



**PEDAGOGICKÁ
REVUE**

R

2017
ročník 64

Pedagogická revue, č. 2, ročník 64. Dátum vydania: júl 2017.

Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava. IČO: 30807506.

Registrované na MK, EV 5400/16.

Hlavný redaktor: doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

Zástupca hlavného redaktora: RNDr. Mária Nogová, PhD.

Vedecká rada: doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Dr.h.c., prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., RNDr. Mária Nogová, PhD.

Redakčná rada: PaedDr. Renáta Somorová, PaedDr. Jozef Kuzma, PhD., RNDr. Mária Siváková, PhD., Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Mgr. František Tůma, Ph.D., PhDr. Mária Macková, PhD., PhDr. Jana Koláčková, PhD., PaedDr. Darina Dvorská, PhD., Mgr. Martin Kuruc, PhD., Mgr. Petra Rapošová, Ph.D., doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Mária Onušková. Redakčná úprava: Mgr. Terézia Peciarová.

Grafická úprava: Roman Štefanka

ISSN: 1335-1982

Obsah

Príhovor	4
1. ŠKOLA A OBEC – PROSTREDIE NA POZNÁVANIE ŽIVOTA A SVETA SCHOOL AND DOMICILE – ENVIRONMENT FOR EXPLO- RING LIFE AND WORLD <i>Ján Danek</i>	6
2. K PROBLEMATIKE KRITICKÉHO MYSLENIA V SLOVEN- SKEJ EDUKÁCI THE ISSUE OF CRITICAL THINKING IN THE SLOVAK EDUCATIONAL PROCESS <i>Martina Kosturková</i>	23
3. VÝZNAM SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ PRE SPRÁVANIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU A ICH STATUSU V TRIEDE THE RELATIONSHIPS OF SOCIAL SKILLS WITH PROBLEM AND PROSOCIAL BEHAVIORS OF PRESCHOOL CHIL- DREN AND WITH THEIR STATUS IN THE CLASS <i>Lenka Antalíková</i>	39
4. ANALÝZA VYBRANÝCH POLOŽIEK V TESTE ZO SLOVEN- SKÉHO JAZYKA A LITERATÚRY (T5-2016) ZAMERANÝCH NA ČÍTANIE S POROZUMENÍM U ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA ANALYSIS OF SELECTED TEST ITEMS IN THE SLOVAK LANGUAGE TEST (T5-2016) FOCUSED ON THE READING COMPREHENSION FOR STUDENTS WITH DEVELOPMEN- TAL LEARNING DISABILITIES <i>Eva Polgáryová, Viktória Khernová</i>	57

5	ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A ROZVÍJANIE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE ŽIAKOV SCHOOL PSYCHOLOGIST AND DEVELOPING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PUPILS <i>Marta Valihorová, Janka Pilková</i>	80
6	VÝUČBA TECHNIKY NA NIŽŠOM STUPNI STREDNÉHO VZDELÁVANIA V PLNOM ROZSAHU – ÁNO ALEBO NIE? TEACHING TECHNOLOGY IN THE FULL SCOPE OF THE NATIONAL CURRICULUM AT THE LOWER SECONDARY EDUCATION – YES OR NO? <i>Jozef Pavelka, Jozef Kuzma</i>	108
7	VERIFIKÁCIA NOVEJ UČEBNICE PRE PREDMET TECHNICKA V INOVOVANOM ŠTÁTNYM VZDELÁVACOM PROGRAME VERIFICATION OF A NEW TEXTBOOK FOR THE TECHNOLOGY SUBJECT IN AN INNOVATED STATE EDUCATIONAL PROGRAMME <i>LubomírŽáčok, Alena Očkajová</i>	138
	RECENZIE	161

Príhovor

Vážení čitatelia časopisu Pedagogická revue

V letnom čísle časopisu sme pre vás pripravili sedem odborných príspevkov, ktoré určite pomôžu pri získavaní nových informácií o tom, čo sa deje v pedagogike, psychológii alebo odborných didaktikách.

V úvodnom článku prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. z Katedry pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Cyrila a Metoda v Trnave rozoberá komunikáciu medzi školou a obcou. Autor uvádza, že „cieľom jeho štúdie je predstaviť význam výchovy pri poznávaní a riešení problémov spoločenského života, poukazujúc na oblasti, ktoré môžu byť základom na upevňovanie vzťahu detí a mladých ľudí k bližšiemu i vzdialenejšiemu svetu a životu v ňom“. Jeho príspevok má názov **Škola a obec – prostredie na poznávanie života a sveta**. Podľa neho obec by mala viac spolupracovať so školou a realizovať spoločné výchovné a vzdelávacie akcie.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD. z Katedry pedagogiky Prešovskej univerzity v Prešove sa zamýšľa nad schopnosťou človeka kriticky myslieť, čo patrí medzi najdôležitejšie kvality človeka. Je to kompetencia, ktorá je požadovaná na trhu práce na Slovensku, ale aj vo svete. Prečo je teda rozvoj tejto kompetencie na periférii slovenského školstva? Publikovaná štúdia s názvom **K problematike kritického myslenia v slovenskej edukácii** si kladie za cieľ systematizovať poznatky o problematike kritického myslenia v slovenskom školstve – poukázať na doterajší stav, nedostatky, súvislosti a možnosti posunu v danej oblasti. Štúdia Mgr. Lenky Antalíkovej pod názvom **Význam sociálnych zručností pre správanie detí predškolského veku a ich statusu v triede** skúma vzťahy medzi sociálnymi zručnosťami a internalizujúcimi a externalizujúcimi prejavmi správania. Skúma tiež vzťahy medzi sociometrickým statusom dieťaťa a sociálnymi zručnosťami a správaním detí.

Problematika čítania s porozumením u žiakov s vývinovými poruchami učenia je hlavnou témou príspevku s názvom **Analýza vybraných položiek v teste zo slovenského jazyka a literatúry (T5-2016) zameraných na čítanie s porozumením u žiakov s vývinovými poruchami učenia**. Autorky Mgr. Eva Polgáryová, PhD. a Mgr. Viktória Khernová z Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania uvádzajú špecifikáciu, kognitívnu úroveň vybraných testo-

vých položiek a zároveň ich výsledky analýzy obťažnosti na uvedenej populácii žiakov.

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc. a Mgr. Janka Pilková, PhD. v príspevku s názvom **Školský psychológ a rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiakov** naznačujú, aké odborné kompetencie má školský psychológ, aké je jeho postavenie v školskom prostredí, poukazujú na realizáciu preventívnych a intervenčných aktivít, ako aj diagnostiky v kontexte rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Cieľom skúmania bolo prostredníctvom štruktúrovaného rozhovoru zistiť skúsenosti s realizáciou programu Druhý krok z pohľadu samotných realizátorov – školských psychológov, ako aj prostredníctvom kváziexperimentu overiť účinnosť programu Druhý krok na rozvoj črtovej emocionálnej inteligencie meranej dotazníkom TEIQue (CSF).

Výsledky dotazníkového prieskumu v príspevku **Výučba techniky na nižšom stupni stredného vzdelávania v plnom rozsahu – áno alebo nie?** analyzujú prof. PaedDr. Jozef Pavelka, CSc. z Katedry fyziky, matematiky a techniky FHPV PU Prešov a PaedDr. Jozef Kuzma, PhD. zo Štátneho pedagogického ústavu v štúdiu, ktorá informuje o výsledkoch prieskumu, ktorý bol zameraný na zistenie aktuálneho stavu, systému a podmienok výučby techniky a ekonomiky domácnosti v základnej škole v Slovenskej republike.

Verifikáciu novej učebnice pre predmet technika v inovovanom štátnom vzdelávacom programe vo svojom príspevku predstavujú PaedDr. Lubomír Žáčok, PhD. a doc. PaedDr. Alena Očkajová, PhD. z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Uvedené príspevky sú aktuálne, pripravené pre čitateľov Pedagogickej revue, preto spolu s autormi veríme, že zaujmú čitateľov a pomôžu im pri profesijnom rozvoji.

doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

Hlavný redaktor

Júl 2017

1 ŠKOLA A OBEC – PROSTREDIE NA POZNÁVANIE ŽIVOTA A SVETA

School and domicile – environment for exploring life and world

JÁN DANEK

Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzita Cyrila a Metoda
Trnava

Abstrakt: Príspevok rieši aktuálne potreby spojenia školy s obcou, regiónom i svetom v záujme realizácie regionálnej a kultúrnej kontinuity generácií, ale aj z aspektu potrieb a úloh globálnej výchovy. Cieľom štúdie je predstaviť význam výchovy pri poznávaní a riešení problémov spoločenského života, poukazujúc na oblasti, ktoré môžu byť základom na upevňovanie vzťahu detí a mladých ľudí k bližšiemu i vzdialenejšiemu svetu a života v ňom.

Kľúčové slová: škola, spoločnosť, kontinuita, prax, obec, výchova, múdrosť.

Abstract: The article deals with actual needs of connection of school and region in the interest of realisation of the regional and cultural continuity of generations in regard to aspects of needs and tasks of global upbringing and education. The aim of article is the introduction of importance of the upbringing in area of knowing and solving of problems of social life and introduction of areas which can be the basis for fixing of relation of children and youth to nearer and distanter world and to life in it.

Key words: *school, society, continuity, practice, domicile, upbringing, wisdom.*

V štúdiách a koncepciách zmien v školskom systéme je kladený dôraz na skvalitňovanie vzdelávania, uplatňovanie nových technológií či štúdium cudzích jazykov, ale výchova ostáva, podobne ako aj ovládanie slovenského jazyka, na vedľajšej koľaji. A práve výchova má mať rovnaký priestor ako vzdelávanie, v zmysle potrieb aj výraznejší, lebo potrebná múdrosť znamená predovšetkým ich vzájomné prepojenie v chápaní I. Ruise-la (2005, s. 268), že „múdrosť predstavuje schopnosť optimálne usudzovať o problémoch týkajúcich sa života a správania, spoľahlivosť v usudzovaní pri výbere prostriedkov a cieľov, niekedy reprezentuje zdravý rozum, najmä v praktických otázkach, v protiklade s hlúposťou“. Usudzovanie bez poznania neexistuje a k jeho rozvoju musí prispievať škola, čo zdôrazňuje aj text Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania Učiaci sa Slovensko. Aj v tomto zmysle je potrebné, v procese utvárania osobnosti – osobnosti dôstojnej, vzdelanej, zodpovednej a v živote rozhládenej, zameriavať výchovu na utváranie charakteru, utváranie hodnotovej orientácie a utváranie pozitívneho vzťahu k životu a svetu, spojenú s poznávaním podstaty prírody, spoločnosti a človeka ako najvýraznejšieho subjektu spoločenského i hospodárskeho života každej krajiny.

Škola je verejnoprávna inštitúcia, ktorá prostredníctvom učiteľov zabezpečuje výchovu a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých v súlade s ich ústavným právom na výchovu a vzdelanie. V tomto zmysle je úlohou školy, okrem vzdelávania a rozvoja vzdelanosti, realizovať aj výchovu a v tomto zmysle sú naplňované aj funkcie školy, a to vzdelávacia, výchovná, personalizačná, socializačná, kvalifikačná, diferenciacná, humanizačná, transformačná, enkulturačná, integračná a ďalšie. Aby mohla škola úspešne plniť svoju spoločenskú úlohu, je nutné výrazne zvyšovať jej autoritu a spoločenskú pozíciu školstva, do ktorej patria školy všetkých stupňov, druhov a typov.

V tomto zmysle je potrebné konštatovať, že škola je prechodovou etapou dieťaťa medzi životom v rodine a životom v podmienkach spoločnosti (Obdržálek 1996). Mala by preto objektívne a na základe poznatkov z jednotlivých oblastí ľudského poznania i celkového kontaktu na realitu života sprístupňovať skutočnosti života a sveta, predovšetkým sveta najbližšieho prostredia, v ktorom sa deti stretávajú s inými ľuďmi, rovesníkmi, počúvajú názory a stanoviská iných ľudí, komunikujú, ale nie vždy sú im aktuálne fakty dostatočne vysvetľované. Fakt znamenajúci skutočnosť, že prostredníctvom reality regionálneho života je možné aktualizovať aj poznávanie globálneho sveta.

J. Pelikán (2007, s. 84) uvažuje slovami: „Obávam sa, že najmä škola zostáva výchove ku globálnemu vnímaniu sveta a k utváraniu vlastného sveta a svojho miesta v ňom vo vedomí každého žiaka stále ešte veľmi dlžná. Už základné predmetové poňatie vzdelávania vedie skôr k encyklopedickému poňatiu sveta prostredníctvom čiastkových, diferencovaných poznatkov odovzdávaných v jednotlivých disciplínach. Pokusy o medzipredmetové vzťahy, navyše skôr ojedinelé a závisiace od iniciatívy jednotlivých učiteľov, nie sú dostatočným riešením. Chýba celková integrácia poznatkov o svete, ktorá by žiakom uľahčila jeho vnímanie.“ Práve v tejto skutočnosti spočíva základ potreby výraznejších snáh o spojenie školy so životom, čo má poskytovať viac reálnosti v životnej skutočnosti a poznávania významu a prínosu vzdelávania i jednotlivých poznatkov pre osobný život dieťaťa, mladého človeka i dospelého občana. Poznávanie života je však potrebné viazať na najbližšie prostredie, ktoré tvoria rodina, škola, obec, a z nich získavať podnety i poučenia pre vlastnú životnú dráhu. Zbytočne budeme rozvíjať globálnu výchovu, poznávanie kontinentov a štátov, keď deti nepoznajú podstatné javy vlastného prostredia, jeho tradície, históriu, súčasnosť, osobnosti, prostredia, v ktorom sú tvorené základy národnej i vlasteneckej výchovy. Istým paradoxom súčasnosti je na Slovensku skutočnosť, že vo výchovno-vzdelávacej práci školy je zdôrazňovaný význam štúdia cudzích jazykov, hľadajú sa možnosti, aj zo strany riadenia školstva, ako ich zdokonaľovať, ale pritom úradný, materinský slovenský jazyk ostáva na okraji potrieb. Dôsledky

poznáme aj na úrovni vysokoškolákov, ktorí majú problémy s rozličnými oblasťami slovenského jazyka – gramatikou, štylistikou, výslovnosťou, slovnou zásobou. Aj to je výsledok starostlivosti o školu, vzdelanosť a múdrosť. Preto je potrebné realizovať aj národnú výchovu v obsahu rozvíjania a uplatňovania ušľachtilých humanistických hodnôt, všeludskej morálky, vlasteneckej a štátoobčianskej výchovy, uplatňovať internacionálnu dimenziu v súlade s medzinárodnými mravnými a právnymi normami, estetickú výchovu osobnosti v nadväznosti na kultiváciu vo svete krásna, ľudskú toleranciu, formovanie vzťahu k práci i vlastnému a cudziemu majetku, racionálne ekonomicky a ekologicky myslieť, správať sa a žiť, starať sa o vlastné zdravie, utvárať kultúrnu komunikáciu a úctu k zákonom a demokratickým inštitúciám krajiny (Beňo 1996). Zároveň je nutné plniť aj výchovné úlohy zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, ktorý stanovuje, že okrem rozvoja vedomostí je nutné posilňovať úctu k rodičom, iným osobám, kultúrnym a národným hodnotám, národnej kultúre, úctu k ľudským právam i povinnostiam, štátnemu i národnému jazyku, starať sa o zdravie, regulovať vlastné správanie v zmysle charakteru, ochraňovať životné prostredie a poznávať všeludské etické hodnoty. Poznávanie sveta a ľudí v ňom sa začína poznávaním najbližšieho prostredia, v ktorom sa utvárajú normy správania, svetonázorové postoje, hodnotová orientácia, profesionálna orientácia, záujmy i životné kontakty. Z domácich poznatkov, vzťahov i noriem života je možné postupovať k poznávaniu širšieho sveta smerom ku krajine života, Európe, civilizácii, civilizáciám a celému svetu. V takejto nadväznosti je možné objektívne poznávanie sveta, ľudí v ňom a človeka ako jednotlivca v rozličných podmienkach jednotlivých oblastí Zeme ako podstatného činiteľa vývoja, tvorca a v menšej miere aj užívateľa vytvorených produktov. Deti a mladí ľudia si majú postupne uvedomovať svoju príslušnosť k ľudskej civilizácii, ktorej znakmi sú reč, kultúra, myslenie, cit, plánovanie a usmerňovanie. Každého človeka majú vnímať rovnako, lebo každý potrebuje k životu, čistý vzduch, čistú vodu, čistú pôdu na produkciu zdravých potravín a dôstojnosť života. Dôstojnosť života v zmysle poznania, že je jedno, či je jednotlivec biely, čierny,

bohatý, chudobný, kresťan, žid a pod., podstatná je skutočnosť, že je človek v správaní, konaní, spolupráci a humánosti. V tomto zmysle majú byť riešené a odstraňované aj neduhy súčasného sveta, ktorých riešenie má priniesť práve vzdelávanie, gramotnosť a výchova. Význam a prínos vzdelania sa v tomto zmysle javí v tom, že vytvára prístup k poznaniu, ktoré ľudská civilizácia dosiahla, vedie k lepšej pracovnej výkonnosti a klesaniu nezamestnanosti, výraznejšej ochrane životného prostredia, stabilizácii rodiny a znižovaniu úmrtnosti, stabilizácii spoločnosti a účasti na občianskych aktivitách (Our Creative Diversity report, 1995), najmä v súčasnosti, keď vzniká veľa problémov v nadväznosti na rozpor medzi civilizáciami, náboženstvami, rasami, ľuďmi a hlavne ideológiami. Je preto potrebné poznávať a uvedomovať si nebezpečenstvo ideológie, ktorá má ako súčasť myslenia záujem skutočnosť ovládať a nie ju poznávať a riešiť.

Z. Helus (2009, s. 673) k tejto skutočnosti uvádza, že „päť apokalyptických jazdcov ohrozuje súčasné ľudstvo: stret civilizácií s využitím chemických, atómových či bakteriologických zbraní v rukách teroristov, demografická katastrofa s nezvládnuteľnou migráciou, pandémie AIDS (či inej epidemickej pohromy), ekonomická či ekologická kolízia, oslabenie morálnej výbavy ľudí so schopnosťou korigovať svoje životné ciele v prospech všeobecných a vyšších hodnôt“. Nie je možné hovoriť o fakte, že uvedené problémy sa nás a našej krajiny netýkajú. Týkajú. Ohrozenie je všeobecné, ekologická kríza sa prejavuje predovšetkým v zmenách počasia, migráciu prežívame v súčasnosti ako fakt, ktorý rozdeľuje spoločnosť, ale je potrebné vstupovať do hľadania podstaty tohto problému. Z rozličných aspektov poznania a analýzy, i z aspektu reality, že keď bežím pred vojnou so snahou zachovať si život, ostanem v krajine, v ktorej je mier a pokoj a nehľadám ekonomické výhody, čo spôsobuje rad názorových problémov a otázok. Medzi deťmi a mládežou nie je vhodné len prezentovať existujúce problémy, lebo by mohli vyvolávať beznádej a skeptické myslenie s poklesom akejkol'vek iniciatívy a snaženia, ale podporovať ich vlastné hľadanie, poznávanie sily vzdelania, múdrosti a morálky, schopnosť riešiť existujúce ťažkosti z pozície sily, vplyvu

a významu človeka ako rozhodujúceho činiteľa a nie ako nástroja na dosahovanie cieľov iných. Aj v týchto podmienkach je potrebné podnecovať reálne myslenie, hľadanie objektívnej pravdy a hľadanie sily človeka v existujúcej skutočnosti s vylúčením ideológie, ktorá nemá záujem problémov poznávať, ale ich ovládať. Prejavuje sa potreba objektívneho vnímania aj politického života a zdôrazňovania nevyhnutnej aktivity ľudí vo všetkých prostrediach – užšom, širšom i najširšom, spoločenskom. Potrebná je aktívna politická i národná výchova, ktorá je viazaná na záujem o verejné záležitosti v zmysle utvárania a pôsobenia kultivovanej osobnosti. V tomto zmysle pre výchovu všeobecne, ale i pre výchovu viazanú na regionálne súvislosti aktuálne vyznieva vyjadrenie J. Lenča (2015, s. 15), ktorý v nadväznosti na kritiku a dehonestáciu politiky píše: „Do veľkej miery sa na ňu vzťahujú vlastné hriechy a nedokonalosti. Z neživej veci, na prvý pohľad obyčajnej činnosti a v súvislosti s negatívami objavujúcimi sa v spojitosti s ňou, za nič nezodpovedajúcej, robia ľudia hromozvod vlastných zlyhaní.“ Je to poukázanie na problémy, kritika nesprávneho riadenia spoločnosti či správania, argumentácia a snaha naznačiť možnú zmenu, lebo ľahšie je nechať sa viesť, usmerňovať a ovplyvňovať v pozícii konformnej osobnosti, čo výchova a vzdelávanie musia meniť. Lebo výchova má smerovať k skutočnosti utvárania nekonformnej, kultivovanej osobnosti, ktorá „si je vedomá svojich možností, schopností aj svojich ideálov, ale aj potrieb iných a sveta, ktorá je schopná slobodne, ale pritom zodpovedne a mravne riadiť vlastný život, ktorá je zaujatá osobnými plánmi a zároveň angažovaná pre zlepšenie života spoločnosti“ (Kosová 2012, s. 161). Z tohto dôvodu je potrebné, v nadväznosti na obsah národnej výchovy, uplatňovať aj prvky globálnej výchovy, ktorú jej autori (Pike, Selby 1994) orientujú na rozvoj systémového myslenia, porozumenia podstate sveta, na chápanie vlastných možností v živote a spoločenskom prostredí, uznávanie skutočnosti, že neexistuje len jeden názor na svet, ale treba uznávať aj viac názorov, chápanie vývojových trendov v súčasnom svete, objektívne vnímanie a vysvetľovanie pojmov spravodlivosť, ľudské práva a zodpovednosť, orientáciu na život a vzťah k Zemi, osvojovanie si sociálneho

a politického konania s perspektívou vlastnej zodpovednosti a poznávanie skutočnosti, že vzdelávanie je nepretržitý proces.

M. Šikula (2008, s. 23) v súlade s trendmi spoločenského a ekonomického vývoja konštatuje, že „cieľom vzdelania nie je iba zvyšovať vedomosti človeka, ale súčasne utvárať aj postoje k sebe samému a k spoločenskému i prírodnému prostrediu, v ktorom žije“. Teda realizovať výchovu, ktorá je v súlade so stanoviskom M. Zelinu (1996) dôležitejšia ako vzdelávanie, ale pri nevyhnutnej šírke vedomostí, ktoré tvoria poznatkovú základňu na utváranie vzťahov a hodnotovej orientácie. Realizácia regionálnej a kultúrnej kontinuity vzdelávania a výchovy si preto jednoznačne vyžaduje nutnosť poznávania života obce, ľudí v nej, jej ekonomického a spoločenského života a rozvoja, noriem spolužitia ľudí, úrovne rasovej alebo náboženskej tolerancie, riešenia negatívnych životných prejavov či možností kultúrneho, športového alebo spoločenského života. Pre deti a mladých ľudí sa svet začína a objavujú ho vo vlastnom životnom prostredí a obci, odkiaľ, vďaka vzdelávaniu a výchove, prenikajú do tajov širšieho sveta, uvedomujúc si význam a prínos vzdelania, vedomostí a realizovaných osobnostných vlastností (charakteru, temperamentu, talentu, schopností, záujmov). Z uvedených dôvodov je nevyhnutné v oblasti regionálnej výchovy realizovať:

- poznávanie dejín vlastnej obce od jej založenia po súčasnosť,
- prepojenie dejinných udalostí obce so širším regionálnym prostredím,
- poznávanie historických pamiatok v obci a jej okolí,
- účasť na významných spoločenských udalostiach v obci a regióne,
- poznávanie významu a prínosu osobností obce a regiónu v historickom vnímaní,
- poznávanie a kontakt so žijúcimi osobnosťami obce z dôvodu spoznávania ich verejnej činnosti a profesionálnej práce,
- zoznamovanie sa s produktívnou činnosťou v obci a regióne z hľadiska možnej profesijnej orientácie a rešpektovania práce a všetkých povolání,

- podiel na športových i kultúrnych aktivitách dynamizujúcich celkový život obce,
- rozvoj záujmu o verejný život v najbližšom okolí prostredníctvom záujmových krúžkov, detských a mládežníckych združení či aktivít,
- spojenie života školy s geografickým i spoločenským prostredím obce a regiónu.

V širších spoločenských a globálnych súvislostiach je potrebné orientovať sa na poznávanie aktuálnych medzinárodných udalostí, poznávanie úloh medzinárodných organizácií a združení (OSN, UNESCO, Európska únia), základov hodnôt jednotlivých civilizácií, dôvodov zmien v prírode a počasí, ekonomickej krízy a pod. Uvedené fakty majú deti i dospievajúcich učiť spájať jednotlivé fakty a vytvárať si obraz o existencii javov a ich vplyve na celkový život. Uvedené aktivity umožňujú deťom poznávať život a svet v najbližšom okolí a uvedomovať si skutočnosť blízkosti ostatných ľudí, okrem rodinných príslušníkov, a význam podnetov od nich získaných. Takýmto kontaktom vnikajú do podstaty krajových, regionálnych či obecných zvláštností z hľadiska ich významu pre región, obec i celú krajinu v znamení poznávania nevyhnutnej prepojenosti ľudí a ich vzájomnej závislosti a podmienenosti. V podmienkach uplatňovania vzorov spomedzi výrazných športovcov, spevákov, hercov, čo je z hľadiska rozvoja cieľavedomosti určite potrebné, sa prejavuje nutnosť vzorov aj z radov odborníkov každodenných povolání – vedcov, učiteľov, lekárov, technikov, verejných činiteľov, robotníkov, roľníkov a zástupcov iných povolání, aktívnych ľudí, zdôrazňujúc skutočnosť, že pri miliónoch obyvateľov krajiny alebo miliardách obyvateľov Zeme nemôže byť každý všeobecne slávny, ale každý môže byť dobrý človek s vlastným vkladom do kvality života, medziludských vzťahov a mieru. Z hľadiska dobrých pozícií a pripravenosti pre život a svet je potrebné, aby deti a mladí ľudia poznávali prostredníctvom jednotlivých vyučovacích predmetov aj riziká 21. storočia, ktoré spočívajú podľa Š. Volnera (2012) v explozívnom raste obyvateľstva vo svete, exponenciálnom raste spotreby, vyčerpania prírodných zdrojov surovín, znečisťovania vody ako základu existencie

ľudstva a dôvod na konflikty. Ďalej sú to globálne protiklady bohatých a chudobných krajín i jednotlivcov, hrozby pre demokraciu, globálny sociálny chaos, bezpečnostné aspekty rozvoja malých štátov, násilie, drogy a kriminalita. Problémy, ktoré výrazne ovplyvňujú súčasný svet a budú ovplyvňovať budúci svet a život, sú dôvodom na uvažovanie, analýzu, samostatné myslenie s poznaním seba samého ako aktuálnej súčasť života ľudskej spoločnosti aj ako subjektu uplatňovania a rozvoja demokracie, ktorú problémy existujúceho sveta, domáceho i medzi-národného, výrazne ohrozujú.

Demokracia patrí v súčasnosti k všeludským hodnotám a treba hľadať všetky možné cesty na jej upevňovanie a rozvoj. V súčasnosti existuje podľa Š. Volnera (2012) desať hrozieb pre demokraciu, ktoré majú základ v úpadku a ekonomickej kríze, úpadku a kríze morálky či všeludských hodnôt a kultúry, v kríze politickej moci, kríze štátnej suverenity, sociálnej kríze, v deštrukcii geopolitickej rovnováhy, globalizácii, nekontrolovateľnosti a nedostupnosti vedecko-technického rozvoja, informačnej explózií, ale pri odcudzení informácií, a v egoizme, apatii a pesimizme ľudí. Prostredníctvom výchovy a vzdelávania je potrebné fakty nielen vysvetľovať, ale aj podnecovať k ich objektívnemu poznaniu a možnému riešeniu viazanému na reálne poznanie týchto faktov a súvislostí medzi nimi.

Aj z týchto dôvodov je potrebné výchovu chápať ako „využívanie a vytváranie životných situácií, v ktorých prichádzajú vychovávaní priamo z logiky situácie k určitým záverom, ktoré nie sú len prevzaté, ale potvrdené zážitkom“ (Pelikán 2007, s. 36). Je to fakt potreby spojenia výchovy a vzdelávania s miestnym prostredím a výsledkami činnosti ľudí v obci, lebo v nej sú zo strany detí poznávané prvé kontakty s realitou, podmienkami života, utvárané kontakty na základe vlastnej činnosti či hodnotenia vlastného výkonu inými ľuďmi. Zároveň sa deti a mládež dostávajú do kontaktu s dospelými ľuďmi, ktorí im poskytujú svoje názory, stanoviská, riešenia, skúsenosti a pod., a súčasne spoznávajú osobnosti z každodenného života. Ľudia v prostredí obce majú priamy kontakt s realitou života a priamo sa o ňom vyjadrujú aj pred mladými ľuďmi

a deťmi, poskytujú im poučenie a usmernenie. Bez zakrývania reálnych faktov. Pri rozhovoroch s miestnymi dospelými sa dospievajúci dozvedajú rad informácií o minulosti obce, o tradíciách, podmienkach života, príčinách prežívaných javov a dynamickejšie zapadajú do miestneho koloritu života. Ak má mať miestna klíma vplyv na konanie a správanie detí a mládeže, vyžaduje si to ich účasť spolu s dospelými na aktivitách, ktoré pôsobia na rozvoj ich vzťahu k obci, napr. účasť na úprave prostredia, účasť na rozličných kultúrnych a spoločenských podujatiach, slávnostných, verejných či spomienkových stretnutiach. Mladí ľudia môžu zároveň porovnávať podmienky života v obci, v krajine či v iných štátoch, a tak zisťovať a hodnotiť vlastné perspektívy a možnosti. Podstatné však je, aby informácie získavali objektívne a v spojení so životnou pravdou, bez prikrášľovania alebo negácie tak, aby poznanie bolo podnetné a motivujúce, nie ideologické, ale reálne s prihliadaním aj na názory a skúsenosti mladých ľudí, ktorí budú v budúcnosti ovplyvňovať celý spoločenský život.

Prieskum v roku 2013 o vzťahu detí a mládeže k Slovenskej republike poukázal na tvrdý fakt, odložený do archívu, ale stále aktuálny, že až 70 % mladých ľudí by v prípade možnosti Slovenskú republiku opustilo z dôvodu celkovej klímy v krajine, pomalého riešenia problémov, nevyužívania kvalifikácie, nezabezpečených životných perspektív i sociálneho zabezpečenia, existencie a neriešenia nepotizmu, korupcie, klientelizmu, nedostatočnej spoločensko-politickej a ekonomickej kultúry či ďalších neduhov spoločnosti, a to aj napriek určitému ekonomickému napredovaniu spoločnosti, ale bez vplyvu na život obyvateľov, rastu medzinárodnej autority krajiny, zahraničných investícií či vplyvu na medzinárodný život. Podstatné teda je hľadať príčiny tkvejúce v stave republiky, jej právnom systéme, rovnosti príležitostí, kultúre verejného života, zamestnanosti a pod. V reálne poznaných podmienkach si majú mladí ľudia utvárať aj vlastnú hodnotovú orientáciu a dospelí by mali zároveň poznávať ciele, predstavy, túžby a plány mladých ľudí a tým im utvárať priestor a pomáhať im. Informácie z prieskumov o vzťahu ku krajine, kvalite života, ku kultúre spoločnosti, úrovni politického života, sociál-

nym a zdravotným istotám, zamestnanosti a odmene za prácu sú často výsledkom skepticizmu mladých pri súčasnom poznaní, že nemajú možnosť a priestor ovplyvniť a meniť skutočnosť, ale sa jej prispôbovať štúdiom, prácou, sociálnymi vplyvmi a pod. Nové podmienky by mali tento stav zmeniť na základe dynamického vzdelávania a výchovy a mladým ľuďom vrátiť optimizmus a pozitívny vzťah ku krajine s priestorom pre vlastný vplyv a pôsobenie.

Zvykli sme si prezentovať slovenskosť, ale akosi formálne, nie s plným nasadením a oddanosťou. Často sa zdá, že mnohé prejavy národnej hrdosti a cti sú skôr hrané, lebo sa to patrí, bez ochoty prekonávať ťažkosti, nesenia zodpovednosti či realizácie otvorenej diskusie, ale z možného zisku spojeného s realitou konformnej osobnosti. A práve obec má dávať šance deťom a mládeži približovať sa k spoločenským súvislostiam a potrebám života a ich riešeniu, lebo, ako uviedol už Platón v staroveku, nezáleží len na vychovávateľoch a rodičoch, ale na celej obci, ako sa dieťa vyvíja. Ak majú byť výchova a vzdelávanie skutočným zabezpečením generačnej a kultúrnej kontinuity, potom je potrebné deti a dospelých v procese výchovy a vzdelávania chápať ako aktívne subjekty, ktoré prostredníctvom poznaného života v obci vnímajú aj celospoločenské podmienky a normy života v krajine. S tým súvisí aj hodnotový systém každého jednotlivca hodnotiaceho vlastné predstavy a realitu podmienok života vo vzťahu k človeku a jeho perspektíve v podmienkach občianskej spoločnosti. Aj preto P. Sak a K. Saková (2004) uvádzajú, že hodnotový systém súčasného dospelujúceho jedinca sa utvára v zložitých podmienkach spoločenského života. Spoločnosť mu dáva podnety, ovplyvňuje jeho správanie, ale aj úvahy o možných spoločenských zmenách a mieste človeka – občana v procese týchto zmien. V existujúcich podmienkach prostredia je realizovaný intelektuálny vývin, emocionálna stabilita, bezpečnosť života i vývoj sebaaprežívania. Prostredie mladej generácie v kooperácii so školou, s rodinou či s inými ľuďmi v obci vplýva na svetonázorový pluralizmus v zmysle vnímania spoločenského systému, podmienok života či náboženského vplyvu. Ďalej umožňuje poznávanie a uvedomovanie si významu autority iného človeka bez rozdielu,

ale hlavne toho, ktorý môže pôsobiť ako vzor. Deti a mladí ľudia spoznávajú zdroje materiálnej i duchovnej životnej situácie v nadväznosti na charakter miestnej produkcie a tiež sa zoznamujú s organizáciou každodenného života, možnosťami, právami i povinnosťami v podmienkach, ktoré im obec poskytuje. V činnostiach a podmienkach potom žiaci poznávajú a uvedomujú si svoje schopnosti a možnosti, k čomu prispieva aj systém výchovného poradenstva ako pomoc zorientovať sa v zložitosti spoločenského života či v procese orientácie vo svete práce a povolání. Podstatné je aj vnímanie reality a pravdy. S veľkou eufóriou sú prezentované športové výsledky (cyklistov, atlétov, vodákov, strelcov, futbalistov, hokejistov a pod.) ako vynikajúca reprezentácia krajiny s pozabudnutím na fakt, že najlepšia reprezentácia krajiny je kvalita života občanov, ich aktivity a záujem o krajinu, usporiadaný vnútorný život, starostlivosť o občana, výkonnosť hospodárstva a pod. Napríklad oslavy majstrovského titulu Petra Sagana či kvalifikačné výsledky na svetový šampionát vo futbale, olympijské víťazstvá bratrancov Ladislava a Petra Škantárovcov, Mateja Tótha, úspechy lyžiarok Veroniky Velez Zuzulovej či Petry Vlhovej a výsledky iných športovcov zatienili oveľa prozaiickejšiu skutočnosť, že z hľadiska perspektív kvality života je Slovensko až na nižších miestach na svete, ale na popredných miestach v oblasti existencie korupcie, čo nie je dôvod na oslavy, ale na zamyslenie sa o spoločenskej realite aj vzhľadom na problémy s negatívnymi prejavmi života, popri korupcii s uprednostňovaním, nepotizmom, klientelizmom a pod. V radikálnom riešení negatívnych prejavov života sa môže prejaviť reprezentácia každého občana prostredníctvom výsledkov práce, zodpovednosťou, úctou voči blížnemu a identitou s krajinou podľa vzoru a inšpiráciou kvalitných športovcov. V takomto prístupe je začiatok skutočného národovectva spojeného so životom, oddanosťou a skutočnou zodpovednosťou voči Slovenskej republike, národu i národnostiam v nej žijúcich. Začať je možné už v oblasti ochrany životného prostredia. Deti a mladí ľudia sa majú učiť udržiavať poriadok vo svojom najbližšom okolí, podľa vzoru starších ľudí udržiavať v poriadku a ochraňovať napr. detské ihriská, vnútorné i vonkajšie priestory svojej školy, dodržiavať pravidlá cestnej

premávky v úlohe chodcov a pod., pričom môžu mať vzor v susedných krajinách, ako sú Rakúsko, Maďarsko, prípadne vzdialenejšie Nemecko a pod., ale nie ich len obdivovať. Z hľadiska úloh a významu výchovy a vzdelávania si musia všetci, mladí i starší, uvedomiť skutočnosť, že ekonomická sila krajiny, vnútorný poriadok, čistota prostredia, kultúrna komunikácia, spolupráca ľudí a ich vzájomná ohľaduplnosť závisia od všetkých ľudí rovnako a poriadok či neporiadok v prostredí je nutné hodnotiť otázkou: *Ako som k existujúcemu stavu prispela ja sama, prispel ja sám?* Je to vážna výchovná otázka a z nej vyplývajúce súvislosti. Presne tak, ako je to pri hodnotení politiky, lebo vo všetkom, čo sa v prostredí deje, je potrebné deti a mládež usmerňovať a učiť hodnotiť prostredie od pozície seba samého v zmysle definície charakteru ako vlastnosti osobnosti znamenajúcej vzťah jednotlivca k iným ľuďom, k pracovnej činnosti i k sebe samému (Danek 2000), čo má viesť k tvorbe kultivovanej osobnosti. K dobrej pohode má prispievať aj objektívne hodnotenie spoločenskej reality so zameraním na kvalitu výchovy a vzdelávania, kvalitu podpory školstva, ktoré má byť obrazom kultúry krajiny a jej celkovej prosperity i budúcnosti. Potrebné je upozorňovať aj na neduhy súčasnosti, ktoré K. Lorenz (2000) označil ako osem smrteľných hriechov viazaných na preľudnenie Zeme, devastáciu prostredia, rýchle dobové tempo, vyhasínanie citov, genetický úpadok, rozchod s tradíciou, konformnosť k doktrínam a nevedomovanie si nebezpečenstva zbraní hromadného ničenia, najmä jadrových zbraní. E. Petlák (2016) príčiny a dôsledky týchto javov rozpracoval nasledovne:

1. Preľudnenie Zeme má príčinu v technologickom pokroku a veľkých mestských aglomeráciách s dôsledkom plytkých medziľudských vzťahov, obmedzovania kontaktov, nezájmu o blížnych a v raste kriminality.
2. Devastácia prostredia má príčiny v technologickom pokroku, potrebe surovínových zdrojov a energie pre vyššiu produktivitu, v rýchlom budovaní sídiel a potrebe bývania s dôsledkom otupovania estetických citov, v nízkych estetických normách, nezájme o prostredie a v raste vandalizmu.

3. Rýchle tempo doby je zapríčinené technologickým pokrokom, zmenami vzťahov k majetníctvu, presadzovaním reklamy a strachu z konkurencie s dôsledkom neobjektívneho vnímania hodnôt a straty schopnosti sebareflexie či straty identity a svojbytnosti.

4. Vyhasínanie citov zapríčiňuje moderná farmakológia či zmeny hodnôt s dôsledkom citovej frustrácie, straty schopnosti prežívať radosť, potreby adrenalínových športov, podliehania sektám a drogám.

5. Genetický úpadok má príčinu v strate vnútornej rovnováhy vedúcej k nezrelosti v oblasti nárokov, k odmietaniu starších generácií a v strate zmyslu pre zodpovednosť.

