

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií

AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY
VE VÝZKUMECH STUDENTŮ
DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XVII

Teachers4Future

Recenzovaný sborník příspěvků
z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech
9.–10. listopadu 2021 v Olomouci

Pavla Vyhnálková
Jitka Plischke
(eds.)

Olomouc 2023

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**AKTUÁLNÍ PROBLÉMY PEDAGOGIKY
VE VÝZKUMECH STUDENTŮ DOKTORSKÝCH STUDIJNÍCH PROGRAMŮ XVII**

Teachers4Future

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference

konané ve dnech 9.–10. listopadu 2021 v Olomouci

Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.)

Olomouc 2023

Recenzenti:

doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D., MBA

Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

Tato publikace vznikla v rámci projektu Erasmus+ KA2
Working Academics Value Excellence for International Teachers
(WAVE-IT; 2019-1-CZ01-KA203-061386)

This publication has been produced within the Erasmus+ KA2 international project
Working Academics Value Excellence for International Teachers
(WAVE-IT; 2019-1-CZ01-KA203-061386)

Za obsahovou a jazykovou správnost jednotlivých příspěvků odpovídají jejich autoři.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv
a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Editoři © Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke, 2023

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2023

1. vydání

DOI: 10.5507/pdf.23.24462653

ISBN 978-80-244-6265-3 (online: iPDF)

Obsah

Předmluva	4
Digitální hra prostřednictvím IoT	5
<i>Marie Bajnarová</i>	
Benefity zdravé školní svačiny pro žáky mladšího školního věku	13
<i>Klára Barancová</i>	
Pojmová analýza tématu rozmnožování bezobratlých živočichů v učebnicích přírodovědy	20
<i>Kateřina Radana Drbalová</i>	
Social aggression in groups of preschool children and its elimination through preventive strategies and programmes	29
<i>Monika Homolová</i>	
Renesančný odev vo vyučovaní všeobecno-vzdelávacích predmetov	36
<i>Marianna Kajabová</i>	
Germany's education crisis – what are the possible causes?	42
<i>Kerstin Knees</i>	
Kompetenčný model vysokoškolského učiteľa v empirických súvislostiach	48
<i>Magdaléna Kremnická</i>	
Chybami se člověk učí?	57
<i>Petra Ležáková</i>	
Bariéry povinného predprimárneho vzdelávania na Slovensku z pohľadu učiteliek materských škôl	64
<i>Dominika Molnárová</i>	
Perception of teacher competencies in kindergarten	71
<i>Beáta Pošteková</i>	
Determinanty akademické úspešnosti plynoucí ze sekundárního vzdělávání	77
<i>Eva Sedláková, Justýna Dočkalová</i>	
Udělování schvalovacích doložek u středoškolských učebnic dějepisu	85
<i>Monika Suková</i>	
Evaluace výukového prostředí v porodní asistenci studentkami porodní asistence	91
<i>Pavla Svobodová, Radka Pilátová, Jana Kantorová</i>	
Didaktická hra zaměřená na období českého národního obrození aplikovatelná při distanční výuce (předpokládaný koncept)	100
<i>Gabriela Vlasáková, Lucie Zušťáková</i>	

Předmluva

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

sborník příspěvků studentů doktorských studijních programů, stejně jako mezinárodní studentská vědecká konference, na níž byly tyto příspěvky prezentovány, patří k dlouholeté tradici Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a jejího Ústavu pedagogiky a sociálních studií. Proto v souladu s touto tradicí proběhla na podzim roku 2021 již posedmnácté konference, která opět nabídla platformu pro prezentaci a diskusi nad výstupy výzkumů studentů doktorských studijních programů.

Úkol napsat předmluvu k uvedenému sborníku, tedy v několika větách vystihnout celou obsahovou šíři příspěvků účastníků konference, je stejně tak zavazující, jako problematický. V případě letošního ročníku sborníku mi připadly pocta a současně tradiční úkol nalézt a vystihnout jednotící ideu všech zde obsažených příspěvků, které ve skutečně maximální šíři prezentují pohledy na současný stav vědeckého zkoumání výchovy a vzdělávání v jejich nejširším významu.

Mohl bych zde hovořit o obsahu příspěvků, inovativních pohledech na aktuální potřeby pedagogiky jako vědy, tedy o tom, co může ve sborníku vidět a posoudit každý jeho čtenář. Namísto toho jsem se rozhodl zaměřit se na jinou stránku publikační činnosti, na to, co není vidět, co zůstalo skryto za texty jednotlivých autorů. Tedy hovořit o hodinách a hodinách vědecké práce studentů doktorských studijních programů, kteří na základě analýzy, komparace a kritického zhodnocení, a v diskusích nejen se svými školiteli hledají volné či nedostatečně probádané oblasti výchovy a vzdělávání a formulují cíle a metody svých budoucích disertačních prací a svého vědeckého zaměření. Hovořit o prokazované schopnosti studentů prezentovat výstupy svých výzkumů na veřejném fóru, čelit otázkám přítomných a hledat argumenty k obhajobě svého tématu a použité metodologie, také o neformálních setkáních účastníků konference v rámci coffee-breaků, kde si mohli vyměňovat své zkušenosti ze studia na jednotlivých vysokých školách, či o snaze vypořádat připomínky oponentů příspěvků v rámci recenzního řízení.

Toto jsou – v maximální stručnosti dané rozsahem předmluvy – skryté souvislosti všech zde prezentovaných příspěvků. Proto bych Vás, laskavé čtenáře, chtěl požádat o uvědomění si všech těchto konotací, o posouzení příspěvků jako reálné interpretace výchovy a vzdělávání transformované do výzkumných témat studentů doktorských studijních programů a o jejich reflektování jako možného naznačení budoucího vývoje pedagogiky jako vědy v příštích desetiletích.

Pavel Neumeister

Digitální hra prostřednictvím IoT

Digital game through the IoT

Marie Bajnarová

Abstrakt

Obecně můžeme hru pokládat za základní aktivitu dětské seberealizace, neboť vychází z vnitřního popudu a odráží podmínky, ve kterých se dítě nachází, zároveň je originálně nastavena podle dispozic každého dítěte a její forma se v čase i společnosti proměňuje. Dětské tradiční hraní v kombinaci s digitální hrou se může proplétat a tvůrčím způsobem mohou vznikat nové hravé skutečnosti „tady a teď“, a to na základě dětské jedinečné fantazie, kolektivních her a prožitku. Přehledová studie se zaměřuje na digitální hru prostřednictvím hraček zvaných Internet of Toys (IoT).

Klíčová slova: digitální hra, IoT, dětská hra, předškolní dítě

Abstract

In general, a game can be considered a basic activity of children's self-realization because it is based on an inner impulse and reflects the conditions in which the children find themselves and it is originally set according to each child's dispositions and its form changes over time and society. Traditional child's play in combination with digital gaming can be intertwined and new playful realities „here and now“ can be created in a creative way, based on children's unique imagination, collective games and experience. The review study focuses on digital gaming through toys called the Internet of Toys (IoT).

Key words: digital game, IoT, child's play, preschooler

Úvod

Umožnit dítěti si hrát je nezbytná podmínka pro aktivní sebezvoje, který si má dítě zvolit dle svého tempa, nabytých zkušeností a schopnosti začleňovat do hry okolní svět, předměty, ale i osoby. Dětskou hru můžeme klasifikovat na základě pozorovacího nástroje, který nám slouží k reflektování procesu hry a způsobu dětského hraní. Významné prvky, které se v dětské hře objevují, jsou: spontánnost, zaměřenost, radost, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role. Hra je pro děti velmi důležitá, neboť poskytuje příležitosti k experimentování a objevování, což je nezbytné pro podporu učení. Význam hry v učení rozebíral již např. Piaget (1951) nebo Vygotsky (1978). Pro malé děti je zcela přirozené, že se věnují hraní. Hra je nejlepší formou přípravy pro budoucí životní situace. Podle Slavíka (1994, s. 4) hra patří k nejdůležitějším tvůrčím a poznávacím činnostem. V tomto procesu tvorby dětské „Já“

otevřít bránu všeho dění, které sice omezeně podléhá kontrole, ale zato více slouží jako podnět k (sebe)poznávání. Právě ve hrách se projevuje dětský výraz a tvořivá aktivita, v nichž se odráží dětské chápání světa a zásoby poznatků o jejich bezprostředním okolí (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2000, s. 72–73).

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen PV) je pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte nutné uplatňovat v PV odpovídající metody a formy práce, to znamená, že *„vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby“*. (RVP PV, 2021) V současnosti jsou hračky stále více propojeny s digitální technologií. Jedním z příkladů takových hraček jsou hračky spojené s již zmíněným fenoménem, tzv. Internet of Toys (dále jen IoT).

1 Dětská hra

Z pohledu dospělého se dětská činnost jeví jako pouhá hra, ovšem dítě své hraní myslí vážně, neboť mu působí radost, příjemnou zábavu, poznávání, ale i učení. Hra pro dítě znamená důležité zaměstnání (Hronek, 1946, s. 63). Slavíková (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2000, s. 74) uvádí stadium prvního vzestupu tvořivé aktivity, jež můžeme považovat za dětskou hru. Stadium probíhá zhruba od narození do 5 let, kdy vrcholí. Tvořivé elementy jsou náhodné a nezralé. Dítě své nápady nerozlišuje od reality. Toto stadium se nazývá prekreativní a dělí se na dvě vývojová období:

- Období senzomotorické hry (od narození do 3 let) – dítě buduje tvořivost na smyslové zkušenosti, která je ještě mezerovitá, je to jakýsi počátek prvního vzestupu tvořivosti, výtvarného výrazu a hry.
- Období napodobivé hry (od 3 do 6 let) – dítě začíná budovat na svých představách, které jsou zobecněním smyslové zkušenosti, toto období je kritickou fází prekreativní aktivity a je významné pro kreativní aktivitu ve starším školním věku.

Ať si dítě bude hrát s hračkami, s ostatními dětmi nebo i s výtvarnými médii, pokaždé bude uplatňovat svou fantazii. Funkce hry je jakási předpříprava na pozdější požadavky života. Dítě si hraje, i když je nemocné, neboť mu napomáhá k uzdravení a k obnovení sil, také k uvolnění a překonávání sociálních požadavků. Čačka (1997, s. 61) je toho názoru, že čím více si dítě hraje, tím méně podléhá neurózám. Hra je pro děti přitažlivá pouze v tom případě, probíhá-li v imaginárním dětském světě, ve kterém se dítě chová a hraje si tzv. „jako“. Hra je i jednou z autokultivačních činností s duševně-hygienickou a kolektivizující funkcí.

2 loToys a digitální hra

Dětská hra je ideálním prostorem pro zážitek z učení, v našem případě je zážitek umocněn fyzickou hračkou, digitálním obsahem a dětskou představivostí. loToys je koncept odkazující na konektivitu jakéhokoli zařízení s internetem. Tyto inteligentní hračky jsou připojeny k online platformám prostřednictvím WiFi a Bluetooth (nebo mohou být připojeny k jiným chytrým hračkám), jsou vybaveny senzory, a především se vztahují ke kontaktu s dítětem (tzn. jsou přizpůsobeny dětskému věku).

Digitální učení by mělo být založeno na hravosti prostřednictvím technologické herní platformy, má u dětí rozvíjet pocit úspěchu z řešení a překonávání výzev. Učení založené na digitálních hrách zahrnuje následující funkce (Lin, Chien, Hsiao, Hsia, Chao, 2020): zábavná a poutavá funkce; motivační funkce; organizační a interakční funkce; konkretizační funkce s jasnými cílenými úkoly her; intuitivní a přívětivá funkce herního rozhraní; funkce přizpůsobivosti designu hry dle stupně obtížnosti a dle věku dítěte; funkce zpětné vazby výsledků a poskytující dětem další příležitosti k motivaci k učení; funkce vítězství a pocitu úspěchu; funkce náročnosti, která vyzývá dítě překonávat překážky, kterým musí čelit a které musí překonávat; funkce řešení problémů, která inspiruje dětskou představivost; funkce sociální interakce, která buduje vztah s ostatními „hráči“ hry a vytváří komunitu; funkce prezentace příběhů, neboť dítě se zajímá o děj a herní úkoly a do hry vkládá svou emocionalitu. Následně jsou uvedeny klíčové pojmy spojené s loToys (viz tab. 1).

