl	4,315	4,804	16,763
Reliabilita/Cronbachova alfa	0,6125	0,6349	0,8024

Kvantitatívnu analýzu sme získali hodnoty *indexu úspešnosti (I)*, *indexu náročnosti (Q)* a *citlivosti (koeficient ULI/d)* jednotlivých úloh v teste (Tabuľka 2).

**Tabuľka 2** Porovnanie indexu úspešnosti *I* (%), indexu náročnosti *Q* (%) a koeficientu citlivosti (*ULI*) dvojúrovňového testu „Fotosyntéza a dýchanie rastlín“

Číslo úlohy	1	2	3	4	5	6
<b>I (%)</b>	76,13	80,97	92,26	91,61	71,61	97,09
<b>Q (%)</b>	23,87	19,03	7,74	8,39	28,39	2,91
<b>Koeficient ULI</b>	0,21	0,55	0,31	0,35	0,77	0,13

Číslo úlohy	7	8	9	10	11	12	13
I (%)	63,23	93,87	53,55	89,68	95,16	62,58	97,42
Q (%)	36,77	6,13	46,45	10,32	4,84	37,42	2,58
Koeficient ULI	0,58	0,23	0,87	0,26	0,21	0,61	0,09

Z hodnôt, ktoré sú uvedené v tabuľke 2, vyplýva, že *index úspešnosti (I)* sa v riešení úloh dvojúrovňového testu pohybuje v rozmedzí od 53,55 % do 97,42 %. To znamená, že v každej úlohe viac ako polovica žiakov vedela odpovedať správne. Najnižší index úspešnosti (53,55 %) dosiahli žiaci v úlohe č. 9, v ktorej mali z viacerých možností *vybrať rovnícu najpresnejšie znázorňujúcu jednoduchou schémou vstupných a výstupných látok proces dýchania*. Naopak, najvyšší index úspešnosti (97,42 %) sme zaznamenali v úlohe č. 13. Žiaci mali z *charakteristík porovnávajúcich fotosyntézu a dýchanie vybrať jednu správnu odpoveď*. *Náročnosť úlohy (Q)* odvodzujeme od úspešnosti. Takmer všetky úlohy testu môžeme podľa vypočítaných hodnôt zaradiť do kategórie *veľmi ľahké* (od 0 % do 20 %) až *ľahké úlohy* (od 20 % do 40 %). Výnimkou bola úloha č. 9, ktorú podľa zistenej hodnoty náročnosti na základe metodiky podľa Kubiš et al. (2012) zaraďujeme do kategórie *stredne ťažkých úloh* (od 40 % do 60 %). Ide o úlohu, v ktorej žiaci dosiahli najnižší index úspešnosti ( $I = 53,55 \%$ ). *Citlivosť (koeficient ULI)* vyjadruje diskriminačnú schopnosť úlohy rozlišovať medzi žiakmi, ktorí v teste dosiahli vysoký alebo nízky celkový počet bodov (Chráška, 2007). Úlohy s náročnosťou v intervale 30 - 70 % by mali dosiahnuť koeficient citlivosti aspoň 0,25 a úlohy s náročnosťou 20 - 30 % a 70 - 80 % aspoň 0,15. V úlohe č. 6 (žiaci mali *vybrať správnu charakteristiku dýchania a jej zdôvodnenie*) a č. 13 (žiaci mali z *charakteristík porovnávajúcich fotosyntézu a dýchanie vybrať jednu správnu odpoveď*) sme zaznamenali nižšiu hodnotu koeficientu ULI ako 0,15. Na druhej strane, tieto úlohy majú najvyšší index úspešnosti (priemer 97 %) a zároveň najnižší index náročnosti z celého testu (pozri *Tabuľka 2*), takže môžeme test ako celok považovať za citlivý. V rámci *kvalitatívnej analýzy* sme zisťovali frekvenciu najčastejších správnych a nesprávnych odpovedí (výber odpovede, zdôvodnenie). Pri analýze každej úlohy sme sa v súlade s cieľom výskumu zamerali na identifikáciu

miskoncepcií žiakov. Vzhľadom na rozsah článku sa obmedzíme len na vybrané príklady analýzy úloh.

**Úloha č. 1** index úspešnosti: 76,13 %; náročnosť: 23,87 % - ľahká úloha

**Ktorý plyn tvoria zelené rastliny v najväčšom množstve, ak sú vystavené slnečnému žiareniu?**

- A. oxid uhličitý
- B. kyslík

Svoju odpoveď zdôvodňujem tým, že:

1. Tento plyn sa za prítomnosti svetelnej energie uvoľňuje, pretože zelené rastliny dýchajú len počas dňa.
2. Tento plyn uvoľňujú zelené rastliny, pretože zelené rastliny za prítomnosti svetelnej energie len fotosyntetizujú a nedýchajú.
3. **Viac tohto plynu vytvoria zelené rastliny v procese fotosyntézy ako spotrebujú pri dýchaní a iných procesoch, takže prebytok plynu sa uvoľňuje.**
4. Tento plyn je odpadovým produktom, ktorý uvoľňujú zelené rastliny po fotosyntéze.
5. Iné....

**Zhodnotenie:** V prvej časti úlohy pri výbere odpovede 90,32 % žiakov odpovedalo správne. Vedeli, že plyn, ktorý tvorí zelená rastlina za prítomnosti slnečného svetla, je *kyslík*. Správne zdôvodnenie úlohy zvolilo 69,04 % žiakov. Správne riešenie celej úlohy - výber odpovede a zdôvodnenie - sme zaznamenali u 60,65 % žiakov. V druhej časti úlohy si 23,23 % žiakov vybralo nesprávne zdôvodnenie (4). V rámci celej úlohy bola najviac označovaná čiastočne správna a čiastočne nesprávna odpoveď B (4). Túto možnosť si vybralo 22,58 % žiakov. V prvej časti úlohy žiaci správne zvolili možnosť B, ale v druhej časti už nedokázali správne zdôvodniť svoj výber. V tomto prípade môžeme uvažovať o žiackej miskonceptii, keďže žiaci si neuvedomili, že „*kyslík sa uvoľňuje počas fotosyntézy, a nie po skončení fotosyntézy.*“



**Úloha č. 2** index úspešnosti: 80,97 %; náročnosť: 19,03 % - veľmi ľahká úloha

**Ktorý plyn prijímajú vo veľkom množstve zelené rastliny v prípade, ak nie sú vystavené svetelnej energii?**

- A. oxid uhličitý
- B. kyslík

Svoju odpoveď zdôvodňujem tým, že:

1. Tento plyn sa využíva pri fotosyntéze, ktorá stále prebieha v zelených rastlinách.
2. Tento plyn sa využíva pri fotosyntéze, ktorá prebieha v zelených rastlinách v prípade úplnej neprítomnosti svetelnej energie.
3. Tento plyn sa využíva pri dýchaní, ktoré prebieha v zelených rastlinách len v prípade, ak rastlina nie je vystavená svetelnej energii potrebnej pre fotosyntézu.
4. ***Tento plyn sa využíva pri dýchaní, ktoré prebieha nepretržite v zelených rastlinách.***
5. Iné...

**Zhodnotenie:** Správnu odpoveď označilo 85,81 % žiakov, ktorí správne pochopili, že v prípade, keď rastlina nie je v procese dýchania vystavená slnečnej energii, prijíma vo veľkom množstve *kyslík*. Správne zdôvodnenie k tejto odpovedi si vybralo 76,13 % žiakov. Celú úlohu, odpoveď aj zdôvodnenie vyriešilo správne 71,61 % žiakov. Z nesprávnych odpovedí uvádzame výber zdôvodnenia (3), ktoré označilo 10,96 % žiakov za správne. V tejto úlohe bola takisto označovaná odpoveď B (3). Túto možnosť zvolilo 7,74 % žiakov, ktorí správne vybrali odpoveď B, ale nedokázali správne zdôvodniť svoj výber. V tomto prípade môžeme hovoriť o miskonceptii, kedy žiaci neuvažujú, že „**dýchanie v zelených rastlinách prebieha nepretržite.**“

**Úloha č. 9** index úspešnosti: 53,55 %; náročnosť: 46,45 % - stredne ťažká úloha

**Ktorá z nasledujúcich rovníc najlepšie reprezentuje proces dýchania rastlín?**

- A. glukóza + kyslík → energia + oxid uhličitý + voda
- B. oxid uhličitý + voda → energia + glukóza + kyslík
- C. oxid uhličitý + kyslík  $\xrightarrow[\text{chlorofyl}]{\text{svetelná energia}}$  energia + oxid uhličitý + voda
- D. glukóza + kyslík → oxid uhličitý + voda

Svoju odpoveď zdôvodňujem tým, že:

1. Pri dýchaní zelené rastliny za prítomnosti svetelnej energie prijímajú oxid uhličitý a vodu, aby vytvorili glukózu.
2. Zelené rastliny využívajú oxid uhličitý a vodu na tvorbu energie, v tomto čase sa glukóza a kyslík vytvára ako odpadový produkt.
3. Pri dýchaní zelené rastliny prijímajú kyslík a uvoľňujú oxid uhličitý a vodu.
4. **Pri dýchaní zelené rastliny získavajú energiu z glukózy využitím kyslíka.**
5. Iné

**Zhodnotenie:** V prvej časti úlohy vybralo správnu odpoveď 43,22 % žiakov, v druhej časti správne zdôvodnenie 50,97 % žiakov. Celú úlohu správne vyriešilo len 56,13 % žiakov, ktorí nielen poznajú rovnicu dýchania, t.j. vstupné a výstupné látky, ale vnímajú dýchanie aj z pohľadu získavania energie. Úloha nadväzuje na teóriu v úlohe č. 7, kde mali žiaci vybrať, čo najpresnejšie tvrdenie o dýchaní zelených rastlín. Medzi najčastejšie nesprávne odpovede tejto úlohy patrí výber odpovede D (18,71 %) a výber zdôvodnenia 3 (27,09 %). Žiaci, ktorí označili tieto odpovede, neuvažujú nad významom dýchania z energetického hľadiska, čo môžeme označiť za miskoncepciu.

**Úloha č. 12** index úspešnosti: 62,58 %; náročnosť: 37,42 % - ľahká úloha

**Najdôležitejším prínosom zelených rastlín, keď fotosyntetizujú, je:**

- A. Odstránenie oxidu uhličitého zo vzduchu.
- B. Premena svetelnej energie na chemickú energiu.**
- C. Produkcia energie.

Svoju odpoveď zdôvodňujem tým, že:

- 1. Fotosyntéza poskytuje energiu pre rast rastlín.
- 2. Pri fotosyntéze sa energia zo Slnka premení a uloží v molekule glukózy.**
- 3. Pri fotosyntéze sa prijíma oxid uhličitý cez prieduchy listu.
- 4. Iné

**Zhodnotenie:** V prvej časti úlohy pri výbere odpovede odpovedalo správne 63,23 % žiakov, v druhej časti pri výbere zdôvodnenia 61,94 % žiakov. Správne celú úlohu zodpovedalo 58,71 % žiakov. Iba niečo vyše polovice žiakov si uvedomuje význam *premeny slnečnej energie na chemickú*. Najčastejšia nesprávna odpoveď celej úlohy, ktorú zvolilo takmer 22 % žiakov, je A (3), a to **„odstránenie oxidu uhličitého zo vzduchu, nakoľko pri fotosyntéze sa prijíma oxid uhličitý cez prieduchy v liste.“** Títo žiaci chápu, že pre fotosyntézu je potrebný oxid uhličitý zo vzduchu, ale nevedomujú si, že dôležitejším prínosom fotosyntézy je premena slnečnej energie na energiu molekúl cukru (glukózy).

Súhrn miskoncepcií identifikovaných analýzou dvojúrovňového testu *„Fotosyntéza a dýchanie rastlín“* u žiakov 9. ročníka základnej školy uvádzame v Tabuľke 3.

**Tabuľka 3** Miskoncepcie identifikované dvojúrovňovým testom „Fotosyntéza a dýchanie rastlín“

Úloha č. 1	Kyslík je odpadovým produktom, ktorý uvoľňujú zelené rastliny po fotosyntéze. (22,58 %)
Úloha č. 2	Kyslík sa využíva pri dýchaní, ktoré prebieha v zelených rastlinách len v prípade, ak rastlina nie je vystavená svetelnej energii potrebnej pre fotosyntézu. (7,74 %)
Úloha č. 3	V neprítomnosti svetelnej energie uvoľňujú zelené rastliny vo veľkom množstve oxid uhličitý, pretože zelené rastliny dýchajú len za prítomnosti svetelnej energie. (3,86 %)
Úloha č. 4	Oxid uhličitý potrebujú živočíchy na dýchanie za prítomnosti svetelnej energie. (5,16 %)
Úloha č. 5	Dýchanie prebieha len v bunkách listov. - len listy majú špeciálne póry (prieduchy) pre výmenu plynu. (25,16 %)
Úloha č. 6	Dýchanie je chemický proces, ktorý prebieha len v rastlinných bunkách, ale nie v živočíšnych. (2,58 %)
Úloha č. 7	Dýchanie je výmena oxidu uhličitého a kyslíka cez prieduchy rastlín. (34,84 %)/ <b>redukcia dýchania len na výmenu plynov</b> Zelené rastliny prijímajú oxid uhličitý a uvoľňujú kyslík pri dýchaní. (23,23 %)
Úloha č. 8	Zelené rastliny dýchajú len v noci (keď nie je prítomná svetelná energia). - bunky zelených rastlín môžu fotosyntetizovať počas dňa, keď je prítomná svetelná energia, a preto dýchajú len v noci, keď nie je prítomná svetelná energia. (5,16 %)
Úloha č. 9	Dýchanie rastlín najlepšie reprezentuje rovnica: $\text{glukóza} + \text{kyslík} \rightarrow \text{oxid uhličitý} + \text{voda}$ (18,71 %)/ <b>chýba energia</b> Pri dýchaní zelené rastliny prijímajú kyslík a uvoľňujú oxid uhličitý a vodu. (27,09 %)/ <b>redukcia dýchania len na výmenu plynov</b>
Úloha č. 10	Proces fotosyntézy najlepšie reprezentuje rovnica: $\text{oxid uhličitý} + \text{voda} + \text{energia} \rightarrow \text{glukóza} + \text{kyslík}$ (7,10 %) Glukóza a kyslík sa za prítomnosti chlorofylu a slnečnej energie zlúčia, pričom vznikne oxid uhličitý a voda. (5,17 %)
Úloha č. 12	Najdôležitejším prínosom zelených rastlín je odstránenie oxidu uhličitého zo vzduchu. (21,94 %)

### b) Analýza pojmového mapovania

Zostaviť pojmovú mapu, zameranú na tému „Fotosyntéza“, sme zadali žiakom 9. ročníka ZŠ Limbová v Žiline približne tri mesiace po učení sa učiva „Fotosyntéza a dýchanie rastlín.“ Výskumnú vzorku tvorilo 29 žiakov. Žiaci mali v časovom limite 20 minút vytvoriť pojmovú mapu z ôsmych pojmov – voda, chlorofyl, fotosyntéza, kyslík, list, cukor, slnečná energia, oxid uhličitý. Uvedené pojmy mali spojnicami prepojiť do zmysluplných hierarchických vzťahov a funkčne zhodné skupiny pojmov slovné vyjadriť. Na pojmové mapovanie boli žiaci vopred pripravovaní na hodinách biológie. Stretli sa s rôznymi typmi pojmových máp, ktorých zostavenie si aj sami vyskúšali. Pri vyhodnocovaní pojmových máp vytvorených žiakmi sme postupovali podľa mierne upravených kritérií (podľa Prokša a Held et al., 2008):

- ▶ za správne určenie hlavného pojmu – 1 bod
- ▶ za každé správne slovné charakterizované spojenie dvoch pojmov – 1 bod
- ▶ za každú akceptovateľnú hierarchickú úroveň v pojmovej mape – 5 bodov
- ▶ za každé akceptovateľné slovné charakterizované krížové spojenie pojmov – 10 bodov, za menej významné krížové spojenia – 2 body
- ▶ za určenie konkrétnych príkladov, t.j. odlišenie základných pojmov od ostatných, priznať za každý určený príklad v pojmovej mape – 1 bod.

Zostavené žiacke mapy sme vyhodnotili podľa hodnotiacich kritérií a identifikovali sme len tri miskoncepce (Tabuľka 4). Pri pojmovom mapovaní neexistuje správne či nesprávne riešenie, dôležité je rozmiestnenie a pospájanie jednotlivých pojmov spojnicami so slovným vyjadrením vzťahu. Na ukážku, ako žiaci dokážu zoskupiť a popísať pojmy v rámci pojmovej mapy konceptu „Fotosyntéza“, sme vybrali štyri pojmové mapy A, B, C, D (Obrázok 1) žiakov, vyhodnotenie ktorých uvádzame na ilustráciu (Tabuľka 4).



**Tabuľka 4** Vyhodnotenie pojmových máp A, B, C, D

	Pojmy	Vzťahy	Úrovne	Miskoncepce
<b>A mapa</b>	8	4	-	-
<b>B mapa</b>	8	5	-	<i>Rastlina vo fotosyntéze dýcha oxid uhličitý a vydychuje kyslík. Fotosyntézou vzniká cukor a chlorofyl.</i>
<b>C mapa</b>	8	7	-	<i>Fotosyntézou rastlina vdychuje oxid uhličitý a vydychuje kyslík. Pri fotosyntéze vzniká chlorofyl.</i>
<b>D mapa</b>	8	3	2	<i>Kyslík je organická látka.</i>

c) *Návrh praktických aktivít na predchádzanie vzniku miskonceptíí*  
*Praktické aktivity* úzko súvisia s bádateľsky orientovaným vyučovaním, keďže „bádanie“ sa cez tieto aktivity realizuje. Žiacke bádanie by malo odrážať to, čo sa deje v skutočnej vede. V tejto časti uvádzame praktické aktivity (podľa Ušáková et al., 2007; Fančovičová & Prokop, 2010), ktoré napĺňajú požiadavky iŠVP (ŠPÚ, 2015) a napomáhajú k predchádzaniu nami identifikovaných miskonceptíí. Navrhované aktivity prirodzene vedú žiakov k rozvíjaniu kľúčových kompetencií, spôsobilostí vedeckej práce, napr. spôsobilosť pozorovať, vyvodzovať, dávať do súvislosti pozorované objekty a javy, predpokladať, klasifikovať, tvoriť závery a zovšeobecnenia. Tiež aj k rozvíjaniu biologických zručností, ktoré súvisia so špecifickými činnosťami v biologickom laboratóriu, ako je napr. príprava biologického materiálu na pozorovanie a pokusy, nácvik pracovných postupov, techniky správneho pozorovania, zakresľovania pozorovaných objektov a javov a i. Pridanou hodnotou je, že navrhované aktivity sú jednoduché, bezpečné a časovo nenáročné pre vyučovanie biológie v základnej škole. Pri zostavovaní jednotlivých praktických aktivít sme vychádzali z výsledkov výskumu, t.j. z najčastejšie sa vyskytujúcich miskonceptíí žiakov. Našou ambíciou bolo, aby žiaci metódou pozorovania a pokusu dospeli k vlastným záverom, a sami sa tak presvedčili o pravdivosti prezentovaných faktov v učive „Fotosyntéza a dýchanie rastlín“.

## Téma

### FOTOSYNTÉZA A DÝCHANIE RASTLÍN

#### Motivačné otázky:

- Ktorá organická látka vzniká v procese fotosyntézy?
- Prečo je produktom fotosyntézy aj kyslík?
- Prečo fotosyntéza prebieha len za prítomnosti slnečnej energie?
- Ktoré látky prijímajú rastliny pri dýchaní a ktoré vylučujú?
- Môže prebiehať fotosyntéza a dýchanie súčasne?

#### Identifikované miskoncepce k témam aktivít:

- Kyslík je odpadovým produktom, ktorý uvoľňujú rastliny po fotosyntéze.
- Fotosyntézou vzniká cukor a chlorofyl.
- Dýchanie prebieha len v bunkách listov - len listy majú špeciálne póry (prieduchy) pre výmenu plynu.
- Zelené rastliny dýchajú len v noci, keď nie je prítomná svetelná energia.

#### Aktivita 1: Uvoľňovanie kyslíka pri fotosyntéze

#### Ciel:

1. Zistiť, že:
  - kyslík ako vedľajší produkt sa uvoľňuje počas fotosyntézy, a nie až po jej skončení.
2. Zistiť, že:
  - kyslík je produktom fotosyntézy rovnako ako aj cukor,
  - chlorofyl je zelené farbivo prítomné v chloroplastoch listov, ktoré je potrebné na to, aby mohla fotosyntéza prebiehať.

**Princíp:** Fotosyntéza je zložitý metabolický proces prebiehajúci len v rastlinách, pri ktorom sa mení slnečná energia na energiu chemickú. Zároveň dochádza aj k premene látok. Fotosyntéza využíva svetelnú (slnečnú) energiu k premene jednoduchých (energeticky chudobných) anorganických látok oxidu uhličitého a vody na tvorbu/syntézu energeticky bohatých organických zlúčenín - cukrov. Fotosyntéza má zásadný význam pre život na



Zemi. Prebieha v chloroplastoch zelených rastlín v dvoch fázach. V *svetelnej fáze* dochádza k rozkladu vody a uvoľneniu kyslíka, ktorý potom využívajú aj iné organizmy na dýchanie. V *tmavej fáze* dochádza k zabudovaniu /syntéze oxidu uhličitého do molekúl cukru.

**Metódy:** pozorovanie a pokus

**Pomôcky:** zaváraninová fľaška, vodná rastlina (napr. *Ceratophyllum demersum* - rožkatec ponorený, *Egeria densa* - vodomor hustý), kávová lyžička, zdroj svetla (lampa)

**Chemikálie:** sóda bikarbóna (hydrogénuhličitan sodný), voda

**Postup:**

1. Do zaváraninovej fľašky s vodou vložíme časť vodnej rastliny tak, aby bola ponorená vo vode.
2. Do vody pridáme lyžičku sódy bikarbóny. Sóda bikarbóna slúži ako zdroj oxidu uhličitého.
3. Rastlinu osvietime intenzívnym zdrojom svetla (napr. lampou).
4. Približne po 10 minútach pozorujeme výsledok pokusu.

**Predpokladané závery:** Rastlina vo vode spotrebúva po ožiarení intenzívnym zdrojom svetla oxid uhličitý a procesom fotosyntézy uvoľňuje dýchaťelný plyn - kyslík. Rastlinu osvetľujeme zdrojom svetla, a tým podporíme proces fotosyntézy. Po pár minútach sa na listoch rastliny začnú objavovať prvé malé bublinky, ktoré indikujú prítomnosť kyslíka.

**Otázky:**

- Napíš rovnicu fotosyntézy a pomenuj vstupné a výstupné látky.
- Ktoré podmienky musia byť splnené, aby mohla fotosyntéza prebiehať?
- Z ktorej vstupnej látky sa uvoľňuje kyslík?
- Uveď, aký význam pre prírodu a pre človeka majú produkty, ktoré vznikli procesom fotosyntézy.

## Aktivita 2: Vplyv svetla na priebeh fotosyntézy

**Ciel:** Zistiť, že prítomnosť svetla je jednou z podmienok priebehu fotosyntézy.

**Princíp:** Fotosyntéza je fyziologický proces, ktorý neprebehne, ak nebudú splnené všetky potrebné podmienky. K základným podmienkam svetelnej fázy fotosyntézy patrí prítomnosť oxidu uhličitého, vody, zeleného farbiva - chlorofylu a svetelná (slnečná) energia.

**Metódy:** pozorovanie a pokus

**Pomôcky:** 2 skúmavky, 2 kadičky, 2 vodné rastliny (napr. *Ceratophyllum demersum* - rožkatec ponorený, *Egeria densa* - vodomor hustý), zdroj svetla (lampa)

**Chemikálie:** voda

### Postup:

1. Na začiatku pokusu si pripravíme dve rovnaké aparatury (kadička s vodou, skúmavka) podľa postupu.
2. Vodnú rastlinu vložíme do skúmavky.
3. Skúmavku s rastlinou vložíme do väčšej kadičky, ktorá bude čiastočne naplnená vodou (pozri Obrázok 2).



**Obrázok 2** Schéma aparatury

4. Prvú aparaturu budeme osvetľovať zdrojom svetla - lampou a približne po 10 minútach pozorujeme výsledok pokusu.
5. Druhú aparaturu nebudeme osvetľovať zdrojom svetla, ale vložíme ju do tmy, napr. do skrine. Po 10 minútach pozorujeme výsledok pokusu.
6. Výsledok z oboch pokusov porovnáme a vyhodnotíme.

**Predpokladané závery:** Jednou z nevyhnutných podmienok priebehu fotosyntézy je *prítomnosť svetla*. Rastlinu osvetľujeme zdrojom svetla, a tým iniciujeme proces fotosyntézy, ktorý sa prejavuje vznikom drobných bubliniek na listoch rastlín. Bublínky indikujú prítomnosť kyslíka. Ak rastlinu neosvetľujeme, ale necháme ju v tme, fotosyntéza nebude prebiehať.

**Otázky:**

- *Ako vplýva svetlo na priebeh fotosyntézy?*
- *Kedy počas dňa prebieha fotosyntéza?*
- *Prebieha fotosyntéza len v prírode alebo aj u izbových rastlín, napr. v byte?*

**Aktivita 3: Dýchanie semien rastlín**

**Ciel:** Zistiť, že dýchanie neprebieha len v listoch, ale vo všetkých častiach rastlinného tela, t.j. dýchajú všetky bunky.

**Princíp:** *Dýchanie* je nevyhnutná podmienka života rastlín. *Dýchajú všetky časti rastlinného tela - korene, stonka, listy, plody aj semená*. Intenzita ich dýchania je však odlišná. Rastliny dýchajú nepretržite, a to počas dňa aj počas noci.

**Metódy:** pozorovanie a pokus

**Pomôcky:** 2 odmerné valce, semená (napr. hrach, fazuľa), 2 sviečky, 2 drôty

**Postup:**

1. Do odmerného valca vložíme na dno naklíčené semená a necháme ich približne jednu
2. hodinu v pokoji.
3. Druhý odmerný valec necháme prázdny, slúži ako kontrola.
4. Do oboch valcov zasunieme krátke horiace sviečky, ktoré upevníme na drôt.
5. Pozorujeme výsledok pokusu.

**Predpokladané závery:** Sviečka potrebuje kyslík, aby mohla horieť. Semená rastlín tiež dýchajú, pričom spotrebúvajú kyslík a vylučujú oxid uhličitý. Práve preto sviečka vo valci so semenami zhasla, nemala dostatok kyslíka.

**Otázky pre žiakov:**

- Ktoré časti rastlinného tela prijímajú kyslík a vylučujú oxid uhličitý?
- Ako zistíme, že aj semená dýchajú?
- Prečo musia aj semená dýchať?

**4. DISKUSIA**

Výskyt alternatívnych predstáv žiakov a často pretrvávajúcich miskoncepcií konceptov „Fotosyntéza“ a „Dýchanie“ potvrdili mnohé výskumy realizované v zahraničí (Haslam & Treagust, 1987; Yenilmez & Tekkaya, 2006; Köse, 2008; Svandova, 2014) aj u nás (Osuská & Pupala, 1996; Osuská & Ušáková, 1996; Ušáková, 1996; Ušáková & Zeman, 1998; Čipková & Danišková, 2004; Čipková et al., 2017).

Výsledky nášho výskumu sme porovnali s výsledkami autorov Haslam & Treagust (1987), od ktorých sme prevzali výskumný nástroj *dvojúrovňový test „Fotosyntéza a dýchanie rastlín“* a zistili sme zhodu v niektorých miskoncepciách, ktoré u žiakov pretrvávajú aj na vyšších stupňoch vzdelávania.