6. Rozchod s tradíciou je viazaný na rozpadávanie sa rodiny a nedostatok kontaktov rodičov s deťmi, čoho dôsledkom je strata duchovného zázemia, životných ideí a tvorby idolov s priestorom pre sekty a asociálne hnutia.

7. Konformnosť k doktrínam je zapríčinená presadzovaním doktrín v politike, kultúre, vede a ich podporou školou bez podrobnejšej analýzy súvislostí javov, strachom zo slobody a stratou sebadôvery s dôsledkom manipulovateľnosti s ľuďmi, straty individuality a orientácie na konzum a pohodlie.

8. Existencia zbraní hromadného ničenia má príčinu v neúmerných ziskoch zo zbrojnej výroby, súťaž o vplyv a politickú silu s dôsledkami neustáleho ohrozenia, manipuláciou s národmi, psychickým vypätím a zneužívaním pozícií s vplyvom na dehonestáciu života a dôstojnosť človeka.

Metodologickým východiskom pozitívneho vplyvu konkrétnej krajiny na medzinárodný i domáci život je usporiadaný vnútorný systém a život v prospech všetkých občanov. Metodologickým východiskom dobre realizovanej výchovy a vzdelávania a kvalitného výchovno-vzdelávacieho systému je upriamiť pozornosť na človeka, na občana v pozícii najvýraznejšej hodnoty spoločnosti, hodnoty, ku ktorej speje celé snaženie verejného života a jeho riadenia. Podstatné je riešiť problémy reálne a nie deklaratívne, čo vidieť na mnohých bilbordoch politických strán, aby Slovensko bolo krajinou, kde sa oplatí žiť, pracovať a podnikať, aby ľudia ži-

li a nie živorili, ani vpravo, ani vľavo, ale vpred a pod. Na týchto faktoch vysvetľovať deťom a mládeži skutočný základ spoločnosti a ich skutočný význam pri riešení uvedených problémov, čo upevní ich vzťah k škole, k vzdelávaniu, k výchove a k vlastnej pozícii v spoločnosti v užšom i širšom prostredí. Prostredníctvom vzťahu k škole sa medzi deťmi utvára ich vzťah k obci, ku krajine, k ľuďom okolo seba a k životu vôbec. Vplyv na školu musí mať, v zmysle pozitívneho výchovného vplyvu a úspešného vzdelávania a výchovy, dobré prostredie viazané na rešpekt a ústretovosť zriaďovateľa, čiže obce alebo mestské časti, v prípade stredných škôl samosprávneho kraja, ústretový vzťah komunálnych funkcionárov k vedeniu každej školy na pozícii partnerstva a spolupráce. Zároveň sa prejavuje potreba objektívneho vnímania školy aj zo strany rodičov, ktorí majú so školou spolupracovať a pomáhať jej v záujme detí a nevznášať voči nej len požiadavky podporované obcou, najmä jej vedením, ktoré rodičov vníma skôr ako voličov a nie ako výchovné subjekty s potrebnými právami a povinnosťami. To všetko sú javy, ktoré majú a musia prispieť ku kultúrnej a spoločenskej kontinuite nielen obce, ale z nej vychádzajúcej kvality k celkovej spoločenskej prosperite. A úspech výchovy a vzdelávania závisí od práce vysokoškolsky vzdelaného odborníka na výchovu a vzdelávanie – od učiteľa. Žiadna reforma nemôže byť úspešná, ak nebude výrazne zvýšený status učiteľa – nositeľa kultúry, morálky i vzdelanosti v krajine. Preto je potrebné zabezpečiť spoločenské, ekonomické i pozíčné postavenie učiteľa, ktorý svojou prácou nielen poznáva schopnosti a potreby detí, ale ich svojou výchovnou a vzdelávacou činnosťou aj rozvíja. Skutočnosť je viazaná na úspešnosť vo výkone každého povolania či funkcie. Vzdelaný a vychovaný jedinec sa stáva kultivovanou osobnosťou, ktorá je vážnou protiváhou každej vládnej koalície, lebo pri objektívnom a pravdivom poznávaní všetkých životných javov je možné rozvíjať zodpovednosť, záujem, objektívnosť hodnotenia a dôstojnosť každého človeka.

LITERATÚRA

- BEŇO, M. a kol., 1996. *Paradigma školy*. Bratislava: ÚIPŠ. ISBN 80-7098-115-6.
- BRUNMAYR, KAGER, A. *Jugend in der Gemeinde*. Wien: Landesjugendreferat.
- DANEK, J., 2000. *Spoločnosť a výchova charakteru*. Bratislava: Elán. ISBN 80-85331-22-5.
- DANEK, J., 2011. *Podstata a význam výchovy*. Trnava: UCM. ISBN 978-80-8105-208-8.
- DANEK, J., M. SIROTOVÁ a E. FRÝDKOVÁ, 2013. *Hodnotová orientácia detí a mládeže v procese výchovy a vzdelávania*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0514-9.
- HELUS, Z., 2009. Kultura vzdelávania na počátku milénia – edukační výzvy súčasnosti. In: S. CHOCHOLOVÁ, M. PÁNKOVÁ A M. STEINER, (eds.). *Jan Amos Komenský. Odkaz kultúre vzdelávania*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1700-0.
- KOSOVÁ, B., 2012. *Filozofické a globálne aspekty edukácie*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-557-0434-0.
- LENČ, J., 2015. *Náboženstvo v politike a pozícia náboženských politických strán*. Trnava: UCM. ISBN 978-80-8105-708-3.
- LORENZ, K., 2000. *8 smrteľných hriechů*. Praha: Academia. ISBN 80-20008-42-X.
- OBDRŽÁLEK, Z., 1996. *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie*. Bratislava: UK.
- Our Creative Diversity report of the World Commision on Culture and Development*. Paris: UNESCO, 1995.
- PELIKÁN, J., 2007. *Hľadání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PETLÁK, E., 2016. Úloha učiteľa a školy v meniacej sa spoločnosti. In: M. SIROTOVÁ, (ed.). *Pedagogica Actualis VIII. Spoločenská pozícia učiteľa a jeho vplyv na kultúru spoločnosti*. Trnava: UCM, s.184-192. ISBN 978-80-8105-788-5.

- PIKE, G. A D. SELBY, 1994. *Globální výchova*. Praha: Grada.
- RUISEL, I., 2005. *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar. ISBN 80-551-1059-X.
- SAK, P. a K. Saková, 2004. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis. ISBN 80-86320-33-2.
- STROUHAL, M., 2013. *Teorie výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠIKULA, M. a kol., 2008. *Dlhodobá vízia rozvoja slovenskej spoločnosti*. Bratislava: Veda. ISBN 978-80224-1050-2.
- VOLNER, Š., 2012. *Bezpečnosť v 21. storočí*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-74-7.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.*
- ZELINA, M., 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M., 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 80-10-00456-1.

Prof. PaedDr. Ján Danek, CSc.
Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty
Univerzita Cyrila a Metoda
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava

2 K PROBLEMATIKE KRITICKÉHO MYSLENIA V SLOVENSKEJ EDUKÁCII

The Issue Of Critical Thinking In The Slovak Educational Process

MARTINA KOSTURKOVÁ

Katedra pedagogiky

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita, Prešov

***Abstrakt:** Schopnosť kriticky myslieť patrí medzi najdôležitejšie kvality človeka požadované na trhu práce nielen v Európe, ale aj mimo nej. Aj keď ide o celosvetovo požadovanú spôsobilosť, v slovenskom školstve je jej rozvoj na periférii, napriek dlhodobo proklamovaným požiadavkám. Prehľadová štúdia si kladie za cieľ systematizovať poznatky o problematike kritického myslenia v slovenskom školstve – poukázať na doterajší stav, nedostatky, súvislosti a možnosti posunu v danej oblasti.*

***Abstract:** The ability to think critically belongs to the most important qualities of each human required on the labour market not only in but also outside Europe. Although it seems to be a globally required capability, its development is, despite the long-term proclaimed requirements, on the periphery of the Slovak educational system. The overview study aims to make the knowledge about the issue of critical thinking in the Slovak educational system more systematic – to emphasize its present status, shortcomings, context and possibilities to move ahead in the given area.*

Kľúčové slová: *kritické myslenie, kritické myslenie a edukačná prax, poznatky z výskumov, možnosti aplikácie v praxi.*

Key words: *critical thinking, critical thinking and educational practice, research findings, applying in practice.*

ÚVOD

Odborníci zaoberajúci sa kvalitou edukačného procesu si už dlhšie obdobie uvedomujú dôležitosť schopnosti kriticky myslieť. Táto spôsobilosť sa v 21. storočí určila ako jedna zo vzdelávacích a inovačných zručností potrebných pre život. Cieľom príspevku je reagovať na súčasnú situáciu v školstve v oblasti vybranej spôsobilosti, ako aj poukázať na skutočný stav v problematike – rezervy a vízie rozvoja kritického myslenia v edukačnej praxi na Slovensku. Zelina (2017) výstižne hodnotí: „Téma kritického myslenia sa v reformnej, laickej publicistike skôr stáva heslom, reklamným sloganom, klišé. Nedostatok odborného poznania fenoménu *kritické myslenie* potom vedie k rozličným skresleniam, mystifikáciám a simplifikáciám.“

Rozvoj kritického myslenia sa zakomponoval do Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP) ako jedna z cieľových požiadaviek. Pri tejto výzve sa črtá viacero otázok: *Čo bolo pohnútkou zavedenia rozvoja kritického myslenia do slovenských škôl? Vieme, čo je kritické myslenie? Poznáme stav kritického myslenia edukantov a ich učiteľov? Je vôbec potrebné rozvíjať kritické myslenie žiakov? Máme efektívne (v praxi overené) edukačné programy rozvoja kritického myslenia? Vedia učители, ako efektívne rozvíjať kritické myslenie? Ako sú budúci učители pripravovaní v tejto oblasti? Budú vedieť rozvíjať kritické myslenie svojich žiakov?* Problematiku rozvoja kritického myslenia považujeme v súčasnosti za nutnú. Dnešní žiaci stoja pred obrovskou ponukou v oblasti poznania prostredníctvom informačných technológií, preto naučiť ich hodnotiť

veci a javy, hodnotiť seba a iných, dospieť k záveru, poskytnúť relevantný argument je dôležitou oblasťou kognitívnych schopností človeka. Systematickou a cielenou výchovou ku kritickému mysleniu môžeme žiakov naučiť selektovať a hodnotiť množstvo informácií a zamerať sa na to, aby ako adresáti rôznych ponúk nevyužívali získané informácie negatívnym spôsobom.

Diskusia k pojmu kritické myslenie

V zahraničnej odbornej literatúre nachádzame definovanie kritického myslenia v troch líniiach: 1. filozofickej, 2. psychologickej, 3. vzdelávacej. Rôznorodosť chápania tohto pojmu viedla k ostrej diskusii. Poprední odborníci sa niekoľkokrát pokúšali o nájdenie spoločných črt. Podarilo sa to až koncom 20. storočia po konštruktívnej debata, keď sa svetoví odborníci dohodli na kognitívnych oblastiach, ktoré by mali byť zahrnuté do definície kritického myslenia. Lai (2011) ponúka prehľad relatívne akceptovaných komponentov definície kritického myslenia:

- analýza argumentov alebo dôkazov (Ennis 1985; Facione 1990; Watson a Glaser 1990; Paul 1992; Halpern 1998);
- hodnotenie (Ennis 1985; Lipman 1988; Facione 1990; Watson a Glaser 1990; Case 2005);
- rozhodovanie alebo riešenie problémov (Ennis 1985; Halpern 1998; Willingham 2007);
- určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania (Ennis 1985; Facione 1990; Watson a Glaser 1990; Paul 1992; Willingham 2007).

Zároveň boli identifikované aj ďalšie schopnosti relevantné pre kritické myslenie: pýtanie sa a odpovedanie na otázky na objasnenie (Ennis 1985); identifikácia predpokladov (Ennis 1985; Paul 1992); interpretácia a vysvetľovanie (Facione 1990); predvídanie (Tindal a Nolen 1995); vidieť obe strany problému (Willingham 2007) a i.

Väčšina vedcov zastávala názor, že definícia kritického myslenia by mala obsahovať aj postoje. Lai (2011) konštatuje, že odborníci najčastejšie uvádzajú tieto:

- otvorenosť (Bailin et al. 1999; Ennis 1985; Facione 1990; Halpern 1998);
- ochotu hľadať dôvody (Bailin et al. 1999; Ennis 1985; Paul 1992);
- túžbu byť dobre informovaný (Ennis 1985; Facione 1990);
- flexibilitu (Facione 1990; Halpern 1998);
- rešpektovanie (Bailin et al. 1999; Facione 1990) a iné.

Podotýkame, že uvádzané komponenty sú výsledkom niekoľkoročného interdisciplinárneho skúmania, experimentovania a hľadania limitov v danej oblasti. V podmienkach Slovenska neexistuje vydiskutovaná ucelená podoba definície kritického myslenia, ktorá by vyplývala z experimentálneho overenia tejto schopnosti v edukačnej praxi a ktorá by mala vyšpecifikované a definované samotné komponenty. Definície, s ktorými sa stretávame v odbornej spisbe na Slovensku, sú prevzaté od známych odborníkov zo zahraničia, zväčša bez kritickej analýzy a názoru či príklonu k tej-ktorej definícii. No aj napriek absencii komplexného spracovania problematiky kritického myslenia v teoretickej, metodologickej a aplikačnej rovine v podmienkach Slovenska sa rozvoj tejto spôsobilosti stal jednou zo základných výziev nielen ŠVP. Ba čo viac, nenachádzame ani konkrétne metodické pokyny, ako by sa malo kritické myslenie v edukácii na všetkých stupňoch škôl rozvíjať, a neexistuje ani konkrétna predstava o tom, ako by sa malo v tejto oblasti pokračovať celoplošne – pregraduálna príprava, edukácia v škole, kontinuálne vzdelávanie atď. Výnimkou sú práce napr. Petrasovej (2003; 2008), Velmovskej (2015) a tých, ktorí priamo spolupracujú so Združením Orava. Je dôležité poznamenať, že ide o ojedinelé snahy.

Rozsiahla analýza niekoľkých stovák zahraničných štúdií, publikácií a vybraných modelov viedla k pokusu o vytvorenie programu rozvoja kritického myslenia v podmienkach stredných škôl. Celý proces kritického myslenia, od vzbudenia záujmu žiaka cez kontakt s prvotnou informáciou až po podložený argument prijatého rozhodnutia, vnímame ako veľmi náročný, členený na viacero mentálnych operácií. Potrebné je zdôrazniť aj metakogníciu. V kontexte kritického myslenia ju výstižne poňala Čavojová (2016). Podľa autorky metakognícia (teda poznanie

vlastného poznávania) je dôležitá v tom, že umožňuje monitorovať vlastný proces myslenia.

Kritické myslenie sa tak javí ako komplexná činnosť vybudovaná z iných zručností, ktoré sú ľahšie. Van Gelder (2005) uviedol príklad, že ak chceme reagovať na list z novín, musíme byť schopní porozumieť textu, to zasa predpokladá schopnosť rozpoznať slová, atď. Mohli by sme povedať, že ak chýba vedomostný základ alebo zručnosť na nižších úrovniach, kritické myslenie sa nebude diať. Aj keď bola zvládnutá zručnosť nižšej úrovne, musí byť kombinovaná správnym spôsobom.

Z nášho pohľadu je kritické myslenie zložitý proces myšlienkových operácií, ktorý stavia na vedomostnom základe edukanta; začína sa jeho postojom k myšlienke/informácii; ďalej schopnosťou pracovať s prijatou informáciou v širších súvislostiach a dospieť k záverom až po odôvodnenie svojho rozhodnutia so schopnosťou využiť prvky korektívneho a autoregulatívneho myslenia a učenia sa. Domnievame sa, že žiaci zlepšia svoje schopnosti kritického myslenia najefektívnejšie len do tej miery, do akej sa budú vlastnou aktivitou podieľať na praxi kritického uvažovania. Ak chceme, aby sa žiaci naučili kriticky myslieť, kritické myslenie musí byť explicitnou súčasťou učebných osnov. Ponúka škola žiakom možnosť kritického uvažovania?

Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku – poznatky z výskumu

Encyklopedický model vyučovania staval žiaka do roly submisívneho vykonávateľa didaktických inštrukcií, čo mimoriadne potláčalo jeho tvorivosť a kritické myslenie. Germušková (2012) konštatuje, že v tradične koncipovanej výučbe dominovala stereotypná didaktická metodika, v ktorej nebol venovaný priestor rozvoju kritického myslenia. To sa prejavuje aj v absencii empirických výskumov v tejto oblasti na Slovensku. Zmena v tomto smere v SR nastala v súvislosti s požiadavkami učiacej sa spoločnosti. Aj keď pôvod kritického myslenia siaha do Sokratových čias, vo vzdelávacej oblasti na Slovensku bola táto spôsobilosť prezentovaná v teoretickej rovine v roku 1994 prostredníctvom

tvom grantu Kollárikovej (1995) spolu s odborníkmi z Univerzity v Severnej Iowe (Kurtis S. Meredith a Jeannie L. Steeleová). Tomuto druhu myslenia nebola v školskej praxi v SR dosiaľ venovaná pozornosť. Za zásadný moment záujmu o problematiku kritického myslenia považujeme medzinárodné testové previerky OECD PISA. Analýza výsledkov poukázala na to, že najväčšie problémy slovenským 15-ročným žiakom spôsobovala potreba uplatniť hodnotiace (kritické) myslenie. Ďalšie merania v trojročných cykloch OECD PISA 2006, 2009, 2012, 2015 ukázali v sledovanom komponente pokračujúci trend (NÚCEM, 2016). V opise vedomostných/referenčných úrovní čitateľskej gramotnosti PISA je definované, čo sa očakáva od žiaka na jednotlivých úrovniach. Dá sa dedukovať, že žiaci, ktorí vedia kriticky uvažovať, dokážu pracovať na úrovni 4 – 6. Z výsledkov PISA 2015 vyplýva, že na túto úroveň sa dostalo približne 17,4 % slovenských žiakov. Na 6. úrovni sa vyžaduje, aby žiak logicky dedukoval, bol schopný vykonať presné a podrobné porovnávanie; preukázal dôkladné porozumenie jednému alebo viacerým textom a pod. Na tejto úrovni dokáže pracovať 0,2 % slovenských žiakov (NÚCEM, 2016). Medzinárodné previerky OECD PISA nám ukazujú, v čom sú naši žiaci slabí. Na druhej strane je nutné poznamenať, koľko pozornosti sa venuje rozvoju tohto potenciálu v edukačnej praxi. Ligoš (2008) konštatuje, že v intenciách rozvoja kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie človeka v 21. storočí sa pri dosahovaní hlavných cieľov (napr. primárneho, sekundárneho, vyššieho sekundárneho gymnaziálneho vzdelávania) predpokladá používanie tých učebných postupov a prístupov, ktoré podporujú rozvoj kritického myslenia (ŠPÚ, 2015a). Rovnako sú v profile absolventa jednotlivých stupňov vzdelávania premietnuté kompetencie aj vo vzťahu ku kritickému mysleniu. Napríklad absolvent vyššieho sekundárneho gymnaziálneho vzdelávania dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať. Tieto kompetencie, zručnosti a schopnosti má mať rozvinuté na úrovni svojich možností (ŠPÚ, 2015b). Výsledky rozsiahleho výskumu diagnostikovania úrovne kritického myslenia viacerých cieľových skupín v SR dokazujú, že úroveň

kritického myslenia žiakov vybraných stredných škôl je ďaleko pod priemerom napr. londýnskych gymnazistov rovnakého veku. Oveľa závažnejším zistením je, že podpriemerné výsledky v kritickom myslení vykazujú aj ich učitelia (Kosturková 2016b). Z naznačeného vyplýva, že učitelia nie sú pripravení ako kriticky mysliaci. Na tento fakt upozorňovala aj Petrasová (2008). Učitelia majú možnosť využiť kurzy na rozvoj kritického myslenia poskytované akreditovaným Združením Orava. Zo správ združenia vyplýva, že vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania v oblasti kritického myslenia viac využívajú pedagogickí pracovníci základných škôl (www.zdruzenieorava.sk). Jedným z komponentov rozvoja kritického myslenia je schopnosť klásť otázky. Viaceré výskumy (staršie aj novšie) odhaľujú fakt, že väčšina otázok adresovaných žiakom je zameraná na nižšie kognitívne procesy (Zelina a Zelinová 1990; Gavora 1990; Zelina 1994; Mareš a Křivohlavý 1989; Zelina 2016). Fontana (2003) poukazuje na vysoký podiel učiteľových otázok (v niektorých štúdiách až do 40 %), ktoré si učiteľ zodpovie sám. Rovnako Palenčárová (2003) konštatuje, že práve aplikačné a kreatívne otázky spôsobujú edukantom najväčšie problémy. Z novších poznatkov absenciu otázok zameraných na vyššie kognitívne procesy komentujú Šuťáková, Ferencová a Zahatňanská (2017). Z výsledkov sondy realizovanej u učiteľov stredných škôl Prešovského kraja vyplynulo, že najčastejšími termínmi, ktorými pedagógovia zadávajú úlohy žiakom sú: *vypíšte, charakterizujte, vyhl'adajte, definujte*. Tieto úlohy sú zamerané na nižšie kognitívne procesy. Úlohy, ktorými učiteľ od žiakov očakáva vyššie kognitívne schopnosti ako *pozorujte a posúďte, vytvorte a zargumentujte*, sa vyskytujú v praxi respondentov len ojedinele (Kosturková 2013b). A čo pregraduálna príprava budúcich učiteľov v otázke kompatibility ich rozvoja kritického myslenia s cieľovými požiadavkami edukačnej praxe? Výsledky úrovne kritického myslenia slovenských študentov učiteľstva z roku 2012 ($N = 295$) vyznievajú oproti výsledkom britských študentov veľmi nepriaznivo. Stav kritického myslenia vysokoškolákov slovenského výberového súboru je hlboko pod priemerom dosiahnutým londýnskymi vysokoškolákmi (Kosturková

2016b). Ďalšie testovanie stavu kritického myslenia vysokoškolských študentov v pregraduálnej príprave na učiteľské povolanie ($N = 365$) sa uskutočnilo v októbri 2015. Ich stav kritického myslenia bol na rovnakej úrovni ako stav z roku 2012 (Kosturková 2016b). To, že kriticky čítať, argumentovať a hodnotiť vlastné názory robí študentom učiteľstva problémy, môžeme podložiť sondou do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov (Gavora, Matúšová 2010). Ďalším dôkazom nedostatočnej schopnosti vysokoškolákov kriticky myslieť sú aj výsledky projektu *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (ďalej AHELO)[1], ktorý bol spustený v roku 2010 (OECD, 2012). Nedelová (2013) konštatovala nepriaznivé výsledky vysokoškolákov v zručnostiach: *analýza a hodnotenie informácií, riešenie problému a efektívnosť písania* zameraná na kritické myslenie. Na základe výsledkov výskumov si dovoľíme vysloviť predpoklad, že vysokoškoláci si nedostatky v oblasti kritického myslenia prinášajú už zo základnej a strednej školy. Analýza najaktuálnejšieho výskumu zameraného na hodnotenie kvality vyučovacieho procesu v oblasti rozvoja kritického myslenia z pohľadu študentov učiteľských študijných programov naznačuje, že škola *nemá vplyv* na rozvoj ich kritického myslenia (Kosturková, Ferencová, Šuťáková 2016). Predpokladáme, že ako budúcim učiteľom im bude chýbať praktický aj teoretický rozmer tejto problematiky. Ťažko môžeme očakávať, že absolventi učiteľských študijných programov budú vedieť rozvíjať kritické myslenie u svojich žiakov v edukačnej praxi. Ide o výzvu deklarovanú národnými dokumentmi (napr. ŠVP), ako aj medzinárodnými (WEF, 2015, In: Zelina 2016). Trend formovania a rozvíjania kritického myslenia v slovenskej spisbe registrujeme u viacerých autorov až na prelome 20. a 21. storočia, napr. Petrasová (2003; 2008); Ruisel a Ruiselová (2011); Petranová (2013); Knapík (2013a; 2013b); Harenčárová a Stráženc (2014); Velmovská (2014; 2015); Velmovská a Bartošovič (2016); Kosturková (2013a; 2016a; 2016b), Čavojevová (2016); Šuťáková, Ferencová, Zahatňanská (2017) a pod. Aj napriek tomu, že v niektorých študijných programoch slovenských vysokých škôl existujú predmety, ktoré vedú k výchove ku kritickému mysleniu, ide

skôr o ojedinelé snahy. Problematika kritického myslenia si nenašla trvalé miesto v edukácii. Ťažko môžeme očakávať pozitívnejšie výsledky bez systematického zavedenia rozvoja kritického myslenia do praxe.

Možnosti posunu v oblasti rozvoja kritického myslenia

Z aplikačného hľadiska vidíme niekoľko možností, ako sa posunúť v tejto problematike ďalej. Petrasová (2008) ponúka jedno z možných riešení, a to *kritické myslenie vo vyučovaní – štandardy pre učiteľa*. Autorka predstavuje päť štandardov [2] na dosiahnutie aspektov kvality v oblastiach:

- učebné prostredie triedy,
- plánovanie a projektovanie vyučovania,
- kladenie otázok,
- hodnotenie,
- profesijný rast a sebarozvoj.

Tieto štandardy sú vhodnou inšpiráciou, ako zlepšiť kvalitu vyučovacej hodiny vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia.

Z mnohých zahraničných modelov sme za inšpiratívny zdroj rozvoja kritického myslenia vybrali model Facioneho (1990):

1. *interpretácia* – pochopenie významu v širších súvislostiach (a/ kategorizácia, b/ pochopenie dôležitosti, c/ objasnenie významu);
2. *analýza* – a/ skúmanie myšlienok, b/ identifikácia argumentov, c/ analýza argumentov;
3. *hodnotenie* – posúdenie vierohodnosti vyhlásenia – a/ posúdenie tvrdenia, b/ posúdenie argumentov;
4. *usudzovanie* – proces zisťovania relevantnosti informácií – a/ spochybňovanie dôkazov, b/ hľadanie alternatív, c/ vyvodzovanie záverov;
5. *explanácia* – vysvetlenie výsledkov uvažovania s podporou argumentov – a/ predstavenie záverov, b/ odôvodnenie postupov, c/ prezentácia argumentov;
6. *autoregulácia* – sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít s cieľom overenia a v prípade nedostatku schopnosť nápravy – a/ sebahodnotenie; b/ sebakontrola. Zelina (2016) poznamenáva, že významnou, prelomovou prácou v oblasti autoregulácie

je *Handbook of Self-regulation* (Boekaerts, Zeidner a Pintrich 2000), ktorá nastoľuje novú paradigmu skúmania človeka a najmä jeho zlepšenia, seberealizácie. Dôležitosť hodnotenia vlastných výkonov spojených so spätnou väzbou a sebareflexiou zdôrazňuje aj Petříková (2015).

Pri type vyučovania, ktoré rozvíja kritické myslenie, odporúčajú Paul a Elder (2003) klásť otázky z viacerých okruhov:

1. Účel – Aký je účel? Je implicitný alebo explicitný? Je oprávnený?
2. Otázka – Je otázka stanovená jasne? Je formulovaná tak, aby zachytila zložitosť problému? Existuje súlad medzi otázkou a účelom?
3. Informácie – Sú informácie presné? Sú tieto informácie a dôkazy nevyhnutné pre predmet? Aké má autor dáta, fakty a skúsenosti?
4. Pojmy – Objasňujú pojmy autorovi kľúčové koncepty? Sú používané a aplikované správne?
5. Predpoklady – Má autor citlivosť na predpoklady, ktoré môžu byť spochybnené? Používa autor predpoklady, ktoré neriešia podstatu jeho problému?
6. Závety – Argumenty jasne vysvetľujú dosiahnuté závery?
7. Vlastný názor – Má autor dostatočné argumenty na prípadné námietky?
8. Dôsledky – Má autor citlivosť pre následky a účinky predpokladaného riešenia? Aká je ďalšia perspektíva?

Námetov na rozvoj kritického myslenia je mnoho, prevažne v zahraničnej literatúre. Problematika kritického myslenia v zahraničí je predmetom vedeckého bádania už niekoľko desiatok rokov. Myšlienku posunu slovenského školstva v oblasti kritického myslenia podporíme názorom Petláka (2016), že je potrebné vytvárať vhodné prostredie vedúce k zmene postojov učiteľov k plánovaným školským zmenám. Zelina (2016) konštatuje, že rozvíjanie hodnotiaceho a kritického myslenia vedie k zlepšeniu primeraného vnímania a posudzovania reality.

Cieľom prehľadovej štúdie bolo zhodnotiť postavenie problematiky kritického myslenia v edukácii slovenských škôl. Analýzy viacerých

výskumov dokazujú, že rozvoj kritického myslenia ostáva v edukačnom procese aj napriek dlhodobo proklamovaným tendenciám na periférii. Príčin je niekoľko: chýba systematická podpora rozvoja kritického myslenia v pregraduálnej príprave budúcich učiteľov; učitelia nemôžu dostatočne rozvíjať kritické myslenie svojich žiakov, pretože sami majú v tomto komponente nedostatky; chýbajú akreditované programy kontinuálneho vzdelávania, ktoré by pomohli vyškoliť učiteľov v tomto smere pre prax; absentujú experimentálne overené programy rozvoja kritického myslenia na všetkých stupňoch škôl a pod. Hlavným cieľom vzdelávania je prispieť k rozvoju všeobecného myslenia edukantov. Patrí sem najmä schopnosť kriticky myslieť. Petrasová (2017) konštatuje, že školy sa musia stať intelektuálnymi centrami, v ktorých sú informácie (obsah vzdelávania) východiskom myslenia a nie jeho výsledkom. V tomto smere máme veľké medzery. Koncept reformy školstva by mal v prvom rade obsahovať poznatky, aké kvality sa budú od absolventov našich škôl očakávať, a metodiky, ktoré podporia rozvoj týchto kvalít. Už teraz vieme, že kritické myslenie je medzi najpožadovanejšími kvalitami. Namiesto záveru nechávame priestor na otvorenú diskusiu.

Poznámky

[1] Projekt AHELO je zameraný na hodnotenie kvality vysokoškolského vzdelávania. Jeho cieľom je zistiť, či je možné hodnotiť a porovnávať výsledky vysokoškolského vzdelávania medzi jednotlivými krajinami s rôznou kultúrou a jazykmi. MŠ SR ho pokladá za mimoriadne dôležitý, lebo predstavuje možnosť prispieť k zvýšeniu jeho kvality. Účasťou na projekte sa Slovensko dostáva do priameho kontaktu s dianím a know-how v celosvetovo aktuálnej oblasti kvality vysokoškolského vzdelávania (Pasternáková, 2014).

[2] Štandard je stupeň dokonalosti požadovaný pre určitý účel alebo akceptovaný či odsúhlasený model (vzor, norma, miera), s ktorou sú reálne objekty a procesy rovnakého druhu porovnávané alebo merané (OECD, 1989, In: Petrasová, 2008, s. 10).

LITERATÚRA

BAILIN, S., R. CASE, J. R. COOMBS A L. B. DANIELS, 1999. Conceptualizing critical thinking. In: *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 31, no. 3, pp. 285-302. ISSN 1366-5839.

BOEKAERTS, M., P. R. PINTRICH A M. ZEIDNER, 2000. *Handbook of Self-Regulation*. New York: The Guilford Press, 783 p. ISBN 978-1-60623-948-3.

CASE, R., 2005. Moving critical thinking to the main stage. In: *Education Canada*. Vol. 45, no. 2, pp. 45-49. ISSN 1913-9039.

Centrálny rozvojový projekt „Implementácia projektu Organizácie pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj AHELO na slovenských vysokých školách [online]. [cit. 2012-02-15]. OECD, 2012. Dostupné z: http://www.oecd.org/document/22/0,3746,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html

ČAVOJOVÁ, V., 2016. O čom je reč, keď hovoríme o racionalite a kritickom myslení. In: V. Čavojová et al., (eds.) *Rozum: návod na použitie. Psychológia racionálneho myslenia*. Bratislava: Iris, s. 69-87. ISBN 978-80-89726-57-8.

ENNIS, R. H., 1985. A logical basis for measuring critical thinking skills. In: *Educational Leadership*. Vol. 43, no. 2, pp. 44-48. ISSN 0013-1784.

FACIONE, P. A., 1990. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* [online]. Fullerton: California State University [cit. 2017-01-18]. Dostupné z:

https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf

FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P., 1990. Teacher's Questions. In: *Scientia Paedagogica Experimentalis*. Vol. 27, no. 2, pp. 283-293. ISSN 0582-2351.

GAVORA, P. a P. MATÚŠOVÁ, 2010. Sonda do čitateľskej gramotnosti vysokoškolských študentov. In: *Pedagogika*. Roč. 1, č. 3, s. 183-196. ISSN 1338-0982.

GERMUŠKOVÁ, M., 2012. Recenzný posudok. Písomnosť. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

HALPERN, D. F., 1998. Teaching critical thinking for transfer cross domains: Dispositions, skills, structure training and metacognitive

monitoring. In: *American Psychologist*. Vol. 53, no. 4, pp. 449-455. ISSN 1935-990X.

HARENČAROVÁ, H. A STRÍŽENEC, M., 2014. Súvisí kritické myslenie s kognitívnou reflexiou? Porovnanie výsledkov kognitívnej reflexie a subtestu kritického myslenia – úsudok. In: *Otázky rozhodovania: teória, empiria, život*. Bratislava: STIMUL, s. 103-107. ISBN 978-80-8127-086-4.

KNAPÍK, J., 2013a. Inovatívne metódy v predmete NV. In: J. JENČO, ed. *Inovačné vyučovacie metódy*. Prešov: Michal Vaško, s. 47-54. ISBN 978-80-7165-889-4.

KNAPÍK, J., 2013b. Demokratická klíma triedy – dôležitý prvok pri výchove žiakov. In: *Vychovávateľ*. Roč. LXII, č. 3 – 4, s. 21. ISSN 0139-6919.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., 1995. Model kritického myslenia a zásady jeho rozvoja. In: Z. Kolláriková a kol., eds. *Výchova ku kritickému mysleniu: teória a prax*. Bratislava: ŠPÚ, PF v Bratislave, s. 23-42. ISBN 80-85756-18-8.

KOSTURKOVÁ, M., 2013a. Kritické myslenie pedagógov stredných škôl. In: *Pedagogika.sk*. Roč. 4, č. 4, s. 283-297. ISSN 1338-0982.

KOSTURKOVÁ, M., 2013b. Uplatnenie humanistických myšlienok J. A. Komenského v súčasnej praxi pedagógov. In: *Jan Amos Komenský a súčasná predškolská a elementárna edukácia*. Prešov: Vydavateľstvo PU v Prešove, s. 217-227. ISBN 978-80-555-1023-1.

KOSTURKOVÁ, M. 2016a. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 188 s. ISBN 978-80-555-1755-1.

KOSTURKOVÁ, M. 2016b. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: FHPV PU v Prešove, 176 s. ISBN 978-80-555-1563-2.

Kosturková, M., J. Ferencová a V. Šuťáková, 2016. Hodnotenie kvality vyučovacieho procesu vo vzťahu k rozvoju kritického myslenia študentov učiteľstva. In: J. MALACH, ed. *Vnitřní evaluace kvality výuky v terciárním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, s.155-167. ISBN 978-80-7464-865-6.

- LAI, E. R., 2011. *Critical Thinking: A Literature Review* [online]. Pearson [cit.2017-01-10]. Dostupné z: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
- Ligoš, M., 2008. Slovenčina v kontexte nových výziev. In: Ľ. LIPTÁKOVÁ a M. KLIMOVIČ, eds. *Inovácie vo vyučovaní jazyka a literatúry*. Prešov: PF, s. 43-58. ISBN 978-80-8068-795-3.
- LIPMAN, M., 1988. Critical Thinking: What Can It Be? In: *Educational Leadership*. Vol. 46, no. 9, pp. 38-43. ISSN 0013-1784.
- MAREŠ, J. A J. KŘIVOHLAVÝ, 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN. 130 s. ISBN 80-08-00483-5.
- NEDELOVÁ, M., 2013. Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškólakoch v projekte AHELO. In: *Zborník vedecko-výskumných prác doktorandov PF UMB v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: Inštitút vedy a výskumu PF UMB, s. 88-98. ISBN 978-80-557-0658-0.
- Núcem, 2016. *Medzinárodné merania* [online]. Bratislava: MŠ SR. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: http://www.nucem.sk/sk/medzinarodne_merania
- PALENČÁROVÁ, J., 2003. O kladení otázok alebo vieme sa pýtať? In: *Komenský*. Roč. 128, č. 1, s. 13-17. ISSN 0323-0449.
- PASTERNÁKOVÁ, L., 2014. Inovácie na FHPV v Prešove. In: *Univerzita v kontexte zmien*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, s. 569-572. ISBN 978-80-555-127-2.
- PAUL, R. W., 1992. Critical thinking: What, why, and how? In: *New Directions for Community Colleges*. Vol. 77, no. March, pp. 3-24. ISSN 1536-0733.
- PAUL, R. W. a L. Elder, 2003. *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas* [online]. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SPCConceptsandTools.pdf>
- PETLÁK, E., 2016. Úvaha nad premenou školy. In: *Pedagogická revue*. Roč. 63, č. 1 – 2, s. 5-13.
- PETRANOVÁ, D., 2013. Rozvoj kritického myslenia v mediálnej výchove. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 22, č. 4 – 5, s. 14-19. ISSN 1335-0404.

- PETRASOVÁ, A., 2003. *Využitie stratégie EUR ako prostriedku eliminácie funkčnej negramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: MPC, 96 s. ISBN 80-8045-307-1.
- PETRASOVÁ, A., 2008. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy: (Sprievodca zavádzaním štandardov)*. Prešov: Rokus, 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.
- PETRASOVÁ, A., 2017. *Recenzný posudok vedeckej monografie zo dňa 17. januára 2017*. Písomnosť. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- PETRÍKOVÁ, K., 2015. Alternatívne prístupy k pedagogickému hodnoteniu vo vyučovacom procese. In: *Edukácia*. Roč. 1, č. 2, s. 115-124. ISSN 1339-8725.
- Profil absolventa gymnázia* [online]. ŠPÚ, 2015b. [cit. 2016-11-11]. Dostupné z:
<http://www.statpedu.sk/clanky/statny-vzdelavaci-program-svp-pre-gymnazia/profil-absolventa>
- RUISEL, I. a Z. RUISELOVÁ, 2011. *Múdrosť v kontexte osobnosti: Problémy, fakty, otázky*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, Slovak Academic Press, 226 s. ISBN 978-80-88910-34-3.
- Štátny vzdelávací program pre gymnáziá v Slovenskej republike: ISCED 3A* [online]. ŠPÚ, 2015a. [cit. 2016-11-18]. Dostupné z:
http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf
- ŠUŤÁKOVÁ, V., J. FERENCOVÁ A M. ZAHATŇANSKÁ, 2017. *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer, 208 s. ISBN 978-80-8168-548-4.
- TINDAL, G. a V. Nolen, 1995. Curriculum-based measurement in middle and high schools: Critical thinking skills in content areas. In: *Focus on Exceptional Children*. Vol. 27, no. 7, pp. 1-22. ISSN 0015-511X.
- van Gelder, T., 2005. Teaching Critical Thinking: Lessons from Cognitive Science. In: *College Teaching*. Vol. 53, no. 1, pp. 41-46. ISSN 2157-894X.
- VELMOVSKÁ, K., 2014. Physics mistakes in movies or the possibility of developing critical thinking in physics education. In: *Journal of science education*. Vol. 15, no. 1, pp. 37-40. ISSN 0124-5481.