Tab. 1. Klíčové pojmy vztahující se k digitální hře s loToys

	Anglický termín	Český termín
Systém vzájemně propojených zařízení (např. chytrých hraček, nositelných zařízení, chytrých reproduktorů, chytrých TV), které jsou zcela jedinečné a mají schopnost přenášet data po síti, aniž by vyžadovaly přenos dat mezi člověkem a počítačem.	(IoT) Internet of Things	(IoT) Internet věcí
Hračky připojené k internetu mohou zaznamenávat různé typy dat, se kterými si děti hrají a komunikují (jako jsou zvuky, obrázky, pohyby, lokalita). loToys se liší od Smart Toys a nemusí být nutně pokládány za chytré. loToys jsou podkategorií Internet of Things.	(loToys) Internet of Toys	(loToys) Hračky připojené k internetu
Proces, při kterém jsou úkoly běžně prováděné lidmi vykonávány stroji nějakého druhu (mohou být mechanické nebo elektronické).	Robotification	Robotifikace
Technologický trend, který tvoří z mnoha aspektů našeho života data.	Datafication	Datafikace

Mobilní aplikace je softwarová aplikace vytvořená speciálně pro chytré telefony, tablety a další mobilní zařízení. Tvůrci aplikací se obvykle snaží o využití možností intuitivního uživatelského rozhraní a dotykového ovládání, které mobilní zařízení nabízí.	Mobil App	Mobilní aplikace
Jakákoliv forma spojení dětí se softwarem/aplikacemi (na stolním PC, iPad, smart mobilu apod.). Účast dětí s technologií nebo virtuálními světy.	Digital Play/Game	Digitální hra
Tablety, smartphony, elektronické čtečky, přehrávače MP3 apod., technologie se stále rozšiřují a vyvíjejí s tablety nebo notebooky, které jsou rovněž považovány za mobilní zařízení.	Mobile technology	Mobilní zařízení/technologie
Synonymum informačních a komunikačních technologií (ICT), zahrnují stolní počítače, mobilní technologie, tablety apod.	Digital technology	Digitální technologie
Synonymum pojmů „počítače/PC“ a „digitální technologie“. Historicky se pozornost zaměřovala spíše na PC, ale rozšířila se o interaktivní tabule a tablety, kromě počítačového softwaru je dětem k dispozici řada produktů, které obsahují některé aspekty ICT, např. programovatelné interaktivní hračky, digitální fotoaparáty, které jsou v poslední době mobilními technologiemi, a zejména tablety, velmi populární mezi malými dětmi.	(ICT) Information and Communication technology	(ICT) Informační a komunikační technologie
STEAM klade důraz na kombinaci vědy, techniky a umění. Právě tento mix je důležitý při hledání inovací.	STE(A)M – Science, Technology Engineering, (Arts), Mathematics	STE(A)M– věda, technologie, (umění), matematika

3 Pori Laboratory of Play

Za inovativní a badatelské centrum můžeme pokládat „Pori Laboratory of Play“, které vede doktorandka Univerzity Turku ve Finsku Kathariina Heljakka. Výzkumná oblast oddělení pro studie digitální kultury je zaměřena na výzkum hraček a vizuální oblasti, digitální a sociální kultury hry v rámci projektu „Centre of Excellence in Game Culture Studies“. Centrum nabízí řadu odborných studií (viz tab. 2), které analyzují a zkoumají nejenom hračky typu loToys. Dle výstupů z „Pori laboratory of Play“ může vzdělávací prostředí založené

na hračkách typu loToys poskytnout nejrozličnější možnosti mezi fyzickou a digitální interakcí hračky a jeho uživatele (resp. dítěte) a zvýšit tak vzdělávací hodnotu dětské hry, což dokládá studie zaměřená na finské předškolní vzdělávání, ve které byly loToys aplikovány do edukačního procesu předškoláků. Studie realizovaná od října 2018 do března 2019 poukázala na mnoho forem hraní s objekty, které u dětí podporovaly vnímání symbolů, a dalších kreativních cvičení. Děti se tak mohou naučit dovednosti související s vizuálními kódy a jazyky. V rámci výzkumného šetření, které obsahovalo případové studie (videozáznamy pozorování dětského hraní s loToys v předškolním vzdělávání, vlastní videa pořízená výzkumníky a samotnými učiteli, rozhovory s učiteli), byly experimentálně aplikovány hračky zvané Dash Robot Wonder Workshop's a Fisher Price Junior Smart Bear. Studie měla za cíl porozumět, jakým způsobem ovlivňují dětské učení hračky typu loToys. Zároveň navazovala na první výzkumné zkoumání chytrých hraček v PV ve Finsku z roku 2017, kdy autorky P. Ihamäki a K. Heljakka začínaly zkoumat moderní hračky a snažily se porozumět jejich principům, které dále ovlivňovaly přípravy učitelů na samotnou edukaci. Výsledky studie prezentovaly fakt, že medvídek Fisher-price sloužil k citovému rozvoji, hračka se tak stala nástrojem pro komunikaci mezi dětmi a učitelem, to znamená pomůckou pro vyprávění příběhů učitelem, vytváření scénářů pro hry s medvědem (děti tak mohou vymýšlet imaginární příběhy a dále je kreativně doplňovat), rozvoj anglického jazyka a učení se anglických čísel v rámci kolektivních her, komunikaci mezi dětmi, které jsou stydlivé, podporu fantazie a socio-dramatických her, kdy měly děti potřebu se o chytrého medvěda starat, pečovat o něj a diskutovat o různých emocích. Co se týče hračky Dash, děti dokázaly řešit kolektivní úkoly, pracovat se zvukem a nahráváním, programovat hračku tak, aby se uvedla do pohybu, což vedlo k rozvoji hrubé motoriky (např. v kolektivní hře děti před robotem utíkaly nebo se jej snažily chytit). Studie ukázala, že používání loToys v předškolním vzdělávání je pro předškolní vzdělávání velkým přínosem, zlepšuje učební prostředí, podporuje kreativitu, představivost a sociální integraci. Zároveň autorky člení model učení s loToys do následujících bodů (Ihamäki, Heljakka, 2021):

1. **Experimentální hra s loToys:** dítě objevuje vlastnosti loToys a seznamuje se s funkcemi hraček, snaží se s nimi komunikovat a přemýšlí, jak si s nimi bude hrát.
2. **Konstruktivní hra s loToys:** hračka je ovládána hlasem nebo poskytuje prostor pro budování základů programování/kódování, dále dítě vybízí k řešení nebo vytváření úkolů.
3. **Kreativní hra s loToys:** zapojení dítěte do herních vzorců souvisejících např. s péčí o hračky nebo s programováním hraček. Tento druh loToys hraček vybízí dítě k výtvarné kreativě, originalitě, představivosti a vytváření si nových spojení.
4. **Fantazijní a socio-dramatická hra s loToys:** hraní rolí, předstírání akce/situace s hračkami, socio-dramatická hra, která rozvíjí verbální komunikaci s dalšími účastníky hry.
5. **Fyzická pohybová hra s loToys:** zahrnuje všechny druhy pohybu (i radost z hraček). Dítě má v tomto směru zvládnout řadu motorických dovedností (může být vhodné i ke kolektivní spolupráci a aktivitám).

6. **Rozvoj řeči a hra se slovy prostřednictvím loToys:** spontánní manipulace se zvuky, např. nahrávání vlastního hlasu do hraček, utváření slov s rytmickými a opakujícími se prvky. Tento druh zahrnuje slovní hříčky, rýmy i humor.

Tab. 2. Vybrané výzkumné studie spojené s loToys a smart toys

Autoři	Titul	Rok vydání
P. Ihamäki, K. Heljakka, A. Lamminen	Playing with the opposite if uncanny: empathic responses to learning with a companion-technology robot dog vs. real dog	2020 Dostupné z: https://doi.org/10.1145/3383668.3419900
P. Ihamäki, K. Heljakka, A. Catala, C. Sylla, A. Guneyusu	Smart toys, smart tangibles, robots and other smart things for children	2020 Dostupné z: https://doi.org/10.1145/3397617.3398061
P. Ihamäki, K. Heljakka	Toys that mobilize: past, present and future of phygital playful technology	2019 Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-030-32523-7_46
P. Ihamäki, K. Heljakka, P. Tuomi, P. Saarikoski	Gamified Coding: Toys Robots and Playful Learning in Early Education	2019 Dostupné z: http://doi:10.1109/CSCI49370.2019.00152
P. Ihamäki, K. Heljakka	Ready, Steady, Move! Coding Toys, Preschoolers, and Mobile Playful Learning	2019 Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-030-21817-1_6
P. Ihamäki, K. Heljakka	The internet of Toys, connectedness and character-based play in Early Education	2019 Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-030-02686-8_80
P. Ihamäki, K. Heljakka	Preschoolers learning with the Internet of Toys: Form toy-based edutainment to Transmedia Literacy Introduction: New approaches to toy literacy	2018 Dostupné z: https://doi.org/10.7577/seminar.2835

Závěr

První roky života jsou pokládány za nejdůležitější pro utváření základních schopností dětí. Období předškolního věku bývá často označováno jako období rozkvětu a her. V předškolním věku dítěte se hra stává dominantní aktivitou a významně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Za pomoci her se dítě připravuje na pozdější reálný život, neboť je záměrně stavěno do modelových situací, které musí řešit a na které může v budoucnu narazit. Hry

tedy rozvíjí dětské vnímání, myšlení, učení, ale také porozumění citům, které jsou základem pro mezilidské vztahy. IoToys dětem „digitální generace“ umožňuje vyzkoušet si bezproblémové interaktivní technologie zaměřené na zábavu a vzdělání. Tyto hybridní hračky (častěji představující antropomorfizované postavy) seznamují dítě s online prostředím a podněcují je k zapojení do digitálně vylepšeného a sociálně zprostředkovaného hraní. IoToys jsou interpretovány jako možnosti poskytující využití chytrého hraní, ve kterém se předškolní dítě dostává do kontaktu s moderní a hravou technologií. Soudobý trh přináší řadu interaktivních a robotických hraček, které by byly vhodné pro PV a měly by naplňovat vizi o kvalitních vzdělávacích metodách v PV. Stejně tak estetika a celkový design IoToys má v dětech vzbuzovat nový druh zážitků a momenty překvapení. Interakce dítěte s robotickou hračkou napojenou na síť na mobilní aplikaci přesahuje rámec tradičního dětského hraní. Studie poukazuje na skutečnost, že IoToys mohou nabízet dětem bohaté interaktivní vzdělávací zážitky. Integrace nových technologií do edukačního prostředí může přinést určité výhody pro předškolní děti, umožňuje tedy připojení fyzické hračky k digitálním aplikacím za pomoci iPadů, tabletů nebo smart mobilů. Chytré hračky typu IoToys jsou vnímány jako interaktivní médium poskytující příležitosti pro zábavu a smysluplné učení.

Zdroje

- Čačka, O. (1997). *Psychologie dítěte*. Sursum.
- Hronek, J. (1946). *Na klíně mateřském: kapitoly o výchově dítěte v raném dětství*. Bohuslav Rupp.
- Ihamäki, P., & Heljakka, K. (2021). Internet of Toys and Forms of Play in Early Education: A Longitudinal Study of Preschoolers' Toy-Based Learning Experiences. In *Young Children's Rights in a Digital World* (pp. 193-204). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-65916-5_15
- Lin, S. Y., Chien, S. Y., Hsiao, C. L., Hsia, C. H., & Chao, K. M. (2020). Enhancing Computational Thinking Capability of Preschool Children by Game-based Smart Toys. *Electronic Commerce Research and Applications*, 44, 101011. <https://doi.org/10.1016/j.elerap.2020.101011>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- Slavík, J. (1994). *Kapitoly z výtvarné výchovy II. (zkušenost, dialog, koncept)*. Univerzita Karlova, Pdf KVV.
- Slavíková, V., Hazuková, H., & Slavík, J. (2000). *Výtvarné čarování: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Univerzita Karlova, Pdf.

Kontakt

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

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: marie.bajnarova@seznam.cz

Benefity zdravé školní svačiny pro žáky mladšího školního věku

Benefits of healthy school snacks for primary school pupils

Klára Barancová

Abstrakt

Je velmi důležité, aby již od útlého věku byly u dětí budovány pevné základy pro jejich budoucí zdraví. Jednou z možností, jak napomoci k udržení zdraví dítěte, je beze sporu vhodný způsob stravování. Způsob chování, jež si dítě v oblasti stravování osvojí, se výrazně promítne v kvalitě života v následujících etapách jeho vývoje. Příspěvek se zaměřuje na jednu z oblastí stravování a to, jak by měla vypadat zdravá a vyvážená svačina školáka. Výzkum je založen na detailní analýze školních svačin metodou analýzy stravovacích záznamů neboli jídelníčků u žáků mladšího školního věku.

Klíčová slova: zdravé stravování, školní svačina, stravovací záznamy

Abstract

It is very important, that children are built solid foundation of their future health from an early age. Without doubt, one of the many ways of keeping the children healthy is a proper diet. The way of eating, which the child acquire, will significantly influence his quality of life in the next stages of his development. Thesis focus on one of the field of diet, and that is how the healthy and balanced snack should look like. By using method of analysis of dietary records of primary schools pupils, the detailed analysis of snacks has become the subject of the study. For completeness, the research was supplemented by interviews and anthropometric research.

Key words: healthy eating, school snack, dietary records

Úvod

Trendem současné doby se stal nárůst nadváhy a obezity u dětské populace. Na tento popud vznikají preventivní programy po celém světě (Fialová, 2012), jsou vytvářena nutriční doporučení na republikové i celosvětové úrovni. Problémem dětské složky populace není jen nadváha a obezita, ale také hypokineze, poruchy příjmu potravy, množství civilizačních chorob i nezdravých návyků, vedoucích k různým závislostem (Fialová, 2014).

Díky tomu se v současné době zvyšuje význam vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Zdravé stravování je ústředním tématem příspěvku. Na druhém stupni je problematika zdravého stravování nejvíce rozpracována v učivu zdravý způsob života a péče o zdraví – konkrétně

výživa a zdraví. Je však důležité, aby se zdravotní gramotnost stala součástí výchovy od útlého dětství, a to jak v rodinách, tak i ve školách a školských zařízeních (Holčík, 2009).

Problematika zdravotní gramotnosti se stala námětem výzkumu. Výzkum v tomto příspěvku se zaměřuje na školní svačiny u žáků mladšího školního věku. Výzkum si klade za cíl nejen zhodnotit nutriční složení a energetickou vyváženost svačin, ale také otevírá téma zainteresování žáků do procesu tvorby svačiny.

1 Ideální svačina

V ideálním případě svačina tvoří 10–15 % z celkového energetického příjmu žáka. Čerstvé ovoce a zelenina jsou základními stavebními kameny celé svačiny. Ve skladbě svačiny by dále neměl chybět mléčný výrobek, celozrnné pečivo doplněné kvalitní šunkou či sýrem, v úvahu přichází i domácí pomazánka. Výjimečně by si žáci do školy měli přinést svačinu obsahující více než 10 % přidaného cukru (Státní zdravotní ústav, 2014).

Ideálně sestavená svačina žáka splňuje následující kritéria (Státní zdravotní ústav, 2014):

- Energetická hodnota svačiny se pohybuje v rozmezí 960–1185 kJ.
- Tuky tvoří maximálně 30–35 % (7,8–11,2 g).
- Nenasycené mastné kyseliny hradí nejvýše 10 % (2,6–3,2 g) energetické hodnoty, v případě zastoupení mléka a mléčných výrobků lze limit navýšit o 1,0–1,2 g.
- Přidané cukry zastupují maximálně 10 % energie (5,5–7 g), 18 % energetické hodnoty svačiny může pocházet z přidaných a volně se vyskytujících sacharidů.
- Množství 480 mg představuje horní hranici obsahu sodíku ve skladbě svačiny (1,2 g kuchyňské soli).