Žiaci nechápu správne:

- akú funkciu má dýchanie a aká je jeho podstata. Z tvrdení žiakov vyplýva, že *„dýcha len list rastliny, pretože len list má špeciálne póry (prieduchy) pre výmenu plynu.“*
- K podobným výsledkom dospeli vo svojom výskume aj Yenilmez & Tekkaya (2006), Köse (2008) a Svandova (2014).
- dýchanie aj ako proces, pri ktorom dochádza k premene energie, t.j. *nespájajú dýchanie s metabolizmom (premena látok a energií).*
- Táto mylná predstava pretrváva u žiakov aj na úrovni gymnázia, o čom svedčia výsledky výskumu Ušákovvej a Zemana (1998). Neuvažujú nad tým, že energia, ktorá vzniká rozkladom cukru, sa využíva na ďalšie

- životné procesy organizmu, vrátane syntézy ďalších organických látok.
- fotosyntézu ako proces, ktorý poskytuje energiu, t.j. *neuveďujú si, že pri fotosyntéze sa premieňa svetelná energia na energiu chemickú*. Pre žiakov *„je význam fotosyntézy len v produkcii kyslíka“*, nad tvorbou organických látok/cukrov sa nezamýšľajú. Žiaci *„za prínos fotosyntézy uvádzajú tiež odstránenie oxidu uhličitého zo vzduchu.“*
  - vzťah fotosyntézy a dýchania. Tieto procesy si zamieňajú, resp. ich sto-tožňujú, napr.: *„rastliny pri dýchaní prijímajú oxid uhčitý a uvoľňujú kyslík“* alebo *„fotosyntéza prebieha počas dňa - svetla a dýchanie počas noci - tmy.“*

Tieto predstavy potvrdzujú zistené miskoncepce, napr.: *„Dýchanie prebieha len vtedy, keď nie je prítomná slnečná energia. Za prítomnosti slnečnej energie prebieha len fotosyntéza.“* Rovnakú miskonceptiu identifikovali u slovenských žiakov Osuská a Ušáková (1996), Yenilmez a Tekkaya (2006) a Svandova (2014).

Zhodu v identifikovaných miskonceptiach sme zistili aj porovnaním našich výsledkov s výsledkami výskumu Osuskej (1995), ktorá použila ako výskumný nástroj dvojúrovňový test vlastnej konštrukcie. Zistili sme zhodu v týchto miskonceptiach na tému *fotosyntéza*:

- *„Rastlina dýcha oxid uhčitý a vydychuje kyslík.“*
- *„Keď rastlina fotosyntetizuje, tak nedýcha.“*
- *„Oxid uhčitý sa premieňa na kyslík.“*

Rovnaký výskumný nástroj na identifikáciu miskonceptí použili vo svojom výskume aj Čipková et al. (2017). Pri porovnávaní výsledkov výskumu sme zaznamenali niekoľko zhodných miskonceptí:

*„Najdôležitejším prínosom zelených rastlín je odstránenie oxidu uhličitého zo vzduchu.“*

*„Rastliny dýchajú v noci, keď nie je prítomná svetelná energia, a naopak, cez deň fotosyntetizujú.“*

*„Kyslík tvoria zelené rastliny v najväčšom množstve, keď sú vystavené slnečnému svetlu - tento plyn je odpadovým produktom, ktorý uvoľňujú zelené rastliny po fotosyntéze.“*

Doplňovým výskumným nástrojom bolo *pojmové mapovanie*. Pri porov-

návaní našich výsledkov s výsledkom výskumu Osuskej (1995) sme neznamenali žiadne zhodné miskoncepce.

Na porovnanie našich výsledkov s výsledkami citovaných autorov uvádzame miskoncepce identifikované rôznymi výskumnými nástrojmi zo zdrojov Osuská a Pupala (1996); Osuská a Ušáková (1996); Čipková a Danišková (2004); Yenilmez a Tekkaya (2006); Köse (2008) a Svandova (2014):

- Rastliny získavajú energiu premenou anorganických látok na organické.
- Rastlina dýcha oxid uhličitý a uvoľňuje kyslík.
- Rastlina cez deň dýcha oxid uhličitý a v noci kyslík, resp., keď rastlina fotosyntetizuje, nedýcha.
- Rastliny dýchajú počas svetla oxid uhličitý a počas tmy kyslík.
- Všetky časti rastliny dýchajú rovnako intenzívne.
- Dýchanie je výmena plynov – oxidu uhličitého a kyslíka cez priedychy listov.
- Dýchanie u rastlín prebieha len v bunkách listov.
- Zelené rastliny dýchajú len v noci, keď nie sú vystavené svetelnej energii.
- Fotosyntéza a dýchanie rastlín je len proces výmeny plynov.
- Význam fotosyntézy zelených rastlín je len v produkcii kyslíka.
- Fotosyntéza je akýsi druh dýchania.

Dôležitým cieľom nášho výskumu bol *návrh praktických aktivít*, realizáciou ktorých dochádza k predchádzaniu, až k eliminácii nami identifikovaných miskonceptí skúmaných konceptov. Na hodinách biológie odporúčame cielene využívať praktické aktivity v našich edukačných podmienkach, napr. Ušáková et al. (2007); Fančovičová a Weissová (2017); Vaculíková a Ušáková (2017); Ušáková a Nemeč (2018). Túto stratégiu podporujú výsledky projektu FAST (*Foundational Approaches in Science Teaching*), ktorý bol overovaný na slovenských školách ešte v rokoch 1993 - 1998 (Lapitková, 1998). FAST vedie učiteľov i žiakov k tomu, aby si kladli otázky o prírode a väčšinu času venovali *bádaniu*. Sústreďuje sa na žiaka, ktorý konštruuje poznatky o svete na základe vlastného výskumu. Vedie žiakov k vzájomnej spolupráci a otvorenému posudzovaniu názorov iných (Tóthová, 2014).

## ZÁVER

Výsledky, ku ktorým sme dospeli, potvrdili, že miskoncepcie identifikované zvolenými výskumnými nástrojmi sa v niektorých kontextoch zhodovali. Napríklad žiaci nechápu *vzťah fotosyntézy a dýchania*, nechápu *fotosyntézu ako proces poskytujúci energiu a dýchanie ako proces, pri ktorom dochádza k uvoľňovaniu energie*. Niektorí žiaci neboli schopní uviesť ani *vstupné a výstupné látky procesu fotosyntézy*. Ako sme konštatovali v diskusii, zaznamenali sme vysokú mieru zhody s miskoncepciami identifikovanými v citovanej literatúre.

Ako je zrejmé aj z výsledkov nášho výskumu, koncepty „*fotosyntéza*“ a „*dýchanie*“ sú pre žiakov náročné na pochopenie. Abstraktnosť konceptov posilňuje u žiakov snahu zapamätať si dané pojmy, často bez následného porozumenia a úsilia o ich pochopenie. Práve tento fakt poskytuje argumentačnú bázu k zvýšeniu úsilia učiteľov podporovať aktívne poznávanie žiakov, aby žiaci boli tí, ktorí objavujú nové poznatky, konštruujú svoju vlastnú realitu a nepreberajú len verziu, ktorú im prezentuje učiteľ.

Žiaci aj napriek množstvu identifikovaných miskonceptí zvládli lepšie problematiku fotosyntézy ako problematiku dýchania rastlín.

V rámci konceptu *fotosyntéza*:

a) žiaci nemali problém:

- charakterizovať, čo je to fotosyntéza,
- uviesť hlavný orgán fotosyntézy,
- vymenovať vstupné a výstupné látky fotosyntézy,
- uviesť, že fotosyntéza prebieha len počas prítomnosti slnečnej energie.

b) žiaci:

- nepresne uvádzali podmienky fotosyntézy,
- uvádzali význam fotosyntézy len z pohľadu produkcie kyslíka,
- nevedeli prepojiť svoje vedomosti o fosílnych palivách s fotosyntézou,
- nevedeli správne napísať schému fotosyntézy,
- uvádzali podstatu fotosyntézy len z hľadiska produkcie cukru a uvoľňovania kyslíka,
- nespájajú fotosyntézu s premenou energie.

V učive *dýchanie*:

a) žiaci vedeli:

- charakterizovať, čo je to dýchanie,
- ktoré látky vstupujú, a ktoré sú produktom procesu dýchania.

b) žiaci:

- nevedeli vysvetliť význam dýchania z hľadiska štiepenia glukózy na jednoduchšie látky,
- uvádzali, že rastliny dýchajú len v noci,
- uvádzali, že dýchanie prebieha len v bunkách listov,
- nespájajú dýchanie s uvoľňovaním energie.

Pre lepšie pochopenie a získanie konkrétnejšej predstavy žiakov o prezentovaných javoch sme navrhli niekoľko *praktických aktivít*, ktoré zvýšia u žiakov porozumenie a záujem o danú tému, a zároveň pomáhajú predchádzať vzniku miskonceptí. Žiaci sa realizáciou aktivít (experimentom, dôkazom, pozorovaním a i.) sami presvedčia, že ich predstavy boli neúplné (nedokonalé) alebo dokonca mylné, následkom čoho sa ľahšie stotožnia a prijmú nové informácie získané počas týchto aktivít, a uložia ich vo svojich poznatkových štruktúrach. Tým sa zvyšuje pravdepodobnosť, že u žiakov dosiahneme skutočné pochopenie problému a požadovanú úroveň prírodovedných predstáv.

## POĎAKOVANIE

*Úprimné poďakovanie patrí vedeniu škôl a všetkým učiteľom biológie, ktorí nám umožnili realizáciu tohto výskumu na svojej škole.*

## LITERATÚRA

1. ČÁP, J., & MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
2. ČIPKOVÁ, E. et al. (2017). Korekcia miskonceptí žiakov o fotosyntéze a dýchaní rastlín prostredníctvom bádateľsky orientovaného vyučovania. *Biologie, chemie, zeměpis*, 26(3), 24-34.



3. ČIPKOVÁ, E., & DANIŠKOVÁ, M. (2004). Tvorba dvojúrovňových otázok a možnosti ich využitia pri identifikácii alternatívnych koncepcií študentov na príklade tematického celku Fyziológia rastlín. *Technológia vzdelávania*, 12(1), 14-17.
4. DOULÍK, P., & ŠKODA, J. et al. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Acta Universitatis Purkynianae 160. Studia paedagogica. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-7414-290-1.
5. FANČOVIČOVÁ, J., & PROKOP, P. (2010). *Didaktická príručka z biológie pre 2. stupeň základných škôl*. Trnava: Trnavská univerzita. ISBN 978-80-8082-364-1.
6. FANČOVIČOVÁ, J., & WEISSOVÁ, M. (2017). *Zbierka aktivít z biológie pre žiakov 5. ročníka nižšieho sekundárneho vzdelávania*. Trnava: Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-568-0063-8.
7. GAVORA, P. (1992). Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie. *Pedagogika*, 42(1), 95-102.
8. HASLAM, F., & TREAGUST, D. F. (1987). Diagnosing secondary students' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants using a two - tier multiple choice instrument. *Journal of Biological Education*, 21(3), 203-211.
9. HARLEN, W. (2013). Assessment and inquiry-based science education: Issues in policy and practice. In *Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Programme*. Dostupné na <http://laboratorio-grecia.cl/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Assessment-Wynne-Harlen.pdf>
10. HEJNÝ, M. et al. (1989). *Teórie vyučovania matematiky 2*. Bratislava: SPN.
11. HELD, L. et al. (2011). *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. IBSE v slovenskom kontexte*. Trnava: Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8082-486-0.
12. CHRÁSKA, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
13. KAROLČÍK, Š. (2012). *Základy tvorby a využitia didaktických testov a interaktívnych cvičení vo vyučovaní geografie*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3192-0.

14. KIREŠ, M. et al. (2016). *Bádateľské aktivity v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-155-9.
15. KÖSE, S. (2008). Diagnosing student misconceptions: Using drawings as research method. *World Applied Sciences Journal*, 3(2), 283-293. Dostupné na <http://idosi.org/wasj/wasj3%282%29/20.pdf>
16. KUBIŠ, T. et al. (2012). *Zbierka uvoľnených úloh z testovania matematickej a čitateľskej gramotnosti pre 2.stupeň základných škôl a 1. - 4. ročník osemročných gymnázií*. Bratislava: NÚCEM. ISBN 978-80-970261-8-9.
17. LAPITKOVÁ, V. (1998). *Experimentálne overovanie modelu integrovaného vyučovania prírodovedných predmetov - projekt FAST. Záverečná správa z Grantovej úlohy č.1/609/94*. Bratislava.
18. MASNÁ, V. (2019). *Identifikácia miskoncepcií konceptov „fotosyntéza“ a „dýchanie“ na základnej škole a návrh aktivít na ich predchádzanie* (Rigorózna práca). Bratislava: Prif UK.
19. MINÁRECHOVÁ, M. (2014). História induktívneho prístupu v prírodovednom vzdelávaní v USA a jeho súčasná reflexia na Slovensku. *Scientia in educatione*, 5(1), 2-19. Dostupné na <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/94/82>
20. MOKRÁ, A. (2015). Pohľad na učebnicu biológie pre 5.ročník základnej školy z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov. *Pedagogika*, 6(3), 176-195. Dostupné na <https://www.casopispedagogika.sk/studie/mokra-adriana-pohlad-na-ucebnicu-biologie-pre-5-rocnik-zakladnej-skoly-z-perspektivy-konceptualnych-zmien-prirodovednych-predstav-ziakov.html>
21. NAGYOVÁ, S. (2016). Miskoncepce žiakov z oblasti biológie. In Ľ. Held a kol. (Eds.), *Východiská prípravy prírodovedného kurikula pre základné školy 2020 – I. K aktuálnemu stavu prírodovedného poznávania* (s. 106-135). Trnava: Typi Universitatis Tyrnasiensis. ISBN 978-80-8082-993-3.
22. OSUSKÁ, Ľ. (1995). *Identifikácia prírodovedných obsahov v štruktúre poznania žiakov: kandidátska dizertačná práca*. Bratislava: PrifUK.
23. OSUSKÁ, Ľ., & PUPALA, B. (1996). „To je ako zázrak prírody“: fotosyntéza v žiakovom poňatí. *Pedagogika*, 46(3), 214 - 223.

24. OSUSKÁ, L., & UŠÁKOVÁ, K. (1996). Zisťovanie žiackeho pochopenia biologických javov prostredníctvom dvojúrovňových testov. *Biológia, ekológia, chémia*, 1(2), 5-6.
25. PROKŠA, M., & HELD, L. et al. (2008). *Metodológia pedagogického výskumu a jeho aplikácia v didaktikách prírodných vied*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-2562-2. Dostupné na [http://katchem.truni.sk/prilohy/metod/vedomostne\\_testy.pdf](http://katchem.truni.sk/prilohy/metod/vedomostne_testy.pdf)
26. SVANDOVA, K. (2014). Secondary school students' misconceptions about photosynthesis and plant respiration: Preliminary results. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(1), 59-67. Dostupné na <http://www.ejmste.com/Secondary-School-Students-Misconceptions-about-Photosynthesis-and-Plant-Respiration-Preliminary-Results,74827,0,2.html>
27. ŠKODA, J., & DOULÍK, P. (2009). Dětská pojetí: teoretická východiska a metodologické aspekty. In M. JANÍKOVÁ, & K. VLČKOVÁ et al. (Eds.). *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 117-143). Brno: Paido. Dostupné na <http://www.paido.cz/pdf/VyzkumVyuky.pdf>
28. ŠPÚ. (2015). *Inovovaný ŠVP pre 2. stupeň ZŠ*. Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na <http://www.statpedu.sk/sk/Inovovany-Statny-vzdelavaci-program/Inovovany-SVP-pre-2-stupen-ZS.alej>
29. TÓTHOVÁ, R. (2014). *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0004-0.
30. UŠÁKOVÁ, K. (1996). Vplyv problémového vyučovania a dôslednej štruktúracie učiva o fotosyntéze a dýchaní na stupeň jeho osvojenia žiakmi. *Pedagogická revue*, 68(5-6), 247-256.
31. UŠÁKOVÁ, K., & ZEMAN, M. (1998). Úroveň pochopenia fyziologických pojmov žiakmi gymnázií. *Biológia, ekológia, chémia*, 3(2), 5-10.
32. UŠÁKOVÁ, K. et al. (2007). *Biológia pre gymnáziá 7 - Praktické cvičenia a seminár I*. Bratislava: SPN - Mladé letá. ISBN 978-80-10-00766-0.
33. UŠÁKOVÁ, K., & NEMEC, S. (2018). Skúsenosti s overovaním aktivít na predchádzanie miskoncepcií vybraných nosných myšlienok kľúčovej tézy „Bunka“ na základnej škole. *Biológia, ekológia, chémia*, 22(3), 13-23. Dostupné na [http://bech.truni.sk/prilohy/BECH\\_3\\_2018.pdf](http://bech.truni.sk/prilohy/BECH_3_2018.pdf)

34. VACULÍKOVÁ, M., & UŠÁKOVÁ, K. (2017). Identifikácia miskoncepcií konceptu „Mikroorganizmy a ich výživa“ a príklady aktivít na ich elimináciu. *Biológia, ekológia, chémia*, 21(4), 4-12. Dostupné na [http://bech.truni.sk/prilohy/BECH\\_4\\_2017.pdf](http://bech.truni.sk/prilohy/BECH_4_2017.pdf)
35. VOSNIADOU, S., & BREWER, W. F. (1994). Mental models of the day/night cycle. *Cognitive Science*, 18, 123-184.
36. YENILMEZ, A., & TEKKAYA, C. (2006). Enhancing students' understanding of photosynthesis and respiration in plant through conceptual change approach. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 81-87.
37. ŽOLDOŠOVÁ, K. (2006). *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. Bratislava: Veda a Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 9788022409353.
38. ŽOLDOŠOVÁ, K. (2010). *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. Stupňa ZŠ*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-89510-00-9.

doc. RNDr. Katarína Ušáková, PhD.  
PaedDr. Veronika Masná  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Prírodovedecká fakulta  
Ilkovičova 6  
842 15 Bratislava  
[usakova@fns.uniba.sk](mailto:usakova@fns.uniba.sk)

---

## 2 ČESKÝ UČITEL (STÁLE) NA KŘÍŽOVATCE CZECH TEACHER (ALWAYS) ON THE CROSSROADS

---

**PAVEL DOULÍK, JIŘÍ ŠKODA**

Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně  
Ústí nad Labem

**Abstrakt:** *Profese učitele v České republice prodělává v posledních 20 letech takřka kontinuální proces transformace a velký počet změn způsobuje, že téměř nezbývá prostor na vyhodnocení efektivity jednotlivých opatření a stabilizaci celého systému. Je vždy úhlem pohledu, které změny jsou pro systém zásadní. Co je neoddiskutovatelné, je fakt, že snad žádná jiná profese se v současnosti nemusí potýkat s tolika zásahy. V příspěvku jsou diskutovány vybrané aspekty profese učitele v České republice, včetně změn v pregraduální přípravě učitelů – učitel jako regulovaná profese, prohlubující se nedostatek učitelů, změny v akreditačním procesu či legislativní změny přímo ovlivňující profesi učitele.*

**Klíčová slova:** učitel, transformace, profese, české školství, příprava učitelů

**Abstract:** *The profession of a teacher in the Czech Republic is undergoing an almost continual process of transformation and the large number of changes causes that there is almost no space left for evaluation of effectiveness of each individual precaution and stabilization of the entire system. Which changes are essential is always a point of view. What is indisputable is the fact that no other profession has to deal with so many interferences. Chosen aspects of a profession of a teacher in the Czech*

*Republic are discussed in the topic, including the changes in pre-gradual preparation of teachers – teacher as a regulated profession, growing shortage of teachers, changes in accreditation process and legislative changes directly influencing the profession of a teacher.*

**Key words:** *teacher, transformation, profession, Czech education, teachers preparation*

## ÚVOD

Vzdělání všude na světě bylo, je a bude res publica, tedy věc veřejná. Je to tak samozřejmě správné, na druhou stranu to odborníkům zabývajícím se vzděláváním, výchovou a učitelskou profesí přináší značné problémy. K tomu, jak by mělo vypadat ideální vzdělávání, ideální škola, ideální učitel, se vyjadřuje tak značná část laické veřejnosti, jako tomu není u žádného jiného oboru. Všichni jsme přece do školy chodili a všichni chceme pro své děti jen to nejkvalitnější vzdělání. Dopadem toho je, že vzdělávání a školství je atraktivním tématem pro politickou scénu, která horuje (alespoň před volbami) pro podporu jeho co nejvyšší kvality.

V České republice není situace jiná. Výsledkem výše uvedeného je snaha o neustálé optimalizace, zvyšování kvality a efektivity a inovace a další kroky vedoucí ke zlepšování věčně zastaralého a ne zcela funkčního systému. Jistě, neustálá snaha o zlepšování je důležitá, ale pokud bychom sečetli ony různé pokusy o vylepšení českého vzdělávacího systému, museli by nám závidět i kolegové ve Finsku. To, že efektivita různých opatření je nízká, má několik příčin. Jednou z nich je to, že českému školství schází období stability, období, kdy by se aktéři vzdělávacího systému nemuseli zabývat naplňováním a implementováním inovací, ale mohli také v klidu pracovat. Další, nikoliv však poslední příčinou je pak situace v oblasti učitelského sboru. A je to právě oblast, která de facto znemožňuje vyšší efektivitu nastavených inovací. Nejde o to kritizovat úroveň českých učitelů, spíše ukázat, jak český „učitelský terén“ vypadá a provést jeho detailnější analýzu s cílem ukázat jeho slabší místa. Příspěvek se snaží postihnout vybrané

neuralgické body týkající se jak učitelů, tak i jejich přípravy na vysokých školách.

## IDENTIFIKOVANÉ SLABÉ STRÁNKY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ

Jak je uvedeno v úvodu tohoto příspěvku, aby bylo co optimalizovat a inovovat, musíme nejprve konstatovat, že uvedený systém nefunguje dlouhodobě správně a máme v něm detekovány problémy. O popsání těchto problémů se snaží jak řada odborníků (nejen) na pedagogiku a didaktiku, tak i politiků, publicistů a dalších aktérů. Tvrdit, že problémy v českém školství neexistují, by bylo strkání hlavy do písku. Na druhou stranu se člověk nemůže někdy zbavit dojmu, že je špatně vše a problémů přibývá a ty, které již existují, postupně eskalují. Zde neuškodí si udržet trochu pedagogického optimismu a věřit, že není zase vše tak zlé.

Ale zpět k inovacím a optimalizacím. Na ty jsou samozřejmě potřeba nadšení učitelé, chápaví ředitelé, angažovaní žáci, dobré nápady a samozřejmě až na prvním místě finance. Největší změny v českém školství v posledních 10 letech byly vždy financovány z prostředků Evropské unie (EU) a tzv. operační programy evropských strukturálních fondů umožnily dostat do školství miliardy korun. V roce 2020 nám končí současné programovací období, a tak se již intenzivně chystá nová na léta 2021 – 2027. Pro oblast vzdělávání tak vzniká řada materiálů, které mají být východiskem pro identifikaci zásadních problémů (s vědomím toho, že pojem zásadní je velmi relativní). Protože když nebudou problémy, nebude co optimalizovat, a tím pádem není nač žádat finance z EU. Jedním z těchto analyticko-koncepčních materiálů je pracovní verze Operačního programu Jan Amos Komenský a charakteristika jeho prioritních os. V tomto materiálu se v rámci priority č. 2 (Zvýšení kompetencí a kvality pracovníků ve vzdělávání) popisuje 30 problémů českého školství. Uvádíme ty, které lze pohledem pedagoga považovat za klíčové:

- Nízká míra atraktivity studijních programů zaměřených na přípravu učitelů a dalších pedagogických pracovníků na pedagogických fakultách a fakultách připravujících učitele pro absolventy středních škol.

- Nízká kvalita pregraduální přípravy pedagogických pracovníků, která nedostačuje očekávaným nárokům na výuku, a to zejména v oblasti didaktiky a podílu a kvality reflektované praktické přípravy.
- Nejsou popsány kompetence učitele potřebné pro to, aby byl schopen zvládat zátěž profese, aplikovat moderní formy výuky a reagovat na měnící se potřeby žákovské populace.
- Nízká míra atraktivity výkonu učitelské profese pro samotné absolventy pedagogických fakult a fakult připravujících učitele.
- Absence systémové podpory začínajících učitelů spojená s drop-outem začínajících učitelů.
- Není vytvořen kontinuální systém podpory pedagogických pracovníků reflektující jejich potřeby v jednotlivých profesních fázích.
- Nedostatečná spolupráce a výměna zkušeností mezi jednotlivými pedagogickými pracovníky.
- Rozdílná a často nedostatečná kvalita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nereflektující aktuální potřeby pedagogů podporující využívání nových metod a technologií ve výuce.
- Není dostatečně rozvíjena metodická podpora výukové činnosti učitelů v oblasti společného vzdělávání.
- Problém se zajištěním kvalitní výuky ve školách na dílčích stupních vzdělávání.
- Nedostatečná motivace pedagogických pracovníků aktivně se účastnit dalšího vzdělávání.
- Stárnutí učitelské populace.
- Nedostatek kvalifikovaných pedagogů některých předmětů.
- Zvyšující se administrativní náročnost výkonu učitelského povolání.

A pokud bychom z těchto tvrzení chtěli udělat jednoduchý až populistický závěr, můžeme říci: V České republice máme nedostatek učitelů a ti, co učí, jsou nekvalitní nebo vyhořelí!!! Jaká voda na mlýn všem reformním politikům a soukromým vzdělávacím společnostem.

Situace skutečně není dobrá. Ale stále se opomíjí to zásadní – proč je situace tak kritická. Když si člověk pročítá tyto formulované problémy českého školství, nemůže se zbavit pocitu jakéhosi dějá vu. Ano, tyto problémy se



v různých formulacích a podobách vyskytují minimálně 15 let a jsou po stejnou dobu řešeny. Asi nejlépe to, jak úspěšní při řešení jsme, dokumentují čísla, která uvádíme dále. Vycházíme přitom zejména z šetření Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které proběhlo na jaře roku 2019 (Maršíková & Jelen, 2019), a jehož výsledky mají být základem pro okamžité intervence vedoucí k nápravě tohoto stavu. Dalším zdrojem jsou pak statistiky a výroční zprávy vysokých škol.

Když se podíváme na prvních pět problémů popsanych výše, je jasné, že musíme začít tam, kde se učitelé připravují – na fakultách vzdělávajících učitele. Záměrně neuvádíme na pedagogických fakultách, neboť těch je v České republice devět, ale fakult vzdělávajících učitele je bezmála 40. Takže přisuzovat problémy s přípravou budoucích učitelů pouze pedagogickým fakultám není korektní, neboť jde pouze o jednoho (byť významného) hráče.

Na základě analýzy z roku 2017 lze konstatovat, že počty zájemců o studium učitelských studijních programů<sup>1</sup> vysokých škol znatelně klesají, v roce 2010 podalo přihlášku celkem 18 236 fyzických osob, v roce 2016 jen 13 261 fyzických osob a trend dále pokračuje, přičemž se netýká dlouhých magisterských studijních programů zaměřených na přípravu učitelů prvního stupně základních škol, kde počet přihlášených zůstal prakticky totožný, ale především bakalářských studijních programů, které jsou přímým předstupněm navazujících magisterských studijních programů vedoucích ke kvalifikaci učitele. Vzhledem k demografickému poklesu v populaci devatenáctiletých, se kterým se vysoké školství v současné době potýká, dochází také k poklesu počtu zapsaných na učitelské studijní obory všech typů. V roce 2010 byl počet 19 letých 132 tisíc, v roce 2016 již jen 93 tisíc. Pokles trval až do aktuálního roku 2019, kdy počet 19 letých dosáhl minima na 91 tisících. Spolu s tím se očekává i celkový pokles počtu absolventů učitelských oborů a tedy menší počty mladých osob splňujících kvalifikač-

1 V České republice probíhala do roku 2016 akreditace studijních programů, které se dále mohly členit na studijní obory (např. studijní program Učitelství pro střední školy se studijním oborem Učitelství chemie pro střední školy). Novelou zákona o vysokých školách pak byly v roce 2016 zrušeny studijní obory a zůstávají pouze studijní programy (Učitelství chemie pro střední školy), které mohou mít případné specializace. Jelikož jsou v současné době realizovány studijní programy akreditované jak před rokem 2016, tak i po něm, je situace v jejich členění a nomenklatuře nepřehledná.

ní požadavky pro výkon profese učitele dle zákona o pedagogických pracovnících. Od roku 2010 klesá počet absolventů učitelských oborů. V roce 2017 učitelské studijní programy magisterského typu absolvovalo 2614 fyzických osob. Pokud nedojde k zásadnímu vývoji ovlivňujícímu vstup a studium učitelských studijních programů, je dále očekáván postupný pokles až na necelých 2 000 absolventů v roce 2021. Poté dojde k nepatrnému nárůstu na 2 061 absolventů v roce 2027, což nevyznívá nijak pozitivně.

To byla situace a výhled u těch, kteří jako učitelé do škol teprve nastoupí, nebo v době velmi nedávné nastoupili. Chtělo by se říci, že situace je v tomto ohledu více než tristní, ale s představou toho, že píšeme stejný příspěvek za 5 let, řekněme, že situace není vůbec dobrá. A jak to vypadá s těmi, kteří již v českém školství působí a rozhodli se v něm setrvat?

