



# PEDAGOGICKÁ REVUE

# R

2018  
ročník 65

---

Pedagogická revue, č.4, ročník 65. Dátum vydania: december 2018. Vychádza 4 krát do roka.

Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.

IČO: 30807506. Registrované na MK, EV 5400/16.

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

Zástupca hlavného redaktora: RNDr. Mária Nogová, PhD.

Vedecká rada: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.,

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., Dr.h.c.,

prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.,

doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.,

RNDr. Mária Nogová, PhD.

Redakčná rada: PaedDr. Renáta Somorová, 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, PhD.,

doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Mária Onušková.

Grafická úprava: LAYOUT, s. r. o., Bratislava

ISSN 1335-1982

ISSN 2585-8424

## Obsah

Príhovor.....	4
1. NIEKTORÉ POZITÍVA MENTÁLNEHO ZDRAVIA V KONFRONTÁCIÁCH S POJMAMI AUTODIDAKTIKY <i>Ján Grác</i> .....	6
2. SUBJEKTÍVNE VNÍMANÁ PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ UČITEĽA - REFLEXIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ TEACHER'S SELF-EFFICACY - REFLECTION OF RESEARCH FINDINGS <i>Katarína Kohútová</i> .....	11
3. HODNOTENIE ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTMI UČITEĽSTVA CEZ MODEL KOGNITÍVNYCH KOMPONENTOV FACIONA EVALUATION OF DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING BY TEACHER STUDENTS THROUGH THE MODEL OF COGNITIVE COMPONENTS OF P. FACIONE <i>Martina Kosturková</i> .....	27
4. HODNOTENIE OBŤAŽNOSTI VÝKLADOVÉHO TEXTU UČEBNÍC BIOLÓGIE PRE DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÝCH ŠKÔL THE ASSESSMENT OF TEXTUAL DIFFICULTY OF BIOLOGY TEXTBOOKS FOR LOWER SECONDARY EDUCATION <i>Marek Krška</i> .....	45
5. INKLUZÍVNA ZÁKLADNÁ ŠKOLA V KONTEXTE SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO ZDRAVIA A WELL-BEINGU UČITEĽOV <i>Laura Árpová, Veronika Bisaki, Eva Gajdošová</i> .....	56
INFORMÁCIE.....	68

## PRÍHOVOR

Vážení čitatelia Pedagogickej revue.

Prinášame Vám 4. číslo Pedagogickej revue v roku 2018. V tomto čísle ako úvodný príspevok sme zaradili príspevok od **prof. PhDr. Jána Gráca, DrSc.** s názvom **Niektoré pozitíva mentálneho zdravia v konfrontáciách s pojmami autodidaktiky**, ktorý odznel ako jeden z úvodných referátov na 4. medzinárodnej vedeckej konferencii, ktorú dňa 21. 11. 2018 organizovala Fakulta psychológie PEVŠ v Bratislave. Referát vychádza z údajov empirického výskumu založeného na kvalitatívnej analýze kompozícií vysokoškolákov. Autor kladie do protikladu príjemné zážitky vyplývajúce z učenia ako náročného psychického procesu s príjemnými zážitkami vyplývajúci mi z realizovania rozličných záľub v zmysle flow.

V príspevku **Subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa - reflexia výskumných zistení** **Mgr. Katarína Kohútová, PhD.**, prezentuje a diskutuje vybrané výskumné zistenia, týkajúce sa vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa. Sústreďuje sa najmä na vplyv profesijnej zdatnosti učiteľa na vyučovací proces a na úspešnosť žiaka. Špecifickú pozornosť venuje vybraným výsledkom Medzinárodného výskumu o vyučovaní a učení TALIS 2013, pričom približuje najmä výskumné zistenia týkajúce sa slovenských učiteľov a porovnáva ich s výsledkami učiteľov iných krajín zapojených do výskumu. **PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.**, ktorá sa intenzívne venuje sledovaniu kritického myslenia v príspevku **Hodnotenie rozvoja kritického myslenia študentmi učiteľstva cez model kognitívnych komponentov** sa zameriava na vysokoškolské prostredie. Absencia poznatkov o rozvoji tejto zručnosti vo vysokoškolskej edukácii bola hlavným dôvodom jej výskumného zámeru. Cieľom štúdie bolo zistiť a analyzovať subjektívne hodnotenie študentov učiteľstva na rozvoj kognitívnych komponentov kritického myslenia v edukácii prostredníctvom modelu Faciona. Výsledky ukázali, že pregraduálna príprava budúcich učiteľov by mala nutne reagovať na požiadavky edukačnej praxe.

V tomto čísle sa venujeme aj učebniciam. **Mgr. Marek Krška** v príspevku **Hodnotenie obťažnosti výkladového textu učebníc biológie pre druhý**

**stupeň základných škôl** sa zaoberá textovou obťažnosťou schválených a používaných učebníc biológie pre druhý stupeň základných škôl v Slovenskej republike. Z výsledkov vyplýva, že náročnosť analyzovaných učebníc nerastie medzi ročníkmi plynulo a ich jednoduchá úprava by mohla viesť k zvýšenej efektívite vyučovania. **Inkluzívna základná škola v kontexte sociálno-emocionálneho zdravia a well-beingu** učiteľov je príspevok, ktorý poskytla **prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.**, z Fakulty psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave. Príspevok prináša pilotné výsledky výskumu úrovne sociálno-emocionálneho zdravia a well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy s prvkami inkluzívnej edukácie.

Veríme, že aj toto číslo Vám prinesie množstvo zaujímavých informácií pre Vašu prácu.

*Prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.*  
*hlavný redaktor*

---

# 1 NIEKTORÉ POZITÍVA MENTÁLNEHO ZDRAVIA V KONFRONTÁCIÁCH S POJMAMI AUTODIDAKTIKY

---

**JÁN GRÁC**

Katedra psychológie

Filozofická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

**Abstrakt:** Príspevok odznel ako jeden z úvodných referátov na 4. medzinárodnej vedeckej konferencii, ktorú dňa 21. 11. 2018 organizovala Fakulta psychológie PEVŠ v Bratislave. Referát vychádza z údajov empirického výskumu založeného na kvalitatívnej analýze kompozícií vysokoškolákov. V demonštrovaných segmentoch autor kladie do protikladu príjemné zážitky vyplývajúce z učenia ako náročného psychického procesu s príjemnými zážitkami vyplývajúcimi z realizovania rozličných záľub v zmysle flow.

**Kľúčové slová:** well-being, radosť z učenia, chuť do učenia.

## ÚVOD

Úvodom niekoľko slov k použitej terminológii. Zatiaľ čo didaktika je procesom osvojovania poznatkov v priebehu vyučovania v škole, autodidaktika, t.z. *samoučenie*, je procesom *individuálneho osvojovania poznatkov mimo vyučovania*. Kým procesy sprostredkovávania poznatkov v podobe didaktiky, čiže teórie vyučovania, patria v edukačných disciplínach medzi dlhodobo najrozpracovanejšie, autodidaktika, t.z. teória samoučenia,

ako vedná disciplína, sa ešte stále nachádza akoby in statu nascendi. Tak sa stáva, že akýkoľvek problém v osvojovaní poznatkov sme si zvykli riešiť žiaľ iba z aspektu školského vyučovania a nevšímame si, čo sa deje v procese autodidaktiky, ktorá (či chceme, alebo nechceme) je spojenou nádobou didaktiky.

Na Katedre psychológie FF TU realizujeme autodidaktiku v rámci predmetu PUŠ (psychoracionalizácia učenia a štúdia). PUŠ považujeme za komplementárnu zložku nielen predmetu edukačná psychológia, ale i predmetu školská psychológia. Na našej katedre sa výučba predmetu PUŠ začína vždy v prvom semestri prvého ročníka. Stalo sa už tradíciou, že študenti (nazývame ich v tejto súvislosti autodidakti) začínajú výučbu tohto komplementárneho predmetu písomnou kompozíciou na tému: *„Moje najosvedčenejšie spôsoby a postupy v príprave na vyučovanie v spomienkových reflexiách.“* Autodidakti vo svojich kompozíciách teda píšú o tom, ako si v minulosti osvojovali učivo na strednej škole, ktorou bolo spravidla gymnázium. Ukázalo sa, že autodidakti vypracovávajú takéto kompozície veľmi radi. A to aj preto, lebo v priebehu ich doterajšieho školovania sa spravidla nikto z učiteľov nezaujímal, akým spôsobom sa učia, ale zaujímalo ich iba to, čo sa naučili.

V spojitosti s vyhodnocovaním týchto kompozícií sme si stanovili, že za individuálnu metodiku autodidakta budeme považovať iba tú charakteristiku spôsobov samoučenia, ktorá bude opísaná minimálne 34-mi slovami. Takúto charakteristiku označujeme segment. V archívnom materiáli našej katedry sa nachádza 507 kompozícií, v rámci ktorých sme identifikovali takmer 2000 segmentov. Z metodologického aspektu pri vyhodnocovaní obsahu segmentov sme vychádzali z koncepcie kvalitatívneho výskumu založeného na metóde APČ (analýze produktov činnosti). Toľko k terminológii. A teraz už k veci.

V súvislosti s tematikou dnešnej konferencie nás zaujíma odpoveď na otázku, či v analyzovaných segmentoch autodidaktov sa nachádzajú aj postupy alebo metodiky využívajúce pozitívne faktory mentálneho zdravia. A aká je odpoveď? Skutočne, vo svojich kompozíciách sa ich autori orientovali aj na faktory vyplývajúce z mentálneho zdravia, a to najmä well-beingu. Napríklad v segmente pod č. 261 (ako jednom z početných tohto druhu)

možno čítať: „...z vlastnej skúsenosti môžem povedať: P O H O D A = prvý rozhodujúci krok!“ Poznávam, že tento autodidakt taký dôraz kladol na slovo pohoda, že mal potrebu napísať ho veľkým paličkovým písmom.

V ďalších kompozíciách pri opisovaných faktoroch vyplývajúcich z mentálneho zdravia sa objavoval aj faktor: *učenie s radosťou*. V tejto súvislosti v segmente pod č. 501 možno napr. čítať: *„Dôležité je mať radosť z učenia. Učenie si spríjemniť takým spôsobom, ktorý nás poteší. Napríklad v prestávkach si pustiť hudbu, zatancovať si a čokoľvek podobné.*

*A ešte niečo, pokračovala autorka, je dobré tešiť sa z maličkostí, keď sa niečo naučíte, odmeniť sa – dať si napr. čokoládku (iba kúsok).*

Iným faktorom súvisiacim s pozitívami mentálneho zdravia bola (nie na poslednom mieste) *„chuť do učenia“*. Napríklad v segmente č. 355 autodidakt píše: *„Dôležité je správne pozitívne naladenie sa na učenie. Toto zas funguje, ak mám chuť učiť sa. Potom sa mi učí ľahšie a samozrejme aj rýchlejšie a tiež si to veľmi dlho pamätám.“*

Otázkou je, prečo viacerí autodidakti mali tendenciu svoj kladný vzťah k samoučeniu vyjadrovať skôr biologickým termínom, napr. *chuť do učenia*, než adekvátnejším psychologickým termínom, napr. záujem o učenie. Keď si však uvedomíme, že záujem, ako psychologický determinant, sa v tejto súvislosti presadzuje skôr v posibilnej, teda možnej podobe, zatiaľ čo biologické determinanty neraz vyjadrujú nutnosť v podobe saturovania základnej potreby, potom aj *„chuť do učenia“* sa viacerým autodidaktom javila ako pojem s intenzívnejším motivačným nábojom, než napr. pojem záujem. Jednoducho chuť sa v tejto súvislosti stala kruciálnym termínom autodidaktov. Práve preto sa zdá, že tejto problematike aj na tomto časovo limitovanom priestore je potrebné venovať väčšiu pozornosť.

V čom je vlastne problém? Ako vieme, chuť je jeden z piatich tradičných zmyslových orgánov človeka. Fyziologicky je založený na schopnosti vnímať chemické vlastnosti látok, napr. sladkosť, kyslosť, slanosť alebo horkosť. Aby u človeka vznikla taká či onaká chuť, je potrebný podnet adekvátnej chemickej látky rozpustnej v slinách. Pojem chuť má však aj príslušnú psychologickú konotáciu. Rozumie sa ňou chcenie, snaha, sklon, či záľuba dosiahnuť nejaký cieľ, v našom prípade záľuba žiaka učiť sa alebo študenta študovať.



Z uvedeného vyplýva, že autodidakt nahradzovaním termínu záujem ako psychologicky adekvátnej snahovej tendencie človeka fyziologickým termínom chuť, akoby chcel znásobiť význam tejto tendencie, pretože chuť je zmyslový orgán, ktorý sa u človeka permanentne aktivizuje v každodennom prijímaní potravy.

Avšak vysvetľovať chuť do učenia iba na základe koncepcie optimálneho prežívania činnosti, napr. v podobe flow, ako jedného z pojmov mentálneho zdravia, sa tiež neukazuje ako najvhodnejší. Výraznou osobitosťou školského učenia (či už z didaktického, ale najmä z autodidaktického aspektu) je totiž to, že je to proces náročnej duševnej práce so všetkým, čo k pojmu náročnosť prináleží. Naproti tomu pre flow sú charakteristické činnosti z oblasti hier, športu, umenia a podobných záľub.

A teraz čo z toho všetkého vyplýva pre poradenskú prax školského psychológa? Ak samoučenie je duševná práca odohrávajúca sa v rovine kognitívnych procesov a ak samoučenie, ako aktivizovanie kognitívnych procesov, je sprevádzané aj jemu zodpovedajúcim *psychickým napätím*, potom pre kognitívne procesy, v rovine poznávania a poznania, je príznačné aj príslušné uvoľnenie tohto psychického napätia a jemu zodpovedajúce príjemné zážitky. Z tohto hľadiska možno akceptovať konštatovanie v segmente č. 501, v ktorom jeho autorka o.i. píše: *„Keď sa naučím, zvyknem si povedať: Juj, aká som šikovná, ako mi to dobre ide. Alebo v súvislosti s vôľou si poviem, opäť som si dokázala rozkázať.“*

Keďže nik sa nerodí so slabou alebo silnou vôľou, tak ako nik sa nerodí ani mravný, ani nemravný, potom vôľa a s ňou súvisiace psychické procesy sa skutočne javia ako významná osobnostná rezerva.

Neustále individuálne kreovanie tejto psychickej rezervy by teda malo byť permanentným predmetom nielen školského, ale aj akademického poradenstva. Skutočnosť, že vo viac ako v tisícstránkovom materiáli analyzovaných kompozícií sa ostatní autodidakti o vôľových osobitostiach človeka, ako o reálnej osobnostnej rezerve, ani len nez zmienili, robí túto požiadavku ešte nástojčivejšou.

Zhrnújúc možno konštatovať. Ak autodidakti sa vo svojich spomienkových reflexiách pozerali na samoučenie pozitívne, ako na obľúbený proces, tak ho videli buď ako proces pohody (teda relaxácie podobnej tej, ktorú preží-

vajú, napr. v priebehu prestávky), alebo ako niečo, čo človeku chutí (teda ako potrebu podobnú chuti do jedla). Všetko to naznačuje, že prežívanie samoučenia ako obľúbenej činnosti, ktorá človeku chutí, súvisí skôr s prvkami, ktoré majú bližšie k záľubám v podobe flow, než k vyšším psychickým zážitkom vyplývajúcim z aktivizovania kognitívnych procesov.

## ZÁVER

Teda nie všetko, čo je pozitívne z aspektu psychológie mentálneho zdravia, je rovnako pozitívne aj z aspektu autodidaktických procesov.

## LITERATÚRA

1. CSIKSZENTMIHALYI, M. (2015). Flow-psychológia optimálneho prežívania. Citadela.
2. GRÁC, J. (2010). Ku psychologickému identifikovaniu faktorov samoučenia. Psychologie a její kontexty, č. 2, r. 2010, s. 189-200.
3. GRÁC, J. (1978). Psychológia samoučenia, Bratislava, OBZOR.

*Prof. PhDr. Ján Grác, DrSc.  
Katedra psychológie  
Filozofická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Hornopotočná 23  
918 43 Trnava  
grac.j.z.2@pobox.sk*

---

## 2 SUBJEKTÍVNE VNÍMANÁ PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ UČITEĽA - REFLEXIA VÝSKUMNÝCH ZISTENÍ

### TEACHER'S SELF-EFFICACY - REFLECTION OF RESEARCH FINDINGS

---

**KATARÍNA KOHÚTOVÁ**

Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita v Ružomberku

**Abstrakt:** Príspevok prezentuje a diskutuje vybrané výskumné zistenia týkajúce sa vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa. Sústreďuje sa najmä na vplyv profesijnej zdatnosti učiteľa na vyučovací proces a na úspešnosť žiaka. Špecifickú pozornosť venuje vybraným výsledkom Medzinárodného výskumu o vyučovaní a učení TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey), pričom približujeme najmä výskumné zistenia týkajúce sa slovenských učiteľov a komparuje ich s výsledkami učiteľov iných krajín zapojených do výskumu.

**Kľúčové slová:** vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa, self-efficacy, TALIS (Teaching and Learning International Survey), výskumné zistenia

**Abstract:** The paper presents and discusses selected research findings regarding the teacher's self-efficacy. It focuses mainly on the impact of teacher's self-efficacy to teaching process and the success of the student. Specific attention is given to selected results of international research on teaching and learning TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey), especially with about research findings regarding Slovak teachers, and compares the results to teachers of other countries involved in the research.

**Keywords:** *teacher's self-efficacy, TALIS (Teaching and Learning International Survey), research findings*

## ÚVOD

Otázka zvyšovania kvality slovenského školstva je naliehavou výzvou v našej spoločnosti. V tomto kontexte je dôležitá samotná profesionalita učiteľa, ktorý je rozhodujúcim činiteľom vzdelávania vo všetkých jeho stupňoch. To zvyšuje nároky na vysokoškolskú prípravu budúcich učiteľov, z ktorých by sa mali stať kompetentné osobnosti vybavené zručnosťami, schopnosťami a vedomosťami, prostredníctvom ktorých budú formovať budúce generácie. Vo vyučovacom procese sú spomínané kompetencie veľmi dôležité, ale zároveň je dôležité i to, čo tieto kompetencie podmieňuje. Ide aj o výbavu učiteľa, ktorá je menej zjavná a viditeľná. Tu je možno zaradiť najmä spôsob, ktorým učiteľ sám seba vníma, akú má predstavu o tom, aký výkon dokáže podať. Dôležitá je teda dôvera v seba samého, v to, že svoje zručnosti, schopnosti a vedomosti dokáže adekvátne a účelne využiť vo vyučovacom procese. Táto dôvera/viera sa nazýva self-efficacy (resp. vnímaná zdatnosť).

V tomto príspevku prezentujeme náčrt teórie o vnímanej zdatnosti učiteľa a uvádzame prehľad výskumných zistení, ktoré preukázali efekt vnímanej zdatnosti učiteľov vo vyučovacom procese.

## **TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A ŠTÚDIE ZAMERANÉ NA VPLYV VNÍMANEJ PROFESIJNEJ ZDATNOSTI UČITEĽA NA VYUČOVACÍ PROCES A ÚSPEŠNOSŤ ŽIAKA**

Autorom konceptu self-efficacy je kognitívno-behaviorálne orientovaný psychológ Bandura, podľa ktorého jedinci na vykonanie úlohy potrebujú mať nielen potrebné zručnosti a vedomosti, ale i určitú úroveň očakávania toho, že sa im úlohy podarí splniť (že dosiahnu úspech) (Bandura, 1997).