1.1 Výrobky vhodné ke konzumaci

Jak již bylo výše zmíněno, ovoce a zelenina představují základ celé svačiny. Čerstvé ovoce a zelenina by měly být upřednostňovány před ovocem a zeleninou vařenou, mraženou či jinak dále upravovanou. Syrové ovoce a zelenina obsahují řadu tělu prospěšných látek, které by tepelná či jiná úprava zničila (Vyhláška č. 157/2003 Sb.).

Důležitou součástí svačiny je i vhodný zdroj vápníku. V období mladšího školního věku je navýšení konzumace vápníku nezbytností, z důvodu budování kostní hmoty (Státní zdravotní ústav, 2014). Mléko patří mezi oblíbený zdroj tohoto minerálu. Obsahuje nasycené mastné kyseliny se středně dlouhým a krátkým řetězcem, které se metabolizují odlišně než nasycené mastné kyseliny. Dle nutričního stavu a dostatečné pohybové aktivity mohou žáci konzumovat i mléčné výrobky s vyšším obsahem tuku (tučné sýry, smetanové sýry nebo plnotučné mléko). Avšak tyto výrobky by měly být do skladby svačiny žáka zařazovány jen na zpestření. Přednost by jednoznačně měly dostat výrobky s nižším obsahem tuku (polotučné mléko, jogurty s nižším obsahem tuku – do 4 % nebo kysané nápoje). Přírodní a nezrající sýry (maximální obsah tuku v sušině 45 %) jsou nejvhodnější. Možností je i tvaroh (měkký jemný, polotučný, ochucený) (Státní zdravotní ústav, 2014).

Pečivo v kombinaci s kvalitní bílkovinou lze označit jako ideální spojení. I zde je nutné dodržovat určité zásady. Pečivo by mělo být voleno s co nejnižším glykemickým indexem

a také s dostatečným zastoupením vlákniny (vícezrnné, celozrnné, s příměsí semen neboli speciální). U potravin s vysokým glykemickým indexem dochází po zkonzumování k brzkému opětovnému pocitu hladu, to může vyústit k tomu, že žáci přikročí k nákupu nezdravých potravin v bufetech či jídelních automatech (Státní zdravotní ústav, 2014). Kolísání hladiny cukru v krvi může způsobit změny nálad, neklid, přecitlivělost, bolesti hlavy, únavu a nespavost (Strnadelová, Zerzán, 2013).

Bílkovinnou složku obložených chlebů v podobě kvalitního sýra může nahradit výběrová šunka či trhané kousky rybího masa (Státní zdravotní ústav, 2014).

1.2 Postup při tvorbě svačiny

Žáci by se měli aktivně zapojovat do přípravy svačin. Možností, jak zapojit žáka do procesu tvorby, je nespočet (krájení zeleniny, podávání jídla z lednice, rozmazávání pomazánky na chléb). Rodiče mohou s žáky v rámci přípravy svačiny ochutnávat nové potraviny a zároveň žáky edukovat o zásadách zdravého stravování (Cramm, 2007). Pestrost předkládaných potravin je klíčová. Vytváření stereotypních a nedostatečně pestrých svačin může u žáků vést k chuti na nezdravé a tělo zatěžující potraviny (Strnadelová, Zerzán, 2013).

V roce 2006 vydala organizace Food and nutrition policy for schools (World Health Organization) seznam činností, které by si žáci mladšího školního věku měli ve spojitosti s přípravou svačiny osvojit. Mezi tyto činnosti se řadí: umět připravit obložené chleby a jednoduché svačinky, znát základní techniky vaření, číst recepty a řídit se jimi, uvědomovat si nutnost hygieny při přípravě jídla, chovat se bezpečně v místech, kde se jídlo připravuje, nakupovat základní zboží, nakládat s penězi, znát různé druhy obchodů, kde se jídlo prodává, znát dopady obalů na životní prostředí, mít povědomí o etiketách na potravinách, informacích o nich, rozpoznat reklamu a metody prodeje zboží.

2 Metodologie

Jako výzkumný přístup byl zvolen smíšený výzkumný design. V první etapě výzkumu byla použita kvantitativní výzkumná strategie – záznamové listy, vztahující se k jídelníčku žáků. V druhé etapě výzkumu byl využit polostrukturovaný rozhovor se žáky a antropologické měření výšky a váhy žáků.

Hlavním cílem výzkumu byla sumarizace poznatků v odborné literatuře vztahující se ke zdravé školní svačině (viz výše). Dílčí cíle jsou následující (podrobný popis v kapitole výsledky): zhodnotit frekventovanost a nutriční složení svačin respondentů, vyhodnotit, zda jsou svačiny u dotazovaných respondentů energeticky vyvážené, zhodnotit proces tvorby svačin respondentů a posoudit nutriční stav respondentů.

První etapa výzkumu se zaměřila na analýzu stravovacích záznamů (jídelníčků). Jednalo se o jídelníček průběžně zapisovaný, anglicky dietary record (Ortega aj., 2015) s odhadovanou velikostí porcí. Analýza se týkala pouze školních svačin. Období zkoumání bylo omezeno na pět po sobě jdoucích dní (Svačina, 2012). Vytvořeny byly záznamové listy, které byly z velké části inspirované denními záznamovými listy z rigorózní práce Klimešové (2013). Metoda analýzy stravovacích záznamů měla za cíl zhodnotit frekventovanost a nutriční složení svačin

respondentů a vyhodnotit, zda jsou svačiny u dotazovaných respondentů energeticky vyvážené. Energetické hodnoty svačin byly vyhodnoceny pomocí kalorických tabulek (výsledné hodnoty jsou udávány v kJ). Za hodnotu normy bylo stanoveno rozmezí 980–1185 kJ (Státní zdravotní ústav, 2014). Vyhodnoceno bylo celkově 180 jídelníčků.

V druhé etapě se uskutečnily rozhovory s žáky. Jednalo se o individuální, polostrukturované rozhovory o šesti otevřených a tří uzavřených otázkách. Metoda si kladla za cíl zhodnotit proces tvorby svačin respondentů. Celkem bylo provedeno 19 rozhovorů, než došlo k teoretické saturaci odpovědí u respondentů.

V neposlední řadě se žáci podrobili antropometrickému vyšetření – měřením tělesné výšky a tělesné váhy. Antropometr (měřidlo určené k měření výškových rozměrů lidského těla) pro měření tělesné výšky byl zapůjčen u dětského praktického lékaře. Osobní váha pro měření tělesné váhy byla zkalibrována ve specializovaném servisu. Cílem antropometrického šetření bylo posoudit nutriční stav respondentů. Výsledné hodnoty byly posuzovány a hodnoceny dle percentilových grafů pro dané vývojové období (0–18 let). U žáků došlo k rozdělení do čtyř skupin dle umístění na percentilovém grafu: žáci pohybující se pod 10. percentilem na percentilovém grafu – žáci s podváhou, žáci vyskytující se na mřížce percentilového grafu mezi 10. a 90. percentilem – norma v populaci, žáci mezi 90. a 97. percentilem – nadváha, žáci nad 97. percentilem – obezita (Řečinská, 2018).

Hodnoty podváhy, normy, nadváhy a obezity byly stanoveny dle publikace Státního zdravotního ústavu (2014).

2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci čtvrtých ročníků prvního stupně základní školy, ve věkovém rozmezí 9–10 let (žáci mladšího školního věku). Výzkum byl proveden na základní škole nacházející se v Olomouckém kraji, která již delší dobu spolupracuje s Univerzitou Palackého v Olomouci. Z důvodu velmi dobré spolupráce se školou a vysokým počtem žáků čtvrtých ročníků byly jako výzkumný soubor zvoleni právě tyto respondenti.

Zařazení žáků do výzkumu bylo dobrovolné. Zařazení předcházelo podepsání informovaného souhlasu zákonnými zástupci na třídních schůzkách. Žáci měli možnost v jakékoli fázi z výzkumu odstoupit. Z celkového počtu 71 žáků souhlasilo s provedením výzkumu 49 zákonných zástupců. Rozdáno bylo celkem 49 archů papírů. Návratnost byla 36 plně vyplněných záznamů. Záznamy, jež nebyly kompletní, byly z výzkumu vyloučeny. Z celkového počtu 36 respondentů bylo 11 chlapců a 25 dívek (Řečinská, 2018).

3 Výsledky

Dílčí cíl 1: Zhodnotit frekvencovanost a nutriční složení svačin respondentů

Dle výzkumu si každý den do školy nosí svačinu 75 % žáků. Nadpoloviční většina svačin (51 %) byla tvořena některou z forem obložených chlebů. Pečivo, jež bylo nejčastěji využito při tvorbě obložených chlebů, bylo ve většině případů bílé (90 %). Celozrnné nebo vícezrnné pečivo bylo zastoupeno v minimálním množství případů (10 %). Chleby byly potírány nejčastěji máslem. K tvorbě obložených chlebů byly taktéž využity pomazánky či sýr Lučina.

V minimálním zastoupení se ve skladbě obložených chlebů vyskytoval mazací sýr. Obložení chlebů v nejvyšší míře tvořila kuřecí šunka a plátkový sýr, jen výjimečně respondenti uváděli salámy či slaninu.

Ovoce či zelenina tvořila značnou část svačin respondentů. Dle výzkumu je počet žáků, kteří dostávají ovoce a zeleninu ke svačině každý den, 31 %, 41 % žáků dostává ovoce a zeleninu 3–4x týdně.

Kromě obložených chlebů tvořily svačiny jogurty či přesnídávky.

Vydatnou část svačiny tvořily potraviny s více než 10 % přidaného cukru. Tyto potraviny byly ke svačině přikládány nebo tvořily celou svačinu. Nejčastěji se v jídelničkách objevovaly tyčinky či sušenky, müsli tyčinky, různé buchty a další pamlsky. Žáci si nějakou sladkost každý den nosí v 11 % případů. Sladkost je součástí svačin zhruba v každém druhém případě (Řečinská, 2018).

Dílčí cíl 2: Vyhodnotit, zda jsou svačiny u dotazovaných respondentů energeticky vyvážené

Jako energetická norma pro posouzení energetické vyváženosti svačin bylo stanoveno rozmezí 980–1185 kJ. Z výsledků je patrné, že jen 17 % svačin žáků se vešlo do stanoveného rozmezí. Energetické rozpětí svačiny spíše přesahovaly – 47 %. Stanovených hodnot nedosahovalo 27 % svačin (Řečinská, 2018).

Dílčí cíl 3: Zhodnotit proces tvorby svačin respondentů

Rodinní příslušníci se zhruba poloviny respondentů dotazují na jejich názor a preference ohledně skladby svačiny. V dotazníkovém šetření zazněla otázka, co by si žáci dali nejraději ke své svačině. Drtivá většina uváděla běžný typ svačiny – rohlík se sýrem či šunkou. Žáci ve větším počtu uváděli také ovoce a zeleninu. V minimálním zastoupení žáci zmiňovali sladkosti.

Na základě rozhovorů se žáky bylo zjištěno, že svačiny jsou u naprosté většiny dotazovaných připravovány rodinnými příslušníky. Pouze dva respondenti odpověděli, že si svačinu připravují sami. Další alarmující skutečností se stal fakt, že se žáci v přípravách svačiny nijak neangažují. Jako důvod tohoto stavu žáci uváděli, že rodinní příslušníci svačinu chystají v pozdních či brzkých ranních hodinách.

Žáci se přípravy svačin neúčastní, svačinky si ve většině případů nechystají a ani o tuto aktivitu nejeví zájem (Řečinská, 2018).

Dílčí cíl 4: Posoudit nutriční stav respondentů

Z výsledků je patrné, že 72 % měřených dívek se pohybuje v rozmezí určeném pro normu. U chlapců se jednalo o 91 %. Dále 20 % dívek a 9 % chlapců má hmotnost nedostatečnou. Dívky s nadváhou tvořily 4 % a obézní dívky taktéž 4 % (Řečinská, 2018).

Tab. 1. Výsledné hodnoty antropometrického šetření

	Celkem	Dívky	Chlapci
Norma	28	18	10
Nadváha	1	1	0
Obezita	1	1	0
Podváha	6	5	1

Závěr

Z výsledků vyplývá, že je frekventovanost svačin u žáků mladšího školního věku vysoká. Žáci si tedy ve většině případů svačinky do školy nosí. Složení svačin v podobě obložených chlebů odpovídá výživovým doporučením. Rezervy ve složení lze spatřit v množství přikládaného ovoce a zeleniny a ve vysokém procentuálním zastoupení potravin s vyšším obsahem cukru než 10 %. Data dále poukazují na energetickou nevyváženost svačin. Svačiny ve zhruba polovině případů přesahovaly energetickou normu. Nabízí se otázka edukace rodinných příslušníků v této oblasti. Rodiče či rodinní příslušníci by dle zjištění měli více zapojit žáky do přípravy svačin, žákům buď s přípravou svačiny dopomoci nebo je nechat svačinu připravit samostatně.

Zdroje

- Cramm, D. (2007). *Vaříme pro děti: velká kuchařka: více než 250 nových jídel, která děti milují*. Grada.
- Fialová, J. (2012). *Stravovací návyky dětí a školní prostředí: implementace preventivních programů Světové zdravotnické organizace v České republice*. Barrister & Principal.
- Fialová, L. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Karolinum.
- Holčík, J. (2009). *Zdravotní gramotnost a její role v péči o zdraví*. MSD.
- Klimešová, I. (2013). *Návrh projektové výuky ke zdravým stravovacím návykům pro 1. stupeň základních škol vytvořený na podkladě analýzy stravovacích zvyklostí dětí ve věku 6–11 let* [rigorózní práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ortega, M. R., Pérez-Rodrigo, C., & López-Sobaler, A. M. (2015). Dietary assessment methods: dietary records. *Nutrición Hospitalaria*, 31(3), 38-45. <http://www.aulamedica.es/nh/pdf/8749.pdf>
- Řečinská, K. (2018). *Zdravá školní svačina* [diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Státní zdravotní ústav. (2014). *Zdravá školní svačina, aneb, uzdravme svůj školní automat i bufet*. Státní zdravotní ústav ve spolupráci se Společností pro výživu.
- Strnadelová, V., & Zerzán, J. (2013). *Radost ze zdravých dětí: preventivní i léčebná strava pro celou rodinu*. ANAG.