Výše zmíněné mimořádné šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách v roce 2019 konstatuje, že regionální školství charakterizuje velmi vysoký průměrný věk 47,2 let (při pomyslném rovnoměrném rozložení učitelů do věků 25–65 let by měl činit jejich průměrný věk optimálně 45,0 let, resp. méně, neboť „produktivní“ věk učitelů v mateřských školách začíná dříve). Velké rozdíly jsou pak mezi průměrnými věky učitelů podle vyučovaných předmětů, resp. podle vzdělávacích oblastí. Podíl učitelů bez kvalifikace podle zákona o pedagogických pracovnících<sup>2</sup> činí 6,6 % (tj. zhruba 8,9 tis. úvazků). Jsou zde významné mezikrajové rozdíly (nejvíce Karlovarský kraj s 12,5 %, nejméně Zlínský kraji s 2,8 %). Nad průměrem regionálního školství jsou učitelé bez kvalifikace u základních škol (8,9 % u prvního stupně a 7,0 % u 2. stupně). U Karlovarského kraje tyto hodnoty činí dokonce 18,4 %, resp. 19,0 %. Školní rok 2018/2019 charakterizovalo pouze zhruba 3,7 % začínajících učitelů, tj. 2,25 % absolventů pedagogických oborů a 1,45 % absolventů doplňujícího studia. Takové počty jsou pro přirozenou obnovu nedostačující. Nejvyšší podíl začínajících učitelů vykazuje Jihomoravský kraj (4,5 %), nejnižší Karlovarský kraj (2,1 %). V případě mateřských škol je podíl začínajících učitelů 6,0 %, na 1. stupni základních škol 3,4 %, na 2. stupni základních škol 3,6 %, u středních škol 2,2 %. U více než 8,6 tis. úvazků učitelů (6,4 %) byl školami avizován

<sup>2</sup> Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

jejich odchod od školního roku 2019/2020 (nejvíce u mateřských škol – 6,8 %, nejméně u vyšších odborných škol – 5,5 %). V případě krajů jsou opět významné odlišnosti, například u 2. stupně základních škol v Karlovarském kraji činí tento podíl 10,2 %. Zhruba 1,5 % (45,7 tis.) z celkové výše vykázaných hodin přímé pedagogické činnosti (téměř 3,1 mil. hodin) připadá na přespočetné hodiny. Nejvíce v Praze a u Karlovarského kraje (1,9 %), nejméně u Olomouckého kraje (0,9 %). U předmětů, resp. vzdělávacích oblastí, které lze analyzovat z pohledu aprobovanosti, lze konstatovat, že aprobovaně probíhá výuka v 82,2 % případů, nejvíce ve Zlínském kraji (87,2 %) a nejméně v Karlovarském kraji (72,1 %). Z údajů předávaných školami vyplynula velká poptávka po nových učitelích. Ta se týká především velkých oblastí výuky (učitelé v mateřské škole, učitelé na 1. stupni základní školy), a současně matematiky, anglického jazyka, českého jazyka a literatury, fyziky, předmětů v oblasti skupiny oborů Strojírenství a strojírenská výroba a Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika. Celkem byl vykázan v součtu požadavek na pokrytí téměř 277,0 tis. hodin přímé pedagogické činnosti (9,0 % z celkové výše přímé pedagogické činnosti zajišťované aktuálními učiteli). Problémem však zůstává dostupnost (vhodných) kandidátů na trhu práce, kdy 66,4 % škol hodnotilo situaci jako významný až kritický problém.

Sečteno a podtrženo, stojíme před obrovskou propastí mezi počtem učitelů a jejich kvalifikovaností (do tématu aprobovanosti se raději nepouštíme) a počtem žáků, kteří realizují nebo budou své vzdělání realizovat (zde je pro nás velkým „překvapením“ demografický vývoj a nárůst počtu žáků na základních školách v souvislosti s nástupem populačně silných ročníků do vzdělávacího systému). Zcela upřímně si přiznejme, že o této situaci jsme věděli, nebo jsme byli schopni ji predikovat. Zjevným prediktorem byl a do jisté míry stále je přetrvávající nedostatek míst v mateřských školách, který byl řešen různými alternativami typu „lesních školek“ a „dětských skupin“. Protože v této oblasti má rozhodující slovo decizní sféra (vláda, ministerstvo, kraje), docházelo tu více, tu méně k jakýmsi náznakům řešení kalamitní situace. A když se v současné době nacházíme v čase pět minut po dvanácté, začneme opět věc řešit zaběhnutými a leckdy alibistickými postupy. Co jsme tedy udělali?

- Začali vymýšlet různé pracovní skupiny (nejlépe zřízené ministerstvem),
- začali realizovat různá šetření a odborné studie,
- začali vymýšlet nová diskuzní fóra a kulaté stoly,
- začali vytvářet různé strategické dokumenty s výhledem tak dalekým, že nevidíme konec,
- začali do škol lovit odborníky (nejlépe nobelisty) bez pedagogického vzdělání,
- začali měnit zákon o pedagogických pracovnících dle momentálních nápadů,
- začali upravovat doplňující pedagogické studium dle modelu „učitel snadno a rychle“,
- začali slibovat učitelům vyšší mzdu (130 % - ale vztaženo k čemu a v jaké době nikdo neví),
- nebo se jednoduše vyděsili.

## ZÁVĚR

Školství je oblast, která se nikdy nebude vyznačovat dlouhodobou stabilitou. Vlivy ekonomické, společenské, politické a další budou vždy mocnými hybateli a příčinami změn, které bezprostředně na školství působí. Ačkoli je z hlediska současných pedagogických teorií v centru pozornosti vzdělávacího procesu žák, tento příspěvek se snažil ukázat, že zde také musí být akcentován ten, jenž bude žáka kvalitně vzdělávat a vychovávat (chcete-li edukovat). A zde se před námi zeje jako propast značný problém, protože učitelé prostě chybí a chybět budou. Jistě, mohli bychom v příspěvku navrhnout několik spásných řešení, jak tuto situaci řešit. Jenže všechna řešení měla přijít před 10, lépe 15 lety. Nyní je již skutečně pozdě a bude záležet na tom, jak se zodpovědným osobám (čti politikům) podaří onu rozevírající se propast překleknout. Protože kvalitní vzdělávací systém prezentovaný kvalitními učiteli je vizitkou každého vyspělého státu.

## LITERATURA

MARŠÍKOVÁ, M., JELEN, V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Dostupné z [http://www.msmt.cz/file/50371\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/50371_1_1/)

*prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.*

*prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D.*

*Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem*

*České mládeže 8, Ústí nad Labem. Česká republika*

*email: [pavel.doulik@ujep.cz](mailto:pavel.doulik@ujep.cz), [jiri.skoda@ujep.cz](mailto:jiri.skoda@ujep.cz)*

---

### 3 MOTIVÁCIA ABSOLVENTOV STREDNÝCH ŠKÔL K VÝBERU UČITEĽSKÝCH ŠTUDIJNÝCH PROGRAMOV NA UNIVERZITE KOMENSKÉHO V BRATISLAVE

#### MOTIVATION OF SECONDARY SCHOOL GRADUATES TO CHOOSE TEACHER STUDY PROGRAMS AT COMENIUS UNIVERSITY IN BRATISLAVA

---

**JAKUB FÁZIK**

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

**Abstrakt:** Príspevok prezentuje škálu motivačných faktorov, ktoré vedú absolventov stredných škôl k výberu učiteľského študijného programu. Je to jeden z výsledkov komplexnejšieho empirického kvalitatívneho výskumu informačnej gramotnosti, realizovaného na pôde piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave. V prvej časti autor odôvodňuje vzťahy medzi výskumnými premennými, prináša prehľad domácich relevantných výskumov a predstavuje návrh vlastného výskumu, ktorého výsledky prezentuje v druhej časti článku a sumarizuje do podoby pojmovej mapy.

**Kľúčové slová:** učiteľská profesia, motivácia, učiteľské študijné programy, informačná gramotnosť

**Abstract:** The paper presents a range of motivational factors leading secondary school graduates to choose a teacher study program as one of the results of a more comprehensive empirical qualitative research on information literacy conducted at five faculties of Comenius University in

*Bratislava. In the first part, the author justifies the relationships between research variables, provides an overview of domestic relevant research and describes the design of his own research, the results of which are presented in the second part of the article and summarized in the form of a conceptual map.*

**Keywords:** teaching profession, motivation, teacher study programs, information literacy

## ÚVOD

V priebehu jesene 2018 bol realizovaný na piatich fakultách Univerzity Komenského v Bratislave kvalitatívny výskum informačnej gramotnosti štyridsiaticich začínajúcich študentov učiteľských študijných programov prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia s aprobáciami pre sekundárne vzdelávanie. V intenciách použitej fenomenografickej metodológie sme primárne zisťovali a mapovali koncepcie informačnej gramotnosti a analyzovali ďalšie vybrané aspekty informačnej gramotnosti a informačného správania výskumnej vzorky (Fázik, 2019). Účastníkov výskumu sme sa pýtali, popri hlavných výskumných otázkach zameraných na ich vlastné skúsenosti z práce s informáciami z čias stredoškolského štúdia, na predstavy o efektívnom či zručnom používateľovi informácií, na predstavy o pojme informácie, aj na motiváciu, ktorá ich viedla k výberu a zápisu učiteľského študijného programu.

## VÝCHODISKÁ

Whitworth (2014) prostredníctvom scientometrických analýz explicitne poukázal na úzke prepojenie pedagogických vedných disciplín s knižničnou a informačnou vedou prostredníctvom konceptu informačnej gramotnosti, pričom najviac takto zrealizovaných výskumov bolo v kontexte vysokoškolského vzdelávania (Whitworth, 2014; Bruce, 2016). Informačnú

gramotnosť – ústredný problém nášho výskumu – môžeme interpretovať napríklad ako proces internalizácie pôvodne externej informácie (Bruce, 1997) alebo transformáciu dát a informácií na vedomosti (Whitworth, 2014), či ako komplex disponibilít a potencialít jednotlivca pre prácu s informáciami, kde, v rámci takzvaného štrukturálneho rámca informačnej gramotnosti, predstavuje súbor vedomostí, schopností, zručností, ale aj **motivácie**, postojov, preferencií, návykov a celkových osvojených metód a techník v oblasti práce s informáciami (Hrdináková, 2011). Hlavné výsledky nášho výskumu, ktoré sme predstavili v samostatnom príspevku (Fázik, 2019), odhalili *silnú koreláciu motivácie v oblasti práce s informáciami* (ako komponentu štrukturálneho rámca informačnej gramotnosti) a *motivácie vedúcej k výberu vysokoškolského študijného programu* po skončení strednej školy. Otázkou motivácie vedúcej k výberu konkrétneho študijného programu jednotlivých účastníkov sme zaradili do nášho výskumu informačnej gramotnosti sekundárne, z dôvodu potreby potvrdenia homogenity výskumnej vzorky, ktorá je dôležitou podmienkou zvolenej fenomenografickej metodológie. V prípade nášho výskumu bola homogenizujúcim faktorom vysokoškolská príprava na učiteľskú profesiu.

Problematike výberu učiteľského študijného programu sa v slovenskom prostredí venovalo viacero výskumov. V kontexte výberu učiteľskej profesie sú najčastejšie rozlišované vnútorné, vonkajšie a altruistické motívy. Vzťahy medzi týmito kategóriami skúmali Tomšík a Verešová (2016) a Tomšík (2016a, 2016 b, 2017) štatistickými metódami na vzorke novoprijatých študentov učiteľských programov Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre a Prešovskej univerzity v Prešove. Výsledky potvrdili prevahu vnútorných a altruistických motívov. Tomšík (2018) mapoval aj vplyv štýlu rodinnej výchovy a osobnostných charakteristík na výber učiteľskej profesie. Postoje a motívy k výberu učiteľského študijného programu začínajúcich študentov na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave mapovali kvantitatívnymi metódami Jursová Zacharová a Sokolová (2015) a Jursová Zacharová (2015), pričom výskumy potvrdili rozdiel v motivácii medzi študentmi pre primárne vzdelávanie a pre sekundárne vzdelávanie. Kocová (2015) sa zaoberala motiváciou končiacich študentov magisterského stupňa v programe učiteľstva akademických predmetov na Univerzite Pavla Jozefa Šafárika



v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. Z jej zistení vyplýva, že hlavným motívom študentov bola práca s deťmi, aj napriek negatívne vnímanému finančnému ohodnoteniu tejto profesie.

Na Filozofickej fakulte UCM v Trnave sa motiváciou k príprave na učiteľskú profesiu obsahovou analýzou písomných výpovedí študentov oboch stupňov štúdia učiteľstva akademických predmetov, ako aj študentov dopĺňujúceho pedagogického štúdia (ďalej DPŠ), zaoberali Sirotová, Frýdková a Lobotková (2018). Z ich výskumu vyplynulo, že kým u študentov učiteľských programov prevažujú vnútorné motívy, študentov neučiteľských programov navštevujúcich DPŠ motivujú predovšetkým vonkajšie faktory vo forme rôznych benefitov tejto profesie. Postoje k výberu štúdia učiteľstva prírodovedných predmetov takzvanou *q-metodológou* na pozadí prírodovedných záujmov študentov piatich slovenských gymnázií a ich aktuálnych skúseností zo škôl skúmali na pôde Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave Žoldošová a Held (2003).

## METODOLÓGIA

Zber dát sme realizovali v priebehu zimného semestra 2018/2019 v dvoch etapách. V prvých dvoch týždňoch začiatku daného semestra písomným zberom dát a kreslením, do ktorého boli zaradení všetci dostupní študenti (N=269) prvých ročníkov bakalárskeho štúdia z piatich fakúlt Univerzity Komenského v Bratislave (Filozofická fakulta, Prírodovedecká fakulta, Fakulta matematiky, fyziky a informatiky, Fakulta telesnej výchovy a športu a Evanjelická bohoslovecká fakulta). Na pôde Pedagogickej fakulty UK sme z technicko-organizačných dôvodov výskum nerealizovali.

S vybranými účastníkmi prvej etapy zberu dát (N=40) sme v rámci druhej etapy uskutočnili aj individuálne pološtruktúrované rozhovory, v ktorých sa študenti podrobnejšie vyjadrovali k svojim písomným reflexiám a kresbám z prvej fázy zberu. Hoci v druhej etape dominovali študenti Filozofickej fakulty UK, jej účastníci boli vybraní tak, aby bolo zastúpené čo najširšie spektrum študovaných aprobácií v rôznych študijných programoch v rámci študijných odborov *Učiteľstvo akademických predmetov*, *Učiteľ-*

stvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, prípadne v kombinácii so študijným odborom Šport. Väčšina z nich (n=37) absolvovala strednú školu v šk. roku 2017/2018, len traja o rok skôr. Z hľadiska pohlavia mali vyššie zastúpenie ženy (n=29), vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí od 18 do 21 rokov, priemerný vek bol 19 rokov. Dvaja respondenti sú absolventmi zahraničnej strednej školy (Rumunsko, Ukrajina), piati stredných odborných škôl a zvyšní študenti (n=33) absolventmi rôznych foriem gymnaziálneho štúdia.

Odpovede všetkých štyridsiatich účastníkov, ktorí participovali na oboch etapách zberu dát, na tri základné výskumné okruhy týkajúce sa informačnej gramotnosti a informačného správania, sme podrobili fenomenografickej a obsahovej analýze. Rovnako sme obsahovej analýze podrobili aj ich odpovede na otázku ohľadom motivácie k výberu svojho študijného programu, na ktorú sme sa pýtali v prvej a opätovne i v druhej etape formuláciou: „Čo Vás motivovalo k výberu aktuálneho študijného programu?“ Výsledky kvalitatívnej analýzy podporujeme aj citátmi z prepisov rozhovorov s účastníkmi výskumu a z ich písomných prác, ich prehľad uvádzame v Tabuľke 1. Písomné práce tých študentov, ktorí participovali len v prvej etape zberu dát a druhej fázy sa už nezúčastnili, sme podrobne neanalyzovali, ale využili sme ich na účely overenia a potvrdenia výsledkov analýz odpovedí štyridsiatich účastníkov oboch etáp zberu dát.

**Tabuľka 1** Prehľad respondentov

APROBÁCIA		RESPONDENTI	
Anglický a literatúra	jazyk	Filozofia	R8, R22, R26
Anglický a literatúra	jazyk	História	R34
Anglický a literatúra	jazyk	Maďarský jazyk a literatúra	R28, R29
Anglický a literatúra	jazyk	Nemecký jazyk a literatúra	R7, R39
Anglický a literatúra	jazyk	Slovenský jazyk a literatúra	R1, R3, R4, R5, R15, R16, R37
Anglický a literatúra	jazyk	Telesná výchova	R20

Biológia	Chémia	R31, R32, R33
Biológia	Slovenský jazyk a literatúra	R30
Fyzika	Matematika	R12, R13
Geografia	História	R2, R36
Geografia	Slovenský jazyk a literatúra	R18, R19
História	Slovenský jazyk a literatúra	R6, R10, R11, R17, R21, R24, R27
História	Nemecký jazyk a literatúra	R38
Chémia	Matematika	R9, R25
Informatika	Matematika	R14
Náboženská výchova	Slovenský jazyk a literatúra	R35
Telesná výchova	Trénerstvo / Kondičné trénerstvo	R23, R40

## VÝSLEDKY

Najčastejšími dôvodmi výberu konkrétneho učiteľského študijného programu bol záujem *vykonávať učiteľskú profesiu* a záujem o konkrétne *predmety svojej špecializácie* (aprobácie). Vzájomnú kombináciu oboch faktorov explicitne uviedlo až dvadsaťšesť účastníkov rozhovorov.

Motivácia vykonávania povolania učiteľa má u študentov rôzny pôvod. Respondenti R17 a R20 uviedli, že ich všeobecne napíňa *práca s ľuďmi* rôznej vekovej skupiny. Pre ďalších desiatich respondentov je motiváciou *práca s deťmi alebo mládežou*, ktorej sa venujú vo svojom voľnom čase v rôznych oblastiach, napríklad v skautskom oddiele (R5, R25), v jazykovej škole (R7), v kresťanských združeniach (R9, R19), pri organizovaní táborov (R16, R30), pri vysvetľovaní učiva spolužiakom (R15), či doučovaní detí: „*Mňa motivovalo hlavne doučovanie detí [...] A najväčšiu motiváciu mi dávajú deti, ktoré dané učivo pochopili, možno až po niekoľkom vysvetlení*“ (R33). Obľuba vysvetľovať učivo spolužiakom dala podnet k výberu vysokoškolského

štúdia aj respondentovi R15: „Vždy za mnou chodili spolužiaci, chceli, aby som im vysvetlila niečo viac rozšírene, takže tak som si nejako uvedomila, že to je cesta.“ Všetky prípady predstavujú kombináciu vnútornej motivácie s altruistickými motívmi.

Pre respondenta R20 učiteľská profesia predstavuje konsenzus medzi záľubou v práci s deťmi a študovanou aprobáciou: „Rád pracujem s deťmi, rád pracujem celkovo s ľuďmi, a baví ma jednak anglický jazyk a jednak šport. Takže ja si myslím, že takáto schopnosť odovzdávať informácie bude pre mňa naozaj to pravé – to učiteľské povolanie. A keď to dám dokopy, šport a anglický jazyk a prácu s deťmi, tak ja si myslím, že práve učiteľstvo telesnej výchovy a angličtiny bude to, čo chcem.“ S veľmi podobnou kombináciou motívov si vybral svoje štúdium aj respondent R9.

Iným typom motivácie je *rodinné zázemie*, kde túto profesiu vykonáva niektorý z rodičov, či iných príbuzných. Túto skutočnosť uviedli šiesti účastníci. Ako príklad najčastejšej odpovede uvádzame výpoveď respondenta R14: „Tak učiteľkou som chcela byť odmalička. Moja mama je učiteľkou, takže žijem v tom prostredí.“ Určitý vplyv rodinného zázemia v spojení so záujmom o študovanú aprobáciu a s ďalšími výhodami motivoval k výberu štúdia aj respondent R4, ktorý zároveň odhalil aj jeden z vonkajších motívov, a to benefit učiteľskej profesie: „Bavilo ma to na strednej škole a nevedela som, čo s tým ďalej, učiteľov je celkom málo, krstná je učiteľka, takže mi to neprišlo až také zlé – dva mesiace prázdnin.“ Respondent R5 je zas príkladom, ktorého záujem napriek silnej rodinnej tradícii v učiteľstve podnietila až práca s knižnými zdrojmi: „V našej rodine je to tak, že moja mama je učiteľka, babka je učiteľka, aj dedko je učiteľ, ale pôvodne som nechcela byť učiteľkou, strašne som sa tomu vzpierala. Ale keď som minulý rok robila tú SOČ, tak ma veľmi napĺňalo pracovať s literárnymi zdrojmi a rozmýšľala som, čo s tým ďalej.“

Špeciálnou motiváciou v prípade respondentov z Fakulty matematiky, fyziky a informatiky či Prírodovedeckej fakulty UK bolo odhodlanie učiť v budúcnosti prírodovedné predmety, ktoré sa javia byť väčšine študentom ťažké, mnohí žiaci im nerozumejú, alebo majú z nich dokonca strach, ide predovšetkým o matematiku a fyziku: „Matematika ma bavila už od začiatku, takisto fyzika, mala som rada tie predmety; a učiteľstvo preto, lebo

som mala aj spolužiakov, ktorí mali problém s tými predmetmi. Stretla som sa so spolužiakmi, ktorí sa báli tých predmetov. Chcem byť učiteľkou a ukázať, že týchto predmetov sa netreba báť, že aj niektorým, ktorým tieto predmety príliš nejdú, nemajú talent, dá sa ukázať, že sa nemusia toho báť,“ uviedol respondent R12. Podobne sa vyjadril aj respondent R13: „Rozhodla som sa pre tie predmety, pretože ma to na škole zaujalo, bavilo ma to. A bolo mi ľúto, že ostatní spolužiáci tomu nerozumejú, alebo nebaví ich to, alebo nevidia v tom nejaký zmysel, majú k tomu odpor doslova. A som si povedala, že musí to ísť aj inak učiť tieto predmety, a chcela som to skúsiť. Práve tú fyziku hlavne.“

Azda najvýznamnejším motivačným faktorom, ktorý vzbudil v mnohých študentoch odhodlanie stať sa učiteľmi, bola *motivácia samotnými učiteľmi na stredných školách*, či už pozitívna alebo negatívna, prípadne kombinácia oboch. Konkrétne *pozitívne skúsenosti* vyjadril R38 nasledovne: „No mala som fakt dobrú učiteľku histórie – tak ma veľmi motivovala, že sa dá dobre naučiť tento predmet, že dá sa v ňom aj zaujímavo diskutovať a má zmysel.“ Nadšenie učiteľov pre svoje poslanie motivovalo aj respondenta R29: „Ja už veľmi dlho som sa chcela stať učiteľkou, lebo celý postoj našich učiteľov na gymnáziu ma veľmi motivoval. A videla som, že čo to spraví, keď učiteľ naozaj nejde učiť len preto, že nemal iné na výber.“ Aj respondenta R8 k výberu učiteľského študijného programu motivoval pozitívny príklad učiteľov zo strednej školy, ako aj príklad z vlastnej rodiny: „Mojá mamina je učiteľka a páči sa mi jej dosah na tie deti. Ja som bola zvyknutá, že sme dostávali vždycky dobrých profesorov na strednej škole – vďaka tomu aj vďaka mamine som sa rozhodla pre učiteľstvo, že videla som, čo to môže so žiakmi spraviť, keď majú dobrého učiteľa.“ Pozitívne skúsenosti s učiteľmi chémie a matematiky motivovali k výberu svojej aprobácie aj respondenta R25: „Mala som veľmi mladého učiteľa, len čerstvo doštudoval a už nás išiel učiť [...] A tak som si budovala taký veľmi pozitívny vzťah k matematike, tým, že on bol taký dobrý učiteľ. Bol mi takým vzorom, takou by som chcela byť aj ja. No a čo sa týka chémie – mali sme učiteľku, ktorá mala veľmi veľké množstvo vedomostí, možno to bolo tiež pre mňa veľmi povzbudzujúce, že keď ona je taká múdra a taká zaujatá v tom svojom odbore, tak by som to chcela aj ja vyskúšať.“

Negatívne skúsenosti a zaužívané stereotypy boli motivačným faktorom pre respondenta R35: „Pozorovala som od základnej po strednú školu, že ako učitelia učia, bolo mnoho predmetov, kde ma nevedeli zaujať, napríklad taká slovenčina – vyžadovala som od toho niečo iné. Samozrejme, musíme sa niečo naučiť na tej hodine, ale dá sa to podľa mňa aj takou inou formou, aby sme tých žiakov vedeli zaujať, a ja by som to chcela dostať do éteru, že dá sa to aj inak [...] Na základných školách takzvanou hravou formou a na strednej tak, že to študentov zaujme – že nie je len prosté vysvetľovať učivo dookola, dookola.“ Ďalší typ negatívnej skúsenosti má respondent R25, pre ktorého je dôležité, aby učiteľ mal vedomosti o preberanom učive: „No negatívne skúsenosti som mala, keď učiteľ pustil prezentáciu a čítal, čo tam bolo. Že prosté som bola z toho taká až – taký zlý pocit vo mne vyvolávalo, že ako to môže prednášať, keď to sám nevie a iba to číta. Tak to bolo veľmi negatívne, že som si povedala, že takto nechcem nikdy učiť.“

Vo viacerých prípadoch šlo o kombináciu oboch skúseností, napríklad: „Niekedy ma motivovalo to, že učiteľ bol fakt zlý, a povedal som si, že takým nechcem byť, budem sa snažiť byť lepším. A zasa boli aj tie opačné protipóly, že bol veľmi dobrý a som si povedal, že no tak presne takým by som chcel byť aj ja“ (R10).