Self-efficacy môžeme definovať ako vieru človeka vo vlastné schopnosti usmerňovať svoje správanie za účelom dosahovania stanovených cieľov a úspešného dokončenia stanovenej úlohy. Vzťahuje sa na **vieru** vo vlastné schopnosti, na rozdiel od reálnych schopností vykonávať určitú činnosť (tie môžu byť vyššie, alebo nižšie) (Malinauskas, 2017). Self-efficacy je teda viera jedinca v jeho schopnosti organizovať a realizovať aktivity potrebné k dosiahnutiu určitých výsledkov a je dôležitým faktorom ľudského výkonu (Bandura, 1988, Wood, Bandura, 1986, Janoušek, Slaměník, 2017).

V kontexte pedagogického procesu hovoríme o self-efficacy učiteľa, resp. v preklade, ktorý zaviedol autor Gavora (2008) o **vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa**. Jej základ je v tom, že tak ako každý človek, aj každý učiteľ má určitú predstavu o sebe samom, na čo stačí a na čo už nie. Vnímaná zdatnosť je vrstvou self-konceptu učiteľa a problematikou, ktorá sa v edukačnom prostredí vysvetľuje ako determinujúci faktor výkonu učiteľa s pozitívnym dopadom na výsledky edukačného procesu v prípade, že učiteľ hodnotí sám seba ako profesijne zdatného (Nikodemová, 2016). Vnímaná profesijná zdatnosť je motivačný potenciál učiteľa, ktorý podmieňuje to, koľko vnútornej energie je učiteľ schopný naakumulovať a venovať svojej práci, ako je vytrvalý pri riešení výchovných situácií, akú húževnatosť vyvinie na to, aby sa mu darilo. Predpokladá sa, že čím učiteľ považuje svoju profesijnú zdatnosť za silnejšiu, tým viac úsilia, vytrvalosti a húževnatosti vyvinie (Gavora, 2008). Vnímaná zdatnosť je presvedčenie učiteľa o tom, ako efektívne vie pôsobiť na žiakov a o tom, aký výkon môže podávať. Premenené na drobné to znamená napríklad to, ako definuje svoju zodpovednosť za rozvoj žiakov, ako vníma spôsob, akým rieši problémy v triede, ako posudzuje prekážky, ktoré bránia úspešnému učeniu sa žiakov, ako hodnotí svoje zvládanie disciplíny v triede, riešenie konfliktných situácií, predimenzovanosť učiva a pod. (Gavora, 2012). Učiteľom vnímaná profesijná zdatnosť sa v súčasnosti stáva jednou z najfrekvencovanejších a zároveň najdôležitejších tém v okruhu týkajúceho sa profesijných vlastností učiteľa. Je to preto, lebo ide o vlastnosť učiteľa, ktorá významne ovplyvňuje jeho uvažovanie, rozhodovanie, plánovanie i realizáciu jeho zámerov v triede. Ako uvádzajú Rutherford, Long a Farkas (2017) viac než tridsať rokov výskumu učiteľovej vnímanej zdatnosti podporuje myšlienku, že vnímanie

profesijnej zdatnosti učiteľov súvisí s úsilím, ktoré do vyučovania investujú, s cieľmi, ktoré si vo vyučovaní stanovujú a s úrovňou ich resiliencie, ktorou čelia prípadným ťažkostiam či neúspechom.

Vnímaná zdatnosť učiteľa súvisí i s výkonom a školským prospechom žiaka, pričom školský prospech nie je, samozrejme, jediným dôležitým ukazovateľom fungovania dieťaťa v škole, ale predsa len je z určitého hľadiska dôležitý. Ako uvádzajú viacerí autori (Aluja & Blanch, 2002; Batin-Pearson et al., 2000; Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson, & Dalton, 2002; Marsh, 1990; Muijs, 1997; Tai-sang, 1997, In Caprara et al., 2006), školské výsledky determinujú budúce detské rozhodnutia i perspektívne profesionálne aspirácie ako i psychosociálny vývin a adaptáciu. Na školskom prospechu dieťaťa sa podieľa mnoho faktorov, ku ktorým patrí napr. osobnosť dieťaťa (jeho inteligencia, schopnosti, záujmy, motivácia, osobnostné vlastnosti a i.), rodinné prostredie (rodinné vzťahy, socioekonomický status rodiny, postoje rodiny ku vzdelávaniu a i.) i prostredie školy (učitelia, vedenie školy, vzťahy v triede a pod.). V tomto príspevku nás zaujíma predovšetkým vplyv učiteľovho vnímania vlastnej zdatnosti na výkon žiaka v škole vo svetle výskumných zistení. Na základe štúdia vnímanej zdatnosti učiteľov na rôznych stupňoch škôl v rôznych krajinách bolo zistené, že:

- u učiteľov s vyššou úrovňou vnímanej zdatnosti je pravdepodobnejšie, že budú do vyučovania zavádzať didaktické inovácie v triede a zavádzať taký systém riadenia, ktorý podporuje autonómiu žiakov a redukuje potrebu nadmernej kontroly, tiež podporuje žiakov. Vysoký pocit vlastnej zdatnosti podporuje záväzok k učiteľskej profesii, učiteľ sa snaží vytvoriť bohaté a stimulujúce vzdelávacie prostredie (Caprara et al., 2006), tiež žiakom pripravuje úlohy, ktoré posúvajú ich schopnosti a vynakladajú úsilie na to, aby sa do vyučovacieho procesu zmysluplne zapojili (Zee, 2016);
- učiteľova vyššia úroveň vnímanej zdatnosti je spojená s vyššou motiváciou žiakov (Ashton, Webb, 1986; Roeser, Arbreton, Anderman, In Caprara et al., 2006; Mojavezi, Tamiz, 2012) a ich vyššou sebaúctou (Borton, 1991);
- učitelia s vyššou vnímanou zdatnosťou sa viac venujú plánovaniu a organizovaniu vyučovania, sú otvorenejší novým nápadom a poznatkom

a ochotnejšie experimentujú s novými didaktickými metódami (Cousins, Walker, 1995);

- vytvárajú v triede priaznivejšiu školskú klímu (Zee, 2016);
- lepšie manažujú triedu, majú k riadeniu vyučovania aktívnejší postoj, viac používajú pochvalu, povzbudenie a odmenu vo vzťahu k študentom (Lukáčová, Fenyvesiová, Tirpáková, 2018);
- sú presvedčení o svojej schopnosti účinne vzdelávať i „ťažkých“ študentov (Baleghizadeh & Shakouri, 2017);
- majú pocit vyššej kompetencie riadiť problémové správanie v triede (Giallo, Little, 2003, Zee, 2016) a zároveň percipujú menej prejavov nevhodného správania (napr. vyrušovanie, nevhodné hlasité poznámky, demonštratívne odmietnutie odpovede, ignorovanie a pod.) v triede (Kohútová, 2018);
- majú tendenciu zvládnuť celý rad problémových situácií v triede, požívať proaktívne, na študentov zamerané stratégie, vytvárajú menej konfliktných vzťahov so študentmi a ich vyučovanie je rozmanitejšie, ciele vyučovania menia flexibilnejšie podľa potrieb študentov (Zee, Komen, 2016).

Autori Caprara et al. (2006) skúmali vplyv učiteľovej profesijnej zdatnosti na výkon žiakov i na pracovnú spokojnosť samotných učiteľov. Do výskumu sa zapojilo 102 stredných škôl (boli vyberané stratifikovaným náhodným výberom). Zber dát prebiehal dva roky (akademický úspech bol meraný na začiatku a znova po dvoch rokoch), pričom výskumu sa celkovo zúčastnilo 2 184 učiteľov (z toho 1 205 žien). V súlade s očakávaniami autorov bolo zistené, že predchádzajúci akademický úspech študenta predpovedal jeho následné úspechy, pričom vnímaná zdatnosť učiteľa významne prispela ako k dosiahnutiu úspechu žiakov, tak k učiteľovej spokojnosti s prácou. Na druhej strane, v rozpore s očakávaniami, sa nepotvrdil vplyv predchádzajúcich akademických úspechov žiakov na pracovnú spokojnosť učiteľa, a pracovná spokojnosť nemala vplyv ani na neskoršie prospievanie žiakov. Zaujímavým zistením je, že zvlášť vysokú vnímanú zdatnosť majú učitelia, ktorí pracujú vo veľmi kvalitných školách s nadanými a talentovanými žiakmi. Predpokladá sa, že učitelia týchto žiakov budú vo svojich činnostiach úspešnejší ako učitelia žiakov so vzdelávacími alebo disciplinárnymi

problémami, pričom tieto pozitívne skúsenosti môžu zvýšiť a upevniť ich vnímanú zdatnosť (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992).

## **VNÍMANÁ PROFESIJNÁ ZDATNOSŤ SLOVENSKÝCH UČITEĽOV V MEDZINÁRODNEJ ŠTÚDII TALIS (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY)**

Veľmi zaujímavou štúdiou v kontexte profesijnej zdatnosti učiteľa je štúdia TALIS (Teaching and Learning International Survey). Ide o medzinárodnú štúdiu, ktorej cieľom je monitorovať pracovné prostredie a podmienky učiteľov a riaditeľov škôl, ďalej sledovať vplyv vzdelávacej politiky na prácu učiteľov a vyučovanie (napr. hodnotenie práce učiteľov, kvalifikačné požiadavky a pracovné povinnosti učiteľov, metódy vyučovania, postoje učiteľov a riaditeľov, a pod.). Štúdiu realizuje Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD) v pravidelných päťročných cykloch (naposledy v roku 2013 a v tomto roku prebieha ďalší cyklus výskumu). Do výskumu sa zapojili krajiny, resp. regióny OECD (napr. Anglicko, Česká republika, Fínsko, Estónsko, Slovensko, Španielsko, Austrália, Mexiko, Japonsko a i.) a partnerské krajiny, resp. regióny (napr. Bulharsko, Chorvátsko, Rumunsko, Srbsko, Spojené arabské emiráty, Malajzia, Singapur a i.) (Kašparová a kol., 2014).

Na Slovensku za priebeh štúdie zodpovedá Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). Ide o medzinárodný dotazníkový výskum, ktorý sa primárne zaoberá zisťovaním pracovných podmienok učiteľov (bol vypracovaný osobitný dotazník pre učiteľov a pre riaditeľov). Výskumnú vzorku slovenských učiteľov tvorilo 3454 respondentov. Dotazník pozostával z 9 okruhov, ku ktorým patrí vedenie a riadenie školy, zaškolenie a ďalšie profesijné vzdelávanie učiteľov a poskytovanie spätnej väzby, školská klíma a étos, presvedčenie učiteľov o správnom spôsobe vyučovania, postupy vo vyučovaní používané učiteľom, **subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa** a spokojnosť učiteľa v zamestnaní. Zaujímavé sú výsledky všetkých oblastí, ale vzhľadom na zameranie a rozsah tohto príspevku nás zaujímajú predovšetkým výsledky profesijnej zdatnosti uči-



teľa. Výber výskumnej vzorky bol dvojstupňový – najskôr boli náhodne vybrané školy a následne boli v každej škole pomocou špeciálneho programu náhodne vybraní učitelia. Všetky výskumné správy i samotné dáta je možné siahnuť na stránkach OECD. Nižšie v texte uvádzame vybrané výsledky zamerané na profesijnú zdatnosť učiteľa, ktoré sme spracovali zo spomínaných dát, ktoré sú dostupné na oficiálnej stránke OECD. Výsledky sme spracovávali v štatistickom programe IBM SPSS (verzia 22), veľkosť efektu sme merali Cohenovým  $d$  a pre výpočet sme použili kalkulátor na webovej stránke „Social Science Statistics“.

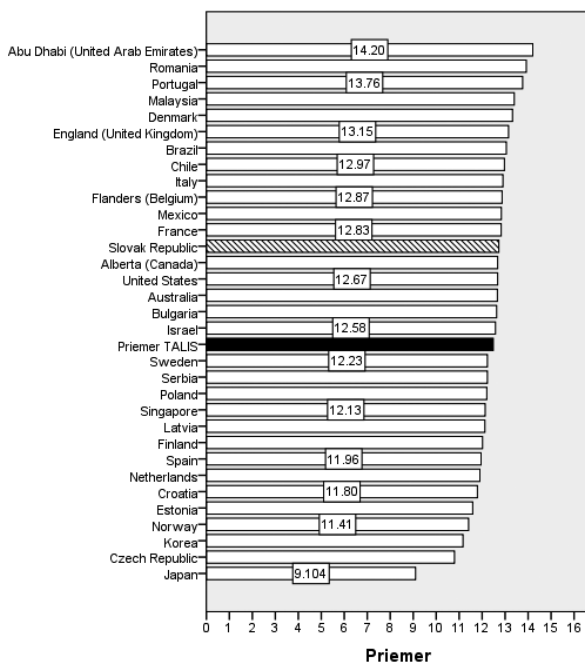
Ako vyplýva z grafu 1, učitelia na Slovensku hodnotia svoju celkovú profesijnú zdatnosť vyššie ako je priemer<sup>1</sup> ostatných krajín zapojených do výskumu, čo je potešiteľné zistenie. Celkovo najvyššie hodnotia svoju zdatnosť učitelia zo Spojených arabských emirátov, z Rumunska a Portugalska. Naopak, najnižšie svoju zdatnosť hodnotia učitelia z Japonska, Českej republiky a Kórey.

Okrem skóre celkovej vnímanej profesijnej zdatnosti boli zisťované i tri subdomény self-efficacy – zdatnosť manažovať triedu, zdatnosť používať vyučovacie stratégie a zdatnosť motivovať žiakov. V tabuľke 1 uvádzame priemerné skóre všetkých krajín zapojených do výskumu TALIS a priemerné skóre učiteľov na Slovensku. Vidíme, že v priemere dosahujú slovenskí učitelia vyššie skóre vo všetkých subškálach. Studentovým T-testom pre jeden výber sme zisťovali, či sú tieto rozdiely signifikantné. Na základe výsledku spomínaného testu môžeme konštatovať, že slovenskí učitelia dosahujú štatisticky významne vyššiu zdatnosť v manažovaní triedy, v motivovaní žiakov i v celkovom skóre. Jedine zdatnosť používať vyučovacie stratégie mali slovenskí učitelia podobnú, ako bol priemer všetkých krajín zapojených do TALIS. Celkovo môžeme konštatovať, že slovenskí učitelia pociťujú najvyššiu mieru zdatnosti v manažovaní triedy a relatívne najnižšiu v zdatnosti motivovať žiakov.

1 indexy používané v Talis boli upravené tak, aby hodnota „10“ zodpovedala strednej hodnote na škále odpovedí použitých v dotazníku a štandardná odchýlka mala hodnotu „2“.

**Graf 1** Priemerné hodnoty vo vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa v jednotlivých krajinách

**Priemerná miera vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa v jednotlivých krajinách**



**Tabulka 1** Rozdiely v vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa na Slovensku a v iných krajinách

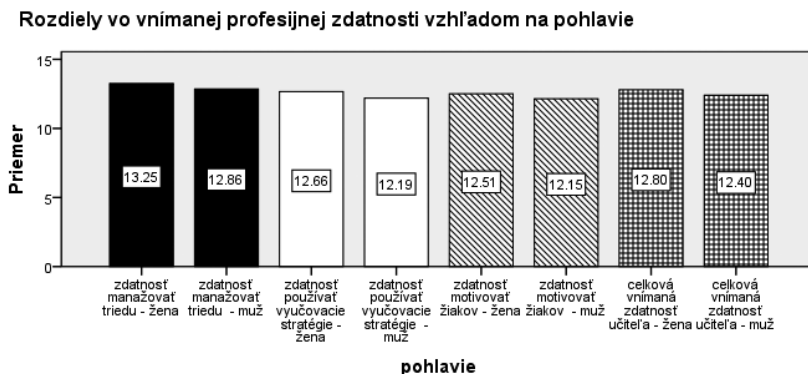
	Zdatnosť manažovať triedu	Zdatnosť používať vyučovacie stratégie	Zdatnosť motivovať žiakov	Celková vnímaná zdatnosť učiteľa
Priemer TALIS	12,8308	12,5430	12,0834	12,4857
Priemer SR	13,1739	12,5735	12,4383	12,7285
t	12,301	1,073	13,064	9,106
df	3453	3453	3453	3453
p-hodnota	<b>0,000</b>	<b>0,283</b>	<b>0,000</b>	<b>0,000</b>

Subškálu **zdatnosť motivovať žiakov** tvorili štyri položky. Prvá sa týkala presvedčenia učiteľov o žiakoch, že môžu mať dobré výsledky, druhá sa týkala pomoci žiakom uvedomiť si hodnotu vzdelania, tretia motivovania žiakov, ktorí nemajú záujem o školskú prácu a posledná pomoci žiakom kriticky myslieť. Slovenskí učitelia boli v nadpolovičnej väčšine presvedčení (50 % až 60 %), že v spomínaných oblastiach dokážu žiakom pomôcť do značnej miery. Druhá subškála **zdatnosť používať vyučovacie stratégie** pozostávala rovnako zo štyroch položiek, týkajúcich sa vyjasnenia očakávaní učiteľa ohľadne správania žiakov, kontroly učiteľa nad vyrušovaním v triede, dodržiavania pravidiel v triede a upokojenia žiakov, ktorí vyrušujú alebo sú hluční. Rovnako i v tomto prípade vyjadrovali učitelia v nadpolovičnej väčšine, že v tomto ohľade majú vysokú zdatnosť riadiť správanie v triede. Poslednú subškálu **zdatnosť používať vyučovacie stratégie** tvorili otázky týkajúce sa zdatnosti učiteľa pripravovať žiakom podnetné otázky, využívať rôzne postupy hodnotenia výsledkov žiakov, poskytovania alternatívnych vysvetlení (napr. ak sú žiaci zmätení) či využívania alternatívnych vyučovacích metód. Rovnako, nadpolovičná väčšina slovenských učiteľov sa cítila zdatná v týchto oblastiach.

Následne sme porovnávali vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľa vzhľadom na pohlavie. Ako vyplýva z grafu 2, v priemere o čosi vyššiu zdatnosť dosahujú ženy v porovnaní s mužmi vo všetkých sledovaných oblastiach. Štatistickú významnosť rozdielov sme overovali Studentovým T-testom pre dva nezávislé výbery (hladina významnosti  $p < 0,05$ ) a veľkosť efektu Cohenovým  $d^2$ . Ako vyplýva z tab. č. 1, rozdiely medzi mužmi a ženami sú štatisticky významné ( $p = 0,000$ ), ale Cohenovo  $d$  poukazuje na malý efekt rozdielov.

2 Veľkosť efektu (*effect size*) sa používa ako vodítko pre posudzovanie významnosti výsledkov, štatisticky nezveličovaných rozsahom analyzovaného súboru (Sigmundová, Sigmund, 2010). Jedným z najčastejšie používaných vyjadrení veľkosti efektu je Cohenovo  $d$ , kde  $d = 0,2$  je interpretované ako mierny efekt,  $d = 0,5$  ako stredný efekt a  $d = 0,8$  ako veľký efekt (APA, 2001; Cohen, 1988, In Kopeček, 2010). Tento koeficient „eliminuje“ vplyv pozitívnej závislosti štatistickej významnosti na rozsahu súboru. Ich uvádzanie je pri publikovaní výsledkov odborných prác vyžadované (Sigmundová, Sigmund, 2010).