- VELMOVSKÁ, K., 2015. *Rozvíjanie kritického myslenia na vyučovaní fyziky (habilitačná práca)*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- VELMOVSKÁ, K. a L. Bartošovič, 2016. Developing Critical Thinking Skills in Physics Classes. In: *Critical Thinking: Theories, Methods and Challenges*. New York: Nova Science Publishers, pp. 1-43. ISBN 978-1-63484-349-2.
- WATSON, G. A GLASER, E. M., 1990. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. Veľká Británia: Psychological corporation, LTD, GB. 69 p.
- WEF, 2016. *The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. [online]. pp. 8-19. [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf
- Willingham, D. T., 2007. Critical thinking: Why is it so hard to teach? In: *American Educator* [online]. pp. 8-19. [cit. 2015-11-11]. Dostupné z: <https://www.uvm.edu/~facsen/generaleducation/Critical%20Thinking%20Article%20-%20Willingham.pdf>
- ZELINA, M. A M. ZELINOVÁ, 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: SPN. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.
- ZELINA, M., 1994. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. 235 s. ISBN 80-967013-4-7.
- ZELINA, M., 2016. Ľudské kvality pre budúcnosť. In: *Pedagogická revue*. Roč. 63, č. 1 – 2, s. 14-12.
- ZELINA, M., 2017. *Recenzný posudok vedeckej monografie zo dňa 3. januára 2017*. Písomnosť. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.

PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra pedagogiky
Prešovská univerzita v Prešove
Ul. 17. novembra 1
080 16 Prešov

3 VÝZNAM SOCIÁLNYCH ZRUČNOSTÍ PRE SPRÁVANIE DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU A ICH STATUSU V TRIEDE

The Relationships Of Social Skills With Problem And Prosocial Behaviors Of Preschool Children And With Their Status In The Class

LENKA ANTALÍKOVÁ

Filozofická fakulta

Trnavská univerzita

Trnava

Abstrakt: Počet detí v predškolskom a mladšom školskom veku, ktoré sú vzdorovité a nerešpektujú autority, narastá. Znižuje sa ich úroveň sociálnych zručností. Štúdia preto skúma vzťahy medzi sociálnymi zručnosťami a internalizujúcimi a extenralizujúcimi prejavmi správania a tiež vzťahy medzi sociometrickým statusom dieťaťa a sociálnymi zručnosťami a správaním detí. Výskumný súbor tvorí 162 detí ($M = 72,05$ mesiaca; $SD = 4,92$ mesiaca; 46,3 % chlapcov) z 11 tried materských škôl v Bratislavskom a Trnavskom kraji a 18 učiteliek. Na získanie dát sme použili škálu sociálneho správania dieťaťa predškolského veku – učiteľská forma (Crick, Casas, Mosher 1997; PSBS-TF, The Preschool Social Behavior Scale – Teacher Form), formulár problémového správania dieťaťa pre 4- až 18-ročných – rodičovská forma (Achenbach, Edelbrock 1991; CBCL, Child behavior checklist), hodnotiaci systém sociálnych zručností pre deti predškolského veku – učiteľská forma (Gresham, Elliott 1990; SSRS, Social skills rating system) a detskú verziu sociometrie. Výsledky: sociálne zručnosti mali pozitívny vzťah s prosociálnym správaním ($p = 0,000$) a negatívny vzťah s agresiami

($p = 0,000 - 0,003$), úzkosťou ($p = 0,008-0,021$), somatickými ťažkosťami ($p = 0,015-0,030$) a uzavretosťou ($p = 0,000-0,013$). Sociometrický status dieťaťa mal pozitívny vzťah s prosociálnym správaním ($p = 0,000$) a sociálnymi zručnosťami ($p = 0,000$) a negatívny vzťah s agresiami ($p = 0,012$; $p = 0,037$). Pre pozitívny socioemocionálny vývin dieťaťa je dôležité vedenie učiteľom a rozvoj sociálnych zručností v materskej škole.

Kľúčové slová: *agresia, prosociálne správanie, internalizujúce prejavy problémového správania, predškolský vek, sociálne zručnosti.*

Abstract: *The growing number of preschool children and children in young school age, who are defiant and do not respect the authorities. Their level of social skills is decreases. For that it examine the relationships between social skills and internalizing and externalizing manifestations of behavior. It also examines the relationships between sociometric status and the social skills and behavior of children. The sample consists of 162 children ($M = 72.05$ month, $SD = 4.92$ month; 53.7 % girls; 45.7 % of the programme) from 11 kindergarten classes in Bratislava and Trnava regions and 18 kindergarten teachers. For getting data, we used the Preschool social behavior scale – Teacher form [Crick, Casas, Mosher 1997], The child behavior checklist for 4-18 years –Parental form [Achenbach, Edelbrock 1991], Social skills rating scale for preschool children – Teacher form [Gresham, Elliott 1990] and child version of sociometry. Results: Social skills had a positive relationship with prosocial behavior ($p = 0,000$) and a negative relationship with aggressions ($p = 0,000 - 0,003$), anxiety ($p = 0,008-0,021$), somatic problems ($p = 0,015-0,030$) and the closeness ($p = 0,000 - 0,013$). Sociometric status of the child had a positive relationship with prosocial behavior ($p = 0,000$) and social skills ($p = 0,000$) and negative relationship with aggressions ($p = 0,012$; $p = 0,037$). For positive socioemotional child development is important to the teacher's lead and develop social skills in kindergarten.*

Key words: *aggression, internalizing problems, preschool age, prosocial behavior, social competences.*

ÚVOD

U detí sa dané sociálne zručnosti, resp. kompetencie prejavujú ako emocionálna regulácia, sociálne poznávanie, pozitívna komunikácia a prosociálne vzťahy s rodinnými príslušníkmi, vrstovníkmi i učiteľmi (Bornstein et al. 2010). Medzi sociálne zručnosti patria napríklad zdieľanie, pomáhanie, iniciovanie vzťahov, požiadanie o pomoc, dávanie komplimentov a hovorenie „prosím“ či „ďakujem“ (Gresham, Elliott 1990). Podľa Greshama a Elliotta (1990) medzi hlavné dimenzie sociálnych zručností a kompetencií patria kooperácia, asertivita, zodpovednosť a sebakontrola u detí predškolského veku. Kooperáciu opisujú ako správanie, ktorým dieťa pomáha druhým, zdieľa predmety a dodržiava pravidlá. Asertivitu u týchto detí definujú ako schopnosť žiadať informácie od druhých, reagovať na konanie druhých. Zodpovednosť opisujú schopnosťou komunikovať s dospelými a vážiť si prácu a majetok. V neposlednom rade pri sociálnych zručnostiach detí predškolského veku sledujeme sebakontrolu v konfliktných situáciách, keď sú dôležité kompromisy (ibid.). Sociálne zručnosti sú u ľudí žiaduce a adaptívne (Rubin, Burgess 2002). Nie každé dieťa má však adekvátne vyvinuté sociálne zručnosti (Gresham, Elliott 1990). V triede materskej školy sa dieťaťu naskytne príležitosť vyskúšať si fungovanie vo vzťahoch s druhými, nájsť si kamaráta, vyskúšať si, ako jednať s druhými a čo je už prekročenie hranice, a tak sa postupne naučí preberať zodpovednosť za svoje správanie. Keďže u detí, ktoré disponujú pretrvávajúcim egocentrizmom, sa často vyskytujú aj hádky, konflikty a nedorozumenia, preto sú tieto deti nútené učiť sa, ako zvládať takéto situácie, byť trpezlivejšie. Deti vo veku päť až šesť rokov už vedia porovnávať svoje výsledky, a preto sa u nich prehlbuje súťaživosť. Ak sa deti nenaučia viac spolupracovať než súťažiť, môže sa stať, že isté deti budú vyčlenené zo skupiny a budú vystavené posmechu zo strany vrstovníkov (Průcha, Koťátková 2013). Zá-

roven tak u dieťaťa podporujeme agresivitu. Počas piateho až šiesteho roku sa u dieťaťa zlepšuje aj schopnosť sociálnej komunikácie a kooperatívneho správania. Zapája sa do skupinovej hry, ktorú dokáže organizovať, naplánovať, určiť roly a dohodnúť sa na jej priebehu. Učiteľia sa snažia motivovať deti k takýmto hrám. Takéto správanie preniká aj do výchovno-vzdelávacích aktivít, napr. pri riešení problémov či úloh. Kooperatívnym správaním dieťa postupne prekonáva vlastný egocentrizmus a uplatňuje decentráciu (Guziová et al. 1999). Učiteľia a rodičia sú dôležitými autoritami aj z hľadiska tvorenia morálky u dieťaťa. Poznanie svojich hraníc a noriem dieťa získava pomocou odmien a trestov a aj imitáciou a napodobňovaním ľudí, ktorí sú pre dieťa v detstve významní. Normy sú základom pre sebareguláciu, ktorá umožňuje dieťaťu kontrolovať jeho vlastné správanie (Hoskovcová 2006). Miera sociálnych kompetencií má preto dôležitú úlohu pre vznik a rozvoj externalizujúcich a internalizujúcich prejavov správania a emocionálnych porúch. Odstraňovanie sociálnych deficitov u detí je dôležitou úlohou vzdelávania, psychológov a iných profesionálov orientovaných na duševné zdravie (ibid.). Práve agresívnym deťom a na druhej strane utiahnutým chýbajú isté sociálne zručnosti (Rubin, Burgess 2002). Deti, ktoré považujeme za sociálne nekompetentné, vysielajú druhým nejasné správy. Potom sú tieto deti druhými ťažko čitateľné a druhí na ne neadekvátne reagujú, čo značí menej pozitívnych interakcií pre dané dieťa s okolím. U detí, ktoré majú problém s vyjadrovaním a porozumením druhých, je preto väčšia náchylnosť k vzniku a rozvoju psychosociálnych a emocionálnych ťažkostí (Bornstein et al. 2010). Bornstein et al. (2010) v longitudinálnom výskume zistili, že deti s nižšími sociálnymi kompetenciami v ich štyroch rokoch prejavovali viac externalizujúce a internalizujúce prejavy problémového správania v 10. aj 14. roku ich života. Rovnako Blandon et al. (2010) zistili, že vyššia miera sociálnych kompetencií detí predškolského veku, kam patrí sebaregulácia i schopnosť spolupracovať, vedie k väčšiemu poklesu externalizujúcich prejavov problémového správania u týchto detí. Bulman (s.a.) taktiež dokazuje, že existuje negatívny vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a problémovým správaním u detí pred-

školského veku. Teda vyššia miera sociálnych zručností súvisí s nižšou mierou problémového správania u detí (ibid.). V Číne uskutočnili výskum týkajúci sa istého kognitívno-behaviorálneho intervenčného programu a jeho vplyvu na deti školského veku s poruchami správania. Program mal 13 lekcí – som jedinečný, pocity o sebe, porozumenie iným, rozhodnutia, pochopenie vlastných pocitov, vyrovnanie sa so stresom, načúvanie, komunikačné zručnosti, odmietnutie, tlak vrstovníkov, byť dobrým priateľom, riešenie problémov a dokončenie, ktoré sa zameriavajú na sociálnu a emocionálnu stránku osobnosti dieťaťa, teda na vzťahy, komunikáciu, zvládanie a pocity. Napriek tomu, že výskum porovnával len tri triedy s intervenčným programom a tri triedy bez programu, môže nám slúžiť ako záchytný bod pre náš výskum. V tomto výskume bol zistený pokles internalizujúcich a externalizujúcich prejavov problémového správania podľa dotazníka CBCL pre deti školského veku v skupine zúčastnenej na intervenčnom programe (Lin et al. 2011). Navyše Líšková a Matúšková (2012) tvrdia, že vo výchovno-vzdelávacom procese sa v témach empatie, asertivity, vyjadrovania pocitov či spolupráce prepája výchova k rozvoju sociálnych kompetencií s výchovou k prosociálnemu správaniu.

Výskumný problém a cieľ

Naznačili sme, že je dôležité zaujímať sa o správanie detí, a tak zdravo rozvíjať ich osobnosť. Pripravovať ich na spoločnosť a svet plný rôznych ľudí s rôznymi postojmi, názormi a vlastnosťami. Zaujímate sa najmä o rozvoj v sociálnej oblasti vývinu dieťaťa, preto je našim výskumným problémom to, či rozvoj sociálnych zručností má významnú súvislosť so správaním a statusom dieťaťa v triede. Konkrétne bude našim výskumným cieľom zisťovanie vzťahov medzi dimenziami sociálnych zručností (sebakontrolou, asertivitou a kooperáciou) a internalizujúcimi (ako úzkosť, uzavretosť a somatické ťažkosti v domácom prostredí) aj externalizujúcimi prejavmi správania (ako je vzťahová a fyzická agresia

i prosociálne správanie v triede) a taktiež vzťah medzi dimenziami sociálnych zručností a sociometrickým statusom dieťaťa v triede.

Výskumné otázky a hypotézy

Pre daný výskum sme stanovili nasledovné otázky a hypotézy:

O₁: Existuje vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a internalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku?

Na základe výskumov a zistení (Bornstein et al. 2010; Lin et al. 2011; Rubin, Burgess 2002) uvádzaných vyššie sme vytvorili prvú hypotézu:

H₁: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a internalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku.

O₂: Existuje vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a externalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku?

Vyššie v texte sme uviedli zopár výskumov (Blandon et al. 2010; Bornstein et al. 2010); Lin et al. 2011; Líšková, Matúšková 2012; Rubin, Burgess 2002), ktoré nám umožnili stanoviť tieto hypotézy:

H₂: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a druhmi agresívneho správania detí predškolského veku.

H₃: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a prosociálnym správaním detí predškolského veku.

O₃: Existuje vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a celkovým sociometrickým statusom detí predškolského veku?

Blandon et al. (2010) tvrdia, že so sociálnymi zručnosťami sa spája popularita dieťaťa v 1. triede základnej školy. Vo výskume Ladd (1981) naučil odmietané deti, na základe intervenčného programu na zlepšenie sociálnych zručností, čo viedlo k zvýšeniu ich sociometrického statusu, preto formulujeme nasledovnú hypotézu takto:

H₄: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi celkovou mierou sociálnych zručností a celkovým sociometrickým statusom detí predškolského veku.

Vzhľadom na to, že nám získanie údajov o vzťahoch a preferenciách detí voči svojim vrstovníkom z triedy zabralo značné množstvo času, rozhodli

sme sa daný výskum obohatiť o doplňujúcu výskumnú otázku a hypotézy.

O₄: Existuje vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a externalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku?

Vzhľadom na to, že budeme s deťmi robiť upravenú verziu sociometrie, rozhodli sme sa, že sa budeme venovať aj vzťahom medzi statusom detí a ich prosociálnym a agresívnym správaním voči vrstovníkom v rámci triedy. Opierame sa o výskum Rubina et al. (1982), ktorí zistili vyšší počet pozitívnych vzťahov a ich pozitívnejší status u detí s nižšou mierou agresie a vyššou mierou prosociálnych stratégií a tiež väčší počet negatívnych vzťahov voči deťom s vyššou mierou agresie a nižšou mierou prosociálnych stratégií (ibid.). Naše ďalšie hypotézy znejú:

H₅: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a agresívnym správaním detí predškolského veku.

H₆: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a prosociálnym správaním detí predškolského veku.

Postup výskumu

Výskum sme realizovali počas januára až marca 2017. V januári sme oslovili materské školy, a teda aj rodičov detí, ktoré sú v materskej škole posledný rok. Po podpísaní informovaných súhlasov zo strany školy aj zo strany aspoň jedného rodiča, resp. zákonného zástupcu dieťaťa sme rozdali dotazníky a dohodli sme si v škole stretnutie, na ktorom sme realizovali detskú sociometriu. Každú školu sme navštívili raz až dvakrát podľa chorobnosti detí. Dáta sme po zozbieraní spracovali v štatistickom programe SPSS.

Výskumný súbor

Výskumu sa zúčastnilo 162 detí, z toho 75 (46,3 %) chlapcov, taktiež 11 tried materských škôl Bratislavského a Trnavského kraja a 18 učiteliek materských škôl. Priemerný vek detí bol 6 rokov – 72,05 mesiacov (SD

asi 5 mesiacov – 4,92). Minimálny vek detí bol 5 rokov a 5 mesiacov a maximálny 7 rokov a 5 mesiacov.

Metódy zberu údajov

Na získanie výskumných dát sme sa rozhodli použiť štyri metodiky – jednu zameranú na internalizujúce prejavy správania dieťaťa predškolského veku, druhú zameranú na externalizujúce prejavy správania dieťaťa predškolského veku, tretiu na ich sociálne zručnosti a štvrtú metódu na zistenie triednych vzťahov.

Na zistenie internalizujúcich prejavov správania sme použili Achenbachov a Edelbrockov formulár problémového správania dieťaťa pre 4-až 18-ročných – rodičovská forma (Achenbach, Edelbrock 1991; CBCL, Child behavior checklist). Je to štandardizovaný formulár o sociálnej a emocionálnej oblasti vývinu dieťaťa. Na položky o dieťati odpovedá rodič na škále 0 (nie je pravda), 1 (niekedy pravdivý) a 2 (veľmi pravdivý). Použili sme len položky dimenzií internalizujúcich prejavov problémového správania (počítali sme reliabilitu pre každú dimenziu): 9 položiek k uzavretosti ($\alpha = 0,647$), 9 položiek k somatickým ťažkostiam ($\alpha = 0,794$) a 14 položiek k úzkosti/depresii ($\alpha = 0,833$) (Achenbach, Ruffle 2000).

Na zistenie externalizujúcich prejavov správania detí sme použili škálu sociálneho správania dieťaťa predškolského veku – učiteľskú formu (Crick, Casas, Mosher 1997; PSBS-TF, The Preschool Social Behaviour Scale –Teacher Form) pre 3,5- až 5,5-ročné deti. Vypĺňajú ho učitelia o každom dieťati zvlášť na 5-bodovej škále (1 = nikdy alebo takmer nikdy pravda, 5 = vždy alebo takmer vždy pravda). Dotazník obsahuje 25 položiek a hodnotí vzťahovú a fyzickú agresiu, prosociálne správanie, depresívny vplyv a preferenciu vzťahu k typu pohlavia. My sme potrebovali 20 položiek zo škály, a to 8 hodnotiacich vzťahovú agresiu ($\alpha = 0,862$), 8 hodnotiacich fyzickú agresiu ($\alpha = 0,926$) a 4 hodnotiace prosociálne správanie ($\alpha = 0,739$).

Na zistenie sociálnych zručností učiteľa vypĺňali aj hodnotiaci systém sociálnych zručností pre deti predškolského veku – učiteľskú formu

(Gresham, Elliott 1990; SSRS, Social skills rating system). Daný dotazník skúma dva komponenty: sociálne zručnosti (kooperácia, asertivita, sebakontrola), problémové správanie (internalizujúce a externalizujúce prejavy). Pre potreby nášho výskumu sme prebrali a dali preložiť do slovenského jazyka iba položky dimenzie sociálnych zručností, t. j. dohromady 30 položiek – 10 kooperácia, 10 asertivita a 10 sebakontrola. Má trojbovodovú škálu: 0 = nikdy, 1 = niekedy, 2 = veľmi často (Gresham, Elliott 1990). Taktiež sme vypočítali reliabilitu pre jednotlivé subdimenzie sociálnych zručností: α (kooperácia) = 0,837; α (asertivita) = 0,867; α (sebakontrola) = 0,860 a α (celkové skóre) = 0,934.

Na získanie statusu dieťaťa sme vytvorili formulár, ktorý vychádzal z obrázkovej sociometrickej hodnotiacej škály (Ascher et al. 1979; Picture sociometric rating scale) pre deti predškolského veku. Každé dieťa je požiadané o priradenie fotografií spolužiakov do jednej z troch škatúl podľa preferencií: „Ako veľmi sa chcete hrať s týmto spolužiakom?“ Na každej škatuli je buď šťastná, neutrálna alebo smutná tvár, čo reprezentuje 3-stupňovú Likertovu škálu (Kalesnik 1990). Túto metódu sme upravili na papierovú verziu. Formulár sa skladá z obdĺžnikov. V každom obdĺžniku sú tri tváre (3-stupňová škála), pričom jeden obdĺžnik patrí jednému dieťaťu z triedy. Pracovali sme vždy maximálne so šiestimi deťmi a postupne sme hovorili mená detí z danej triedy, aby deti vedeli, komu majú vyjadriť svoju preferenciu. Reliabilita klasickej obrázkovej sociometrickej hodnotiacej škály (Crombachova alfa) sa v zahraničí pohybuje od 0,74 do 0,83 (ibid.).

Výsledky

Získané dáta sme spracovali na kvantitatívne informácie, ktoré sme zapísali a ďalej s nimi pracovali v SPSS. Výsledky nášho výskumu predstavíme po poradí podľa výskumných otázok.

O₁: Existuje vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a internalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku?

H₁: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a internalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku.

Pri zisťovaní vzťahov medzi premennými sme nezistili normálne rozloženie v sociálnych zručnostiach ani internalizujúcich prejavoch správania, preto sme použili Spearmanovu koreláciu. Zistili sme niekoľko slabých vzťahov medzi premennými. Signifikantne významný slabý negatívny vzťah sme objavili medzi kooperáciou a uzavretosťou ($r = -0,224$; $p = 0,003$), kooperáciou a úzkosťou ($r = -0,163$; $p = 0,021$), asertivitou a uzavretosťou ($r = -0,274$; $p = 0,000$), asertivitou a úzkosťou ($r = -0,193$; $p = 0,008$), sebakontrolou a uzavretosťou ($r = -0,177$; $p = 0,013$), sebakontrolou a somatickými ťažkosťami ($r = -0,172$; $p = 0,015$). Taktiež sme zistili významný slabý negatívny vzťah medzi celkovým skóre sociálnych zručností a všetkými dimenziami internalizujúcich prejavov správania: uzavretosťou ($r = -0,258$; $p = 0,000$), somatickými ťažkosťami ($r = -0,150$; $p = 0,030$) a úzkosťou ($r = -0,185$; $p = 0,10$). V podstate sme potvrdili hypotézu č. 1. Výsledky Spearmanovej korelácie medzi sociálnymi zručnosťami a internalizujúcimi prejavmi správania sú uvedené v tabuľke 1.

Tabuľka 1 Spearmanova korelácia medzi dimenziami i celkovým skóre sociálnych zručností a internalizujúcimi prejavmi správania

Počet respondentov = 158		Uzavretosť	Somatické ťažkosti	Úzkosť
Kooperácia	Spearmanov koeficient	-,224**	-,078	-,163*
	Sig. 1-smerná	,003	,165	,021
Asertivita	Spearmanov koeficient	-,274**	-,120	-,193**
	Sig. 1-smerná	,000	,067	,008
Sebakontrola	Spearmanov koeficient	-,177*	-,172*	-,098
	Sig. 1-smerná	,013	,015	,110

Sociálne zručnosti celkovo	Spearmanov koeficient	-,258**	-,150*	-,185*
	Sig. 1-smerná	,000	,030	,010

*Signifikancia korelácie < 0,05; **Signifikancia korelácie < 0,01

O₂: Existuje vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a externalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku?

H₂: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a druhmi agresívneho správania detí predškolského veku.

H₃: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi mierou sociálnych zručností detí a prosociálnym správaním detí predškolského veku.

Spearmanovu koreláciu sme použili aj na zisťovanie vzťahov medzi dimenziami i celkovou mierou sociálnych zručností detí a ich mierou agresívneho (vzťahová a fyzická) a prosociálneho správania. Zistili sme, že existuje významný slabý negatívny vzťah medzi kooperáciou a vzťahovou agresiou ($r = -0,270$; $p = 0,000$) a medzi asertivitou a fyzickou agresiou ($r = -0,211$; $p = 0,003$). Taktiež sme odhalili významne významný stredne silný negatívny vzťah medzi kooperáciou a fyzickou agresiou ($r = -0,464$; $p = 0,000$), sebakontrolou a vzťahovou agresiou ($r = -0,517$; $p = 0,000$), sebakontrolou a fyzickou agresiou ($r = -0,556$; $p = 0,000$), celkovým skóre sociálnych zručností a vzťahovou agresiou ($r = -0,302$; $p = 0,000$) a celkovým skóre sociálnych zručností a fyzickou agresiou ($r = -0,451$; $p = 0,000$). Významné pozitívne stredne silné vzťahy sme zistili medzi prosociálnym správaním a všetkými dimenziami sociálnych zručností: kooperáciou ($r = 0,566$; $p = 0,000$), asertivitou ($r = 0,543$; $p = 0,000$), sebakontrolou ($r = 0,594$; $p = 0,000$) aj celkovým skóre sociálnych zručností ($r = 0,643$; $p = 0,000$). Žiaden významne významný vzťah sme nenašli medzi asertivitou a vzťahovou agresiou ($r = -0,064$; $p = 0,208$). Potvrdili sme hypotézu č. 2 aj č. 3. Výsledky sú uvedené v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Spearmanova korelácia medzi dimenziami i celkovým skóre sociálnych zručností a externalizujúcimi prejavmi správania

Počet respondentov = 162		Prosociálne správanie	Vzťahová agresia	Fyzická agresia
Kooperácia	Spearmanov koeficient	,566**	-,270**	-,464**
	Sig. 1-smerná	,000	,000	,000
Asertivita	Spearmanov koeficient	,543**	-,064	-,211**
	Sig. 1-smerná	,000	,208	,003
Sebakontrola	Spearmanov koeficient	,594**	-,517**	-,556**
	Sig. 1-smerná	,000	,000	,000
Sociálne zručnosti celkovo	Spearmanov koeficient	,643**	-,302**	-,451**
	Sig. 1-smerná	,000	,000	,000

**Signifikancia korelácie < 0,01

O₃: Existuje vzťah medzi sociálnymi zručnosťami a celkovým sociometrickým statusom detí predškolského veku?

H₄: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi celkovou mierou sociálnych zručností a celkovým sociometrickým statusom detí predškolského veku.

Štvrtú hypotézu sme tiež overovali Spearmanovou koreláciou. Zaujímali sme sa o celkové skóre v sociálnych zručnostiach aj o ich jednotlivé dimenzie. Zistili sme významné stredne silné pozitívne vzťahy medzi celkovým sociometrickým statusom a dimenziou sebakontroly ($r = 0,411$; $p = 0,000$), dimenziou asertivity ($r = 0,341$; $p = 0,000$), dimenziou kooperácie ($r = 0,394$; $p = 0,000$) aj celkovým skóre v sociálnych zručnostiach ($r = 0,414$; $p = 0,000$) (tabuľka 3). Hypotézu č. 10 sme potvrdili.

Tabuľka 3 Spearmanova korelácia medzi celkovým sociometrickým statusom a dimenziami i celkovým skóre sociálnych kompetencií detí

Počet respondentov = 155		Sebakontrola	Asertivita	Kooperácia	Celkovo sociálne zručnosti
Status	Spearmanov koeficient	,411**	,341**	,394**	,414**
	Sig.	,000	,000	,000	,000

**Signifikancia korelácie < 0,01

O₄: Existuje vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a externalizujúcimi prejavmi správania detí predškolského veku?

H₅: Predpokladáme, že existuje negatívny vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a agresívnym správaním detí predškolského veku.

H₆: Predpokladáme, že existuje pozitívny vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a prosociálnym správaním detí predškolského veku.

Znovu sme sa zaujímali o vzťahy medzi premennými prostredníctvom Spearmanovej korelácie, lebo sme nezistili normálne rozloženie hodnôt. Zistili sme významné vzťahy medzi celkovým sociometrickým statusom detí a ich externalizujúcimi prejavmi správania. Potvrdili sme, že existuje významný slabý negatívny vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a ich vzťahovou agresiou ($r = -0,168$; $p = 0,037$) aj ich fyzickou agresiou ($r = -0,202$; $p = 0,012$). Potvrdili sme 5. hypotézu.

Taktiež sme potvrdili hypotézu č. 6. Zistili sme významný slabý pozitívny vzťah medzi celkovým sociometrickým statusom detí a ich prosociálnym správaním ($r = 0,279$; $p = 0,000$). Výsledky sú uvedené v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Spearmanova korelácia medzi celkovým sociálnym statusom a externalizujúcimi prejavmi správania

Počet respondentov = 155		Prosociálne správanie	Vzťahová agresia	Fyzická agresia
Status	Spearmanov koeficient	,279**	-,168*	-,202*
	Sig (1-smerná)	,000	,037	,012

*Signifikancia korelácie < 0,05; **Signifikancia korelácie < 0,01

Diskusia

Vzťahy medzi sociálnymi zručnosťami a správaním detí: Pri skúmaní vzťahov sme potvrdili, že zvyšujúcou sa úrovňou sociálnych zručností skladajúcich sa z kooperácie, asertivity a sebakontroly sa zvyšuje aj miera prosociálneho správania a znižuje sa miera vzťahovej a fyzickej agresie voči vrstovníkom v triede. Taktiež sme preukázali, že zvyšujúcimi sa sociálnymi zručnosťami sa do malej miery znižuje uzavretosť, somatické ťažkosti a úzkosť dieťaťa. Zvýšená kooperácia a asertivita súvisia so zníženou uzavretosťou a úzkosťou, zvýšená sebakontrola zase so zníženou uzavretosťou a somatickými ťažkosťami.

Tieto výsledky sú v súlade s výskumami Blandona et al. (2010) a Bulmana (s.a.), ktorí zistili, že zvyšovanie sociálnych zručností u detí predškolského veku vedie k znižovaniu externalizujúcich prejavov problémového správania. Longitudinálny výskum (Bornstein et al. 2010) potvrdzuje, že znížená úroveň sociálnych kompetencií v predškolskom veku súvisí s neskoršími zvýšenými internalizujúcimi a externalizujúcimi prejavmi problémového správania. Naše výsledky sa ďalej zhodujú s tvrdením Rubina a Burgessa (2002), podľa ktorého majú uzavreté deti nižšiu úroveň sociálnych kompetencií. Ak však dieťa disponuje zvýšenou mierou asertivity a kooperácie, zvyšuje sa aj jeho prosociálne správanie (Líšková, Matúšková 2012). Toto tvrdenie potvrdzuje aj náš výskum.

Myslíme si, že naše výsledky sú zhodné s našimi očakávaniami. Vzťahy medzi sociálnymi zručnosťami prejavujúcimi sa v školskom prostredí, ktoré hodnotili učiteľky, a internalizujúcimi prejavmi, podľa výpovede

rodiča mimo školského prostredia, sú nízke, ale to môže byť spôsobené práve preto, že na dieťa vplyva kontext prostredia. V školskom prostredí a v domácom prostredí sa dieťa môže správať odlišne, lebo naň môžu pôsobiť rôzne výchovné vplyvy a je vystavené iným situáciám. Sebakontrola súvisela s internalizujúcimi prejavmi dieťaťa. Domnievame sa, že dieťa reguluje svoje emócie aj tak, že ich do istej miery potláča, a preto sa u neho môžu objaviť somatické ťažkosti (aj keď je to individuálne), hoci je zvláštne, že náš výskum nepreukázal významnú súvislosť sebakontroly s úzkosťou. Uzavretosť dieťaťa súvisela v negatívnom smere so všetkými dimenziami sociálnych zručností. Je preto pravdepodobné, že deti, ktoré ovládajú sociálne zručnosti, a s tým spojené aj normy, sú spoločenské a neuzatvárajú sa pred spoločnosťou. To podporuje rozvoj ďalších sociálnych zručností. Úzkosť je negatívne spojená s kooperáciou a asertivitou, čo by naznačovalo, že deti, ktoré sú úzkostné, môžu ťažšie nadväzovať vzťahy a ponúknuť pomoc či spoluprácu. Vo všeobecnosti môžeme zdôrazniť, že rozvojom sociálnych zručností, ktoré súvisia s osvojovaním si noriem spoločnosti, učíme dieťa, ako sa správať k iným a tým tvoríme spoločenskú stránku jeho osobnosti. Prispievame pozitívne k jeho vývinu a formujeme tak jeho záujmy, postoje či vlastnosti, ktoré ovplyvnia jeho rozhodovanie v živote. Deti sa stávajú kultivované, spoločensky zrelé osobnosti. Vieme tak nasmerovať ich životy správnym smerom a eliminovať spoločnosťou neakceptované formy správania, ako sú krádeže, vandilizmus, fyzické napádanie, resp. šikanovanie v rôznych formách. Musíme však poznamenať, že je potrebné, aby na dieťa pôsobili viaceré autority s rovnakým pozitívnym smerovaním a cieľom.

Vzťah medzi sociometrickým statusom dieťaťa a ostatnými premennými: Preukázali sme, že zvyšujúcim sa statusom dieťaťa v triede sa zvyšuje aj prosociálne správanie, asertivita, kooperácia a sebakontrola a na druhej strane sa znižujú prejavy vzťahovej a fyzickej agresie, aj keď len slabo. Rubin et al. (1982) zistili, že zvýšená miera agresívneho správania zvyšuje počet negatívnych vzťahov a nižší počet pozitívnych vzťahov, čo v podstate odpovedá nášmu výsledku, konkrétne negatívne vzťahu medzi sociálnym statusom a vzťahovou i fyzickou agresiou. Tak-

tiež sme zistili, že používanie prosociálnych stratégií vo vyššej miere sa spája s vyšším počtom pozitívnych vzťahov a nižším počtom negatívnych vzťahov (Rubin et al. 1982). To rovnako znázorňuje náš výsledok pozitívneho vzťahu medzi sociometrickým statusom a prosociálnym správaním. Tak ako Blandon et al. (2010) aj my sme dospeli k názoru, že vyššia miera sebakontroly koreluje s vyššou popularitou. Výsledok je totožný s naším, aj napriek tomu, že Blandon et al. (2010) sa zaujímali o deti v 1. triede. Pozitívne vzťahy so sociálnym statusom sa preukázali aj v ostatných dimenziách sociálnych zručností, takže naše zistenia sa zhodujú aj s výsledkami Ladda (1981). Môžeme tak potvrdiť dôležitosť rozvoja sociálnych zručností u dieťaťa pre jeho zdravý vývin osobnosti.

Limity výskumu

Dôležitým limitom je, že sme nezahrnuli do výskumu pozorovanie interakcií dieťaťa s rovesníkmi či učiteľkou, čo by nám umožnilo overiť si odpovede detí v sociometrickom formulári. Za ďalší limit našej práce by sa dalo považovať aj to, že výskumu sa zúčastnili deti, z ktorých asi polovica navštevuje materskú školu, v ktorej sa realizuje celoročný preventívny program zameraný na sociálne zručnosti, stratégie zvládania a rozvoj emocionálnej inteligencie. Posledným výrazným limitom bolo, že deti mohli počas sociometrie medzi sebou opisovať, aj keď sme sa ich snažili presvedčiť, že to nie je potrebné. Dôležité je však to, ako sa samotné dieťa voči našim slovám postavilo, teda ich vlastnosťami a črtami osobnosti aj ich schopnosťou hodnotiť a vlastného rozvoja.

LITERATÚRA

ACHENBACH, T. M. a T. M. RUFFLE, 2000. The child behavior checklist and related forms for assessing behavioral/emotional problems and competencies. In: *Pediatrics in review*. Vol. 21, no. 1, pp. 265-271. ISSN 1526-3347.

- BLANDON, A. Y., S. D. CALKINS, K. J. GRIMM, S. P. KEANE a M. O'BRIEN, 2010. Testing a developmental cascade model of emotional and social competence and early peer acceptance. In: *Development and Psychopathology*. Vol. 22, no. 4, pp. 737-748. ISSN 1469-2198.
- BORNSTEIN, M. H., CH. S. HAHN a M. HAYNES, 2010. Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. In: *Development and psychopathology*. Vol. 22, no. 4, pp. 717-735. ISSN 1469-2198.
- BULMAN, T. P. (s.a.). *The Relationships among Sharing Behaviors, Social Skills, and Problem Behaviors in Preschool Children* [online]. University at Albany. [cit. 30.10.2016]. Dostupné z: www.albany.edu/honorscollege/files/BulmanThesis.docx
- CRICK, N. R., J. F. CASAS a M. MOSHER, 1997. Relational nad overt aggression in preschool. In: *Developmental psychology*. Vol. 33, no. 4, pp. 579-588. ISSN 0012-1649.
- GRESHAM, F. M. a S. N. ELLIOTT, 1990. *Social skills rating system: Manual*. American guidance service. MN 55014-1796.
- GUZIOVÁ, K., V. UHERČÍKOVÁ a I. HAVERLÍK, 1999. *Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. 180 s. ISBN 80-967721-1-2.
- HOSKOVCOVÁ, S., 2006. *Psychická odolnosť předškolního dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada. 160 s. ISBN 80-247-1424-8.
- KALESNIK, J. F., 1990. *Reliability and validity of a sociometric picture rating scale for preschoolers* [online]. Doctoral dissertations. [citované 29.10.2016]. Dostupné z: http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2165&context=dissertations_1
- LADD, G., 1981. Effectiveness of a social learning model for enhancing children's social interaction and peer acceptance. In: *Child Development*. Vol. 52, no. 1, pp.171-178. ISSN 1467-8624.
- LIN, H., Y. WANG, A. KINGSLEY a J. JENNIFER, 2011. Preventing Behavior Problems Among Elementary Schoolchildren: Impact of a Universal

School-Based Program in China. In: *Journal of School Health*. Vol. 81, no. 5, pp. 273-280. ISSN 0022-4391.

LÍŠKOVÁ, E. a R. MATÚŠKOVÁ, 2012. *Výchova k prosociálnemu správaniu vo výchove mimo vyučovania*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 68 s. ISBN 978-80-8052-411-1.

PRŮCHA, J. a S. KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

RUBIN, K. H. a K. BURGESS, 2002. Parents of aggressive and withdrawn children. In: M. H. BORNSTEIN (ed.). *Handbook of parenting: Volume 1* (s. 383-418). 2. vyd. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates. 417 s. ISBN 0-8058-3778-7.

RUBIN, K. H., T. DANIELS-BEIRNESS a M. HAYVREN, 1982. Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. In: *Canadian journal of behavioural science*. Vol. 14, no. 4, pp. 338-349. ISSN 0008-400X.

*Mgr. Lenka Antalíková
Filozofická fakulta
Trnavská univerzita
Hornopotočná 23,
917 01 Trnava*

4 ANALÝZA VYBRANÝCH POLOŽIEK V TESTE ZO SJL (T5-2016) ZAMERANÝCH NA ČÍTANIE S POROZUMENÍM U ŽIAKOV S VÝVINOVÝMI PORUCHAMI UČENIA

Analysis Of Selected Test Items In The Slovak Language Test (T5-2016) Focused On The Reading Comprehension For Students With Developmental Learning Disabilities

EVA POLGÁRYOVÁ
VIKTÓRIA KHERNOVÁ

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Bratislava

Abstrakt: *V predkladanom príspevku sa zameriavame na problematiku čítania s porozumením a prácu s textom vo vybraných položkách v teste zo slovenského jazyka a literatúry celoslovenského testovania žiakov 5. ročníka ZŠ s vývinovými poruchami učenia. Uvádzame špecifikáciu, kognitívnu úroveň vybraných testových položiek a zároveň ich výsledky analýzy obťažnosti na uvedenej populácii žiakov.*

Kľúčové slová: *čítanie s porozumením, práca s textom, vývinové poruchy učenia, dyslexia, test zo slovenského jazyka a literatúry, celoslovenské testovanie.*

Abstract: *In this paper we focus on issues related to reading comprehension and working with texts in selected items in the test on the Slovak language and literature, which was part of the nationwide testing*

of pupils with developmental learning disorders in the fifth grade at primary schools. We present specification, the cognitive level of the selected test items, and also the results of the test difficulty analysis within the tested group.

Key words: *reading comprehension, working with text, developmental learning disorders, dyslexia, test on the Slovak language and literature, nationwide testing.*

ÚVOD

Problematika čítania s porozumením je často skloňovaný problém v školskom vzdelávaní. O to viac je pozornosť zameraná na testovanú skupinu žiakov s vývinovými poruchami učenia na výstupe zo vzdelávacieho stupňa ISCED 1.

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM) od svojho vzniku (september 2008) pripravuje testovacie nástroje z vyučovacích jazykov s dôrazom na čítanie s porozumením. Na základe nameraných zistení štúdií PIRLS a PISA sa testovanie orientuje aj na overovanie čitateľských kompetencií – prácu s informáciami, čítanie s porozumením, schopnosť žiakov interpretovať rôzne druhy súvislých, nesúvislých, vecných i umeleckých textov a schopnosť argumentovať.