Respondent R18 výber svojej špecializácie odôvodnil konkrétnejšie: „Mala som na slovenčine takú učiteľku, ktorá bola – no akože nechcem povedať, že zlá – ale bola taký ten typ učiteľky, ktorý nie že znepríjemňuje ľuďom život, ale málokto v triede mal rád slovenčinu. A ja by som chcela byť učiteľkou, ktorá prosté naučí deti slovenčinu, lebo slovenčina je pekný jazyk, no a sama som ho kvôli tej učiteľke nemala rada. A geografiu – zas na geografii sme mali veľmi dobrého učiteľa. A ten nás naučil geografiu milovať.“ Hoci vo výpovediach študentov silno dominovali vnútorné a altruistické motívy, u niektorých respondentov boli v korelácii aj s vonkajšími typmi motivácie, ktoré sa prejavovali najviac pri výbere aprobácie pre slovenský jazyk a literatúru, ako v prípade respondenta R11: „Slovenský jazyk som si vybrala do počtu, lebo by sa dalo odučiť dosť hodín, tak som si to nejakou vyčkulovala, že kebyže mám napríklad geografiu a históriu, tak by som mala málo hodín,“ či respondenta R19: „Slovenčina z toho dôvodu, že deti

*majú v rozvrhu veľa tej slovenčiny – [...] a vysokú dotáciu v rozvrhu.“ Výber učiteľstva slovenského jazyka a literatúry nebol vždy podmienený len vonkajšími motívmi – v prípade respondenta R17 zavázila jeho dôležitosť pre spoločnosť, ktorú si uvedomuje: „Skombinujem vlastne tú históriu so slovenským jazykom, ktorý je dosť dôležitý pre nás.“*

*Záľuba v literatúre a v čítateľstve zas boli impulzom k výberu aprobácie pre slovenský jazyka a literatúru popri respondentoch R21 a R27 aj pre respondenta R6: „Ja mám rada knižky, takže ja som bola non stop v knižkách zahádzaná.“*

Len jedenást študentov uviedlo, že si svoj program vybrali primárne kvôli *oblúbe predmetov svojej špecializácie*, v ktorých štúdiu chceli pokračovať aj po strednej škole, či už ide o prírodovedné, spoločenskovedné alebo filologické aprobácie. Z nich ôsmi (R3, R22, R24, R26, R31, R32, R34 a R39) sa vyjadrili, že nie sú ešte rozhodnutí, či chcú v budúcnosti učiť. Pre R32 je toto štúdium „záložným plánom“, pre R34 a R39 bolo motiváciou predovšetkým štúdiom cudzích jazykov. Pre respondenta R3 bol výber aprobácie cudzieho jazyka motivovaný aj snahou o zdokonalenie v ňom: „*Motivovalo ma to, že som sa chcela úplne zdokonaľiť v tej angličtine.*“

Respondenti R23 a R40 z Fakulty telesnej výchovy a športu UK uviedli, že sa chcú prednostne venovať trénerstvu, no *učiteľskú prax ani jeden z nich nevyklučuje* a výber učiteľského smeru odôvodňujú nasledovne: „*Určite trénerstvo, ja som si dala vlastne kombináciu tréner – učiteľ kvôli tomu, aby som mala viac pedagogiky a psychológie [...] Čiže keby náhodou sa v živote rozhodnem zmeniť smer a idem vlastne do tej pedagogiky, tak mám aspoň niečo*“ (R23). Podobne sa o výbere svojho štúdia vyjadril aj R40 s tým, že k výberu učiteľského smeru ho motivovali pozitívne skúsenosti so stredoškolským štúdiom: „*Aj keď som bol menší, hovoril som si – mne bolo dobre v tej škole – že kludne by som si vedel predstaviť, že by som robil učiteľa na nejakej strednej škole.*“

Výberom konkrétneho študijného programu je podstatná väčšina účastníkov nášho výskumu presvedčená o svojom odhodlaní vykonávať učiteľské povolanie na základných alebo stredných školách po jeho doštudovaní z rôznych dôvodov. Niekoľko participantov uviedlo, že študujú tú profesiu, o ktorej *uvažovali už od detstva*, príkladom môže byť vyjadrenie respon-

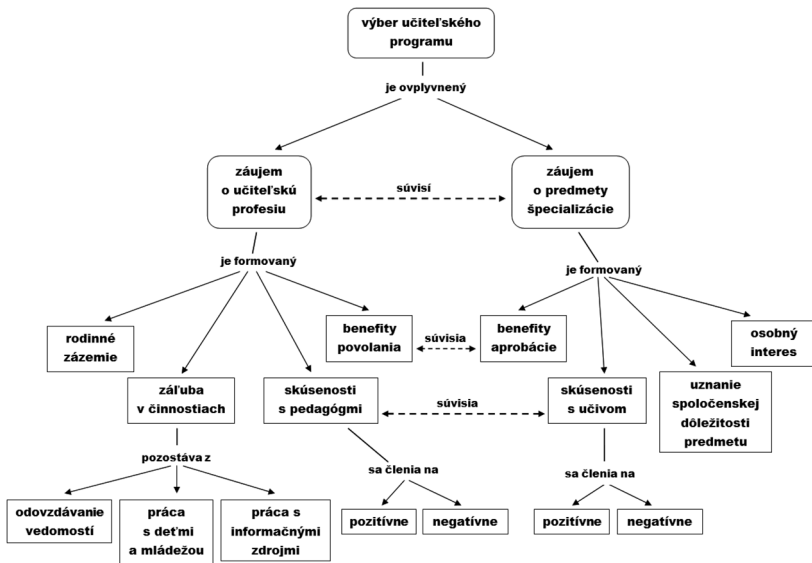
denta R2: „Ja som chcel učiť a vykonávať povolanie učiteľa už odkedy som vôbec začal uvažovať o tom, čo by som chcel robiť – čiže od prvej triedy ZŠ.“ Veľmi podobný motív má aj ďalší respondent: „Učiteľkou som chcela byť už od raného detstva, až neskôr sa špecifikovalo, že ktoré predmety. Od malička som rada čítala, tak veľmi pozitívny vzťah k literatúre v akejkol'vek podobe. No a potom najbližšie k slovenčine a literatúre je história, tak som si to prepojila a je z toho pekná, tradičná kombinácia“ (R6). Pre respondenta R1 nie je prekážkou ani nedostatočné finančné ohodnotenie tejto profesie, o ktorom sa zmienil: „Viac-menej od mlada som sa rozhodoval, či budem učiteľ alebo niečo iné, ale ničomu inému som neprišiel tak na chuť a dosť dlho aj na strednej som zvažoval tú finančnú stránku, pretože na Slovensku učelia nie sú tak dobre zaplatení. Ale rozhodol som sa, že na moje životné nároky to stačí, a že nepotrpím si nejak extra na luxus alebo tak, že by som išiel za niečím viac a dôležitejšie je pre mňa robiť to, čo ma baví.“ Respondent R36 si tiež uvedomuje tento problém, aj uňho ale záľuba v predmetoch študovanej špecializácie (aprobácie) zavážila najviac a svoje rozhodnutie zhrnul stručne do jednej vety: „Keby som nevedel čo študovať, tak by som ani nešiel študovať“, a to aj napriek tomu, že jeho absolvované stredoškolské odborné štúdium bolo orientované úplne iným, perspektívnejším smerom: „Nemal som na to najvhodnejšiu strednú školu, lebo pri tom dosť zavážilo rozhodnutie rodičov, pretože oni boli toho názoru, že by som mal ísť študovať niečo, čo dneska ide a pri čom zarobím veľa peňazí, aj keď mňa to osobne dosť nelákalo“ (R36).

## ZHRNUTIE A DISKUSIA

Výber konkrétnych predmetov môže byť ovplyvnený záľubou jednotlivca v jeho obsahu, skúsenosťami s jeho pedagógmi či uznaním jeho dôležitosťi v spoločnosti, rovnako rôznymi vonkajšími benefitmi, ktoré predmet môže pre učiteľa predstavovať. Vo väčšine prípadov naša sonda do tejto problematiky naznačila, že pri výbere štúdia ide o kombináciu rôznych motívov z kategórií vnútorných, altruistických a vonkajších typov, pričom hranice medzi nimi nie sú vždy zreteľné. Rodinné zázemie môže predsta-



vovať pre mladého človeka vnútorný motív, rovnako tradícia učiteľského povolania v rodine môže pôsobiť aj ako vonkajší motivačný faktor v prípade, ak sa od rodinných príslušníkov očakáva, že absolventi stredných škôl budú v rodinnej tradícii pokračovať. Pozitívne alebo negatívne skúsenosti s konkrétnym pedagógom a predmetom môžu pôsobiť jednak ako vnútorné motívy, ktoré zároveň silno interferujú s motívmi altruistickými. Na Obrázku 1 prezentujeme kategorizáciu motivačných faktorov našej sondy do problematiky prostredníctvom pojmovej mapy.



**Obrázok 1** Pojmová mapa motivačných faktorov.

Mnohí z respondentov zároveň pri tejto otázke uviedli, že by chceli po doštudovaní učiť predmety tak, aby žiakov či študentov zaujal ich obsah, aby si informácie lepšie zapamätali a aby v nich videli význam a dôležitosť. Individuálna alebo skupinová práca žiakov s informáciami na projekte alebo za účelom prípravy referátu alebo prezentácie, od ich vyhľadávania cez procesy hodnotenia, analýz a syntéz informácií až po následnú prezentáciu je na základe vlastných skúseností podľa nich ideálnou možnosťou

na dosiahnutie tohto cieľa. Najvhodnejším nástrojom na jeho dosiahnutie z množiny existujúcich pedagogických prístupov je forma intrakurikulárnej vnorenej integrácie informačnej výchovy do vzdelávania (Hrdináková, 2014a), realizovaná napríklad metódami problémovo orientovaného či bádateľsky orientovaného vzdelávania a prípadne ďalšími (Hrdináková, 2014 b), na ktoré treba študentov učiteľských programov pripravovať už počas ich vysokoškolského štúdia.

## **ZÁVER**

Kvalitatívny výskum pomáha nachádzať a odhaľovať príčiny javov a odpovedať na otázky typu „prečo“, zároveň jeho zistenia prispievajú k rozvoju teórie a umožňujú formulovať hypotézy. Písomné vyjadrenia i rozhovory preukázali u jednotlivých respondentov významnú mieru vplyvu skúseností zo stredoškolského štúdia a rodinného zázemia, ako aj svojich záujmov na výber konkrétneho študijného programu a zároveň potvrdili homogenitu výskumnej vzorky (ako dôležitú podmienku fenomenografického výskumu) tým, že väčšina účastníkov má po vyštudovaní zvoleného programu motiváciu odovzdávať nadobudnuté vedomosti ďalším generáciám prostredníctvom učiteľskej profesie.

Naše zistenia v súlade s výsledkami predchádzajúcich výskumov iných autorov rovnako potvrdili prevahu rôznych typov vnútorných a altruistických motívov, pričom sme zaznamenali aj niektoré faktory vonkajšieho typu motivácie. Najvýznamnejšími limitmi nášho výskumu boli nízka početnosť vzorky a vysoká miera subjektívnosti pri vyhodnocovaní dát a interpretácii výsledkov. Aj z tohto dôvodu chceme vo výskume informačnej gramotnosti novoprijatých študentov učiteľských programov bakalárskeho stupňa štúdia, ako aj motivácie výberu ich štúdia, na pôde Filozofickej fakulty UK v Bratislave ďalej pokračovať.

Príspevok bol vypracovaný v rámci riešenia výskumnej úlohy APVV-15-0508 HIBER – Informačné správanie sa človeka v digitálnom priestore.

## LITERATÚRA

1. BRUCE, Ch. (1997). *The Seven Faces of Information Literacy*. Blackwood: Auslib.
2. BRUCE, Ch. (2016). Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness. *Australian Academic & Research Libraries*, 47(4), 220-238. doi: 10.1080/00048623.2016.1253423
3. FÁZIK, J. (2019). Fenomenografický výskum informačnej gramotnosti začínajúcich študentov učiteľských programov Univerzity Komenského v Bratislave – 1. časť. *ITlib: Informačné technológie a knižnice*, 23(3), 5-12. Dostupné na <https://itlib.cvtisr.sk/buxus/docs/05-fenomegr%20vyskum.pdf>
4. HRDINÁKOVÁ, L. (2011). *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia pre 21. storočie*. Dostupné na [http://stella.uniba.sk/texty/LH\\_gramotnost.pdf](http://stella.uniba.sk/texty/LH_gramotnost.pdf)
5. HRDINÁKOVÁ, L. (2014a). *Integrácia informačnej gramotnosti do vzdelávania – aktuálna výzva pre vzdelávanie*. Dostupné na [https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED\\_ig\\_Integracia-do-vzdelavania.pdf](https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Integracia-do-vzdelavania.pdf)
6. HRDINÁKOVÁ, L. (2014 b). *Pedagogické prístupy a informačná gramotnosť*. Dostupné na [https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED\\_ig\\_Pedagogicke-pristupy.pdf](https://uniba.sk/fileadmin/ruk/ak/PED_ig_Pedagogicke-pristupy.pdf)
7. JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., & SOKOLOVÁ, L. (2015). Postoje a motívy k voľbe učiteľského štúdia. *Grant Journal*, 4(2), 52-57. Dostupné na <http://www.grantjournal.com/issue/0402/PDF/0402sokolova.pdf>
8. JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2015. Akí sú študenti učiteľstva na začiatku svojej kariéry? Motivácia a osobnosť začínajúcich študentov voliacich si učiteľskú profesiu. *Ecoletra.com – Scientific eJournal*, 1(1), 67-87. Dostupné na <http://ebook.ecoletra.com/e-casopisy/2015-01-ecoletra.com-scientific-ejournal>
9. KOCOVIČ, N. (2015). Motivácia študentov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach k vykonávaniu učiteľského povolania. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 1(2), 131-137. Dostupné na <https://www.upjs.sk/public/media/11267/17.pdf>

10. SIROTOVÁ, M., FRÝDKOVÁ, E., & LOBOTKOVÁ, A. (2018). Motivácia študentov k voľbe učiteľského povolania na FF UCM v Trnave. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 17(1), 113-123. Dostupné na [http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf\\_1\\_18.pdf](http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf_1_18.pdf)
11. TOMŠÍK, R. (2016a). Relationship between motivation of choosing teaching as a career and study choice satisfaction among Slovak teacher trainees. *Slavonic Pedagogical Studies Journal: The Scientific Educational Journal*, 5(1), 3-13. doi: 10.18355/PG.2016. 5. 1.3-13
12. TOMŠÍK, R. (2016 b). Vplyv demogeografického prostredia na motiváciu voľby učiteľského povolania. *Paidagogos*, 17(1), 107-123. Dostupné na <http://www.paidagogos.net/issues/2016/1/article.php?id=7>
13. TOMŠÍK, R. (2018). *Štýl výchovy a osobnostné charakteristiky vo vzťahu k motivácii voľby učiteľského povolania* (dizertačná práca). Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre.
14. TOMŠÍK, R., & VEREŠOVÁ, M. (2016). The scale of motivations for choosing teaching as a career SMVUP2. In: V. ŘEHAN & M. LEČBYCH (Eds.), *PhD existence VI: Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech / Výzkum + vs. praxe* (pp. 317-323). Olomouc: Univerzita Palackého.
15. WHITWORTH, A. (2014). *Radical Information Literacy: Reclaiming the Political heart of the IL Movement*. Kidlington: Chandos Publishing.
16. ŽOLDOŠOVÁ, K., & HELD, L. (2003). Motivácie pre štúdium učiteľstva prírodných vied. In L. HELD (Ed.), *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Série D – VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ (95-105). Dostupné na <http://pdf.truni.sk/veda-vyskum?acta-facultatis & 2003>

Mgr. Jakub Fázik, PhD.,  
 Katedra knižničnej a informačnej vedy  
 Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
 Gondova 2  
 814 99 Bratislava  
[jakub.fazik@gmail.com](mailto:jakub.fazik@gmail.com)

---

## 4 MODIFIKÁCIA POSTOJOV ŽIAKOV ZÁKLADNÝCH ŠKÔL K VYBRANÝM NÁVYKOVÝM LÁTKAM PO ABSOLVOVANÍ PREVENTÍVNEHO PROGRAMU MODIFICATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SELECTED ADDICTIVE SUBSTANCES AFTER TAKING PART IN A PREVENTION PROGRAMME

---

**PETRA DZURMANOVÁ**  
**NADEŽDA KOVALČÍKOVÁ**

*Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce Trnavskej univerzity v Trnave*

**Abstrakt:** *Príspevok je zameraný na problematiku vplyvu drogovej prevencie na postoje žiakov základných škôl k návykovým látkam. Je koncipovaný v teoreticko-empirickej rovine, pričom v teoretickej časti sa venuje konceptuálnym východiskám postojov, ich formovaniu a vývinu a výskumným zisteniam z danej oblasti. Výskumná časť je zameraná na modifikáciu postojov žiakov základných škôl k vybraným návykovým látkam (alkoholu, cigaretám a marihuane) po absolvovaní preventívneho programu „Tancom proti drogám“. Ako metodologický nástroj je používaný dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý má podobu sémantického diferenciálu. K primárnym výsledkom výskumu patrí zistenie, že po preventívnom programe nastal žiadúci posun v postojoch smerom k nekonzumentskému protidrogovému postoju u žiakov základných škôl.*

**Kľúčové slová:** *návykové látky, deti a mládež, postoje, preventívny program, sémantický diferenciál*

**Abstract:** *The paper is focused on the issues of the impact of drug prevention on primary school pupils' attitudes towards addictive substances. It is conceived at the theoretical-empirical level, while in the theoretical part, it deals with the conceptual starting points of attitudes, their formation and development, and research findings from the given area. The research part is focused on modifying attitudes of primary school pupils to selected addictive substances (alcohol, cigarettes, and marijuana) after completing the preventive program „Dance against Drugs“. As a methodological tool, a questionnaire of own construction is used, which is in the form of semantic differential. The primary results of the research include the finding that after the prevention program, there was a desirable shift in the attitudes towards a non-narcotics drug attitude among primary school pupils.*

**Key words:** *addictive substances, children and youth, attitudes, preventive program, semantic differential*

## ÚVOD

Problematika užívania návykových látok predstavuje v súčasnej spoločnosti aktuálnu tému a naliehavú výzvu pre riešenie problémov, ktoré sú s týmto javom spojené. Frekvencia užívania návykových látok medzi deťmi a dospelými je stále vysoká, čo dokazujú i rozsiahle výskumy ako napríklad TAD (Tabak, Alkohol, Drogy) (Nociar, 2014) a ESPAD (Európska školská štúdia o alkohole a iných drogách, 2011).

Zámerom predkladaného príspevku je prispieť k rozšíreniu poznatkov o postojoch žiakov základných škôl k vybraným návykovým látkam. Na dosiahnutie tohto zámeru využívame dlhodobé skúsenosti a poznatky získané realizáciou vlastných preventívnych aktivít v základných školách v banskobystrickom kraji. Efektívnosť nami uskutočneného preventívneho programu „*Tancom proti drogám*“ sme overovali v rámci výskumu, ktorý v príspevku prezentujeme. Primárnym cieľom výskumu bolo identifikovať postoje žiakov základných škôl k vybraným návykovým látkam (alkohol, ci-

garety, marihuana). Ďalším cieľom bolo zistiť vplyv preventívneho programu „*Tancom proti drogám*“ na zmenu týchto postojov.

## **TEORETICKO-EMPIRICKÉ VÝCHODISKÁ Z OBLASTI POSTOJOV K NÁVYKOVÝM LÁTKAM**

Postoje sú dôležitou zložkou osobnostnej štruktúry jedinca a vyjadrujú jeho hodnotiaci vzťah k určitým objektom či javom. Podľa Hayesovej (1998) môžeme postoje zaradiť k významným motivačným činiteľom, ako aj činiteľom celostného rozvoja osobnosti, ktoré usmerňujú správanie a konanie človeka. Postoj môžeme definovať ako „hodnotiaci vzťah vyjadrený sklonom k ustálenému spôsobu reakcií na predmety, osoby, situácie a na seba samého; postoje sú súčasťou osobnosti, predurčujú poznanie, chápanie, myslenie a cítenie; postoje sa spolu s vedomosťami a schopnosťami získavajú v priebehu života, najmä vzdelávaním a širšími sociálnymi vplyvmi, ako je verejná mienka a sociálne kontakty“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 431).

Ako uvádza Lokša (2007), postoje takmer nezávisia na vrodenných činiteľoch, ale formujú sa vplyvmi prostredia, a to najmä spoločenským stykom, výchovou, učením, atď. Na ich formovaní sa podieľa poznávanie (učenie sa, médiá a pod.) i prežívanie, a to najmä v motivačnej a emocionálnej sfére osobnosti. Vo všeobecnosti sa postoje začínajú vytvárať v ranom veku v rámci primárnej socializácie. Dieťa sa učí oceňovať, čo je „dobré“ a čo „zlé“, v dvojitej rovine - v subjektívnej (čo je dobré a zlé z hľadiska subjektívnej skúsenosti) a v spoločensko-normatívnej rovine (čo je za dobré a zlé považované sociálnym a kultúrnym prostredím). Dobré je to, čo prináša alebo sľubuje odmeny, zlé je to, čo prináša alebo sľubuje priniesť trest. Dieťa si vytvorí určitý osobný systém apetencií a averzií. Postupne si vytvára vnútornú sieť predispozícií k hodnoteniu objektu, v tvorbe ktorého sa uplatňujú princípy zovšeobecňovania a rozlišovania (Nákonečný, 2009). V rámci socializácie si teda dieťa utvára svoj vlastný, typický systém postojov, ktorý sa stáva súčasťou jeho osobnostnej štruktúry. Postoje sa formujú počas celého života človeka prostredníctvom výchovného pôsobenia

a najmä determináciou aktuálneho sociálneho prostredia, teda skupín, do ktorých je jedinec začlenený (Lokša, 2007).

Vo vzťahu k formovaniu postojov je potrebné zdôrazniť nasledujúce skutočnosti (Boroš, 2001):

- čím je jednotlivec mladší, tým ľahšie sa u neho postoje formujú,
- postoje úzko súvisia s procesom socializácie, prostredníctvom ktorého sa realizuje ich formovanie,
- na formovaní postojov sa podieľa osobnosť i aktivita jednotlivca, a z toho dôvodu sa postoje prejavujú individuálne, v závislosti od jeho prežívania, poznávania, emocionálnej a motivačnej sféry,
- k najefektívnejším metódam formovania postojov patrí imitácia (napodobňovanie), identifikácia s postojmi členov skupín, účasť na aktivitách formálnych i neformálnych skupín. Jedinec sa svojimi postojmi vo veľkej miere prispôsobuje tomu, čo sa v danej skupine (spoločnosti) hodnotí ako správne, užitočné a hodnotné.

V nami realizovanom výskume sme sa sústredili na postoje žiakov 4. a 9. ročníka základných škôl. Ide o žiakov stredného a staršieho školského veku, u ktorých často dochádza k prvému kontaktu s drogou, a to má určitý vplyv na to, aké postoje sa u nich k týmto látkam vyformujú. Ako sme uviedli, vplyv na postoje má i širšie spoločenské pôsobenie. Naším zámerom v rámci preventívnej aktivity bolo prispieť k tomu, aby postoje, ktoré si deti a dospievajúci vytvárajú, boli adekvátne vzhľadom na riziká, ktoré drogy predstavujú.

V nasledujúcej časti v krátkosti uvedieme niektoré výskumy skúmania postojov k návykovým látkam. Autori Simons a Carey (2000) skúmali postoje k marihuane a postoj k životu bez skúsenosti s drogou (*drug-free experience*). K základným výsledkom ich výskumu patrí zistenie, že postoj k „životu bez skúsenosti s drogou“ je významným moderátorom voči užívaniu marihuany. Respondenti s pozitívnym postojom k užívaniu marihuany a relatívne negatívnemu postojom voči „životu bez skúsenosti s drogou“ konzumovali marihuanu v najvyššej miere.

Autori Roek et al. (2010) skúmali postoje k alkoholickým a nealkoholickým nápojom v súvislosti s predikciou konzumácie alkoholu u adolescentov



a mladých dospelých (N 1012). Ako metodologický nástroj použili sémantický diferenciál, pričom respondenti hodnotili svoje postoje na 10-bodovej škále (napr. pre mňa sú alkoholické nápoje: príjemné-neprijemné, zlé-dobré, zábavné-nudné, múdre-hlúpe, silné-slabé). Rovnako merali i postoje k nealkoholickým nápojom. Postoje k alkoholickým, tak i postoje k nealkoholickým nápojom mali pozitívny vzťah (boli pozitívne korelované) s mesačnou frekvenciou konzumácie alkoholu i s nárazovým pitím. Teda respondenti, ktorí mali k alkoholickým nápojom pozitívnejší postoj, ich mesačne skonzumovali viac. Pozitívnejšie postoje respondentov k nealkoholickým nápojom vykazovali negatívny vzťah voči mesačnej konzumácii alkoholu. Analýza ukázala signifikantne pevnejší vzťah medzi postojmi k alkoholickým nápojom a mesačným pitím u chlapcov v porovnaní s dievčatami. Mladí ľudia s nízkou spotrebou alkoholu vykazovali viac pozitívnych postojov voči nealkoholickým nápojom. Autori uzatvárajú štúdiu tvrdením, že poznanie postojov voči nealkoholickým nápojom poskytuje unikátnu predpoveď (predikciu) voči užívaniu alkoholických nápojov u adolescentov a mladých dospelých.

Verešová (2003) realizovala experiment, ktorého cieľom bolo poukázať na možnosti ovplyvňovania a modifikácie postojov v preventívno-výchovnom pôsobení v školskom prostredí. V experimente rozdelila probandov na dve skupiny, experimentálnu (N 95) a kontrolnú (N 95) skupinu. Priemerný vek probandov bol 22,2 roka a z celkového počtu 190 probandov bolo 148 žien a 42 mužov. Experimentálnu skupinu tvorili študenti Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre so študijným zameraním psychológia. V rámci dvojsemestrálneho predmetu Prevencia drogových závislostí absolvovali Program výchovnej intervencie v prevencii drogových závislostí v príprave budúcich učiteľov a školských psychológov. Kontrolnú skupinu tvorili vysokoškolskí študenti Filozofickej a Pedagogickej fakulty, ktorí neabsolvovali žiadny program. Preventívne intervencie v rámci experimentálnej skupiny boli aplikované systematicky a dlhodobo počas 10 mesiacov, pričom program pozostával z 26 hodín informačnej zložky a 26 hodín výcvikovo orientovanej zložky.

Model prevencie drogových závislostí pozostával z nasledujúcich častí (Verešová, 2001):

- Informačná časť spočívala v aplikovaní preventívneho programu *Počítačom asistovaná inštrukcia prevencie drogového abúzu Thomasovej*, ktorý preložil a upravil Nociar. Výhodou počítačového prístupu bola možnosť individuálneho postupu v jednotlivých lekciách, akceptácia individuálneho tempa pri získavaní poznatkov, ako i uplatnenie zákonitostí spätnej väzby vo forme samotestovania v ktorejkoľvek fáze programu.
- Výcvikovo-zážitková časť spočívala v realizácii rozličných metód prostredníctvom vlastného zážitku a spätnej väzby v skupine. Probandi sa aktívne učili sociálnym spôsobilostiam, regulovali si situačné emocionálne prežívanie, zvyšovali individuálnu zodpovednosť v prepojení so zvyšovaním sebadôvery a optimalizovali svoje správanie v interakcii s inými. Výcvik bol zameraný na zlepšenie sebapoznania, komunikačných schopností, emocionality, asertivity, empatie, korekciu a upevnenie hodnotového systému, nácviku zvládania záťaže a riešenia konfliktných situácií a nácviku uvoľnenia a relaxácie.

Merania boli realizované na začiatku, v strede a po ukončení preventívneho programu. Ako metodologický nástroj bol používaný *Dotazník postoja k drogám*. Na začiatku merania nebol identifikovaný žiadny významný rozdiel medzi skupinami. Po ukončení experimentu bol v experimentálnej skupine identifikovaný štatisticky významný rozdiel vo všetkých zložkách postoja – kognitívnej, konatívnej i emocionálnej. Hodnoty všetkých troch postojových zložiek mali v experimentálnej skupine charakter mierneho stupňa nekonzumentského postoja, boli vyvážené. Komplexne nastali želané zmeny v zmysle posunu k viac nekonzumentskému protidrogovému postoju u 75,8 % probandov v kognitívnej zložke postoja, u 63,1 % v emocionálnej zložke postoja a u 61,1 % v konatívnej zložke postoja (Verešová, 2003). V rámci banskobystrického kraja sme realizovali unikátny projekt „*Tancom proti drogám*“, ktorý inovatívnou formou prezentoval žiakom nástrahy a nebezpečenstvá týkajúce sa rôznych druhov rizikového správania. Prvýkrát bol tento projekt realizovaný v roku 2012, naposledy v roku 2015. Určitým mottom projektu bolo *netradičnou, inovatívnou formou, prostredníctvom tanca sprostredkovať žiakom informácie o škodlivosti návy-*

*kových látok. Pre účely tohto príspevku sú dôležité dva projekty - projekt v roku 2013 zameraný na prevenciu užívania návykových látok (najmä alkoholu a marihuany) a projekt v roku 2015 zameraný na prevenciu užívania návykových látok. Projekty boli realizované Krajským riaditeľstvom Policajného zboru v Banskej Bystrici v spolupráci so Súkromným centrom voľného času v Banskej Bystrici a tanečnou školou K-Dance. Na projekte participovali aj študenti Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorí k problematike vytvorili plagáty a svojou aktívnou účasťou podporovali preventívne úsilie všetkých zúčastnených zložiek.*

## **VÝSKUMNÉ ZISTENIA**

Primárnym cieľom výskumu bola identifikácia modifikácie postojov žiakov základných škôl pred a po absolvovaní preventívneho programu „*Tancom proti drogám*.“ Výskumným nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý mal podobu sémantického diferenciálu. Sémantický diferenciál je „metóda merania psychologického významu vecí, zvyčajne pojmov“ (Solár, 2004, s. 52). Metóda sémantického diferenciálu pozostáva z podnetov, najčastejšie pojmov (napr. alkohol, marihuana a pod.) a škál, na ktorých sa tieto pojmy hodnotia (najčastejšie sa používa 7-bodová škála, pre deti je však vhodnejšia 5-bodová). Táto metóda sa skladá z väčšieho počtu škál, ktoré sú tvorené dvoma bipolárnymi adjektívami, ktoré slúžia ako kotvy na oboch koncoch škál. Páry adjektív sú oddelené niekoľkými intervalmi, ktoré umožňujú respondentovi identifikovať smer a intenzitu preferencie medzi dvomi opačnými adjektívami.