**Graf 2** Rozdiely vo vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa vzhľadom na pohlavie



**Tabuľka 2** T-test, Cohenovo d: rozdiely vo vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa vzhľadom na pohlavie

	zdatnosť manažovať triedu	zdatnosť používať vyučovacie stratégie	zdatnosť motivovať žiakov	celková vnímaná zdatnosť učiteľa
ženy (n 2802)	13,25 - 1,607	12,66 - 1,645	12,51 - 1,567	12,8 - 1,539
muži (n 652)	12,858-1,737	12,194-1,719	12,15 - 1,682	12,40 - 1,645
Štatistika	t = 5,481, df = 3452, p = 0,000	t = 6,493, df = 3452, p = 0,000	t = 5,163, df = 3452, p = 0,000	t = 5,70, df = 3452, p = 0,000
veľkosť efektu d	0,233	0,279	0,022	0,025

Na záver sme zisťovali súvislosť medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľa a jeho celkovou dĺžkou praxe. Ako vyplýva z tabuľky 3 medzi uvedenými premennými existuje štatisticky významný, pozitívny vzťah slabej úrovne. To znamená, že s dĺžkou praxe rastie celková vnímaná zdatnosť učiteľa (i zdatnosť manažovať triedu, používať vyučovacie stratégie i zdatnosť motivovať žiakov). Avšak identifikovaný vzťah je slabý.

**Tabuľka 3** Vzťah medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou učiteľa a vekom

		celková vnímaná zdatnosť učiteľa	zdatnosť manažovať triedu	zdatnosť používať vyučovacie stratégie	zdatnosť motivovať žiakov
celková prax	R	0,123**	0,113**	0,117**	0,125**
	p-hodnota	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	3405	3405	3405	3405

## DISKUSIA A ZÁVER

Z vyššie uvedených poznatkov vyplýva, že učiteľova vnímaná profesijná zdatnosť je signifikantným determinantom jeho pracovného výkonu a toho, ako je schopný uplatňovať svoje vedomosti, schopnosti a zručnosti vo vyučovacom procese. Tiež sme zistili, že v porovnaní s inými krajinami (napr. i susednou Českou republikou či Poľskom) majú slovenskí učitelia nadpriemernú úroveň vnímanej zdatnosti. Efektívnym spôsobom zvyšovania self-efficacy učiteľov je napr. zážitok úspechu, zástupná skúsenosť získaná pozorovaním dosiahnutých výsledkov činností u iných ľudí, povzbudzovanie a oceňovanie zo strany žiakov, ale i kolegov a rodičov. Významným zdrojom zvyšovania vnímanej zdatnosti môže byť i absolvovanie tréningových programov, napr. v rámci sociálno-psychologických výcvikov u študentov učiteľstva či u samotných učiteľov. Napríklad autor Malinauskas (2017) skúmal vplyv tréningového programu na zvýšenie tzv. sociálnej self-efficacy študentov učiteľstva. Do experimentálnej vzorky zahrnuli 36 študentov a do kontrolnej skupiny 32 študentov v priemernom veku 22,7 rokov (SD 0,57). Tréningový program zahŕňal 26 jednodňových lekcií. Ako uvádza citovaný autor, v postmodernej spoločnosti narastá potreba zvyšovania sociálnych kompetencií a sebadôvery v zmysle formovania jedinca za účelom zvýšenia jeho adaptability. Sociálne self-efficacy sa týka schopnosti jedinca zvládnuť sociálne orientované výzvy a bariéry a zahŕňa zručnosti ako je napr. sociálna odvaha, účasť na sociálnych aktivitách, priateľské správanie či získavanie a poskytovanie pomoci. Tréning-

gový program zahŕňal aktivity zvyšujúce emocionálnu komunikáciu (napr. aktívne počúvanie, pomáhanie študentom identifikovať a zvládať náročné emócie), sociálne zručnosti (napr. kooperáciu, riadenie skupiny) a schopnosti manažovať správanie a udržiavať disciplínu. Self-efficacy študentov v experimentálnej skupine bolo po absolvovaní programu signifikantne vyššie v porovnaní so študentmi z kontrolnej skupiny. Je možné konštatovať, že forma vyučovania modelovaním patrí k najúčinnjším metódam, ale je potrebné realizovať tréningy tak, aby sa študenti nebáli experimentovať so svojím správaním a aby sa nebáli urobiť chyby (pretože chybami sa človek učí najviac). Autori ďalej budú navrhnuté skúmať, ako dlho po absolvovaní tréningu bude trvať jeho efekt.

Slovenskí učitelia teda dosahujú pomerne vysokú úroveň self-efficacy (vyplýva to nielen z vyššie citovaného výskumu TALIS, ale i napr. z výskumu Gavoru, 2008 či Kohútovej, 2018). A to i napriek tomu, že, napr. platové podmienky na Slovensku nie sú príliš motivujúce. Plat učiteľov pôsobiacich na úrovni ISCED 2 na verejných školách bol v roku 2012 na Slovensku len 43 % priemerného platu vysokoškolsky vzdelaného človeka vo veku 25 – 64 rokov pracujúceho na plný úväzok celý rok, čo je medzi krajinami OECD jeden z najnižších podielov (v ČR je to 54 %). Priemer na jednu krajinu zo sledovaných krajín OECD bol 88 % (In Kašparová, Potužníková, Janík, 2015). Nízke platové ohodnotenie slovenských učiteľov reflektuje i Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 až 2027, pričom cieľom reformy by malo byť nielen dosiahnutie dôstojného ohodnotenia práce učiteľa, ale i zlepšenie celkových podmienok výkonu učiteľského povolania, pozdvihnutie jeho prestíže a zvýšenie celospoločenského kreditu učiteľov a úcty voči povolaniu učiteľa. V súvislosti s posledným spomínaným, uvedieme ešte výsledok jednej položky z výskumu TALIS (2013). Jednalo sa o vyjadrenie súhlasu, resp. nesúhlasu na 4-bodovej Likertovej škále s položkou „Myslím, že povolanie učiteľa si spoločnosť váži.“ V priemere učitelia všetkých sledovaných krajín odpovedali hodnotou 2,10 (SD 0,862), čo vyjadrovalo skôr nesúhlas. Konkrétne rozhodne nesúhlasilo 26,8 % učiteľov, nesúhlasilo 41,6 % učiteľov, súhlasilo 25,9 % učiteľov a rozhodne súhlasilo len 5,7 % učiteľov. U slovenských učiteľov bol nesúhlas s uvedeným výrokom ešte markantnejší, v prieme-

re odpovedali hodnotou 1,43 (SD 0,595). Konkrétne rozhodne nesúhlasilo až 61,7 % učiteľov a nesúhlasilo 34 %. Len 2,9 % vyjadrilo súhlas a rozhodne súhlasilo len 0,8 % respondentov, čo sú omnoho nepriaznivejšie výsledky v porovnaní s ostatnými sledovanými krajinami. Z toho vyplýva, že samotní slovenskí učitelia reflektujú nedostatočnú prestíž a úctu voči svojej profesii.

Vo vyššie spomínanom Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 až 2027 sa učiteľ vníma ako centrálny prvok rozvoja systému výchovy a vzdelávania, ktorého úlohou je formovanie mladej generácie ako budúceho faktora rozvoja Slovenska. Učitelia musia žiakom a študentom vstúpiť vedomosti, ale aj hodnotovú orientáciu, ako postoje, kompetencie a návyky, ktoré im umožnia prosperovať v rýchlo sa meniacich podmienkach súčasného sveta a v prostredí, ktoré vyžaduje komplexné rozhodovanie. Domnievame sa, že ak to má učiteľ zvládnuť, potrebuje disponovať určitými profesijnými i osobnostnými kompetenciami a zároveň vierou v ne (self-efficacy). Samozrejmosťou by malo byť ocenenie učiteľa spoločnosťou ako jedného zo základných faktorov rozvoja spoločnosti.

Článok je priebežným výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 007KU-4/2017

„Devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom - prejavy, príčiny, prevencia.“

## LITERATÚRA

1. BALEGHIZADEH, S., SHAKOURI, M. 2017. Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors. In *Innovations in Education and Teaching International*, 2017, vol. 54, no. 4, p. 394–402.
2. BANDURA, A. 1988. Organisational Applications of Social Cognitive Theory. In *Australian Journal of Management*, 1988, vol. 13, no. 2, p. 275–302.
3. BANDURA, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997. ISBN 978-0716728504.

4. BORTON, W. 1991. Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. In *American Educational Research Association*. 24 p.
5. CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., STECA, P., MALONE, P. S. 2006. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. In *Journal of School Psychology*, 2006, vol. 44, no. 6, p. 473–490.
6. COUSINS, J., WALKER, C. 1995. Personal Teacher Efficacy as a Predictor of Teachers' Attitudes toward Applied Educational Research. *Annual Meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration*, Montreal.
7. Effect Size Calculator for T-test. [online]. Social science statistic. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na internete: <[https://www.socscistatistics.com/ effectsize/Default3.aspx](https://www.socscistatistics.com/effectsize/Default3.aspx)>.
8. GAVORA, P. 2008. Profesijsná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*, 2008, roč. 50, č. 3–4.
9. GAVORA, P. Rozvoj vnímanej zdatnosti (self-efficacy) študentov učiteľstva: možnosti zlepšenia učiteľského vzdelávania. In *Aula*, 2012, Vol. 20, No. 1, p. 62 – 77.
10. GIALLO, R., LITTLE, E. 2003. Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers. In *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 2003, vol, 3, p. 21-34.
11. JANOUŠEK, J., SLAMĚNÍK, I. Sociální motivace. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. (eds.). 2017. *Sociální psychologie*. 2. přep. a rozš. vydání, dotisk. Praha : Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-247-1428-8. s. 147 – 159.
12. KAŠPAROVÁ, V. a kol. 2014. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha : Česká školní inspekce, 2013.
13. KAŠPAROVÁ, V., POTUŽNIKOVÁ, E., JANÍK, T. 2015. Subjektivně vnímaná zdatnosť učiteľa v kontextu jejich profesního vzdělávání: zjištění a výzvy z šetření TALIS 2013. In *Pedagogická orientace*, 2015, roč. 25, č. 4, s. 528-556.
14. KOHÚTOVÁ, Katarína: Nevhodné správanie žiakov v kontexte profesijnej zdatnosti učiteľa. PETLÁK, E. *Príčiny a prejavy devalvačného sprá-*



- vania žiakov voči učiteľom. Bratislava : Iris, 2018. ISBN 978-80-8200-024-8. s. 101-148
15. KOPEČEK, M. 2010. Velikost efektu v krátkých kognitivních testech mezi mladými zdravými jedinci a seniory – pilotní studie. In Česká a slovenská psychiatria, 2010, roč. 106, č. 1, s. 9–14.
  16. LUKÁČOVÁ, L. a kol. 2018. Teachers' Self-Efficacy as a Determinant of Lesson Management Quality. In *TEM Journal*, 2018, vol. 7, no. 3, p. 662–69.
  17. MALINAUSKAS, R. K. 2017. Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. In *European Journal of Contemporary Education*, 2017, no. 4, p. 732-738.
  18. MOJAVEZI, A., TAMIZ, M. P. 2012. The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' motivation and Achievement. In *Theory and Practice in Language Studies*, 2012, vol. 2, no. 3, p. 483-491.
  19. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania: 2018 - 2027. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [online]. [cit. 2018-11-01]. Dostupné na internete: <<https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>>.
  20. NIKODEMOVÁ, V. Self-efficacy učiteľa a motivácia žiakov na vyučovaní. Autoreferát dizertačnej práce. Nitra : Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, 2016.
  21. RAUDENBUSH, S., ROWAN, B., CHEONG, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. In *Sociology of Education*, vol. 65, no. 150–167.
  22. RUTHERFORD, T., LONG, J. J., FARKAS, G. 2017. Teacher value for professional development, self-efficacy, and student outcomes within a digital mathematics intervention. In *Contemporary Educational Psychology*, 2017, vol. 51, p. 22–36.
  23. SIGMUNDOVÁ, D., SIGMUND, E. 2010. Statistická a věcná významnost a použití koeficientu velikosti účinku při hodnocení dat o pohybové aktivitě. In *Tělesná kultura*, 2010, roč. 35, č. 1, s. 55–72.
  24. WOOD, R., BANDURA, A. 1989. Social Cognitive Theory of Organizational Management. In *Academy of Management Review*, 1989, vol. 14, no. 3, p. 361–384.

25. ZEE, M. 2016. From general to student-specific teacher self-efficacy. Netherlands : NWO, 2016. ISBN 978-94-028-0141-5.
26. ZEE, M., KOOMEN, H. M. Y. 2016. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. In *Review of Educational Research*, 2016, vol. 86, no. 4, p. 981–1015.

*Mgr. Katarína Kohútová, PhD.*  
*Katolícka univerzita v Ružomberku*  
*Pedagogická fakulta*  
*Katedra sociálnej práce*  
*Hrabovská cesta 1*  
*034 01 Ružomberok*

---

### 3 HODNOTENIE ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŠTUDENTMI UČITEĽSTVA CEZ MODEL KOGNITÍVNYCH KOMPONENTOV FACIONA

EVALUATION OF DEVELOPMENT OF CRITICAL  
THINKING BY TEACHER STUDENTS THROUGH  
THE MODEL OF COGNITIVE COMPONENTS  
OF P. FACIONE

---

**MARTINA KOSTURKOVÁ**

Katedra pedagogiky

Fakulta humanitných a prírodných vied

Prešovská univerzita v Prešove

**Abstrakt:** Na Slovensku význam problematiky kritického myslenia spoločensky vzrástol až v posledných rokoch. Vo vysokoškolskom prostredí v tomto smere registrujeme len ojedinelé snahy slovenských autorov, pričom nejde o systematické skúmanie problému. Absencia poznatkov o rozvoji tejto zručnosti vo vysokoškolskej edukácii bola hlavným dôvodom výskumného zámeru. Cieľom štúdie bolo zistiť a analyzovať subjektívne hodnotenie študentov učiteľstva na rozvoj kognitívnych komponentov kritického myslenia v edukácii prostredníctvom modelu Faciona. Výsledky ukázali, že pregraduálna príprava budúcich učiteľov by mala nutne reagovať na požiadavky edukačnej praxe. Aby sa nám aspoň sčasti podarilo urobiť pokrok v oblasti zvýšenia kvality prípravy študentov učiteľstva v schopnosti kriticky myslieť, je potrebné nastaviť výsledky vzdelávania kompatibilné s národným a európskym kvalifikačným rámcom.

**Kľúčové slová:** model Faciona – interpretácia, analýza, hodnotenie, usudzovanie, explanácia, autoregulácia.

## ÚVOD

K základným zručnostiam absolventa vysokoškolského štúdia by malo patriť aktívne získavanie informácií, ich integrácia, prehlbovanie, spôsobilosť riešiť odborné úlohy a problémy, koordinovať spoločné činnosti, vidieť veci a ich súvislosti, samostatne sa rozhodovať, niesť zodpovednosť, analyzovať a hodnotiť argumenty, relevantne argumentovať, hodnotiť vlastné poznávacie schopnosti a využiť ich pri vyvodzovaní vlastných úsudkov a pod. Ide o komponenty kriticky mysliaceho človeka. V zahraničí sa schopnosť kriticky myslieť považuje za základnú akademickú zručnosť. Na Slovensku stále disponujeme len minimom poznatkov o tejto problematike z edukačného prostredia. Cieľom štúdie je predstaviť parciálne výsledky výskumu, ktorého predmetom bolo zistiť, ako študenti, budúci učitelia, vnímajú rozvoj jednotlivých komponentov tvoriacich model kritického myslenia podľa Faciona (1990). Tento model kognitívnych komponentov ponúka rozmanitosť kognitívnych procesov súvisiacich s uplatňovaním rozumového myslenia v praxi.

## TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Pojem kritické myslenie je definovaný rôznorodo (porov. Kosturková, 2016a, 2016 b). Podľa Ruisela (2008) ide o synonymum pre kvalitné alebo zrozumiteľné myslenie, ktoré zahŕňa tieto zložky:

1. motiváciu pre náročnosť, ktorú vyvoláva kritické myslenie;
2. poznatky o schopnostiach kritického myslenia;
3. tréning štruktúry pre uľahčenie transferu medzi súvislosťami;
4. metapoznávací monitoring.

Z uvedeného vyplýva, že k procesu rozvoja kritického myslenia je potrebná afektívna, kognitívna a konatívna dimenzia. V praxi tieto dimenzie nie je možné od seba oddeliť.

Ruisel (2008) zdôrazňuje, že kritické myslenie vyžaduje primeranú motiváciu k zvládnutiu náročného psychického úsilia vyplývajúceho z konkrétnych kognitívnych a afektívnych aktivít. Predpokladá sa antidogmatizmus a flexibilita, ochota hodnotiť informácie objektívne a pochopenie rozdielov medzi racionalizáciou a usudzovaním. Tieto nekognitívne aspekty kritického myslenia predpokladajú schopnosť a motiváciu posudzovať problém z mnohorakých perspektív a tolerovať nejasnosť a neurčitosť. Lai (2011) pri analýze štúdií a príspevkov odborníkov kritického myslenia, akými sú S. R. Bailin, R. H. Ennis, P. A. Facion, D. F. Halpern, dospela k záveru, že odborníci preferujú tieto návyky mysle a dispozície: otvorenosť, ochotu hľadať dôvody, túžbu byť dobre informovaný, flexibilitu, rešpektovanie a pod.

Schopnosti kritického myslenia sa niekedy nazývajú aj schopnosti vyššieho radu (King, F. J., Goodson, L. a Rohani, F., 2016). Odlišujú sa síce od jednoduchších, ako je mechanické opakovanie, ale zakladajú sa na nich. Aktivované sú práve vtedy, keď je potrebné riešiť neznámy problém. Uvedieme príklad van Geldera (2005), ktorý hovorí, že ak chýba zručnosť na nižších úrovniach, kritické myslenie sa nebude diať. Jednoducho povedané, v kognitívnej dimenzii k procesu rozvoja kritického myslenia potrebujeme myslenie nižšieho a vyššieho radu. Lai (2011) medzi kognitívnymi komponentmi kritického myslenia u odborníkov filozofických, kognitívno-psychologických a pedagogických línií identifikovala zhodu predovšetkým v komponentoch, ako sú analýza argumentov alebo dôkazov, hodnotenie, rozhodovanie alebo riešenie problémov, určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania. Z uvedeného vyplýva, že tieto pravidlá logiky by sa nedali uplatniť bez požadovanej úrovne vedomostí a zručností.

Tretou zložkou, ktorú uviedol Ruisel (2008) podľa kognitívnych psychológov, je tréning. Autor konštatuje, že ak sa kritické myslenie nevhodne uplatňuje v nových súvislostiach, nie je vždy úspešné. Preto sa obvykle vyžadujú stratégie, ktoré tento proces uľahčujú (aplikácia príkladov a výber poznatkov, ktoré môžu pôsobiť ako vybavovací kľúč). Usudzovanie, riešenie problému a učenie sa závisia od kapacity kódovať a manipulovať s príbuznými poznatkami. Cieľom štruktúrneho tréningu je naučiť jednotlivca, aby si uvedomil, kedy môže platne využiť svoje schopnosti.

Nakoniec je to metapoznávanie, ktoré je výkonnou a regulačnou funkciou kritického myslenia. Je založené na hodnotení vlastných poznávacích schopností a ich využití pri vyvodzovaní záverov o úrovni vlastného myslenia a učenia (Ruisel, 2008; o. i. aj Facione, 1990; Čavojová, 2016 a i.).