1. Genéza testovania žiakov 5. ročníka ZŠ

NÚCEM realizuje od školského roku 2012/2013 testovanie žiakov 5. ročníka základnej školy (ZŠ) v zmysle zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní v znení neskorších predpisov (školský zákon) a vyhlášky MŠVVaŠ SR č. 320/2008 Z. z. o základnej škole v znení neskorších predpisov.

Prvé roky testovania piatakov sa realizovali len na vybranej vzorke žiakov, bez účasti žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ) ako pilotné overovanie testových položiek.

V školskom roku 2015/2016 sme po prvýkrát pristúpili iba na výber vzorky testovaných žiakov so ZZ vzhľadom na rozsiahlu problematiku ich vzdelávania formou školskej integrácie podľa individuálneho vzdelávacieho programu a krátkej tradície v testovaní T5. Naším cieľom bolo uskutočniť depistáž v doteraz nepoznanom prostredí testovanej populácie žiakov so ZZ 5. ročníka ZŠ. Z uvedeného dôvodu sme výber vzorky žiakov uskutočnili až po spracovaní všetkých údajov získaných zo zberu dát. Následne sme reprezentatívny výber vzorky zamerali na väčšie skupiny a z pohľadu náročnosti úprav (pre špecifickosť zdravotného znevýhodnenia a postihnutia) testovacích nástrojov vybrali skupiny žiakov, o ktorých sme informovali vybrané ZŠ.

Do výberu testovaných žiakov sme zapojili iba žiakov s vývinovými poruchami učenia (VPU), s narušenou komunikačnou schopnosťou (NKS), so sluchovým postihnutím (SP) a s telesným postihnutím (TP).

NÚCEM až v školskom roku 2016/2017 uskutočnil celoplošné testovanie žiakov, v ktorom boli zapojené všetky druhy zdravotných znevýhodnení, okrem žiakov s mentálnym postihnutím.

Testovanie T5-2016 sa uskutočnilo 23. novembra 2016 a zúčastnilo sa ho 45 229 piatakov z 1 485 ZŠ, z toho bolo 3 095 žiakov so ZZ (čo tvorilo 6,8 % z celkového počtu testovaných žiakov 5. ročníka ZŠ).

2. Test zo Slovenského jazyka a literatúry (ďalej SJL)

Test zo SJL pre celoslovenské testovanie je určený žiakom 5. ročníka ZŠ, okrem žiakov s mentálnym postihnutím. Test zo SJL je zostavený tak, aby obsahovou stránkou a úrovňou náročnosti zodpovedal platnej pedagogickej dokumentácii.

Úlohy v teste nie sú len typickými školskými úlohami, neoverujú len rozsah zapamätaných vedomostí, ale aj vyššie poznávacie schopnosti žia-

kov. Vo väčšej miere sú zamerané na čítanie s porozumením. Testy sú zostavené tak, aby overovali hĺbku vedomostí a zručností, schopnosť žiakov aplikovať poznatky či objavovať stratégie riešenia.

2.1 Úpravy pre žiakov so ZZ

Nárok na úpravu testovacích nástrojov si uplatnia iba tí žiaci, ktorí sú vzdelávaní formou školskej integrácie podľa individuálneho vzdelávacieho programu počas testovaného vzdelávacieho stupňa, resp. Testovania 5, keďže T5 je sumatívnym testovaním vzdelávacieho stupňa ISCED1.

2.2 Žiaci s vývinovými poruchami učenia a dyslexia

Medzi najčastejšie diagnostikované špecifické poruchy učenia patrí dyslexia. V opise príznakov dyslexie (MKCH-10) je hlavnou črtou špecifické a významné spomalenie vývinu schopnosti čítať. Narušené môže byť chápanie čítaného, spoznávanie čítaných slov, čítanie nahlas, ako aj výkon v úlohách, ktoré vyžadujú čítanie. Často sa spája s dysortografiou a pretrváva až do dospievania, aj keď sa určitý pokrok v čítaní dosahuje. Dyslexii zvyčajne predchádza výskyt narušeného vývinu reči v anamnéze. Bežné sú pridružené poruchy v emocionálnej sfére a správaní v školskom veku (Mikulajová 2012).

Najnovšia definícia dyslexie, ktorú prijala v roku 2003 Medzinárodná asociácia dyslexie¹, hovorí: „*Dyslexia je špecifická porucha učenia, ktorá má neurobiologický pôvod, pre ktorú sú charakteristické ťažkosti s presným a/alebo plynulým rozpoznávaním slov a slabé schopnosti v písanej reči a dekodovaní, ktoré typicky vyplývajú z deficitu vo fonologickej zložke jazykových schopností. Sekundárne následky môžu zahŕňať problémy s porozumením čítanému a obmedzenú skúsenosť s čítaním, čo môže mať vplyv na nárast slovnej zásoby a základných znalostí*“ (Shaywitz 2003, s. 2).

Mikulajová (2012) upozorňuje na to, že ak chceme lepšie chápať súvislosti medzi dyslexiou definovanou ako neurobiologická vývinová poru-

¹The International Dyslexia Association, <http://www.dyslexia.org/>

cha čítania, písania, jej rozmanitými symptómami a prejavmi v správaní v každodennom živote, treba sa pozrieť na túto poruchu z rôznych uhlov pohľadu.

Činitele prostredia sú závažným vývinovým faktorom, ktorý moduluje poruchu na všetkých úrovniach jej fungovania. Podľa M. Snowling (2000) dyslexia sa vyznačuje istým kognitívnym profilom, ktorý vystavuje žiaka riziku ťažkostí v čítaní. Problémy v oblasti nadobúdania gramotnosti nie sú jedinými problémami dieťaťa s dyslexiou. Či bude mať v istom období špecifické ťažkosti v čítaní, to závisí od viacerých činiteľov okrem kognitívnej predispozície: od nárokov na čítanie v danom vývinovom období, od vyučovania čítania, ako aj od toho, v akom rozsahu dokáže kompenzovať svoje ťažkosti. Ak žiak s dyslexiou rýchlo a dobre využije poskytnutú pomoc – ponúknutú intervenciu, svedčí to o dobrej prognóze a hovorí to skôr v neprospech diagnózy dyslexia.

Dyslexia je vrodená vývinová porucha. Vývinový charakter poruchy znamená, že dieťa sa síce stane dyslektikom až v školskom veku, ale biologické a kognitívne predispozície má už oveľa skôr. U. Frith (1997) vyčlenila tri úrovne analýzy vývinových porúch:

1. Neurobiologická – na tejto úrovni sa skúmajú vzťahy medzi mozgom, deficitmi poznávacích schopností a ich prejavmi v správaní. Významný pokrok na tejto úrovni nastal vďaka vývoju medicínskych zobrazovacích techník, ktoré umožňujú nielen nahliadnuť do mozgového tkaniva, ale aj „online“ sledovať, ako funguje počas riešenia rozličných kognitívnych úloh, ako sú čítanie, počítanie, opakovanie reči, pamäťové vybavovanie. Ďalšou oblasťou skúmania na neurobiologickej úrovni je rozvíjajúci sa genetický výskum.
2. Kognitívna – na nej sa analyzujú konkrétne poznávacie procesy v norme a patológii a vzťahy medzi nimi.
3. Behaviorálna – prejavy dyslexie v správaní, ktoré môžeme sledovať aj voľným okom.

Ťažkosti v čítaní, neplýnulé čítanie, chyby v pravopise, deficity vo vyjadrovaní, vo vybavovaní si hláskovej štruktúry slov.

Uvažovanie o dyslexii na týchto úrovniach má význam aj pre praktickú diagnostiku, aby sme mohli uvažovať o vonkajších prejavoch poruchy, o poznávacích procesoch na ich pozadí a o etiologických činiteľoch a príčinách, ktoré k nim vedú.

Problémy s čítaním nemusia jednoznačne potvrdiť dyslexiu. Príčin problémového čítania je množstvo, ktoré môžu vznikáť aj na základe nevhodného pedagogického pôsobenia. Patrí medzi ne nedostatočná zrelosť pre čítanie a písanie, nezrelosť pre nástup do školy, nedostatok času na zautomatizovanie hlásky a písmena, rýchly prechod od slabikovania k plynulému čítaniu, ktorý vedie k dvojitému čítaniu, nedostatočná starostlivosť venovaná čítaniu s porozumením (Zelinková 2003).

2.3 Test zo SJL T5-2016 podľa obsahu, podľa kognitívnej oblasti a dimenzie poznatkov

Test zo SJL overoval základné jazykové, literárne a čitateľské schopnosti a zručnosti, ktorými by mali žiaci disponovať na konci 4. ročníka ZŠ. Testovanie 5 zo slovenského jazyka a literatúry sa realizuje v súlade so ŠVP pre ISCED 1 a overuje nadobudnuté vedomosti z oblasti *jazyk a komunikácia, komunikácia a sloh, čítanie a literatúra a čítanie s porozumením*. Základnou funkciou vyučovania SJL na 1. stupni ZŠ je osvojiť si pravopis a gramatiku materinského jazyka a najmä rozvíjať komunikačné schopnosti žiaka. Predmet slovenský jazyk a literatúra má komplexný charakter, pretože spája jazykovú zložku, slohovú zložku, písanie, literárnu zložku a čítanie. Do oblasti literatúry zahŕňame aj tzv. tvorivé písanie, ktoré je prostriedkom, ako preniknúť do významovej a estetickéj hĺbky literárneho diela. K hlavným aspektom predmetu SJL na 1. stupni ZŠ patrí rozvoj slovnej zásoby, získanie základov pravopisu a znalosti z oblasti literatúry, v rámci zložky čítanie a literatúra však dôraz klásť na čítanie s porozumením. Čítanie s porozumením je nadpredmetová kompetencia, ktorá je podmienkou úspešného napredovania žiakov nielen v školskej praxi, ale aj v kvalitnom živote. Podnecuje schopnosť vytvárania nových hypotéz, myšlienok a schopnosť rozpoznávania zavádzajúcich a nepresných informácií. Overovanie základných vedo-

mostí a zručností z jednotlivých tematických celkov vyplýva z nasledovných požiadaviek na jazykové a štylistické schopnosti a zručnosti, taktiež z požiadaviek na čitateľské a interpretačné schopnosti a zručnosti žiakov. Cieľom predmetu SJL je naučiť žiakov nielen základné pojmy a poučky, ale naučiť ich myslieť v súvislostiach, komunikovať (ústne aj písomne) a naučiť ich rozumieť jazykovým prejavom z obsahovej stránky. Vedomostné úrovne klasifikujeme do viacerých dimenzií poznatkov, pre potreby testovania 5. ročníka ZŠ zo SJL využívame kategórie *faktických* a *konceptuálnych poznatkov*. *Faktická znalosť* predstavuje vedomosti, ktoré by žiak mal ovládať prirodzeným procesom osvojovania zákonitostí konkrétneho predmetu. Faktické poznatky sú základným prvkom poznania a žiaci by ich mali ovládať pre úspešné zvládnutie ktorejkoľvek disciplíny, resp. predmetu. *Konceptuálne poznatky* si vyžadujú prepájanie istých znalostí a predpokladá sa ich zlúčenie do uceleného a zmysluplného celku.

Pre potreby celoslovenského testovania zo slovenského jazyka a literatúry využívame dimenzie *kognitívnych procesov: zapamätať si, porozumieť, aplikovať, analyzovať a hodnotiť*. *Zapamätanie* predstavuje poznanie, ktoré si žiak osvojuje procesom zapamätania si faktov, pojmov, definícií. *Porozumenie* si už vyžaduje konštruovanie významu rôznych typov poznatkov. *Aplikačné* kognitívne procesy si vyžadujú konkrétnu aplikáciu vedomostí a *analýza* si vyžaduje pochopenie zmyslu informácií, s ktorými žiaci pracujú. V kognitívnych procesoch porozumieť, aplikovať a analyzovať sa vyžaduje samostatné myslenie žiaka a pri hodnotení aj voľba stratégie riešenia. Procesy porozumenia a hodnotenia si obvykle nevyžadujú pojmovú vedomosť, sú orientované na vyššie myšlienkové procesy a väčšinou testujú kombinovanie konkrétnych faktických vedomostí s vlastnou empiriou, čítanie s porozumením, tieto položky si vyžadujú prepájanie viacerých zložiek z jednotlivých znalostných dimenzií naraz. Práve v procesoch *porozumenia* sme zaznamenali veľmi dobré výsledky aj u žiakov s VPU. Kognitívne procesy zapamätania, aplikovania a analýzy si obvykle vyžadujú nejaké konkrétne faktické a pojmové vedomosti, ktoré by žiaci počas riešenia položky mali mať a vedieť ju pou-

žiť v bežnej praxi na testovanej položke. V týchto procesoch sa však objavili značné nedostatky a vysoká miera chybovosti, t. j. absencia niektorých základných faktických vedomostí.

Od testovaných žiakov sa očakáva, že uplatnia osvojené vedomosti a zručnosti nielen v položkách z typického školského prostredia, ale aj v neobvyklej (pre nich novej) situácii. Testovaní žiaci dostávajú na rozbor rôzne ukážky, obrázky, grafy, tabuľky, v ktorých analyzujú a hodnotia vzťahy. Úlohy vyššej kognitívnej úrovne obsahujú napr. požiadavku posúdenia pravdivosti rôznych tvrdení, analýzu istých súvislostí, porozumenie textu a naplánovanie stratégie riešenia.

3. Analýza vybraných testových položiek v teste zo SJL T5-2016

Test zo slovenského jazyka a literatúry riešilo 1 993 žiakov s VPU, z toho 1 353 chlapcov a 640 dievčat. Priemerná úspešnosť žiakov s VPU bola 49,7 %.

Pri analýze vybraných testových položiek zameraných na čítanie s porozumením a prácu s textom budeme vychádzať z kognitívnej úrovne porozumenia testovaných žiakov 5. ročníka ZŠ s vývinovými poruchami učenia.

Test zo slovenského jazyka a literatúry overoval vedomosti a schopnosti žiakov na výstupe vzdelávacieho stupňa ISCED 1. Test meral úroveň vedomostí, schopností a zručností z oblasti jazyka a komunikácie, slohu, literatúry a čítania s porozumením. Na úspešné riešenie testu zo SJL je potrebná faktická a pojmová vedomosť z oblasti jazyka, komunikácie, slohu a literatúry a schopnosť aplikovať tieto vedomosti na konkrétnu položku, taktiež schopnosť čítať s porozumením, dobre zvládnutá technika čítania, práca s textom na rôznych úrovniach (umelecké, vecné, súvislé, nesúvislé atď.), schopnosť triediť informácie, odlíšiť podstatné od menej dôležitého, dekodovanie textu, schopnosť identifikovať a správne interpretovať explicitné aj implicitné informácie z textu. Pre žiakov je nutná vedomosť a zručnosť jazykovej aj literárnej zložky slovenského jazyka a literatúry. Od žiakov sa vyžaduje pochopenie vzťahov a súvislostí me-

dzi jednotlivými faktmi, pojмами, vytváranie nových kontextov a vyvodzovanie vlastných záverov. Od žiakov sa očakáva samostatné myslenie a zapájanie vedomostí na správne riešenie jednotlivých položiek. Overovanie základných vedomostí a zručností z jednotlivých oblastí vyplýva z požiadaviek na jazykové, štylistické a literárne vedomosti, schopnosti a zručnosti, taktiež z požiadaviek na čitateľské a interpretačné schopnosti a zručnosti žiakov. Položky v teste nie sú štandardnými školskými úlohami, neoverujú len rozsah faktických zapamätaných vedomostí, ale aj vyššie poznávacie dispozície žiakov. Test zo SJL je zostavený tak, aby overoval hĺbku vedomostí a zručností žiakov aplikovania faktických poznatkov v praxi, schopnosť prepájania rôznych vedomostí a ich ucelenia do logickej a zmysluplnej jednotky, taktiež schopnosť objavenia a uplatnenia správnej stratégie riešenia. NÚCEM pre potreby celoslovenského testovania realizuje tzv. NR testy (norm-reference), t. j. rozlišovacie testy. Cieľom testovania je rozlíšiť jednotlivé testované skupiny žiakov od najlepších až po menej úspešných žiakov.

3.1 Ukážky vybraných testových položiek v teste zo SJL T5-2016²

Testové ukážky a položky sú podrobené úpravám s ohľadom na testovanú skupinu žiakov pričom obsah a výpovedná hodnota ukážky a cieľ položky musia byť zachované. Spôsob a mieru zásahu do pôvodného textu sme modifikovali na základe špecifických čítacích potrieb a možnosti cieľovej skupiny testovaných žiakov, pričom sme brali zreteľ na zachovanie dejovej línie udalostí v texte. Na ilustráciu uvádzame modifikovanú ukážku po formálnej i obsahovej stránke pre žiakov s VPU, ktorá je kombináciou súvislého a nesúvislého textu. Súvislý text je z obsahového hľadiska zjednodušený pre ľahšie pochopenie obsahu, čo sme dosiahli aj formuláciou viet do jednoznačných vetných konštrukcií s ohľadom

² Test zo SJL T5-2016, A forma je dostupný na internetovom sídle NÚCEM http://www.nucem.sk/documents/46/testovanie_5_2016/testy/T5_2016_SJ.pdf.

na vecný význam textu, pričom význam obsahu ostal nemenný, zároveň výmenou 3 – 5 slov za významovo podobné slová. V nesúvislom texte sme zvýraznili slová boldom a v dvoch prípadoch sme doplnili označenie *miesto oddychu*.

Obrázok 1 Ukážka 1, A forma, test SJL pre žiakov s VPU T5-2016

Program výpravy skautov

Deti a mládež s láskou k prírode, teda skauti, sa každý mesiac vyberú na výpravu a objavujú krásy a záhady ukryté v krajine. Vedúci skautov už vopred pripraví program výpravy, ktorý im oznámi v dostatočnom predstihu. Program uvedie do prehľadnej tabuľky.

Program výpravy			
Čas	Štart, trasa, cieľ	Náročnosť pochodu	Aktivity
8:00	Štart: Kvetná	–	stretnutie v klubovni
9:20 – 10:30	Začiatok: Pila	A	túra
	Trasa: 4 km po modrej značke na Pilskó, mierne stúpanie listnatým lesom		
	Cieľ: Pilskó		
10:30 – 12:00	Začiatok: Pilskó	C	cestou hráme počítanú, potopu (podľa terénu)
	Trasa: 5 km po žltej značke na Studenú, prudké stúpanie po hrebeni kopca		
	Cieľ: Studená		
12:00 – 13:00	Miesto oddychu: Studená, hra	–	krátky oddych, hráme rukojevníkov, obed
13:00 – 14:30	Začiatok: Studená	B	túra
	Trasa: 6 km po žltej značke na Kónské sedlo, cesta vedľa potoka, mierne klesanie hustým lesom		
	Cieľ: Kónské sedlo		
14:30 – 15:00	Miesto oddychu: Kónské sedlo, hra	–	krátky oddych, botanománia – hra na spoznávanie rastlín
15:00 – 16:20	Začiatok: Kónské sedlo	B	túra, nácvik prenosu ranených
	Trasa: 4 km po červenej značke na Zakamenné, klesanie lesom, potom poľom, cestou prekrčíme potok Zakysanka		
	Cieľ: Zakamenné		
18:00	Koniec: Kvetná	–	prichod

Vysvetlivky: **A** – ľahký pochod
B – stredne náročný pochod
C – náročný pochod

Položka č. 01

V položke č. 01 sme z pôvodného zadania slovo *cesta* nahradili slovom *trasa*, ktoré sa explicitne nachádza v ukážke nesúvislého textu, kľúčové slová sme zvýraznili boldom. Cieľ položky bol zachovaný, resp. pôvodný cieľ položky sa nemenil.

Položka č. 01 patrí do oblasti čítanie s porozumením. Cieľom položky bola práca s nesúvislým vecným textom umiestneným v tabuľke a schopnosť identifikovať informácie podľa správnej postupnosti. Žiaci pracovali s informáciami z jedného riadka a stĺpca tabuľky. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne porozumieť súvislostiam s využitím konceptuálnych poznatkov.

Úlohou žiakov bolo pracovať s nesúvislým textom (tabuľka), v ktorom mali vyhľadať jednoduchú explicitne vyjadrenú dominantnú informáciu zo zadania v bežnom texte, ktorý im je blízky svojím obsahom aj formou (program). Žiaci vykonali prepojenie za sebou idúcich informácií, čo si vyžadovalo porozumenie textu. Položka z pohľadu špeciálneho pedagóga merala aj schopnosť žiakov vnímať postupnosť a časový sled, vnímať následnosť javov, ktoré sa u žiakov s VPU môžu prejaviť ako problematické. Vzhľadom na dosiahnuté výsledky v danej položke konštatujeme, že žiaci s VPU v jednotlivých výkonnostných skupinách položku zvládli primerane svojim schopnostiam.

Správnu odpoveď (možnosť A) uviedlo 58,4 % testovaných žiakov s VPU. Na základe hodnôt obtiažností môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov s VPU stredne obtiažná.

Obrázok 2 Položka č. 01, A forma, test SJL pre žiakov s VPU T5-2016

<p>01. Ktorou trasou idú skauti z Konského sedla na Zakamenné podľa ukážky?</p> <p>A lesom, poľom, cez potok</p> <p>B poľom, lesom, cez potok</p> <p>C lesom, poľom, vedľa potoka</p> <p>D poľom, lesom, vedľa potoka</p>

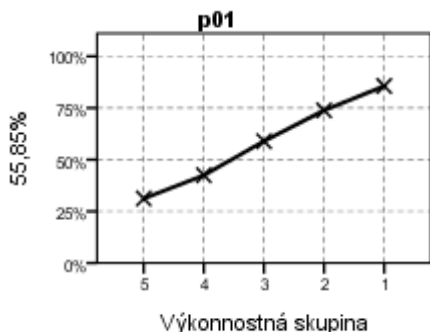
V tabuľke 1 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky.

Tabuľka 1 Základné štatistické parametre položky č. 01

Obťažnosť	58,4 %
Citlivosť	55,9 %
Vynechanosť	0,6 %
Korelácia položky so zvyškom testu (P. Bis.)	0,34

Na obrázku 3 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 01 podľa výkonnostných skupín žiakov s VPU v teste zo SJL. Táto položka veľmi dobre rozlišovala jednotlivé výkonnostné skupiny žiakov s VPU v teste. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli takmer 85 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov v teste dosiahla okolo 60 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 30 %.

Obrázok 3 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 01 podľa výkonnostných skupín žiakov



Položka č. 02

V položke č. 02 sme z pôvodného zadania slovo *harmonogram* nahradili slovom *program*, ktoré sa explicitne nachádza v súvislom a nesúvislom texte, kľúčové slová sme zvýraznili boldom. Cieľ položky bol zachovaný, resp. pôvodný cieľ položky sa nemenil.

Položka č. 02 patrí do oblasti čítanie s porozumením. Cieľom položky bola práca so súvislým textom umiestneným nad tabuľkou a schopnosť porozumieť výpovednej hodnote časti ukážky. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne porozumieť súvislostiam s využitím konceptuálnych poznatkov.

Úlohou žiakov bolo vyhľadať jednu explicitne vyjadrenú informáciu v súvislom texte, ktorá bola uvedená v zadaní. Riešenie si vyžadovalo porozumenie textu. Vzhľadom na dosiahnuté výsledky v danej položke konštatujeme, že žiaci s VPU v jednotlivých výkonnostných skupinách položku zvládli primerane svojim schopnostiam.

Správnou odpoveď (vedúci skautov) uviedlo 63,0 % testovaných žiakov s VPU. Na základe hodnôt obťažností môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov s VPU ľahká.

Obrázok 4 Položka č. 02, A forma, test SJL pre žiakov s VPU T5-2016

02. Vypíš z ukážky, kto zaraďuje výpravy skautov do programu.

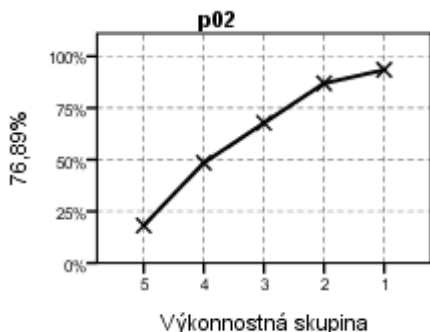
V tabuľke 2 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky.

Tabuľka 2 Základné štatistické parametre položky č. 02

Obťažnosť	63,0 %
Citlivosť	76,9 %
Vynechanosť	7,6 %
Korelácia položky so zvyškom testu (P. Bis.)	0,51

Na obrázku 5 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 02 podľa výkonnostných skupín žiakov s VPU v teste zo SJL. Táto položka veľmi dobre rozlišovala jednotlivé výkonnostné skupiny žiakov s VPU v teste. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli takmer 95 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov v teste dosiahla okolo 70 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 20 %.

Obázok. 5 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 02 podľa výkonnostných skupín žiakov



Položka č. 04

V položke č. 04 sme do pôvodného zadania doplnili začiatok trasy, t. j. *Konské sedlo*, ktoré sa explicitne nachádza v ukážke nesúvislého textu, kľúčové slová sme zvýraznili boldom. Cieľ položky bol zachovaný, resp. pôvodný cieľ položky sa nemenil.

Položka č. 04 patrí do oblasti čítanie s porozumením. Cieľom položky bola práca s nesúvislým vecným textom umiestneným v tabuľke a schopnosť identifikovať a pochopiť informácie podľa výpovednej hodnoty. Žiaci pracovali s informáciami z jednotlivých riadkov z tabuľkovej časti ukážky. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne porozumieť súvislostiam s využitím konceptuálnych poznatkov.

Riešenie aj tejto položky si vyžadovalo porozumenie textu, prácu a orientáciu v nesúvislom texte. Doplnením kľúčovej informácie (smer *Konské sedlo*) do zadania sme žiakom s VPU umožnili rýchlo sa zorientovať v tabuľke a identifikovať explicitný údaj.

Správnu odpoveď (možnosť B) uviedlo 67,6 % testovaných žiakov s VPU. Na základe hodnôt obtiažností môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov s VPU ľahká.

Obrázok 6 Položka č. 04, A forma, test SJL pre žiakov s VPU T5-2016**04. Z Konského sedla po červenej značke na základe ukážky skauti smerujú**

- A** na Konské sedlo.
- B** na Zakamenné.
- C** na Studenú.
- D** na Pilskô.

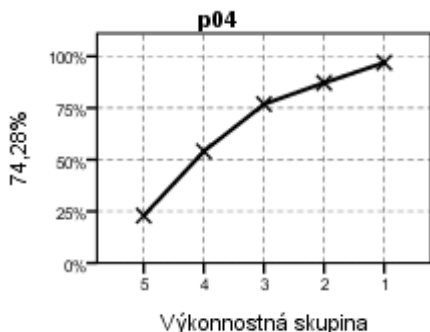
V tabuľke 3 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky.

Tabuľka 3 Základné štatistické parametre položky č. 04

Obťažnosť	67,6 %
Citlivosť	74,3 %
Vynechanosť	0,6 %
Korelácia položky so zvyškom testu (P. Bis.)	0,50

Na obrázku 7 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 04 podľa výkonnostných skupín žiakov s VPU v teste zo SJL. Táto položka veľmi dobre rozlišovala jednotlivé výkonnostné skupiny žiakov s VPU v teste. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli takmer 95 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov v teste dosiahla okolo 75 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 20 %.

Obr. 7 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 04 podľa výkonnostných skupín žiakov



Položka č. 05

V položke č. 05 sme v zadaní kľúčové slová zvýraznili boldom. Cieľ položky bol zachovaný, resp. pôvodný cieľ položky sa nemenil.

Položka č. 05 patrí do oblasti čítanie s porozumením. Cieľom položky bola práca s nesúvislým vecným textom umiestneným v tabuľke a schopnosť identifikovať a pochopiť informácie podľa výpovednej hodnoty. Žiaci pracovali s informáciami z tabuľky s vertikálnou orientáciou v nej s ohľadom na výpovednú hodnotu. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne porozumieť súvislostiam s využitím konceptuálnych poznatkov.

Pre úspešné vyriešenie tejto položky museli žiaci správne pochopiť zadanie položky a vyhľadať informáciu v tabuľke. Sústrediť sa mali na farbu značiek, po ktorých vedú jednotlivé časti trasy. Vybrať si mali správnu explicitne uvedenú informáciu z tabuľky podľa zadania v otázke.

Správnu odpoveď (C) uviedlo 53,0 % testovaných žiakov s VPU. Na základe hodnôt obtiažností môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov s VPU stredne ťažká.

Obrázok 8 Položka č. 05, A forma, test SJL pre žiakov s VPU T5-2016

05. Podľa ukážky farba značky, po ktorej sa dostaneme na Piliskô, je

A žltá.

B zelená.

C modrá.

D červená.

V tabuľke 4 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky.

Tabuľka 4 Základné štatistické parametre položky č. 05

Obťažnosť	53,0 %
Citlivosť	68,7 %
Vynechanosť	0,6 %
Korelácia položky so zvyškom testu (P. Bis.)	0,45

Na obrázku 9 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 05 podľa výkonnostných skupín žiakov s VPU v teste zo SJL. Táto položka veľmi dobre rozlišovala jednotlivé výkonnostné skupiny žiakov s VPU v teste. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli takmer 85 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov v teste dosiahla okolo 60 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 15 %.

Obr. 9 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 05 podľa výkonnostných skupín žiakov



Položka č. 06

V položke č. 06 sme v zadaní kľúčové slová zvýraznili boldom. Cieľ položky bol zachovaný, resp. pôvodný cieľ položky sa nemenil.

Položka č. 06 patrí do oblasti čítanie s porozumením. Cieľom položky bola práca s nesúvislým vecným textom umiestneným v tabuľke po horizontálnej i vertikálnej rovine, zároveň informácia z legendy ukážky, resp. správna identifikácia jednotlivých stupňov náročností pochodu. Žiaci pracovali s informáciami z jedného riadka a stĺpca tabuľky. Položku sme zaradili do kognitívnej úrovne porozumieť súvislostiam s využitím konceptuálnych poznatkov.

Riešenie úlohy si vyžadovalo orientáciu v celej ukážke. Žiaci pracovali s viacerými informáciami z rôznych pozícií. Úspešné zvládnutie položky si vyžadovalo okrem práce s vysvetlivkami aj prácu s nesúvislým textom po horizontálnej i vertikálnej rovine. Prepájanie informácií vo vertikálnej a horizontálnej rovine žiaci s VPU zvládli primerane svojim schopnosťami.

Správnu odpoveď (B) uviedlo 39,1 % testovaných žiakov s VPU. Na základe hodnôt obťažností môžeme konštatovať, že položka bola pre žiakov s VPU ťažká.

Obrázok 10 Položka č. 06, A forma, test SJL pre žiakov s VPU T5-2016

06. Ktorá časť pochodu bude najnáročnejšia na základe ukážky?	
A	cesta na Pílskô
B	cesta na Studenú
C	cesta na Zakysanku
D	cesta na Kónské sedlo

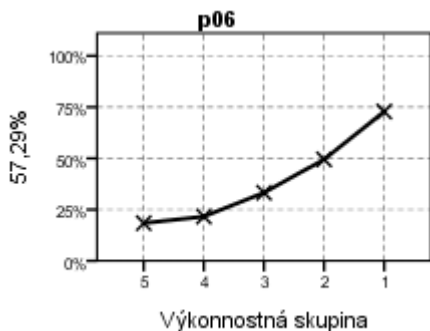
V tabuľke 5 uvádzame základné štatistické parametre tejto položky.

Tabuľka 5 Základné štatistické parametre položky č. 06

Obťažnosť	39,1 %
Citlivosť	57,3 %
Vynechanosť	1,6 %
Korelácia položky so zvyškom testu (P. Bis.)	0,35

Na obrázku 11 je znázornená distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 06 podľa výkonnostných skupín žiakov s VPU v teste zo SJL. Táto položka dobre rozlišovala prvé tri výkonnostné skupiny žiakov s VPU v teste. Najúspešnejší žiaci v teste dosiahli takmer 75 % úspešnosť, stredná výkonnostná skupina žiakov v teste dosiahla okolo 30 % úspešnosť a najmenej úspešní žiaci v teste dosiahli úspešnosť približne 20 %.

Obr. 11 Distribúcia úspešnosti a citlivosť položky č. 06 podľa výkonnostných skupín žiakov



ZÁVER

Čítanie s porozumením je podmienkou úspešného napredovania žiakov nielen v školskej praxi, ale aj pre kvalitný život a pre úspešnú budúcnosť, je nástrojom objektívneho hodnotenia, porovnávania a diferenciacie informácií. Schopnosť čítania s porozumením predpokladá osvojenie si textu, pochopenie prečítaného, analýzu textu a ďalšiu prácu so získanými informáciami. Podnecuje vytváranie nových myšlienkových celkov, hypotéz a schopnosť rozpoznávať rôzne druhy informácií. Testovaná oblasť *čítanie s porozumením* v testovaní žiakov 5. ročníka vykazuje veľmi priaznivé výsledky. Najľahšie úlohy, v ktorých žiaci s VPU dosiahli aj vyše 70 % priemernú úspešnosť, boli práve z tejto oblasti. Žiaci na veľmi dobrej úrovni zvládali položky zamerané na čítanie s porozumením, ktoré si vyžadovali orientáciu v súvislom aj nesúvislom texte, umeleckom epicom aj lyrickom texte na explicitnej úrovni. Testovanie 5-2016 potvrdilo skutočnosť, že aj žiaci s VPU dosahujú v oblasti *čítania s porozumením* porovnateľné úspechy ako intaktní žiaci, t. j. najúspešnejší žiaci s VPU dosiahli rovnakú úroveň úspešnosti ako najúspešnejší intaktní žiaci.

V priemere menej úspešne zvládali položky zamerané na vyhľadávanie implicitných informácií v texte. Ťažkosti sme zaznamenali pri aplikácii poznatkov a procesov na vyšších kognitívnych úrovniach, teda pri položkách, ktoré si vyžadujú analýzu a využitie konceptuálnych znalostí, teda prepájanie viacerých myšlienkových operácií. Zámerom vzdelávania žiakov zo slovenského jazyka a literatúry je upevniť v žiakoch schopnosť používať kognitívne operácie a spôsobilosť kritického myslenia, formovať a riešiť problémy, schopnosť tvorivého myslenia a spôsobilosť uplatniť jeho výsledky v praxi. Žiakov treba naučiť čítať, písať, ... aj myslieť. Žiakov s VPU by sme mali viesť k samostatnému mysleniu, dať im priestor na vlastnú realizáciu myšlienkových procesov a usmerňovať ich k správnym riešeniam a záverom. Pre úspešnú budúcnosť by sme mali odovzdať žiakom bohatstvo v podobe vedomostí, spôsobilostí a zručností, ktoré ich budú podnecovať k ďalšiemu osobnostnému rastu.

LITERATÚRA

KOSTOLANSKÁ, J., 2016. *Testovanie 5-2016. Správa zo štatistického spracovania testu zo slovenského jazyka a literatúry žiakov s VPU* (interný materiál). Bratislava: NÚCEM.

MIKULAJOVÁ, M. a kol., 2012. *Čítanie, písanie a dyslexia s testami a normami*. Bratislava: SAL. ISBN 978-80-89113-94-1.

POLGÁRYOVÁ, E. a kol., 2015. *Diagnostika, vzdelávanie, hodnotenie a testovanie žiakov so zdravotným znevýhodnením (ZZ)*. Bratislava: NÚCEM. ISBN 978-80-89638-17-8.

Test zo slovenského jazyka a literatúry T5-2016. Testová forma A. [online]. Bratislava: NÚCEM, 2016. Dostupné z:

http://www.nucem.sk/documents/46/testovanie_5_2016/testy/T5_2016_SJ.pdf.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ANDERSON, G. W. a D. R. KRATHWOHL, 2001. *A taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman. 302 s. ISBN 0-8013-1903-X.

LYON, G. R., S. E. SHAYWITZ, a B. A. SHAYWITZ, 2003. A definition of dyslexia. In: *Annals of Dylexia*. Vol. 53, pp. 1-14.

SNOWLING, M. J., 2000. *Dyslexia*. 2nd ed. Blackwell Publishers.

FRITH, V., 1997. Brain, maind and behavior in dyslexia. In: C. HULME, M. SNOWLING (eds.). *Dyslexia: Bology, Cognition and intervention*. London: Whurr, pp. 1-19.

Mgr. Eva Polgáryová, PhD.

*Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava 5*

Mgr. Viktória Khernová

*Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava 5*

5 ŠKOLSKÝ PSYCHOLÓG A ROZVÍJANIE EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE ŽIAKOV

School psychologist and developing the emotional intelligence of pupils

MARTA VALIHOROVÁ,

JANKA PILKOVÁ

Katedra psychológie,

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Abstrakt: *V príspevku naznačujeme odborné kompetencie školského psychológa, jeho postavenie v školskom prostredí, poukazujeme na realizáciu preventívnych a intervenčných aktivít, ako aj diagnostiky v kontexte rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov. Venujeme sa emocionálnej inteligencii ako čрте a jej podrobnejšiemu charakterizovaniu s dôrazom na jej rozvíjanie v školskom prostredí prostredníctvom psychoedukačných programov, ktoré sú realizované školským psychológom. Cieľom skúmania bolo prostredníctvom štruktúrovaného rozhovoru zistiť skúsenosti s realizáciou programu Druhý krok z pohľadu samotných realizátorov – školských psychológov, ako aj prostredníctvom kváziexperimentu overiť účinnosť programu Druhý krok na rozvoj črtovej emocionálnej inteligencie meranej dotazníkom TEIQue (CSF). Výsledky poukazujú na prínos programu pre triedy, v ktorých bol program realizovaný, školské psychologičky z našej výskumnej vzorky pripísali prínos hlavne oblasti empatia a zníženie výskytu konfliktov v triedach. Výsledky výskumného overovania efektívnosti programu Druhý krok v trvaní šiestich mesiacov v zmysle zmeny úrovne globálnej črtovej emocionálnej inteligencie*

meranej verifikovaným nástrojom TEIQue nepreukázali signifikantné zmeny.

Kľúčové slová: školský psychológ, emocionálna inteligencia, preventívne a intervenčné programy, TEIQue CSF.

Abstract: *In the contribution we indicate the professional competencies of the school psychologist, his position in the school environment, we point out the implementation of preventive and intervention activities, as well as diagnostics in the context of developing the emotional intelligence of pupils. We engage in emotional intelligence as well as its more detailed characterization, with an emphasis on its development in the school environment, through psycho-educational programs that are carried out by a school psychologist. The purpose of the survey was to find experience with the implementation of the Second Step program from the viewpoint of the implementers themselves - school psychologists as well as through the quasi-experiment to verify the effectiveness of the second step to develop the emotional intelligence measured by the TEIQue questionnaire (CSF). The results point to the benefits of the program for the classes in which the program was implemented, school psychologists from our research sample attributed mainly to the field of empathy and the reduction of occurrence of conflicts in classes. Results of the program efficacy verification program The second step of the six-month period in terms of the change in the level of the global smart emotional intelligence measured by the verified TEIQue tool has not shown any significant changes.*

Key words: *School psychologist. Emotional Intelligence. Preventive and intervention programs. TEIQue CSF.*

Príspevok vznikol vďaka projektom VEGA č. 1/0654/17 „Teoretická a empirická analýza komplementarity modelov emocionálnej inteligencie v kognitívnom, biologickom a socio-kultúrnom kontexte“

a VEGA č. 1/0072/15 „*Emocionálno-sociálne aspekty agresie v mladšom školskom veku v kontexte modernej školy*“.