Prvú časť výskumu sme realizovali v roku 2013, pričom cieľovou skupinou boli žiaci 9. ročníka. Dotazník sme administrovali v jednom deviatom ročníku každej školy, ktorá absolvovala preventívny program, tesne pred začatím programu a následne týždeň po jeho ukončení (v tých istých ročníkoch banskobystrických základných škôl), po dohode s triednym učiteľom. Týmto spôsobom sme získali 152 vyplnených dotazníkov, z ktorých sme po kontrole do výskumu zaradili 148 úplne vyplnených dotazníkov, čo predstavuje 97,4 %. Druhú časť výskumu sme realizovali v roku 2015, pričom

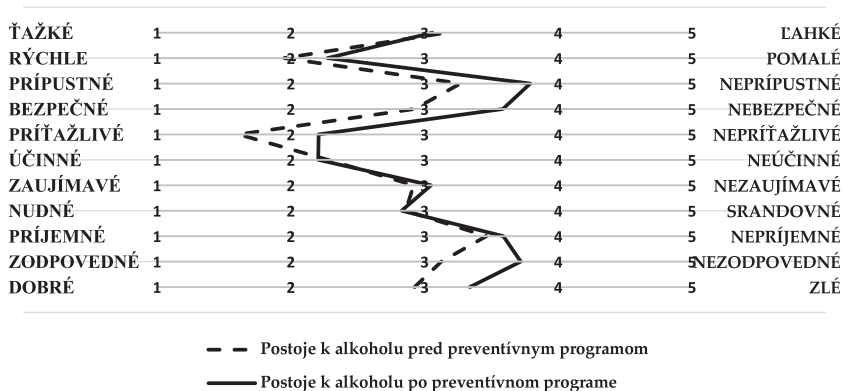
cieľovou skupinou boli žiaci 4. ročníka. Rovnako sme dotazník administrovali v jednom štvrtom ročníku každej školy, ktorá absolvovala preventívny program, tesne pred začatím programu a následne týždeň po jeho ukončení (v tých istých ročníkoch banskobystrických základných škôl), po dohode s triednym učiteľom. Týmto spôsobom sme získali 163 vyplnených dotazníkov, z ktorých sme po kontrole zaradili do výskumu 139 úplne vyplnených dotazníkov, čo predstavuje 85,3 %.

Výskumnú vzorku tvorilo celkovo 287 žiakov 4. a 9. ročníka základných škôl vo vybraných školách v banskobystrickom kraji v rokoch 2013 a 2015. Celková návratnosť dotazníkov predstavovala 91,10 %.

V nasledujúcom texte predstavíme vybrané výsledky výskumu, konkrétne postoje žiakov k alkoholu, fajčeniu a marihuane pred a po absolvovaní preventívneho programu.

### Graf 1 Postoje k alkoholu pred a po absolvovaní PP

Postoje k alkoholu pred a po absolvovaní preventívneho programu



Zdroj: vlastné spracovanie na základe výskumu

V Grafe 1 sú zobrazené postoje respondentov k pitiu alkoholu pred a po absolvovaní preventívneho programu. Čierna prerušovaná čiara v grafe zobrazuje postoje respondentov predtým, ako absolvovali preventívny program.

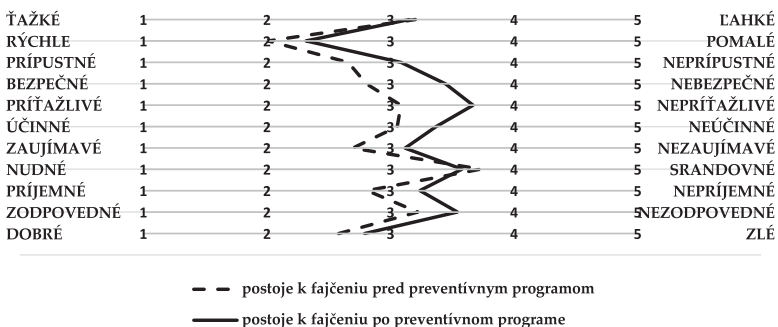
Vidíme, že postoje respondentov majú skôr pozitívny až neutrálny charakter. Súhrnne môžeme povedať, že podľa respondentov pred preventívnym programom je pitie alkoholu rýchle, neprípustné, príťažlivé a účinné. V ostatných položkách respondenti vykazovali skôr neutrálny postoj.

Sivá plná čiara zobrazuje postoje respondentov k alkoholu po absolvovaní preventívneho programu. Vizuálne môžeme vidieť, že sa orientuje skôr na pravú stranu, k negatívnejším postojom. Súhrnne môžeme povedať, že podľa respondentov po absolvovaní preventívneho programu je pitie alkoholu neprípustné, nebezpečné, nepríjemné, nezodpovedné, zlé, ale napriek tomu príťažlivé a účinné. V ostatných položkách respondenti vykazovali skôr neutrálny postoj.

Štatistickú významnosť rozdielov pred a po absolvovaní preventívneho programu sme zisťovali použitím Wilcoxonovho párového testu. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že po absolvovaní preventívneho programu sa postoje respondentov signifikantne zmenili z pozitívneho, príp. neutrálneho (hodnoty okolo 3) na neutrálny, príp. negatívny postoj. Po absolvovaní preventívneho programu respondenti signifikantne vo väčšej miere uvádzali, že pitie alkoholu je „zlé“, „nezodpovedné“, „nezaujímavé“, „nepríťažlivé“, „nebezpečné“, „neprípustné“ a „pomalé“. V ostatných položkách nedošlo k štatisticky významným zmenám.

## Graf 2 Postoje k fajčeniu pred a po absolvovaní PP

Postoje k fajčeniu pred a po absolvovaní preventívneho programu



Zdroj: vlastné spracovanie na základe výskumu

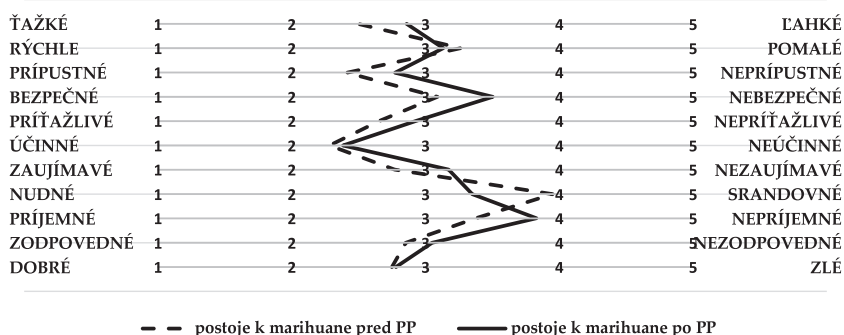
V Grafe 2 sú zobrazené *postoje respondentov k fajčeniu* pred a po absolvovaní preventívneho programu. Čierna prerušovaná čiara v grafe zobrazuje postoje respondentov pred tým, ako absolvovali preventívny program. Postoje respondentov majú skôr pozitívny až neutrálny charakter. Súhrnne môžeme povedať, že podľa respondentov pred preventívnym programom fajčenie je rýchle, prípustné, zaujímavé, vtipné a dobré. V ostatných položkách respondenti vykazovali skôr neutrálny postoj.

Sivá plná čiara zobrazuje postoje respondentov k fajčeniu po absolvovaní preventívneho programu. Postoje sa zmenili na opačnú stranu škály, k negatívnejším postojom. Súhrnne môžeme povedať, že podľa respondentov po absolvovaní preventívneho programu je fajčenie rýchle, nebezpečné, nepríťažlivé, nezodpovedné, ale stále zostáva vtipné. V ostatných položkách respondenti vykazovali skôr neutrálny postoj.

Štatistickú významnosť rozdielov pred a po absolvovaní preventívneho programu sme zisťovali použitím Wilcoxonovho párového testu. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že po absolvovaní preventívneho programu sa postoje respondentov signifikantne zmenili z pozitívneho, príp. neutrálneho (hodnoty okolo 3) na neutrálny, príp. negatívny postoj vo všetkých položkách, okrem položky „ťažké-lahké“, u ktorých respondenti v oboch prípadoch vykazovali neutrálny postoj.

### Graf 3 Postoje k fajčeniu pred a po absolvovaní PP

Postoje k marihuane pred a po absolvovaní preventívneho programu



Zdroj: vlastné spracovanie na základe výskumu

V Grafe 3 sú zobrazené *postoje respondentov k marihuane* pred a po absolvovaní preventívneho programu. Čierna prerušovaná čiara v grafe zobrazuje postoje respondentov predtým, ako absolvovali preventívny program. Postoje respondentov majú skôr pozitívny až neutrálny charakter. Súhrnne môžeme povedať, že podľa respondentov pred preventívnym programom je marihuana ľahká, prípustná, príťažlivá, účinná, vtipná, ale zároveň nepríjemná. V ostatných položkách respondenti vykazovali skôr neutrálny postoj.

Sivá plná čiara zobrazuje postoje respondentov k alkoholu po absolvovaní preventívneho programu. Vizuálne môžeme vidieť, že sa orientuje skôr na pravú stranu, k negatívnejším postojom. Súhrnne môžeme povedať, že podľa respondentov po absolvovaní preventívneho programu je fajčenie marihuany nebezpečné, nepríjemné, avšak stále vtipné a účinné. V ostatných položkách respondenti vykazovali skôr neutrálny postoj.

Štatistickú významnosť rozdielov pred a po absolvovaní preventívneho programu sme zisťovali použitím Wilcoxonovho párového testu. Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že po absolvovaní preventívneho programu došlo okrem položiek „dobré-zlé“ a „účinné-neúčinné“ k štatisticky významným rozdielom. Po absolvovaní preventívneho programu respondenti vnímali marihuanu vo väčšej miere ako nezodpovednú, nepríjemnú, nudnú, nezaujímavú, nepríťažlivú, nebezpečnú, neprípustnú a ťažkú. Nastal teda posun v smere žiaduceho postoja.

## DISKUSIA

Postojom k návykovým látkam sa v zahraničných výskumných štúdiách venuje pomerne veľká pozornosť (napr. Simons & Carey, 2000); Roek et al., 2010; Stacy, Bentler, & Flay, 1994; Darke & Torok, 2013). V našom vedeckom prostredí sa tejto problematike venovala najmä Verešová (2001, 2003). Primárnym cieľom nami realizovaného výskumu bolo identifikovať postoje žiakov základných škôl k vybraným návykovým látkam, teda k alkoholu, cigaretám a marihuane. Výber týchto návykových látok sa opieral o teoretické východiská tejto problematiky, pričom uvedené

návykové látky boli opakovane zistené ako najfrekvencovanejšie užívané u detí a mládeže (napr. výskum TAD; ESPAD; Kohútová & Almašiová, 2018). Ďalším cieľom preventívneho programu *Tancom proti drogám* bolo zistiť zmenu postojov k vybraným návykovým látkam. Pred a týždeň po realizácii spomínaného preventívneho programu bol žiakom administrovaný dotazník, ktorý sa zameriaval na skúmanie postojov k alkoholu, fajčeniu cigariet a marihuane. Dotazník vlastnej konštrukcie mal podobu sémantického diferenciálu, čo je jedna z možných metód zisťovania postojov k určitému objektu.

Pred preventívnym programom vnímali žiaci základných škôl alkohol predovšetkým ako príťažlivý, účinný, rýchly, ale nepríjemný. Po absolvovaní preventívneho programu je zrejмый značný posun (štatisticky významný) z pozitívnych príp. neutrálnych postojov v smere protikonzumentského postoja. Po preventívnom programe vnímali respondenti alkohol najmä ako neprípustný, nebezpečný, výraznejšie nepríjemný, nezodpovedný a zlý. Naďalej bol alkohol vnímaný ako rýchly a príťažlivý, ale vo výrazne nižšej miere ako pred preventívnym programom.

Čo sa týka fajčenia cigariet, pred preventívnym programom vnímali žiaci základných škôl cigarety predovšetkým ako rýchle, prípustné a vtipné. Po absolvovaní preventívneho programu je zrejмый značný posun (štatisticky významný) z pozitívnych príp. neutrálnych postojov v smere protikonzumentského postoja. Po preventívnom programe vnímali respondenti fajčenie cigariet najmä ako nebezpečné, nepríťažlivé, neúčinné a nezodpovedné.

Pred preventívnym programom vnímali žiaci základných škôl marihuanu predovšetkým ako prípustnú, príťažlivú, účinnú a vtipnú. Po absolvovaní preventívneho programu je zrejмый posun (štatisticky významný) z pozitívnych postojov v smere k neutrálnym postojom. Po preventívnom programe vnímali respondenti fajčenie marihuany ako nebezpečné, nepríjemné, ale stále vtipné a účinné (aj keď v menšej miere).

Výskum ukázal, že realizácia preventívnych programov má zmysel, čo dokazuje i posun postoja z pozitívneho k neutrálnemu, príp. negatívne (nekonzumentskému postojom). K podobnému posunu došlo i vo výskume Verešovej (2003), ktorá sledovala zmenu postoja vysokoškol-



ských študentov po absolvovaní dvojsemestrálneho predmetu *Prevenčia drogových závislostí*. Tento výskum nemôžeme priamo porovnávať s naším, pretože sme používali odlišné metodologické nástroje (my dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý mal podobu sémantického diferenciálu, citovaná autorka Dotazník postoja k drogám). I v jej výskume však došlo k štatisticky významnému posunu vo všetkých zložkách postoja k nekonzumentskému protidrogovému postoju po absolvovaní dvojsemestrálneho predmetu.

Po absolvovaní preventívneho programu „*Tancom proti drogám*“ boli so žiakmi ešte realizované rôzne stretnutia. I do budúcnosti je vhodné systematicky a pravidelne pracovať so žiakmi tak, aby sa zmena ich postoja upevňovala v priebehu času. Zistenie, že zmena postoja nastala u žiakov po preventívnom programe, je veľmi dôležité. Naznačuje, že žiaci o téme premýšľali, prehodnocovali svoje postoje, zmenilo sa ich vnímanie návykovej látky. Domnievame sa, že v priebehu času tento vplyv slabne, preto v rámci prevencie považujeme za vhodné so žiakmi a dospelými pracovať častejšie a intenzívnejšie počas celého rizikového vývinového obdobia, nielen nárazovo. Podobný názor zastávajú Verešová a Sollár (2005), podľa ktorých sa dlhodobosť preventívneho pôsobenia podieľa na zmene postoja k drogám v smere posilnenia konzistencie protidrogového nekonzumentského postoja.

Práca s deťmi a mládežou v podobe ako ju navrhujeme (dlhodobá systematická práca), by si vyžadovala multidisciplinárnu spoluprácu rôznych odborníkov, najmä koordinátorov prevencie, výchovných poradcov, psychológov, školských sociálnych pracovníkov a i. Spolupráca spomínaných odborníkov by mala vyústiť do intenzívnejších preventívnych aktivít ako je realizácia pravidelných prednášok a besied o negatívach konzumácie alkoholu, tabaku a marihuany. Ďalšou možnosťou by bolo školenie a prednášky odborníkov pre tých zamestnancov, ktorých náplňou práce je primárne prevencia, kde by získali najnovšie poznatky z tejto oblasti, vrátane najnovších výskumných zistení a trendov. Vhodnou stratégiou by boli rôzne výcviky a tréningy pre žiakov, ktoré by rozvíjali ich vôľové a komunikačné zručnosti (napr. výcvik asertivity, empatie, riešenie záťažových situácií, rozvíjanie sebaúcty a i.). V súvislosti s týmto môžeme spomenúť

výskum Ferkovej (2014), ktorý sa realizoval na výskumnej vzorke žiakov 7. ročníka. Absolvovali program z oblasti sebapoznania, riešenia konfliktov, dôsledkov problémového správania, alkoholu, fajčenia a drog a médií a ich vplyvu. Po absolvovaní tohto programu vykazovali žiaci v experimentálnej skupine nižšie skóre v kategórii asociálneho správania.

## **ZÁVER**

Z vyššie prezentovaného výskumu vyplynulo, že preventívne programy majú určitý vplyv na zmenu postojov k návykovým látkam, preto považujeme ich realizáciu za zmysluplnú. Na to, aby bola dosiahnutá dlhodobá a konštantná zmena postojov v smere k nekonzumentskému protidrogovému postoju, navrhujeme realizovať dlhodobé preventívne aktivity v rizikovom období detstva a dospievania. Významná úloha v tomto smere pripadá odborníkom z oblasti prevencie, najmä koordinátorom prevencie v školách, školským psychológom, príp. školským sociálnym pracovníkom. Koncepčný rámec preventívnych programov by mal obsahovať časť venovanú informovaniu o danej problematike (prednášky, semináre), afektívnu zložku (emócie vyvolané napríklad tancom, kresbou, príp. využitie skupinovej dynamiky v práci so skupinou) a časť venovanú kultivácii sociálnych zručností detí a dospievajúcich.

Mnohé výskumné štúdie, ktoré sme v práci citovali, dokazujú, že postoje k jednotlivým návykovým látkam predikujú ich konzumáciu, preto je dôležitá ich zmena v žiaducom protidrogovom smere. Ak chceme meniť správanie detí a mládeže cez postoje, musíme s nimi pracovať spôsobom, ktorý funguje a je účinný. Výskumné zisťovanie efektu preventívnych aktivít by teda malo byť súčasťou prevencie tak, aby pomohlo systematizovať a obohatovať poznatky z tejto oblasti a využívať ich tak, aby sa maximalizoval preventívny efekt.

## LITERATÚRA

1. BOROŠ, J. (2001). *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-8901-820-3.
2. DARKE, S., & TOROK, M. (2013). Attitudes of regular injecting drug users towards the legal status of the major illicit drugs. *Drug & Alcohol Review*, 32(5), 483-488.
3. ESPAD. (2011). The 2011 ESPAD Report: *Substance Use Among Students in 36 European Countries*. Dostupné na [http://www.espad.org/uploads/espada\\_reports/2011/the\\_2011\\_espad\\_report\\_full\\_2012\\_10\\_29.pdf](http://www.espad.org/uploads/espada_reports/2011/the_2011_espad_report_full_2012_10_29.pdf)
4. FERKOVÁ, Š. (2014). Skúsenosti s využitím influenčného programu zameraného na elimináciu rizikového správania žiakov v škole. *Prevenčia*, 8(4), 37-44.
5. HAYESOVÁ, N. (1998). *Základy sociálnej psychológie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-763-9.
6. KOHÚTOVÁ, K., & ALMAŠIOVÁ, A. (2018). *Prehľad užívania návykových látok u detí a mládeže*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0547-4.
7. LOKŠA, J. (2007). *Základy sociálnej psychológie*. Katolícka univerzita: Verbum. ISBN 978-80-8084-173-7.
8. NÁKONEČNÝ, M. (2009). *Sociálna psychológia* (2. rozšírené a prepracované vydanie). Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
9. NOCIAR, A. (2014). *Záverčná správa z prieskumu TAD u žiakov ZŠ, študentov SŠ a ich učiteľov v roku 2014*. Bratislava: VÚDPaP.
10. ROEK, A. E. et al. (2010). The unique contribution of attitudes toward non-alcoholic drinks to the prediction of adolescents' and young adults' alcohol consumption. *Addictive Behaviors*, 35, 651-654. Dostupné na <http://devpsychopathology.ru.nl/wp-content/uploads/2012/12/2010-The-unique-contribution-of-attitudes.pdf>
11. SIMONS, J., & CAREY, K. B. (2000). Attitudes toward marijuana use and drug-free experience: Relationships with behavior. *ScienceDirect.com*. Dostupné na <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0306460399000167>

12. SOLLÁR, T. (2004). Sémantický diferenciál. In T. Kollárik, & E. Sollárová, *Metódy sociálnopsychologickej praxe* (s. 52-67). Bratislava: Pegas. ISBN 80-551-0765-3.
13. STACY, A. W., BENTLER, P. M., & FLAY, B. R. (1994). Attitudes and health behavior in diverse populations: Drunk driving, alcohol use, binge eating, marijuana use, and cigarette use. *Health Psychology, 13*(1), 73-85. Dostupné na <http://people.oregonstate.edu/~flayb/MY%20PUBLICATIONS/Multiple%20behaviors/Stacy%20et%20al%201994.pdf>
14. VEREŠOVÁ, M. (2001). Vplyv preventívnych intervencií na zmeny postojov k drogám. *Pedagogická revue, 53*(2), 141-152.
15. VEREŠOVÁ, M. (2003). Kvalita a účinnosť preventívnych intervencií v kontexte zmien postojov. *Mládež a spoločnosť, 9*(3), 31-53.
16. VEREŠOVÁ, M., & SOLLÁR, T. (2005). Vplyv preventívnej intervencie na zmenu konzistentnosti postoja k drogám u budúcich pomáhajúcich pracovníkov. *Sociálna práca a zdravotníctvo, 1*, 51-60.

*PhDr. Petra Dzurmanová,*  
*doc. PhDr. Nadežda Kovalčíková, PhD.*  
*Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce*  
*Trnavská univerzita v Trnave*  
*Univerzitné námestie 1*  
*918 43 Trnava*

---

## 5 ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOŠŤ PIRLS 2001 – 2016. READING LITERACY PIRLS 2001 – 2016.

---

**PETER PLAVČAN**

Vysoká škola Danubius  
Sládkovičovo

**Abstrakt:** Program PIRLS - Pokrok v medzinárodnej štúdií čitateľskej gramotnosti na medzinárodné hodnotenie študentov je významným nástrojom na hodnotenie čitateľskej gramotnosti cca 10-ročných žiakov. V tomto príspevku sú uvedené hlavné vývinové tendencie v čitateľskej gramotnosti žiakov v období rokov 2001 až 2016 s hlavným zameraním na členské štáty Európskej únie. Osobitný zreteľ sa kladie na výsledky slovenských žiakov. Výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti sa v príspevku dávajú do vzťahu s hlavnými makroekonomickými ukazovateľmi prírastok hrubého domáceho produktu a percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu. PIRLS umožňuje zúčastneným štátom zistiť v medzinárodnom kontexte čitateľskú gramotnosť žiakov pred prechodom na vyšší vzdelávací stupeň v školskej sústave.

**Kľúčové slová:** čitateľská gramotnosť, vzdelávanie, hrubý domáci produkt, žiaci

**Abstract:** Programme PIRLS - Progress in the International Study of Reading Literacy for International Student Assessment is an important tool for assessing reading literacy of approximately 10-year-old pupils. This study presents the main developmental trends in reading literacy of pupils between years 2001 and 2016 with a main focus on the Member States of

*the European Union. Special attention is oriented to the results of our Slovak pupils. The results of pupils in reading literacy are correlated with the main macroeconomic indicators of the increase in gross domestic product and the percentage of expenditure on education from the gross domestic product. PIRLS enables participating states to determine readers' literacy in an international context before moving to a higher education level in the school system*

**Key words:** reading literacy, education, gross domestic product, pupils

## ÚVOD

V tejto štúdií o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – Pokrok v medzinárodnej štúdií čitateľskej gramotnosti) vyhodnocujeme výsledky medzinárodného zisťovania PIRLS v rokoch 2001, 2006, 2011 a 2016. Analýza je zameraná na členské štáty Európskej únie napriek tomu, že na zisťovaní sa zúčastňujú nielen ďalšie členské štáty Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj - OECD, ale aj štáty mimo tohto ekonomického zoskupenia štátov sveta. Iba desať členských štátov Európskej únie vrátane Slovenskej republiky sa zúčastnilo na všetkých štyroch doterajších medzinárodných zisťovaniach PIRLS v tomto sledovanom období. Napriek tomu, že túto možnosť nevyužívajú všetky členské štáty Európskej únie (2001 – 16, 2006 – 19, 2011 – 23 a 2016 – 22), porovnanie výsledkov žiakov v školách v členských štátoch Európskej únie navzájom je dostatočne atraktívne. Do analýzy sme zaradili aj Spojené kráľovstvo napriek tomu, že nie je členským štátom Európskej únie.

Podrobné údaje štúdií PIRLS v jednotlivých zisťovaniach umožňujú vykonanie príslušných analýz vo viacerých stupňoch. Výsledky zisťovaní za čitateľskú gramotnosť sú vyhodnotené jednotlivo po rokoch. V priemernej hodnote výsledkov žiakov v čitateľskej gramotnosti za jednotlivé členské štáty Európskej únie teda môžu byť zohľadnené výsledky od jedného do

štyroch absolvovaných medzinárodných zisťovaní. Táto metodika umožňuje využiť výsledky čo najväčšieho počtu členských štátov Európskej únie, pričom vychádza z faktu, že v zúčastnených členských štátoch sa výsledky žiakov v jednotlivých medzinárodných zisťovaniach líšia minimálne. Uvádza sa aj výsledky v čitateľskej gramotnosti PIRLS za členské štáty OECD – Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj.

Porovnáme aj výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti aj s makroekonomickými ukazovateľmi na medzinárodnej úrovni. Už dnes sú publikované rozličné štúdie (Hanushek, 2016; Plavčan, 2018), ktoré preukazujú možný vzťah medzi výsledkami žiakov a výdavkami poskytovanými štátom vrátane výdavkov na vzdelávanie z makroekonomického pohľadu.

V tejto štúdii o PIRLS sú uvedené aj niektoré výsledky doplňujúcich zistení z celého obdobia rokov 2001 až 2016. Zároveň uvádzame aj zmeny vo vzdelávacích výsledkoch v čitateľskej gramotnosti v školách zistené v priebehu celého obdobia rokov 2001 až 2016. Medzinárodní experti sa od prvého zisťovania v roku 2000 osobitne orientovali na vzťah medzi vzdelávacími výsledkami žiakov a materiálnym vybavením školy, ako aj na vzťah medzi sociálnou situáciou žiaka v domácnosti, v ktorej žije a jeho vzdelávacími výsledkami. Takto medzinárodné zisťovanie PIRLS dáva ucelenejší pohľad nielen na vzdelávacie výsledky v čitateľskej gramotnosti žiakov v školách, ale aj na zázemie žiakov v škole alebo rodine.

Na medzinárodnom zisťovaní PIRLS, ktoré organizuje The International Association for the Evaluation of Educational Achievements (IEA), sa podieľajú aj organizácie Data Processing IEA v Hamburgu - DPC, International Study Center at Boston College Statistics v Kanade (ISC), Educational Testing Service v USA (ETS) a National Foundation for Educational Research v Anglicku a Walese (NFER). Odborným garantom a testujúcou organizáciou v Slovenskej republike bol v rokoch 2001 a 2006 Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) a v rokoch 2011 a 2016 Národný ústav certifikovaných meraní (NÚCEM).

## METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ PIRLS

Medzinárodné zisťovanie PIRLS sa štandardne uskutočňuje v základnej škole, a to s prihliadnutím na zastúpenie žiakov vo výberovom súbore podľa pohlavia, podľa regiónov a podľa sídla základnej školy (mestské a vidiecke). Zisťovanie sa uskutočňuje vo vyučovacích jazykoch žiakov základnej školy, v medzinárodných zisťovaniach PIRLS v slovenskom a maďarskom jazyku.

Medzinárodné zisťovanie PIRLS zisťuje okrem čitateľskej gramotnosti žiakov základnej školy prostredníctvom testovacieho zošita s dvomi testami, aj informácie o domácich a školských podmienkach žiakov na rozvíjanie zručností. Na zisťovanie sa používa niekoľko rôznych dotazníkov, a to dotazník pre žiaka, dotazník pre učiteľa, dotazník pre školu a dotazník pre rodičov. Prostredníctvom týchto dotazníkov sa získavajú poznatky o škole a triede, o vyučovaní a jeho materiálnych podmienkach, o učiteľovi a jeho kvalifikácii prípadne čitateľských návykoch, o vzťahoch školy s rodičmi, o aktivitách rodičov s deťmi, čitateľských návykoch rodičov a ich postoje k čítaniu, ale aj žiakovo samohodnotenie schopnosti čítať a knižnica, ktorú má vo svojej domácnosti k dispozícii. Týmito oblasťami medzinárodného zisťovania PIRLS sa táto štúdia nezaobrá.

Niektoré úlohy z uskutočnených medzinárodných zisťovaní sa po vyhodnotení poskytujú odbornej a širokej verejnosti, aby z obsahu týchto uvoľnených úloh mala obraz o obsahu zisťovania a celkovom zámere IEA pri pokračovaní projektu PIRLS.

Medzinárodné zisťovania PIRLS sa periodicky uskutočňujú každých päť rokov od roku 2001 až do súčasnosti. Slovenská republika sa zúčastnila od začiatku na všetkých medzinárodných zisťovaniach ako členský štát IEA. Medzinárodné zisťovanie v Slovenskej republike sa v jednotlivých rokoch uskutočnilo na tomto počte žiakov: 2001 – 3807, 2006 – 5380, 2011 – 5630 a 2016 – 5431.

Účasť jednotlivých štátov z regiónov sveta a aj ekonomických zoskupení je rozličná. Z členských štátov Európskej únie sa na prvom medzinárodnom zisťovaní v roku 2001 nezúčastnili viaceré súčasné členské štáty, a to



Estónsko, Fínsko, Írsko, Dánsko, Belgicko, Poľsko, Portugalsko, Rakúsko, Španielsko, Luxembursko, Chorvátsko a Malta. Počet zúčastnených členských štátov Európskej únie sa postupne zvyšoval (2006 – 19, 2011 – 23), v poslednom sledovanom medzinárodnom zisťovaní v roku 2016 ich bolo 22, jediným členským štátom, ktorý sa nikdy nezúčastnil, je Estónsko. Tento fakt môže vyplývať zo skutočnosti, že Estónsko dlhodobo zaujíma jedno z najpoprednejších miest v rebríčkoch medzinárodných zisťovaní PISA zameraných tiež na čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť ale cca 15-ročných žiakov, a preto pravdepodobne riadiaca sféra v Estónsku nepotrebuje takéto štatistické údaje o mladších, cca 10-ročných žiakoch. Medzi členské štáty Európskej únie, ktoré majú iba jednu účasť na medzinárodnom zisťovaní PIRLS patria Belgicko, Lotyšsko, Luxembursko, Chorvátsko, Grécko a Cyprus, prekvapujúci je postoj Rumunska, ktoré sa po troch účasťach v rokoch 2001, 2006 a 2011 nezúčastnilo v roku 2016.