Uvádzané zložky kritického myslenia sú najviac zhodné s modelom Faciona (1990), ktorý autor vytvoril na základe vyhlásenia americkej filozofickej asociácie v Delfskej správe v roku 1990. Z praktického hľadiska je jeho model pre nás najinšpiratívnejší, pretože odráža súbor potrebných zručností pre kvalitné kritické myslenie. Aj keď v modeli nižšie uvádzame kognitívne komponenty a subkomponenty kritického myslenia, správa Delhipi APA poskytuje aj štyri oblasti užitočnejších informácií, napríklad diskusiu o vzťahu medzi kritickým myslením a súvisiacimi zručnosťami a dispozíciami a i. Tým máme na mysli, že ak v praxi zapájame kognitívne procesy, automaticky sa pridružujú aj afektívne a konatívne.

Sadler (2014) analyzoval viacero modelov, ktoré by mohli byť efektívne pri rozvoji kritického myslenia v edukácii. Medzi nimi je aj správa APA, ktorá rozlišuje šesť kategórií kognitívnych zručností kritického myslenia prezentované v modeli Faciona (1990). Uvádzaný model obsahuje komponenty a ich ďalšie subkomponenty:

**1. Interpretácia** – znamená pochopenie a vyjadrenie významu širokej škály informácií, dát, udalostí, rozhodnutí, pravidiel, postupov, kritérií a pod. Tvoria ju tri subkomponenty:

**a) kategorizácia** – medzi stratégie alebo metódy jej rozvoja patria predovšetkým tie, ktoré podporujú vhodnú formuláciu kategórií, pochopenie štruktúry, opis a charakteristiku informácií; **b) pochopenie dôležitosti** – stratégie alebo metódy zamerané na zistenie a pochopenie obsahu, efektívneho výkladu, hodnôt, pravidiel, sociálneho správania, grafických organizátorov a pod.; **c) objasnenie významu** – stratégie alebo metódy podporujúce parafrázovanie alebo explicitné vyjadrenie výroku, analógiu, kontext alebo význam slov, myšlienok, pravidiel, konceptov a pod.

**2. Analýza** – identifikácia inferenčných vzťahov medzi výrokmami, otázkami, pojmami, opismi a pod., ktoré majú vyjadriť presvedčenie, úsudok, dôvody informácie alebo iné formy výpovedí. Pozostáva zo subkomponentov:

**a) skúmanie myšlienok** – tu sa vyžadujú stratégie alebo metódy rozvoja určenia myšlienok a podstatných súvislostí argumentov, metódy zamerané na uvažovanie a presvedčovanie, metódy definovania pojmov a ich významov v danom kontexte, komparácia myšlienok, identifikovanie otázok a problémov; **b) identifikácia argumentov** – tento subkomponent je potrebné rozvíjať cvičeniami, ktoré slúžia na identifikáciu typov argumentov, argumentačných chýb, afirmáciu alebo negáciu výrokov v identifikovaných argumentoch; **c) analýza argumentov** – na rozvoj subkomponentu sa vyžadujú cvičenia zamerané na analýzu argumentov, t. j. po obsahovej stránke (sila argumentu, typ argumentu) a po formálnej stránke, či argument obsahuje tvrdenie, vysvetlenie, dôkaz a záverečný úsudok.

**3. Hodnotenie** – vo všeobecnosti znamená posúdenie dôveryhodnosti výrokov, tvrdení a iných foriem výpovedí. Tento komponent tvoria subkomponenty: **a) posúdenie tvrdení** – tento subkomponent je možné rozvíjať aktivitami zameranými na skúmanie dôveryhodnosti zdrojov informácií, napríklad zistením si, či zdroj je dôveryhodný, aké sú jeho preferencie, ako vyzerá stránka, na ktorej sa informácia objavila, či má autora, či autor je autoritou v danej oblasti a pod.; **b) posúdenie argumentov** – ide o efektívne cvičenia zamerané na pravdivosť alebo nepravdivosť záverov vyplývajúcich z premís.

**4. Usudzovanie (inferencia)** – identifikácia a zistenie prvkov potrebných k stanoveným zámerom, tvorba predpokladov a domnienok, posúdenie relevantných informácií, zvažovanie dôsledkov vyplývajúcich z dát, tvrdení, úsudkov a pod. Zahŕňa sa tu: **a) spochybňovanie dôkazov** – na rozvoj tohto subkomponentu sa vyžadujú aktivity na rozpoznávanie premís, hľadanie a získavanie informácií na podporu danej premisy a pod.; **b) hľadanie alternatív** – stratégie a metódy podporujúce formuláciu alternatívnych riešení, konštrukciu viacerých plánov na dosiahnutie cieľa; **c) vyvodzovanie záverov** – cvičenia podporujúce vhodné vyvodenie záveru.

**5. Explanácia** – cieľom tohto komponentu je vysvetlenie postupov a výsledkov vlastného uvažovania, vysvetlenie argumentov a argumentačných

línii, významy slov v celom kontexte témy/problému. Tento komponent obsahuje: **a) predstavenie záverov** – tu sa odporúčajú aktivity zamerané na presné vyjadrenie výsledkov získaných analýzou, na schopnosť vyhodnotiť výsledky; **b) odôvodnenie postupov** – vhodné sú cvičenia, ktoré podporujú predloženie relevantných postupov v kontexte analýzy interpretácie, vyhodnotenia a záverov; **c) prezentácia argumentov** – ide o cvičenia zamerané na schopnosť prijať alebo odmietnuť isté tvrdenia.

**6. Autoregulácia** – sebauvedomenie vlastných kognitívnych aktivít s cieľom potvrdiť, overiť alebo napraviť vlastné nedostatky v myslení, konaní a pod. Tu sa zaraďuje: **a) sebahodnotenie** – tento subkomponent je vhodné rozvíjať metakognitívnymi stratégiami, aktivitami zameranými na vlastné myslenie, kontrolu produktov a pod., cvičenia podporujúce objektívne sebahodnotenie názorov, kladenie otázok so zameraním na posúdenie faktu, do akej miery vlastné myslenie ovplyvňuje nedostatky v poznávaní, aktivity zamerané na identifikáciu bariér obmedzujúcich vlastné racionálne myslenie, cvičenia reflektujúce vlastný hodnotový rebríček, postoje, motiváciu, aktivity zamerané na zistenie vlastných intelektuálnych čŕt; **b) sebakontrola** – v rámci tohto subkomponentu sú vhodné aktivity, ktoré nám pomôžu navrhovať primerané postupy v prípade chybného sebahodnotenia, ak sme urobili chybu.

Vzhľadom na limity štúdie, nie je možné predstaviť konkrétne aktivity a cvičenia na rozvoj jednotlivých komponentov kritického myslenia. Väčšina z nich sú predmetom vysokoškolskej učebnice (pozri Kosturková a Ferencová, 2017).

## METODOLÓGIA DESKRIPTÍVNEHO VÝSKUMU

Od oficiálneho zavedenia rozvoja kritického myslenia do Štátneho vzdelávacieho programu SR, ako jednej z cieľových požiadaviek edukácie, už ubehlo niekoľko rokov. Z tohto dôvodu nás zaujímalo, či edukanti dostávajú priestor na to, aby hĺbkovo premýšľali o stanovených problémov. Pregraduálna príprava budúcich učiteľov by mala byť kompatibilná s po-



žiadavkami praxe. Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť subjektívne vnímanie rozvoja vybraných komponentov kritického myslenia študentmi učiteľstva.

Schéma komponentov a subkomponentov Faciona (1990) bola predložená študentom učiteľských študijných programov troch fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied, Filozofická fakulta a Fakulta športu (dostupný výber;  $N = 326$ ). Schéma Faciona obsahuje 6 kognitívnych komponentov kritického myslenia, ktorým prislúcha 16 subkomponentov. Respondenti jednotlivé komponenty a ich subkomponenty hodnotili na škále (1 = *silne rozvíja*, 2 = *skôr rozvíja*, 3 = *nemá vplyv*, 4 = *skôr potláča*, 5 = *silne potláča*) v časovom limite 45 minút. Schéma nie je náročná na čas, ale vzhľadom k tomu, aby sme predišli nedorozumeniam, postup pri vyplňaní bol nasledovný: po rozdanií odpovedových hárkov, študenti vyplnili identifikačné údaje, následne výskumník prečítal komponent, vysvetlil jeho charakteristiku a uviedol príklad. Až po uistení, že každý pochopil, čo daný komponent znamená, študent subjektívne vyjadril vlastný názor na jeho rozvoj v edukácii. Minimálne parciálne skóre bolo 6 bodov a maximálne parciálne skóre bolo 30 bodov. Pri stanovení úrovne hodnotenia rozvoja komponentov cez model Faciona sme využili metodiku arbitrárneho postupu<sup>1</sup> (Bajtoš, 2013, s. 284) uvedenú v tabuľke 1.

**Tabuľka 1** Metodika hodnotenia rozvoja komponentov kritického myslenia

Hodnota	Silne rozvíja (1)	Skôr rozvíja (2)	Nemá vplyv (3)	Skôr potláča (4)	Silne potláča (5)
Rozpätie celkového skóre	6–10	11–15	16–20	21–25	26–30
Priemerné rozpätie škály	1,00–1,79	1,80–2,59	2,60–3,39	3,40–4,19	4,20–5,00

<sup>1</sup> Vopred sme určili transformačný kľúč prevodu parciálneho skóre (súčet všetkých bodov v stĺpci) dosiahnutého v schéme na posúdenie rozvoja vybraných schopností kritického myslenia. Rovnaký transformačný kľúč bol využitý pri úrovni priemerného rozpätia škály.

Deskriptívny výskum sa realizoval v zimnom semestri 2015/2016 počas seminárov študijných predmetov povinného spoločensko-vedného a pedagogicko-psychologického základu učiteľských študijných kombinácií. Schému vyplnilo  $N = 326$  študentov 1. ročníka magisterského štúdia (Tabuľka 2).

**Tabuľka 2** Respondenti výskumu

Položka	Študentky		Študenti		Spolu	
	Absolútna početnosť $n$	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť $n$	Relatívna početnosť (%)	Absolútna početnosť $n$	Relatívna početnosť (%)
<b>Študenti</b>	244	74,84	82	25,16	326	100,00

## VÝSLEDKY SUBJEKTÍVNEHO VNÍMANIA ŠTUDENTOV VO VZŤAHU K ROZVOJU KOMPONENTOV PODĽA FACIONA A DISKUSIA

Subjektívne vnímanie študentov – budúcich učiteľov – na rozvoj kognitívnych komponentov pedagógi podľa modelu kritického myslenia Faciona (1990) celkovo predstavuje škálu 3 = *nemá vplyv* (Tabuľka 3). Celkové priemerné skóre (priemer súčtu bodov v stĺpci – Tabuľka 3) predstavuje hodnotu  $M = 16,14$  ( $SD = 3,70$ ) – z možného bodového rozpätia 6 – 30 (porov. Tabuľka 1). Najnižšie namerané skóre bolo 7 a maximálne skóre bolo 30 ( $Mdn = 16$ ).

**Tabuľka 3** Opisná štatistika dosiahnutého skóre v posudzovacej schéme Faciona

Položka	Početnosť $N$	Parciálne priemerné skóre ( $M$ )	Min skóre	Max skóre	Modus	Medián	SD
Respondenti výskumu	326	16,14	7	30	14	16	3,70

Hodnotenie subjektívneho vnímania študentov na rozvoj vybraných komponentov sme upravili podľa metodiky arbitrárneho postupu (Bajtoš, 2013). Škálu silne rozvíja (skóre 6 – 10) uviedlo 18 študentov (5,52 %), škálu skôr rozvíja (skóre 11 – 15) uviedlo 136 študentov (41,72 %), škálu 3 = nemá vplyv (skóre 16 – 20) označilo 148 študentov (45,40 %), škálu 4 = skôr potláča (skóre 21 – 25) označilo 16 respondentov (4,91 %) a škálu 5 = silne potláča (skóre 26 – 30) označilo 8 študentov (2,45 %). Výsledky predstavuje tabuľka 4.

**Tabuľka 4** Celkové hodnotenie rozvoja kognitívnych komponentov kritického myslenia študentmi

Položka	Početnosť <i>n</i>	Relatívna početnosť %
Silne rozvíja (skóre 6 – 10)	18	5,52
Skôr rozvíja (skóre 11 – 15)	136	41,72
Nemá vplyv (skóre 16 – 20)	148	45,40
Skôr potláča (skóre 21 – 25)	16	4,91
Silne potláča (skóre 26–30)	8	2,45
Spolu	326	100,00

Študenti v záznamovom hárku hodnotili všetkých 16 subkomponentov priradených k jednotlivým komponentom. V tabuľke 5 sú predstavené dosiahnuté priemery len za jednotlivé oblasti.

**Tabuľka 5** Opisná štatistika vnímania rozvoja jednotlivých oblastí kritického myslenia študentmi

Komponent	Subkomponenty	Priemery spolu za oblasť (M)	Min	Max	Modus	Medián	SD
<b>Interpretácia</b>	<i>kategorizácia pochopenie dôležitosti objasnenie významu</i>	2,57	1	5	2	2	1,03
<b>Analýza</b>	<i>skúmanie myšlienok identifikácia argumentov analýza argumentov</i>	2,51	1	5	3	3	0,88
<b>Hodnotenie</b>	<i>posúdenie tvrdení posúdenie argumentov</i>	2,74	1	5	3	3	0,81
<b>Usudzovanie</b>	<i>spochybňovanie dôkazov hľadanie alternatív vyvodzovanie záverov</i>	2,77	1	5	3	3	0,96
<b>Explanácia – vysvetlenie</b>	<i>predstavenie záverov odôvodnenie postupov prezentácia argumentov</i>	2,60	1	5	3	3	0,67
<b>Autoregulácia</b>	<i>sebahodnotenie sebakontrola</i>	2,94	1	5	3	3	1,00
<b>Spolu</b>		2,69	1	5	3	3	0,91

Pozn. Priemer (M) môže v jednotlivých výrokoch mať hodnoty 1 až 5 (1 = silne rozvíja, 2 = skôr rozvíja, 3 = nemá vplyv, 4 = skôr potláča, 5 = silne potláča). Čím je hodnota M nižšia, tým je priemer subjektívneho vnímania pozitívnejší.

Študenti magisterských študijných programov učiteľstva vnímajú rozvoj vybraných kognitívnych komponentov veľmi negatívne. Celkovo dosiahnutá priemerná hodnota predstavuje  $M = 2,69$  ( $SD = 0,91$ ), čo je škála 3 – nemá vplyv. Z toho vyplýva, že v škole sa priestor pre podporu rozvoja kritického myslenia dosť podceňuje. Toto je ukazovateľ, ktorý je opakom tých výsledkov vzdelávania, ktoré požadujú medzinárodné výzvy, ako je Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (Európska komisia, 2009), Dublinské deskriptory (JQI, 2002) a pod. Podľa najnovších správ World Economic Forum (2018) je kritické myslenie druhou najpožadovanejšou kvalitou budúceho človeka spomedzi top desiatich.

Najkritickejšia hodnota pri hodnotení rozvoja vybraných komponentov kritického myslenia študentmi bola zistená v šiestom komponente modelu Faciona – *autoregulácia* – s dosiahnutou priemernou hodnotou  $M = 2,94$  ( $SD = 1,00$ ). Približne 40 % študentov označilo, že škola na rozvoj tohto komponentu nemá vplyv. Tento komponent tvorí sebahodnotenie a sebakontrola. Pre budúceho učiteľa je to veľmi dôležitá spôsobilosť, pretože ide o hodnotenie vlastného myslenia, vlastných produktov s cieľom kontroly a v prípade zisteného nedostatku, schopnosť navrhnuť postupy nápravy. Medzi druhý najhorší hodnotený komponent patrí usudzovanie ( $M = 2,77$ ;  $SD = 0,96$ ). Je to termín z logiky. Facione tu zaradil subkomponenty, ako spochybňovanie dôkazov, hľadanie alternatív a vyvodzovanie záverov. Šafránek (2006) konštatuje, že usudzovanie je podstatnou súčasťou mysle a modely usudzovania sú jadrom modelov mysle. Odborná literatúra uvádza niekoľko typov usudzovania. Pre cvičenia zamerané na indukčné a dedukčné usudzovanie odporúčame zdroje - Behúnová (1998), Sousedík (1999), Bokr a Svatek (2000), Zouhar (2008), Sternberg (2009), Bačová (2011), Duží (2015), Kolman a Punčochář (2015), Kosturková a Ferencová (2017) a i. Postrehli sme, že táto problematika absentuje v príprave na učiteľské povolanie. Dôkazom toho je analýza výsledkov vzdelávania aktuálnych informačných listov študijných predmetov spoločenskovedného základu učiteľstva (porov. Kosturková, 2016c).

Ďalšie negatívne výsledky sme zistili pri komponente hodnotenie ( $M = 2,74$ ;  $SD = 0,81$ ). V modeli Faciona sú zahrnuté subkomponenty, ako posúdenie tvrdení a posúdenie argumentov, ktoré patria do oblasti logiky. V súčasnej

dobe je človek vystavený rôznym manipulatívnym taktikám zo strany médií, v osobnom kontakte a pod. Mladí ľudia často preberajú rôzne informácie, výroky bez kritickej analýzy. Aj keď každý z nás argumentuje istým spôsobom, základnou akademickou zručnosťou by malo byť vedieť správne argumentovať, vedieť stavať relevantné argumentačné línie, poznať logické chyby, aby sme sa im vyhli v procese argumentácie a pod. Záujemcom o túto problematiku by sme odporúčali tieto zdroje - Bokr a Svatek (2000), Groarke (2002), Driscoll a Zompetti (2003), Kuhn a Udell (2003), Eemeren a Greebe (2004), Ruisel (2011), Walton (2006 a 2013), Walton et al. (2008) a i. Ďalším komponentom je explanácia - vysvetlenie ( $M = 2,60$ ;  $SD = 0,67$ ), ktorý tvoria subkomponenty, ako sú predstavenie záverov, odôvodnenie postupov a prezentácia argumentov. Schopnosti zamerané na uvedené komponenty sú výsledkom predošlých (vyššie popísaných) spôsobilostí. Logicky z toho vyplýva, že ak sa podceňuje príprava v oblasti tvorby a hodnotenia argumentov, a ak tieto postupy edukant neovláda, nebude vedieť ich ani predstaviť v relevantnej podobe s odôvodnením. Súvisí to s deklaratívnymi a procedurálnymi poznatkami v tejto oblasti. Inšpiratívne pre podporu tohto komponentu v edukácii sú už vyššie spomínané odborné publikácie.

Lejšie hodnotenia (aj keď s minimálnym rozdielom s predošlými komponentmi, nie však štatisticky významným) boli zistené pri dvoch komponentoch, a to interpretácia ( $M = 2,57$ ;  $SD = 1,03$ ) a analýza ( $M = 2,51$ ;  $SD = 0,88$ ). Tie sa podľa subjektívneho hodnotenia zaradili podľa vopred určenej metodiky na škále 2 = *skôr rozvíja* (priemerné rozpätie škály 2 <1,80–2,59>; tabuľka 1).

Výsledky deskriptívneho výskumu sú kompatibilné s objektívnym hodnotením stavu kritického myslenia vysokoškolákov prostredníctvom viacerých testov zameraných na diagnostiku schopnosti kriticky uvažovať. Študenti v týchto testoch preukázali podpriemerné výsledky (porov. Nedeľová, 2013; Kosturková, 2016a).

S využitím T-testu porovnania priemerov (Tabuľka 6) neboli preukázané štatisticky významné rozdiely z hľadiska pohlavia na hodnotené kognitívne oblasti cez model Faciona.