ÚVOD

Problematika emocionálnej inteligencie, ako aj jej rozvíjanie si zasluhuje pozornosť odborníkov z vedeckej komunity, psychológov, učiteľov, ako aj laickej verejnosti už niekoľko rokov. Je významné sa jej venovať aj naďalej, pretože situácie odohrávajúce sa vo svete (globalizácia, migračná kríza, extrémizmus, zvyšujúce sa depresívne symptómy, úzkosť, šikanovanie) sa stávajú čoraz citlivejšími otázkami, ktoré sa riešia aj na úrovni škôl, priamo v edukačnom procese. Na danú skutočnosť upozorňujú aj publikované výstupy z odborného podujatia Nové výzvy a potreby globalizovaného sveta vo vzdelávaní – Ako odpovedať na aktuálne témy v škole (Biziková, Vargová 2016). Z hľadiska prevencie nenávisťného správania žiakov v edukačnom procese v škole sa podľa konštatovania uvedených autoriek osvedčilo používať metódy orientované na rozvíjanie emocionálnej inteligencie. Ďalšie opodstatnenie a reflektovanie tematickej aktuálnosti nachádzame aj v Pedagogicko-organizačných pokynoch na školský rok 2017/2018 (s. 14) v časti vzdelávací proces – ľudské práva detí „*školám sa odporúča využiť informácie v texte Metodická pomoc k téme osobnostný a sociálny rozvoj žiakov, vyučovaniu psychologických tém v škole a rozvíjaniu emocionálnej inteligencie, ktorý obsahuje inšpirácie a zdroje k rozvíjaniu emocionálnej inteligencie žiakov*“. Na globálny problém zvyšujúcej sa miery výskytu depresivity, ako aj úzkosti reaguje Európska komisia, ktorá vypracovala Zelenú knihu (Green Paper) určenú na podnietenie diskusie o možnom európskom prístupe k duševnému zdraviu. Zelená kniha kladie eminentný dôraz práve na podporu a posilňovanie duševného zdravia prostredníctvom prevencie a preventívnych programov. Prevenciu smeruje do individuálnej, rodinnej, komunitnej a spoločenskej oblasti. Podčiarkuje (s. 8), že treba posilňovať

predovšetkým protektívne faktory (napr. rezilienciu) a redukovať rizikové faktory. Holistický školský prístup môže zvýšiť sociálne kompetencie žiakov, zlepšiť ich rezilienciu a redukovať depresívne symptómy, úzkosť a šikanovanie, sú to významné indikátory psychického zdravia a zdravého rozvoja osobnosti detí a mládeže. V uvedenom dokumente sa spomínajú aj efektívne školské aktivity na zlepšovanie duševného zdravia u detí (s. 10), napr. rozvíjanie sociálno-emocionálnych kompetencií detí a adolescentov, prevencia proti šikanovaniu, redukovanie stresu, psychologická podpora rizikovým deťom, tréningy odborných pracovníkov v prevencii a preventívnych aktivitách, rozpoznávanie depresie a jej redukovanie. Za významné považujeme, keď môže uvedené aktivity realizovať priamo v edukačnom prostredí pôsobiaci odborník – školský psychológ v kooperácii a podpore triedneho učiteľa. Prečo práve školský psychológ?

Školský psychológ a jeho odborné kompetencie

Školský psychológ aktívne rieši problémy školy, zúčastňuje sa na inovácii výchovy a vzdelávania, na rozvíjaní školy ako systému (Hvozdič 1986). Je teda samostatným odborným pracovníkom. Svoju činnosť vykonáva buď v škole, alebo v školskom zariadení, v ktorom má svoje vyčlenené pracovisko, alebo dochádza do školy v stanovených dňoch z CPPPaP (Centrum psychologicko-pedagogického poradenstva a prevencie). V tom prípade ho usmerňuje CPPPaP a riadi sa stanovami Slovenskej psychologickej spoločnosti, Asociácie školskej psychológie SR a Etickým kódexom školského psychológa, ktoré sú pre neho záväzné (Gajdošová 1997). Stotožňujeme sa s názorom Gajdošovej (1997, s. 8), že: „hlavným poslaním školského psychológa je poskytovať odborné psychologické služby školám alebo školským zariadeniam v záujme efektívneho a optimálneho fungovania školy ako systému, s dôrazom na psychické zdravie žiakov a pedagógov v školských podmienkach a zdravý rozvoj ich osobností“.

Pri komparácii činností, ktoré realizuje školský psychológ ako odborný zamestnanec a ktoré zabezpečuje pedagóg ako pedagogický zamestnanec, je potrebné vychádzať z edukačnej reality, do ktorej obaja vstupujú. Školský psychológ disponuje odbornými kompetenciami, medzi ktoré Braun, Marková, Nováčková (2014) zaraďujú diagnostické a terapeutické (intervenčné) kompetencie. V nadväznosti na historický vývoj pohľadu na činnosti školského psychológa je podľa Hvozdička (1986) neopomenuteľný sekvenčný model činností školského psychológa. Vzhľadom na časovú a logickú postupnosť uvádza tri druhy činností, medzi ktoré zaraďuje preventívnu, diagnostickú a intervenčnú činnosť. Zapletalová a kol. (2014) hovoria o diagnostike, depistáži, konzultačnej, poradenskej a intervenčnej práci, ako aj o metodickú práci, ktorej súčasťou je aj vzdelávacia činnosť. V intenciách príspevku sa budeme ďalej venovať preventívnym, diagnostickým a intervenčným činnostiam.

Preventívna a intervenčná činnosť školského psychológa

Pre oblasť prevencie realizovanej školským psychológom na úrovni školy je kľúčový dokument *Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016 – 2020*, ktorý predstavuje východisko pre preventívne programy a projekty na národnej, regionálnej a miestnej úrovni a reaguje na odporúčania Organizácie Spojených národov. Úlohy prevencie majú byť začlenené do všetkých politík a programov vrátane tých, ktoré riešia problematiku vzdelávania. Na úrovni školstva hovoríme o primárnej prevencii kriminality, ktorá v sebe zahŕňa výchovné, vzdelávacie, voľnočasové a osvetové aktivity. Zvláštnu pozornosť venuje tento dokument pozitívnemu ovplyvňovaniu detí a mládeže. Cieľom školského psychológa je metodicky usmerňovať výchovno-vzdelávací proces v oblasti prevencie rizikového správania sa detí a ochrany pred sociálno-patologickými javmi a kriminalitou, podporovať realizáciu špecifických preventívnych projektov zameraných na zvýšenie bezpečnosti v školách

a na elimináciu rizikových a nežiaducich javov, ako je zvýšená a neprimeraná agresivita, šikanovanie a iné. V súlade so Stratégiou prevencie kriminality sa odporúča „realizovať projekty a aktivity prevencie a eliminácie rizikového správania, delikvencie a kriminality, záškoláctva, šikanovania, bezpečného používania internetu, ako aj na podporu právneho vedomia detí a žiakov“ (viac informácií na www.bezpre.sk). Preventívna činnosť, ktorú zabezpečuje školský psychológ, je zameraná na vytváranie takých podmienok v systéme školy, ktoré zabraňujú alebo predchádzajú vzniku rôznych druhov problémov a ťažkostí pri fungovaní jej podsystémov. Podľa Valihorovej (2008) je potrebné tiež zdôrazniť, že pri preventívnej činnosti školský psychológ realizuje aj osvetovú prácu pre učiteľov, výchovných poradcov a rodičov, realizuje preventívne programy na rozvoj sociálnych a emocionálnych zručností a kompetencií nielen žiakov, ale aj učiteľov a rodičov.

Intervenčné aktivity realizované školským psychológom vychádzajú zo Sandovalovho (In: Gajdošová 2007) ponímania intervencie, ktorý ju vysvetľuje ako „uskutočnenie zmeny už v prebiehajúcom vzťahu medzi dospelým a dieťaťom s cieľom zlepšiť ho. Intervencie môžu byť zamerané aj na vnútorný stav dieťaťa alebo na vonkajšie pozorovateľné správanie.“ Intervenciu môžeme rozdeliť do niekoľkých základných skupín. Do prvej skupiny zaraďujeme intervencie zamerané na modifikovanie spôsobu, akým sa žiak v škole správa alebo ako sa učí. V druhej skupine nájdeme intervencie orientované na zmenu seba percepce a seba porozumenia a do tretej skupiny zaraďujeme intervencie zamerané na modifikovanie prostredia alebo systému, v ktorom dieťa funguje. Systémom môže byť škola, trieda alebo rodina dieťaťa (Gajdošová 1997). O základných modeloch intervencie podľa Rhodes, Tracy, (In: Gajdošová 1997), ktoré je možné realizovať v edukačnom prostredí školy, sa zmienime len informačne, pretože nám to rozsah príspevku nedovoľuje. Uvedomujeme si však význam poznania daných modelov školským psychológom, čo nie je z nášho pohľadu možné opomenúť.

1. Biofyzický model (vychádza z predpokladu, že porucha v učení alebo v správaní dieťaťa je zapríčinená dysfunkciou CNS a nie extrémnymi podmienkami prostredia).
2. Behaviorálny model (predpokladá, že maladaptívne správanie žiaka je poruchou učenia alebo je naučené).
3. Psychodynamický model (vidí príčiny maladaptívneho správania dieťaťa ako výsledok vnútorných opozičných psychologických procesov).
4. Sociologický model (vysvetľuje poruchy správania ako výsledok narušenia sociálnych noriem).
5. Ekologický model (zdôrazňuje vzájomné vzťahy jedinca a jeho prostredia, každý jedinec sa nachádza v rámci ekosystému a porucha správania nastáva vtedy, keď sa naruší vzťah medzi človekom a hlavnými zložkami ekosystému).
6. Humanistický model (vysvetľuje problémy v učení a správaní narušením školskej klímy a interpersonálnych vzťahov v škole, hlavne vzťahov učiteľ – žiak, a tiež tým, že sa v škole neuplatňujú alebo len veľmi málo uplatňujú humanistické princípy).

Základné druhy intervenčných stratégií školského psychológa delí Gajdošová (1997) do 4 skupín:

- konzultačné aktivity,
- poradenské aktivity,
- psychoedukačné programy,
- organizačné, obsahové a metodické zmeny vo výchovno-vzdelávacom procese.

V ďalšej časti sa venujeme charakteristike psychoedukačných programov.

Psychoedukačné programy realizované školským psychológom

Valihorová (2009) zastáva názor, že práve pomocou preventívnych programov, ktoré rozvíjajú najmä nonkognitívne funkcie, môže školský

psychológ veľmi účinne prispieť k predchádzaniu negatívnych javov v školách. K týmto programom môžeme zaradiť napr. výcvikový program na rozvíjanie spôsobilosti osobnosti.

Gajdošová a Herényiová (2006) zastávajú názor, že v školách je potrebné čo najviac aplikovať taký typ výchovy žiakov, v rámci ktorého sa jednotlivci a skupiny budú navzájom rešpektovať, tolerovať a budú kooperovať. Je potrebné optimalizovať vzájomné kontakty medzi deťmi rôznych skupín, učiť žiakov konštruktívne riešiť problémy, učiť ich vzájomnej tolerancii a dobrému spolužitiu a maximalizovať vzájomné obohacovanie sa.

Je potrebné rozvíjať a prehľbovať medzi nimi vlastnosti, ako sú napríklad vytrvalosť, empatia, sebadôvera, optimizmus a kamarátske nadšenie, ktoré sú súčasťou toho, čo sa nazýva emocionálna inteligencia. Psychológovia ako napr. Shapiro (1998), Petrides, Furham, Mavroveli (2008) sa prikláňajú k tomu, že emocionálne kompetencie môžu byť významné pre úspešný život žiaka. Aj školský psychológ môže dopomôcť k rozvíjaniu emocionálnej inteligencie.

Naučiť sa pracovať s emóciami vo svoj prospech aj v prospech spoločnosti je podľa viacerých autorov (napr. Salovey a Mayer 1997, Anderson 2002) možné prostredníctvom psychologického konštruktu **emocionálnej inteligencie**. „Emocionálna inteligencia sa dostáva do popredia pozornosti nielen psychológov a pedagógov, ale aj iných odborníkov ako reakcia na prekonanie kolektívnej emocionálnej krízy“ (Goleman 1997, s. 9). „Podľa celosvetového trendu majú súčasné generácie detí omnoho viac citových problémov ako generácie predošlé, častejšie trpia osamelosťou a depresiami, sú zlostnejšie a neposlušnejšie, agresívnejšie a impulzívnejšie“ (Goleman 1997, s. 11).

Zvláštnosťou emocionálnej inteligencie podľa Rodeiro (2009) je, že ide o tému, ktorá vzbudzuje veľký záujem hlavne v oblasti edukácie. Je v nej obsiahnutá široká škála zručností a osobnostných dispozícií. Patria medzi ne motivácia, optimizmus, prispôsobivosť, vzájomné vzťahy či zvládanie stresu. V posledných rokoch sa rozvíja povedomie dôležitosti sociálnych a emocionálnych faktorov, ktoré vo významnej miere vplý-

vajú na dosahovanie úspechu. Výsledky výskumov (Petrides, Furham, Mavroveli 2008) vo vzťahu k črtovej emocionálnej inteligencii poukazujú na dosahovanie vyššieho skóre globálnej črtovej emocionálnej inteligencie u žiakov, ktorí sa považujú za úspešných.

V nasledujúcej časti približujeme pojem emocionálna inteligencia a uvádzame jej odlišné ponímanie ako schopnosti a črty. Krátko sa zmiňujeme aj o možnostiach jej merania. Zároveň naznačíme diagnostické kompetencie školského psychológa.

Diagnostické kompetencie školského psychológa v kontexte emocionálnej inteligencie

Pre samotné rozvíjanie emocionálnej inteligencie je dôležité teoretické ukotvenie konštruktú, ako aj priklonenie sa školského psychológa k diagnostickému nástroju, ktorý je daným východiskom podporovaný (výkonové testy verzus sebaopisné dotazníky). V nasledujúcej časti sa preto venujeme teoretickému vymedzeniu konštruktú emocionálnej inteligencie.

Použitie pojmu **emocionálna inteligencia** má ďalekosiahlu históriu. Prvýkrát sa pojem objavil v roku 1961 vo Van Ghentovej literárnej kritike, o päť rokov neskôr, v roku 1966, v Leunerovej psychiatrii. O prvom akademickom použití pojmu môžeme hovoriť v súvislosti s dizertačnou prácou Payeneho (1985), ktorý pojem emocionálna inteligencia využíva vo väčšej miere, keďže téma jeho práce mala názov „Emocionálna inteligencia“ a zaoberal sa touto problematikou v širších súvislostiach (Mayer, Salovey, Caruso 2004, s. 198). Za realizátorov výskumov týkajúcich sa emocionálnej inteligencie sú považovaní Salovey a Mayer (1990), ktorí prvýkrát emocionálnu inteligenciu definovali ako vedecky testovateľnú inteligenciu.

Prístup k emocionálnej inteligencii ako schopnosti verzus črte

Počas teoretického skúmania bola emocionálna inteligencia rôzne definovaná. Niektorí bádatelia (napr. Mayer, Caruso, Salovey 2000) emocionálnu inteligenciu ponímajú *ako schopnosť* (zahŕňajúcu kognitívne spracovanie emocionálnych informácií), ktorú najlepšie merajú testy schopností. Pôvodný model emocionálnej inteligencie, ktorá je označovaná ako výkonová alebo kognitívno-emocionálna, vypracovali Salovey a Mayer v roku 1990. Na emocionálnu inteligenciu nazerajú ako na schopnosť chápať, spracovávať a zatried'ovať informácie. Model je známy pod skratkou EI90. Teoretickým východiskom sa stala dostupná existujúca literatúra na tému všeobecného vplyvu emócií a emocionality na osobnosť. Jej analýzou, ďalším prepracovaním a operacionalizáciou vytvorili nový koncept spojenia inteligencie a emócií. Emocionálnu inteligenciu chápali ako súčasť sociálnej inteligencie a definovali ju ako „schopnosť sledovať vlastné a cudzie city a emócie, rozlišovať ich a využívať tieto informácie vo svojom myslení a správaní“ (Mayer, Salovey 1993, In: Shapira 1998, s. 17). Jadro emocionálnej inteligencie tvoria tri duševné procesy, a to *posúdenie a vyjadrovanie emócií, regulácia a kontrola emócií, využitie emócií adaptívnym spôsobom* (Schulze, Roberts 2007).

Iný, alternatívny prístup, ktorého zástancami sú napr. Bar – On (2000), Petrides, Furnham (2000, 2001), predpokladá, že „emocionálna inteligencia predstavuje širokú *konšteláciu kognitívnych a nonkognitívnych zložiek*, ktoré sú základom emócií a ktoré je možné merať sebaopisnými dotazníkmi“. O vznik konceptu črtovej emocionálnej inteligencie sa zaslúžili Petrides a Furnham v roku 2001. Črtová emocionálna inteligencia je Petridesom, Furnhamom (2000, 2001) definovaná ako „konštelácia vlastného vnímania týkajúca sa emócií, ktorá je umiestnená na nižších úrovniach hierarchie osobnosti a mali by sme ju preskúmať predovšetkým s ohľadom na vytvorené osobnostné taxonómie“. Autori zaoberajúci sa teóriou črtovej inteligencie (Petrides, Furnham, Mavroveli a iní) sa podieľajú na tvorbe a škálovaní dotazníkov

vyvinutých na teoretických podkladoch črtovej emocionálnej inteligencie. Dotazníky majú skratku TEIQue (Trait Emotional Intelligence Questionnaire) a sú dostupné vo verziách podľa vekových kategórií, pričom je možné zvoliť si úplnú alebo skrátenú verziu. Dotazníky TEIQue poskytujú výsledky o úrovni črtovej emocionálnej inteligencie, členené do štyroch faktorov, a to *duševná pohoda, sebaovládania, emocionálne kompetencie, sociálne kompetencie*. Verifikovaním psychometrických vlastností dotazníka TEIQue (detskej úplnej verzie) na slovenskú populáciu sa zaoberali Salbot, Kaliská (2011, s. 49), ktorí zisťovali vnútornú konzistenciu, test-retestovú reliabilitu a konštruktívnu validitu. Výsledky realizovaného výskumu poukazujú na signifikantné stredne silné korelácie vo všetkých aspektoch.

Rozvíjanie emocionálnej inteligencie žiakov školským psychológom

Súhlasne s Golemanom (1997), Gajdošovou a Herényiovou (2002) vnímame dôležitosť apelovať na rozvoj a posilňovanie sebauvedomenia, sebaovládania, riešenia konfliktov a empatie, s cieľom zapojiť školy do celostného rozvoja osobnosti žiaka. Burton (2006) predpokladal u detí s rizikovým správaním väčší zisk z intervenčných programov orientovaných na rozvoj sociálno-emocionálneho učenia. V týchto intenciách opätovne upozorňujeme na potrebu posúdenia črtovej emocionálnej inteligencie, ktorej výsledné skóre môže mať predpovedačiu hodnotu týkajúcu sa vplyvu intervenčného programu na dosiahnutie zmien v správaní. Gajdošová a Herényiová (2002) požadujú implementovanie programov na rozvoj emocionálnej inteligencie do oblasti predprimárneho, primárneho, ako aj nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania. Uvedené autorky v zhode s Burtom (2006) uvádzajú, že programy by mali absolvovať všetky deti, pričom najvýraznejšiu efektívnosť je možné predpokladať u detí sociálne izolovaných, u detí s nízkou akceptáciou spolužiakov alebo nízkou úrovňou popularity v triede, u detí, ktoré sú akceptované, no nemajú blízkych priateľov, a u agresívnych detí.

Zeidner, Roberts a Matthews (2002) uvádzajú šesť ústredných aspektov programov na podporu rozvoja emocionálnej inteligencie:

1. riešenie problémov;
 2. vnímanie emócií a porozumenie svojim emóciám, ako aj u druhých ľudí;
 3. kontrolovanie impulzov;
 - 4 regulácia emócií;
 5. zvládanie stresu a negatívnych emócií;
 6. schopnosť pozrieť sa na veci z pohľadu druhého človeka (t. j. empatia).
- Pozitívny vzťah medzi učiteľovým hodnotením a skóre črtovej emocionálnej inteligencie poukazuje na možnú ochrannú úlohu črtovej emocionálnej inteligencie voči socio-emocionálnym problémom detí (Mavroveli, Petrides, Shove a Whitehead 2008).

Preventívne a intervenčné programy zamerané na rozvoj emocionálnych kompetencií žiakov realizované v zahraničí a na Slovensku

Často používaným pojmom, ktorý zastrešuje rozvíjajúce programy aplikované napr. v Spojených štátoch amerických, je pozitívny rozvoj mládeže. Cieľom rozvíjajúcich programov je poskytnutie ochrany pred rizikovými faktormi vychádzajúcimi zo spoločnosti. Prevencia je v týchto programoch zameraná na podporu sociálnej kompetencie, emocionálnej kompetencie, kognitívnej kompetencie, morálnej kompetencie, podporu sebaúčinnosti, podporu prosociálnych noriem, ako aj na podporu jasnej a pozitívnej identity (Catalano, Berlund, Ryan, Lonczak, Hawkins 1999). Predkladáme výber programov vytvorených a aplikovaných v zahraničí a na Slovensku, ktoré zodpovedajú predprimárnej a primárnej úrovni edukácie. V zahraničí sa najčastejšie uplatňujú a majú už niekoľkoročnú históriu nasledujúce programy: *program PATHS* (Catalano a kol. 1999); *program LST* (Botvin et al. 2002); *Self-Science* (McCown, Jensen, Freedman, Rideout 1998); *Second Step* (1986).

Na Slovensku sa problematikou navrhovania, overovania a implementovania programov zameraných na sociálno-emocionálnu gramotnosť a rozvoj sociálno-emocionálnych zručností zaoberá Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a Ministerstvo zdravotníctva SR. Overovanie je v kompetencii výskumných ústavov, ako je napr. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP), ako aj súčasťou výskumných grantových úloh Agentúry na podporu výskumu a vývoja (APVV), Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenskej akadémie vied (VEGA), Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (KEGA). Navrhovanie, aplikovanie, ako aj overovanie programov je možné realizovať aj prostredníctvom nadácií a organizácií, ktoré zastrešujú projekty s cieľom rozvoja osobnosti dieťaťa. Súčasťou výskumných výziev je aj ďalšie kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré sa s realizáciami programov spája.

Uvádzame vybrané psychoedukačné programy realizované v materských, základných a stredných školách na Slovensku, ktoré smerujú k posilňovaniu a rozvoju osobnosti žiakov (Valihorová, Pilková 2016): kurikulárny projekt „*Náš kolotoč šťastia*“ (Lacová, Miňová 2008), rozvíjajúci program emocionálnej inteligencie „*Každý máme svoju hviezdu na nebi*“ (Fabíková, Miňová 2008), program rozvoja emocionálnej inteligencie u detí predškolského veku „*Čo cíti moje srdiečko*“ (Migátová 2009), *intervenčný program rozvíjania prosociálneho správania so zameraním na prevenciu závislostí u detí na 1. a 2. stupni ZŠ* (D. Kopasová 2001), *program rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov* (E. Gajdošová, G. Herényiová), *intervenčný program pre skupinovú prácu s deťmi a mládežou EXPOPROGRAM* (Labáth, Smik), „*Akí sme?*“ program na rozvoj sociálnych kompetencií žiakov (2006), program „*Cesta k emocionálnej zrelosti*“ (Matula). Okrem uvedených programov sa u nás realizujú aj intervenčné programy prevzaté zo zahraničia. Jedným z nich je program Druhý krok, ktorý bol pre naše výskumné účely ťažiskový, a preto ho bližšie charakterizujeme.

Program Druhý krok

Originálny názov programu je SECOND STEP, v slovenskom preklade **Druhý krok** *Kurikulum preventívneho programu proti násiliu*, je klasifikovaný ako univerzálny program zameraný na prevenciu (Srdce na dlani, 2009, s. 7). Východiskom programu je kognitívno-behaviorálna metóda správania, ktorá vychádza z Bandurovej teórie sociálneho učenia (1986) a modelov spracovania sociálnych informácií (Crick a Dodge 1994, In: Kol. autorov 2009). Výhodou je jeho dôsledná prepracovanosť v oblasti organizácie, obsahu, foriem, metód a didaktických postupov. Dôraz kladie na zohľadňovanie vývinových osobitostí detí, čo viedlo k vypracovaniu samostatných verzií pre stupeň predprimárneho vzdelávania, primárneho vzdelávania (rozpracované zvlášť pre 1. až 4. ročník). V originálnej verzii je program Second Step dostupný aj vo verziách pre nižší stupeň sekundárneho vzdelávania a vyššie sekundárne vzdelávanie (Gajdošová, Herényiová 2011). Program pripisuje význam *učeniu sa sociálnym a emocionálnym zručnostiam*, ktoré sú dôležité pre zdravý vývin dieťaťa. Výskumy realizované Weissbergom, Caplanom a Harwoodom (1991) potvrdzujú najvýznamnejší prínos rodiny a školy *v sociálno-emocionálnom rozvoji*. V zmysle základnej teórie je program štruktúrovaný na tri hlavné bloky – *nácvik empatie; ovládanie impulzivnosti a riešenie problémov; zvládanie hnevu*.

Výskumný problém

Problematika zisťovania efektívnosti preventívnych, ako aj intervenčných programov v sebe nesie isté rezervy týkajúce sa stability v čase, na ktoré upriamili pozornosť Gajdošová a Herényiová (2004). Upozornili hlavne na krátkodobosť dosiahnutej pozitívnej zmeny, ktorá súvisí s nárazovým pôsobením školského psychológa alebo učiteľa pri jeho aplikovaní. Vďaka programu Druhý krok, ktorý je zostavený na longitudinálnom pôsobení, dostáva prítomnosť dlhodobosti zmeny

nové možnosti. Vhodne zostavenými aktivitami dáva možnosť rozvíjaniu sociálno-emocionálnych kompetencií v priebehu času, pričom rešpektuje špecifiká jednotlivých vývinových období. Zaujímalo nás, aké sú skúsenosti školských psychologičiek, ktoré s programom dlhodobejšie pracujú, ako aj to, či bude zaznamenaná zmena v úrovni globálnej inteligencie v postteste v experimentálnej skupine v porovnaní s kontrolnou skupinou.

Cieľ výskumu

Cieľom realizovaného výskumu bolo zistiť skúsenosti z aplikácie výchovno-preventívneho programu Druhý krok prostredníctvom výpovedí školských psychologičiek, ktoré uvedený program aplikovali. Výskumné oblasti sa zameriavali najmä na ich osobné skúsenosti s programom, participáciu iných pedagogických a odborných zamestnancov na programe, ako aj zisťovanie zmien v jednotlivých zložkách programu u žiakov.

Na základe cieľa sme sformulovali nasledujúce výskumné otázky.

Výskumné otázky

VO 1: Aké zmeny v správaní žiakov zaznamenali školské psychologičky po aplikácii programu Druhý krok?

VO 2: Ktoré diagnostické nástroje používali školské psychologičky na mapovanie situácie v triede pred a po aplikácii programu Druhý krok?

VO 3: Kto ďalší okrem školských psychologičiek participoval na aplikovaní programu Druhý krok a v akej miere?

VO 4: Zaznamenali po aplikovaní programu Srdce na dlani školské psychologičky zmenu v úrovni empatie, ktorú je možné pokladať za súčasť emocionálnej inteligencie?

VO 5: Nastane po aplikácii programu Druhý krok pozitívna zmena v sledovanej premennej globálna emocionálna inteligencia v experimentálnej skupine?

Výskumná vzorka

Vzhľadom na kvalitatívne zameranie výskumu bol výber výskumnej vzorky ovplyvnený dobrovoľnosťou respondentiek zúčastniť sa výskumu a tiež bol ovplyvnený kritériom aplikovania programu Druhý krok u žiakov v materských a základných školách. Prieskumnú vzorku tvorilo 6 školských psychologičiek. Prehľad ďalších identifikačných údajov prezentuje tabuľka 1.

Tabuľka 1 Charakteristika výskumnej vzorky

Respondentka	Stupeň a typ školy, na ktorej respondentky aplikovali program	Región, v ktorom pôsobia	Počet rokov praxe s programom	Práca s vekovou kategóriou
č. 1	Základná škola	Dolný Kubín	6 rokov	1. – 3. ročník
č. 2	Základná škola/Vysoká škola	Bratislava	3 roky	4. – 5. ročník
č. 3	Základná škola pre sluchovo postihnutých	Bratislava	7 rokov	0. – 1. ročník
č. 4	Základná škola	Banská Bystrica	4 roky	1. – 4. ročník
č. 5	Základná škola/Vysoká škola	Banská Bystrica	5 rokov	1. – 3. ročník
č. 6	Základná špeciálna škola pre žiakov so sluchovým postihnutím	Žiar nad Hronom	7 rokov	1. – 2. ročník, aj individuálne použitie

Metóda zisťovania empirických dát

Kvalitatívny výskum bol realizovaný formou individuálneho štruktúrovaného rozhovoru, ktorý sme uskutočnili so školskými psychologičkami, ktoré majú skúsenosti z aplikovania programu Druhý krok. Vybrali sme si práve túto metódu, pretože patrí k najstarším a významným opytovacím metódam a predstavuje sprostredkovaný a vysoko interaktívny proces získavania dát. Zostavili sme štruktúru rozhovoru v zmysle štyroch stanovených otázok, ku ktorým patrilo 17 otázok, na ktoré mohli školské psychologičky voľne odpovedať.

Program *Druhý krok* sme si zvolili na výskumné účely z dôvodu jeho obsahového zamerania, pretože okruhy, na ktoré je členený, korešpondujú s faktormi črtovej emocionálnej inteligencie u detí tak, ako ich uvádza Mevroveli a Petrides (2007). Na zistenie úrovne emocionálnej inteligencie sme si vybrali dotazník TEIQue. Spomínaní autori medzi faktory, ktoré tvoria črtovú emocionálnu inteligenciu, zaraďujú spokojnosť so sebou samým, sebaovládanie, emocionálne, sociálne.

Výsledky

Na základe realizovaného rozhovoru máme možnosť prezentovať odpovede na jednotlivé výskumné otázky. Na základe nami realizovaného výberu poskytujeme konkrétne formulácie výpovedí školských psychologičiek.

VO 1: Ako ovplyvnil program Druhý krok správanie žiakov?

K zhrňujúcej odpovedi na túto výskumnú otázku viedli viaceré otázky v našom rozhovore. Na našu otázku, či respondentky pokladajú aplikovanie výchovno-preventívneho programu za prospešné, odpovedali zhodne „áno“. Na doplňujúcu otázku, v akých konkrétnych smeroch, respondentky odpovedali nasledovne: „*V rozvíjaní empatie, prosociálnom správaní, prijímaní pozitívnych vzorov a ich imitácia smerujúca k identifikácii sa so vzorom, taktiež vo vytváraní priateľských vzťahov v triede a v predchádzaní negatívnych javov v skupine.*“ ... „*Zavedenie*

programu Druhý krok bolo veľmi prospešné, najmä čo sa týka zmiernenia rastu konfliktov v triede, vo zvýšení súdržnosti v triede, taktiež som videla zmenu v spôsobe morálneho uvažovania u detí, teda začali myslieť autonómnejším spôsobom“. Na otázku, s akými negatívnymi ohlasmi na daný program sa školské psychologičky stretli zo strany žiakov, zhodne odpovedali, že nezaznamenali žiadne negatívne reakcie. Jedna z respondentiek sa stretla s negatívnymi ohlasmi: „U žiakov, ktorí očakávali, že na hodine etickej výchovy bude voľno a budú sa hrať, respektíve pozerat' rozprávky. Časom sa však aj títo žiaci naučili na hodinách pracovať.“

Na nadväzujúcu otázku, ktorou sme sa pýtali na konkrétne výsledky zaznamenané v triede po aplikácii programu, nám všetky respondentky odpovedali podobne ako na prvú otázku. Uvádzame niektoré z odpovedí: *„Menej konfliktov, lepšia súdržnosť v triede, menej hádok, viac tolerancie a pomoc iným.“ ... „Zmiernenie rastu konfliktov v triede, zvýšenie súdržnosti a zmena v spôsobe morálneho uvažovania.“ ... „Ako som spomínala, veľmi dobré, aj zo strany vyučujúcich.“ ... „Zlepšenie komunikácie, zníženie konfliktov, snaha o vcítenie sa do správania spolužiakov.“*

Respondentiek sme sa pýtali, či pozorovali u žiakov transfer učenia. Zaznamenali sme nasledovné odpovede: *„Z praktického hľadiska pri interview so žiakmi po absolvovaní programu sa transfer objavoval predovšetkým v schéme, akou boli žiaci zvyknutí pracovať na hodine. Žiaci pracujúci s programom po jednotlivých otázkach očakávali rozvíjanie situácie, pričom u žiakov, ktorí s programom nepracovali, sa objavila tendencia situáciu vyriešiť hneď na začiatku (domýšľaním vývinu situácie).“* Ostatné respondentky uviedli len stručné odpovede: *„Áno, všimla som si uplatnenie transferu počas ďalšej práce so žiakmi.“ ... „Áno, žiaci vedeli aplikovať naučené poznatky z programu na každodenné školské situácie.“*

K záverečnej otázke *„Ako ovplyvnil podľa vášho názoru daný program celkové správanie žiakov?“* sme získali najobširnejšie odpovede.

Respondentky uviedli: *„Pozitívne, viac spolu vychádzajú, spolupracujú, nehádajú sa, vedia byť tolerantní, vedia vhodne požiadať iných o pomoc,*

o niečo, čo chcú. Vedia si problémy vhodne vydiskutovať a hlavne sa snažia vyriešiť si problémy medzi sebou, t. j. nechodia takzvane neustále „žalovať“, čo je v podstate fajn, lebo učiteľ potom nemusí na začiatku každej hodiny doriešiť spory vzniknuté cez prestávku a neukracuje tak čas vzdelávania, aj keď zaiste sa také situácie ešte vyskytnú. V takom prípade učiteľ takéto spory musí neodkladne spolu s deťmi riešiť, aby sa nenabaľovali, a tu mu pomôže k efektívnemu riešeniu aj použitie niektorej z kariet programu.“ ... „Na hodinách, na ktorých sme program aplikovali, sa žiaci naučili komunikovať. Po vytvorení príjemnej atmosféry boli ochotní a schopní rozprávať o svojich trápeniach, starostiach, kamarátstvach aj pochybnostiach. Boli by ste prekvapená, aké sú názory už 10-ročných detí a ako vnímajú svet okolo seba. Mnoho názorov bolo v skutku prepracovaných a jedinečných.“ ... „Deti sa týmto programom naučili lepšie medzi sebou komunikovať, rešpektovať sa, chápať zmysel výrazu a ako pôsobiť na svoje okolie. Daný program je podľa mňa dôležitý najmä u detí s poruchami správania“... „Najmä žiaci so sluchovým postihnutím sa veľmi na program tešili, doteraz s nimi dospeli v ich okolí veľmi neriešili otázku emócií, ich prežívania a ani zvládania negatívnych emócií. Mnohí z nich ani nepoznali posunky na mnohé emócie. Sami aj mimo programu diskutovali o emóciách, stali sa empatickejší k druhým a myslím, že došlo aj k rozvoju ich sebapoznania.“

VO 2: Ktoré diagnostické nástroje používali školskí psychológovia pred a po aplikácii programu Druhý krok?

Na túto otázku, prostredníctvom ktorej bolo našou doménou zistiť, či si nejakým spôsobom alebo nejakým konkrétnym diagnostickým nástrojom mapovali školské psychologicky triedu pred alebo po aplikácii programu, sme dostali nasledujúce odpovede: „Dotazník Naša trieda, ktorý je vynikajúcim prostriedkom na zisťovanie sociálnej klímy v triede“ ... „Dotazník školského správania žiaka od Mezeru, ako aj dotazník Naša trieda“. Taktiež: „Využila som sociometricko-ratingový dotazník SORAD, ktorý sa používa na diagnostikovanie sociability žiaka.“ ... „Žiadne, keďže sú to malé deti na vyjadrenie svojich citov, všeobecne deti so sluchovým

postihnutím u nás majú problém vyjadriť svoje postoje. Pozorovala som ich. Poznám ich všetky od nástupu k nám.“ ... „Pozorovanie kolektívu v prostredí školy aj v mimoškolskom prostredí, konzultácie s rodičmi a vychovávateľmi.“ ... „V rámci experimentálneho overovania programu a jeho vplyvu na emocionálnu inteligenciu žiakov som použila dotazník TEIQue pre deti v jeho skrátenej podobe, teda TEIQue CSF.“

VO 3: Kto ďalší, okrem školských psychologičiek, participoval na aplikovaní programu Druhý krok?

Na otázku, či respondentky realizovali daný program sami alebo s triednym učiteľom, respektíve iným pedagogickým alebo odborným zamestnancom, nám odpovedali zhodne. Respondentka 1 aplikovala program Druhý krok s triednym učiteľom aj so špeciálnym pedagógom. Respondentka 2 sa k danej otázke vyjadrila: *„Program som realizovala v spolupráci s pani učiteľkou etickej výchovy, ktorá program realizovala v druhých skupinách 4. ročníka.“* Respondentka 3 sa vyjadrila stručne, že väčšinou bol počas aplikácie programu prítomný učiteľ.

Ďalšie respondentky uviedli: *„Za účasti triednej učiteľky a bola prítomná aj vychovávateľka.“*

VO 4: Zaznamenali po aplikovaní programu Druhý krok školské psychologičky zmenu v úrovni empatie, ktorú je možné pokladať za súčasť emocionálnej inteligencie?

Odpoveď na túto výskumnú otázku sme sa snažili získať tak, že sme sa našich respondentiek najskôr opýtali, ktorý blok programu je podľa nich najzaujímavejší a prečo? Podľa viacerých psychologičiek sú zaujímavé a dôležité všetky tri bloky programu, pretože na seba nadväzujú, a považujú ich za rovnocenné súčasti. Respondentka 2 tvrdila, že najzaujímavejší je druhý blok, teda zvládanie hnevu, pretože má aj praktické využitie. Respondentky pracujúce so sluchovo postihnutými žiakmi sa vyjadrili: *„Pre mňa a moje deti 1. časť.“ ... „Pre naše deti to bola práve prvá časť.“*

Ktoré zo súčastí programu (empatia, regulovanie emócií a riešenie problémov, regulovanie hnevu a zlosti) sa podľa vás najviac daným programom rozvíjali? Touto otázkou sme zistili, že podľa respondentiek 1 a 4 „sa najviac rozvíjali empatia a zvládanie hnevu, ale v podstate všetky“. Respondentka 2 videla najväčší rozvoj vo zvládaní hnevu a negatívnych emócií a podľa respondentiek 3 a 5 sa jednoznačne najviac rozvíjala empatia.

VO 5: Nastane po aplikácii programu Druhý krok pozitívna zmena v sledovanej premennej globálna črtová emocionálna inteligencia v experimentálnej skupine?

Vďaka zrealizovanému experimentálnemu overovaniu môžeme prezentovať výsledky aj vo vzťahu k efektívnosti programu Druhý krok na rozvoj globálnej črtovej emocionálnej inteligencie (Valihorová, Pilková 2016). Z overovania programu približujeme výsledky týkajúce sa emocionálnej inteligencie žiakov v preteste a postteste porovnaním dvoch skupín – experimentálnej a kontrolnej. Výsledky získané v preteste poukazujú, že v experimentálnej skupine boli identifikované ako najpočetnejšie úrovne 3,22 – 3,44, čo zodpovedá 16,2 %. U žiakov kontrolnej skupiny bola najpočetnejšou úroveň 3,28, t. j. 17,1 %. Najpočetnejšia úroveň celého výskumného súboru bola zastúpená bodovým skóre 3,22 – 3,28, zodpovedajúcim 16,7 %. Medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou pred aplikáciou programu nebol zaznamenaný signifikantný rozdiel ($p = 0,383$). Komparáciou výsledkov skupín v postteste možno konštatovať, že nebol preukázaný signifikantný rozdiel v úrovni globálnej črtovej emocionálnej inteligencie. Znamená to, že implementovanie programu Druhý krok v priebehu šiestich mesiacov nepreukázalo signifikantné zvýšenie ($p = 0,218$) úrovne globálnej črtovej emocionálnej inteligencie zisťovanej vybraným dotazníkom TEIQue CSF. Vnútroskupinové (ES) porovnanie nadobudnutého skóre v preteste a postteste zisťované párovým t-testom nepreukázalo signifikantný rozdiel ($p = 0,411$).