Do ekonomického zoskupenia členských štátov OECD patria v súčasnosti okrem všetkých členských štátov Európskej únie aj Austrália, Čile, Island, Izrael, Japonsko, Kanada, Kórejská republika, Mexiko, Nový Zéland, Nórsko, Spojené štáty, Švajčiarsko a Turecko. Z týchto členských štátov OECD sa na všetkých štyroch medzinárodných zisťovaniach v celom období rokov 2001 – 2016 zúčastnili iba Nový Zéland, Nórsko a Spojené štáty, tri účasti má Izrael, ktorý sa prekvapujúco nezúčastnil na poslednom medzinárodnom zisťovaní v roku 2016.

V jednotlivých častiach tejto štúdie o PIRLS je okrajovo uvedená aj téma o učiteľovi a jeho vplyvu na vzdelávacie výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti v jeho triede, podobne aj vybrané poznatky o vplyve školy a rodiny na motiváciu žiakov, aby viac čítali, prípadne, aby chodili do školy radi. Táto zaujímavá téma by si v budúcnosti zaslúžila podrobnejšie spracovanie nielen zo štatistického (kvantitatívneho) pohľadu medzinárodných expertov IEA resp. OECD), ale aj z pohľadu podrobnejšej interpretácie výsledkov medzinárodných zisťovaní kvalitatívnych metód výskumu.

Pod pojmom čitateľská gramotnosť možno rozumieť viacero významov. Obvykle sa týmto pojmom označuje schopnosť čítajúceho porozumieť čítanému textu, jeho schopnosť prečítať, pochopiť, analyzovať a následne využiť informácie z prečítaného textu. Ďalším významom tohto pojmu môžu

byť ciele čítania, teda aké druhy textov čítajúci číta z hľadiska ich obsahu a následného využitia na zábavu, vzdelávanie sa, resp. pre svoju prácu alebo ďalej aj čitateľské návyky.

V medzinárodnom zisťovaní PIRLS je čitateľská gramotnosť „schopnosťou porozumieť a aktívne používať také písomné jazykové formy, ktoré spoločnosť vyžaduje, alebo ktoré majú hodnotu pre jednotlivca. Pri čítaní čitateľa dokážu konštruovať význam z rozmanitých textov. Čítajú pre účely vzdelávania sa, účasti v čitateľskej komunite alebo pre zábavu.“ (Campbell a kol., 2001)

Podľa tejto definície pojmu čitateľská gramotnosť sa medzinárodné zisťovanie PIRLS u žiakov venuje zisťovaniu porozumenia čítaného textu, cieľom čítania a čitateľským návykom a postojom. Pod porozumením sa rozumie schopnosť žiaka vyhľadať si informáciu v texte a prípadne ju zreprodukovať, schopnosť vyvodzovať nové súvislosti z prečítaných textov, schopnosť ich interpretovať aj v kontexte predchádzajúcich vedomostí a taktiež aj schopnosť hodnotenia textu. Ciele čítania sú v tomto medzinárodnom zisťovaní zamerané na čítanie textov pre literárny zážitok z umeleckého textu rozličnej povahy (vymyslené príbehy a pod.) a čítanie na získavanie a využívanie informácií z textov zameraných na praktické informácie potrebné pre bežný život. Zisťovanie čitateľských návykov žiakov zase poskytuje významné informácie o frekvencii čítania, množstve prečítaných textov a ďalšie informácie z domáceho i školského prostredia.

Medzinárodné zisťovanie PIRLS zároveň monitoruje aj štyri procesy porozumenia u žiakov, a to vyhľadávanie určitých informácií, vyvodzovanie záverov, interpretovanie a integrovanie myšlienok a informácií a hodnotenie obsahu, jazyka a textov.

## **VÝVINOVÉ TENDENCIE V ČITATEĽSKEJ GRAMOTNOSTI PIRLS**

Na základe štatistických ukazovateľov v čitateľskej gramotnosti žiakov v medzinárodnom zisťovaní, podľa pomeru počtu získaných bodov medzi rokmi 2011 a 2015 možno rozčleniť členské štáty Európskej únie do troch skupín. Tieto skupiny členských štátov sú vytvorené podľa absolútneho

nárastu alebo poklesu počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti, a to bez ohľadu na absolútnu výšku bodového hodnotenia v poradí všetkých členských štátov. Takto vyhodnotíme vývinové tendencie v počte získaných bodov žiakmi v čitateľskej gramotnosti medzi rokmi 2011 a 2016, či je tendencia počtu bodov v jednotlivých členských štátoch rastúca alebo klesajúca. Päťročný rozdiel medzi hodnotenými rokmi 2011 a 2016 považujeme za dostatočný na zistenie uvedenej tendencie. Metóda vyhodnocovania spôsobuje to, že sa v jednotlivých troch skupinách členských štátov nachádzajú členské štáty s vysokým, ale aj s nízkym počtom bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti. Tento štatistický ukazovateľ je možné s ohľadom na účasť členských štátov v medzinárodnom zisťovaní PIRLS vyhodnotiť iba za 20 členských štátov. Belgicko a Lotyšsko napriek účasti v roku 2016 nie je možné s ohľadom na neúčast v medzinárodnom zisťovaní v roku 2011 podľa tohto ukazovateľa vyhodnotiť.

1. V prvej skupine sú členské štáty Európskej únie, ktoré vykazujú vyšší nárast počtu bodov v absolútnom i relatívnom vyjadrení v sledovanom období medzi rokmi 2011 a 2016. Medzi tieto členské štáty patrí s najvyšším nárastom počtu bodov Poľsko s nárastom 39 bodov, čo predstavuje nárast 7,4 % v percentuálnom vyjadrení (39, 7,4 %). Do tejto skupiny členských štátov ďalej patrí v poradí od najvyšších po najnižšie hodnoty štatistických ukazovateľov Litva (20, 3,8 %), Bulharsko (20, 3,8 %), Španielsko (15, 2,9 %), Maďarsko (15, 2,8 %) Írsko (15, 2,7 %), Švédsko (13, 2,4 %), Rakúsko (12, 2,3 %) a Slovinsko (12, 2,3 %). Rast počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v tomto sledovanom období Poľska, Litvy a Bulharska je mimoriadne vysoký, popri tom všetky tieto členské štáty patria do popredia poradia členských štátov v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v absolútnom vyjadrení počtu bodov v roku 2016. Z členských štátov v tejto prvej vyhodnocovanej skupine majú dva členské štáty v roku 2016 hodnotu tohto štatistického ukazovateľa porovnateľnú s medzinárodným priemerom (541 bodov) a Španielsko má v tomto štatistickom ukazovateli podpriemernú hodnotu, a to 13 bodov pod medzinárodným priemerom. V tejto prvej skupine členských štátov sa teda nachádzajú prevažne členské štáty s nadpriemernými, resp. priemernými výsledkami, iba

jeden členský štát má podpriemerné výsledky v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v medzinárodnom zisťovaní PIRLS.

2. V druhej veľkej skupine členských štátov Európskej únie sa nachádzajú tie členské štáty, u ktorých evidujeme vyrovnanú tendenciu mierneho nárastu resp. poklesu počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v medzinárodnom zisťovaní PIRLS. Medzi tieto členské štáty patrí Taliansko (7, 1,3 %), Anglicko (7, 1,3 %), Slovensko (0, 0,0 %), Holandsko (-1, -0,2 %), Fínsko (-2, 1-0,4 %), Česká republika (-2, -0,4 %), Nemecko (-4, 0,7 %) a Dánsko (-7, -1,3 %). V tejto druhej a počtom veľkej skupine členských štátov sa nachádzajú členské štáty, u ktorých zaznamenávame minimálny rast alebo pokles počtu bodov v rozpätí od 7 bodov po -7 bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov. V tejto druhej skupine členských štátov sa spoločne nachádzajú členské štáty ako Fínsko a Spojené kráľovstvo, ktoré patria v absolútnom vyjadrení tohto štatistického ukazovateľa do popredia rebríčka členských štátov (2. a 4. miesto). Patria sem aj členské štáty s hodnotou tohto štatistického ukazovateľa porovnateľnou s medzinárodným priemerom (541 bodov), a to Taliansko, Holandsko a Dánsko a členské štáty s podpriemernou hodnotou tohto štatistického ukazovateľa Nemecko a Slovensko.
3. V tretej skupine členských štátov Európskej únie sa nachádzajú členské štáty s výrazným poklesom počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v medzinárodnom zisťovaní PIRLS. Medzi tieto členské štáty zaraďujeme iba tri členské štáty, a to Francúzsko (-9, -1,7 %), Portugalsko (-13, -2,4 %) a Maltu (-25, -5,2 %). Všetky tieto tri členské štáty patria medzi členské štáty s dlhodobo nízkou hodnotou štatistického ukazovateľa počet bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti, Francúzsku a Malte navyše patria posledné dve priečky v rebríčku členských štátov podľa tohto štatistického ukazovateľa v absolútnom vyjadrení. Portugalsko malo v predposlednom medzinárodnom zisťovaní v roku 2011 hodnotu štatistického ukazovateľa rovnakú ako je priemerná hodnota v roku 2016, je na riadiacich orgánoch školskej politiky v Portugalsku, aby vyhodnotili pomerne výrazný pokles za päť rokov o 13 bodov. Na poslednom mieste tabuľky porovnávajúcej absolútny relatívny rast alebo pokles v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej

gramotnosti je Malta s poklesom počtu bodov v sledovanom období medzi rokmi 2011 a 2016 o 25 bodov a patrí jej v absolútnom počte bodov posledné miesto spomedzi všetkých členských štátov.

**Tabuľka 1** Medziročný nárast čitateľskej gramotnosti PIRLS - EU

Štát	2011	2016	Rozdiel v %
<b>Poľsko</b>	526	565	7,414
<b>Litva</b>	528	548	3,788
<b>Bulharsko</b>	532	552	3,759
<b>Španielsko</b>	513	528	2,924
<b>Maďarsko</b>	539	554	2,783
<b>Spojené kráľovstvo</b>	552	559	1,268
<b>Slovensko</b>	535	535	0,000
<b>Holandsko</b>	546	545	-0,183
<b>Fínsko</b>	568	566	-0,352
<b>Česká republika</b>	545	543	-0,367
<b>Francúzsko</b>	520	511	-1,731
<b>Portugalsko</b>	541	528	-2,403
<b>Malta</b>	477	452	-5,241

Zdroj: Národná správa PIRLS 2001 – 2016. ŠPÚ. NÚCEM.

Vlastné spracovanie.

V Tabuľke 1 uvádzame štatistické ukazovatele o percentuálnom náraste resp. poklese hodnoteného ukazovateľa za päť členských štátov s najvyšším nárastom, päť členských štátov s priemerným nárastom a posledné tri členské štáty v rebríčku.

Ak vyhodnocujeme percentuálny pomerný štatistický ukazovateľ porovnávajúci rok 2011 a rok 2016 v sledovanom období rokov 2001 až 2016, ako aj štatistický ukazovateľ absolútneho počtu bodov získaných žiakmi v jednotlivých členských štátoch Európskej únie v čitateľskej gramotnosti v medzi-

národnom zisťovaní PIRLS, tak sme dospeli k niekoľkým záverom. Poľsko ako členský štát z popredných miest poradia členských štátov v medzinárodnom zisťovaní PIRLS čitateľskej gramotnosti žiakov (s priemerným počtom bodov v rokoch 2006 a 2011) má nadpriemerný počet bodov v roku 2016, a tým si zvýšilo svoje vysoké bodové hodnotenie v roku 2016 oproti roku 2011 až o 39 bodov, čo postačovalo na zaradenie sa na tretie miesto v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v roku 2016 so- medzi všetkých členských štátov Európskej únie za Írsko a Fínsko. Naopak, najväčší pokles počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov v medzinárodnom zisťovaní PIRLS na Malte potvrdil jej posledné miesto v rebríčku členských štátov, a je na zamyslenie riadiacich orgánov školskej politiky na Malte, ako zlepšiť čitateľskú gramotnosť žiakov v školách.

V jednotlivých členských štátoch Európskej únie poukazujú dosiahnuté výsledky v čitateľskej gramotnosti žiakov v medzinárodnom zisťovaní PIRLS na to, že je veľká skupina členských štátov- Írsko, Fínsko, Poľsko a Spojené kráľovstvo, v ktorých dlhodobo evidujeme nadpriemerné resp. priemerné výsledky v počte bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti a ich tendencia je rastúca, ale aj malá skupina troch členských štátov Francúzsko, Portugalsko a Malta, ktorých výsledky výrazne klesajú. Slovensko sa takto v absolútnom počte bodov zaraďuje do skupiny členských štátov spolu s Nemeckom a Portugalskom s podpriemernou hodnotou dosiahnutých výsledkov žiakov v čitateľskej gramotnosti. V uvádzanom pomernom ukazovateli sa Slovenská republika zaraďuje na 17. miesto v poradí z 22 zúčastnených členských štátov Európskej únie, pozitívnym faktom je, že hodnota tohto štatistického ukazovateľa v posledných dvoch medzinárodných zisťovaniach je na rovnakej výške a neklesá (2011 – 535, 2016 – 535).

Pre Slovensko by bolo vhodné skúmať vzdelávacie sústavy tých členských štátov, ktoré majú nadpriemerné výsledky žiakov v čitateľskej gramotnosti a zaznamenávajú výrazný nárast tohto štatistického ukazovateľa v poslednom období, a to napr. Poľsko. Príklad si možno vziať aj od tých členských štátov, ktoré majú vysoký počet bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti a tento počet bodov si dlhodobo udržujú, ide o Írsko, Fínsko, Spojené kráľovstvo a niektoré ďalšie štáty. Možno je potrebné venovať viac času čítaniu s porozumením v triedach a rodinách.

V Tabuľke 2 uvádzame výsledky medzinárodných zisťovaní PIRLS v členských štátoch OECD okrem tých, ktoré sú aj členskými štátmi Európskej únie. Z týchto členských štátov sa na medzinárodnom zisťovaní v rokoch 2011 a 2016 zúčastnili štyri členské štáty Nórsko, Austrália, Spojené štáty a Nový Zéland. Výsledky žiakov štátov OECD bez členských štátov Európskej únie sú približne rovnaké ako v členských štátoch Európskej únie a najzaujímavejším je zvýšenie štatistického ukazovateľa počet bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti v roku 2016 oproti roku 2011 o 52 bodov v Nórsku, čo predstavuje 10,3 %, a týmto sa zaradilo na prvé miesto v náraste hodnoty tohto štatistického ukazovateľa za všetky členské štáty OECD vrátane členských štátov Európskej únie.

**Tabuľka 2** Medziročný nárast čitateľskej gramotnosti PIRLS - OECD

Štát	2011	2016	Rozdiel v %
<b>Nórsko</b>	507	559	10,3
<b>Austrália</b>	527	544	3,2
<b>Spojené štáty</b>	556	549	-1,3
<b>Nový Zéland</b>	531	523	-1,5

Zdroj: Národná správa PIRLS 2001 – 2016. ŠPŮ. NÚCEM.

Vlastné spracovanie.

Štatistické ukazovatele o počte bodov získaných v čitateľskej gramotnosti žiakmi členských štátov Európskej únie v jednotlivých medzinárodných zisťovaniach počas celého obdobia projektu PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 poskytujú niekoľko možností na vykonanie viacerých zaujímavých a užitočných analýz. Výsledky medzinárodných zisťovaní PIRLS čitateľskej gramotnosti žiakov sú zaujímavé nielen jednotlivo podľa rokov v absolútnom vyjadrení počtu bodov, ale aj ako aritmetický priemer za sledované obdobie rokov 2001 až 2016. V tomto štatistickom ukazovateli sa znižujú vplyvy medzi rokmi zisťovania v prípade výraznejšieho rastu resp. poklesu bodov medzi jednotlivými zisťovaniami v členských štátoch v priebehu sledovaného obdobia rokov 2001 až 2016 a tento štatistický ukazo-

vateľ predstavuje istú stálejšiu tendenciu v čitateľskej gramotnosti žiakov v medzinárodnom zisťovaní PIRLS. Štatistický ukazovateľ aritmetický priemer počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti za tieto medzinárodné zisťovania PIRLS umožňuje medzinárodné porovnanie tohto ukazovateľa medzi členskými štátmi. Tento štatistický ukazovateľ s ohľadom na jeho uvedenú povahu je však vhodný aj na hľadanie možných súvislostí medzi vzdelávaním, osobitne v čitateľskej gramotnosti žiakov, a vybranými makroekonomickými ukazovateľmi. Za najvýznamnejšie považujeme dva makroekonomické ukazovatele, a to percento prírastku hrubého domáceho produktu a percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu.

## **ČITATEĽSKÁ GRAMOTNOSŤ PIRLS A MAKROEKONOMICKÉ UKAZOVATELE**

Pri vyhodnocovaní štatistického ukazovateľa aritmetický priemer výsledkov čitateľskej gramotnosti žiakov v medzinárodnom zisťovaní PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 sme dospeli k týmto zisteniam:

1. V prehľade členských štátov Európskej únie sa nad priemerom štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS (priemer – 535 bodov) v sledovanom období rokov 2001 až 2016 nachádza viac ako polovica členských štátov, a to v poradí od členského štátu s najvyšším počtom bodov Fínsko 567 bodov, pričom boli zohľadnené jeho dve účasti na medzinárodných zisťovaniach (567,2), Írsko (560, 2), Luxembursko (557, 1), Chorvátsko (553, 1), Švédsko (552, 4), Spojené kráľovstvo (551, 4), Dánsko (549, 3), Lotyšsko (548, 3), Holandsko (548, 4), Maďarsko (547, 4), Bulharsko (545, 4), Taliansko (545, 4), Česká republika (542, 3), Nemecko (541, 4), Litva (539, 4), Poľsko (537, 3), Rakúsko (536, 3) a Portugalsko (535, 2). V tejto skupine členských štátov sú členské štáty s výrazným rastom v jednotlivých medzinárodných zisťovaniach PIRLS, ďalej členské štáty s vyrovnanou tendenciou počtu získaných bodov, ale aj členské štáty s výrazným poklesom počtu bodov získaných žiakmi v čitateľskej gramotnosti PIRLS.



2. V niektorých členských štátoch Európskej únie v tejto skupine prehľadu stojí za úvahu hľadať dôvody nižšieho počtu bodov v jednotlivých medzinárodných zisťovaniach. Členské štáty Európskej únie v tejto skupine majú však prijateľné výsledky, ak ich hodnotíme za celé sledované obdobie s výnimkou členských štátov, ktoré majú výsledky na priemere členských štátov Európskej únie a v ostatných rokoch im počet bodov v jednotlivých zisťovaniach klesol (Nemecko a Portugalsko). Portugalsko je na poslednom mieste tejto skupiny členských štátov s priemerným počtom získaných bodov v čitateľskej gramotnosti PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016, ale v tomto období patrí medzi členské štáty s druhým najvyšším poklesom počtu bodov medzi rokmi 2011 a 2016 hneď za Maltou. Stálo by za úvahu zistiť príčiny tohto poklesu s osobitným zretelom na prisťahovalectvo v týchto členských štátoch v ostatných rokoch.
3. Pod priemerom (535 bodov) štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 sú tieto členské štáty: Slovensko (530, 4), Belgicko (525, 1), Slovinsko (524, 4), Grécko (524, 1), Francúzsko (520, 4), Španielsko (518, 3), Rumunsko (501, 3), Cyprus (494, 1) a Malta (465, 2). V tejto skupine členských štátov s podpriemernou hodnotou štatistického ukazovateľa priemer počtu získaných bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS sú členské štáty, v ktorých zaznamenávame priaznivú rastúcu tendenciu priemerného počtu získaných bodov, s najvýraznejším rastom zo všetkých členských štátov Európskej únie je to Španielsko a Slovinsko. V tejto skupine sú dva členské štáty Malta a Francúzsko, ktoré sú nielen pod priemerom štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016, ale zároveň zaznamenávajú aj najvýraznejší pokles.

V Tabuľke 3 uvádzame pre názornosť všetky členské štáty Európskej únie so štatistickým ukazovateľom priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016. Okrem týchto štatistických údajov uvádza táto tabuľka aj dva makroekonomické ukazovatele, a to percento prírastku hrubého domáceho produktu a percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu, oba za rozpočtový

rok. Tieto makroekonomické ukazovatele sme vybrali na účely hľadania možných vzťahov medzi nimi a výsledkami žiakov členských štátov Európskej únie v čitateľskej gramotnosti v medzinárodnom zisťovaní PIRLS. Toto porovnanie najvšeobecnejších tendencií týchto vybraných štatistických ukazovateľov môže objaviť nové, neočakávané vzťahy vplývajúce na jednotlivé ekonomické a sociálne oblasti národných ekonomík členských štátov Európskej únie. Uvádzané údaje o prírastku hrubého domáceho produktu sú za rok 2017 (Rumunsko, Bulharsko, Cyprus, Maďarsko a Chorvátsko - rok 2016).

**Tabuľka 3** Porovnanie výsledkov PIRLS a makroekonomických ukazovateľov

štát	počet zisťovaní	priemer PIRLS	% HDP	% HDP na vzdelávanie
<b>Fínsko</b>	2	567	2,63	5,6
<b>Írsko</b>	2	560	2,67	4,4
<b>Luxembursko</b>	1	557	1,57	3,5
<b>Chorvátsko</b>	1	553	2,90	3,4
<b>Švédsko</b>	4	552	3,30	5,2
<b>Spojené kráľovstvo</b>	4	551	1,79	4,8
<b>Dánsko</b>	3	549	4,76	6,3
<b>Lotyšsko</b>	3	548	3,10	4,4
<b>Holandsko</b>	4	548	4,65	4,5
<b>Maďarsko</b>	4	547	2,00	3,4
<b>Bulharsko</b>	4	545	3,40	3,4
<b>Taliansko</b>	4	545	4,55	3,6
<b>Česká republika</b>	3	542	3,99	3,4
<b>Nemecko</b>	4	541	3,05	3,7
<b>Litva</b>	4	539	4,60	3,8

<b>Poľsko</b>	3	537	2,32	4,3
<b>Rakúsko</b>	3	536	1,73	4,7
<b>Portugalsko</b>	2	535	2,51	4,9
<b>Priemer</b>		535		
<b>Slovensko</b>	4	530	3,83	3,4
<b>Belgicko</b>	1	525	5,00	5,6
<b>Slovinsko</b>	4	524	2,66	4,1
<b>Grécko</b>	1	524	1,30	3,4
<b>Francúzsko</b>	4	520	7,81	4,8
<b>Španielsko</b>	3	518	2,32	3,5
<b>Rumunsko</b>	3	501	4,80	3,4
<b>Cyprus</b>	1	494	2,80	3,4
<b>Malta</b>	2	465	3,40	3,4
<b>Estónsko</b>	0	n	2,24	4,7

Zdroj: Národná správa PIRLS 2001 – 2016. ŠPÚ. NÚCEM.

Real GDP Forecast 2012 – 2018. Total Annual Growth Rate (%). OECD Data 2017.

Education at a Glance 2017. OECD Data, year 2014. Tab. B2. 3.

Vlastné spracovanie.

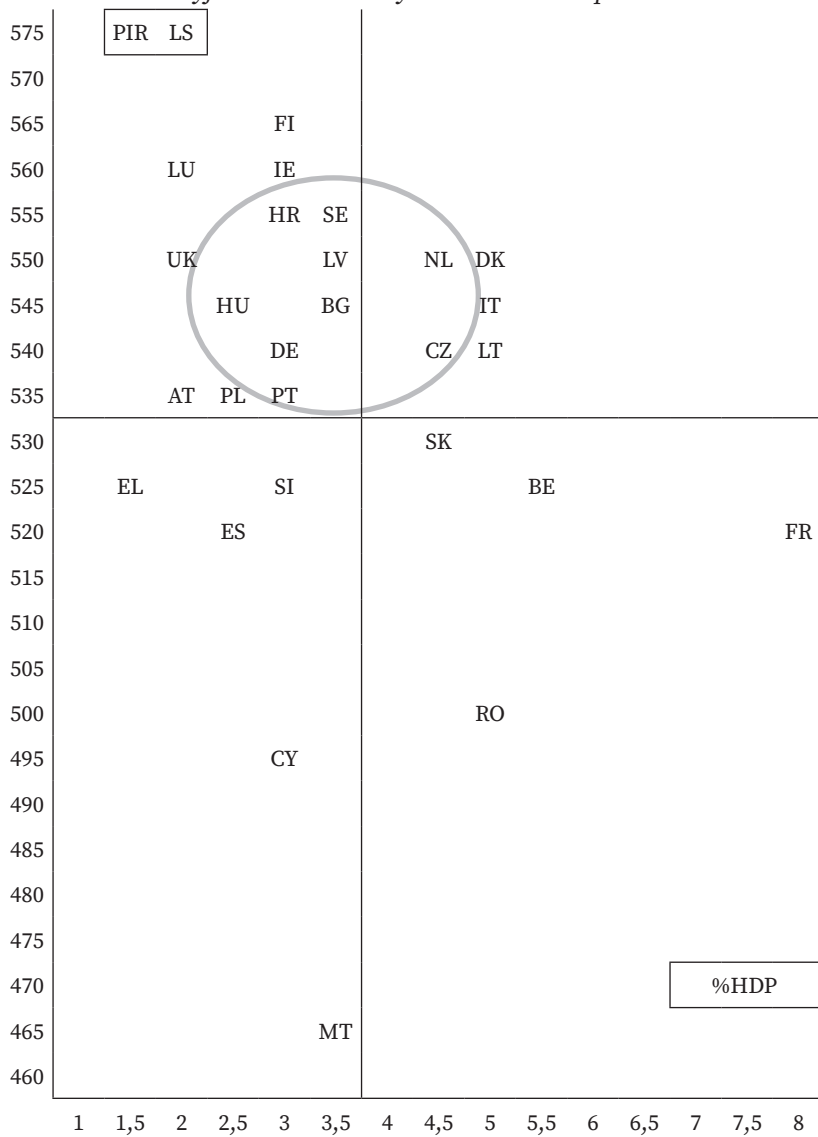
Získané údaje o percente výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu uvádzame zo štatistík z roku 2017. S ohľadom na dostupnosť a hlavne úplnosť štatistických údajov ide o verejné výdavky na tri stupne vzdelávania za rok 2014. V Tabuľke 3 uvádzame všetky členské štáty Európskej únie s cieľom možného porovnania oboch makroekonomických ukazovateľov s výsledkami štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016. Schopnosť využiť poznatky z prečítaného textu v rozličných bežných životných situáciách je jedným z hlavných predpokladov všetkých činností človeka, a to v osobnom živote alebo v zamestnaní. Vybrané dva makroeko-

nomické ukazovatele porovnáваме s výsledkami čitateľskej gramotnosti PIRLS len orientačne. Toto porovnanie je určené na zistenie, či jestvuje možný vzťah medzi vybraným ukazovateľom dokumentujúcim kvalitu vzdelávania žiakov v školách a makroekonomickými ukazovateľmi dokumentujúcimi „silu ekonomiky“ a záujem o financovanie školstva jednotlivých členských štátov Európskej únie.

## PIRLS A HRUBÝ DOMÁCI PRODUKT

V nasledujúcom Grafe 1 dávame do vzájomného vzťahu dva štatistické ukazovatele, a to ukazovateľ „priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016“ a ukazovateľ „percento prírastku hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok 2017 v členských štátoch Európskej únie“. Pozícia členského štátu v grafickom zobrazení je označená medzinárodnou skratkou členského štátu a vyjadruje priesečník priemeru počtu bodov v čitateľskej gramotnosti PIRLS tohto členského štátu a percenta prírastku hrubého domáceho produktu tohto členského štátu.

Vodorovná linka v grafickom zobrazení vyznačuje približnú priemernú hodnotu štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 ako priemernú hodnotu za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty pod touto linkou sú pod priemernou hodnotou v štatistickom ukazovateli priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov za všetky členské štáty v sledovanom období rokov 2001 až 2016 a členské štáty nad touto vodorovnou linkou sú nad priemernou hodnotou v tomto štatistickom ukazovateli. Zvislá linka v grafickom zobrazení vyznačuje približnú priemernú hodnotu percenta prírastku hrubého domáceho produktu každého členského štátu ako priemer za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty naľavo od tejto zvislej linky majú percento prírastku hrubého domáceho produktu pod priemernou hodnotou percenta prírastku hrubého domáceho produktu za všetky členské štáty a členské štáty napravo od tejto zvislej linky sú nad priemernou hodnotou v tomto štatistickom ukazovateli.