**Tabuľka 6** T-test porovnania priemerov subjektívneho vnímania rozvoja kognitívnych komponentov kritického myslenia medzi študentmi a študentkami

Komponent	Subkomponenty	Priemery (M) študentky	Priemery (M) študenti	p – hodnota	SD študentky	SD študenti
<b>Interpretácia</b>	kategorizácia pochopenie dôležitosti objasnenie významu	2,50	2,76	0,159	1,01	1,08
<b>Analýza</b>	skúmanie myšlienok identifikácia argumentov analýza argumentov	2,52	2,51	0,974	0,87	0,90
<b>Hodnotenie</b>	posúdenie tvrdení posúdenie argumentov	2,70	2,83	0,374	0,80	0,84
<b>Usudzovanie</b>	spochybňovanie dôkazov hľadanie alternatív vyvodzovanie záverov	2,78	2,72	0,719	0,96	1,00
<b>Explanácia – vysvetlenie</b>	predstavenie záverov odôvodnenie postupov prezentácia argumentov	2,58	2,65	0,576	0,68	0,69
<b>Autoregulácia</b>	sebahodnotenie sebakontrola	2,95	2,90	0,775	1,04	0,92

Pozn. Priemer (M) môže v jednotlivých výroch mať hodnoty 1 až 5 (1 = silne rozvíja, 2 = skôr rozvíja, 3 = nemá vplyv, 4 = skôr potláča, 5 = silne potláča). Čím je hodnota M nižšia, tým je priemer subjektívneho vnímania pozitívnejší.

## ZÁVER

Zámerom štúdie bolo predstaviť parciálne výsledky deskriptívneho výskumu. Jeho cieľom bolo zistiť, ako vnímajú študenti učiteľstva troch fakúlt Prešovskej univerzity v Prešove rozvoj komponentov kritického myslenia podľa Faciona vo vysokoškolskej edukácii. Merným prostriedkom ich subjektívnych názorov bola posudzovacia schéma 6 komponentov a k nim priradených 16 subkomponentov. Študentom bol každý komponent a subkomponent dôsledne vysvetlený, aby sa predišlo nedorozumeniam, prípadne sa uistilo, že edukanti chápu jednotlivé významy slov a ich súvislosti. Schéma odráža základy formálnej a neformálnej logiky, poznatky o usudzovaní a rozhodovaní a pod. Výsledky výskumu preukázali, že škola, podľa dostupného výberu respondentov ( $N = 326$ ), nemá vplyv na rozvoj kognitívnych komponentov kritického myslenia.

Základy logiky považujeme za súčasť vzdelávania hlavne v príprave budúcich učiteľov. Absolventi učiteľstva potrebujú mať dobré základy logiky, aby ich pred svojimi žiakmi mohli prakticky využívať ako efektívne nástroje v procese kvalitného kritického myslenia a vedeckého poznania. Schopnosť pýtať sa, hľadať a analyzovať informácie, používať podložené dôkazy a správne argumentačné postupy, schopnosť dospieť k záverom a predpokladať dôsledky svojich rozhodnutí, vyjadriť rozumnú kritiku aj vo vzťahu k sebe a pod., sú elementárnymi spôsobilosťami pri riešení problémov, obhajobe návrhov, odôvodnení tvrdení a pod. Tieto spôsobilosti by sa mali stať natoľko prenositeľné, aby človek, ako študent a následne aj ako absolvent, nimi disponoval. Od budúceho učiteľa sa v praxi vyžaduje konštruktívne riešenie problémov s využitím logického usudzovania a relevantnej argumentácie, ako aj naučiť tieto procesy usudzovania svojich edukantov. Premýšľať dobre podľa Plantinga (2000) je schopnosť formulovať a stavať argumenty pre pravdivosť určitých tvrdení. Aby sme podporili rozumné a kvalitné myslenie, o ktorom hovorí Ruisel (2008), odporúčame pri najbližšej akreditácii opätovne zaviesť povinný študijný predmet v rámci spoločenskovedného základu učiteľských fakúlt, ktorý bude rozvíjať logiku pedagogického



myslenia. Ďalším odporúčaním je, aby sa upravil obsahový a výkonový štandard študijných predmetov tak, aby absolventi vedeli aplikovať logiku v praxi.

## LITERATÚRA

1. BAČOVÁ, V., 2011. *Rozhodovanie a usudzovanie: Oblasti a koncepcie*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 198 s. ISBN 978-80-88910-36-7.
2. BAJTOŠ, J., 2013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition, 398 s. ISBN 978-80-8078-652-6.
3. BEHÚNOVÁ, V., 1998. Úvod do logiky pedagogického myslenia. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity v Prešove, 94 s. ISBN 80-88885-34-5.
4. BOKR, J. A J. SVATEK, 2000. *Základy logiky a argumentace*. Dobrá voda: Čeněk, 173 s. ISBN 80-902627-8-3.
5. 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.
6. DUŽÍ, M., 2015. *Logika v praxi* [online]. Ostrava: Vydavatelství VŠB TU Ostrava. [cit. 2015-10-05]. Dostupné z: [http://www.cs.vsb.cz/duzi/Logika\\_Praxe.pdf](http://www.cs.vsb.cz/duzi/Logika_Praxe.pdf)
7. DRISCOLL, W. J. a J. P. Zompetti, 2003. *Discovering the World Through Debate: A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches, and Judges*, New York: International Debate Education Association, 174 p. ISBN 978-0-97021-309-9.
8. EEMEREN, F. H. a H. Greebe, 2004. *A Systematic theory of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 226 p. ISBN. 978-0-511-16485-9.
9. Európska komisia, 2009. *Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie: (EKR)*. Luxemburg: Úrad pre úradné publikácie Európskych spoločenských, 15 s. ISBN 978-92-79-08489-8.

10. 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. 2014-01-18]. Dostupné z: [https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi\\_Report.pdf](https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf)
11. GELDER, VAN T., 2005. Teaching Critical Thinking: Lessons from Cognitive Science. In: *College Teaching*. Vol. 53, no. 1, pp. 41–46. ISSN 2157-894X.
12. GROARKE, L. 2002. Toward a pragma-dialectics of visual argument. In: F. H. van Eemeren (Ed.), *Advances in Pragma-Dialectics*. Amsterdam/Newport News, VA: Sic Sat & Vale Press, pp. 137–152. ISBN 90-74049-06-0.
13. JQI, 2002. *Dublinské deskriptory* [online]. Dublin: JQI. [cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
14. KING, F. J., L. GOODSON A F. ROHANI, 2016. *Higher Order Thinking Skills* [online]. 177 p. [cit. 2016-12-12]. Dostupné z: [www.cala.fsu.edu](http://www.cala.fsu.edu)
15. KOLMAN, V. A V. PUNČOCHÁŘ, 2015. *Formy jazyka: Úvod do logiky a její filosofie*. Praha: Karlova univerzita v Praze, 656 s. ISBN 978-80-7007-438-1.
16. KOSTURKOVÁ, M., 2016a. *Kritické myslenie v edukačnej praxi na Slovensku*. Prešov: Rokus, 176 s. ISBN 978-80-555-1563-2.
17. KOSTURKOVÁ, M., 2016 b. *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 188 s. ISBN 978-80-555-1755-1.
18. KOSTURKOVÁ, M., 2016 b. Hodnotenie informačných listov učiteľských študijných programov v kontexte návrhu profesijného štandardu začínajúcich učiteľov. In: *Sborník z mezinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2016*. Brno: Mendelova univerzita v Brně, s. 247–267. ISBN 978-80-7509-426-1.
19. KOSTURKOVÁ, M. A J. FERENCOVÁ, 2017. *Ako učiť viac premýšľať*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1967-8.
20. KUHN, D. A W. UDELL, 2003. The Development of Argument Skills. In: *Child Development*. Vol. 74, no. 5, pp. 1245–1260. ISSN 1467-8624.

21. LAI, E. R., 2011. *Critical Thinking: A Literature Review* [online]. Pearson [cit.2015-01-12]. Dostupné z: <http://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/CriticalThinkingReviewFINAL.pdf>
22. NEDELOVÁ, M., 2013. Overovanie použiteľnosti problémovej úlohy ako nástroja na zisťovanie úrovne kritického myslenia na slovenských vysokoškolských 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.
23. PLANTINGA, A., 2000. *Warranted Christian Belief*. New York: Oxford University Press, 509 s. ISBN 0-19-513193-2.
24. RUISEL, I., 2008. Od inteligencie k múdrosti. In: *Psychologické dny: Já & my a oni*. Brno: Fakulta sportovních studií MU Brno ve spolupráci s Českomoravskou psychologickou společností [online]. 2008. [cit. 2015-05-04]. Dostupné z: <http://cmps.ecn.cz/pd/2008/pdf/ruisel.pdf>
25. RUISEL, I., 2011. *Křižovatky poznania*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 521 s. ISBN 978-80-88910-33-6.
26. SADLER, G., 2014. *Reconciling Four Models of Critical Thinking: FSU QEP, Paul-Elder, CLA, and APA Delphi* [online]. [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: [https://www.academia.edu/480151/Reconciling\\_Four\\_Models\\_of\\_Critical\\_Thinking\\_FSU\\_QEP\\_Paul-Elder\\_CLA\\_and\\_APA\\_Delphi](https://www.academia.edu/480151/Reconciling_Four_Models_of_Critical_Thinking_FSU_QEP_Paul-Elder_CLA_and_APA_Delphi)
27. SOUSEDÍK, P., 1999. *Logika pro studenty humanitních oborů*. Praha: Vyšehrad, 175 s. ISBN 80-7021-306.
28. STERNBERG, R. J., 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 640 s. ISBN 978-80-7367-638-4.
29. ŠAFRÁNEK, J., 2006. *Modely usudzovania* [online]. Bratislava: Fakulta matematiky a informatiky UK. [cit. 2017-12-17]. Dostupné z: <http://dai.fmph.uniba.sk/~sefranek/online/SefranekHavel70.pdf>
30. WALTON, D. N., 2006. *Fundamentals of Critical Agumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 335 p. ISBN 0-521-53020-0.
31. WALTON, D. N., CH, REED A F. MACAGNO, 2008. *Argumentation Schemes*. Cambridge: Cambridge University Press, 443 p. ISBN 978-0-521-89790-7.
32. WALTON, D. N., 2013. *Methods of afgumentation*. Cambridge: Cambridge University Press, 299 p. ISBN 978-1-107-67733-3.

33. World economic forum, 2018. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolutio*. [online]. pp. 8–19. [cit. 2017-12-11]. Dostupné z: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
34. ZOUHAR, M., 2008. *Základy logiky pre spoločenskovedné a humanitné odbory*. Bratislava: Veda, 429 s. ISBN. 978-80-224-1040-3.

*PhDr. PaedDr. Martina Kosturková, PhD.*

*Katedra pedagogiky FHPV*

*Prešovská univerzita v Prešove*

*Ul. 17. novembra 1*

*080 16 Prešov*

---

## 4 HODNOTENIE OBŤAŽNOSTI VÝKLADOVÉHO TEXTU UČEBNÍC BIOLÓGIE PRE DRUHÝ STUPEŇ ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

### THE ASSESSMENT OF TEXTUAL DIFFICULTY OF BIOLOGY TEXTBOOKS FOR LOWER SECONDARY EDUCATION

---

**MAREK KRŠKA**

Katedra biológie

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

**Abstrakt:** Článok sa zaoberá textovou obťažnosťou súčasne schválených a používaných učebníc biológie pre druhý stupeň základných škôl v Slovenskej republike. Nakoľko je učebnica základnou učebnou pomôckou pre žiakov i učiteľa, je dôležité, aby bola svojimi parametrami vhodná na výučbu. Jeden z týchto parametrov je aj jej textová obťažnosť, ktorej analýzu sme vykonali metódou podľa L. Hrabí. Z výsledkov vyplýva, že náročnosť analyzovaných učebníc nerastie medzi ročníkmi plynulo, a ich jednoduchá úprava by mohla viesť k zvýšenej efektívite vyučovania.

**Kľúčové slová:** učebnica, obťažnosť, biológia, ISCED 2.

**Abstract:** The article deals with textual difficulty of currently used and officially approved biology textbooks for lower secondary education in Slovak republic. Since the textbook is the main educational tool for both pupils and teachers, it is important that its qualities are appropriate for education. One of these qualities is its textual difficulty that we assessed through the method created by L. Hrabí. The results show that the growth

*of textual difficulty of the analysed textbooks is not linear and their simple adjustments might lead to increased effectivity of education.*

**Keywords:** *textbook, difficulty, biology, ISCED 2*

## ÚVOD

Napriek neustálemu rozvoju a prívahu nových technológií patrí učebnica stále medzi najdôležitejšiu učebnú pomôcku žiakov a vystupuje ako opora v edukácii aj pre samotných učiteľov. V mnohých prípadoch práve ona vo výraznej miere ovplyvňuje kvalitu, aj celkovú koncepciu vyučovacieho procesu.

Ako uvádza Zujev (1986), učebnica prezentuje učivo, ktoré si majú žiaci osvojiť, funguje ako transformátor vedeckých poznatkov do formy učiva, zabezpečuje jeho usporiadanie do systému podľa logickej postupnosti. Tiež pomáha v upevňovaní si osvojených poznatkov a pri ich zjednocovaní. Zabezpečuje optimálne využívanie ostatných učebných pomôcok a didaktickej techniky, ktoré slúžia k rozširovaniu a prehľbovaniu učiva. Podľa Tureka (2014) by mala spĺňať aj motivačnú funkciu, a tak vzbudzovať a udržiavať záujem žiakov učiť sa z nej.

Keďže má učebnica vykonávať tieto dôležité funkcie, je nevyhnutné, aby boli pri jej zostavovaní dodržiavané základné didaktické zásady, vďaka ktorým je možné dosiahnuť maximálnu efektivitu pri jej využívaní v edukácii. Medzi významné požiadavky kladené na učebnice, ktoré vyplývajú z didaktických zásad bližšie konkretizovaných Petlákom (1997) i Turekom (2014), patrí najmä požiadavka vedeckosti, kedy je nevyhnutné, aby bol obsah učiva v súlade s najnovšími poznatkami vedy, zásada jednoty teórie a praxe, kedy má učebnica pomáhať vedeckými faktami pretvárať praktický život a prezentovať učivo formou využiteľnou a prínosnou do bežného života. Učivo musí byť navyše prezentované takým spôsobom, aby si mohli žiaci vytvoriť jasné a presné predstavy a pojmy. To vyplýva zo zásady názornosti. Tá je v učebnici realizovaná používaním obrázkov, schém, diagramov a podobne. Nemenej dôležitá je aj nevyhnutnosť sústavnosti, kedy je učivo

usporiadané spôsobom, aby sa ďalšie poznatky opierali o predchádzajúce a nové poznatky vyplývali jeden z druhého.

Významnou, a častokrát opomínanou zásadou, sa však stáva zásada primeranosti, kedy už aj učiteľ národov Ján Amos Komenský (1991) vo svojom pedagogickom veľdiel *Didactica Magna*, vydaného v latinčine v roku 1657, poukázal na pravidlá od ľahšieho k ťažšiemu, od jednoduchého k zložitému a od blízkeho k vzdialenému. Učebnica by však mala byť primeraná aj svojou jazykovou a obsahovou zložitostou textu pre jej potenciálneho čitateľa. Bez tejto primeranosti by bolo osvojovanie si prezentovaného učiva iba veľmi problematické a neefektívne. Príliš komplikované didaktické texty vedú k strate motivácie a záujmu, brzdia progres vo vzdelávaní, naopak príliš jednoduché môžu pôsobiť nedôveryhodne a rovnako nezaujímavo. Okrem subjektívneho hodnotenia tejto obťažnosti didaktického textu je možné jeho posúdenie aj objektívnym spôsobom – určením parametra miery obťažnosti textu, nezávisle od posudzovateľov alebo žiakov (Gavora, 2008). Významné výskumy v oblasti merania obťažnosti učebných textov uskutočnil Průcha (1984), ktorý čiastočne upravil Nestlerovej metódu merania obťažnosti pre špecifickosť českých textov. Následne ju modifikoval Pluskal (1996) a pre potreby prírodovedných učebných textov upravila Hrabí (2008).

## **MERANIE OBŤAŽNOSTI TEXTOV METÓDOU PODĽA HRABÍ**

Metodický postup začína výberom 10 vzoriek výkladového textu minimálne zo 100 slov. Nakoľko každé sté slovo sa vo väčšine prípadov nekryje s koncom vety, dopočíta sa vybraný text až k nemu, čím dostaneme text, ktorý stanovený rozsah mierne prekračuje.

Následne stanovíme počet slov a viet v každej vzorke, tie zrátame spolu zo všetkých 10 vzoriek a dostaneme tak celkový počet slov  $\Sigma N$  a celkový počet viet  $\Sigma V$ . Následne vypočítame priemernú dĺžku vety  $V$  podľa vzorca:

$$V = \Sigma N / \Sigma V$$

Ďalej stanovíme v každej vzorke počet slovies v určitom tvare, kedy za jedno sloveso považujeme aj zložené slovesné tvary skladajúce sa z viacerých slov. Ich celkový počet z 10 vzoriek  $\Sigma U$  poslúži na výpočet priemernej dĺžky vetných úsekov  $U$  podľa vzorca:

$$U = \Sigma N / \Sigma U$$

Vďaka tomu budeme vedieť stanoviť syntaktickú obťažnosť textu  $T_s$ , ktorá neskôr poslúži k výpočtu celkovej obťažnosti. Syntaktickú obťažnosť vypočítame ako:

$$T_s = 0,1 \cdot V \cdot U$$

Pokračovať budeme vo výpočte sémantickej obťažnosti textu, kedy najskôr vo vybraných vzorkách zistíme a zaznamenáme všetky pojmy  $P$ , čo sú podstatné mená v texte, a následne ich kategorizujeme do skupín:

- $P_1$  – bežné pojmy (pojmy, ktoré nepatria do kategórií  $P_2$  a  $P_3$ ).
- $P_2$  – odborné pojmy (majú platnosť odborného termínu, kedy viacslovné počítame ako jeden pojem).
- $P_3$  – faktografické a číselné údaje (napríklad vlastné podstatné mená, zemepisné pomenovania, letopočty, vzdialenosti a podobne, opäť viacslovné považujeme za jeden pojem).
- $P_4$  – opakované pojmy (pojmy z kategórie  $P_1$  až  $P_3$ , ktoré boli v texte už použité).

Po zistení početnosti všetkých pojmov dosadíme získané údaje do vzorca na výpočet sémantickej obťažnosti textu  $T_p$ :

$$T_p = 100 \cdot \frac{\Sigma P}{\Sigma N} \cdot \frac{\frac{\Sigma P_1}{2} + 2\Sigma P_2 + \Sigma P_3 + \Sigma P_4}{\Sigma N}$$

Z hodnôt sémantickej a syntactickej obťažnosti napokon vyrátame celkovú obťažnosť textu  $T$  podľa vzorca:

$$T = T_s + T_p$$



Na posúdenie hustoty odborných informácií sa vypočítajú koeficienty hustoty odborných informácií **i** a **h**, kedy koeficient **i** udáva proporciu pojmov nesúcich odbornú informáciu v celkovom počte slov a koeficient **h** udáva túto proporciu v celkovom počte pojmov. To, ako je text zatažený opakovanými pojmami vyjadruje koeficient hustoty opakovaných pojmov **o**. Výsledky sú vždy vyjadrené v percentách, a to podľa nasledujúcich vzorcov:

$$\mathbf{i} = 100 \cdot \frac{\Sigma P_2 + \Sigma P_3}{\Sigma N} \qquad \mathbf{h} = 100 \cdot \frac{\Sigma P_2 + \Sigma P_3}{\Sigma P} \qquad \mathbf{o} = 100 \cdot \frac{\Sigma P_4}{\Sigma P}$$

Výsledné hodnoty bude tiež možné porovnať s autorkinou odporúčanou stupnicou celkovej obťažnosti textov pre prírodovedné učebnice, ktorú pre naše potreby obohacujeme aj o 5 ročník, ktorý je v Českej republike zaradený v primárnom vzdelávaní (Knecht, Janík et al., 2008). Stupnica vychádza z výsledkov analýz autorky a jej skúseností, kedy by učebnice spĺňajúce odporúčané hodnoty pre daný ročník, nemali žiakom spôsobovať problémy pri osvojovaní si nového učiva. Je vidieť, že autorka vychádza z didaktickej zásady postupného zvyšovania sa náročnosti textu, čo je aspekt, ktorý chceme preskúmať aj vlastnou analýzou:

- 5. ročník – T = 29 – 32 bodov,
- 6. ročník – T = 31 – 34 bodov,
- 7. ročník – T = 33 – 36 bodov,
- 8. ročník – T = 35 – 38 bodov,
- 9. ročník – T = 37 – 40 bodov.