Svačina, Š., Müllerová, D., & Bretšnajdrová, A. (2012). *Dietologie pro lékaře, farmaceuty, zdravotní sestry a nutriční terapeuty*. Triton.

Vyhláška č. 157/2003 Sb., kterou se stanoví požadavky pro čerstvé ovoce a čerstvou zeleninu, zpracované ovoce a zpracovanou zeleninu, suché skořápkové plody, houby, brambory a výrobky z nich, jakož i další způsob jejich označování. (2003). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=157&r=2003>

World Health Organization. *Food and nutrition policy for schools*. (2006, 10. června). Základní dovednosti dětí a dospívajících. http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/Program_SPZ/Celoskolni_koncepce_SHE_Stravovani_a_pohyb/Nutricni_vzdelavani.pdf

Kontakt

Mgr. Klára Barancová, DiS.

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika

E-mail: klara.barancova01@upol.cz

Pojmová analýza tématu rozmnožování bezobratlých živočichů v učebnicích přírodovědy

*The conceptual analysis of a topic an invertebrate animal reproduction
in Czech primary science textbooks of natural science*

Kateřina Radana Drbalová

Abstrakt

Příspěvek shrnuje výsledky frekvenční pojmové analýzy všech učebnic s doložkou MŠMT, určených žákům 4. a 5. tříd pro výuku druhého období tematického okruhu Rozmanitost přírody. Výzkum byl zacílen na výrazy korespondující s tématem rozmnožování bezobratlých živočichů s cílem zmapovat pojmový profil učebnic. Výsledky nabízí přehled četnosti a charakteru užívaných pojmů. Autoři 16 učebnic pracují s celkem 29 pojmy (6 až 19 na učebnici). Průměrný počet termínů je 11. Pojmy, které se vyskytují v polovině z učebnic, činí 41 % z celkového počtu detekovaných pojmů. Téměř polovinu výrazů tvoří pojmy ojedinělé.

Klíčová slova: rozmnožování živočichů, učebnice přírodovědy, primární vzdělávání, pojem

Abstract

The paper summarizes the results of a frequency conceptual analysis of all Czech primary science textbooks of natural science intended for pupils of 4th and 5th grade for teaching an educational area Diversity of Nature. The research was focused on expressions related to the topic an invertebrate animal reproduction with the aim of conceptual profile mapping of the textbooks. The results provide an overview of a character and a frequency of concepts used. Authors of sixteen textbooks use a total of 29 terms (6 – 19 per textbook; 11 on average). Concepts used in a half of all textbooks avers 41 % of the total. An unique terms constitute half of those concepts.

Key words: animal reproduction, Czech primary science textbooks of natural science, primary education, concept

Úvod

V českých školách je používání učebnic přírodovědy velmi rozšířeno (Šimik, 2014a). Ze široké nabídky ovšem vyplývá i různorodost kvality učebnic (Šulc, 2015). Text v učebnicích přírodovědy (Hrabí, 2010; Hrabí et al., 2014; Šimik, 2014b) dlouhodobě vykazuje vysokou obtížnost a silnou variabilitu mezi tituly (Hrabí, L., Vránová, O., Müllerová, M., 2010).

1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu frekvenční pojmové analýzy učebnic bylo stanovit rozsah, charakter a četnost odborných výrazů souvisejících s tématem rozmnožování bezobratlých živočichů, používaných autory učebnic přírodovědy. K dosažení výsledků byly definovány následující dílčí cíle: Vytvořit strukturovaný přehled detekovaných odborných pojmů, souvisejících s tématem rozmnožování bezobratlých živočichů. Sestavit a charakterizovat pojmové spektrum. Porovnat a určit míru frekvence zastoupení odborných pojmů v souboru analyzovaných učebnic.

2 Metodika výzkumu a prezentace výsledků

2.1 Vymezení tematického okruhu v RVP ZV

Byla provedena obsahová analýza vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět v RVP ZV (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017) s cílem detekovat každý tematický okruh, který svými očekávanými výstupy a učivem druhého období, definovaným RVP ZV, souvisí s učebním tématem rozmnožování bezobratlých živočichů. S tímto tématem koresponduje tematický okruh Rozmanitost přírody.

2.2 Stanovení souboru učebnic přírodovědy

Ze seznamu učebnic pro základní vzdělávání s platnou doložkou MŠMT (podle platného Zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) byla provedena selekce všech titulů, jejichž název uvádí zacílení na 4. nebo 5. ročníky základní školy a jejichž obsah alespoň z části odpovídá učivu a/nebo očekávaným výstupům druhého období tematického okruhu Rozmanitost přírody. Výše uvedená kritéria splňuje 16 učebnic z osmi nakladatelství (tab. 1). Komparativní pojmové analýze byl vždy postoupen celý obsah učebnice.

Tab. 1. Seznam 16 titulů obsahově korespondujících s tematickým okruhem Rozmanitost přírody

Kód titulu	Autoři	Název titulu	Nakladatelství a rok vydání titulu
A	Čížková, V., Bradáčová, L.	<i>Přehledy živé přírody pro 3. až 5. ročník ZŠ</i>	Alter 2017
B	Kholová, H., Obermajer, J.	<i>Člověk a jeho svět – Rozmanitost přírody 4, 1. díl</i>	Alter 2019
C	Kholová, H., Obermajer, J.	<i>Člověk a jeho svět – Přírodověda pro 4. ročník, 1. díl</i>	Alter 2016
D	Novotný, A. a kol.	<i>Člověk a jeho svět – Přírodověda pro 4. ročník, 2. díl</i>	Alter 2017
E	Kholová, H.	<i>Člověk a jeho svět – Přírodověda pro 5. ročník, 1. díl</i>	Alter 2020
F	Chramostová, I. a kol.	<i>Člověk a jeho svět pro 5. ročník ZŠ</i>	Didaktis 2011

G	Frýzová, I., Dvořák, L., Jůzlová, P.	<i>Člověk a jeho svět – Příroda 4</i>	Fraus 2010
H	Frýzová, I., Dvořák, L., Jůzlová, P.	<i>Člověk a jeho svět – Příroda 5</i>	Fraus 2011
CH	Andrýsková, L., Vieweghová, T.	<i>Přírodověda 4</i>	Nová škola Brno, s.r.o., 2018
I	Vieweghová, T., Hrouda, L.	<i>Přírodověda 5</i>	Nová škola Brno, s.r.o., 2014
J	Štiková, V.	<i>Přírodověda 4 pro 4. ročník základní školy</i>	Nová škola, s. r. o., 2015
K	Klinkovská, L., Nováková, Z.	<i>Přírodověda 4 pro 4. ročník základní školy</i>	Nová škola, s. r. o., 2016
L	Dančák, M.	<i>Rozmanitost přírody (pro 4. a 5. ročník ZŠ)</i>	Prodos 2010
M	Čechurová, M., Havlíčková, J., Podroužek, L.	<i>Přírodověda pro 4. ročník</i>	SPN, a.s., 2016
N	Čechurová, M., Havlíčková, J., Podroužek, L.	<i>Přírodověda pro 5. ročník</i>	SPN, a.s., 2017
O	Rybová, J. a kol.	<i>Hravá přírodověda 4</i>	TAKTIK International 2017

2.3 Pojmová analýza učebnic

Prostřednictvím komparativní obsahové analýzy následujících aparátů byl učiněn pojmový rozbor verbální složky všech zvolených učebnic: výkladový text a shrnutí učiva, otázky a úkoly k tématům, komentáře k obrazovým materiálům. Z uvedených komponent byla provedena detekce všech pojmů, které korespondují s tématem rozmnožování bezobratlých živočichů. Do analýzy nebyly zahrnuty výrazy uváděné u obrazů, pokud tyto pojmy plnily pouze popisnou funkci, neboť nebyly nijak vysvětleny a/nebo na ně nebylo v učebním textu odkázáno. Veškeré výrazy, které byly v průběhu analýzy v textu vybraných titulů detekovány, jsou ve výsledcích prezentovány v jednotném čase.

3 Výsledky výzkumu

3.1 Detekované pojmy a jejich četnost

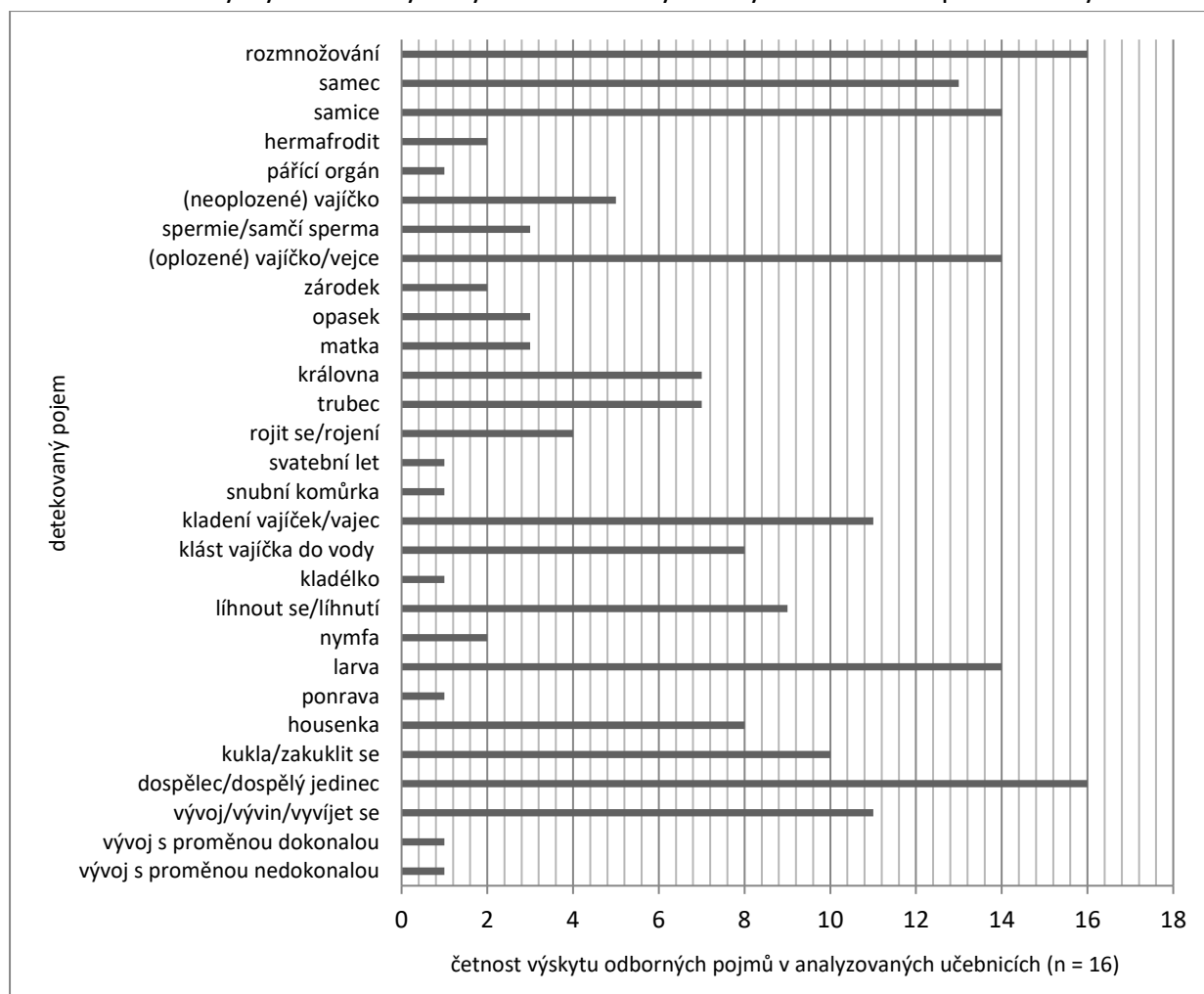
Odborné pojmy související s tématem rozmnožování bezobratlých byly lokalizovány v těch oddílech učebních textů, které se zabývají živočichy ze skupiny *Invertebrata* (bezobratlí). Přestože se jedná o parafyletický taxon, u taxonomicky koncipovaných učebnic (s kódy A, D, E, F, I, J, L a N) je členění živočichů na bezobratlé a obratlovce jednotné. Vzhledem k výskytu víceznačných výrazů (například *larva* nebo *matka*) je v tabulce 2 upřesněn jejich aktuální slovní význam.