**Graf 1** Grafické vyjadrenie vzťahu výsledkov PIRLS a prírastku HDP

Zdroj: Vlastné výpočty.

**Tabuľka 4** Korelácia priemerov kognitívnych výkonov v meraní čitateľskej gramotnosti PIRLS a percentuálnych prírastkov HDP 27 členských štátov Európskej únie

priemer PIRLS za roky 2001-2016 a percentuálny rast HDP		
	Pearsonov korelačný koeficient	-,184
	Štatistická významnosť	,359
	n	27

V súbore 27 členských štátov Európskej únie sa nepreukázal vzťah medzi priemernými výsledkami žiakov v kognitívnych meraniach čitateľskej gramotnosti PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 a prírastkom HDP.

Grafické zobrazenie pozícií jednotlivých členských štátov v Grafe 1 navodzuje nasledujúce závery:

1. Nad priemernou hodnotou vypočítanou za všetky členské štáty v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 sú členské štáty s prírastkom hrubého domáceho produktu nad priemerom a aj pod priemerom za všetky členské štáty vyjadreným zvislou linkou. Dokonca je zaujímavé zistenie, že členské štáty s dlhodobou vysokou hodnotou priemerného počtu získaných bodov žiakmi v čitateľskej gramotnosti sú v ľavom hornom kvadrante, a to Fínsko a Írsko. Osobitne je tento fakt zaujímavý v prípade Írska, ktoré v štatistických prehľadoch zaujíma popredné postavenie, ale jeho výsledky sa priebežne medzi jednotlivými medzinárodnými zisťovaniami neustále zlepšujú. Uvedené možno vyhodnotiť ako domnienku, že výška prírastku hrubého domáceho produktu v jednotlivých členských štátoch („rast ekonomiky“) nemusí byť rozhodujúcou z pohľadu vzdelávacích výsledkov žiakov v školách, ale sú to s najväčšou pravdepodobnosťou iné spoločenské priority v oblasti školskej politiky jednotlivých členských štátov Európskej únie.

2. Osobitnou skupinou v Grafe 1 sú členské štáty, ktorých pozícia je v dolnej časti pravého dolného kvadrantu, teda ide o členské štáty Rumunsko a Francúzsko, ktoré sú hlboko pod priemernou hodnotou vypočítanou za všetky členské štáty v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 vyjadrenej vodorovnou linkou a sú nad priemerom strednej hodnoty prírastku hrubého domáceho produktu vyjadrenej zvislou linkou. Ako vyplýva zo štatistických ukazovateľov, nadpriemerná hodnota prírastku hrubého domáceho produktu v týchto členských štátoch nevlýva na výsledky čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 v týchto dvoch členských štátoch, práve naopak, sú nielen pod priemernou hodnotou za všetky členské štáty v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 a zároveň dlhodobo sa ich výsledky zhoršujú.

V Grafe 1 sa najnižšie v ľavom dolnom kvadrante nachádza skupina členských štátov Malta a Cyprus, ktoré sú pod priemernou hodnotou vypočítanou za všetky členské štáty v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 vyjadrenej vodorovnou linkou a sú pod priemerom strednej hodnoty prírastku hrubého domáceho produktu vyjadrenej zvislou linkou. Cyprus síce pristúpil k medzinárodnému zisťovaniu PIRLS už v roku 2001, ale jeho neúčast v ďalších troch medzinárodných zisťovaniach neumožňuje vyhodnotiť jeho vývinovú tendenciu v tomto štatistickom ukazovateli. Malta v tomto ľavom dolnom kvadrante má klesajúcu tendenciu v počte bodov (- 25), a to najviac zo všetkých členských štátov pri porovnaní rokov 2011 a 2016, Grécko (0), a ostatné dva členské štáty majú najvyšší rast zo všetkých členských štátov Španielsko (+15) a Slovinsko (+12). Korelácia priemerov kognitívnych výkonov v meraní čitateľskej gramotnosti PIRLS a percentuálnych prírastkov HDP 27 členských štátov Európskej únie potvrdzuje domnienku o nezávislosti oboch štatistických ukazovateľov, prípadne o nedostatku štatistických ukazovateľov.

## PIRLS A VÝDAVKY NA VZDELÁVANIE Z HRUBÉHO DOMÁCEHO PRODUKTU

Nasledujúci Graf 2 dáva do vzťahu dva štatistické ukazovatele, a to štatistický ukazovateľ „priemerná hodnota vypočítaná za všetky členské štáty v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016“ a štatistický ukazovateľ „percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok“ vo všetkých členských štátoch Európskej únie. Pozícia členského štátu Európskej únie v Grafe 2 označená medzinárodnou skratkou členského štátu vyjadruje priesečník priemernej hodnoty bodov získaných v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS tohto členského štátu a percento výdavkov vynaložených na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu tohto členského štátu.

Vodorovná linka v grafickom zobrazení vyznačuje približnú priemernú hodnotu štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 ako priemernú hodnotu za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty pod touto linkou sú pod priemernou hodnotou v štatistickom ukazovateli priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS za všetky členské štáty v sledovanom období rokov 2001 až 2016 a členské štáty nad touto vodorovnou linkou sú nad priemernou hodnotou v tomto štatistickom ukazovateli.

Zvislá linka v grafickom zobrazení vyznačuje približnú priemernú hodnotu percenta výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu každého členského štátu ako priemernú hodnotu za všetky členské štáty Európskej únie. Členské štáty naľavo od tejto zvislej linky majú percento prírastku hrubého domáceho produktu pod priemernou hodnotou percenta prírastku hrubého domáceho produktu za všetky členské štáty a členské štáty napravo od tejto zvislej linky sú nad priemernou hodnotou v tomto štatistickom ukazovateli.

So zreteľom na grafické zobrazenie pozícií členských štátov Európskej únie v grafe 2 uvádzame tieto zistenia:

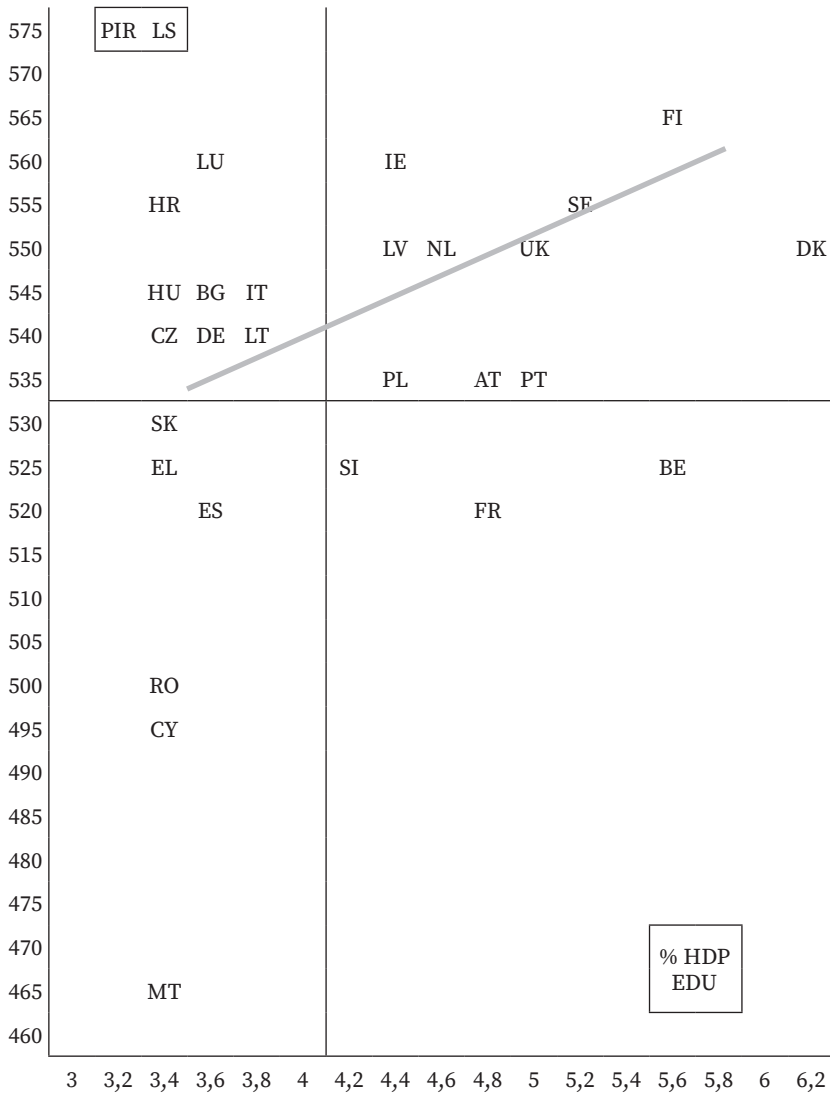


1. Nad priemernou hodnotou vyjadrenou vodorovnou linkou za štatistický ukazovateľ priemerná hodnota štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 ako priemer za všetky členské štáty Európskej únie je väčšina z 27 členských štátov (18), z toho osem členských štátov sa nachádza v ľavom hornom kvadrante a 10 členských štátov v pravom hornom kvadrante, ich rozmiestnenie je počtom takmer vyrovnané. Zaujímavé zistenia sú v prípade členských štátov Fínska a Írska. V týchto členských štátoch evidujeme podpriemernú hodnotu prírastku hrubého domáceho produktu, a možno vysloviť domnienku, že pri poprednom mieste v štatistickom ukazovateli priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 sú tieto členské štáty aj na poprednom mieste pri výdavkoch na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu.
2. Pod priemernou hodnotou pod vodorovnou linkou sa spolu nachádza deväť členských štátov, a to Slovensko, Slovinsko, Grécko, Španielsko, Belgicko, Francúzsko, Rumunsko, Cyprus a Malta. Súčasne možno konštatovať, že z týchto členských štátov sa nachádza šesť z nich v ľavom dolnom kvadrante, čo znamená, že okrem podpriemernej hodnoty štatistického ukazovateľa priemerná hodnota počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 majú tieto členské štáty aj podpriemernú hodnotu štatistického ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu. Pri členských štátoch Cyprus, Grécko a Belgicko nevieme vyhodnotiť vývinovú tendenciu pre nedostatok štatistických údajov, nakoľko tieto členské štáty pristúpili k medzinárodnému zisťovaniu PISA iba jedenkrát, Cyprus a Grécko v roku 2001 a Belgicko v roku 2016. V prípade členských štátov Francúzsko a Belgicko evidujeme vysoké výdavky na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu, ale ich výsledky sú v štatistickom ukazovateli priemerná hodnota počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS podpriemerné. Slovensko je v oboch štatistických ukazovateľoch podpriemerné spomedzi členských štátov Európskej únie a spolu s ostatnými štátmi v ľavom dolnom kvadrante má možnosť na riadiacej úrovni uvažovať

o prioritách svojich štátov pri prerozdelení prostriedkov štátneho rozpočtu.

3. V Grafe 2 je zaujímavá zobrazená šikmá linka na usporiadaní členských štátov. Toto zobrazenie šikmej linky navodzuje domnienku, že pokiaľ v porovnaní štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 a ukazovateľa prírastok hrubého domáceho produktu nevidujeme vzťah medzi týmito štatistickými ukazovateľmi, v prípade porovnania ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS a ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu sa tento vzťah vizuálne ukazuje, teda, že s rastúcim percentom výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu (rastúcimi výdavkami na vzdelávanie) sa zvyšuje celková hodnota štatistického ukazovateľa priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 (zlepšujú sa vzdelávacie výsledky a aj vedomosti žiakov v školách). Zvýšenie hodnoty domnienky o kladnom vplyve vyšších výdavkov na vzdelávanie nasvedčuje aj relatívne vysoký počet desiatich členských štátov v pravom hornom kvadrante. Na overenie predchádzajúcej úvahy bola vykonaná korelácia priemerov kognitívnych výkonov v meraní čitateľskej gramotnosti PIRLS a percentuálnych podielov hrubého domáceho produktu na vzdelávanie 27 členských štátov Európskej únie. V súbore 27 členských štátov Európskej únie sa nepreukázal vzťah medzi priemernými výsledkami žiakov v kognitívnych meraniach čitateľskej gramotnosti PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 a percentuálnym podielom hrubého domáceho produktu na vzdelávanie.

**Graf 2** Grafické vyjadrenie vzťahu výsledkov PIRLS a výdavkov na vzdelávanie z HDP



Zdroj: Vlastné výpočty.

**Tabuľka 5** Korelácia priemerov kognitívnych výkonov v meraní čitateľskej gramotnosti PIRLS a percentuálnych podielov HDP na vzdelávanie 27 členských štátov Európskej únie

priemer za roky 2001-2016 a percentuálny podiel HDP na vzdelávanie		
	Pearsonov korelačný koeficient	,350
	Štatistická významnosť	,074
	n	27

V súbore 27 členských štátov Európskej únie sa nepreukázal vzťah medzi priemernými výsledkami žiakov v kognitívnych meraniach čitateľskej gramotnosti PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až 2016 a percentuálnym podielom HDP na vzdelávanie.

Napriek nepreukázaniu vzťahu medzi výsledkami žiakov v čitateľskej gramotnosti PIRLS a výdavkami na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu evidujeme skutočnosť, že v pravom hornom kvadrante grafického zobrazenia sa nachádzajú prevažne členské štáty, ktoré majú dlhodobo nadpriemerné a relatívne stabilné výsledky v čitateľskej gramotnosti žiakov v školách.

## ZÁVER

Zistenia sekundárnej analýzy v čitateľskej gramotnosti PIRLS môžu byť užitočné pre niektoré členské štáty Európskej únie pri rozhodovaní o smerovaní štátnej hospodárskej a aj školskej politiky. Tieto zistenia sú zreteľne hodné hlavne v členských štátoch Európskej únie, v ktorých sú podpriemerné hodnoty ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu a aj podpriemerné hodnoty priemer počtu bodov v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS v sledovanom období rokov 2001 až

2016, medzi ktoré patrí aj Slovensko. Pre členské štáty, ktoré vynakladajú nadpriemerné finančné prostriedky na vzdelávanie z verejných zdrojov a majú podpriemerné výsledky v čitateľskej gramotnosti žiakov PIRLS, je zaujímavé skúmať efektívnosť vynaložených finančných prostriedkov.

## LITERATÚRA

1. *Education at a Glance* (2017). OECD Data, year 2014. Tab. B2. 3.
2. HANUSHEK, E. A. (2016). *Will More Higher Education Improve Economic Growth? Oxford*
3. *Review of Economic Policy*, 32(4), 538-552.
4. GALÁDOVÁ, A., GALLOVÁ, S., KATRENIÁKOVÁ, E., KELEMEN, Z., & STOVÍČKOVÁ, J. (2013). *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 – čitateľská gramotnosť a TIMSS 2011 – matematika a prírodné vedy*. Bratislava: NÚCEM. ISBN 978-80-89638-10-9.
5. HANUSHEK, E. A., & WOESSMANN, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations*. Cambridge, London: The MIT Press.
6. HANUSHEK, E. A. (2012). Do Better Schools Lead To More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes and Causations. *Journal of Economics Growth*, 17(4), 267-321.
7. JELEMENSKÁ, P. (2007). *Výkony žiakov 4. ročníka základnej školy v matematike a v prírodovedných predmetoch*. Národná správa z merania TIMSS 2007. Bratislava: NÚCEM. ISBN 978-80-89225-44-6.
8. LADÁNYIOVÁ, E. (2007). *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-89225-38-5.
9. NÚCEM (2015). *TIMSS 2015*. Bratislava: NÚCEM.
10. NÚCEM (2016). *PIRLS 2016*. Bratislava: NÚCEM.
11. OBRANCOVÁ, E., HELDOVÁ, D., LUKAČKOVÁ, Z., & SKLENÁROVÁ, I. (2001). *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 80-85756-85-4.
12. OECD (2017). *Education at a Glance. OECD Indicators*. Paris.

13. PLAVČAN, P. (2019). *PISA. Cesta ku kvalite*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-0.
14. *Real GDP Forecast 2012 – 2018. Total Annual Growth Rate (%)*. OECD Data 2017.

*Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.*  
*Vysoká škola Danubius*  
*Richterova 1171/66*  
*925 21 Sládkovičovo*  
*peter.plavcan@vsdanubius.sk*

---

## 6 VÝVOJ ČÍTANKY PRO ČESKOU ZÁKLADNÍ ŠKOLU

### THE DEVELOPMENT OF READING BOOKS FOR CZECH PRIMARY SCHOOLS

---

**STANISLAVA KUČEROVÁ**

Brno, Česká republika

#### ÚVOD

Slovem čítanka označujeme knihu, určenou k četbě vybraných literárních textů. Čítanky školní jsou nepostradatelnou součástí školního vzdělávání a utváření kulturní gramotnosti čtenářů. Mám doma nevelkou sbírku školních čítanek. Dívám se na ně s úctou a láskou. Na jejich tvorbě se podílel ne jeden vynikající autor. Jsou to památky na školní léta mých rodičů, mého bratříčka, mne samotné, mého syna a mé dcery. Jsou to zároveň doklady o kulturně politickém vývoji v naší zemi od konce 18. století. Jaký svět nám čítanky ukazují? Do jakého světa nás vedou?

Všimnu si jen jedné stránky svých čítanek. Jak se na nich odráží stav společnosti a jejího politického režimu z doby jejich vzniku.

#### **1. období: Od r. 1774 do poloviny 19. stol.**

Na začátku historie čítanek stojí zavedení povinné školní docházky r. 1774. Marie Terezie si přála péči o všeobecné vzdělání všeho lidu položit základ „dobra svých zemí a štěstí svých národů“. V Evropě rychle postupoval industriální rozvoj, množily se manufaktury, chystala se strojová výroba. Rakouská monarchie zaostávala v průmyslu, v zemědělství, ve vojenství - všude se cítila potřeba kvalitnějších výkonných sil. Osvícenství šířilo přesvědčení, že vzděláním lze zdokonalit práci a celý život člověka. A vzdělání

začíná gramotností. Proto bylo nutno pro všechny děti celého státu zřídit školy. A učit v nich především trivium – číst, psát a počítat. S tím se ovšem objevila i potřeba připravit pro školáky texty, které by umožnily poznávat písmena, skládat slabiky, slova a věty, učit se číst a psát. Objevila se potřeba mít učebnici počátečního čtení, zvanou slabikář. Autorem prvního slabikáře v našich zemích byl vážený poradce Marie Terezie pro otázky školy a školství, autor tereziánského „Školního řádu“, vypracování celé školské soustavy, zaháňský opat J. I. Felbiger. Jeho německá knížечka z r. 1774 byla o rok později vydána v českém jazyce. Ze šetrnosti bez obrázků, bez ilustrací. Takový byl u nás první slabikář.

I učebnice a čítanky pro vyšší třídy se k nám zpočátku přenášejí a převážejí z ciziny. Jsou to překlady z němčiny anebo jejich napodobeniny. Autoři je sestavují jako cvičebnice čtení a psaní, texty však výrazně slouží i výchově společenské, mravní a náboženské a zčásti poskytují též informační základy pro věcné učení. Nechybí ovšem ani ideologická výchova oddaných poddaných. Vládnoucí dynastie je velebena, vládnoucí panovníci vysoce s obdivem a vděčností uctíváni.

## **2. období: Od poloviny 19. stol. do roku 1918**

Doba, kdy vznikají již původní české čítanky, které zrcadlí české národní snahy. Čeští autoři sestavují samostatně cvičebnice pro čtení, ale současně tvoří i učebnice víceoborových reálií. Vybírají a připravují texty, které se týkají dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, péče o zdraví, náboženství, mravní výchovy. V době nedostatku veřejných sdělovacích prostředků a následné informační chudoby obyvatelstva byly čítanky v rodinách uznávaným zdrojem všestranného poučení. Ne ovšem bez jazykových nesnází.

Česky se učilo jen na školách triviálních, na venkově. Ve městech, na školách hlavních a normálních, se učilo německy. Jedním z požadavků revolučního roku 1848 bylo zrovnoprávnění češtiny s němčinou. V roce 1849 byla povolena výuka češtiny jako jednoho z předmětů na některých gymnáziích. Až r. 1850 se v Praze otvírá první české gymnázium – zvané akademické. R. 1867 bylo v Čechách 10 gymnázií přeměněno na české ústavy. Se stejnými potížemi jako zřizovatelé českých škol všeobecně vzdělávacích se potýkali i zřizovatelé škol odborných. Na Slovensku byla situace bezohled-



ného odnárodnování ještě těžší. Mnoho středoškoláků i vysokoškoláků ze Slovenska proto studovalo v Čechách. Roku 1882 se konečně z pražské university vydělila a osamostatnila část česká, byla však velmi chudě vybavená a jen někteří profesori byli schopni přednášet česky. Boj národa za vlastní jazyk a vlastní vzdělanost byl v 19. století velmi obtížný.

Je pozoruhodné, že do vývoje českých čítanek zasáhl v té době nečekaně básník a buditel František Ladislav Čelakovský (1799-1852). Neúnavný bojovník za pokrok národa a za jeho probuzení a osvobození z útlatku společensko-politického, hospodářského i kulturního. Přes všechny existenční těžkosti a nesnáze pokračoval neochvějně v díle Dobrovského, Jungmannově a Kollárově. V zápase proti monarchistickému absolutismu, za svobodu národa a za vzájemnost všech Slovanů zastával heslo: „Abych živ byl s národem a národ se mnou.“ Byl autorem děl „Čtení o srovnávací mluvnici slovanské“, „Čtení o počátcích dějin vzdělanosti a literatury národů slovanských“, „Všeslovanské počáteční čtení“. Jsou to základní spisy a učebnice o slovanských jazycích a literaturách. A autor tohoto zaměření a vzdělání připravil pro gymnázia „Čítanku z české literatury“ o třech svazcích. Přes cenzuru a přes nátlak bachovského politika, ministra hraběte Thuna, podařilo se mu naplnit učebnice vlasteneckým duchem. Posílal tak do ticha „za živa pohřbených“ v porevolučních 50. letech nehynoucí buditelský odkaz svého mládí a tradic českého a slovenského národního obrození. Sen o aktivní spolupráci s pokrokovými zeměmi celého světa. Položil tak základ buditelských tradic pro další vývoj našich čítanek. Vrchol vlastní badatelské činnosti korunoval r.1851 souborem slovanských přísloví, sbíraných desítky let: „Mudrosloví národa slovanského v příslovích.“ Na celoživotní úsilí F. L. Čelakovského zaměřeného k lidu a k Slovanstvu, i k ruskému lidu, ne však k jeho carským utiskovatelům, navazuje pak zmíněná tvorba čítanek. I za časů monarchie jsme tak měli svébytnou historii a kulturu. I za časů monarchie vyrostlo mnoho osobností, které dal národ světu.

V těsně předválečném období Rakousko-Uherské monarchie spatřily světlo světa čítanky mé maminky. Jsou z roku 1905 a 1906. Mám jejich částečné fotokopie. Byly to ovšem čítanky, které se podílely na výchově nejen generace našich rodičů, ale i generace našich učitelů. Čtenáři těchto čítanek

nás učili za první republiky a pokračovali za „protektorátu“. Jejich pevné vlastenectví mělo hluboké historické kořeny. Nesli si ducha obrozensko-buditelského, lásku k vlasti, k jejímu jazyku a historii. A to všechno čerpali již v dětském věku z čítanek.

Čítanku „S obrazem Jeho veličenstva, císaře pána“ vydal Císařský královský školní knihosklad v Praze (Slabikář ve Vídni). Vydání čtverdílné (pětidílné). S pomocí a dozorem čítankové komise. Cena 1 K 30h. Údaje jsou svědectvím o rakousko-uherské době vzniku čítanky. O době porobenosti a nesvobody. A přece je čítanka zároveň dokladem podivuhodné kulturní autonomie českého národa. Ovšem, je tu hymna monarchie, portrét vladaře, zlidšťující historka z panovnického domu. Ale to všechno působí jen jako projev formální zdvořilosti. Jako povinný přílepek. Hlavní je „čtení poučné a zábavné“. Vzdělávací, obecně kulturní, sociální, o věcech přírodních, člověk a zdraví, čtení zeměpisné a dějepisné.

Na obsahu se podílí defilé autorů dosud známých i zapomenutých. Uvedme aspoň některé představitele české literární klasiky 19. století: J. Jungmann, F. L. Čelakovský, K. J. Erben, B. Němcová, K. Havlíček, J. Neruda, V. Hálek, A. Heyduk, S. Čech, E. Krásnohorská, J. V. Sládek, K. V. Rais, J. Jablonský, V. Beneš Třebízský, A. Jirásek, Z. Winter, J. Vrchlický, J. Zeyer, J. S. Machar. Ozdobou čítanky jsou slavné vlastenecké básně, jako „Oldřich a Božena“, „Tajemná hrana“, „Svatý Prokop“, „Tři doby země české“, „Věžeň na Bezděži“. Maminka je občas citovala z paměti a ony probouzely podivuhodné představy naslouchajících dětí.

Citované verše z proslulých básní:

„Víš nyní, kde tu dívčici jal kníže za ženu, proč Peruc ves a studnici tam zovou Boženu?

Své vlasti poznaje běh, tak jenom, jenom tak jsi Čech!“ (Josef Jungmann)

„To tajemné je hrany znění: Karla není – Karla není!

Vždyť slyšel, že český národ včera krále i otce ztratil za večera, že s Čechy navždy jest se rozžehnal ten dobrý otec, slavný Karel král.“ (Josef Wünsch)

„Bouří to dnes, bouří, sázavskými lesy, lovcí trubky znějí, všechno vůkol děsí.“ (X. Dvořák)

„Svůj jazyk ctěte, zvyky své a práva, dokažte skutkem, že jste Čechové, a vlasti naší opět vzejde sláva, kterou se skvěli slavní předkové.“ (Boleslav Jablonský)

„Zas v okně zadumán? Zas toužíš v dáli? Kde myšlenky tvé toulají se, kde?“ (Svatopluk Čech)

„Byl leden provlhlý, po polích sněhy tály.“

Maminka často citovala verše a často při své práci zpívala. Tehdy nebyl rozhlas, gramofon, televize - lidé sami pěstovali umění pro vyjádření nálady, pro radost, pro krásu. Zvláště si pamatuji Raisovu básničku „Zimní kraj“ a dvě oblíbené písně, jejichž autoři, současníci Bedřicha Smetany, jsou dnes již zapomenuti. Ale naši učitelé je s námi v hodinách zpěvu nacvičovali. To všechno bylo ještě z „maminčiny“ čítanky.

### Zimní kraj

Zádumčivě v poli černé kráčou vrány,  
že jsou české hory sněhem zasypaný.

Na křovisku holém vrabci zčepýření  
naříkají tiše: „Nikde zobu není!“

V borovině smutné pod snítkami smrčí  
vypasený zajíc v pelíšku se krčí.

Starostlivě hladí pojíněné vousy -

„Nyní moje zuby špatně pochrupnou si.“

Veverice kývá: „Baže, starý kmochu,  
ještě že těch šišek zůstalo nám trochu.“

Ale pohlédněme tuhle do baráčku  
na peci tam sedí děti jako ptáčků.

Venku vítr hvízdá, z kamen teplo dýchá,

a ty děti k peci ztulený jsou zticha.  
Otec dělá louče, matka v koutě přede,  
dědeček jen bílý všechen hovor vede.  
Povídá tam vnoučkům pohádky své krásné,  
mladá jejich duše při těch slovech žasne.  
Ó dědeček bílý, ten to umí, pane,  
vnoučky svoje vodí v zámky zčarované.  
S čarodějí, draky ruka rve se mladá –  
A ten sníh tam venku padá, tiše padá.

Karel Rais

Přijde jaro

Přijde jaro, přijde, zase bude máj, usmívá se slunce, usmívá se háj.  
Stříbrné své vlny voda vyleje, rozkvetě tu růže, slavík zapěje.  
Rozpuknou se ledy, volný bude proud, po vlnách šumících lodí budou  
plout.  
Pole vydá klasy, bujný bude květ, kosa bude řinčet, zpěv radostný znět.  
A ta lípa naše bude zelená, z větví mocných listí nám na věnce dá.  
Ajta, vlasti, plesej, usmívá se háj. Přijde jaro, přijde, budeme mít máj!