Ako uvádza Průcha (1998), validita miery T bola dokázaná dvomi nezávislými procedúrami a to psychodidaktickými experimentami, kedy sa overovalo, aké dôsledky na učenie žiakov majú texty s rozdielnou obťažnosťou a tiež pomocou expertného hodnotenia, kedy bol posudzovaný stupeň zhody medzi objektívnou a subjektívnou obťažnosťou daného textu. Z výsledkov jasne vyplynulo, že zvýšená obťažnosť textu vždy viedla k zníženiu učebných výsledkov a tiež, že subjektívne vnímaná obťažnosť je vo vzťahu k jej objektívnej obťažnosti. Ako však aj sám autor uvádza, učebnice majú

i mnohé iné parametre, ktoré sú nezávislé od spôsobu textovej prezentácie a môžu sa odraziť v ich celkovom hodnotení a v konečnom dôsledku tak kompenzovať hodnoty zistené mierou T.

## ANALYZOVANÉ UČEBNICE

Pre potreby našich analýz sme vybrali súčasne používané a Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky (ďalej MŠVVaŠ SR) schválene učebnice biológie pre druhý stupeň základných škôl:

- Uhreková, M. et al. 2008. *Biológia pre 5. ročník základných škôl*. Expol Pedagogika, Prvé vydanie. 108 s. ISBN 9788080911300.
- Uhreková, M. et al. 2009. *Biológia pre 6. ročník základných škôl*. Expol Pedagogika, Prvé vydanie. 96 s. ISBN 9788080911805.
- Uhreková, M. et al. 2017. *Biológia pre 7. ročník základnej školy a 2. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Expol Pedagogika, 3. vydanie. 136 s. ISBN 9788080914288.
- Uhreková, M., Bizubová, M. 2011. *Biológia pre 8. ročník základnej školy a 3. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, Prvé vydanie. 128 s. ISBN 9788010020775.
- Uhreková, M. et al. 2012. *Biológia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. Vydalo združenie EDUCO, 1. vydanie. 76 s. ISBN 9788089431342.

## VÝSLEDKY A DISKUSIA

Ako vyplýva z tabuľky 1, celková obťažnosť textu v nami analyzovaných vzorkách má z ročníka do ročníka rastúcu tendenciu, čo je pozitívne zistenie, nakoľko by v opačnom prípade dochádzalo k porušeniu zásady sústavnosti a učebnica by sa tak stala pre kontinuálnu výučbu menej vhodnou. Rozpätie hodnôt celkovej obťažnosti textu v intervale 22,63 – 40,10 je však veľmi široké a nerovnomerné. Najmä medzi 5. a 6., no tiež medzi 8. a 9.

ročníkom je možné vidieť vysoké rozdiely v hodnotách textovej obťažnosti. Podľa autorkinej odporúčanej stupnice by tieto hodnoty nemali prekročiť viac ako 2 jednotky, no v našich vzorkách je možné pozorovať prekročenie aj o viac ako 5 jednotiek obťažnosti. Tiež je viditeľná výrazná jednoduchosť textu pre piaty ročník, kedy je autorkina odporúčaná hodnota 29 - 32 bodov výrazne nižšia a do tejto kategórie spadá až učebnica pre 7. ročník. Podľa autorkiných odporúčaní je vhodne koncipovaná iba učebnica pre 9. ročník, ktorá odporúčanú obťažnosť ako jediná mierne prevyšuje.

Priemerná dĺžka vety aj jej syntaktická zložitosť z ročníka do ročníka tiež rastie plynulo a vďaka tomu si žiak nemusí zvykať na nesúrodosť medzi knihami a učivo mu je zo syntaktického hľadiska prezentované podobným spôsobom, len so zvyšujúcou sa textovou náročnosťou - vďaka rastúcemu sémantickému faktoru, ktorý odráža pojmové zaťaženie textu. Všetky texty sú pojмами zatažené na priemernej úrovni 42 %, z toho najviac bežnými a opakovanými pojмами. Z toho vyplýva dôkladné vysvetľovanie odborných pojmov v texte. Ich časté opakovanie navyše pomáha žiakom k ich ľahšiemu zapamätaniu. Číselné a faktografické pojmy sú pre povahu prirodovedných učebníc zastúpené len minimálne, nakoľko nie sú primárnym cieľom vzdelávania v tejto oblasti a ich výrazný vplyv na zvyšovanie obťažnosti textu by sme mohli skôr pozorovať napríklad v učebniciach histórie, matematiky a im príbuzným vyučovacím predmetom.

Hustota odborných informácií v sume slov i pojmov však na rozdiel od celkovej obťažnosti nerastie lineárne a z tohto hľadiska je napríklad učebnica 5. ročníka pojmovovo zatažená viac ako v 9. ročníku. Naopak, tak ako rastie proporcia opakovaných pojmov v porovnaní so všetkými slovami v texte, tak rastie aj v porovnaní so všetkými pojмами, ako je možné vidieť v koeficiente  $o$ , ktorého nárast je najmenej pozorovateľný medzi 8. a 9. ročníkom. Nami zistené hodnoty sme interpretovali na základe vlastných pedagogických skúseností, z ktorých usudzujeme, že zistené miery  $T$  po porovnaní s autorkinou odporúčanou stupnicou odrážajú aj našu subjektívne vnímanú obťažnosť daných textov. Reliabilitu tejto metódy však hodnotíme ako otáznu. V našom prípade sme výsledky porovnávali mierou expertnej zhody, ktorá po vypočítaní korelačného koeficientu bola na úrovni 0,79, čo predstavuje dostatočnú hodnotu, no výpočty boli uskutočnené pedagógmi

pracujúcimi v rovnakej inštitúcii, s rovnakou skupinou žiakov a podobnými pedagogickými názormi, a preto usudzujeme, že naše merania tak dosahovali podobné hodnoty. Myslíme si však, že v inej situácii by nebolo možné dosiahnuť tak vysokú mieru zhody, nakoľko určovanie jednotlivých kategórií pojmov nemusí byť vždy jednoznačné, keďže práve v biológii je možné pozorovať výrazné prekryvanie najmä bežných pojmov s pojмами odbornými. Už aj v jednoduchej vete, ako napríklad „v lese žije veľké množstvo zvierat“ je otázne určovanie jednotlivých kategórií. Preto je aj v tejto metóde možné pozorovať vnášanie určitej subjektivity výskumníka do jej výpočtu a zistenia je vhodné aplikovať najmä na porovnávanie rastu a klesania hodnôt medzi rôznymi premennými - ako uvádza aj sám Průcha (1998), napríklad medzi ročníkmi, čomu sme sa venovali my, prípadne pri porovnávaní kníh rôznych vydavateľstiev, čo často uskutočňujú českí autori, nakoľko u nás nie je v ročníku možnosť výberu z viacerých schválených učebníc.

Jej využívanie pre pedagogickú prax však nespochybňujeme a považujeme ju za jednoduchý a efektívny nástroj analýzy jedného z mnohých parametrov učebníc, ktoré si zaslúžia ďalší výskum, ale pokladáme za vhodné prízvukovať jej využívanie pre také potreby, kedy miera tejto otázkovej reliability nebude mať negatívny vplyv na autorov cieľ.

**Tabuľka 1** *Obťažnosť textu učebníc biológie pre druhý stupeň základných škôl*

	5. ročník	6. ročník	7. ročník	8. ročník	9. ročník
Celková obťažnosť textu (T)	22,63	28,11	31,69	33,81	40,10
Syntaktický faktor ( $T_s$ )	7,17	8,36	9,90	9,24	12,32
Priemerná dĺžka vety (V)	10,15	10,44	11,15	11,12	13,40
Syntaktická zložitosť vety (U)	7,07	8,01	8,88	8,31	9,19
Sémantický faktor ( $T_p$ )	15,45	19,75	21,78	24,57	27,78
Proporcía slovies	14,15	12,49	11,26	12,03	10,88

Proporcja pojmov	40,10	41,88	43,42	41,29	45,07
Proporcja bežných pojmov	22,24	20,94	21,95	15,81	21,29
Proporcja odborných pojmov	9,56	11,08	8,68	11,36	8,39
Proporcja číselných a faktografických pojmov	0,59	0,19	0,48	0,85	0,46
Proporcja opakovaných pojmov	7,71	9,67	12,31	13,26	14,93
Koeficient hustoty odborných informácií v sume slov (i)	10,15	11,27	9,16	12,22	8,85
Koeficient hustoty odborných informácií v sume pojmov (h)	25,30	26,91	21,10	29,59	19,63
Koeficient opakovaných pojmov (o)	19,22	23,09	28,35	32,11	33,13

## ZÁVER

Na základe nami vykonaných analýz môžeme vysloviť záver, že súčasne používané učebnice biológie pre druhý stupeň základných škôl majú z ročníka do ročníka rastúcu textovú obťažnosť, a tým rešpektujú didaktickú zásadu zvyšujúcej sa náročnosti. Problematický je však jej nerovnomerný rast a prípadná aktualizácia týchto učebníc by mala brať do úvahy nielen súlad učebnice so Štátnym vzdelávacím programom, ale aj jej vhodnosť pre danú vekovú kategóriu z hľadiska textovej obťažnosti, ktorá by sa mala zvyšovať plynule.

Po porovnaní s autorkinou odporúčanou stupnicou obťažnosti tiež vidíme, že s výnimkou 9. ročníka, sú z tohto hľadiska nami skúmané učebnice príliš jednoduché, aj keď pre problematickú reliabilitu tejto výskumnej metódy nie je možné takto zistené hodnoty dávať priamo do súvisu. S ohľadom na ich subjektívne hodnotenie sa však s týmto zistením stotožňujeme.

Z vlastných pedagogických skúseností i zo skúseností kolegov sa toto zistenie potom odráža v náročnejšej príprave učiteľa na vyučovaciu hodinu, nutnosti zhaňania doplnkových materiálov, ich následnej modifikácii pre

stanovené obsahové a výkonové štandardy a konečného spôsobu zapracovania do vyučovacieho procesu. Mnohí žiaci majú problém pracovať s necelenými materiálmi, čo niektorí pedagógovia riešia buď písaním zbytočne dlhých poznámok na hodine, na úkor času, ktorý mohol byť venovaný efektívnejšej výučbe učiva, alebo prípravou hotových materiálov na úkor vlastného času. Mierne upravenie náročnosti týchto učebných textov by tak viedlo k celkovému zefektívneniu vyučovacieho procesu, ako zo strany učiteľa, tak i žiakov. Samozrejme, že pre určité skupiny žiakov je táto úroveň vyhovujúca, ale nakoľko existuje pre daný ročník v súčasnosti iba jedna schválená učebnica, nemá učiteľ možnosť výberu inej, pre jeho potreby vhodnejšej. V Českej republike je pre učiteľa aj žiakov k dispozícii väčšie množstvo učebníc rôznych vydavateľstiev. Ich vhodným výberom sa tak môže efektivita výučby výrazne zvýšiť.

Problematika učebníc je však stále len slabo prebádanou oblasťou. Súvislosti medzi ich vhodným zostavovaním, využívaním a celkovým vplyvom na vyučovací proces a jeho výsledky sú, aj určite stále budú, predmetom výskumu. Je naozaj otázne, či sa niekedy podarí dospieť k jednoznačnému záveru, čo je najlepšie pre žiaka i pedagóga, nakoľko práve v pedagogike je možné pozorovať hádam najväčší vplyv ľudskej individuality na jeho celkový rozvoj. Vytvoriť tak univerzálne použiteľný prostriedok pre dosiahnutie najvyššej možnej efektivity vo vyučovaní snáď nebude možné nikdy a z toho dôvodu stále zostáva základom efektívnej výučby umenie byť učiteľom.

## LITERATÚRA

1. GAVORA, P. 2008. Úvod do pedagogického výskumu. Bratislava: Univerzita Komenského.
2. HRABÍ, L. 2008. K problematice obtížnosti učebníc. In P. Knecht & T. Janík, et al., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 177-187). Brno: Paido.
3. KNECHT, P., JANÍK, T. et al. 2008. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido,

4. KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Velká didaktika*. Bratislava: SPN.
5. PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
6. PLUSKAL, M. 1996. Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů. *Pedagogika, XLVI*, 62-76.
7. PRŮCHA, J. 1984. *Tvorba učebnic. Sešit 5. Metody hodnocení školních učebnic*. Praha: SPN.
8. PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
9. TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.
10. ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN.

*Mgr. Marek Krška*

*Katedra biológie*

*Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave*

*Hornopotočná 23,*

*918 43 Trnava*

---

## 5 INKLUZÍVNA ZÁKLADNÁ ŠKOLA V KONTEXTE SOCIÁLNO-EMOCIONÁLNEHO ZDRAVIA A WELL-BEINGU UČITEĽOV

---

**LAURA ÁRPOVÁ, VERONIKA BISAKI, EVA GAJDOŠOVÁ,**

Fakulta psychológie,  
Paneurópska vysoká škola v Bratislave  
Bratislava

**Abstrakt:** Príspevok prináša pilotné výsledky výskumu úrovne sociálno-emocionálneho zdravia a well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy s prvkami inkluzívnej edukácie. Analýza výsledkov výskumu potvrdila, že úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, a to celkovo ako aj v jeho štyroch kľúčových doménach (sebadôvera, dôvera v iných, emočné kompetencie, životná zaangažovanosť) je vysoká a nezávisí od dĺžky praxe pedagogických a odborných zamestnancov, ani od ich veku a pohlavia. Vo well-beingu sa preukázala stredná úroveň ako v celkovej úrovni, tak aj v dimenziách „pozitívne vzťahy“, „sebaprijatie“ a „zmysel života“ a vysokú úroveň v dimenziách „samostatnosť“, „osobnostný rast“ a „zvládanie prostredia“.

**Kľúčové slová:** inkluzívna edukácia, učiteľ, odborný pracovník, duševné zdravie, sociálno-emocionálne zdravie, wellbeing

**Abstract:** The article brings the pilot research results of the level of social-emotional health and in the pedagogical and professional staff of elementary school with elements of inclusive education. From the research results we found that the level of socio-emotional health, both overall and in its four key domains (belief in self, belief in others, emotional



*competence, engaged living) is high and it does not depend on either the length of the pedagogical and professional work experience or their age and gender. The research results also point to the medium level in the overall level of wellbeing and also in the dimensions of positive relations with others, self-acceptance and purpose in life, and a high level in the dimensions of autonomy, personal growth and environmental mastery.*

**Keywords:** *inclusive education, teacher, professional worker, mental health, social-emotional health, wellbeing*

## ÚVOD

Slovenská republika ako členský štát EÚ rešpektuje v oblasti inklúzie v školách medzinárodné dohovory, ktoré jednoznačne prezentujú inkluzívnu edukáciu ako snahu o uskutočnenie predstavy o vzdelávaní pre všetkých. Koncept inkluzívneho vzdelávania vychádza z práva každého jedinca na rovnaký prístup k vzdelávaniu. Je zakotvený napríklad v dohovore Organizácie spojených národov o právach osôb so zdravotným postihnutím. Ďalším takýmto dokumentom je Lisabonská deklarácia či Salamanka dokument a mnohé iné (Babinová, 2011).

Škola, ktorá sa chce označovať inkluzívnou, musí podľa Nielsena (2014) spĺňať 4 základné podmienky, a to konkrétne:

1. podmienku účasti (v zmysle času prežitého na vyučovaní v škole),
2. podmienku akceptácie (v zmysle postoja spolužiakov ako aj učiteľov),
3. podmienku participácie (v zmysle účasti všetkých detí na všetkých školských aktivitách),
4. podmienku úspechu (v zmysle umožnenia zažiť v škole úspech a rozvíjať si pozitívny obraz o sebe).

Tak náročný koncept, akým je inkluzívna škola, si však v každodennej praxi nevystačí len s formálnymi pokynmi či nariadeniami. Kľúčovým

v zmenách, založených na komplexnej zmene vzdelávacieho prístupu, je podľa Porubského (2014) popri inkluzívnej kultúre školy, náročnej koncepcii výučby a súlade pedagogických či odborných postupov predovšetkým efektívne pôsobenie inkluzívneho tímu. Ten pozostáva z pedagogických a odborných zamestnancov školy, ktorí zdieľajú rovnaký názor, že škola je naozaj pre všetky deti.

Porubský (2014) medzi týchto odborníkov zaraďuje učiteľov, asistentov učiteľa, vychovávateľov, školského psychológa, asistentov z kultúrnej či jazykovo odlišného prostredia (ovládajúcich materinský jazyk žiakov), výchovných a kariérnych poradcov, špeciálneho pedagóga, logopéda, sociálneho pedagóga, terénneho sociálneho pracovníka a podobne.

Azda najvýraznejším faktorom v procese tvorby inkluzívnej školy, čiže v pozitívnom prístupe nielen k žiakom ale aj reformným zmenám v oblasti výchovy a vzdelávania je učiteľ, jeho pedagogické a osobnostné kompetencie. Průcha, Walterová a Mareš (2013) konštatujú, že učiteľ je jedným zo základných činiteľov edukačného procesu, profesionálne aj profesijne kvalifikovaný pedagogický zamestnanec, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu.

Aby učiteľ vzdelával a vychovával, inšpiroval a vysvetľoval, nestačia len rokmi nadobudnuté vedomosti a skúsenosti. Zjednodušene povedané, ide o celé spektrum individuálnych vlastností osobnosti, ktoré ovplyvňujú povahu celého vzdelávacieho procesu.

Odborníci Janoško a Neslušánová (2014) zostavili prehľad optimálnych osobnostných a profesijných kompetencií, ktorými by mal disponovať inkluzívne orientovaný učiteľ:

### **Osobnostné (predpoklady) kompetencie:**

- schopnosť nadviazať plnohodnotný kontakt, rozvíjať interakciu a komunikáciu s každým žiakom a jeho rodinou,
- schopnosť akceptovať a prijať odlišnosť (rôznorodosť je vnímaná ako prirodzená),
- schopnosť pohotovo a adekvátne reagovať (súbor vlastností ako otvorenosť, autentickosť, flexibilita či kreativita),
- schopnosť empatie,

- schopnosť spolupráce (s kolegami, rodičmi ako aj širším okolím),
- vysoká sebaúcta a úcta k iným osobám.

### **Profesijné kompetencie**

- komplexné odborné vedomosti, znalosť spôsobov a možností odovzdávania poznatkov či skúseností na rôznych úrovniach,
- odborné znalosti v oblasti inkluzívneho vzdelávania,
- schopnosť využiť špecifiká problémov a ťažkostí detí v prospech všetkých zúčastnených,
- schopnosť mobilizovať zdroje zvládania v triede,
- schopnosť systémovej práce (rodina - škola),
- schopnosť nachádzať a vťahovať do procesu výchovy okolnosti podporujúce vývin a osobnostný rozvoj subjektov výchovy,
- schopnosť reagovať na nové okolnosti vyplývajúce z individuálnych potrieb a reakcií konkrétnych žiakov.