Tab. 2. Soubor pojmů zahrnující všechny detekované odborné výrazy s upřesněním jejich významu

Výraz	Souznačné výrazy	Význam termínu
rozmnožování	rozmnožovat se	reprodukce; proces tvorby potomstva kombinací samčích a samičích pohlavních buněk
samec	sameček	živočich produkující spermie
samice	samička	živočich produkující vajíčka
hermafrodit		obojetník; živočich schopný vytvářet současně samčí i samičí pohlavní buňky
pářící orgán		kopulační orgán; orgán sloužící k přenosu spermií do kopulačního orgánu samice
(neoplozené) vajíčko		ovum; samičí neoplozená pohlavní buňka živočichů (vyjma člověka)
spermie	samčí sperma	samčí pohlavní buňka živočichů (vyjma člověka)
(oplozené) vajíčko	(oplozené) vejce	oplozená vaječná buňka; útvar vzniklý oplozením vajíčka spermií u živočichů, vejce s plodem
zárodek		embryo; rané vývojové stadium živočichů (vyjma člověka)
opasek		clitellum; útvar sloužící při pohlavním rozmnožování u podkmene Clitellata
matka		královna; samice eusociálního blanokřídlého hmyzu schopná rozmnožovat se
královna		plodná samice eusociálního hmyzu
trubec		plodný samec zástupců druhu <i>Apis mellifera</i> (včela medonosná)
rojení	rojit se	masové opuštění mateřského hnízda pohlavními jedinci za účelem kopulace
svatební let		rojení; masové opuštění mateřského hnízda pohlavními jedinci za účelem kopulace
snubní komůrka		prostor, ve kterém dochází k páření samce a samice živočichů rodu <i>Ips</i> (lýkožrout)
kladení vajíček	kladení vajec	děj, při němž jsou u bezobratlých oplozená vajíčka vylučována z těla mateřského organismu
klást vajíčka do vody		děj, při němž jsou u bezobratlých vylučována oplozená vajíčka z těla samice do vodního prostředí
kladélko		orgán sloužící bezobratlým ke kladení oplozených vajec
líhnutí	líhnout se	opustit vaječné obaly juvenilním bezobratlým živočichem
nymfa		juvenilní životní stadium živočichů třídy Insecta (hmyz) s proměnou nedokonalou
larva		juvenilní životní stadium živočichů třídy Insecta (hmyz) s proměnou dokonalou
ponrava		scarbaeiforma; životní stadium larva u živočichů z řádu Coleoptera (brouci)
housenka		eruciforma; životní stadium larva živočichů z řádu Lepidoptera (motýli)
kukla	zakuklit se	pupa; juvenilní životní stadium živočichů třídy Insecta (hmyz)/vytvořit kuklu
dospělý jedinec	dospělec	imago; adultní životní stadium bezobratlých živočichů
vývoj	vývin, vyvíjet se	ontogeneze; vývoj jedince během života u živočichů (vyjma člověka)
vývoj s proměnou dokonalou		holometabolie; životní cyklus živočichů s nepřímým vývojem zahrnující stadia larvy a kukly
vývoj s proměnou nedokonalou		heterometabolie; životní cyklus živočichů s nepřímým vývojem zahrnující několik nymfálních stadií

Z grafu 1 lze vyčíst celkovou četnost výskytu detekovaných odborných pojmů. Mezi nejčtenější, klíčové pojmy z celkového počtu 29 detekovaných výrazů patří *rozmnožování*, *samec*, *(oplozené) vajíčko*, *larva* a *dospělý jedinec* (17 % všech odborných pojmů). Tuto platformu dále rozšiřuje souhrn pěti výrazů, které se vyskytují v devíti až 13 z analyzovaných publikací a které tvoří spolu s klíčovými pojmy soubor základních výrazů daného tematického okruhu. Těmito pojmy jsou *samec*, *kladení vajíček*, *líhnutí*, *kukla* a *vývoj*. Soubor těchto 10 základních pojmů tvoří třetinu (34 %) z celkového počtu zjištěných. Všechny tyto pojmy užívají autoři učebnic k popisu vývoje hmyzu, neboť tato taxonomická skupina bývá velmi často modelovým taxonem pro charakteristiku rozmnožování celé skupiny bezobratlých. Nejběžněji se v publikacích vyskytují více či méně podrobné popisy dokonalé proměny blanokřídlého hmyzu nebo zástupců motýlů. S tím koreluje také četnost výskytu pojmů *královna*, *trubec* a *housenka*. Autoři poloviny učebnic užívají 41 % detekovaných výrazů. Téměř polovinu výrazů (45 %) tvoří pojmy ojedinělé, které jsou uvedené pouze v jedné, dvou až třech učebnicích.

Graf 1. Četnost výskytu odborných výrazů v 16 analyzovaných učebnicích přírodovědy



Ve dvou z analyzovaných učebnic je popsán jev hermafroditismu (tabulka 3) v souvislosti s popisem hlemýžďe obecného a žížaly obecné.

Tab. 3. Citace tvrzení o hermafroditech

Kód titulu	Citace
H	<i>„U některých živočichů, jako jsou žížala nebo hlemýžď, nemůžeme určit, zda se jedná o samici nebo samce. Mají ve svém těle jak vajíčka, tak i spermie. Takovým živočichům říkáme hermafrodité. Jen jeden hermafrodit se rozmnožovat nemůže, vždy jsou potřeba dva. Nejprve si vzájemně vymění spermie, které oplodní jejich vajíčka. Z těch se pak vylíhnou mláďata.“¹</i>
P	<i>„Žížaly nejsou rozlišeny podle pohlaví na samce a samice.“²</i> <i>„Podobně jako žížaly se ani hlemýžďi nerozlišují podle pohlaví na samce a samice.“³</i>

V několika učebnicích (s kódy B, C, D, CH, J, L a M) autoři používají pojem hnízdo. V tomto pojetí vyjadřuje hnízdo příbytek bezobratlého živočicha, sloužící k líhnutí a péči o nedospělé jedince. Pojem se vyskytuje v souvislosti s popisem rozmnožování čmeláka zemního, mravence lesního a/nebo vosy obecné.

V několika učebnicích (s kódy CH, J, K a L) lze nalézt učivo, které úzce s tématem rozmnožování souvisí, nicméně není v textu tento překryv uveden. Příkladem je problematika sexuálního dimorfismu, sekundárních pohlavních znaků a epigamního chování. Přestože jsou v učebnicích poměrně často uvedeny druhotné pohlavní znaky, souvislost s rozmnožováním uváděna není a tyto znaky jsou používány pouze za účelem popisu a rozlišení samců od samic (tabulka 4).

Tab. 4. Citace tvrzení o sexuálním dimorfismu a epigamním chování

Kód titulu	Citace
CH	<i>„Samci (roháče obecného) mají větší kusadla, která zároveň používají k soubojům o samice.“⁴</i> <i>„Za teplých letních dnů k sobě lákají samečci saranče čárkované a kobylky zelené svoje samičky tím, že vydávají silné vrzavé zvuky.“⁵</i>
J	<i>„Samečci sarančí i kobylek vydávají výrazné vrzavé zvuky. Kterými k sobě vábí samičky.“⁶</i>
K	<i>„Samec (vážky ploské) má modrý zadeček.“⁷</i>
L	<i>„Cvrčí jen sameček.“⁸</i>

¹ Frýzová, I., Dvořák, L., Jůzlová, P. (2010). *Člověk a jeho svět – Příroda 4*. Fraus. p. 47.

² Dančák, M. (2010). *Rozmanitost přírody (pro 4. a 5. ročník ZŠ)*. Prodos. p. 40.

³ Dančák, M. (2010). *Rozmanitost přírody (pro 4. a 5. ročník ZŠ)*. Prodos. p. 41.

⁴ Andrýsková, L., Vieweghová, T. (2018). *Přírodověda 4*. Nakladatelství Nová škola Brno, s.r.o. p. 63.

⁵ Andrýsková, L., Vieweghová, T. (2018). *Přírodověda 4*. Nakladatelství Nová škola Brno, s.r.o. p. 70.

⁶ Štiková, V. (2015). *Přírodověda 4 pro 4. ročník základní školy*. Nová škola, s. r. o. p. 48.

⁷ Klinkovská, L., Nováková, Z. (2016). *Přírodověda 4 pro 4. ročník základní školy*. Nová škola, s. r. o. p. 64.

⁸ Dančák, M. (2010). *Rozmanitost přírody (pro 4. a 5. ročník ZŠ)*. Prodos. p. 67.

3.2 Srovnání pojmového spektra učebnic

S učivem tematického okruhu Rozmanitost přírody koresponduje 21 učebnic, přičemž rozmnožováním bezobratlých živočichů se zabývá 16 titulů. Toto téma plně obsahově pokrývá 12 analyzovaných učebnic. Zbylé čtyři učebnice (s kódy E, H, I a N) se svým obsahem tematiky bezobratlých živočichů dotýkají pouze okrajově. To je důvodem nízkého počtu odborných výrazů, který je oproti průměru nižší o více než 20 % (tabulka 5). Průměrný počet výrazů, používaných autory všech učebnic, je 11. Tři z učebnic (s kódy D, O a M) vykazují odchylku od průměru mezi 10 a 20 %. Dvě publikace (s kódy B a C) vykazují více než o 20 % více odborných pojmů, než je stanovený průměr. Autoři téměř poloviny učebnic (s kódy A, F, G, CH, J, K a L) užívají k popisu rozmnožování bezobratlých průměrný počet pojmů s odchylkou do 10 %. Největší počet ojedinělých výrazů (5 ze 14 detekovaných) užívají autoři učebnice Člověk a jeho svět pro 5. ročník ZŠ z nakladatelství Didaktis.

Tab. 5. Srovnání pojmového spektra učebnic

Kód učebnice	Absolutní četnost pojmů [n]	Relativní četnost pojmů [n %]
A	13	45
B	19	66
C	19	66
D	10	34
E	6	21
F	14	48
G	12	41
H	7	24
CH	12	41
I	4	14
J	11	38
K	13	45
L	12	41
M	16	55
N	5	17
O	10	34
celkem	29	100
průměr	11	44

Diskuze a závěr

Výzkumným šetřením byl zjištěn charakter a četnost pojmů souvisejících s tématem rozmnožování bezobratlých živočichů, používaných autory všech učebnic přírodovědy s platnou doložkou MŠMT. Výsledky potvrzují značné rozdíly v množství užitých odborných výrazů. Celkem bylo v učebnicích detekováno 29 pojmů v rozsahu od 6 do 19 na učebnici,

přičemž průměrný počet výrazů je 11. Základních 10 odborných pojmů tvoří třetinu podílu z celkového počtu. Téměř polovinu výrazů tvoří pojmy ojedinělé. Učebnice z nakladatelství Didaktis obsahuje třetinu těchto pojmů. Učebnice s nejvyšším počtem odborných pojmů vydávají nakladatelství Alter a SPN, a.s. Výsledky výzkumu obtížnosti učebního textu (Hrabí, 2010; Hrabí et al., 2014) naopak hodnotí učebnice těchto dvou nakladatelství jako publikace s nízkou mírou obtížnosti. Interpretace zdánlivě odlišných výsledků stojí na rozdílné metodice výzkumu. Zatímco Hrabí náhodně vybírala z textu každé z učebnic 10 vět o délce 9 – 11 slov, z nichž procentuálně získala poměr odborných výrazů ke všem podstatným jménům (Hrabí, 2010; Hrabí et al., 2014), tento výzkum je založen na cílené detekci odborných pojmů a na podrobné analýze kompletního učebního textu každé z učebnic. Stejnou problematikou se zabýval rovněž Šimik. Výsledky jeho výzkumu dokládají rozdíly v obtížnosti učebního textu učebnic přírodovědy pro 4. a 5. ročník, nicméně tyto rozdíly nejsou nějak významné a nová revidovaná vydání vykazují nižší obtížnost v porovnání se staršími verzemi učebnic. Odborné pojmy tvoří v učebnicích 10 až 20 % všech pojmů, což je méně než v učebnicích staršího vydání (Šimik, 2014b). Zatímco z Šimikova šetření vycházejí učebnice z nakladatelství SPN jako publikace s nejnižší hustotou odborných pojmů, z této analýzy naopak vyplývá, že učebnice téhož nakladatelství (v tabulce 1 s kódem M) obsahuje druhý nejvyšší počet použitých odborných výrazů. Nejedná se ovšem o protichůdné výsledky, neboť i vysoký počet použitých odborných pojmů lze do učebního textu rozprostřít tak, aby byla jejich hustota v textu ve výsledku nízká. S výsledky Šimikovy studie naopak koresponduje hodnocení učebnic nakladatelství Alter, které vykazuje nejvyšší hustotu odborné informace (Šimik, 2014b) a nejvyšší počet odborných termínů (zde pod kódy B a C).

Při posuzování kvality učebnic hraje významnou úlohu rozsah a obsah verbální složky. Vyjma výše citovaných dat nejsou v současné době k dispozici žádné další výstupy ze studií zaměřených na analýzu učebnic přírodovědy. Předimenzovaný rozsah učiva, daný vysokým počtem odborných pojmů, zvyšuje obtížnost textu (Hrabí, 2012). Jedním z možných způsobů, jak zvýšit kvalitu učebnic přírodovědy, je předložení přiměřeného rozsahu základní učební látky prostřednictvím definování společných pojmových základů – souborů klíčových učebních prvků (pojmů). Tento výzkum představuje odrazový můstek pro řešení problematiky kvality aktuálních učebních textů. Výsledky mohou následně posloužit ke zjišťování klíčových obsahových komponent učebnic přírodovědy, neboť získané výsledky jsou zásadní pro vytvoření inventáře základních pojmů, definujících obsahově nejvýstižnější a svým rozsahem přiměřenou kvantitu učiva tématu rozmnožování bezobratlých živočichů prostřednictvím učebních textů.

Zdroje

- Hrabí, L. (2010). The text difficulty in some Czech natural science textbooks. *The New Educational Review*, 22(3-4), 143-148.
- Hrabí, L., Vránová, O., Machar, I., & Pechanec, V. (2014). Text difficulty in Czech natural science textbooks for the fourth grade. *New Educational Review*, 35(1), 29-40.
- Hrabí, L., Vránová, O., & Müllerová, M. (2010). Kvalita současných učebnic přírodopisu z různých pohledů. *E-pedagogium*, 10(4), 9-18.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.nuv.cz/file/4986/>
- Šimik, O. (2014a). *Učebnice přírodovědy pohledem pedagogického výzkumu*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- Šimik, O. (2014b). Analýza obtížnosti textu učebnic přírodovědy zpracovaných dle RVP ZV. In Machal, J., & Knejzlíková, O. (Eds.), *Sborník příspěvků XI. ročníku mezinárodní konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2014* (s. 62-75). Ostravská univerzita.
- Šulc, P. (2015). *Evaluace kvality učebnic užívaných v rámci primárního školství v ČR. Vytvoření kvalitativního evaluačního rastru* [disertační práce]. Univerzita Karlova.

Kontakt

Mgr. Kateřina Radana Drbalová
Katedra preprimárního a primárního vzdělávání
Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem
Pasteurova 3544/1, 400 96 Ústí nad Labem, Česká republika
E-mail: katerina.drbalova@ujep.cz

Social aggression in groups of preschool children and its elimination through preventive strategies and programmes

Monika Homolová

Abstract

The main purpose of this article is the theoretical analysis of selected existing prevention programmes and strategies focused on reducing social aggression in groups of preschoolers. It is a proposal to eliminate social aggression in Slovak kindergarten by the form of prevention strategies and programmes.

Key words: aggression, aggressive behavior, child, preschool age, prevention program

Introduction

The time we live in, is full of many aggressive expressions in different groups, against various groups or among individuals in the group as well. There are only a few scientific studies describing the mechanism of origination and subsequent development of social aggression with preschool children as well as the possibilities of solution f.g. effective and realisable preventive strategies and programs.