Diskusia

V domácej i zahraničnej odbornej literatúre sa v posledných desaťročiach problematike overovania efektívnosti programu venuje značný priestor. Program, ktorý vznikol v Seattli, je známy pod originálnym názvom Second Step. Na základe potvrdenia efektívnosti v oblasti rozvoja osobnosti žiaka, konkrétne jeho sociálno-emocionálnych zručností, sa z USA začal postupne rozširovať do ďalších krajín Severnej a Južnej Ameriky. Program sa ďalej adaptoval na používanie v krajinách ako Austrália, Nový Zéland, Japonsko, Nemecko (od r. 1997), Nórsko (od r. 1998), Dánsko (od r. 1999), Švédsko (od r. 2000), Veľká Británia (od r. 2001), Grónsko, Island (2002) a Fínsko (2003). Na Slovensku bol program výskumne overovaný na pilotných školách (MŠ, ZŠ a ŠŠ) v rokoch 2003 – 2007. V súčasnosti je dostupný vo verziách pre materskú školu a 1. – 3. ročník základnej školy. Verzie pre 4. a 5. ročník sú v štádiu jazykového prekladu a korektúry. V zmysle kontinuálneho vzdelávania dáva program možnosť akreditovaného štúdia, v rámci ktorého si učiteľky, školské psychologičky a špeciálni pedagógovia osvoja požadované kompetencie potrebné na jeho používanie. Autorka programu Kathy Belant, ako aj kolektív pracovníkov medzinárodnej organizácie Committee for Children zostavili program orientovaný na aktívne sociálno-emocionálne učenie. Cieľom je rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií v edukačnom prostredí školy. Znižovanie úrovne sociálno-emocionálneho učenia sa negatívne odráža v správaní sa detí, žiakov (nedostatky v sociálno-emocionálnom vývine, agresívne a maladaptívne správanie) a v neskoršom veku aj dospelých, samostatných ľudí, a v ich životnej úspešnosti (Stern 2002). Edukačné prostredie školy vytvára pre dieťa – žiaka edukačnú realitu, prostredníctvom ktorej majú školskí psychológovia, ako aj učelia možnosť stimulovať celostný rozvoj osobnosti svojich žiakov.

O rozvoji emocionálnej inteligencie sme v teoretických východiskách uvažovali ako o psychologickom konštrukte, ktorý je možné kvantifikovať a zisťovať tak jeho úroveň. Prikláňame sa k autorom (Petrides,

Furham, Mavroveli), ktorí ponímajú emocionálnu inteligenciu ako črtu merateľnú sebaopisnými dotazníkmi. U školských psychologov sme prostredníctvom rozhovoru hľadali odpovede na výskumné otázky, ktorými sme sledovali skúsenosti s programom Druhý krok, a prostredníctvom experimentu a dotazníka sme hľadali odpoveď na sledovanú premennú (úroveň globálnej črtovej emocionálnej inteligencie) zisťovanú dotazníkom TEIQue CSF.

Uvedené výsledky poukazujú na to, že školské psychologičky, s ktorými sme viedli rozhovor, sa k danému programu vyjadrili pozitívne, z ich pohľadu je program prospešný pre dnešných žiakov, a to najmä v rozvíjaní empatie, prosociálnom správaní, prijímaní pozitívnych vzorov, taktiež vo vytváraní priateľských vzťahov v triede a v predchádzaní negatívnym javom v skupine. Taktiež je podľa ich vyjadrení programom možné predísť alebo zmierniť nárast vzniku konfliktov v triede, pestovať si pozornosť a slušné správanie, disciplínu a kooperáciu, čo je v dnešnej bežnej triede u žiakov veľmi dôležité. K mapovaniu situácie v triede v súvislosti s aplikáciou programov používali sociometricko-ratingový dotazník (SORAD) a dotazník „Naša trieda“. Žiaľ, len v jednom prípade bol dotazník priamo zameraný na emocionálnu inteligenciu „TEIQue CSF“. Dané diagnostické nástroje sú využiteľné nielen pri klasickom mapovaní sociálnej klímy alebo zisťovaní sociability žiaka, ale aj v rámci zisťovania efektívnosti psychoedukačných programov. Z výsledkov výskumu ďalej vyplýva, že triedni učitelia, vychovávatelia, ale aj špeciálni pedagógovia majú záujem o aplikáciu programu a taktiež spolupracujú so školskými psychológmi.

Školské psychologičky podľa nami zaznamenaných výpovedí potvrdili zmenu v empatii (súčasť emocionálnej inteligencie), ako aj zlepšenie sociálnej klímy v triede. Ďalej sa vyjadrujeme k zisteniam týkajúcim sa overovania efektívnosti programu v zmysle zvýšenia úrovne globálnej črtovej emocionálnej inteligencie. Zisťovali sme efektívnosť programu v zmysle medziskupinového (ES-KS) posttest porovnávania, ako aj v zmysle pretest a posttestových zmien zaznamenaných v experimentálnej skupine v uvedenej premennej. Analýza výsledkov nepreukázala

signifikantný rozdiel v premennej globálna črtová emocionálna inteligencia ($p = 0,260$). Dosiiahnuté výsledky nepotvrdili vplyv programu Druhý krok na rozvoj emocionálnej inteligencie žiakov zisťovanej dotazníkom TEIQue CSF. Získané výsledky nie je možné porovnať s inými realizovanými výskumami. Aj keď bola efektívnosť programu Druhý krok v kontexte zmeny emocionálnej inteligencie skúmaná, na diagnostikovanie efektívnosti boli použité iné výskumné metodiky – škálový dotazník školského správania žiaka, škála rizikového správania žiaka (Hučeková 2011).

Použitie dotazníka TEIQue považujeme za vhodné a adekvátne, avšak pri opätovnej možnosti experimentálneho skúmania by sme použili jeho dlhú verziu, ktorá poskytuje konkrétnejšie výsledky. V empirickom skúmaní sme uprednostnili skrátenú verziu dotazníka vzhľadom na časový aspekt jeho administrácie. Dlhá verzia pozostávajúca zo 75 položiek je relatívne časovo náročná, a hoci je podľa jej autorov použiteľná u detí vo veku 8 – 12 rokov, usudzujeme, že jej administrovanie by bolo vzhľadom na našu výskumnú vzorku (vek 8 rokov) náročné na pozornosť a mohlo by viesť k nezodpovednému, resp. ľahostajnému prístupu k jeho vyplneniu. Prednosťou dotazníka je fakt, že okrem globálnej črtovej emocionálnej inteligencie poskytuje skóre jej deviatich aspektov. Predpokladáme, že v jednotlivých aspektoch mohla nastať aj v našom prípade zmena, ktorú však nie je možné v celkovom skóre globálnej črtovej emocionálnej inteligencie štatisticky identifikovať. Dôvodom našich predpokladov sú výsledky výskumu autorky diplomovej práce (2009), ktorá použila verziu dotazníka určenú adolescentom. Výsledky dotazníka preukázali signifikantný rozdiel v jednom zo štyroch faktorov, a to vo faktore sebaovládanie ($p = 0,05$), ktorý však neznamenal signifikantný rozdiel v globálnej črtovej emocionálnej inteligencii. Ďalším aspektom môže byť relatívne krátke obdobie (6 mesiacov), počas ktorého sme program aplikovali.

ZÁVER

Školskí psychológovia môžu vo veľkej miere predchádzať nežiaducim vplyvom ohrozujúcim psychické, sociálne a emocionálne zdravie žiakov, a to nielen v rámci svojich primárnych kompetencií a funkcií, ale najmä prostredníctvom spomenutých preventívnych programov. V spolupráci s rodičmi, učiteľmi a inými odborníkmi môžu implementovať do škôl zaručené humanizujúce prostriedky, ktoré môžu predchádzať rôznym druhom problémov žiakov. Je možné zmeniť a zlepšiť vzťahy medzi dospelými a deťmi aj deťmi navzájom. Dôležité je rozvíjanie emocionálnych vlastností, ako je napríklad empatia, vytrvalosť, priateľskosť, schopnosť porozumieť a vyjadriť vlastné city a city iných, ale aj úcta k iným a k sebe samému. Všetky tieto i ďalšie vlastnosti môže školský psychológ rozvíjať v rámci svojej činnosti alebo môže usmerňovať učiteľov i rodičov tak, aby sa zo žiakov stali plnohodnotné osobnosti.

LITERATÚRA

- ANDERSON, L. W. a D. R. KRATHWOHL, (eds.), 2001. *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*. New York: Longman.
- BAR-ON, R., 1997. *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- BIZIKOVÁ, L. a D. VARGOVÁ, 2016. *Globalizácia, ľudské práva, radikalizácia, extrémizmus, migračná kríza. Ako reagovať v škole na tieto aktuálne a naliehavé témy* [online]. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/nove_dokumenty/metodiky/Nov%C3%A9%20v%C3%BDzvy%20a%20potreby%20globalizovan%C3%A9ho%20sveta%20vo%20vzdel%C3%A1van%C3%AD.pdf
- BRAUN, B., D. MARKOVÁ a J. NOVÁČKOVÁ, 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2.

- BURTON, G. a R. DIMBLEY, 2006. *Between Ourselves. An introduction to interpersonal Communication*. Hodder Arnold.
- GAJDOŠOVÁ, E., 1997. Psychoterapia v práci školského psychológa: Áno alebo nie? In: *Školský psychológ*. Roč. 7, č. 3 – 4.
- GAJDOŠOVÁ, E. a G. HERÉNYIOVÁ, 2002. *Škola rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Bratislava: Príroda. ISBN 80-07-01177-3.
- GAJDOŠOVÁ, E., 2004. *Srdce na dlani – preventívny program proti násiliu v školách. 1. diel*. Bratislava: FF UK.
- GAJDOŠOVÁ, E. a G. HERÉNYIOVÁ, 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál. ISBN 80- 73671- 15-8.
- GAJDOŠOVÁ, E., G. HERÉNYIOVÁ a M. VALIHOROVÁ, 2010. *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul. ISBN 978-80-892-3681-7.
- GOLEMAN, D., 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. 348 s. ISBN 80- 85928- 48-5.
- HUČEKOVÁ, D. a E. KOMÁRIK, 2011. Sociálno-emocionálne učenie sa. In: *Kontexty reziliencie* [online]. Dostupné z: http://www.kpsp.pf.ukf.sk/prilohy/kontexty_reziliencie.pdf
- Hvozdík, J., 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 1986.
- KOL. AUTOROV, 2009. *Druhý krok. Kurikulum preventívneho programu proti násiliu: príručka pre učiteľov 1. – 3. ročníka*. Bratislava: Profkreatis. 100 s. ISBN 978-80-89236-65-7.
- MAVROVELI, S., K. V. PETRIDES, CH. SHOVE a A. Whitehad, 2008. Investigation of the construct of trait emotional intelligence in children. In: *Eur Child Adolesc Psychiatry* [online]. Dec;17(8):516-26. Epub 2008 Jun 18. Dostupné z: <http://www.springerlink.com/content/q4k765v0166l5504/>
- MAYER, J. D. a P. SALOVEY, 1990. *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality* [online]. Dostupné z: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligenceProper/EI1990%20Perceiving%20Affective%20Content.pdf
- MAYER, J. D. a P. SALOVEY, 1997. What Is Emotional Intelligence. In: *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication* (pp. 3-31) New York: Basic Books.

MAYER, J. D. a Salovey, P. CARUSO, 2001. Emotional intelligence and emotional leadership. In: R. RIGGIO a S. MURPHY (eds.). *Multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. *Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2017 – 2018* [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. Dostupné z:

<https://www.minedu.sk/pedagogicko-organizacne-pokyny-na-skolsky-rok-20172018/>

PETRIDES, K. V. a A. FURNHAM, 2000. On the dimensional structure of emotional intelligence. In: *Personality and Individual Differences*, 29, 2000, s. 313-320.

Petrides, K. V. a A. Furnham, 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. In: *European Journal of Personality*, 15, 425-448.

RODEIRO VIDAL L. C., J. F. BELL a L. J. EMERY, 2009. *Can trait Emotional Intelligence predict differences in attainment and progress in secondary school?* [online]. Cambridge: University of Cambridge. Dostupné z : http://www.cambridgeassessment.org.uk/ca/digitalAssets/176286_BPS_2009_Confere

SALBOT, V. a L. KALISKÁ, 2011. Overovanie psychometrických vlastností dotazníka na meranie črtovej emocionálnej inteligencie u detskej populácie. In: *Črtová emocionálna inteligencia a psychometrické vlastnosti nástrojov na jej meranie*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-557-0303-9.

SHAPIRO, L. E., 1998. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 80-7178-964-X.

STERN, R., 2002. *Social and Emotional learning. What is it? How can we use it to help our children?* [online]. Dostupné z:

http://www.aboutourkids.org/articles/social_emotional_learning_what_it_how_can_we_use_it_help_our_children

Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2016 – 2020 [online]. Dostupné z: <https://www.minv.sk/?dokumenty-na-stiahnutie>

SCHULZE, R. a R. D. ROBERTS, 2007. *Emoční inteligence*. Praha: Portál. 367 s. ISBN 978-80-7367-229-4.

SOJÁKOVÁ, R., 2014. *Školský psychológ v kontexte rozvíjania emocionálnej inteligencie žiakov*. Nepublikovaná bakalárska práca. Banská Bystrica: PF UMB.

VALIHOROVÁ, M., 2009. *Úvod do školskej psychológie*. Žilina: IVP. ISBN 978-80-554-0122-5.

VALIHOROVÁ, M. a J. PILKOVÁ, 2016. *Emocionálna inteligencia detí v ranej edukácii*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1059-4.

ZAPLETALOVÁ, J. a kol., 2014. *Metodika pro práci školního psychologa zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-063-3.

ZEIDNER, M., R. ROBERTS a G. MATTHEWS, 2002. Can emotional intelligence be schooled? A critical review. In: *Educational Psychologist*. Vol. 37, pp. 215-231.

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta UMB

Ružová

13

974 11 Banská Bystrica

Mgr. Janka Pilková, PhD.

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta UMB

Ružová

13

974 11 Banská Bystrica

6 VÝUČBA TECHNIKY NA NIŽŠOM STUPNI STREDNÉHO VZDELÁVANIA V PLNOM ROZSAHU – ÁNO ALEBO NIE?

Teaching technology in the full scope of the
national curriculum at the lower secondary
education – Yes or No?

JOZEF PAVELKA

Katedra fyziky, matematiky a techniky,
FHPV PU Prešov

JOZEF KUZMA

Štátny pedagogický ústav
Bratislava

Abstrakt: Štúdia informuje o výsledkoch dotazníkového prieskumu, ktorý z podnetu predmetovej komisie vzdelávacej oblasti Človek a svet práce uskutočnil Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) v Bratislave. Prieskum bol zameraný na zistenie aktuálneho stavu, systému a podmienok výučby techniky a ekonomiky domácnosti v základnej škole (ZŠ) v Slovenskej republike (SR). Výsledky prieskumu potvrdili, že jestvujúci stav výučby je nekoordinovaný a zo strany Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (MŠVVaŠ SR) si vyžaduje prijatie skorých opatrení, ktoré do výučby zavedú funkčný, stabilný a dlhodobo sa rozvíjajúci systém.

Kľúčové slová: technické vzdelávanie, základná škola, vzdelávací štandard, technika, ekonomika domácnosti, prieskum.

Abstract: *The study informs about the results of a questionnaire survey initiated by the Subject Committee Man and the World of Work and carried out by the National Institute for Education in Bratislava. The survey was focused on identification of the current state, system and conditions for teaching technology and home economics in primary schools in the Slovak Republic. The survey results confirm the existing status of teaching is uncoordinated and measures introducing the teaching as a functioning, stable and long-term developing system need to be adopted by the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic.*

Key words: *technical education, primary school, educational standards, technology, home economics, survey.*

ÚVOD

Technické vzdelávanie v rámci všeobecného vzdelávania v základných školách na Slovensku bolo v posledných dvadsiatich rokoch podrobené viacerým reformným zmenám, ktoré sa na jednotlivých stupňoch vzdelávania v uvedenom období uskutočnili. Výsledkom reformných zmien bolo nedocenenie významu technického vzdelávania a zníženie hodinovej dotácie v rámci učebného plánu (RUP) na jeho realizáciu v školskej praxi. Posledná zmena v roku 2015 prinavrátila z nášho pohľadu výučbe techniky zatiaľ „len“ prijateľnú hodinovú dotáciu v podobe jednej vyučovacej hodiny týždenne v 5. až 9. ročníku ZŠ. Súčasný stav v RUP dáva nádej, že sa v základných školách postupne vytvoria podmienky na rozvoj a spoločenskú podporu technického vzdelávania. V opačnom prípade môžeme len ťažko očakávať, že sa v najbližších rokoch zvýši záujem žiakov o štúdium študijných odborov SOŠ s technickým zameraním.

V súvislosti s uvedeným je potrebné uviesť, že predmetová komisia vzdelávacej oblasti Človek a svet práce (PK ČaSP), pracujúca pri Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave, dlhodobo poukazovala na predmetný problém, avšak jej niektoré odborné aktivity, návrhy a rokovania

s riadiacimi orgánmi školstva neboli často akceptované. Výsledkom je, napriek všetkému, spomínané navýšenie počtu hodín výučby techniky v ZŠ a zavedenie inovovaného vzdelávacieho štandardu učebného predmetu technika do platnosti, počnúc školským rokom 2015/2016.

Pre náležité objasnenie je potrebné v úvode uviesť, že nie návrhom PK ČaSP pri ŠPÚ, ale priamo z príslušnej sekcie MŠVVaŠ SR bola do vzdelávacieho štandardu techniky zaradená, na úkor 33 vyučovacích hodín techniky ročne, ďalšia časť vzdelávacieho štandardu v podobe tematického okruhu ekonomika domácnosti. Metodickým pokynom ministerstva bolo odporúčané ekonomiku domácnosti vyučovať najviac na 11 vyučovacích hodinách v školskom roku, pôvodne určených pre techniku.

Členmi PK ČaSP bola a je táto neočakávaná zmena považovaná a hodnotená ako nevhodný krok, ktorým sa prakticky v mnohých školách benevolentne umožňuje neplnenie požiadaviek stanovených platným vzdelávacím štandardom techniky v plnej miere.

Na základe vyššie uvedených skutočností PK ČaSP pri ŠPÚ na svojom pracovnom stretnutí dňa 16. 6. 2016 prijala úlohu, ktorou súčasne iniciovala vedenie ŠPÚ v Bratislave k realizácii dotazníkového prieskumu so zameraním na stav výučby techniky a ekonomiky domácnosti vo vybraných ZŠ v SR.

ŠPÚ v spolupráci s členmi PK ČaSP uskutočnil dotazníkový prieskum. Výsledky boli spracované do podoby analytickej správy z dotazníkového prieskumu „Výučba techniky a ekonomiky domácnosti“, prezentované a prerokované na pracovnom stretnutí PK ČaSP dňa 24. 11. 2016.

Vstupné informácie a výsledky prieskumu

Ciele prieskumu: zistiť súčasný stav, systém a podmienky výučby techniky a ekonomiky domácnosti (ED) v ZŠ v SR a názory a postoje respondentov – učiteľov techniky na výučbu techniky a ED v ďalšom období.

Prieskumný nástroj: dotazník vlastnej konštrukcie pozostávajúci z 15 položiek a podpoložiek, vypracovaný autormi prof. PaedDr. J. Pavelkom, CSc., a PaedDr. J. Kuzmom, PhD.

Dotazník bol administrovaný:

- a) v elektronickej podobe na webovej stránke internetu prostredníctvom ŠPÚ v Bratislave v období od 15. 8. 2016 do 15. 9. 2016,
- b) v printovej podobe prostredníctvom prof. PaedDr. Pavelku, CSc., počas medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelania, ktorá sa uskutočnila v dňoch 10. – 11. 10. 2016 v hoteli Šachtička v Banskej Bystrici.

Cieľová skupina (respondenti): učitelia vyučujúci učebný predmet technika na nižšom stupni stredného vzdelávania (5. až 9. ročník ZŠ).

Vzorka prieskumu:

- bola použitá databáza e-mailových kontaktov učiteľov techniky a ZŠ, ktorá bola poskytnutá realizátormi národného projektu „Dielne“ zo ŠIOV v Bratislave,
- učitelia techniky, ktorí sa osobne zúčastnili konferencie v hoteli Šachtička v Banskej Bystrici.

Informáciu o dotazníku s potrebným odkazom na link sme odoslali na 511 adries, z toho 453 adries predstavovali nepilotné základné školy a 58 adries pilotné základné školy z projektu „Dielne“.

Z celkového počtu sa 25 správ vrátilo ako nedoručených. Z počtu 486 oslovených respondentov dotazník vyplnilo 171 respondentov, čo predstavuje návratnosť 35,18 %. Návratnosť dotazníkov, ktoré boli respondentom osobne odovzdané, bola 100 %. Celkový počet respondentov bol 191.

Tabuľka 1 uvádza počty respondentov zúčastnených v dotazníkovom prieskume a ich rozmiestnenie v jednotlivých regiónoch Slovenska.

Tabuľka 1

Vaša škola je v regióne	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
PO	52	27,23
KE	31	16,23
NR	18	9,42
TN	33	17,28
ZA	18	9,42
BB	25	13,09
BA	3	1,57
TR	11	5,76
Spolu:	191	100,00

Informácie o školách, v ktorých pôsobia učitelia techniky z hľadiska organizovanosti škôl, uvádza tabuľka 2.

Tabuľka 2

Škola je plne organizovaná	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
áno	190	99,46
nie	1	0,54
Spolu:	191	100,00

Z odpovedí respondentov v položke „Vaša kvalifikácia“ (tabuľka 3) vyplýva, že potrebnú kvalifikáciu (titul Mgr.) na výučbu na nižšom stupni stredného vzdelávania má 70,16 % respondentov, pričom spolu 29,84 % respondentov túto požiadavku nespĺňa. **Z uvedených výsledkov vyplýva, že až tretina učiteľov, ktorí zabezpečujú výučbu učebného predmetu technika v ZŠ, nemá požadovanú kvalifikáciu.**

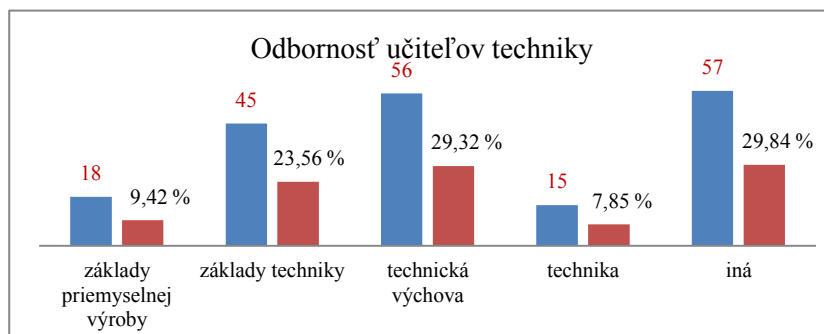
Tabuľka 3

Vaša kvalifikácia je:	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
Mgr.	134	70,16
Ing.	37	19,37
Iné	20	10,47
Spolu:	191	100,00

Z hľadiska zabezpečenia kvality výučby je okrem kvalifikácie učiteľa smerodajná aj jeho odbornosť, t. j. vyštudovaná aprobácia, ktorá učiteľa oprávňuje viesť kvalitnú výučbu tých učebných predmetov, ktorých študijné programy počas vysokoškolského štúdia absolvoval.

Na základe uvedeného z výsledkov dotazníka v položke „Vaša odbornosť“ vyplýva, že 70,15 % učiteľov skúmanej vzorky má požadovanú odbornosť na výučbu učebného predmetu technika a 29,85 % učiteľov požadovanú odbornosť nemá (graf 1). **Z uvedeného vyplýva, že v tretine škôl skúmanej vzorky je výučba techniky zabezpečovaná neodborne. To môže mať výrazný vplyv aj na nezáujem žiakov o následné štúdium študijných odborov SOŠ s technickým zameraním a profesionálnu orientáciu žiakov ZŠ.**

Graf 1



Položka 1 v dotazníku bola zameraná na skúmanie dvoch okolností. Prvou je, či učitelia techniky techniku skutočne vyučujú, a druhou je,

v akom týždennom rozsahu. V zmysle Nariadenia vlády SR č. 422 z 9. 10. 2009 je stanovený týždenný úväzok učiteľa vykonávajúceho priamu vyučovaciu činnosť na nižšom stupni stredného vzdelávania 23 vyučovacích hodín týždenne.

- 1. Technicky zameraný učebný predmet (technická výchova, technika) v období posledných 10 rokov v rámci svojho úväzku vyučujete v 5. až 9. ročníku v týždennom rozsahu (VH – vyučovacia hodina):**

Tabuľka 4

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
1 až 2 VH	66	34,55
3 až 4 VH	39	20,41
5 až 6 VH	34	17,80
7 až 8 VH	24	12,56
9 a viac VH	28	14,65

Vnímajúc uvedené výsledky dotazníka v položke 1 (tabuľka 4) vyplýva, že 0 % učiteľov techniky v skúmanej vzorke nenapĺňa ani polovicu svojho úväzku hodinami výučby techniky a napr. spolu 54,96 % učiteľov vyučuje techniku skôr ako doplnok k úväzku v rozsahu 1 až 4 vyučovacie hodiny týždenne.

Položky 2 a 3 boli v dotazníku zaradené z dôvodu, aby sme zistili názory a postoje učiteľov techniky na súčasný stav materiálno-technického a priestorového zabezpečenia výučby techniky. Vychádzali sme aj z týchto skutočností:

- výsledky niektorých predošlých prieskumov nenaznačovali, že stav je „výborný“, resp. „veľmi dobrý“,
- vo všeobecnosti prevláda názor, že podmienky sú „zlé“, školské dielne boli v mnohých prípadoch zrušené a pod.,

- c) v roku 2015 bol ukončený národný projekt „Dielne“, prostredníctvom ktorého mnohé ZŠ získali výraznú podporu v oblasti materiálno-technického zabezpečenia (MTZ) pre techniku,
- d) vedenia škôl si už mohli uvedomiť, že prijatím inovovaných RUP a vzdelávacieho štandardu povinného učebného predmetu technika (od školského roka 2015/2016) stojí pred nimi povinnosť zabezpečiť na jeho výučbu vyhovujúce podmienky.

Z výsledkov v položke 2 dotazníka (tabuľka 5) vyplýva, že spolu 34,55 % učiteľov považuje MTZ pre techniku za „výborné“ až „veľmi dobré“, 36,17 % za „dobré“ a spolu 39,26 % učiteľov za „uspokojivé“ až „nedostatočné“.

2. Materiálno-technické zabezpečenie učebného predmetu technika vo vašej škole v súčasnosti osobne považujete za:

Tabuľka 5

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
výborné	14	7,32
veľmi dobré	52	27,23
dobré	50	36,17
uspokojivé	34	17,80
nedostatočné	41	21,46

Konštatujeme, že v skúmanej vzorke škôl MTZ na výučbu techniky môžeme zaradiť do troch úrovní, t. j. vyhovujúce – dobré – nevyhovujúce s približne tretinovým zastúpením.

V položke 3 (tabuľka 6) zameranej na priestorové podmienky výučby techniky sú zistenia podobné. Spolu viac ako tretina respondentov (31,93 %) vyjadrila názor, že podmienky sú výborné – veľmi dobré, 30,89 % ich považuje za dobré a spolu 37,16 % respondentov považuje podmienky na uspokojivé – nedostatočné.

3. **Priestorové zabezpečenie a podmienky (odborné učebne, dielne, sklad atď.) na realizáciu výučby učebného predmetu technika vo vašej škole v súčasnosti považujete za:**

Tabuľka 6

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
výborné	17	8,90
veľmi dobré	44	23,03
dobré	59	30,89
uspokojivé	39	20,41
nedostatočné	32	16,75

Naše konštatovanie k položke 3 dotazníka je zhodné s konštatovaním a odporúčaniami vyjadrenými pri položke 2, avšak so zameraním na priestorové podmienky na výučbu techniky v ZŠ.

Prostredníctvom položiek 4, 5 a 6 dotazníka sme skúmali názory respondentov na to, či inovovaný RUP vytvoril dostatočné časové podmienky na realizáciu výučby techniky samotnej alebo vrátane tematického okruhu ekonomika domácnosti.

4. **Zastávate názor, že inovovaný rámcový učebný plán (platnosť od školského roku 2015/2016) vytvoril vhodné časové podmienky na výučbu techniky v 5. až 9. ročníku ZŠ:**

Tabuľka 7

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
áno	102	53,40
nie	89	46,60

Kladný názor, že inovovaný rámcový učebný plán vytvoril vhodné časové podmienky na výučbu techniky v 5. až 9. ročníku ZŠ (tabuľka 7), vyjad-

rilo 53,40 % respondentov („áno“) a 46,60 % respondentov zastáva názor, že „nie“. **Uvedené výsledky je podľa nás potrebné vnímať s veľkou mierou opatrnosti, najmä z dôvodu, že učitelia ešte doteraz nemusia byť dostatočne zorientovaní a komplexne vnímať požiadavky vzdelávacieho štandardu techniky pre 7. až 9. ročník.**

Na prakticky nemožnú realizáciu vzdelávacieho štandardu (VŠ) techniky v plnom rozsahu (vrátane tematického okruhu ekonomika domácnosti) poukazuje výsledok v položke 5 dotazníka (tabuľka 8). Odpoveď „nie“ vyjadrilo až 69,11 % respondentov.

- 5. Zastávate názor, že inovovaný vzdelávací štandard technika (iVŠ-T), t. j. tematický okruh technika aj tematický okruh ekonomika domácnosti je v rámci časovej týždennej dotácie 1 vyučovacia hodina techniky v 5. až 9. ročníku v plnom rozsahu realizovateľný:**

Tabuľka 8

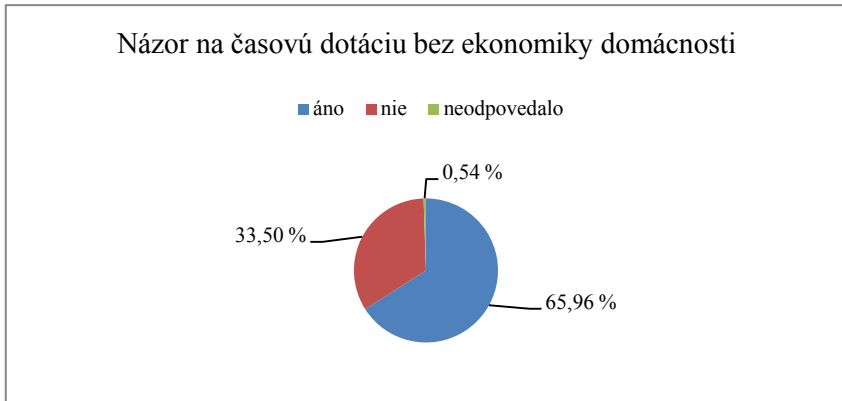
	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
áno	59	30,89
nie	132	69,11

Výsledok v položke 5 umocňuje a potvrdzuje aj výsledok zistený prostredníctvom položky 6 v dotazníku (tabuľka 9 a graf 2), t. j. 65,96 % respondentov sa stotožňuje s tým, že tematický okruh technika je plne realizovateľný bez výučby tematického okruhu ekonomika domácnosti.

- 6. Zastávate názor, že iVŠ-T, t. j. samotný tematický okruh technika (bez tematického okruhu ekonomika domácnosti) je v rámci časovej týždennej dotácie 1 vyučovacia hodina techniky v 5. až 9. ročníku v plnom rozsahu realizovateľný:**

Tabuľka 9

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
áno	126	65,96
nie	64	33,50
neodpovedalo	1	0,54

Graf 2

Výsledky v položkách 5 a 6 dotazníka sú v súlade aj s naším hodnotením, t. j. že výučba techniky so zaradením tematického okruhu ekonomika domácnosti nie je v plnom rozsahu realizovateľná pri časovej dotácii 1 vyučovacia hodina týždenne/ročník. Z hľadiska zavedenia prehľadného systému výučby techniky v školách v SR odporúčame, aby MŠVVaŠ SR z platného vzdelávacieho štandardu učebného predmetu technika odstránilo tematický okruh ekonomika domácnosti. Nesystémový prístup k výučbe techniky v skúmanej vzorke ZŠ potvrdzujú výsledky zistené v položke 7 dotazníka (tabuľka 10 a graf 3).

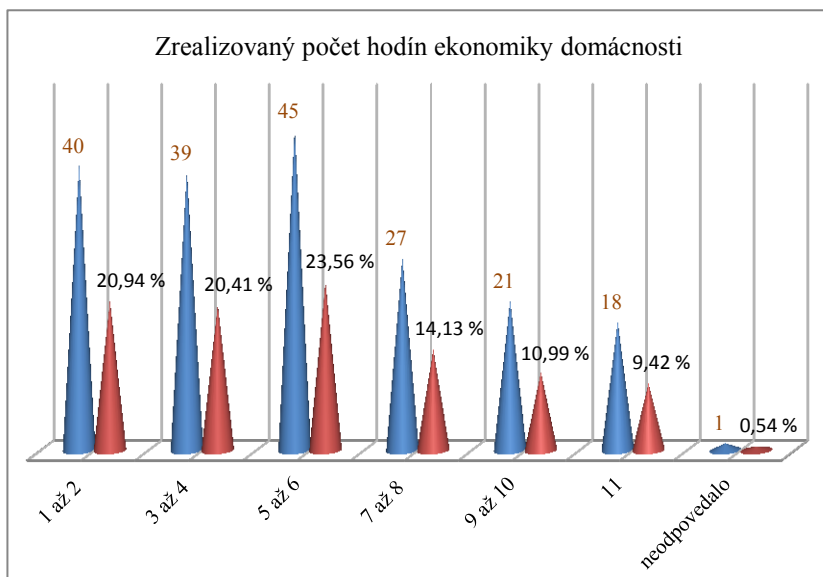
- 7. Od školského roka 2015/2016 sa v rámci učebného predmetu technika v 5. ročníku ZŠ vo vašej škole mal realizovať aj tematický okruh ekonomika domácnosti. Z ponuky**

označte tú možnosť, ktorá vystihuje celkový počet realizovaných hodín ekonomiky domácnosti:

Tabuľka 10

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
1 až 2	40	20,94
3 až 4	39	20,41
5 až 6	45	23,56
7 až 8	27	14,13
9 až 10	21	10,99
11	18	9,42
neodpovedalo	1	0,54

Graf 3



Podľa pokynov (v RUP aj vzdelávací štandard – technika) majú školy možnosť na úkor hodinovej dotácie pre techniku (z 33 hodín v školskom roku) použiť maximálne 11 hodín na výučbu ekonomiky domácnosti. Nestvuje však žiaden pokyn, ktoré zo stanoveného učiva vo vzdelávacom štandardne – technika a v ktorom z 5. až 9. ročníka ZŠ je možné vynechať. Rôznorodosť zistených výsledkov, ktoré bližšie nekomentujeme, ukazuje, že školy možnosť vyučovať ekonomiku domácnosti v školskom roku 2015/2016 využívali. Konkrétnejšie výsledky o tom, výučbu ktorých tematických celkov tematického okruhu ekonomika domácnosti v školskom roku 2015/2016 školy realizovali, poskytujú výsledky položky 8 uvedené v tabuľke 11.

8. Vyznačte tie tematické celky tematického okruhu ekonomika domácnosti, ktoré boli vo vašej škole v 5. ročníku ZŠ v školskom roku 2015/2016 realizované:

Tabuľka 11

	Početnosť odpovedí	Počet odpovedí v %
Plánovanie a vedenie domácnosti	67	35,07
Svet práce	27	14,13
Domáce práce a údržba domácnosti	80	41,88
Príprava jedál a výživa	63	32,98
Ručné práce	84	43,97
Rodinná príprava	92	48,16
Pestovateľské práce a chovateľstvo	102	53,40

Poznamenávame, že pri odpovedi v položke 8 dotazníka mali respondenti možnosť označiť viac odpovedí, preto početnosť odpovedí je vyššia ako celkový počet respondentov 191. Z výsledkov vyplýva, že:

- v skúmanej vzorke škôl v školskom roku 2015/2016 v 5. ročníku ZŠ boli realizované tematické celky tematického okruhu ekonomika domácnosti,
- v najvyššom počte boli realizované tematické celky pestovateľské práce a chovateľstvo (53,40 %), rodinná príprava (48,16 %) a ručné práce (43,97 %),
- v najnižšom rozsahu bol realizovaný tematický celok svet práce (14,13 %).

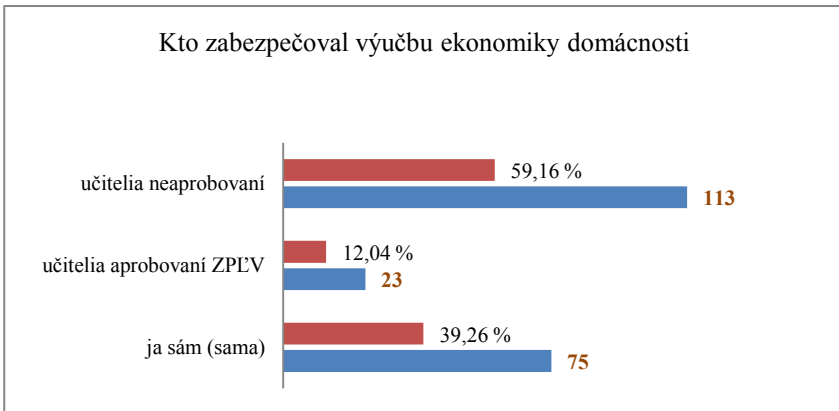
Konštatujeme, že v skúmanej vzorke škôl v školskom roku 2015/2016 v 5. ročníku ZŠ v rôznom rozsahu i obsahovom zameraní využili možnosť a realizovali výučbu ľubovoľne vybraných tematických celkov tematického okruhu ekonomika domácnosti.

Naše vyjadrenia k položke 8 potvrdzujú výsledky zistené prostredníctvom položky 9 dotazníka (tabuľka 12 a graf 4).

9. Výučbu ekonomiky domácnosti v školskom roku 2015/2016 vo vašej škole zabezpečovali:

Tabuľka 12

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
ja sám (sama)	75	39,26
učitelia aprobovaní ZPLV	23	12,04
učitelia neaprobovaní	113	59,16

Graf 4

Z uvedených výsledkov v skúmanej vzorke škôl zisťujeme vysoké percento neodbornosti výučby ekonomiky domácnosti – v sumárnom vyjadrení 98,46 %.

Poznamenávame, že s vysokou pravdepodobnosťou môže podobná situácia platiť aj pre základný súbor v rámci celej Slovenskej republiky.

V položke 10 s podpoložkami a) až e) sme zisťovali súčasný stav priestorových podmienok a ich funkčný stav, ktorými školy v súčasnosti disponujú a ktoré môžu byť využité na výučbu tematického okruhu ekonomiky domácnosti. Výsledky zistení prezentujú tabuľky 13 až 17. K interpretácii výsledkov sme pristúpili sumárne.

10. V ponuke označte všetko, čo vystihuje podmienky, aké má vaša škola na realizáciu tematického okruhu ekonomika domácnosti. Škola má:

Tabuľka 13 a) školské políčko

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
neudržiavané	38	19,89
funkčné – udržiavané	58	30,36
škola nemá	94	49,21
neodpovedalo	1	0,53

Funkčné školské políčko má 36,36 % škôl skúmanej vzorky, 49,21 % škôl nemá školské políčko a približne 20 % škôl ho má neudržiavané.

Tabuľka 14 b) školský skleník

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
neudržiavaný	22	11,52
funkčný – udržiavaný	22	11,52
škola nemá	147	76,96

Funkčný školský skleník má iba 11,52 % škôl skúmanej vzorky, 76,96 % škôl nemá skleník.