Aj nás prednostne zaujímalo, akými osobnostnými predpokladmi disponujú učitelia základnej školy v Bratislave toho času v experimentálnom overovaní MŠVVŠ SR pod názvom „Dopad inkluzívnej základnej školy na mentálne zdravie a osobnostný rozvoj žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a intaktných žiakov“

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a well-being u pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy s prvkami inkluzívnej edukácie. Sekundárnym cieľom bolo skúmať súvislosť medzi úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia a well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej školy. A terciárnym cieľom bolo sledovať rozdiely v úrovni sledovaných premenných – sociálno-emocionálne zdravie a well-being v závislosti od rokov praxe, veku a pohlavia pedagogických a odborných zamestnancov školy.

Výskumné otázky sme formulovali nasledovne:

**A.VO týkajúce sa úrovne sledovaných premenných:**

VO1 Aká je úroveň sociálno-emocionálneho zdravia u pedagogických a odborných zamestnancov v inkluzívnej ZŠ, a to celkovo ako aj v jej štyroch

klúčových doménach (sebadôvera, dôvera v iných, emočné kompetencie, životná zaangažovanosť)?

VO2 Aká je úroveň well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov v inkluzívnej ZŠ, a to celkovo, ako aj v jej šiestich dimenziách (pozitívne vzťahy s druhými, sebaaprijatie, samostatnosť, osobnostný rast, zvládanie prostredia, zmysel života)?

B.VO týkajúce **sa rozdielov v úrovni sledovaných premenných v závislosti** od rokov praxe, veku, pohlavia:

VO3 Existuje rozdiel v celkovej úrovni sociálno-emocionálneho zdravia a jej klúčových domén u pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej ZŠ v závislosti od rokov praxe, veku, pohlavia?

VO4 Existuje rozdiel v celkovej úrovni well-beingu a jej dimenzií u pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej ZŠ v závislosti od rokov praxe, veku, pohlavia?

C.VO týkajúce sa **súvislosti/korelácie medzi premennými**:

VO5 Aká je súvislosť medzi sociálno-emocionálnym zdravím u pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej ZŠ a ich well-beingu?

## METÓDA

Výskumný súbor tvorilo všetkých 30 pedagogických a odborných zamestnancov Súkromnej základnej školy s inkluzívnou edukáciou, teda išlo o vyčerpávajúci výber participantov. Na výskume sa celkovo podieľalo 25 žien a 5 mužov. Viac ako polovica participantov bola mladších ako 30 rokov. Majoritná väčšina participantov pochádzala zo západného Slovenska a z mesta a má za sebou 5 a menej rokov odbornej praxe. V 23 prípadoch išlo o pedagogických zamestnancov a v 7 prípadoch išlo o odborných zamestnancov školy. Výskum sa realizoval v decembri 2017.

**Vo výskume sa použili dve výskumné metódy:**

Dotazník sociálno-emocionálneho zdravia SEHS-T (Social emotional health survey-teachers) (Furlong, Gajdošová, 2017)

Dotazník SEHS-T je modifikovaný so súhlasom autora Furlonga (2017) pre jeho využitie v súbore pedagogických a odborných zamestnancov škôl. Zisťuje celkovú úroveň mentálneho zdravia pracovníkov škôl, ako aj úroveň jednotlivých psychologických domén (sebadôvera, dôvera v iných, emočné kompetencie, zaangažovanosť v každodennom živote). K tomu je pripravených 48 tvrdení so 6-bodovou škálou (1-6), pomocou ktorej participant vyjadruje, že sa s tvrdením vôbec nestotožňuje, vôbec ho nevystihuje (1) až, že sa s tvrdením úplne stotožňuje, resp. veľmi ho vystihuje (6).

#### Škála psychologického **well-beingu (Ryff, Singer, 1998)**

Škála psychologického well-beingu PWS zisťuje 6 dimenzií well-beingu: pozitívne vzťahy s druhými, sebaaprijatie, samostatnosť, osobnostný rast, zvládnutie prostredia, zmysel života a k tomu je pripravených 18 tvrdení so 7-bodovou škálou (1-7), pomocou ktorej participant vyjadruje silný nesúhlas (1) až silný súhlas (7) s tvrdením.

Dizajn výskumu bol kvantitatívny, vďaka vopred spomínaným použitým výskumným metódam, exploračný, keďže sme si položili len výskumné otázky bez hypotéz a v neposlednom rade korelačný s komparačnými podotázkami.

Celková analýza dát bola spracovaná prostredníctvom štatistického programu SPSS (verzia 21). Na presnejší opis jednotlivých skúmaných domén a dimenzií bola použitá popisná a indukčná štatistika. Overovanie normality dát prebehlo prostredníctvom Kolmogorov – Smirnovov testu a Shapiro – Wilkovov testu. Pre normálne rozložené premenné (sebadôvera, dôvera v iných, emočné kompetencie, životná zaangažovanosť, úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, zvládnutie prostredia, zmysel života a úroveň well-beingu) bol použitý parametrický test – Studentov t – test. Pre nenormálne rozložené premenné (pozitívne vzťahy s druhými, sebaaprijatie, samostatnosť a osobnostný rast) bol použitý neparametrický test – Mann-Whitney U test. Použitá metóda korelácie bola Spearmanov korelačný koeficient. Išlo o neparametrickú koreláciu, vzhľadom na nenormálne rozloženie niektorých analyzovaných premenných a relatívne malú vzorku.

## VÝSLEDKY

Pri interpretácii výsledkov postupujeme podľa formulovaných výskumných otázok.

### **(VO1) Aká je úroveň sociálno-emocionálneho zdravia u pedagogických a odborných zamestnancov v inkluzívnej ZŠ, a to celkovo ako aj v jej štyroch kľúčových doménach (sebadôvera, dôvera v iných, emočné kompetencie, životná zaangažovanosť)?**

Analýza výsledkov výskumu ukázala, že pedagogickí a odborní zamestnanci základnej školy inkluzívneho typu disponujú vysokou úrovňou ako celkovej úrovne sociálno-emocionálneho zdravia (M=241,1), tak aj sebadôvery (M=58,23), dôvery v iných (M=62,30), emočných kompetencií (M=60,70) a životnej zaangažovanosti (M=59,86), vid'. (tab.č.1).

**Tabuľka 1** Úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a jeho štyroch domén

Domény Sociálno-emocionálneho zdravia	Priemer M	Úroveň
Sebadôvera	58,23	Vysoká
Dôvera v iných	62,30	Vysoká
Emočné kompetencie	60,70	Vysoká
Životná zaangažovanosť	59,86	Vysoká
Sociálno-emocionálne zdravie	241,10	Vysoká

### **(VO3) Existuje rozdiel v celkovej úrovni sociálno-emocionálneho zdravia a jej kľúčových domén u pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej ZŠ v závislosti od rokov praxe, veku, pohlavia?**

Výsledky výskumu nepreukázali štatisticky významné rozdiely v sledovaných premenných a teda môžeme prehlásiť, že sociálno-emocionálne zdravie, ako aj jeho kľúčové domény – sebadôvera, dôvera v iných, emocionálne kompetencie a životná zaangažovanosť - nezávisia ani od dĺžky praxe

pedagogických a odborných pracovníkov nášho výskumného súboru, ani od ich veku a pohlavia.

**(VO2) Aká je úroveň well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov v inkluzívnej ZŠ, a to celkovo ako aj v jej šiestich dimenziách (pozitívne vzťahy s druhými, seba prijatie, samostatnosť, osobnostný rast, zvládanie prostredia, zmysel života)?**

Výskumné zistenia nás upozornili na to, že kým úroveň well-being zamestnancov školy sa síce nachádza v pásme priemeru ( $M=84,17$ ), v jednotlivých dimenziách je úroveň odlišná (tab.č.5), dokonca aj vysoká. Najvyššiu úroveň dosiahla dimenzia osobnostný rast ( $M=15,7$ ). Ide o vysokú úroveň tejto dimenzie. Tiež v pásme vysokej úrovne sa umiestnila dimenzia zvládanie prostredia ( $M=15,23$ ) a samostatnosť ( $M=15,63$ ). Ďalšie tri dimenzie well-being – zmysel života ( $13,73$ ), seba prijatie ( $M=13,87$ ) a pozitívne vzťahy ( $M=10,00$ ) - sa ocitli v pásme priemeru.

**Tabuľka č.5: Úroveň well-beingu a jeho šiestich dimenzií**

Dimenzie well-being	Priemer M	Úroveň
Pozitívne vzťahy	10,00	Priemerná
Seba prijatie	13,87	Priemerná
Samostatnosť	15,63	Vysoká
Osobnostný rast	15,70	Vysoká
Zvládanie prostredia	15,23	Vysoká
Zmysel života	13,73	Priemerná
Well-being	84,17	Stredná

**(VO4) Existuje rozdiel v celkovej úrovni well-beingu a jej dimenzií u pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej ZŠ v závislosti od rokov praxe, veku, pohlavia?**

Našli sme štatisticky významný rozdiel medzi zamestnancami s rôznou dĺžkou praxe jednak v celkovej úrovni well-beingu ( $p=0,006$ ) a jednak v dimenzii samostatnosť ( $p=0,011$ ) a osobnostný rast ( $0,050$ ), ako aj v dimenzii zmysel života ( $p=0,045$ ) a zvládanie prostredia ( $p=0,042$ ). Môžeme konštatovať, že participanti s praxou dlhšou ako 5 rokov dosahujú vo well-being vyššiu úroveň ako pracovníci s praxou kratšou ako 5 rokov.

Analýza výskumných a štatistických zistení potvrdila, že vek participantov hrá rolu v celkovej úrovni well-beingu ( $p=0,006$ ), ako aj v dimenziách samostatnosť ( $p=0,031$ ), osobnostný rast ( $p=0,013$ ) a zmysel života ( $p=0,031$ ) v prospech starších participantov.

Muži, tak aj ženy sa štatisticky významne nelíšia ani v celkovej úrovni well-beingu, ani v úrovni jeho dimenzií.

### **(VO5) Aká je súvislosť medzi sociálno-emocionálnym zdravím u pedagogických a odborných zamestnancov v inkluzívnej ZŠ a ich well-beingu?**

Štatistická analýza výsledkov výskumu potvrdila stredne vysokú pozitívnu súvislosť len v prípade dimenzie well-beingu - osobnostný rast a životná zaangažovanosť ( $r = 0,420$ ), a nižšia pozitívna korelácia v prípade osobnostného rastu a celkového sociálno-emocionálneho zdravia ( $r = 0,259$ ). Ukázala sa len jedna štatisticky významná korelácia, a to medzi osobnostným rastom a životnou zaangažovanosťou. Čím vyššia je úroveň životnej zaangažovanosti, tým vyššia je úroveň osobnostného rastu.

## **DISKUSIA**

Primárnym cieľom výskumu bolo zistiť úroveň sociálno-emocionálneho zdravia a well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy s prvkami inkluzívnej edukácie.

Z výskumu sme dospeli k vysoko uspokojivým výsledkom, ktoré poukazujú na vysokú úroveň sociálno-emocionálneho zdravia, a to celkovo, ako aj v jeho všetkých štyroch kľúčových doménach. Je to skutočne pozitívny výsledok, ktorý upozorňuje na to, že zamestnanci tejto základnej školy sú adekvátne osobnostne disponovaní na zvládanie často enormne nároč-



ných edukačných podmienok v škole, ktoré zo sebou každodenne prináša práca s deťmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a so zdravotným znevýhodnením.

Chceli sme tiež vedieť, či je rozdiel v sociálno-emocionálnom zdraví zamestnancov školy v závislosti od premenných - roky praxe, vek, pohlavie. Dospeli sme k záveru, že sociálno-emocionálne zdravie, ako aj jeho kľúčové domény nezávisia ani od dĺžky praxe pedagogických a odborných zamestnancov, ani od ich veku a pohlavia, teda tieto socio-demografické premenné nehrajú rolu v úrovni sociálno-emocionálneho zdravia.

Ďalej nás zaujímalo, aká je úroveň well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov v inkluzívnej základnej škole, a to ako jeho celková úroveň, tak aj úroveň jej šiestich dimenzií. Výsledky výskumu poukazujú na celkovú priemernú úroveň well-beingu pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej základnej školy. Čo sa týka jednotlivých dimenzií, najvyššiu a zároveň pásmo vysokej úrovne dosiahla dimenzia osobnostný rast. Naznačuje to potrebu a túžbu pracovníkov školy pracovať na sebe, seberealizovať sa, osobnostne rásť. Rovnako do pásma vysokej úrovne sa zaradili dimenzie zvládanie prostredia a samostatnosť. Výsledok je veľmi pozitívny a ukazuje, že pracovníci školy sa posudzujú ako tí, ktorí dokážu zvládať školské prostredie a mať pri tom výraznú samostatnosť. Strednú úroveň dosiahli dimenzie zmysel života, sebaaprijatie a pozitívne vzťahy. Výsledok upozorňuje na to, v ktorých oblastiach možno v škole robiť korekcie a nápravu.

Boli sme tiež zvedaví, či sa zamestnanci inkluzívnej základnej školy líšia vo well-beingu a v jeho dimenziách v závislosti od rokov praxe, veku a pohlavia. Tu sme dospeli k záveru, že existuje štatistický významný rozdiel u zamestnancov s rôznou dĺžkou praxe v celkovej úrovni well-beingu a v jednotlivých dimenziách, ako sú samostatnosť, osobnostný rast, zmysel života a zvládanie prostredia. Z uvedeného vyplýva, že participanti s praxou dlhšou ako 5 rokov dosahujú vo well-beingu, ako aj v spomínaných doménach zdravia, vyššiu úroveň ako zamestnanci s praxou kratšou ako 5 rokov. Rovnako sa nám potvrdilo, že vek participantov hrá rolu v celkovej úrovni well-beingu, ako aj v dimenziách samostatnosť, osobnostný rast a zmysel života v prospech starších participantov. Teda starší pedagogickí

a odborní zamestnanci inkluzívnej základnej školy majú väčší zmysel života, sú samostatnejší a majú aj vyššiu úroveň potreby osobnostného rastu. Celkovo je úroveň ich well-beingu vyššia ako u vekovo mladších zamestnancov. Ďalej z výsledkov výskumu sme dospeli k záveru, že pohlavie participantov nehrá rolu ani v celkovom skóre well-being a ani v jeho jednotlivých dimenziách.

Sekundárnym cieľom práce bolo zistiť súvislosť medzi úrovňou sociálno-emocionálneho zdravia a well-beingu u pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej školy. Domnievali sme sa, že medzi sociálno-emocionálnym zdravím a well-being existuje silná pozitívna súvislosť. Žiaľ, táto naša domnienka sa nepotvrdila. Potvrdila sa nám jediná, stredne vysoká pozitívna súvislosť v prípade dimenzie well-being - osobnostný rast a doménou sociálno-emocionálneho zdravia - životná zaangažovanosť a nižšia pozitívna súvislosť v prípade osobnostného rastu a celkového sociálno-emocionálneho zdravia. Z toho usudzujeme, že duševné zdravie pracovníka školy a celkovú jeho pohodu do istej miery ovplyvňuje práve túžba pracovať na sebe, osobnostne rásť a sebarealizovať sa.

Za limit práce považujeme uplatnenie neštandardizovaných výskumných metód, ktoré sa použili po prvýkrát na Slovensku u pedagogických a odborných zamestnancov základnej školy. Druhým limitom je málopočetná výskumná vzorka, ktorú sme však nemohli ovplyvniť, keďže išlo o objednávku školy na realizáciu tohto typu výskumu a tá dala k dispozícii všetkých svojich zamestnancov.

Výsledky výskumu majú značný prínos nielen pre prípravu a osobnostný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov a skvalitňovanie podmienok ich práce na školách, ale aj pre plánovanú evalváciu kvality škôl na Slovensku úplne novými diagnostickými prostriedkami, keďže v súčasnosti MŠVVŠ SR deklaruje potrebu vhodných meracích prostriedkov aj psychologického charakteru na meranie kvality školy. Naše dotazníky využívané vo výskume sa môžu stať po ich štandardizácii efektívnymi metódami merania úrovne kvality škôl, ich evalvácie a sebaevalvácie kvality, ako aj prípravy preventívnych a intervenčných stratégií zlepšovania duševného zdravia pedagogických a odborných zamestnancov v slovenských školách.

## LITERATÚRA

1. BABINOVÁ, M. (2011). *Smer inklúzie v edukácii v niektorých európskych krajinách*. [online]. Citované dňa [2018-03-13]. Dostupné na internete: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Babinova.pdf>
2. JANOŠKO, P., NESLUŠANOVÁ, S. (2014). *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: VERBUM – Katolícka univerzita v Ružomberku.
3. KOL. AUTOROV (2013). *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: MPC [online] Dostupné na internete: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>
4. NIELSEN, H. W. (2014). Inclusion. Challenges and opportunities. In: Gajdošová, E.(Ed.) *Psychológia-škola-inklúzia*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie, 4.- 5.sept. 47 -51, Nitra: Polymédia
5. PORUBSKÝ, Š. 2007. *Učiteľ – Diskurz – Žiak*. Osobnostno-sociálny model primárnej edukácie. Banská Bystrica. UMB Pdf v Banskej Bystrici. 2007.
6. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

*Prof. PhDr. Eva Gajdosová, PhD.  
Fakulta psychológie PEVŠ v Bratislave  
Tomášikova 20,  
821 02 Bratislava*

## INFORMÁCIE

### KONFERENCIA ZAMERANÁ NA NÁRODNÝ PROGRAM ROZVOJA VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

#### ERICH PETLÁK

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku  
Ružomberok

Zrejme nie je potrebné osobitne pripomínať, že naše školstvo v ostatnom polroku žije dokumentom Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Práve tomuto bola v októbri 2018 venovaná konferencia, ktorá sa uskutočnila na Pedagogickej fakulte KU v Ružomberku pod názvom „Súčasnosť a perspektívy edukácie III“ – s podnázvom „Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania, ciele, úlohy a perspektívy.“ Konferenciu, pod záštitou rektora KU **doc. Ing. Jaroslava Demku, CSc.**, a dekana PF KU **PaedDr. Petra Kršku, PhD.**, zorganizovala Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky. Ako už vyplýva zo zamerania konferencie, jej cieľom bolo zameranie sa na úlohy edukácie v najbližších rokoch v zmysle uvedeného dokumentu. Účastníci konferencie – vysokoškolskí učitelia z viacerých univerzít Slovenska, ale aj z Čiech a Poľska - sa vo svojich vystúpeniach zamýšľali nad tým ako možno skvalitňovať edukáciu, a to od materskej školy, včítane vysokých škôl s akcentom na prípravu budúcich učiteľov. Zrejme nie je potrebné pripomínať, že uvedený dokument akcentuje úlohy školstva na najbližších 10 rokov, a preto školy, ale aj pedagógovia sa zamýšľajú nad tým ako tieto úlohy a zámery čo najlepšie a najefektívnejšie prenášať do praxe.

Vystupujúci v hlavných referátoch, ale aj na rokovaní v sekciách venovali pozornosť viacerým aktuálnym oblastiam školstva a edukácie. Priestor informácie nedovoľuje obsiahnuť, resp. opísať všetky prednesené vystúpenia, a preto vyberáme len niektoré.