In the given article we focus on presentation of research findings of occurrence of social aggression with the children at preschool age in the kindergartens in Slovak Republic and in the world. We describe actually accessible research findings confirming the aggression threatening the social relationships in Slovak kindergarten. Subsequently we deal with possibilities of aggression decrease in social groups of children at preschool age through preventive programs and strategies.

1 Social aggression at preschool age

Fundamental thoughts on aggressive behaviour of children within social development were described by Rousseau (Emil or on upbringing, 2002) and gradually there started researches to be done on this issue. From this period the most significant were probably Bandura (1973), Trampay (2000) claiming that the aggressive behaviour is typical for development and maturing of children since early age. Alink (2006 in Raaijmakers, 2008) specifies that the climax of their level of aggression the children demonstrate at the age of 2 or 3. Campell (2006) clarifies this fact in such a way that children have the lack of verbal abilities in concrete period of development, on the contrary they have increased motoric ability. This enables them to use physical aggression as potential tool of communication. In the development period there is a decrease of the level of physical aggression from which we conclude that the child starts controlling itself and reaching the desirable result

deliberately in a different way. (Tramplay, 2004) or on the contrary shows further an increased aggressive behaviour posing a risk (Broiday, 2003 in Raaijmakers, 2008).

In social relationships between a group and an individual there can also be a hidden social aggression. Such aggression interferes into social relations, dynamics and reciprocal interaction. Social aggression is characterised by an inadequate behaviour to the person in a group with a negative impact on her position in the collective which gradually becomes aggressive. A predominant element of social aggression is latention or implicitness which is sometimes very hard to recognize and determine (Kováčová, 2019). The authors Galen and Underwood (1997) claim that social aggression includes defamation, spreading untruth about the child, non-verbal communication, mainly mimicry, gesticulation proving the contempt and ignoration. They also define social aggression as activity aimed at damaging the friendships, self-esteem or social status of others. Morine et al. (2011) include into social aggression all expressions of an indirect and relation – based forms of aggression. So from the point of relation-based aggression it is an end-point which is manipulation and distorting relationships in front of the victim (Archer, Coyne, 2005) and from the point of an indirect aggression it is a behaviour being hidden, secret. It can also be secret considering the participation of the aggressor in the action by using the mediation form for damaging the victim (Hudecová, Kováčová, 2020). On the basis of research Monks et al. (2005) conclusions were made according to research findings that the preschool age period is ideal for making a latent aggression. Similarly Verlaan and Turnel (2010) agree on the point that latent aggression at early age is not exceptional because it comes up in every collective. At the beginning it is demonstrated as usuall behaviour, later this behaviour takes on such a form which the social group is able to tolerate the damaging actions. The group of authors under direction Little et al. (2003) confirmed the conclusions on the basis of research that latent aggression is specific even in general context of bullying and has a relative and instrumental form.

1.1 Research finding confirming the aggression threatening social relationships in Slovak kindergarden

Hudecová, Kováčová (2020) describe research examination based on analyzing the situation from the view of relative and instrumental form of latent aggression in kindergarden (Hudecová, Kováčová, 2020). In the following table we introduce comparison of relative and instrumentally hidden aggression which was confirmed according to multiannual research.

Tab. 1. Forms of latent aggression

Reactive form of latently aggressive action	Hidden aggression acting instrumentally
development period of child at preschool age	typical for younger school age occurrence at preschool age as well
aggressor: impulsive reactions to incentives perceived as provocation, threat	aggressor: deliberate actions – manipulative strategies aim: gain the feeling of hegemony over the group and as many friends as possible

Source: proc. according to Hudecová, Kováčová, 2020

The authors (2020) conclude from the research of concrete examples that the latent aggressive behaviour is present also at younger preschool age. It is hard to identify it and therefore it is not possible to anticipate, expect and identify it easily. For this reason it can happen that the factor of behaviour identification will be unnoticed because f.g. the child leaves for other kindergarden and there will be redefinition of reciprocal relationships in the social group. This form of aggressive behaviour comes up irrespective of age, sex, religion, medical or social handicaps.

2 Prevention of aggressive behaviour in kindergarden

We understand prevention generally as measures helping to decrease the risks of devaluation behaviour of individuals and group and elimination of negative impact in certain everyday situations, psychic conditions and processes. Additionally we understand it as health protection as well.

In Slovakia the prevention is done through more types of preventive programs. For kindergardens these are f.g. Kozmo and his adventures, Filip's adventures, Naughty monkey Kika learns to be better, Zippy 's Friends, We communicate non-violently⁹, My dog Azor¹⁰, So that we understand each other¹¹. In Slovakia there are no proved effective and preventive programmes which a common teacher could apply in kindergarden or a facility where the children are educated up to the commencement of primary school.

In the prevention issue there is a lack of knowledgeability, education, cooperation of pedagogists but the experts at after-school time. There is an overall lack of communication of persons not only at solution of measures content but at organisation and evaluation of effects of preventive measures as well the consequence of which means that the measures have no satisfactory result. Last but not least there is lack of parents'

⁹ CPPPaP Ružomberok. (2021, 29. August). *Preventívne skupinové aktivity a preventívne programy pre MŠ*. <http://www.ppprk.sk/ponuka/preventivne-aktivity-ms/>

¹⁰ CPPPaP Martin (2021, 29. August). *Preventívne aktivity pre MŠ*. <https://www.cpppamartin.sk/ponuka-aktivit-pre-ms.html>

¹¹ *Preventívny program Aby sme si rozumeli pre deti v materských školách*. (2021, 29. August). <http://pointre.sk/trening/deti-v-materskych-skolach/>

engagement as coworkers, as active members of social group being engaged in preventive measures (Kováčová, 2020).

This issue could be solved by takeover of some of foreign preventive programmes. For instance the parents programme with original title *Incredible Years program for parents of preschool*, which was originally focused on children prevention at the age of 4 and its substantial part were just the parents. In Great Britain it was used in 2007 as prevention for 3 – 5 years old children with observance of improvement mainly with handicapped families. (Raajimakers, 2008). However the effectiveness as preventive action delivers various results, mainly in regard to the changes in child behaviour. On one hand there are studies reporting decrease of problematic children's behaviour. Further studies reported positive effects on parents or on the measures evaluated by teachers, some only on observed behaviour of children and others in both measures. (Posthumus et al., 2011).

The Friend to Friend Program (F2F) is considered the first program for elimination and lowering the aggression and social skills development. It was created with the aim at solving the relation-based and physical aggression among municipal afroamerican girls and later was implemented in preschool period. Outcomes of research proved aggression decrease in peer group (Leff, 2016). One of the further preventive programs is *The Early Childhood Friendship Project*. It was focused on solving the physical and relation-based aggression in early children's period and was conducted in various socioeconomic and ethnic groups (Ostrov et al, 2009 in Kovášová, 2020).

I Can Problem Solve, ICPS, is another program the aim of which is elimination of aggressive behaviour, development of the set of social abilities and prosocial behaviour at the age from 4 to 12. The program belongs to social intervention and integrated in all educational areas. It encourages the children to be creative when looking for situations to be solved, to get used to solve the problems, to consider the solutions and their possible consequences. They were learning to know their own feelings and to understand the feelings of others by the method of playing the roles and „dialogues“ affecting the betterment of children's ability to solve problems¹².

More authors were dealing with the effectiveness of the program. Shure and Spivack (1982) and Boyle and Hassett-Walker (2008) applied the program in markedly different time and places but despite of that they made conclusions about similar effectiveness of the program. They both found out that the children in treatment group had in comparison with the controlling group markedly higher interpersonal score of solving problems.

The results of programs' effectiveness do not always have to coincide like with above mentioned programs. For instance Olweus's intervention program, having been taken over from USA to Europe (also known as Blueprint) had in Norway surprisingly higher success rate than in Germany. In Great Britain Olweus's program served as inspiration and created their own program with the title Sheffield program. Within this program decrease in bullying at primary schools by 17 % was observed (Kolář, 2011).

¹² <https://youth.gov/content/i-can-problem-solve-icps>

Based on the above prevention programs and their effectiveness results, it follows that one prevention program applied in different countries may have different results. For this reason, in the research part we will focus on the creation of an author's prevention program, which aims to eliminate social aggression in groups of preschool children with its subsequent verification in the Slovak kindergarten.

3 Research design

The intention is to focus theoretically and by research on social aggression in groups of preschool children within implemented prevention strategies.

3.1 The aim of the research

The aim of the research is to analyze, implement and verify preventive options in the solution of social aggression in kindergartens in the Slovak Republic.

3.2 Partial aims

- a) Analyze existing prevention programs and strategies aimed at reducing aggression in social groups of preschool children in the world and in Slovakia.
- b) Realize monitoring on tools used by kindergarten teachers to capture and identify social aggression in groups.
- c) Design and implement a program as a preventive in specific kindergartens (in the form of an experiment). Subsequently, apply it to a selected sample of kindergartens and verify its effectiveness and evaluate.
- d) Create a methodological manual for the prevention of social aggression.

3.3 Research environment and research sample

The research sample will consist of children aged 4 to 6 years, who are institutionalized in Slovak kindergartens in cities and in the countryside. Subsequently, a research sample of kindergartens will be created, in which a preventive program will be applied, and a comparative research sample, where the program will not be implemented. The research will take place in selected kindergarten facilities throughout Slovakia.

3.4 Research methods

From the point of view of teachers, we will use a questionnaire survey to find out the aggressive behavior of children in Slovak kindergartens. We will also use it to find out what prevention programs teachers use in kindergarten. We can use sociometric indexes to assess latent aggressive behavior in a group. We will use sociometry to assess individual relationships, supplementing it with individual interviews with children. We will use an experimental method to verify the effectiveness of the prevention program, which will include other methods such as sociometry, observation, interview, picture questionnaire.

On the basis of all collected data and information, we will finally summarize and evaluate the achieved results – interpretation of data. The research will be of a quantitative-qualitative nature.

Conclusion

In our article we endeavoured to point at the fact that latent aggressive behaviour is present at younger and preschool age as well. Because it is hidden it is not easy to identify, foresee or anticipate it. From the research of concrete examples of preventive programs we proved that their realisation in kindergardens is an effective solution to primary prevention of latent aggressive behaviour and also a possibility of minimalization of children's risky behaviour. The research also demonstrated that one preventive program being applied in various countries can have different results regarding its effectiveness. For this reason we plan to keep our work on this issue in our dissertation thesis.

We create and verify the author preventive program and methodical guide which will be sent into the teachers' hands of Slovak kindergardens. We believe that our endeavour will contribute to creation of positive social relations because their violation or jeopardy in childhood can cause big problems at later age in regard to social relations and functioning of individuals in social groups.

Sources

- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 2005, 9(1), 212–230. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0903_2
- Boyle, D. J., & Hassett-Walker, C. (2008). Reducing Overt and Relational Aggression Among Young Children: The Results from a Two-Year Outcome Evaluation. *Journal of School Violence*, 7(1), 27–42. https://doi.org/10.1300/J202v07n01_03
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. Guilford Press.
- Galen, B. R., & Underwood, M. K. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology*, 33(4), 589–600. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.4.589>
- Hudecová, A. et al. (2020). *Nástroje na posudzovanie agresie ohrozujúcej sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Verbum.
- Kolář, M. (2011). *Nová cesta k léčbě šikany*. Portál.
- Kováčová, B. (2019). *Agresia ohrozujúca sociálne vzťahy v predškolskom veku*. Verbum.
- Kováčová, B. (2020). Preventívne programy v skupinách detí predškolského veku ako súčasť inhibície voči sociálnej agresii. In Chanasová, Z., *Štúdie o latentnej agresii III*. Verbum.
- Kováčová, B. (2020). *Zoznámme sa so skrytou agresiou v predškolskom veku*. Verbum.

- Leff, S., Waasdorp, T. E., & Paskewich, S. B. (2016). *The Broader Impact of Friend to Friend (F2F): Effects on Teacher-Student Relationships, Prosocial Behaviors, and Relationally and Physically Aggressive Behaviors*. <https://doi.org/10.1177/0145445516650879>
- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C., & Hawley, P. H. (2003). Replication and extension of forms and functions of aggression measure. *International Journal of Behavioral Development*, 32(3), 238–242. <https://doi.org/10.1177/0165025408089273>
- Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: social cognitive skills, executive function and attachment profiles. *Aggressive Behavior*, 31(6), 571–588. <https://doi.org/10.1002/ab.20099>
- Morine, K. A., Crothers, L. M., Schreiber, J. B., Kolbert, J. B., Hughes, T. L., & Schmitt, A. J. (2011). Relational Aggression in Preschool Students: An Exploration of the Variables of Sex, Age, and Siblings. *Child Development Research*. <https://doi.org/10.1155/2011/931720>
- Posthumus, J., Raaijmakers, A. M., Maassen, H. G., Engeland, V. H., & Matthys, W. (2011). *Sustained Effects of Incredible Years as a Preventive Intervention in Preschool Children with Conduct Problems*. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9580-9>
- Raaijmakers, A. M. (2008). *Aggressive behaviour in preschool children: Neuropsychological correlates, costs of service use, and preventive efforts*. University Medical Center Utrecht.
- Rousseau, J. J. (2002). *Emil alebo O výchove*. Slovenský spisovateľ.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1982). Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 341–356. <https://doi.org/10.1007/BF00896500>
- Tremblay, R. E. et al. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114, e43–e50. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
- Tremblay, R. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129–141. <https://doi.org/10.1080/016502500383232>
- Verlaan, P., & Turmel, F. (2010). Development process and outcome evaluation of a program for raising awareness of indirect and relational aggression in elementary schools: A preliminary study. *School Psychology Review*, 39, 552–568.