Jan Vlk

Autor se jako olomoucký student práv zúčastnil v Praze r. 1848 revolučního boje na barikádách. Byl notářem, básníkem a moravským buditelem, zvláště na Znojemsku. Báseň naděje na příchod nejen přírodního, ale i národního jara mu zhudebnil přítel, skladatel Arnošt F. Tovačovský.

Pochod

Krásný vzhled je na ten boží svět! Ty modravé hory, v hájích pěvců sbory,  
rozkošné roviny, města, dědiny. Spanilá jsi, vlasti má, mé srdce ti plápolá,  
tobě sláva, vlasti milená!  
Přes ty háje, před ty hory, přes údolí, přes ty bory písňě naše ať hlaholí po  
vlasti, po vlasti a po našem okolí, po vlasti, po vlasti, a po okolí.

Václav Novotný

Autor, vlastenecký učitel a hudební skladatel. Ač Jihočechem, píseň složil a nacvičil jako sborový zpěv s žáky v Ivančicích, kde působil řadu let (1862 – 1873).

### 3. období: První republika (1918 – 1939)

Čítanky prvorepublikové jsou kouzelné. Jsou to převážně antologie literárních textů pro školní děti.

Vypuštěny z dřívějších čítanek jsou především naučné články z vícepředmětového věcného učení. Dosavadní poklad národní literatury z předchozího období se obohacuje o nové spisovatele a básníky. Přibývá také autorů slovenských, protože podle vládnoucího přesvědčení národ Čechů a Slováků si vydobyl společnou republiku. A jejich jazyk, jazyk československý, se vyskytuje ve dvou podobách: v české verzi a ve slovenské verzi. Prvorepublikovou čítanku otvírá oficiální portrét prvního, později i druhého prezidenta a československá hymna. Koncem republiky se tu objevují i hymny spřátelených národů, jihoslovenská a rumunská.

„Dědečkova kronika“ navazuje na učení F. Palackého a jeho stoupenců. Na pokračování podává dětem přístupnou formou události českých dějin, provázené často obrázky M. Alše. Poslední v řadě bojovníků za svobodu jsou tu připomínáni vůdcové nedávného národně osvobozenického odboje, za svobodu a samostatnost a českoslovenští legionáři. Mezi texty se objevují též úryvky z děl vynikajících autorů z různých koutů světa a zvláště ze slovenských literatur.

Reformní pokusy a snahy 20. a 30. let minulého století vytvořily promyšlené základy moderního pojetí výchovy vůbec a výchovy čtenáře zvláště. Zabezpečily spolehlivý výcvik čtení a jazykových komunikativních dovedností, jakož i výchovu čtenáře s úctou a láskou k literárnímu umění. K dispozici byla i mimočítanková četba, dětské časopisy, Seznamy knih pro děti a mládež, Sběrka souvislé četby školní apod.

Ve své knihovně mám „Poupata“ z roku 1934. Ilustrovala je Marie Kvěčková svým osobitým malířským slohem. Je to nezapomenutelný slabikář. Hezoučké baculaté děti v něm zvou do světa písmen. Se zájmem, s něhou a láskou. A jejich tvářičky jsou od poupat růží k nerozeznání. Po „Poupatech“, slabikáři, přišly na řadu čítanky. Jmenují se symbolicky „Ráno“. Název

s půvabem jitřního rozbřesku, s paprsky vycházejícího slunce a nadějně budoucnosti. Kouzelné knížky, s kterými jsme každý den ráno chodili do školy. Díla takových sestavovatelů a spisovatelů dětské literatury, jako byli především Josef Kožíšek a Josef Tůma. Ale třeba i Pavel Sula a mnozí jiní. V mém souboru chybí „Ráno“ pro 4. postupný ročník obecných škol z r. 1937. V roce 1938, kdy po Mnichovské dohodě zabraly nacistické bojové jednotky naše pohraničí, odevzdala jsem ji do celoškolní sbírky učebnic. Sbírká byla organizována pro potřeby dětí, které přišly ze svých domovů v pohraničí do vnitrozemí s holýma rukama. I bez školních pomůcek a bez učebnic. My, vnitrozemští žáci, jsme věnovali každý jednu učebnici nově přichozím. Podle vlastního výběru. Bylo těžké rozloučit se s kteroukoli z čítanek. Každá představovala kus našeho světa, světa našich čtenářských prožitků a představ. Nenahraditelný kus.

Spisovatel Jan Procházka vyjádřil po létech úctu a obdiv k práci učitelů a ke kouzlu školních čítanek: „Všichni si do svých životů neseme z dálky dětství pečeť a dech školy, kde jsme se národně, mravně, esteticky a vůbec všestranně uvědomovali. Tam jsme poznávali malebnost, vroucnost, tesklivost i radost mateřského jazyka, jeho nekonečnou bohatost a prostřednictvím tohoto jazyka všechn svět poznání. Škola je kus naší historie, je živým srdcem, se kterým jsme všichni spojeni.“ (Záříjový úvodník Učitelských novin z roku 1964.)

#### **4. období: Protektorát (1939 – 1945)**

Po okupaci 15. března 1939 se tvrdě zapovídalo všechno z dob národního obrození, a tím více z dob samostatné existence Československa. Československé republiky. Pod trestem smrti.

Jednotná čítanka pro základní školu pod kuratelou cizí vládnoucí moci měla být nástrojem k potlačení veškeré vlastenecké minulosti. „Nové“ čítanek vydával Schulverlaganstalt fuer Boehmen und Maehren in Prag. Sloužily k potlačení a zničení československého vlastenectví a k propagaci současné nadvlády Německé říše a nacistické ideologie. Z čítanek zmizely mnohé obrázky Mikoláše Alše. Jejich místo zaujaly reprodukce výtvarných děl německých malířů. Zmizela vlastenecká poezie i próza. Zařazeny byly texty německé klasiky. Místo o husitství v 15. století se četlo o německé sel-

ské válce v 16. století. Nově byly zařazeny články o říšské vlajce, o tom, jaký je Adolf Hitler podporovatel všeho budování, např. i nového selství. Bylo možno číst Říši oddaný rozhlasový projev prezidenta Emila Háchy. Výklad dějin v německém pojetí ukazoval, že jsme sami slabí, a že jen německá kolonizace nás v minulosti posilovala. Před 30-letou válkou se u nás usazovali Němci luteránští, po 30-leté válce Němci katoličtí. Vždycky k našemu prospěchu.

Z české klasiky zůstaly v čítankách jen opatrně vybrané texty, aby byly „nezávadné“. Nesměly protičinit úředně nařízené, nekompromisně vyžadované a přísně kontrolované ideologické koncepci. Koncepci o tom, že nám nenáleží samostatnost, ale naprostá asimilace s Němci. Patříme do jejich „prostoru“. V Máchově zemi, zemi české, zemi milované, nemá zůstat jediný Čech.

V čítance mého bratříčka z r. 1942 je napsáno: „V polovině března roku 1939 učinil Fuehrer a Reichskanzler Adolf Hitler naši vlast Čechy a Moravu součástí Velkoněmecké říše. Zřídil Protektorát Čechy a Morava (Protektorat Boehmen und Maehren). A žák má chápat, že naším úkolem je nepřekážet německému úsilí budovat „Novou Evropu“ pod vedením fašistického vůdce Adolfa Hitlera. Podřídít se mu, přizpůsobit.

### **5. období: Konec války, obnova ČSR (1945 – 1948)**

Čítanky z let 1946 - 1948 obsahově i metodicky navazují na čítanky předválečné. Nově jsou obohaceny o literární zrcadlení hrůz druhé světové války a o vděčný odkaz slavného osvobození. V poezii i v próze se stal 9. květen 1945 dnem všeobecné úcty a lásky.

V krátké době poválečné obnovy Československa doplňoval práci tiskáren též cyklostyl (mimeograf), předchůdce moderních kopírovacích strojů. Školám poskytoval doplňky učiva rozmnoženými kapitolami z gramatiky, o vývoji jazyka, o pravopisu, ale i z dějin literatury, z literární vědy, z poetiky. Cyklostylovala se i pásma veršů pro školní besídky a akademie. Připomeňme si z té doby verše nejznámější:

„Přes šest roků budilo nás vyzvánění hran,  
olej utrpení přetékal nám přes kahan.

Čelem ke zdi stáli celé noci,  
staří, mladí, muži, ženy, děti, z měst i obcí,  
povel strašné libovůle hyen měl je v moci.  
Dlouhé dny a dlouhé týdny, přes šest dlouhých roků,  
cítili jsme vzpouru v srdci na každyčickém kroku  
až nám požár bojů zrodil svobodnější sloku.  
Přišli včas jak legendární vojska z dávných kronik.“ (Vítězslav Nezval)

„Do šeríku padly dny té slávy, nikdy ještě nám tak nevoněl,  
ten květ bílý, modry, usměvavý,  
přivázaný na lafetě děl.“ (Jaroslav Seifert)

„A tak jdem. Mrtví, živí, nezrození.  
Nekonečné pokolení, nekonečný život náš,  
na němž je nám růst a kvěsti. Držet stráž!“ (Josef Hora)

## **6. období: Budování socialismu, spojenectví se SSSR (1948 – 1989)**

Rok 1948 přináší výrazný posun. Jednotná čítanka v návaznosti na platné učební osnovy obsahuje sice tradičně vybrané úryvky z děl uznávaných autorů české i slovenské literatury i představitelů slovesnosti jiných národů. Ale v jednostranné a bojovné interpretaci, jakou představuje vládnoucí směr marxisticko-leninské vědy o literatuře, stává se významným prostředkem politicko-ideologického působení na žáky. Žáci se mají stát uvědomělými bojovníky za vládu socialismu, za diktaturu proletariátu.

Výjimku představují léta šedesátá, léta „oblevy a tání“, léta projevené touhy po všelidském, humanitním poslání socialismu, po „socialismu s lidskou tváří.“ Nejen rovnost, ale i svoboda a bratrství mají být ideálem socialistické společnosti. Očekávání obrody socialismu zmařila ovšem vojenská invaze a tzv. „normalizace“. Obnova revolučních pouček a dogmat, potrestání „šedesátníků“. Přirozeným závěrem období byla stagnace, ztráta pokrokových motivací, úpadek.

A netrvalo dlouho, „čas opět oponou trhnul“.



## **7. přítomnost: Převrat roku 1989 - návrat kapitalismu, rozdělení Československa na dva státy, členství v Evropské unii, členství v NATO**

Od roku 1989 dochází v pojetí čítanek k zásadnímu zlomu. Hledá se podoba nového světa, nutně se hledá i podoba nových čítanek.

V minulosti byla pro každý ročník základní školy celostátně schválena jedna čítanka. Bezchybné dílo své doby pro celostátní školství. Dnes se školám nabízí více možností z dílen soukromých podnikatelů.

Letmým pohledem na jednu současnou čítanku jsem zjistila, že autor nechal principu přiměřenosti. Čítanka je množstvím materiálu různého původu doslova přetížena. Nepřehledné množství literárních úryvků čtenáře drtí, odpuzuje. Nevyzývá k četbě a spoluprožívání. Ani nepřispívá k orientaci ve světě. Do jakého světa nás vede? Do chaosu a zmatku. Literární klasika i popkultura domácí i světová se tu střídá v nepřehledném množství. Jak se zdá, čítanka nechce vést čtenáře známou cestou hledání krásy a dobra od antiky do přítomnosti. Spíše je informační literární příručkou. Máme si myslet, že skončila osvícená humanitní „moderna“, a že ji vystřídala pluralitní „postmoderna“ s nejasnou a neurčitou „postmorálkou“?

## **ZÁVĚR**

Vím, jak je těžká úloha knížky v životě dětí a mládeže v době elektronických prostředků informace, komunikace, poučení i hry a zábavy. A přece bych si přála, aby i dnešní čítanky byly vzrušujícím tisíciletým odkazem idejí a ideálů, které dávaly smysl životu našim předkům. A přála bych si, aby i nová generace bránila svět hledání moudrosti filosofů a pravdy umělců. Nechci, aby bránily svět kastovních řádů a dobyvačných válek. A přála bych si, aby jim v tom čítanky pomáhaly. Tak, jak pomáhaly nám a našim rodičům a celým generacím našich školáků od časů národního obrození.

*Prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.  
Brno, Česká republika*

## RECENZIE

ŠKOVIERA, A.

### **RESOCIALIZAČNÍ PEDAGOGIKA: KONTEXTY A TRENDRY.**

1 VYD. PARDUBICE: UNIVERZITA PARDUBICE, 2018. 120 S.

ISBN 978-90-7560-139-1.

Odborná knižná publikácia s názvom *Resocializační pedagogika: kontexty a trendy* (2018) je aktuálnym titulom doc. PhDr. Albína Škovieru, PhD., z Katedry vied o výchove, Filozofickej fakulty Univerzity Pardubice, v ktorej sa venuje súčasnému poňatiu resocializačnej pedagogiky. Okrem iného, upozorňuje na jej rozličné terminologické chápanie v rovine jazykovej, psychologickkej, filozofickej, sociálnej i právnickej a rozšírenie cieľovej skupiny nielen na osoby sociálne neprispôsobivé, ale i osoby, ktoré z rôznych iných dôvodov môžu patriť medzi marginalizované skupiny. Odborná knižná publikácia je členená do štyroch kapitol, v ktorých prechádza od vymedzenia základných východiskových pojmov v oblasti pedagogiky a resocializácie v prvej kapitole, k tradičným konceptom resocializačnej pedagogiky, inkluzívnej pedagogiky a pedagogickej terapii ako inšpiračných zdrojov pre resocializačnú pedagogiku, až k terapeutickej komunite ako modelu inklúzie v resocializačnej pedagogike.

Pre terminologické spresnenie a následné redefinovanie pojmov v resocializačnej pedagogike, je prínosom precízne spracovaná prvá kapitola, v ktorej sa autor venuje pojmom ako socializácia sociálna narušenosť (neprispôsobivosť), resocializácia, pedagogika, výchova a prevýchova. Podľa autora je resocializácia špecifickou formou socializácie a ako jeden z pojmov, z ktorých resocializačná pedagogika vychádza, označuje situácie, kde socializácia buď nedosiahla očakávanú úroveň alebo po jej dosiahnutí došlo vo fungovaní jednotlivca k takým sociálnym zlyhaniam, ktoré nie sú v spoločnosti akceptovateľné. Súhlasíme preto s autorom, že okrem primárnej, sekundárnej a terciárnej špecifickej fázy procesu socializácie, by sme mali

hovoríť aj o tzv. socializácii kvartárnej, ktorá sa vzťahuje k seniorskému veku, spojenej s viacerými socializačnými výzvami. Resocializačná pedagogika by tak mala hľadať odpovede na rozličné socializačné problémy, ktoré môžu vzniknúť v každej fáze socializácie. Sociálnu narušenosť chápe autor ako okruh prejavov správania, ktoré sú nielen v rozpore s uznávanými spoločenskými normami, ale spôsobujú problémy jedincovi, ako aj iným ľuďom. Odporúča tento pojem ako alternatívu k pojmu sociálna neprispôsobivosť, a to z dôvodu, že v sebe nemá negatívnu konotáciu a pokrýva nielen odchýlky socializácie v zmysle negatívneho začleňovania, ale i „nezaradenia“, či nízkej miery začlenenia (napríklad po dlhodobej chorobe). Pojmy reedukácia a prevýchova nechápe ako synonymá. Reedukáciu vníma síce ako dôležitú, ale parciálnu súčasť omnoho komplexnejšieho pojmu prevýchova, ktorá podľa neho zahŕňa aj rekonštrukciu osobnosti a internalizáciu staronových hodnôt a noriem.

V druhej kapitole sa venuje tradičným konceptom resocializačnej pedagogiky, kde vychádza z označenia etopédia, či pedagogika sociálne narušených, ktoré rezonujú v Českej republike a na Slovensku. Podľa autora je naopak možné celú radu rozličných prístupov s jednotlivcami so socializačnými problémami zastrešiť označením resocializačná pedagogika a upozorňuje na skutočnosť, že v našich podmienkach vychádzala etopédia, či pedagogika psychosociálne narušených, tradične zo špeciálnej pedagogiky. V posledných rokoch sa čoraz častejšie stretávame s preferenciou názorov, že rovnocennými východiskami resocializačnej pedagogiky by mala byť okrem špeciálnej pedagogiky, aj sociálna pedagogika. Resocializačná výchova je tak spojená nielen so špeciálnopedagogickou, ale i terapeutickou intervenciou, podporou spoločensky žiadúcich aktivít, zapájaním sa do pozitívnych sociálnych vzťahov, ale aj podporou sociálneho systému a úpravou vonkajších podmienok a prevencie. Tu vyvstáva otázka potreby inovácie študijných programov pre odborníkov v resocializačnej pedagogike, ktorá by vychádzala zo spomínaného viacodborového ponímania resocializačnej pedagogiky podľa autora.

Na základe vymedzenia tradičných konceptov resocializačnej pedagogiky a modelov, či stratégií práce s jedincami so sociálnym narušením (stratégie psychodynamické, behaviorálne, experienciálne atď.) v druhej kapitole, sa

v ďalšej zaoberá reflexiami inkluzívnych trendov v resocializačnej pedagogike. Následne sa v poslednej kapitole venuje terapeutickému komunitnému modelu inklúzie v resocializačnej pedagogike a jej dôležitým súčasťam, ako nutnosť samosprávy, socioterapeutických klubových aktivít, terapeutických klubových sedení a ich determinujúcich znakov, akými sú napríklad priestor a účastníci, frekvencie a dĺžka stretnutia, štruktúra terapeutického stretnutia, spôsob vedenia, rituály a symboly, či dôležitosť režimu v špeciálnych výchovných zariadeniach a jeho znakov, akými by mali podľa neho byť zase účelnosť, určitosť, presnosť, špecifickosť, jedinečnosť, všeobecná záväznosť a transparentnosť.

Odbornú publikáciu autora doc. PhDr. Albína Škovieru, PhD., je možné považovať za významný prínos pre teóriu a prax pedagogických a sociálnych vied, a to predovšetkým terminologickým upresnením pojmov resocializačnej pedagogiky v kontexte pomáhajúcich profesií, prepojením dvoch východiskových koncepcií – tradičnej poľskej resocializačnej pedagogiky a českej (slovenskej) etopédie so sociálne pedagogickým konceptom psychoedukácie a konceptom inkluzívnej pedagogiky, ako aj definovaním resocializačnej pedagogiky v širšom kontexte, než len ako pedagogiky sociálne narušených, či sociálne neprispôsobivých, ale naopak ako pedagogiky, ktorá podporuje socializáciu aj u tých jednotlivcov, u ktorých je potreba resocializácie nielen v dlhšom, ale i v kratšom časovom rámci. Publikácia môže slúžiť taktiež ako hodnotný študijný materiál pre študentov špeciálnej pedagogiky, liečebnej pedagogiky, sociálnej pedagogiky, ale i študentov sociálnej práce a psychológie, taktiež ako východisko pre tvorbu výskumných zámerov v oblasti resocializačnej pedagogiky, s prepojením na viaceré pomáhajúce profesie.

*PaedDr. Lucia Mikurčíková, Ph.D., BCBA*

*Pedagogická fakulta*

*Prešovská univerzita v Prešove*

*Ul. 17. novembra 15*

*080 01 Prešov*

*E-mail: lucia.mikurcikova@unipo.sk*

## **RIADITEĽ ŠPÚ ODOVZDAL OCENENIA ZA CELOŽIVOTNÝ PRÍNOS PRE PSYCHOLÓGIU A PEDAGOGIKU PROFESOROM ZDEŇKOVI OBDRŽÁLKOVI A DAMIÁNOVI KOVÁČOVI**

Na slávnostnom zasadnutí Vedeckej rady a Redakčnej rady vedeckého časopisu Pedagogická revue si od riaditeľa Štátneho pedagogického ústavu a hlavného redaktora Pedagogickej revue Ľudovíta Hajduka prevzal ocenenie za celoživotný prínos pre pedagogiku prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, DrSc. a za celoživotný prínos pre psychológiu prof. PhDr. Damián Kováč, DrSc.

Ocenenia, ktoré schválila Redakčná rada a Vedecká rada časopisu, im boli udelené pri príležitosti životného jubilea. Obidvaja vedci sa dožili v tomto roku 90-tich rokov.

Prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, DrSc. sa narodil 18. 4. 1929 v Tovačove v okrese Přerov. Svoju vedecko-pedagogickú kariéru si zdokonaľoval získaním mnohých titulov a hodností. Okrem odborných ohodnotení získal aj medaily za úspechy vo svojom odbore a v oblasti riadenia škôl, a to striebornú medailu Univerzity Komenského v Bratislave v roku 1985, Medailu Jána Amosa Komenského v roku 1989 a Zlatú medailu Pedagogickej fakulty UK v Bratislave v roku 1989.

Dňa 3. augusta 2019 sa deväťdesiatich rokov dožil prof. PhDr. Damián Kováč, DrSc., najvýznamnejší žijúci slovenský psychológ, jedna zo zakladajúcich osobností psychológie na Slovensku.

„Profesor Damián Kováč svojou bohatou organizačnou činnosťou preukázal, že je možné budovať modernú psychológiu aj v tieni autoritatívnych metodológií. Doposiaľ publikoval doma i v zahraničí viac ako 18 odborných monografií, vyše 500 časopiseckých štúdií a článkov. Presadzuje koncepciu psychológie ako kľúčovej multiparadigmatickej vedy o človeku,“ priblížil osobnosť profesora Kováča riaditeľ ŠPÚ.

„Tak ako doposiaľ vymenované ocenenia, tak aj to naše ocenenie Pedagogickej revue sme jubilantom udelili za ich pôsobenie, ktoré bolo značne široké, ale pritom dôsledné,“ povedal riaditeľ ŠPÚ L. Hajduk, ktorý jubilantom do ďalšieho života zaželel veľa zdravia a tvorivej inšpirácie.

PhDr. Dagmar Tkáčová Vanečková  
Štátny pedagogický ústav



Prof. PhDr. Zdeněk Obdržálek, DrSc.



Prof. PhDr. Damián Kováč, DrSc.

## POKYNY PRE AUTOROV

Pedagogická revue je vedecký časopis, vydávaný Štátnym pedagogickým ústavom. Zverejňuje pôvodné empirické, teoretické, prakticko-aplikačné a iné články, ktoré prispievajú k rozvoju pedagogiky a podporných vied o výchove. Poslaním časopisu je prepojiť pedagogickú teóriu so školskou praxou. Časopis prezentuje výsledky výskumov v oblasti pedagogických a psychologických vied, ako aj ich implementáciu do školskej praxe. Požiadavkou pri zaslaní príspevku do redakcie je, aby nebol doposiaľ nikde zverejnený, nezvažovalo sa jeho uverejnenie inde a s jeho uverejnením súhlasia všetci autori.

Rozsah príspevkov je stanovený nasledovne:

- štúdie (do 15 normostrán),
- články (do 10 normostrán),
- články do rubriky Diskusia (5 normostrán), recenzie (3 – 5 normostrán),
- články do rubriky Informácie (2 – 3 normostrany).
- Normostrana obsahuje 1800 znakov vrátane medzier.

Na titulnej strane rukopisu uveďte nasledovné informácie (v tomto poradí):

*Názov.* Stručný a výstižný. Ak je to možné, vyhnite sa skratkám a vzorcom.

Názov uveďte v slovenskom i anglickom jazyku.

*Meno a priezvisko autora/autorov, adresa pracoviska alebo bydliska a e-mailová adresa.* Pracovisko autorov uveďte pod ich menami. Uveďte úplnú poštovú adresu, vrátane štátu a e-mailovú adresu každého z autorov. Jasne uveďte, kto je hlavným autorom príspevku a bude viesť korešpondenciu počas všetkých fáz recenzného konania a procesu uverejňovania príspevku.

*Abstrakt.* Na titulnej strane je potrebné uviesť aj stručný abstrakt v slovenskom, českom, resp. anglickom jazyku v rozsahu 900-1100 znakov (vrátane medzier). Ak je príspevok v slovenskom alebo českom jazyku, autor uvedie abstrakt aj v anglickom jazyku.

*Kľúčové slová.* Uvedte 3 – 5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty. Ak je príspevok v slovenskom alebo českom jazyku, autor uvedie kľúčové slová aj v anglickom jazyku.

V príspevku je potrebné dodržiavať nasledovné:

*Skratky.* Zadefinujte skratky, ktoré nie sú v danej oblasti štandardne používané a v príspevku sa vyskytujú po prvý raz.

*Členenie textu.* Za abstraktom čleňte text do jasne definovaných a očíslovaných kapitol. Podkapitoly musia byť číslované 1.1, 1.2 atď. Každá podkapitola musí mať výstižný názov.

*Tabuľky a obrázky.* Tabuľky a obrázky musia byť označené (Tabuľka 1, Graf 1, Obrázok 1). Tabuľky číslojte v takom poradí, ako sú zaradené v texte (Tabuľka 1, Tabuľka 2, atď.), to isté sa vzťahuje na obrázky a grafy (Graf 1, Graf 2, atď.). Používajte jasné a výstižné názvy. Číslo a názov tabuľky umiestnite nad tabuľku, číslo a názov obrázku (schémy, grafu) umiestnite pod obrázkom.

Ak bol rukopis podporený v rámci grantovej úlohy, identifikačné údaje je potrebné uviesť na konci rukopisu pred zoznamom použitej literatúry.

Citácie v texte a bibliografické údaje:

*Bibliografické údaje.* Každý citovaný zdroj v texte musí byť uvedený aj v zozname použitej literatúry a naopak, každý zdroj v zozname použitej literatúry musí byť citovaný v texte, a to v zmysle citačnej normy APA. Podrobné informácie môžete nájsť v „*Publication Manual of the American Psychological Association*“.

Pri všetkých *citáciách v texte* musí byť uvedené meno autora/autorov a rok vydania (napr. Gordon, 2002; Gordon & Jones, 2002; Gordon et al., 2002). Úplné bibliografické údaje sa uvádzajú v zozname použitej literatúry na konci príspevku. Ak ide o priamu citáciu, uveďte autora, rok vydania a číslo strany.



Zoznam použitej literatúry sa nachádza na konci príspevku. Zodpovednosť za presnosť bibliografických citácií nesú výlučne autori príspevku. Bibliografické údaje je potrebné uviesť v abecednom poradí na základe prvého písmena priezviska prvého autora každého zdroja. Ak je od jedného autora citovaných viac zdrojov s rovnakým rokom vydania, musia byť označené písmenami „a“, „b“ atď. za rokom vydania. V prípade citovania a uvádzania elektronických zdrojov uveďte minimálne kompletnú URL adresu.

Príklady:

1. Berndt, T. J. (1981a). Age changes and changes over time in prosocial intentions and behavior between friends. *Developmental Psychology*, *17*, 408-416.
2. Berndt, T. J. (1981 b). Effects of friendship on prosocial intentions and behavior. *Child Development*, *52*, 636-643.
3. Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions in Psychological Science*, *11*, 7-10.
4. Bernstein, M. (2002). 10 tips on writing the living Web. *A List Apart: For People Who Make Websites*, *149*. Dostupné na <http://www.alistapart.com/articles/writeliving>
5. Calfee, R. C., & Valencia, R. R. (1991). *APA guide to preparing manuscripts for journal publication*. Washington, DC: American Psychological Association.
6. Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (Eds.). (1997). *Consequences of growing up poor*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
7. Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., Harlow, T., & Bach, J. S. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 1190-1204.
8. O'Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: A metaphor for healing, transition, and transformation. In B. R. Wainrib (Ed.), *Gender issues across the life cycle* (s. 107-123). New York, NY: Springer.

9. Scruton, R. (1996). The eclipse of listening. *The New Criterion*, 15(3), 5-13.
10. Wegener, D. T., & Petty, R. E. (1994). Mood management across affective states: The hedonic contingency hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1034-1048.
11. Wooldridge, M.B., & Shapka, J. (2012). Playing with technology: Mother-toddler interaction scores lower during play with electronic toys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 211-218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2012.05.005>

Príspevky je potrebné zasielať v slovenskom, českom alebo anglickom jazyku na adresu redakcie: [pedagogickarevue@statpedu.sk](mailto:pedagogickarevue@statpedu.sk) (editor Word, veľkosť písma 12, typ písma Times New Roman, riadkovanie 1,5; zarovnanie k ľavému okraju).

Súlad s cieľmi a zameraním časopisu je v prípade všetkých doručených príspevkov v prvom rade posúdený redakčnou radou časopisu. Príspevky, ktoré spĺňajú aj kvalitatívne požiadavky, sú následne zaslané minimálne dvom nezávislým anonymným recenzentom a môžu byť prijaté len po ich kladnom posúdení. V prípade protichodných posudkov redakcia časopisu požiadava o posúdenie príspevku tretieho recenzenta. Hlavnému autorovi príspevku je e-mailom zaslaný výsledok recenzného konania.