Prof. Štefan Porubský /PF UMB Banská Bystrica/ akcentoval potrebu novej paradigmy školy a pedagogiky v 21. storočí. Uviedol, že pedagogika súčasnosti a budúcnosti musí byť oveľa viacej interdisciplinárna, aby obsiahla všetko čo si edukácia vyžaduje. V podobnom duchu zdôraznil aj potrebu skvalitnenia pedagogicko-didaktických skúmaní. Vyučovací proces si vyžaduje, napr. viac emocionality, dôslednejšie rešpektovanie osobnosti žiaka, ale aj dôslednejšie prepojenie školy a pedagogiky vôbec so životom. Vo vystúpení akcentoval najmä skutočnosti: „Škola ako inštitúcia čelila od svojho vzniku rozmanitým historickým výzvam, ktoré súviseli so spoločenskými a technologickými zmenami, ktoré na ňu kládli nové požiadavky. V súčasnosti sú to hlavne požiadavky, ktoré vyplývajú z dynamiky rozvoja a spoločenského uplatnenia digitálnych technológií a umelej inteligencie. Tieto môžu nastoliť úplne novú paradigmu školy, a pedagogiky.“ Uvedené treba považovať za výzvy pre školstvo a pre všetky vedné odbory súvisiace s edukáciou.

Prof. Eugénia Rostaňská /WSB, Dabrowa Gornicza, Poľsko/ vo vystúpení zdôraznila, že škola nemá poskytovať len vzdelanie, ale spolu s tým aj pripravovať žiaka na život v spoločnosti. Na viacerých príkladoch zo života „demonštrovala“ súčasnú realitu. Zdôraznila, že mládež je v podstate dobre vzdelaná, ale neraz absentujú emócie, vzájomné partnerské komunikácie, rešpektovanie dospelých a pod. Uviedla: „Škola ako vzdelávacia inštitúcia podlieha všetkým vplyvom, ktoré charakterizujú moderné spoločnosti. Vzdelanie sa týka prípravy človeka na život v meniacom sa svete a ľuďoch. Toto však nie je priamo zahrnuté do cieľov predmetného školského vzdelávania. Je to však výsledok školského vzdelávania. K tomu dochádza prostredníctvom akcií zameraných na kľúčové kompetencie. Doplnením týchto školských aktivít môže byť myšlienka spoločného dobra ako priestoru pre aktivity študentov a učiteľa.“

Doc. Tatiana Slezáková /PF UKF Nitra/ zdôraznila potrebu dôslednej prípravy dieťaťa na vzdelávanie už v materskej škole, pričom uviedla viacej nedobrych príkladov, ktorých sa dopúšťame v predškolskej edukácii. To, že materská škola je v mnohom základom dobrého vzdelania v budúcnosti vieme všetci a vieme to dávno. No aj napriek tomu sa ešte vyskytujú isté nedostatky, ktorých sa musíme zbavovať. Z jej vystúpenie vyberáme: „Sú-

časná pedagogická prax v predprimárnom i primárnom vzdelávaní, vrátane rodinného prostredia sa musí zamerať na posilňovanie osobnostných kompetencií detí, na budovanie ich sebadôvery, sebaúcty, viery vo svoje sily. Ťažisko výchovy je potrebné sústrediť na rozvíjanie komunikatívnych kompetencií detí, na rozvíjanie ich schopností nadväzovať kontakty s dospelými i s vrstovníkmi, na osvojovanie si noriem a pravidiel pozitívneho správania sa. Dieťa s dobrou sebaúctou dokáže obhájiť svoje práva, ale tiež je schopné ctiť si práva druhých, vie spolupracovať, nemá potrebu bojovať s dospelými o moc, dokáže si ľahšie osvojovať normy správneho správania sa, vníma sa ako bytosť, ktorá je schopná sa učiť a zvládať rôzne životné situácie.“

V súčasnosti neraz konštatujeme, že dnešná mládež nemá vzory, resp. vzory má, ale nie také ako by bol žiaduce. Máme veľa „celebrít“, ale sú to naozaj celebrity, ktoré sú vzormi pre mládež? Práve týmto sa vo svojom vystúpení zaoberal doc. Albín Škoviera /PF KU, Ružomberok/ a analyzoval vybrané oblasti výchovy s akcentom na potrebu zvýšenia pozornosti danej oblasti. Pravda, nejde len o pozornosť ako takú, ale o pozornosť vychádzajúcu z poznania filozofie výchovy a premysleného prístupu k mládeži. V tejto súvislosti akcentoval významné a dôležité úlohy pedagogiky v súčasnosti. Jeho príspevok je istou reflexiou súčasnosti a zdôrazňuje: „Súčastou postmodernity je snaha o „technologizáciu“ spoločenských vied. Jedným z produktov tohto prístupu sú v oblasti vzdelávania napr. vzdelávacie štandardy. Sú do istej miery reflexiou obsahu vzdelávania. Odpovedajú na otázku, čo má žiak vedieť. Paralelne vznikli aj výchovné štandardy. Aký obsah výchovy však reflektujú? Odpovedajú na otázku ako sa dieťa má/ nemá správať? Znamená to, že ak dieťa naučíme v rámci „komunikačného tréningu“ komunikovať, bude dobré? Nazdávame sa, že vo vzdelávaní i výchove by sme sa mali popri otázkach „Čo?“ a „Ako?“ oveľa viac seriózne zaoberať aj otázkou „Prečo?“. To je totiž cesta, ktorá nás privedie od socializácie dieťaťa k zamýšľaniu sa nad „hodnotovou nadstavbou“ - výchovným ideálom.“

Uvedené hlavné referáty podnietili účastníkov do bohatej diskusie, ktorá sa preniesla do rokovania v sekciách. Tie boli zamerané na oblasti: primárneho vzdelávania, na edukáciu v školskom systéme a na otázky týkajúce sa

manažovania školstva. Len v krátkosti a ozaj výberovo uvedieme čo bolo predmetom rokovania. Z bohatého portfólia rokovaní sekcií uvedieme v krátkosti vybrané príspevky, čím chceme priblížiť neformálnu a tvorivú atmosféru podujatia.

Účastníci v prvej sekcii analyzovali, napr. vzťah študentov učiteľstva k technickému vzdelávaniu, sebareguláciu učenia sa v kontexte pregraduálnej prípravy učiteľov, informačnú gramotnosť v primárnom vzdelávaní, nevhodné správanie detí v školách atď. Prednesené príspevky je možné obsahovo rozdeliť na tie, ktoré sa zaoberali problematikou edukácie na primárneho vzdelávania a aj prípravou učiteľov pre tento stupeň - dr. Benyak, doc. Kováčová, dr. Uhrinová, dr. Vargová, dr. Zentko /všetci PF KU/.

Súčasťou rokovania v tejto sekcii boli aj príspevky zamerané na viaceré aspekty problémového správania sa žiakov, čo súvisí s riešenou úlohou KEGA 007KU- 4/2017 na Katedre pedagogiky a špeciálnej pedagogiky.

Tomuto sa venovali dr. Slavomíra Bellová /PF KU/ - v príspevku analyzovala problematiku devalvačného správania sa žiakov voči učiteľom. Uviedla činitele pôsobiace na vznik šikany žiakov voči učiteľom, prejavy šikany a agresívneho správania a v neposlednom rade uviedla jednotlivé vybrané výskumy, ktoré boli realizované v súvislosti so šikanou, agresiou, nežiadúcim správaním zo strany žiakov smerom k učiteľom.

Dr. Gabriela Siváková /PF KU/ - prízvukovala, že súčasní žiaci sú veľmi vnímaví a sledujú, či učiteľove slová sú v súlade s jeho správaním a činmi. Zároveň sa od vyučujúcich vyžaduje, aby dokázali správne vyhodnotiť situáciu triedy a žiaka, rešpektovali individualitu každého jednotlivca a dokázali správne vyhodnotiť závery pre ďalšiu prácu.

Dr. Katarína Tiššanová /PF KU/ - kyberšikanovanie v škole patrí medzi negatívne javy, ktoré sa týkajú čoraz viac žiakov. Väčšina mladých ľudí často využíva internet a netuší, aké na nich číha nebezpečenstvo v kyberpriestore (virtuálnom svete). Aktuálnosť problému kyberšikanovania stúpa. Jedná sa o vážny problém, ktorý predstavuje nebezpečenstvo nielen pre obeť a agresorov, ale aj pre pedagógov, rodičov a hlavne školu.

Autorky vo svojich vystúpeniach podrobne analyzovali viaceré otázky vzdelávania a zdôraznili význam takej edukácie, ktorá eliminuje nežiaduce správanie sa žiakov.

Prof. Mária Kožuchová /PF UK Bratislava/ v príspevku „Vzťah študentov primárneho stupňa k technickému vzdelávaniu“ prízvukovala potrebu tvorivejších prístupov. Uviedla: „Cieľom vyučovacieho procesu je dosiahnuť vysokú mieru sebaregulácie učenia sa žiaka. Tento cieľ možno dosiahnuť postupným prechodom z vonkajšieho riadenia k vnútorným pravidlám (sebaregulácii). Prechod od vyučovania k učeniu je jedným z moderných rysov modelu výučby. To môže dosiahnuť len učiteľ, ktorý nabáda a podnecuje žiakov v rámci výučby do hľadania nových myšlienkových stratégií. Učiteľ, ktorý aktivizuje žiakov prostredníctvom konštruktívnych otázok, problémových situácií, myšlienkových aktivít a ďalších aktivizujúcich metód, ktoré podnecujú myslenie a učenie sa žiakov.“

Druhá sekcia sa zaoberala, napr. prepojením skúseností krajín pri reforme školstva, avšak s akcentom na špecifické domáce podmienky, emocionálnu edukáciu – akcent súčasnej doby, „digitálnu generáciu“ a skúsenosti s ňou v edukácii, inklúzia ako edukačná výzva súčasnosti a budúcnosti atď. Prof. Ján Danek /FF UCM Trnava/ vo vystúpení „Reforma školstva – nevyhnutné prepájanie domácich skúseností a zahraničných poznatkov.“ Zdôraznil: „Pri reforme školstva v podmienkach Slovenskej republiky nemožno preberať len cudzie vzory, ale vychádzať aj zo skúseností a poznatkov domáceho školského systému. Pripomenul prístupy a skúsenosti fínskeho školstva, ale s poukazaním na možnosti a problémy preberania cudzích skúseností do domácich podmienok na Slovensku.“

Prof. Erich Petlák /PF KU/ sa v príspevku zamerl na „Emocionálne aspekty edukácie.“ Je to jedna z oblastí, ktoré si zasluhujú pozornosť, pretože významne vplýva na priebeh a výsledky edukácie. Emocionalita v zásade nie je niečo nové alebo objavné, pretože vždy sa zdôrazňovalo, že motivácia, emocionalita a kognícia sú navzájom spojené a vzájomne sa podporujú a ovplyvňujú. Novosť spočíva v tom, že viaceré oblasti sú v súčasnosti vysvetľované z hľadiska rozvoja neurovedy, ktorá čoraz výraznejšie vplýva na edukačný proces. Z uvedeného hľadiska nejde len o to, aby sa žiak v škole dobre cítil a bol v nej spokojný. V zmysle uvedeného sa skúmajú a analyzujú také aspekty ako kognitívne zhodnotenie, ktoré má značný vplyv na emocionálne postoje žiaka k učeniu. Preto je treba venovať pozornosť emocionálnej inteligencii – tá učí žiaka tomu „aby sám seba rozumel“.



Prof. Gabriela Petrová a dr. Nina Kozárová /PF UKF/ predniesli zaujímavý príspevok týkajúci sa učebníc pod názvom „Učebnica ako základ kurikula pre **štruktúrovanie učiva**.“ O. i. zdôraznili, že v učiteľskej príprave sa dostatočne neodráža práca s učebnicou. Zameranie pregraduálneho vzdelávania učiteľov je prioritne orientované na odborovú prípravu v rámci aprobačných predmetov (študenti sú informovaní o odborových obsahoch, no znalosť kurikulárnych obsahov zaostáva). Rovnako pedagogicko-psychologická zložka prípravy budúcich učiteľov sa sústreďuje prevažne na procesuálne otázky výučby, pričom nie sú problémy súvisiace s kurikulumom riešené v dostatočnej miere. Nimi analyzované učebnice dejepisu a závery, ku ktorým dospeli môžu byť podnetom pre autorov učebníc.

Doc. Vladimír Klein a dr. Viera Šilonová /PF KU/ - „Inklúzia ako edukačná výzva súčasnosti a budúcnosti“. Samotný názov príspevku vyjadruje jeho aktuálnosť. Autori v ňom na základe výskumu prezentujú možnosti skríningovej diagnostiky ako edukačnej výzvy. Cieľom je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a následne stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa. Dôraz je kladený na prevenciu príčin porúch učenia a správania v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogickej (špeciálnopedagogickej) a psychologickéj diagnostiky. Autorka sa bude venovať aj výsledkom pilotážnej evalvácie efektivity stimulačného programu v rámci Národného projektu Škola otvorená všetkým (ŠOV).

Zaujímavý a podnetný príspevok predniesla Mgr. Katarína Kohútová /PF KU/ - „Subjektívne vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa: reflexia výskumných zistení.“ Prezentuje a diskutuje v ňom vybrané výskumné zistenia týkajúce sa vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa. Sústredila sa najmä na vplyv profesijnej zdatnosti učiteľa na vyučovací proces a na úspešnosť žiaka. Špecifickú pozornosť venuje vybraným výsledkom Medzinárodného výskumu o vyučovaní a učení TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey), pričom približuje najmä výskumné zistenia týkajúce sa slovenských učiteľov a komparuje ich v výsledkami učiteľov iných krajín zapojených do výskumu.

Prof. Ingrid Emmerová /PF KU/ upriamila pozornosť na „Rizikové správanie žiakov vo virtuálnom prostredí – naliehavá výzva školskej praxe.“ V príspevku sa zaoberala rizikovým správaním žiakov vo virtuálnom prostredí.

Pre súčasnú situáciu je typické, že sa rozširujú nové negatívne javy spojené s médiami a informačnými technológiami. V škole je preto nevyhnutné realizovať primárnu prevenciu a prípadné prejavy problémového správania žiakov efektívne riešiť.

Zaujímavé pohľady priniesol aj príspevok doc. Jany Burgerovej /PF PU/ a Mgr. Vladimíra Piskuru /PF PU/ na tému: „Digitálna generácia a výsledky testovania jej digitálnych zručností.“ Ich príspevok prináša porovnanie výsledkov testov digitálnych zručností študentov PF Prešovskej univerzity v rámci ich vysokoškolského vzdelávania s cieľom odhadnúť úroveň ich digitálnych zručností v piatich definovaných oblastiach. Vzorka zahŕňala 532 študentov v roku 2016 a 212 študentov v roku 2017 v bakalárskych a magisterských študijných programoch. Príspevok poskytuje interpretáciu vybraných výsledkov výskumu (celkové priemerné skóre a priemerné skóre pre dané domény). Požiadavky pedagógov, ako aj samotnej pedagogickej praxe vedú k vzniku nových výziev pre študentov. V rámci prípravy nových akreditácií študijných programov je preto potrebné upraviť učebné osnovy predmetov orientovaných na IT a zahrnúť do nich ďalšie aktivity, ktoré umožnia rozvoj chýbajúcich „digitálnych zručností“, pretože tieto sú potrebné nielen pre vlastné potreby študentov, ale aj kvôli narastajúcim požiadavkám na používanie digitálnych technológií v primárnom a predškolskom vzdelávaní.

Príprava budúcich učiteľov a manažovanie školstva – to bolo zameranie tretej sekcie, v ktorej odznali príspevky, napr. postavenie učiteľa na Slovensku, portfólio pedagogickej praxe vysokoškolských študentov, ciele a nástroje inovácie profesijných praxí v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov, formovanie charakteru prostredníctvom kooperatívnych edukačných stratégií.

Doc. Mariana Sirotová /FFUCM/ – „Portfólio pedagogickej praxe vysokoškolských študentov“ v anotácii príspevku uvádza: „Význam portfólia pedagogickej praxe je zrejмый nielen pri samotnom vysokoškolskom štúdiu a pri realizácii pedagogickej praxe, ale aj pri uchádzaní sa o zamestnanie či v samotnej edukačnej práci absolventa – učiteľa v školskej praxi. Informácie v ňom uložené môže absolvent využívať jednak v príprave na vyučovaciu hodinu, v jej realizácii, ale taktiež aj pri riešení rôznych edukačných

problémov svojich žiakov. Portfólio sa tak stáva manuálom i sprievodcom edukačnou praxou začínajúceho učiteľa.“

Doc. Jablonský /PF KU/ vo vystúpení akcentoval potrebu komplexnejšej prípravy budúcich učiteľov so zreteľom na ich prípravu v oblasti didaktickej, metodickej, ale aj morálnej. Súčasná doba si vyžaduje, aby príprava budúcich učiteľov bola neformálna, aby v istom zmysle predbiehala dobu, a tak pripravila budúcich učiteľov na neustále sa meniace podmienky nášho života. Samozrejme, to si vyžaduje od každého kto sa podieľa na príprave učiteľov tvorivosť.

Doc. Josef Malach /PF Ostravská univerzita/ „Identifikace vzdělávacích potřeb akademických pracovníků na základě výzkumu relevance jejich profesních kompetencí“ sa so svojimi pracovníkmi /dr. Vicherková, dr. Chmura/ zamerali na niekoľko kompetenčných modelov akademického pracovníka, v ktorých sú zvyčajne jednotlivé kompetencie zoskupované do všeobecnejších oblastí alebo profilov - pedagogického, vedecko-výskumného a manažérsko-organizačného. Vo vystúpení prezentovali vybrané výsledky medzinárodného komparatívneho výskumu vnímania významu výskumným tímom definovaných kompetencií a profesijných profilov študentmi a akademickými pracovníkmi z Ukrajiny, Poľska, Slovenska a Česka. Na základe empirických výskumných dát sú následne stanovené vzdelávacie potreby akademických pracovníkov, ktoré možno uspokojovať špecifickým (seba) vzdelávaním akademických pracovníkov na začiatku alebo v priebehu ich akademickej kariéry.“

Ďalšie vystúpenia v sekcii boli zamerané, napr. na školské podvádzanie – prof. Bajtoš /VŠ DTI/ na postavenie učiteľov na Slovensku – dr. Galbavý /PF KU/, dr. Lobotková /FF UCM/ - motivácia vysokoškolských študentov - budúcich učiteľov realizáciou pedagogickej praxe.

Z uvedeného je zrejmé, že rokovanie obsiahlo veľa otázok, ktoré v súčasnosti rezonujú v súvislosti so školstvom a edukáciou. Podstatné je však, že účastníci konferencie si vymenili vzájomné skúsenosti z viacerých oblastí edukácie a nastolili aj viaceré aspekty, ktoré si zasluhujú pozornosť.

V závere rokovania konferencie bolo zdôraznené že účastníci myšlienky a zámery dokumentu NPRVV aplikovali na jednotlivé oblasti školstva a edukácie. Cieľom konferencie nebolo opakovať čo je v dokumente, ale

predovšetkým hľadanie ciest ako zámery preniesť do jednotlivých oblastí. Účastníci sa zhodli na tom, že práve toto sa podarilo a vyjadrili presvedčenie, že na takomto odbornom podujatí sa stretnú aj o rok, aby opätovne zdôraznili úlohy edukácie, a to na všetkých stupňoch našej školskej sústavy. Akiste nie je potrebné zdôrazňovať, že takéto konferencie sú významným nástrojom pre výmenu skúseností, názorov, a teda sú prínosom zvyšovania úrovne edukácie.

*Prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.  
Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku  
Hrabovská ulica 1  
Ružomberok*