Contact

Mgr. Bc. Monika Homolová
 Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok
 Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovak Republic
 E-mail: 1monika.homolova@gmail.com

Renesančný odev vo vyučovaní všeobecno-vzdelávacích predmetov

Renaissance clothing in the teaching of general-education subjects

Marianna Kajabová

Abstrakt

Cieľom príspevku je vysvetlenie, prečo je pre študentov stredných škôl dôležité poznanie novovekého renesančného odevu. Predstavujeme interdisciplinárne uplatnenie predmetu dejiny odievania. Zameriavame sa na obsahové a výkonové štandardy vybraných humanitných predmetov, v ktorých sa využívajú poznatky z dejín odievania, na stredných školách odborného zamerania (SOŠ) a stredných umeleckých školách (SUŠ). Kontext edukácie reprezentujú žiaci 1. až 3. ročníka maturitného štúdia vo veku 15 – 18 rokov. Renesančný odev prezentujeme v profánnom aj sakrálnom prostredí ako cestu k poznaniu histórie a kultúry.

Kľúčové slová: renesančný odev, slovenský jazyk, dejepis, dejiny výtvarnej kultúry

Abstract

The aim of the article is to explain why it is important for high school students to understand modern Renaissance clothing. We present an interdisciplinary application of the subject of History of Clothing. We focus on the content and performance standards of selected humanities subjects, which use knowledge from the History of Clothing, secondary vocational schools (SOŠ) and secondary art schools (SUŠ). The context of education is represented by students in the 1st to 3rd year of graduation at the age of 15 – 18 years. We present Renaissance clothing in a profane and sacred environment as a way to learn about history and culture.

Key words: renaissance clothing, slovak language, history, history of art culture

1 Stredné školy a téma renesančného odevu

Všeobecno-vzdelávacie predmety delíme podľa obsahu na povinné a povinne voliteľné. V príspevku poukazujeme len na povinne voliteľné predmety, v ktorých môžeme uplatniť vedomosti z dejín odievania a analyzovať odev v sakrálnom a profánnom prostredí. Na SOŠ a SUŠ si problematika renesančného odevu môže nájsť priestor v obsahovej časti predmetu slovenský jazyk a literatúra, dejepis a dejiny umenia.

Prostredníctvom poznania renesančného odevu by si študenti postupne osvojili kultúru spoločnosti, chápanie, vnímanie a porozumenie historických procesov. Tie predstavujú jeden zo základných predpokladov komplexného poznávania ľudskej spoločnosti.

V povedomí rezonuje úcta k iným národom a etnikám, rovnako ako rešpektovanie kultúrnych a iných odlišností ľudí, rôznych diverzifikovaných skupín a spoločenstiev. Prispieva tak k rozvíjaniu hodnotovej škály spoločnosti.

2 Slovenský jazyk

Predmet slovenský jazyk a literatúra (SJL) je určený pre študentov 1. až 4. ročníka štvorročného maturitného štúdia. Predmet je zameraný na „*uvedomenie si jazykovej kultúrnej pestrosti nielen v oblasti Európy a sveta, ale aj v rámci jednotlivých sociálnych prostredí*“ (ŠVP, 2018). Pri procese aplikovania renesančného odevu do osnov predmetu kladie učiteľ dôraz na vnímanie dobových názvov odevov ako potenciálneho zdroja osobného a kultúrneho obohatenia študenta. V období renesancie sa na Slovensku pre niektoré druhy pôvodne gotických plášťov lemovaných a podšívanych kožušinou, s kožušinovými manžetami a goliermi používalo označenie *šuba* (z arab. *džube*, nem. *Schaube*, fr. *chamaire*, šp. *samarre* – pôvodne odev pastierov, v Čechách blána), (Kybalová, 1996; Bohatová, Mózsiová, 2007). Z talianskeho prostredia sa rozšírilo nosenie *tappertu* (z kelštiny *tabarro*, špan. *tabardo*, nem. *Waffenrock*), plášťa siahajúceho po kolená alebo po päty, vždy bez rukávov, na bokoch otvorený (Bohatová, Mózsiová, 2007). Na denné nosenie slúžil krátky plášťik *giornea* (z tal. *giorno* – deň), ktorého základ tvorila tunika s rukávmi, v drieku prepásaný opaskom. Ženy začali nosiť prvýkrát v histórii vystuženú sukňu, nazývanú *krinolína*, *vertugado* (z franc. *vertugadin* – strážca cnosti). Jednalo sa o mohutnú konštrukciu z kovových kruhov, ktorá bola vo vnútri vypchaná plstou alebo morskou trávou. Najobľúbenejšou ozdobou hlavy bola v Taliansku páska na čele *ferroniere*, nazývaná podľa milenky francúzskeho kráľa Františka I., ktorú namaľoval Leonardo da Vinci na obraze Dáma s hranostajom.

Literárna zložka kladie dôraz na rozvoj čítania ako estetického osvojovania umeleckého textu. Čítanie textov dobovej literatúry rozvíja čitateľské schopnosti smerujúce od analýzy umeleckého textu ku schopnosti hodnotiť prečítaný text. Venujeme sa preto spisom vykresľujúcim život dvoranov vo Francúzsku, ktoré sa zaoberajú spôsobom nosenia odevov, ich módnosťou, cenami látok a kožušín. Spisy od francúzskeho historika, vojaka a životopisca Brantomeho opisujú výzor dobového odevu, odevné materiály a ich farebnosť. „... *Je potrebné zaznamenať nádherné oblečenie tejto kňažnej (markýzy de Montferrat), ktoré ukazovalo skôr na vydatú ženu než na vdovu. To všetko si teda mohli dovoliť vdovy. Dnes je im to zakazované ako smrteľný hriech rovnako ako farby, lebo by sa neodvážili nosiť inú než čiernu alebo bielu; a sukne alebo spodničky a pančuchy môžu nosiť šedé, hnedé, fialové a modré. Videl som niektoré panie, ktoré si trúfli nosiť červenú, mäsovo ružovú a šamoa ako v skorších dobách, lebo na spodničky a pančuchy sa mohli, ako som počul, používať všetky farby. Tiež ona vojvodkyňa, o ktorej som pred chvíľou hovoril, mohla nosiť róbu zo zlatej látky, lebo to bol vojvodský odev a slávnostná róba, ktorá sa pre ňu hodila a bola jej povolená ako odznak jej zvrchovanosti a vojvodcovskej hodnosti*“, Recueil des Dammes (Kybalová, 1996). O renesančnom odeve sa dozvedáme aj z textov talianskeho politika a humanistu Enea Silvio Piccolomini (O dvoch milencoch), ďalej od florentského básnika,

spisovateľa o etikete a spoločnosti, diplomata a inkvizítora Giovanni della Casa (Galateo alebo O mravoch), od talianskeho dvorana, diplomata, vojaka a spisovateľa Baldassare Castiglione (Dvoran), alebo nemeckého básnika, skladateľa, dramatika a obuvníka Hansa Sachsa (Porovnanie landsknechta s rakom pozostávajúcim z osemnástich artikúl), či od talianskeho spisovateľa, vojaka, mnícha a neskôr biskupa Mattea Bandella (Päťdesiat pamätihodných príbehov). Bohatým zdrojom informácií o renesančnom odeve sú tiež rytierske príbehy Chrabrého rytiera Amadise Waleského. Texty v sebe zahŕňajú redukovaný počet štandardizovaných pojmov, poznávacích kompetencií a rečových zručností stanovených v ročníkových vzdelávacích štandardoch (ŠVP, 2018).

3 Dejepis

Funkciou povinného vyučovacieho predmetu dejepis (DEJ) pre 1. ročník maturitného štúdia, je *„kultivovanie historického vedomia žiakov ako celistvých osobností a uchovanie kontinuity historickej pamäti v zmysle odovzdávania historických skúseností či už z miestnej, regionálnej, celoslovenskej, európskej alebo svetovej perspektívy“* (ŠVP, 2018). Jeho dôležitou súčasťou je poznanie odevu obdobia renesancie, ktoré bolo reakciou na historické udalosti. Tie ovplyvnili vývoj celosvetovej ale aj slovenskej novovekej spoločnosti a premietli sa do obrazu našej prítomnosti. Uvádzame historické udalosti, ktoré formovali výzor renesančného odevu na dnešnom území Slovenska.

Po porážke uhorských vojsk v roku 1526 tureckou armádou v Bitke pri Moháči, sa Turkom otvoril vstup na naše územie, prostredníctvom čoho začala nosiť mužská populácia odev inšpirovaný Orientom. Po moháčskej katastrofe bojovali o svätoštefanskú korunu Ján Zápoľský a Ferdinand Habsburský, pričom do konfliktu zasahovali Turci ako spojenci Zápoľského, neskôr v mene dedičných práv jeho potomka. Na území dnešného Slovenska sa preto v rýchlom časovom období striedali janičiari a spahiovia, martalovci, cisársky landsknechti a vojská uhorskej šľachty (Zubercová, 1988). Prestrihovaný odev landsknechtov, námezdných žoldnierov, natrvalo ovplyvnil podobu renesančného odevu v Európe. Po smrti Zápoľského (1487 – 1540) bolo uhorské kráľovstvo začlenené do absolutistickej habsburskej monarchie. Z viedenského cisárskeho dvora, ktorý prijímal spôsoby svojho mocného španielskeho príbuzného, sa rozšíril v strednej Európe španielsky štýl odievania. V roku 1536 sa stala hlavným mestom Bratislava, v ktorej sídlila Kráľovská miestodržiteľská rada na čele s palatínom, schádzali sa tu uhorské snemy a konali korunovácie. Trnava sa stala sídlom ostrihomského arcibiskupstva a centrom protireformácie, Slovensko útočiskom ľudí z území obsadených Turkami. Prichádzali početné šľachtické rodiny, mešťania, remeselníci maďarského pôvodu a roľníci chorvátskej národnosti. Obyvateľstvo z Čiech, Moravy a nemeckých krajín nachádzalo príbytky v slovenských mestách. V ranom novoveku vykazoval uhorský šľachtický odev na celom území niekdajšieho Uhorska pomerne jednotný ráz. Paralelne sa podobné znaky v odievaní prejavili aj *„v Poľsku a na Ukrajine (niekdajšia Poľsko-Litovská únia), v Rumunsku (niekdajšie Sedmohradské kniežatstvo) a v Bulharsku (niekdajšie Valašské a Moldavské vojvodstvo)“* (Halászová, 2017). Obchod so zahraničím sa orientoval na podobné oblasti ako

v predmoháčskom období. Na Slovensko sa dovážali okrem iného remeselnícke výrobky, súkno a plátno. Napriek dovozu sa súkennícka výroba rozmáhala aj v našich mestách (Modra, Pezinok, Skalica, Žilina, Prievidza a Bánovce) (Bartl, Kačírek, Otčenáš, 2016).

Začiatkom 16. storočia sa v Nemecku a neskôr celou Európou začali šíriť myšlienky reformácie. Požiadavky nového učenia ako asketickosť a striedmosť sa prejavili aj v spôsobe odievania. Prvýkrát v dejinách odievania sa odevný štýl stal dobrovoľným vyjadrením odlišného náboženského svetonázoru. Pre špecifické podmienky, v akých sa formovala slovenská národnosť, bola významná skutočnosť, že sa stala čeština („bibličtina“) bohoslužobným jazykom evanjelickej cirkvi augsburského vyznania (Zubercová, 1988). Príslušníkov tejto cirkvi bez rozdielu na spoločenské postavenia zjednocovala v určitom zmysle i ako národnosť. Na šírenie reformácie začala katolícka cirkev reagovať až v polovici 16. storočia, kedy ostrihomský arcibiskup Mikuláš Oláh začal s rekatolizáciou (1553). Úspech povstania Štefana Bočkaja zakotvený viedenským mierom z r. 1606 zaručoval náboženskú slobodu šľachte a mestám. Neskôr bola rozšírená na poddaných, čo viedlo k posilneniu postavenia protestantov za pomoci uhorských palatínov Štefana Iľešházyho a po jeho smrti Juraja Thurzu (Bartl, Kačírek, Otčenáš, 2016). Rekatolizácia napokon prebehla až na konci 17. a v priebehu 18. storočia.

V sfére dejín odievania žili krajiny strednej Európy v rokoch 1520 – 1620 v znamení plurality a koexistencie „nesúrodých“ prvkov. Rovnako aj pre oblasť politicko-sociálnu a duchovnú patrila fenomén „diskontinuity“ k hlavným znakom nášho regiónu (Rusina, 2009). V spomínaných rokoch stáli proti sebe Habsburgovci a Turci, protestanti a katolíci, rovnako ako vládnuca habsburská dynastia a uhorské stavy. Všetky uvedené skutočnosti zmenili stavovskú a národnostnú štruktúru vtedajšej spoločnosti na našom území. Zložité spoločenské, politické, hospodárske, sociálne a náboženské pomery sa odzrkadlili v renesančnej kultúre, estetickom cítení a výtvarnom prejave. Napriek tomu sa sformovala vysoká odevná kultúra, ktorá bola ovplyvnená najmä talianskou, nemeckou a španielskou módou, tiež mužským tureckým odevom (Zubercová, 1988; Bohatová, Mózsiová, 2007). Študenti komparujú uhorský odev s odevmi z okolitých krajín, určujú vplyvy proveniencie, učia sa pomenovať dôsledky formovania odevu na našom území, vedia opísať základné „národné“ formované odevy.

4 Dejiny umenia

Obsahom všeobecného povinného predmetu dejiny umenia (DEU), ktorý je určený pre žiakov 1. až 4. ročníka štvorročného maturitného štúdia, je v úvode oboznámenie sa so súčasnou metodológiou dejín umenia. Tá využíva poznatky a metódy iných vedných disciplín (psychoanalýza, sociálne dejiny a iné). Nasleduje historický vývoj výtvarného umenia od praveku po súčasnosť, kedy sa umenie a umelec vydávajú na cestu kritickej sebareflexie.

Tak ako nám typy odevov ilustrujú písomné pramene, ich vizuálnu podobu dokumentujú pramene ikonografické. Sme nimi obklopený rovnako ako dobovými maľbami a skulptúrami z profánneho prostredia a predsa sa literatúra o historickom odievaní zameriava najmä na svetský šat. Prostredníctvom ikonografických pamiatok rozvíjame záujem študentov

o poznanie sakrálného odevu. Približujeme jeho strihové riešenie a posilňujeme záujem študentov o symboliku farieb a znakov v náboženskom prostredí. Okrem vyobrazení na rôznych hnutelných predmetoch a v knižných ilumináciách sú dôležitým zdrojom poznatkov nástenné fresky, oltárne obrazy, maľby, reliéfy a plastiky. Študentom cez vyobrazenia svätcov, cirkevných hodnostárov a kanonikov, približujeme pôvodné antické formy svetských odevov, ktoré sa preniesli do liturgického odevu západnej a východnej cirkvi. Predmet privádza študentov na teoretickú úroveň, keď poznatky stabilizujú v analýzach umeleckých diel.