Tabuľka 15 c) učebňa – kuchynka

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
neudržiavanú	25	13,08
funkčnú – udržiavanú	119	62,30
škola nemá	47	24,60

Funkčná učebňa – kuchynka je zriadená v 62,30 % škôl skúmanej vzorky, 24,60 % škôl nemá kuchynku.

Tabuľka 16 d) učebňu – ručné práce

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
neudržiavanú	15	7,85
funkčnú – udržiavanú	60	31,41
škola nemá	115	60,20
neodpovedalo	1	0,53

Funkčnú učebňu – ručné práce má 31,41 % škôl skúmanej vzorky, 60,20 % škôl nemá učebňu ručných prác.

Tabuľka 17 e) chovateľský priestor

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
neudržiavaný	13	6,80
funkčný – udržiavaný	4	2,09
škola nemá	174	91,09

Funkčný chovateľský priestor má iba 2,09 % škôl skúmanej vzorky, 91,09 % škôl nemá chovateľský priestor.

Výsledky a komentáre:

- a) Funkčné školské políčko (pozemok) má 30,36 % škôl skúmanej vzorky, temer polovica škôl (49,21 %) škôl políčko nemá.
- b) Funkčný školský skleník má 11,52 % škôl skúmanej vzorky, 76,96 % škôl skleník nemá.
- c) Funkčnú učebňu – kuchynka má 62,30 % škôl skúmanej vzorky, 24,60 % škôl kuchynku nemá.
- d) Funkčnú učebňu – ručné práce má 31,41 % škôl skúmanej vzorky, 60,20 % škôl učebňu ručných prác nemá.
- e) Funkčný chovateľský priestor má 2,09 % škôl skúmanej vzorky, 91,09 % škôl chovateľský priestor nemá.

V skúmanej vzorke škôl má na výučbu tematických celkov ekonomiky domácnosti funkčné materiálne a priestorové podmienky v najvyššej

miere 62,30 % škôl – učebňa – kuchynka, 31,41 % škôl – učebňa ručných prác a 30,36 % – školské políčko.

Z uvedených výsledkov vyplýva, že materiálne a priestorové podmienky na výučbu tematického celku ekonomika domácnosti sú v skúmanej vzorke škôl rôznorodé, v celkovom vyjadrení podmienky na výučbu tematického okruhu ekonomika domácnosti sú v skúmanej vzorke škôl nedostatočné.

11. Predpokladáte, že vedenie vašej školy v období do piatich rokov vytvorí vhodné podmienky na výučbu ekonomiky domácnosti pre všetkých žiakov školy:

Tabuľka 18

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	28	14,65
skôr áno	60	31,41
neviem	60	31,41
skôr nie	33	17,27
určite nie	9	4,71
neodpovedalo	1	0,53

Interpretácia výsledkov v položke 11 (tabuľka 18) – prezentuje odpovede respondentov na otázku, či v ich škole vytvorí vedenie školy v období do piatich rokov vhodné podmienky na výučbu ekonomiky domácnosti pre všetkých žiakov:

Skôr áno, resp. určite áno sa spolu vyjadrilo 46,06 % učiteľov vyučujúcich techniku v základnej škole. Nie je o tom však presvedčená alebo sa nevedela vyjadriť spolu viac ako polovica respondentov (53,39 %).

12. Predpokladáte, že vedenie vašej školy v období do piatich rokov vytvorí vhodné podmienky na výučbu techniky pre všetkých žiakov školy:

Tabuľka 19

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	70	36,65
skôr áno	69	36,12
neviem	39	20,42
skôr nie	11	5,75
určite nie	2	1,04

Podobne ako v predchádzajúcej položke nás zaujímali v položke 12 (tabuľka 19) – odpovede respondentov na otázku, či v ich škole vytvorí vedenie školy v období do piatich rokov vhodné podmienky na výučbu techniky pre všetkých žiakov:

Odpoveď určite áno a skôr áno spolu uviedla väčšina – viac 72,77 % učiteľov vyučujúcich techniku v základnej škole, ktorí dotazník vyplnili.

Viac ako štvrtina našich respondentov o tom spolu nie je presvedčená, resp. väčšina z nich (39) sa nevedela k danej problematike vyjadriť (pri ekonomike domácnosti to bolo spolu až 60 respondentov).

Je preto potrebné rýchlo a systematicky sa daným stavom (podobne ako pri ekonomike domácnosti) zaoberať na úrovni MŠVVaŠ SR a na úrovni zriaďovateľov škôl.

13. Predpokladáte, že ak sa tematický okruh ekonomika domácnosti bude vo vašej škole vyučovať od školského roku 2019/2020 v 5. až 9. ročníku ZŠ, bude jeho výučba zabezpečovaná učiteľmi:

a) s potrebnou odbornosťou (aprobáciou)

Tabuľka 20

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	21	10,99
skôr áno	43	22,51
neviem	61	31,93
skôr nie	49	25,65
určite nie	17	8,90

Len 33,50 % respondentov predpokladá (tabuľka 20), že od školského roka 2019/2020 tematický okruh ekonomika domácnosti bude v ich škole vyučovaný v 5. až 9. ročníku ZŠ učiteľmi s potrebnou odbornosťou. Prevažná väčšina našich respondentov (66,48 %) takýto stav neočakáva už od uvedeného obdobia alebo uvádza, že sa k tomu nevie vyjadriť.

Na základe uvedených výsledkov konštatujeme (k výsledkom položiek 13a) a 13b), že ak bude učebný predmet technika aj v ďalších školských rokoch zostavený zo súčasných tematických okruhov, bude potrebné riešiť aj kvalifikovanú odbornú prípravu a spôsobilosť učiteľov na pedagogických fakultách.

b) bez potrebnej odbornosti (aprobácie)

Tabuľka 21

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	13	6,80
skôr áno	70	36,65
neviem	64	33,50
skôr nie	31	16,23
určite nie	12	6,28
neodpovedalo	1	0,53

Takmer 43,45 % našich respondentov predpokladá (tabuľka 21), že ešte aj od školského roka 2019/2020 bude tematický okruh ekonomika do-

mácnosti v ich škole vyučovaný v 5. až 9. ročníku ZŠ učiteľmi bez potrebnej odbornosti, a podobne ako pri položke 13 sa približne 30 % našich respondentov nevedelo vyjadriť. Približne štvrtina respondentov tento názor nezdieľa.

14. Súhlasíte s tým, aby:

- a) bola ekonomika domácnosti ponechaná vo vzdelávacom štandarde techniky a aby sa jej výučba riadila pokynom ministerstva (max. 11 vyučovacích hodín v školskom roku v 5. až 9. ročníku ZŠ v rámci učebného predmetu technika):**

Tabuľka 22

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	19	9,94
skôr áno	59	30,89
neviem	26	13,61
skôr nie	43	22,51
určite nie	43	22,51
neodpovedalo	1	0,53

Približne 40 % respondentov uviedlo (tabuľka 22), aby ekonomika domácnosti bola ponechaná vo vzdelávacom štandarde techniky a jej výučba sa riadila naďalej pokynom MŠVVaŠ SR.

Konštatujeme, že sme takýto výsledok (vzhľadom na súčasné MTZ, UP a personálne zabezpečenie vyučovania techniky v ZŠ) predpokladali.

Podstatnou otázkou však zostáva, či skupine 40,00 % respondentov, ktorí vyjadrili názor, aby ekonomika domácnosti bola súčasťou vzdelávacieho štandardu techniky, vyhovuje terajší stav „nesystémovosti“ výučby, alebo pri svojich odpovediach uplatnili iné, nám neznáme dôvody. Keďže PK ČaSP ide o zavedenie systému výučby techniky na úrovni ostatných povinných učebných predmetov, nie je možné uvedené akcep-

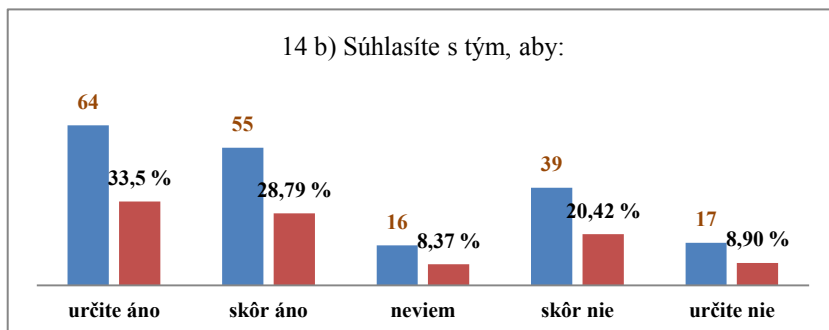
tovať bez náležitého prehodnotenia vyjadrenia respondentov v položke 14 a). Svojevoľné vypúšťanie tém z učiva techniky a svojevoľné zaradovanie učiva ekonomiky domácnosti kedykoľvek a v ktoromkoľvek z 5. až 9. ročníka ZŠ nepredstavuje komplexné systémové riešenie výučby techniky v ZŠ v SR.

b) bol učebný predmet technika realizovaný v zmysle vzdelávacieho štandardu techniky, bez ekonomiky domácnosti:

Väčšina respondentov – učiteľov techniky (62,29 %) sa vyjadrila kladne a súhlasí s tým (graf 5), aby bol učebný predmet technika v nižšom strednom vzdelávaní v ZŠ realizovaný v zmysle vzdelávacieho štandardu techniky, t. j. 33 vyučovacích hodín v ročníku bez ekonomiky domácnosti. Takmer 30 % zo 191 respondentov vyjadrilo zamietavý postoj.

Výsledok v tejto položke korešponduje s výsledkami vyhodnotenými pri položkách 5 a 6.

Graf 5



c) bol učebný predmet technika realizovaný v zmysle vzdelávacieho štandardu techniky, bez ekonomiky domácnosti, a tematický okruh ekonomika domácnosti aby bol realizovaný ako samostatný učebný predmet v rozsahu napr. 1 vy-

učovacia hodina týždenne v rámci disponibilných hodín školy (ŠkVP) v tých školách, v ktorých sú na jeho realizáciu vytvorené vhodné personálne a materiálno-technické podmienky a žiaci oň majú záujem:

Tabuľka 23

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	64	33,50
skôr áno	56	29,32
neviem	25	13,08
skôr nie	25	13,08
určite nie	20	10,47
neodpovedalo	1	0,53

V položke 14 c) sa 62,82 % našich respondentov kladne vyjadrilo k otázke – alternatíve, aby bol učebný predmet technika realizovaný v zmysle vzdelávacieho štandardu techniky, bez ekonomiky domácnosti, a tematický okruh ekonomika domácnosti aby bol realizovaný ako samostatný učebný predmet s využitím disponibilných hodín školy (ŠkVP) tam, kde je záujem žiakov o jeho realizáciu a kde sú vytvorené vhodné personálne a materiálno-technické podmienky. Nesúhlasne sa vyjadrilo (neodpovedalo alebo sa nevyjadrilo) 37,16 % respondentov. **Predpokladáme, že ide v skutočnosti o tých istých respondentov, ktorým súčasný stav vo vzdelávacom štandarde pre techniku a hodinová dotácia takto vyhovujú.**

- d) obsah jednotlivých tematických celkov tematického okruhu ekonomika domácnosti bol podľa jeho zamerania presunutý a vyučovaný v rámci ostatných učebných predmetov v ZŠ (napr. výchova k občianstvu, matematika, biológia a pod.) a technika by sa vyučovala v rozsahu 33 vyučovacích hodín v školskom roku:**

Tabuľka 24

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	56	29,32
skôr áno	61	31,93
neviem	14	7,33
skôr nie	43	22,51
určite nie	17	8,90

S návrhom tematické celky ekonomiky domácnosti presunúť a vyučovať v rámci ostatných učebných predmetov v ZŠ (tabuľka 24) sa určite áno a skôr áno stotožnilo 61,25 % respondentov. Na druhej strane, spolu až tretina respondentov (31,41 %) takéto riešenie nepodporila vyjadreniami „skôr nie“, resp. „určite nie“. Z daného výsledku usudzujeme, že by to mohli byť práve učitelia vyučujúci techniku v ZŠ bez potrebnej, resp. s inou aprobáciou (29,84 %) – tabuľka 3.

Túto alternatívu sme ponúkli na vyjadrenie respondentom na základe odporúčania PK ČaSP a zdá sa, konštatujeme, že by mohla byť aj týmto spôsobom pri najbližších úpravách vzdelávacích programov a štandardov minimálne prediskutovaná v rámci medzipredmetových vzťahov z pohľadu povinných učebných predmetov základnej školy.

- e) v prípade, že nedôjde k zmene pokynu ministerstva školstva k vyučovaniu techniky a ekonomiky domácnosti (max. 11 vyučovacích hodín v školskom roku v 5. až 9. ročníku ZŠ na úkor techniky), považujete za potrebné, aby bolo ministerstvom školstva vydané záväzné metodické usmernenie, ktorým sa zabezpečí jednotný prístup k výberu (kráteniu – vynechaniu) tematických celkov techniky a tým k vytvoreniu časového „priestoru“ pre výučbu ekonomiky domácnosti:**

Tabuľka 25

	Počet odpovedí	Počet odpovedí v %
určite áno	70	36,65
skôr áno	58	30,36
neviem	23	12,04
skôr nie	28	14,66
určite nie	12	6,28

Z odpovedí respondentov vyplýva (tabuľka 25): „v prípade, že nedôjde k zmene pokynu k vyučovaniu techniky a ekonomiky domácností“, považuje spolu 67,01 % za potrebné, aby bolo ministerstvom školstva vydané záväzné metodické usmernenie, ktorým sa zabezpečí jednotný prístup k výberu tematických celkov techniky a na výučbu ekonomiky domácnosti. K danej problematike sa spolu nevedelo vyjadriť, resp. nepotrebuje takéto usmernenie zo strany ministerstva školstva až 32,98 %.

Navrhujeme, aby sa touto otázkou a prípadným riešením začala čo najskôr intenzívne zaoberať PK ČaSP pri ŠPÚ.

f) k realizácii vzdelávacieho štandardu techniky máme pre nasledujúce obdobie tento vlastný stručný návrh:

Keďže k položke 14 f) respondenti uviedli rôznorodé odpovede, ktorých frekvenčné vyjadrenie by bolo kvantitatívne nepodstatné, výsledok v sumárnom vyjadrení komentujeme takto. Respondenti navrhovali:

- zvýšenie počtu týždenných vyučovacích hodín techniky,
- doplniť vybavenie školy potrebným materiálno-technickým zázemím pre techniku,
- zabezpečiť centrálnu zásobovanie škôl spotrebným materiálom pre techniku.

Celkové závery prieskumu a odporúčania

Nižšie uvedené závery a odporúčania považujeme za platné len pre vzorku respondentov základných škôl, ktoré sa zúčastnili predmetného dotazníkového prieskumu. Na základe uvedeného tieto závery nie je

možné zovšeobecniť pre celý základný súbor ZŠ v SR. Predpokladáme však, že výsledky ďalších prieskumov s obdobným zameraním by priniesli veľmi podobné zistenia.

Vybrané najdôležitejšie zistenia, závery a odporúčania

- a) Zo vzorky prieskumu takmer tretina učiteľov (29,84 %), ktorí zabezpečujú výučbu učebného predmetu technika v ZŠ, nemá požadovanú kvalifikáciu a temer v tretine základných škôl skúmanej vzorky (29,85 %) je výučba techniky zabezpečovaná neodborne.
- b) Predošlé neodborné reformné zásahy do hodinovej dotácie učebného predmetu technika vyvolali neakceptovateľný stav, čoho priamym dôkazom je nemožnosť v dostatočnej miere naplniť úväzky učiteľov techniky výučbou techniky v ZŠ. Predpokladáme, že v súčasnosti platný rámcový učebný plán pre 5. až 9. ročník ZŠ zostane trvale v platnosti, čím by sa postupne vytvorili podmienky aj na elimináciu a odbornú úpravu súčasného stavu.
- c) V skúmanej vzorke škôl je v súčasnosti vysoké percento neodbornosti výučby ekonomiky domácnosti – v sumárnom vyjadrení 98,46 %.

Do pozornosti ale dávame, že:

- výučbu tematických celkov ekonomiky domácnosti vo vysokej miere realizovali učitelia bez požadovanej odbornosti, pretože učitelia s požadovanou odbornosťou v školách nie sú a ich prípravu nik nerealizuje,
- vzdelávací štandard techniky v časti ekonomika domácnosti vôbec nestanovuje, ktoré tematické okruhy sa majú vyučovať a v ktorom z 5. až 9. ročníka ZŠ. Z tohto dôvodu je sporné, či do výučby v 5. ročníku, resp. v 6. ročníku boli učiteľmi zvolené a realizované témy primerané žiakom.

Odporúčanie k bodom a) až c) – kvalifikovanosť a odbornosť výučby techniky

Prostredníctvom POP MŠVVaŠ SR požiadať vedenia škôl, aby:

- dôsledne vytvárali podmienky na zvýšenie kvalifikovanosti a odbornosti výučby techniky,
 - dbali a podporovali, aby sa učitelia techniky v čo najvyššej miere zapájali do foriem kontinuálneho vzdelávania so zameraním na výučbu techniky.
- d) V skúmanej vzorke škôl materiálno-technické vybavenie a priestorové vybavenie na výučbu techniky (tabuľky 2 a 3) môžeme zaradiť do troch úrovní, t. j. vyhovujúce – dobré – nevyhovujúce s približne tretinovým zastúpením.

Odporúčanie k bodu d) – materiálne a priestorové podmienky

Vzhľadom na požiadavky inovovaného vzdelávacieho štandardu techniky a jeho každoročný postupný „nábeh“ odporúčame vedeniam základných škôl venovať zvýšenú pozornosť podpore a rozvoju MTZ a priestorovému zabezpečeniu výučby techniky. Zároveň odporúčame MŠVVaŠ SR prijať konkrétne opatrenia na finančnú podporu a obnovu dlhodobo zanedbávaného a zastaraného MTZ techniky.

Podľa názoru respondentov, či tematický okruh **technika** aj tematický okruh **ekonomika domácnosti** sú v rámci časovej týždennej dotácie jedna vyučovacia hodina techniky v 5. až 9. ročníku **v plnom rozsahu realizovateľné**, výsledky (tabuľka 8) ukazujú, že až 69,11 % respondentov tento názor nezastáva. Skutočnosť, že v priemernom vyjadrení temer tretina učiteľov techniky vyjadrila opačný názor, evokuje k vyjadreniu, že možná nesystémovosť výučby techniky učiteľom s týmto názorom (možno aj vedeniam škôl – poznámka autorov) vyhovuje.

- e) Výučbu techniky v rozsahu, ktorý stanovuje inovovaný vzdelávací štandard techniky **bez ekonomiky domácnosti**, požaduje 65,96 % respondentov (tabuľka 9 a graf 2).

- f) V skúmanej vzorke základné školy v školskom roku 2015/2016 v 5. ročníku v rôznom rozsahu i obsahovom zameraní využili možnosť a realizovali výučbu ľubovoľných vybraných tematických celkov ekonomiky domácnosti bez náležitého koncepčného plánovania. Môžeme len predpokladať, že výber tematických celkov a tém z ekonomiky domácnosti, ktoré školy realizovali, úzko súvisel s jestvujúcimi materiálnymi a priestorovými podmienkami, ktorými jednotlivé školy disponujú.

Do pozornosti ale dávame, že:

- výučbu tematických celkov ekonomiky domácnosti vo vysokej miere realizovali učitelia bez požadovanej odbornosti, pretože učitelia s požadovanou odbornosťou v školách nie sú a ich prípravu nik nerealizuje,
- vzdelávací štandard techniky v časti ekonomika domácnosti vôbec nestanovuje, ktoré tematické okruhy sa majú vyučovať a v ktorých z 5. až 9. ročníka ZŠ. Z tohto dôvodu je sporné, či do výučby v 5. ročníku boli učiteľmi zvolené a realizované žiakom primerané učivá.

- g) Materiálne a priestorové podmienky na výučbu tematického celku ekonomika domácnosti sú v skúmanej vzorke škôl rôznorodé, v takmer 2/3 škôl sú podmienky na výučbu prípravy jedál a v temer 1/3 škôl sú podmienky na výučbu pestovateľských prác a ručných prác. Uvedený stav v celkovom vyjadrení umožňuje prijať záver, že materiálne a priestorové podmienky na výučbu ekonomiky domácnosti sú v skúmanej vzorke škôl **nedostatočné**.

- h) Materiálne, priestorové i personálne podmienky na výučbu ekonomiky domácnosti sú v skúmanej vzorke ZŠ nedostatočné, viac ako polovica respondentov (položky 11, 12 a 13) vyjadruje aj pesimistický postoj.

Odporúčanie k bodom e) až h) – technika „s“ alebo „bez“ ekonomiky domácnosti...?

Poznamenávame, že podobná situácia, ako je uvedený výsledok v bodoch

e) až h), môže platiť aj pre základný súbor v rámci celej Slovenskej republiky, preto odporúčame, aby MŠVVaŠ SR veľmi citlivo zvážilo a rozhodlo:

- ponechať súčasný stav a tolerovať temer 100 % neodbornosť výučby ekonomiky domácnosti v ďalších rokoch,
- alebo zo vzdelávacieho štandardu techniky odstrániť tematický okruh ekonomika domácnosti a vytvoriť podmienky na plnohodnotnú realizáciu výučby techniky a ako jednu z možných alternatív aj plnohodnotnú realizáciu výučby ekonomiky domácnosti.

i) Vyjadrenia respondentov k jednotlivým podpoložkám položky 14 dotazníka sú nasledujúce:

- Ekonomika domácnosti (ED) zostane vo vzdelávacom štandarde techniky a výučba sa bude riadiť pokynom ministerstva školstva – **kladné vyjadrenie spolu 40,83 %**, neviem 13,61 % a záporné vyjadrenie 45,02 % respondentov.
- Výučba techniky bude realizovaná bez ED – **kladné vyjadrenie spolu 62,29 %**, neviem 8,37 % a záporné vyjadrenie 29,32 % respondentov.
- ED realizovať ako samostatný učebný predmet v rámci ŠkVP – **kladné vyjadrenie spolu 62,82 %**, neviem 13,08 % a záporné vyjadrenie 23,55 % respondentov.
- Obsah ED presunúť do ostatných učebných predmetov – **kladné vyjadrenie spolu 61,25 %**, neviem 7,33 % a záporné vyjadrenie 31,41 % respondentov.
- Potreba vydať usmernenie k výučbe techniky a ED – **kladné vyjadrenie spolu 67,01 %**, neviem 12,04 % a záporné vyjadrenie 20,94 % respondentov.

Odporúčanie k bodu i) – „usmernenie“ alebo „bez“ ekonomiky domácnosti

Na základe zhrnutia výsledkov zistených prostredníctvom položky 14 dotazníka odporúčame, aby MŠVVaŠ SR dôsledne zvážilo a:

- vydalo usmernenie k výučbe techniky a ED, ktorým odstráni súčasnú nesystémovosť výučby techniky vo všetkých ZŠ v SR,
- alebo optimálne – vydá pokyn, ktorým školám odporučí, aby sa ED v školách realizovala v rámci ŠkVP, a to v tých ZŠ, v ktorých sú na výučbu ED vytvorené vhodné podmienky.

ZÁVER

Zámerom PK ČaSP pri ŠPÚ je vytvoriť podmienky na zavedenie a realizáciu solídneho systému výučby techniky v ZŠ v SR. Nie je preto možné akceptovať vyjadrenia časti respondentov v položke 14, lebo svojvoľné vypúšťanie učív techniky a svojvoľné zaraďovanie učív ekonomiky domácnosti kedykoľvek a v ktoromkoľvek z 5. až 9. ročníka ZŠ nepredstavuje komplexné systémové riešenie výučby techniky v ZŠ v SR. Budeme radi, ak aj závery z prezentovaného dotazníkového prieskumu budú širšou odbornou i neodbornou verejnosťou prijaté a vyvolajú predovšetkým odbornú diskusiu v decíznej sfére a priamo v základných školách, smerovanú k ďalšiemu skvalitňovaniu výučby techniky v nižšom strednom vzdelávaní v základnej škole.

Predpokladáme, že skvalitnenie všeobecného technického vzdelávania žiakov vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce sa postupne ukáže ako ten správny krok k motivácii a záujmu žiakov ZŠ pri uchádzaní sa o štúdium v stredných odborných školách.

*Prof. PaedDr. Jozef Pavelka, CSc.,
Katedra fyziky, matematiky a techniky,
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita, Ul. 17. novembra 1, 081 16 Prešov*

*PaedDr. Jozef Kuzma, PhD.
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8, 830 00 Bratislava*

7 VERIFIKÁCIA NOVEJ UČEBNICE PRE PREDMET TECHNIKA V INOVOVANOM ŠTÁTNYM VZDELÁVACOM PROGRAME

Verification of a New Textbook for the Technology Subject in an Innovated State Educational Programme

LUBOMÍR ŽÁČOK

ALENA OČKAJOVÁ

Fakulta prírodných vied

Univerzita Mateja Bela

Banská Bystrica

Abstrakt: Autori vedeckej štúdie charakterizujú možnosti správneho postupu tvorby elektronickej učebnice pre žiakov základných škôl. V druhej časti štúdie je uvedený konkrétny postup realizácie pedagogického experimentu s cieľom verifikovať navrhnutú a vytvorenú elektronickú učebnicu v edukačnom procese.

Kľúčové slová: technika, elektronická učebnica, žiak, učiteľ, technické vzdelávanie.

Abstract: Authors of the scientific study characterizes the possibilities of good practice making electronic textbooks for primary school pupils. In the second part of the study is referred to the specific process of pedagogical experiment in order to check by designed and developed electronic textbooks in the educational process.

Keywords: *technology, electronic textbook, pupil, teacher, technical education.*

ÚVOD

Obsah učiva je obohacovaný o informácie súvisiace so vzťahom človeka k práci, s potrebou osvojiť si základné pracovné zručnosti a návyky v rôznych pracovných oblastiach. Vzdelávanie v tejto oblasti smeruje k vytváraniu a rozvíjaniu kľúčových kompetencií žiakov tým, že vedie žiakov k objektívnemu poznávaniu okolitého sveta, k potrebnej sebadôvere, k novému postoju a hodnotám vo vzťahu k práci človeka, technike a životnému prostrediu. Ciele technického vzdelávania v základnej škole zahŕňajú kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť, ktoré je potrebné proporcionálne rozvíjať. Učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese riadi a približuje technické a odborné fakty žiakom. Na dosiahnutie cieľa používa podľa potreby primerané učebné pomôcky, tradičné i najmodernejšie. S nástupom informačnej doby vstúpili do vzdelávacieho procesu komunikačné a informačné technológie, ktoré mu otvárajú nové dimenzie. Vyučovanie s využitím počítača môže zmeniť tradičnú formu vyučovania z pasívneho získavania informácií na aktívne objavovanie. Učiteľ prestáva byť iba sprostredkovateľom poznatkov, ale stáva sa manažérom poznávacieho procesu žiakov. Vzdelávanie pomocou nových foriem s podporou informačných a komunikačných technológií bolo aktuálne najmä na vysokých školách, ktoré disponujú modernou informačnou infraštruktúrou s rýchlym prístupom na internet. V čoraz väčšej miere dostupnosť tohto typu vzdelávania získavajú stredné aj základné školy. Literárne učebné pomôcky spracované v elektronickej podobe sú dôležitou zložkou systému učebných pomôcok. Predstavujú základný zdroj informácií, ktorý obsahuje didaktické spracovanie učiva vymedzené učebnými osnovami, pričom je spracovaný podľa didaktických zásad. Cieľom našej vedeckej štúdie je v stručnosti charakterizovať postup tvorby elektronickej učebnice pre predmet technika v 5. ročníku v nižšom strednom vzdelávaní. Následne uvádzame výsledky z realizovaného

pedagogického experimentu zameraného na verifikáciu elektronickej učebnice s názvom Technika pre 5. ročník základnej školy.

1 POUŽITÉ METÓDY

Cieľom autorov pri spracovaní témy vedeckej štúdie bolo charakterizovať dôvody tvorby a dôležitosť učebníc v technickom vzdelávaní v základných školách. V empirickej časti sa autori venujú výskumnému problému, a to „do akej miery vytvorená a aplikovaná elektronicná učebnica vplýva na žiakov pri dosahovaní vyšších výkonov v kognitívnej a psychomotorickej oblasti“. K naplneniu stanoveného zámeru autori zvolili aj tomu zodpovedajúce metódy. Hlavnými uplatnenými metódami pri štúdiu odborných a vedeckých štúdií bola metóda analýzy získaných poznatkov, vývojových tendencií v systéme vzdelávania. Pedagogickým experimentom sme porovnávali skupiny žiakov. V jednej skupine žiakov bola realizovaná výučba tradičnými metódami a v druhej skupine žiakov bola realizovaná výučba s využitím vytvorenej elektronickej učebnice. Na porovnanie výkonov žiakov bol použitý neštandardizovaný didaktický test. Didaktický test sme navrhli podľa autora Ivana Turka. Ďalej sme zistili, že výsledky (výkony žiakov) v kontrolnej a experimentálnej skupine sú rozdielne a štatisticky významné.

2 ELEKTRONICKÁ UČEBNICA

Od 1. 9. 2015 začali platiť v regionálnom školstve v nižšom strednom vzdelávaní inovované štátne vzdelávacie programy. Zmeny sa dotkli aj predmetu technika. Keďže v základných školách naďalej absentujú učebnice pre predmet technika, rozhodli sme sa v rámci riešenia projektu KEGA 002UMB-4/2015 napísať elektronicnú učebnicu pre žiakov 5. ročníka základných škôl. Elektronicná učebnica Technika pre 5. ročník základnej školy je štruktúrovaná na tri tematické okruhy. Obsah každého tematického okruhu tvorí základné a rozširujúce učivo. Na konci každého tematického okruhu sa nachádzajú úlohy na opakovanie učiva.

V učebnici sa tiež nachádzajú zadané projekty, ktoré riešia žiaci priamo na vyučovaní alebo v rámci zadanej domácej úlohy. Správne vytvorená elektronická učebnica umožňuje žiakovi slobodný a ľahký prístup k informáciám, ktoré potrebuje. Pri tvorbe elektronickej učebnice sme dodržali nasledujúce požiadavky:

- zrozumiteľnosť – požiadavky na zrozumiteľný didaktický text,
- jazykovú správnosť – všetky texty sme napísali tak, aby boli jasné, odborné, gramaticky a štylisticky správne a výstižné,
- vysokú výtvarnú a grafickú úroveň – po výtvarnej a grafickej stránke sme postupovali tak, aby boli texty prítiahľivé a prispievali k estetickému cíteniu žiakov,
- ergonomické požiadavky – text a ilustrácie sú navrhnuté tak, aby sa žiak v elektronickej učebnici ľahko orientoval.

Stručná charakteristika elektronickej učebnice, elektronických textov

Elektronická učebnica má v systéme literárnych učebných pomôcok svoje miesto. Elektronický text je usporiadaná množina zrozumiteľných znakov a formátovacích informácií, zachytávajúca myšlienkový pochod svojho autora. Ďalšou vlastnosťou elektronickeho textu je ľahká formálna transformovateľnosť, pri ktorej sa mení znakový systém, nie však obsah. K automatickej premene znakových sústav používaných človekom v podobe textu, obrazu, zvuku a iných kombinácií do digitálnej sústavy dochádza tak ako pri ich ukladaní do počítača, tak aj pri ich výstupe z počítača. Dáta je potom možné ľahko a veľkou rýchlosťou prenášať z jedného druhu nosiča na druhý nosič (napríklad z harddisku na CD-ROM alebo na flash disk). Postupne sa vytvárajú programy umožňujúce ľahkú obsahovú automatickú transformáciu, napríklad rôzne druhy zhŕstovania textu pri minimalizácii informačných strát. Interaktivita sa prejavuje nielen v možnosti automatického vyhľadávania textových reťazcov, ale aj v tom, že každý čitateľ má možnosť pracovať s dokumentom na základe individuálneho stavu poznatkovej bázy a voľby alternatívneho po-

stupu a má napríklad možnosť komunikovať so samotným autorom. V digitalizovaných textoch je možné na to použiť metódu úplného textu (full text, natural language processing). Pri digitalizovaných obrazoch je možné použiť metódu umelej inteligencie na rozpoznávanie objektov (napríklad pri rozpoznávaní objektov na leteckých snímkach) a pod. Elektronická učebnica je charakteristická ľahkou a pružnou manipulovateľnosťou s dátami a ich súbormi uloženými do počítača, ktorá sa prejavuje pri akejkoľvek tvorbe štruktúry či reštrukturalizácii textu, obrazu či hudobného diela. Na rozdiel od tradičných textov, ktoré pracovali súčasne s jedným typom dát, elektronické texty umožňujú kombinovanie textových, obrazových, zvukových dát i videosekvencií a ich súčasné prezeranie na jednom technickom zariadení.

3 PEDAGOGICKÝ EXPERIMENT

Zaoberali sme sa problémom, do akej miery nová učebnica pre predmet technika pomôže žiakom 5. ročníka, respektíve bude mať vplyv na stupeň dosiahnutých osvojených vedomostí. V kontrolnej skupine (K) prebiehala výučba tradičným spôsobom (žiaci nepracovali s novou učebnicou) a v experimentálnej skupine (E) žiaci pracovali s novou učebnicou. Po skončení výučby v kontrolnej a experimentálnej skupine sme použili didaktický test pre obidve skupiny na konci prirodzeného pedagogického experimentu. Didaktický test bol určený pre žiakov 5. ročníka základnej školy. Didaktický test bol neštandardizovaný, priebežný, NR test. Stanovili sme si nasledovné hypotézy:

H₀: *Výsledky dosiahnuté pomocou neštandardizovaného didaktického testu v kontrolnej a experimentálnej skupine budú rovnaké.*

H₁: *Respondenti experimentálnej skupiny dosiahnu pri výučbe s novou učebnicou vyšší výkon v kognitívnej oblasti v porovnaní s kontrolnou skupinou, v ktorej bude výučba realizovaná tradičnými metódami, bez novej elektronickej učebnice.*

H_{1.1}: *Predpokladáme, že žiaci experimentálnej skupiny dosiahnu pri výučbe s novou učebnicou vyšší výkon v úrovni učenia „zapamätanie“ v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny, v ktorej bude výučba realizovaná bez použitia novej elektronickej učebnice.*

H_{1.2}: *Predpokladáme, že žiaci experimentálnej skupiny dosiahnu pri výučbe s novou elektronicou učebnicou vyšší výkon v úrovni učenia „porozumenie“ v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny, v ktorej bude výučba realizovaná bez použitia novej elektronickej učebnice.*

H_{1.3}: *Predpokladáme, že žiaci experimentálnej skupiny dosiahnu pri výučbe s novou elektronicou učebnicou vyšší výkon v úrovni učenia „špecifický transfer“ v porovnaní so žiakmi kontrolnej skupiny, v ktorej bude výučba realizovaná bez použitia novej elektronickej učebnice.*

Výskumnú vzorku tvorili žiaci 5. ročníka základnej školy. Vo výskume bola zahrnutá jedna kontrolná skupina v počte 300 žiakov a jedna experimentálna skupina v počte 300 žiakov. Kontrolné a experimentálne skupiny predstavovali vzorku s počtom 600 žiakov. V základnom súbore bolo 40 základných škôl zo všetkých ôsmich krajov v rámci SR. Náhodným výberom (žrebovaním) sme vybrali 16 (dve školy z každého kraja) základných škôl, v ktorých pedagogický experiment prebiehal. Žrebovaním boli žiaci rozdelení do dvoch skupín – experimentálnej a kontrolnej. Kontrolná a experimentálna skupina bola rovnocenná v ukazovateľoch počtu žiakov a pohlavia žiakov. Pedagogický experiment bol realizovaný v 5. ročníku základnej školy a žiadny zo žiakov neopakoval ročník a probanti boli vekom takmer totožní.

Pozornosť sme venovali konštrukcii neštandardizovaného didaktického testu. Použili sme didaktický výstupný kognitívny didaktický test (DT) z techniky pre 5. ročník ZŠ.

V druhom kroku sme vymedzili rámcový obsah DT. Pre náš DT je rámcový obsah takýto:

- človek a technika,
- človek a výroba v praxi,
- úžitkové a darčekové predmety.

Pri tvorbe neštandardizovaného didaktického testu sme postupovali podľa Ivana Turka (1995). Snažili sme sa, aby didaktický test (obrázok 1) rovnomerne, reprezentatívne pokrýval preverované učivo, t. j. aby bola dosiahnutá čo najvyššia obsahová validita DT. Analyzovali sme špecifické ciele. V našom prípade špecifické ciele sú podriadené všeobecným cieľom vzdelávania a rešpektujú nadobúdanie kľúčových kompetencií žiaka 5. ročníka základnej školy v predmete technika. Vypracovali sme špecifikačnú tabuľku (tabuľka 1). Špecifikačná tabuľka určuje obsah, na ktorý sa úlohy didaktického testu majú orientovať, ich počet a úroveň osvojenia poznatkov podľa Niemierkovej taxonómie vzdelávacích cieľov.

Obrázok 1 Didaktický test – ukážka

1. Technika z gréckeho slova techné znamená:

- a) záujem
- b) umenie
- c) činnosť
- d) proces

2. Napiš aspoň jeden príklad technického zariadenia, ktoré pomáha človeku!

3. Napiš aspoň jeden príklad technického zariadenia, ktoré škodí človeku!

4. Remeselník je človek, ktorý vyrába:

- a) úžitkové predmety
- b) automobily
- c) bicykle
- d) lietadlá

5. Napiš názov dvoch drevospracujúcich a dvoch kovospracujúcich remesiel!

6. Prirad' správnu odpoveď

Darčekový predmet

je určený svojou funkciou

Úžitkový predmet

má dekoratívno – estetickú funkciu

7. Uved' jeden príklad na surovinu, polotovaru a výrobok!

8. Načrtni jednoduchý úžitkový predmet!

9. Drevo sa získava:

- a) z vyťaženého stromu
- b) zo železnej rudy
- c) z uhlia
- d) z ropy

10. Medzi polotovary patri:

- a) nábytok
- b) železná ruda
- c) rezivo
- d) kartón

Tabuľka 1 Špecifikačná tabuľka pre DT

Poradové číslo	Témy	Počet vyučovacích hodín		Celkový počet úloh		Počet úloh na:		
		absolútny	%	absolútny	%	zapamätanie	porozumenie	špecifický transfer
1.	Človek a technika	2	20,00	3	30,00	1	2	0
2.	Profesie remeselníkov v minulosti a v súčasnosti	2	20,00	2	20,00	1	1	0
3.	Výrobok, vznik jednoduchého výrobku	2	20,00	3	30,00	1	1	1
4.	Náčrt jednoduchého výrobku	1	10,00	1	10,00	0	0	1
5.	Technické materiály a nástroje na zhotovenie výrobku	3	30,00	1	10,00	1	0	0
SPOLU		10	100	10	100	4	4	2

Vo štvrtom kroku sme určili formu úloh DT. Do DT sme skonštruovali otvorené a zatvorené úlohy. Skonštruovali sme otvorené úlohy (produkčné a doplňovacie) so stručnou odpoveďou. Zatvorené úlohy boli predovšetkým priradovacie a s výberom odpovede. V prípade nášho didaktického testu sme navrhli rôzne úlohy. Na ich formuláciu nám poslúžili pedagogické dokumenty – štátny a školský vzdelávací program aj učebnica a písomné prípravy na vyučovacie jednotky. Navrhli sme banku

úloh pre DT. Z banky úloh sme vybrali 10 úloh do DT. Zvolili sme testovací čas 10 minút. Pre úlohy s výberom odpovede sme stanovili najkratší čas na vyriešenie úlohy. Úlohy, pri ktorých žiak dopĺňal (tvoril) odpovede, boli náročnejšie na čas. Pri riešení týchto úloh sme zvýšili potrebný testovací čas na 1 až 2 minúty. Pripravili sme dva varianty úloh DT so zmenou poradia úloh. Úlohám sme pridelili váhy významu, ktoré uvádzame v tabuľke 2. Úlohám DT sa prideluje váha významu, lebo nie všetky úlohy sú vždy rovnocenné. Porozumieť niečomu je vždy cennejšie, ako si to iba zapamätať, a vedieť naučené aj aplikovať je ešte cennejšie, ako porozumieť. Tieto odlišnosti berieme do úvahy pri pridelovaní váhy významu. Úlohám v DT, v našom prípade zostavené na základe 3 úrovni osvojenia učiva, ktorých riešenie si vyžaduje iba zapamätanie, sme pridelili váhu významu 1, úlohám s porozumením váhu 2 a úlohám zameraným na špecifický transfer váhu 3.

Tabuľka 2 Váženie úloh DT

Úroveň učenia	Zapamätanie	Porozumenie	Špecifický transfer	Nešpecifický transfer
Váha významu	1	2	3	4
Číslo úlohy	1,4,9,10	2,3,5,6	7,8	-

Keďže náš didaktický test obsahoval menej ako 20 úloh, navrhli sme zložené skórovanie úloh v DT. V tabuľke č. 3 uvádzame podrobnú analýzu skórovania DT.

Tabuľka 3 Skórovanie DT

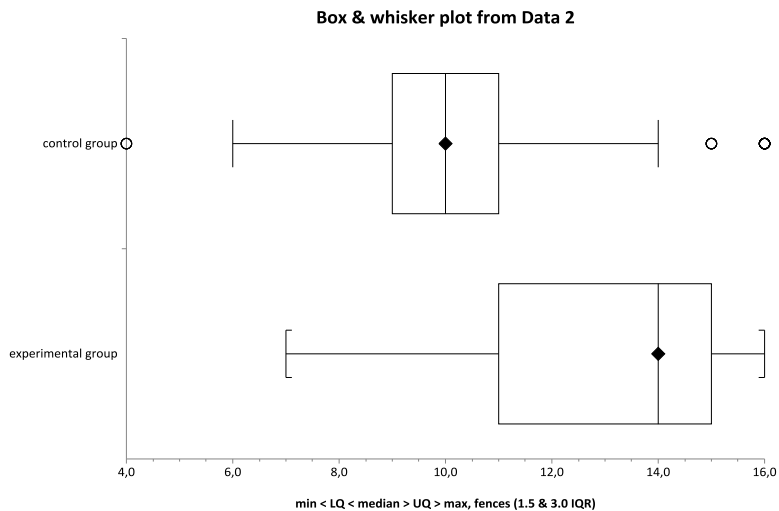
Úloha	Počet bodov (skóre)	Popis
1	0,5	Za správny výber odpovede 0,5 bodu.
2	1	Za správnu odpoveď 1 bod.
3	1	Za správnu odpoveď 1 bod.
4	0,5	Za správny výber odpovede 0,5 bodu.
5	4	Za každú správnu odpoveď 0,5 bodu, max. 4 body.
6	2	Za správne priradenie odpovede 1 bod, max. 2 body.
7	3	Za každú správnu odpoveď 1 bod, max. 3 body.
8	3	Za nakreslenie správneho náčrtu max. 3 body.
9	0,5	Za správny výber odpovede 0,5 bodu.
10	0,5	Za správny výber odpovede 0,5 bodu.

4 Štatistická verifikácia hypotéz výskumu

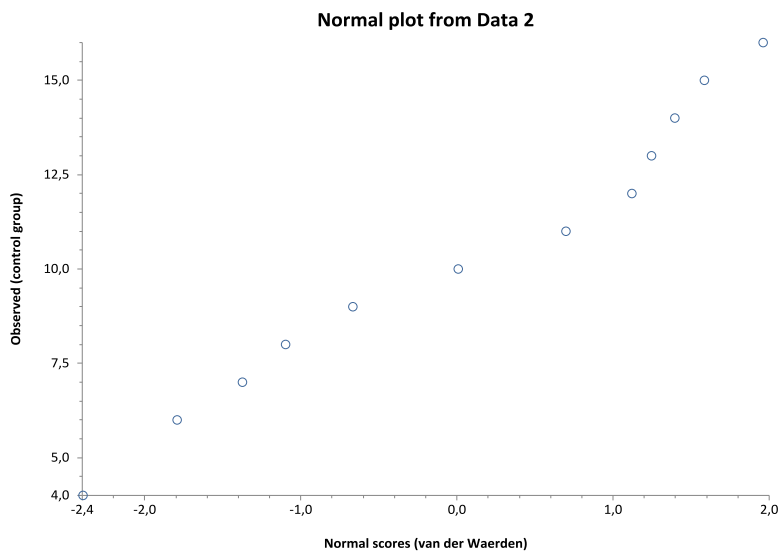
Tabuľka 4 Základná (popisná) štatistika

Variables	control group	experimental group
Valid data	300	300
Missing data	0	0
Sum	3 032	3 812
Mean (priemer)	10,106667	12,706667
Variance	5,145775	6,789922
Standard deviation	2,26843	2,605748
Variance coefficient	0,224449	0,205069
Standard error of mean	0,130968	0,150443
Upper 95 % CL of mean	10,364402	13,002728
Lower 95 % CL of mean	9,848931	12,410606
Geometric mean	9,847348	12,413884
Skewness	0,506633	-0,396087
Kurtosis	4,27024	2,092984
Maximum	16	16
Upper quartile	11	15
Median	10	14
Lower quartile	9	11
Interquartile range	2	4
Minimum	4	7
Range	12	9
Centile 95	15	16
Centile 5	6	8

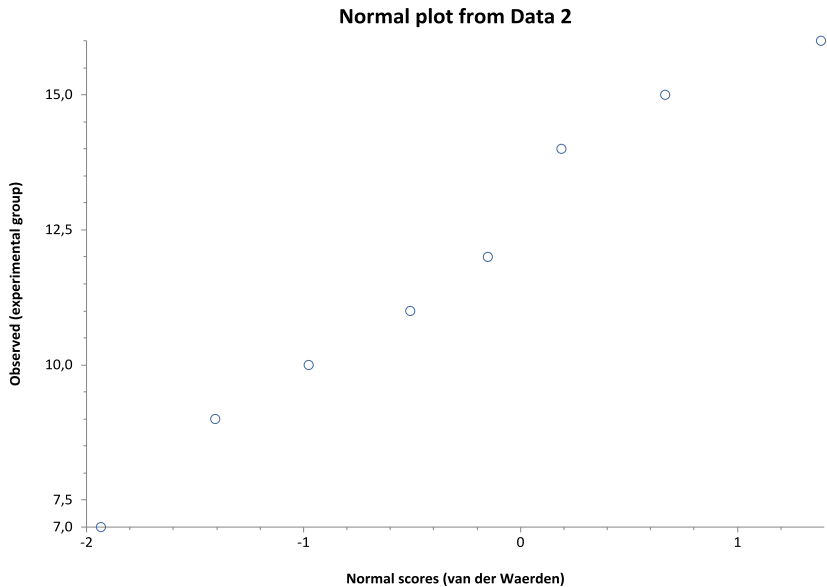
Graf 1 Medián, kvartilové a variačné rozpätie premenných z výstupného testu v 5. ročníku



Graf 2 Vyhodnotenie normality náhodných chýb – graf normality rezíduí v kontrolnej skupine



Graf 3 Vyhodnotenie normality náhodných chýb – graf normality rezíduí v experimentálnej skupine



V ďalšom texte uvádzame výpočet a zistenie, či existujú štatisticky významné rozdiely v dosiahnutom výkone u žiakov medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou a taktiež v dosiahnutom výkone u žiakov medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou v úrovni učenia zapamätanie, porozumenie a špecifický transfer.

Tabuľka 5 Kruskal-Wallisov test (celkové výkony žiakov)

Kruskal-Wallis test
Variables: control group, experimental group
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 135,169201
P < 0,0001
Adjusted for ties:
T = 138,111137
P < 0,0001

Tabuľka 6 Kruskal-Wallisov test (výkony žiakov v úrovni učenia zapamätanie)

Kruskal-Wallis test
Variables: control (zapamätanie), experimental (zapamätanie)
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 34,756023
P < 0,0001
Adjusted for ties:
T = 37,040276
P < 0,0001

Tauľka 7 Kruskal-Wallisov test (výkony žiakov v úrovni učenia porozumenia)

Kruskal-Wallis test
Variables: control (porozumenie), experimental (porozumenie)
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 36,473363
P < 0,0001
Adjusted for ties:
T = 37,802138
P < 0,0001

Tabuľka 8 Kruskal-Wallisov test (výkony žiakov v úrovni učenia špecifický transfer)

Kruskal-Wallis test
Variables: control (špec. transfer), experimental (špec. transfer)
Groups = 2
df = 1
Total observations = 600
T = 92,974445
P < 0,0001
Adjusted for ties:
T = 96,583817
P < 0,0001

5. Analýza výsledkov z realizovaného pedagogického experimentu

Zaujímalo nás, aké výkony žiaci dosahujú pri riešení didaktického testu. Správnym riešením didaktického testu pre 5. ročník mohol žiak získať maximálne 16 bodov hrubého skóre (hs) v 5. ročníku. Už z opisnej štatis-

tiky (tabuľka 4) je zrejmé, že žiaci 5. ročníka experimentálnej skupiny zvládli učivo úspešnejšie ako žiaci kontrolnej skupiny. Vypočítaný aritmetický priemer a smerodajná odchýlka boli vypočítané na intervale spoľahlivosti, a to dolný interval - 95 %, horný interval + 95 %. Z priemeru získaného z nameranej výskumnej vzorky vyvodzujeme informáciu, že vypočítaný aritmetický priemer pre experimentálnu skupinu je z intervalu spoľahlivosti merania od 12,41 po 13,00 a pre kontrolnú skupinu je z intervalu spoľahlivosti merania od 9,85 po 10,36. Taktiež sme zistili, že odchýlky hodnôt od priemerov nie sú až také veľké, preto môžeme konštatovať, že aritmetické priemery sú viac validné. Variačné rozpätie je určené minimálnou hodnotou 4 a maximálnou 16. Z tabuľky 4 sme zistili, že vo výstupných didaktických testoch pre 5. ročník bolo dosiahnuté minimálne skóre 4 body a maximálne skóre 16 bodov. Medián pre kontrolnú skupinu bol vypočítaný 10 a pre experimentálnu skupinu 14. Čiže polovica žiakov v kontrolnej skupine dosiahla výkon pri riešení $DT \leq 10$ bodov a druhá polovica žiakov dosiahla výkon pri riešení $DT \geq 10$ bodov. Pri experimentálnej skupine polovica žiakov dosiahla výkon pri riešení $DT \leq 14$ bodov a druhá polovica žiakov dosiahla výkon pri riešení $DT \geq 14$ bodov. Taktiež z opisnej štatistiky môžeme tvrdiť, že koeficient špicatosti sa nerovná nule, a preto konštatujeme, že rozdelenie hodnôt je viac špicatým (nesymetrickým), ako je normálne rozdelenie hodnôt.

Z grafu 1 je možné vidieť, že dosiahnuté výsledky v experimentálnej skupine boli lepšie ako v kontrolnej skupine. Z grafu č. 1 je taktiež vidieť, že stredná hodnota súboru pri kontrolnej skupine sa rovná 10 a pri experimentálnej skupine sa rovná 14. Medián je prostredná hodnota, ktorá delí príslušný rad hodnôt na dve približne rovnaké polovice. V prípade symetrického rozdelenia hodnôt je medián zhodný s priemerom. V našom prípade sme zistili, že vypočítaný aritmetický priemer a medián nie sú zhodné. Väčšiu odchýlku mediánu od priemeru sme namerali pri experimentálnej skupine. Kvartilové rozpätie reprezentuje oblasť stredných 50 percent hodnôt premenných, t. j. v kontrolnej skupine od 6 do 14 a v experimentálnej skupine od 7 do 16, čiže predstavuje rozdiel

medzi tretím a prvým kvartilom (75. a 25. percentilom). Kvartilové rozpätie má význam pri určovaní tzv. vybočujúcich hodnôt (outliers). V našom prípade sme zistili, že vo výskumnom súbore je malo vybočujúcich hodnôt mimo intervalu (kvartilového rozpätia).

Či sú tieto výsledky štatisticky významné, sme zisťovali analýzou hodnôt. Aby sme mohli vybrať správnu analýzu hodnôt, najprv sme museli skúmať predpoklad o normálnom rozdelení pravdepodobnosti náhodných chýb. Predpoklad o normálnom rozdelení pravdepodobnosti náhodných chýb sme skúmali pomocou grafov normality (graf 2, graf 3) a taktiež porovnaním rozptylov základných súborov. Obidva grafy (graf 2, graf 3) nie sú jednoznačne symetrické a tiež vypočítané rozptyly (variances) nie sú rovnaké. Rezíduum je rozdiel medzi skutočnou a odhadnutou hodnotou. V našom prípade nemajú rezíduá normálne rozdelenie, lebo graf normality rezíduí **nevytvoril priamku**, resp. podoba normálnych pravdepodobnostných grafov nie je prijateľná (graf 2, graf 3). Z grafov 2 a 3 vyplýva, že nebol splnený predpoklad o normálnom rozdelení základného súboru. Na základe zistených skutočností sme sa rozhodli použiť neparametrický **Kruskal-Wallisov** test na zistenie existencie štatisticky významných rozdielov medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou.

Keďže sme porovnávali výsledky žiakov kontrolnej a experimentálnej skupiny, platnosť nulovej hypotézy overujeme analýzou rozptylu (konkrétne neparametrickým testom). Výsledky sme porovnávali na hladine významnosti $\alpha = 0,05$. Hladina významnosti je predpokladaná pravdepodobnosť zamietnutia nulovej hypotézy, ktorú sme si určili dopredu. **P** hodnota (vypočítaná hodnota) v našom prípade je najnižšia pravdepodobnosť na zamietnutie nulovej hypotézy, určená na základe výsledkov výberového zisťovania. Z tohto dôvodu obe hodnoty označujeme rôznymi symbolmi. Spôsob, ako môžeme rozhodnúť o výsledku testu, je porovnanie **p** hodnoty a hladiny významnosti α . Platí nasledujúce pravidlo (Chajdiak et al. 1994).

Pre danú hladinu významnosti α :

1. **zamietame nulovú hypotézu, ak $\alpha \geq p$ hodnota.**
2. **prijímame nulovú hypotézu, ak $\alpha < p$ hodnota.**

Tento spôsob testovania je najrýchlejší a najpohodlnejší, ak máme k dispozícii počítač, pretože väčšina štatistických programových systémov počíta p hodnotu. V tomto prípade stačí, ak porovnáme p hodnotu s hladinou významnosti α , ktorú sme si zvolili, a o výsledku testu môžeme rozhodnúť veľmi rýchlo a jednoducho.

Nameraná p hodnota v našom prípade je najnižšia pravdepodobnosť na zamietnutie nulovej hypotézy, určená na základe výsledkov výberového zisťovania. V našom prípade vypočítaná hodnota p (tabuľka 5) je menšia ako hodnota α (0,05). Testovacia štatistika sa nachádza v oblasti zamietnutia nulovej hypotézy, preto nulovú hypotézu zamietame, a teda konštatujeme, že dosiahnuté výsledky sú štatisticky významné v prospech experimentálnej skupiny. Toto zistenie je signifikantné na hladine významnosti $\alpha = 0,05$ (95 %). Na záver môžeme konštatovať, že signifikantnosť hypotézy H_1 , čiže hypotéza H_1 sa potvrdila na hladine významnosti $\alpha = 0,05$ (95 %). Taktiež sme zisťovali, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou v úrovni učenia zapamätanie, porozumenie a špecifický transfer. Vypočítaná hodnota p (tabuľky 6, 7, 8) je menšia ako hodnota α . Môžeme konštatovať, že dosiahnuté výsledky sú štatisticky významné v prospech experimentálnej skupiny v úrovni učenia zapamätanie, porozumenie a špecifický transfer. Toto zistenie je signifikantné na hladine významnosti $\alpha = 0,05$ (95 %). Hypotézy $H_{1.1} - H_{1.3}$ sa potvrdili.

ZÁVER

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že učebnice, resp. literárne učebné pomôcky mali a majú svoje opodstatnené miesto v technickom vzdelávaní v súčasnej škole. Literárne učebné pomôcky sú určené pre žiakov. Učiteľ používa na prípravu na vyučovaciu hodinu iné zdroje informácií, napr. odbornú literatúru. V poslednom období aj elektronické učebnice a ostatné elektronické texty používané v edukačnom procese majú svoj veľký význam, najmä niektorými spomenutými výhodami. Vo vedeckej štúdii sme poukázali na možnosti tvorby a zhotovenia elektronickej

učebnice pre predmet technika. Technika má svoju budúcnosť v edukačnom procese. Predmet technika zaradený do nižšieho stredného vzdelávania rozvíja u žiakov nielen vedomosti, ale aj zručnosti, ktoré sú veľmi významné a potrebné pre uplatnenie mladých ľudí na trhu práce v modernej informačnej spoločnosti. Vedecká štúdia bola napísaná v rámci riešeného projektu 002UMB-4/2015 Tvorba moderných učebníc a pracovných zošitov pre technické predmety v nižšom strednom vzdelávaní.

LITERATÚRA

ASKERUD, P., 1998. *A Guide to Sustainable Book Provision*. Paris: UNESCO.

BLOOR et al., 1992. *A hypertext system employment related language to hearing – impaired school leavers*. Computer & Education, 18(1–3), 201–208.

CROPLAY, A. J., 2001. *Creativity in Education and Learning*. London: Kogan Page.

CHAJDIAK, J., E. RUBLÍKOVÁ a M. GUDÁBA, 1994. *Štatistické metódy v praxi*. Bratislava: STATIS.

MEYER, J. P. a M. A SEAMAN, 2014. A comparison of the exact Kruskal-Wallis distribution to asymptotic approximations for all sample sizes up to 1. In: *Journal of Experimental Education*, 81(2), p.139-156.

TUREK, I., 1995. *Kapitoly z didaktiky. Didaktické testy*. 2. vyd. Bratislava: Metodické centrum Bratislava. 90 s.

ŽÁČOK, L., 2016. *Technika a pracovný zošit pre 5. ročník základnej školy*. Banská Bystrica: Belianum. CD-ROM, 41 s.

PaedDr. Ľubomír Žáčok, PhD.

Doc. Ing. Alena Očkayová, PhD.

Fakulta prírodných vied UMB

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

RECENZIA

VETEŠKA, J. 2016. GERONTAGOGIKA. PSYCHOLOGICKO-ANDRAGOGICKÁ SPECIFIKA EDUKACE A AKTIVIZACE SENIORŮ. PRAHA: ČESKÁ ANDRAGOGICKÁ SPOLEČNOST, 180 S. ISBN 978-80-905460-4-2

Koncom roka 2016 vydala Česká andragogická spoločnosť odbornú publikáciu s názvom Gerontagogika – Psychologicko-andragogická špecifika edukácie a aktivizácie seniorů. Jej autorom je doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., ktorý je renomovaným odborníkom v oblasti andragogiky a riadenia ľudských zdrojov.

Recenzovaná publikácia predstavuje významný prínos v oblasti rozvoja teórie edukácie seniorov. Monografia približuje kľúčové oblasti práce so seniormi, vychádzajúce najmä z filozoficko-historického, lekárskeho, psychosociálneho, biologického, ekonomického a politického poznania.

Predmetná 180-stranová monografia je koncipovaná do troch hlavných častí, z ktorých prvá časť opisuje multidisciplinárne a teoretické východiská staroby a starnutia, druhá časť predstavuje systém sociálnej a zdravotnej starostlivosti o seniorov a posledná časť sa zaoberá edukáciou a aktivizáciou seniorov v systéme edukačných vied. Uvedené časti sú bohato členené na jednotne zamerané kapitoly a podkapitoly. Publikácia obsahuje celkovo 7 logicky nadväzujúcich kapitol, čo vypovedá o rôznorodosti tém.

Prvá kapitola sa zaoberá problematikou starnutia a staroby z pohľadu filozoficko-historických súvislostí. Autor ponúka čitateľom rôzne pohľady na starého človeka, ktoré sa menili v priebehu dejín ľudskej civilizácie, pozornosť sústreďuje na existenciu národných a európskych strategických dokumentov dotýkajúcich sa seniorov. Zaoberá sa aj problematikou starnutia populácie, demografickými a sociokultúrnymi aspektmi, ktoré ovplyvňujú celý rad procesov od zamestnanosti, konkurencieschopnosti cez rozvoj, politické rozhodnutia až po prijímanú legisla-

tívu. Je prínosné, že táto kapitola je doplnená o demografické údaje a prognózu demografického vývoja, ktorá nás utvrdzuje v aktuálnosti a závažnosti tohto stavu. Kapitola predstavuje aj medzigeneračné vzdelávanie ako nový trend spoločného vyučovania rôznych vekových skupín, ktoré je veľmi obohacujúce pre všetkých zúčastnených. Túto kapitolu uzatvára podkapitola o kvalite života seniorov, ktorú možno dosiahnuť práve ich edukáciou a aktivizáciou.

Druhá kapitola predstavuje interdisciplinárne a metodologické východiská starnutia. Autor prezentuje fenomén modernej práce so seniormi, vychádzajúci z multidisciplinárneho prístupu. Kapitola púta pozornosť terminologickým vymedzením a delením gerontológie. Čitatelia majú možnosť oboznámiť sa aj s pojmom edukačná gerontológia, ktorej cieľom je predĺženie produktívneho veku a dosiahnutie subjektívnej pohody vplývajúcej na fyzickú, mentálnu a prosociálnu stránku osobnosti seniora, čo sa odzrkadlí na kvalite jeho života. Je veľmi dôležité, aby sa senior dokázal s týmito zmenami vyrovnáť, hľadal len pozitíva tohto obdobia a zostal aktívny po fyzickej, ako aj psychickej a sociálnej stránke.

Samotným seniorom, ktorí sú centrom a objektom záujmu gerontagogiky, autor venoval ďalšiu kapitolu, v ktorej čitateľom približuje klasické a moderné teórie starnutia. Opisuje zmeny vo funkcii zmyslových orgánov, zmeny v kognitívnych funkciách a psychických procesoch. Tieto regresné zmeny sú prirodzenou súčasťou starnutia a mali by byť pri edukácii seniorov zohľadňované.

Vo štvrtej kapitole autor predstavuje systém sociálnej a zdravotnej starostlivosti o seniorov v Českej republike, ktorý je legislatívne ukotvený v zákone č. 108/2006 Sb. o sociálnych službách a vyhláske č. 505/2006 Sb., ktorou sa vykonávajú niektoré ustanovenia zákona o sociálnych službách. Táto kapitola nám poskytuje prehľad v jednotlivých druhoch a formách služieb a starostlivosti o seniorov, odvíjajúcich sa od ich zdravotného stavu, prípadne od jednotlivých fáz vývoja choroby. Jedna podkapitola je venovaná aj rôznym sociálnym problémom, sociálno-patologickým javom a násiliu páchanému na senioroch. Autor tu opisuje rôzne fenomény ako bezdomovectvo, nevhodnú či nedostatočnú starostlivosť, zlé

a neprijateľné zaobchádzanie so seniormi zahŕňajúce telesné a emocionálne týranie, materiálne a finančné zanedbávanie, ktorého sme v posledných rokoch svedkami. Ako prevenciu spomínaných negatívnych javov autor ponúka edukáciu samotných seniorov, ich rodín, ale i efektívnejšiu spoločenskú osvetu.

Tretiu časť publikácie otvára piata kapitola, ktorá nesie názov Andragogika ako východisková vedná disciplína gerontagogiky. Autor s odkazom na rad zdrojov vymedzuje a charakterizuje andragogiku, opisuje jej význam pre štúdium seniorov. Kapitola sa sústreďuje aj na aplikovanú vednú disciplínu – sociálnu andragogiku, ktorá sa snaží o integráciu dospelého jednotlivca do spoločnosti a pomáha znevýhodneným prostredníctvom poradenstva a vzdelávania riešiť krízové životné situácie. Neopomenutá neostáva ani nemenej dôležitá špeciálna andragogika, ktorá je zameraná na problematiku vzdelávania rôznych postihnutých a znevýhodnených jedincov a možnosti ich uplatnenia sa v spoločnosti, prípadne na trhu práce. Čitateľom sa ponúka pohľad na štyri piliere andragogickej práce so seniormi, ktorými sú edukácia, aktivizácia, animácia a poradenstvo. Keďže kvalifikačné nároky a kompetencie sociálneho andragóga nie sú v Českej republike a niektorých európskych krajinách stanovené, autor v závere kapitoly poukazuje na potrebu stanovenia kompetenčného modelu sociálneho andragóga.

V šiestej kapitole autor vymedzuje pojem gerontagogika, približuje jej konštituovanie a opisuje hlavné zameranie tejto andragogickej vedy. Poďáva prehľad českých autorov a ich odborných prác, v ktorých sa používa pojem gerontagogika a tiež poukazuje na rozdielnosť českej a slovenskej terminológie (*na Slovensku je zaužívaný pojem geragogika*). Autor zastáva názor, že práve táto terminologická roztrieštenosť do značnej miery bráni konštituovaniu samostatnej vednej disciplíny zaoberajúcej sa edukáciou seniorov. Čitateľ vďaka autorovým argumentom v tejto kapitole dokáže pochopiť rozdiel medzi andragogikou a gerontagogikou. V závere tejto kapitoly sú spomínané hraničné disciplíny gerontagogiky a autori venujúci sa jednotlivým problematikám.

Bohatá problematika edukácie a osobnostného rozvoja seniorov je obsiahnutá v poslednej kapitole posudzovanej publikácie, v ktorej autor opisuje ciele seniorskej edukácie, poukazuje na jej dôležitý a nezanedbateľný význam. Tento celkový, individuálny, ale i spoločenský význam veku dokumentuje aj funkciami edukácie v tomto postproduktívnom veku. V rámci edukačného pôsobenia na seniorskú populáciu je však nevyhnutné rešpektovanie istých edukačných špecifik v didaktickom procese, ktorý je predmetom gerontodidaktiky. Tu je potrebné uvedomiť si používanie odlišných metód a postupov vzdelávania, odlišné je aj edukačné poradenstvo pre lektorov seniorov, ale i pre samotných seniorov. Súčasťou tejto kapitoly je tiež exkurz do histórie a súčasnosti univerzít tretieho veku, ktoré predstavujú špecifickú súčasť celoživotného učenia sa a vzdelávania a dávajú tomuto vzdelávaniu určitú prestíž. Autor spomína konkrétne univerzity na Slovensku a v Čechách (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Masarykova univerzita v Brne, Karlova univerzita v Prahe), kde sú realizované vzdelávacie programy univerzity tretieho veku. Nezabudol ani na virtuálnu univerzitu tretieho veku, ktorá predstavuje novú modernú alternatívu oproti klasickej prezenčnej prednáškovej výučbe. Záver siedmej kapitoly ponúka stručné oboznámenie sa s poradenstvom pre seniorov, terapeutickými prístupmi a postupmi, ktoré môžeme využívať pri edukácii, aktivizácii seniorov a podpore ich kreativity.

Autor ukončuje každú kapitolu publikácie zoznamom použitej a odporúčanej literatúry domáceho či zahraničného charakteru s cieľom ponúknuť čitateľovi nové pramene študijných zdrojov. Táto skutočnosť svedčí o širokom prehľade autora v oblasti andragogickej a geragogickej vedy.

Publikácia nepochybne prináša množstvo zaujímavých a hodnotných informácií o problematike staroby a procesoch starnutia z hľadiska funkčného, psychosociálneho a edukačného.

O hodnote celej recenzovanej práce vypovedá nielen vysoko erudovaný štýl, ktorým je písaná, ale aj aktuálnosť problematiky staroby a starnutia pre súčasné obdobie. Po formálnej a odbornej stránke je celá publikácia

veľmi kvalitne a precízne rozpracovaná, využíva poznatky z rôznych relevantných domácich i zahraničných zdrojov, má logicky a systematicky prepracovaný obsah, je prehľadne štruktúrovaná do jednotlivých kapitol a podkapitol a vytvára tak kompaktný celok. Jej kvalitu a vedecký kredit zvyšuje aj skutočnosť, že publikáciu recenzovali odborníci z oblasti pedagogiky, andragogiky a geragogiky, akými sú doc. PhDr. Merkéta Švamberk Šauerová, Ph.D., prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc., a PhDr. Ing. Ivan Bertl, Ph.D.

Publikácia je vhodná ako pre odborníkov v andragogickej vede, ktorí venujú svoju pozornosť seniorom, tak aj pre študentov andragogiky, ale i záujemcov o danú problematiku. Odporúčame ju však i všetkým pracovníkom pomáhajúcich profesií, ktorí sa v rámci svojej práce stretávajú so staršími ľuďmi – zdravotníkom, psychológom, terapeutom, sociálnym pracovníkom a iným pracovníkom v oblasti sociálno-edukatívnej starostlivosti o seniorov.

Mgr. Lucia Rapsová
Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre
Drážovská 4,
949 01 Nitra

RECENZIA

MALÍK, B. (EDS). 2017. FORMOVANIE IDENTITY V ČASE A PRIESTORE. UNIVERZITA KOMENSKÉHO V BRATISLAVE. 2017. 406 S. ISBN 978-80-223 4209 - 4.

Vedecký zborník obsahuje štúdie z výskumu, ktorý riešil kolektív pod vedením prof. PhDr. Ericha Mistríka, CSc. s rovnakým názvom v rámci programu VEGA č.1/063 /14. Cieľom výskumu bolo zistiť, aké faktory formujú pocit identity. Ako modelový príklad si zvolili región Bytče. Publikácia je výsledok projektu VEGA Formovanie identity v čase a priestore (2014-2016) a skladá sa zo 4 častí:

1. Identita ako kultúrny a historický fenomén.
2. Identita ako politický fenomén.
3. Regionálna identita – príklad Bytče.
4. Recepčia problematiky identity v školskom prostredí a vo vedách o výchove.

Vo vedeckom zborníku sa nachádzajú príspevky, ktoré sa venujú problematike identity z pohľadu viacerých vedných disciplín. Úvodný príspevok doc. PhDr. Branislava Malíka, CSc. z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave s názvom: **Využitie niektorých metodologických nástrojov z arzenálu vizuálnej antropológie pri uchopení regionálnej identity** uvádza čitateľa do problematiky regionálnej identity z filozofického hľadiska. Regionálnu identitu z geografického aspektu charakterizuje RNDr. Karol Kasala, PhD. z Katedry regionálnej geografie, ochrany a plánovania krajiny Prírodovedeckej fakulty UK v Bratislave. V článku s názvom **Identifikácia súčasnej spoločnosti a regionálna identita: geografické koncepty a prístupy k identite** sa zamýšľa nad tým, ako sa mení aj obraz geografie smerom k regiónu, k charakteristike jeho identity. Regionálnu identitu z historického aspektu uvádza PhDr. Mária Tonková, CSc. z Pedagogickej fakulty UK v Bratislave v štúdiu s názvom: „**Je „mesto svetom“ alebo „svet mestom“ - moderná identita Bytče**

ako historického fenoménu v kontexte výskumu otázok historického vývoja miest na Slovensku.

V časti I. s názvom **Identita ako kultúrny a historický fenomén** sú nasledujúce príspevky:

1. Využitie niektorých metodologických nástrojov z arzenálu vizuálnej antropológie pri uchopení regionálnej identity (Branislav Malík)
2. Identifikácia v súčasnej spoločnosti a regionálna identita: geografické koncepty a prístupy k identite (Karol Kasala)
3. Je „ mesto svetom“ či svet mestom“ Moderná identita Bytče ako historického fenoménu v kontexte výskumu otázok historického vývoja miest na Slovensku (Mária Tonková)
4. Formovanie identity jednotlivca a kolektívu a jeho deformácie (Tibor Szentandrási)
5. Lidská identita a dissent jako strážce paměti (Petr Jemelka)
6. Úvodná štúdia k projektu Kultúrne domy ako miesta (v) pamäti (Beáta Beke, Petra Chovancová)

Časť II: Identita ako politický fenomén

1. Od regionálnej identity k politickému občanství (Marta Goňcová)
2. Význam národnej identity pre zahraničnú politiku malého štátu v globalizovanom svete (Tatiana Tökölyová, Mária Kočnerová)
3. Vybrané prejavy v národnej identity v evropských demokratických mikrostátech (Vladimír Srb)

Časť III: Regionálna identita - príklad Bytče

1. Formovanie regionálnej identity Bytče a kultúra (Erich Mistrík)
2. Bytča v rytme každodennosti (Jozef Lysý)
3. Vizuálne vyjadrená identita miesta (Michaela Syrová)
4. Príbeh železničnej stanice. Môže byť železničná stanica súčasťou identity Bytče? (Mária Nogová)

Časť IV: Recepčia problematiky v školskom prostredí a vo vedách o výchove

1. Identita a občianstvo. Vplyv výchovy a vzdelávania pri ich formovaní (Nataša Ondrušková)

2. Etické kontexty kultúrnej regionálnej identity v oblasti vzdelávania (Slavomír Lesňák)
3. Regionálna identita v kurikulu základných a stredných škôl (Katarína Minarovičová)
4. K regionálnej identite a jejmu zastoupeniu v kurikulu ZŠ (Radim Štěřba)
5. Regionálna identita v prostredí materskej školy (Petra Rapošová)

Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc. ako vedúci celého grantu skúmal formovanie regionálnej identity Bytče na základe formovania kultúry. Skúmal, ako sa u Bytčanov prejavuje ich regionálna identita, ich pocit príslušnosti k Bytči, teda z čoho vyplýva ich pocit, že sú Bytčania, ich bytčianstvo. Bytča pre neho vychádza ako ideálny priestor pre skúmanie regionálnej identity, výskumný problém preto formuloval v podobe troch hlavných výskumných otázok:

1. Patrím do Bytče?
2. Prečo, ako som na to prišiel?
3. Ako ma pri tom ovplyvňuje kultúra Bytče?

Hlavným cieľom bolo zistiť ako sa formuje regionálna identita Bytčanov a ako na toto formovanie vplyva kultúra Bytče.

Ako uvádza Karol Kasala „regionálna identita je pojem, ktorý je veľmi rôzne chápaný – aj preto, že s ním pracujú odborníci z rôznych oblastí a vedných odborov. Je to meniaci sa koncept, ktorý reaguje na vývoj spoločnosti, je spojený predovšetkým s konceptom miesta, ktoré je unikátne a partikulárne, neopakovateľné. Identitu môžeme chápať rôzne. Môžeme ju chápať ako vnímanú obyvateľmi alebo prichádzajúcimi do regiónu, identitu objektívne charakterizovanú odborníkmi, identitu zdôrazňujúcu jedinečnosť a podstatu regiónu. Môžeme si pod ňou predstavovať dedičstvo a môže byť odrazom pamäte“(str.37).

Erich Mistrík sa vo svojom výskume zameril na identitu vnímania obyvateľmi. Vo svojej štúdiu uvádza, že v zhode s Ansi Paasim (str. 176) ho zaujíma v jeho výskume predstava ľudí o mieste, v ktorom žijú, zaujíma ho štruktúra individuálnych priestorových skúseností. Teda Bytča zna-

mená taký región, ako ho chápu jeho respondenti - premenlivý s hranicami, ktoré kombinujú prírodné hranice s politickými, v ktorých funguje určitá tradícia, ktorý sa spája s určitými historickými udalosťami. V takomto prípade zohráva veľkú úlohu kultúrna tradícia, ktorá môže tak byť základom pre regionálne povedomie. Regionálna identita človeka tak môže byť chápaná s vnímaním kultúrnej tradície.

Vo svojom výskume sa zamerával na: (str. 179)

1. Zistiť, kto je aktívny v kultúrnom živote súčasnej Bytče.
2. Zistiť ako Bytčania vyjadrujú svoju regionálnu (bytčiansku) identitu a zvlášť u osobností, ktoré sa kultúre aktívne venujú.
3. Zistiť ako Bytčania reflektujú formovanie a premeny svojej regionálnej (bytčianskej) identity.

Výskumnú vzorku tvorilo 7 osobností kultúrneho života. Základnou výskumnou metódou bol pološtrukturovaný rozhovor, ktorý obsahoval nasledovné skupiny otázok v oblastiach: geografia Bytče, história Bytče, kultúra a kultúrna história Bytče, vlastná práca v kultúre a v iných aktivitách ďalší kultúrni aktéri, základné údaje o respondentovi.

Niektoré závery výskumu: (str.250)

1. Pri formovaní regionálnej identity sa ľudia prihlasujú k určitému miestu, ale to miesto nie je len priestorom, ktorý by bol objektívne daný.
2. „Humanizácia“ priestoru sa deje prostredníctvom veľkých historických udalostí, resp. postáv z histórie, ktoré tento priestor formovali.
3. „Humanizácia priestoru“ sa deje aj prostredníctvom osobnej histórie a súčasného života človeka.
4. S pomocou „humanizácie“ získava tento priestor zmysel pre človeka a uľahčuje mu identifikáciu sa s ním.
5. Ľudia sú mimoriadne silným faktorom v tom, ako sa človek identifikuje s priestorom. Sú to ľudia, súčasníci, ktorých človek považuje za svojich. Sú to ľudia, s ktorými prežíva svoj každodenný život.

6. Humanizácia priestoru nie je pasívnym prijímaním alebo akceptovaním určitých kvalít priestoru. Je súčasťou aktívnej činnosti človeka v osvojovaní si tohto priestoru.
7. Preto je pri regionálnej identifikácii dôležité ako človek hodnotí aktuálny život v tomto priestore – jeho atmosféru, správanie druhých ľudí, kvalitu komunity, dokonca jeho vizuálnu podobu.

Aj napriek tomu, že z uvedeného výskumu výsledky nemožno generalizovať a identifikácia obyvateľov s iným regiónom by možno vykazovala iné črty, je možné urobiť určité zovšeobecnenie pri formovaní sa regionálnej identity, ktorá súvisí s tzv. zlatým vekom.

Keďže téma regionálnej identity rezonuje v modernom ponímaní vzdelávania, Katarína Minarovičová sa venuje analýze kurikulárnych dokumentov a reflexii tém regionálnej identity, kde konštatuje, že pojmy regionálnej identity sa nachádzajú v predmetoch geografia a občianska náuka. V závere sa zamýšľa nad tým, prečo je dôležité, aby v školách táto téma rezonovala. Pre miestnu politiku je dôležité, aby poznanie regionálnej identity jej obyvateľov bolo významným prvkom pri zodpovednej realizácii politík a opatrení v danom regióne. „Nájdenním špecifik daného regiónu môžu zlepšiť jeho propagáciu nielen na verejnosti, ale prispieť k lepšej identifikácii jej obyvateľov s danou lokalitou, ktorí potom prístupujú aktívne k zveľaďovaniu svojho regiónu“ (str. 382).

Vedecký zborník sa zaoberá regionálnou identitou z teoretického pohľadu s aplikáciou na konkrétny región Bytče. Ako aj prof. Mistrík uviedol, nie je možné robiť všetky zovšeobecnenia, ale jednotlivé príspevky dávajú komplexný pohľad na túto problematiku, ktorá sa dostáva do popredia vo viacerých vedných odboroch, ale aj v predmetoch školského vzdelávania. Čitateľ tam nájde veľa podnetov a inšpirácií na to, ako sa pozeráť alebo skúmať „svoj“ región.

RNDr. Mária Nogová, PhD.

*Štátny pedagogický ústav
Bratislava*

Pokyny pre autorov

Príspevky zasielajte na adresu redakcie. Zahraničné príspevky môžu byť aj v inom jazyku.

e-mailová adresa: pedagogickarevue@statpedu.sk

Formát príspevku – doc. Rozsah príspevkov – 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 1 800 znakov vrátane medzier. Príspevky zasielajte do redakcie v elektronickej podobe: editor Word, veľkosť písma 12, typ písma Times New Roman, riadkovanie 1,5, zarovnanie k ľavému okraju. Spolu s príspevkom uveďte meno a priezvisko autora, vedecké a akademické hodnosti, celý názov a adresu pracoviska, e-mailovú adresu.

Príspevok musí obsahovať názov, abstrakt a kľúčové slová v danom jazyku a zároveň aj v anglickom jazyku.