Dôraz sa kladie na pochopenie celkových vývojových súvislostí počas celých dejín umenia, ako aj na znalosť začlenenia nových médií a nových pojmov pribúdajúcich do dejín umenia. Výučbu dopĺňajú okrem videoprojekcií a návštev kultúrno-galerijných inštitúcií aj týždňové exkurzie. V rámci tematického celku renesancia a jej prejavu v sakrálnom a profánnom prostredí, absolvujú študenti spolu s pedagógmi exkurziu na Slovensku v regióne Spiš, po tzv. Gotickej ceste. V prirodzenom prostredí sa oboznámia s metodikou datovania a interpretáciou umeleckých diel, ktoré zaznamenávajú renesančný odev. Do učiva zahrnuté poznatky z dejín odievania poskytnú študentom vedomosti o výtvarných a estetických zákonitostiach vývoja umenia. Priblížia študentom status krajčír a v spoločnosti a predovšetkým jazyk odievania, ktorým sa prihovára k svojmu divákovi. Študent je vedený k záujmu o informácie o renesančných odevoch, k schopnosti ich analýzy a hľadania vzájomných súvislostí a komparácií. Tieto schopnosti mu majú napomôcť zaujať postoj k súčasnému umeniu a k vlastnej tvorbe na SUŠ. Študent má predpoklady pre samostatnú tvorbu rozvíjaním individuálnych invenčných schopností. Má vedieť vyjadriť vlastný kritický názor a zdôvodniť ho, analyzovať dejinné súvislosti vývoja renesančnej spoločnosti a umenia, používať pojmy z dejín umenia. Má vedieť charakterizovať a analyzovať významné umelecké diela renesančných autorov, ktorí sa zameriavali na detailné zobrazenie odevu (z nemeckého prostredia Hans Holbein, Albrecht Dürer, Lucas Cranach starší, z talianskeho Andrea Mantegna, Alessandro Botticelli, Lorenzo Lotto, Agnolo Bronzino, Parmigianino a i.), (Ricketts, 2005). Študent má prehľad o zásadách proporcií, tvarovej kompozícii a ovláda princípy ich aplikácie. Vie vysvetliť základy anatómie, proporcií, zobrazovania ľudského tela v plastickej podobe. Vie identifikovať vzťahy medzi analytickými štúdiami prírodných a umeleckých foriem, štruktúr a ich štylizáciu. Analyzuje zadané úlohy, vyberá potrebné informácie, údaje a materiály s cieľom vytvorenia potrebnej databázy pre riešenie zadaných úloh. Vyučovanie sa podieľa na mravnom, občianskom a intelektuálnom rozvoji študentov. Dotvára ich všeobecné vzdelanie a prispieva k ich príprave na vysokoškolské, resp. pomaturitné štúdium a životnú prax.

Záver

Metodické zastúpenie témy v rámci edukácie vo viacerých povinných a povinne voliteľných všeobecno-vzdelávacích predmetoch na SOŠ a SUŠ môže byť výraznejšie aj vďaka tvorivej invencii učiteľov, ktorí jej podnety môžu vo svojej práci uplatňovať. Spracovanie témy vychádza z túžby po hlbšom ponore do možností práce s odevom, po vzájomnom

prepájani vyučovacích obsahov predmetov, po prispievaní k rozvoju osobností študentov. Prostredníctvom aplikovania poznatkov o renesančnom odeve by študent vedel zaradiť dobový odev do konkrétneho storočia, analyzovať a komparovať ho podľa proveniencie, vedel by pomenovať odevné materiály a opísať strihové riešenia charakteristické pre dané časové obdobie. V rámci rozoznávania odevných častí sakrálneho odevu by vedel využívať poznatky z ikonografie (obecné a individuálne atribúty svätcov), ktoré nadobudol na hodinách dejín výtvarnej kultúry. Podľa stanovených cieľov uplatňujeme kognitívne funkcie.

Zdroje

- Bartl, J., Kačírek, L., & Otčenáš, M. (2016). *Dejepis. Národné dejiny pre 2. ročník gymnázií*. SPN.
- Bohatová, A., & Mózsiová, O. (2007). *Dejiny odievania pre stredné priemyselné školy odevné, školy úžitkového výtvarníctva a stredné umelecké školy*. SPN.
- Halászová, I. (2017). *Objekty pôvabu a úžitku. Kapitoly z dejín úžitkového remesla na Slovensku*. Vysokoškolská učebnica FFTU. http://ff.truni.sk/sites/default/files/publikacie/halaszova_objekty_povabu_a_uzitku_a5_teksty29_09_2017_0.pdf
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. *Štátny vzdelávací program (ŠVP)*. (2019, 4. septembra). https://siov.sk/wpcontent/uploads/2019/10/%C5%A0VP_pre_%C5%A1kolu_umeleck%C3%A9ho_priemyslu_86_Umenie_a_umeleckoremeseln%C3%A1_tvorba_III.pdf
- Ricketts, M. (2005). *Mistři světového malířství. Renaissance*. Adam Studio.
- Rusina, I. (Ed.). (2009). *Renesancia. Umenie medzi neskorou gotikou a barokom. Dejiny Slovenského výtvarného umenia*. SNG/Slovart.
- Zubercová, M. M. (1988). *Tisícročie módy*. Osveta.

Kontakt

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

Súkromná škola umeleckého priemyslu Bohumila Baču
Ivanská cesta 21, 821 04 Bratislava, Slovenská republika
E-mail: marianna.kajabova@ssus.sk

Germany's education crisis – what are the possible causes?

Kerstin Knees

Abstract

This paper examines the question of what could be the causes for the negative results of educational research in Germany, especially in the largest federal state of North Rhine-Westphalia? The focus is on an investigation of the importance of interaction, motivation, and bonding in the educational process of children in the first 10 years of life, with special consideration of the kindergarten and primary school structures in North Rhine-Westphalia and the strongly increasing proportion of migrant children in these institutions. An overview of the current data situation of the education reports is given, followed by research into possible causes through interviews in kindergartens and primary schools in order to find possible solutions for improving the results.

Key words: achievement gap, early childhood education, language support, educationally disadvantaged groups, migration background, participation

Introduction

What is the state of education in Germany with special regard to the state of North Rhine-Westphalia, the most populous federal state in the republic? Result: After the PISA shock in 2000, when Germany scored poorly, there was a commitment at all financial and school policy levels, the pressure on the schools in the state comparison grew in order to get out of the poor results and after hard efforts, in 2008 the politicians certified Germany, proclaimed by Angela Merkel, as an “educational republic”.

However, the development turned into the opposite: since 2010 until 2020, the children's performance has again decreased significantly (Wößmann, 2021, p. 39). In all tests and in all subjects, the performance is continuously decreasing again.

This **drop in performance** already occurred before the pandemic; the calculations do not yet reflect the Corona months, in which schools and kindergartens were closed and lessons were digital or cancelled. Since 2020, the focus of education policy has only been on the (lack of) digitalisation of schools, but not on the possible conclusions based on the poor test results (Leibniz Institute, 2020, p. 2-9).

Although the federal government has significantly increased state spending on education, educational performance is not improving; around 1/5 of pupils leave school without any qualifications in Germany. Likewise, after the first IGLU and PISA tests, it was clear to many educational researchers that **early childhood education** plays a very important role in ensuring that the next generation has sufficient qualifications in school

and post-school **education, and that it is**, so to speak, the foundation for further development. **Language support** at kindergarten age is an essential determinant for the further educational path of a child (Wößmann, 2021, p. 15). In this context, the focus has been directed in particular to the success at school of children from **educationally disadvantaged backgrounds** or from families with a **migration background**. (Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e.V., 2012, p. 19-27)

1 Central questions

What are the possible causes for the deterioration in the results of educational tests and school entry examinations?

What are the learning and developmental conditions in the kindergarten groups and primary school classes? Where do the deficits in social behaviour come from? Do children in the elementary sector need to be more closely tied to their educators because they spend many hours of their day there and in increasing cases do not find the support and attachment at home that they actually need in order to be emotionally and cognitively supported? And if so: Are the children receiving comprehensive language and emotional education in the institutions? (Ahnert, Lamb, 2004, p. 2-4).

Is there sufficient influence on language acquisition and thus on cultural acquisition? Who supports the child's educational process and through what? (Ahnert, 2020, p. 137-146). Does opening up day-care concepts lead to better educational opportunities and to an improvement in language skills, the shaping of relationships, cultural acquisition, or does opening up make processes more difficult because structures that give children support and orientation are dissolved?

Do you promote children if you dissolve structures and apply participation as the primary objective? Do we improve the **educational and language level** of children if they move around in a participatory way in kindergartens and no longer have a primary educator? **And does this behaviour lead to a change in performance in primary schools?**

2 Theoretical background

Germany will have 83,2 million inhabitants (2020), this peak is related to rising birth rates and increasing migration. Particularly in the cities and in the metropolitan areas, the number of inhabitants and the migration share of the population is steadily increasing. The most populous federal state is North Rhine-Westphalia with about 18 million inhabitants. It is located in the west of Germany on the Dutch and Belgian borders, and the Ruhr area is particularly populous, with cities such as Duisburg, Essen, Recklinghausen, etc.

This results in regional differences in needs with regard to socialisation and educational infrastructure as well as the quantity and qualifications of educational staff. In NRW in particular, immigration and the growing birth rate will lead to a revision and increasing demand for education in the elementary sector and the necessary educational services.

According to the Federal Statistical Office, at least 30,8 % of the population in NRW, approximately 5,4 million inhabitants, are people with a migration background. (Leibniz Institute, 2020, p. 39-44).

3 Structural conditions

Social education begins at the latest when children leave the family circle for their first institution, the crèche or the day care centre. The view of the educational and developmental processes of young children, changes in the forms of living and working of families demand a view of early childhood education and upbringing.

The kindergarten landscape is undergoing increasing change in NRW. Older facilities closed groups and fixed structures are gradually being converted into open, modern buildings with different functional spaces. **Participation** permeates pedagogy, attitudes as well as rooms; walls are being dismantled, rooms are interconnected, fixed group structures are dissolving. Closed educational concepts are opened up, boundaries and regimentation are dissolved. Everything in the day care centre aims at the free development of the child.

On 19 November 2019, the federal state of NRW decided to improve the early childhood sector, i.e. the pre-school sector and care in primary schools, as part of the structural programme of the Federal Republic of Germany. Between the years 2008 and 2014, the number of children to be cared for in institutions under 3 years of age increased by 300.000 children. Since 1 August 2013, there has been a legal entitlement to a childcare place for children from the age of 1, so that families can improve their economic situation through “double-income” structures. Due to the Corona pandemic, the federal government will provide another billion euros for childcare in 2020 and 2021. (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2022, p. 1-4).

However, although more investments are being made, new day-care centres are being built, numerous support programmes for primary schools such as “individual support”, “centres for the promotion of gifted **children**” etc. have been launched, the **educational level of children** is increasingly **suffering** and the number of primary school pupils who achieve mediocre to poor results is rising significantly. This can be seen in the clear reading and spelling deficiencies, mathematics deficiencies and deficits in science education, in other words: the level of education in NRW is falling. Central examinations are conducted in schools every year, which make these deficits clear. In addition to school arrears and poor language skills, behavioural deficits are also becoming apparent. Rules of social coexistence are increasingly being dissolved.

3.1 Content and methods

In order to identify the current state of research and to make the research gap clear, a meta-analysis of the education reports of the last 5 years in Germany/NRW will be created to identify fields of action and needs. The relevant most important scientific articles from e.g. Science, Google Scholar, SpringerLink, destatis, et al., are categorised, coded and analysed with the help of MAXQDA. The aim here is to highlight the central aspects that

arise for education policy, education practice and education administration. Here, the educational levels, the composition of the children in the institution groups and the data on the social environment are evaluated.

In the second step, based on interviews in about 100 facilities, the analysis of:

- What is the role of educators and teachers in the primary education sector? (Ahnert, 2020, p. 11-24)
- How high is the proportion of migrants in the facilities?
- How is parental work organised?
- What are the concepts of the kindergartens and primary schools? What are the guiding ideas?

Expert interviews will be conducted to go into the **practical analysis**: Quantitative and Qualitative Analyses; 100 interviews are planned with educators and teachers in various educational institutions; interviews with teachers and OGS supervisors in primary schools with the help of Amberscript; in the second step, interviews with parents will be conducted in order to classify the language competence and the family environment of the respective child. The aim is to find out whether there are sufficient educational opportunities in the child's "private" sphere or whether there are deficiencies there that need to be compensated for. The results of the surveys of the staff in the facilities are compared with the interviews with the parents and possible further questions are analysed and possible concrete steps for the optimisation of the pedagogical everyday life are worked out.

First interview of trainee educators in the 3rd year of training February-May 2022, number: 20 students.

Question / open coding:

The first 6 evaluations showed that in all 6 facilities there is a high proportion of migrant children (60 – 90 %), half of the migrant children do not speak German at all and the parents also have no knowledge of German. In these 6 evaluations, there is no time to work on a single child; groups of at least 2 – 3 children are scheduled for activities throughout the day. In terms of staffing, all facilities are not 100 % staffed.

The first results indicate that too few staff have to work for too many children with different needs, that there is no time for individual support. (Roßbach, 2005, p. 55-174) This leads to the research interest: to contribute to a possible reorganisation of educational support in the elementary sector on the basis of an investigation of the language and educational status and the integration of native speakers, children with language disorders/language development delays and migrant children.

Is it necessary to turn away from too much freedom and participation? (Gambaro et al., 2019, p. 805-812).

Conclusion

The concept of education in Germany, the softening of concrete knowledge content into areas of competence and the resulting watering down and dilution of the concept of education must be made more precise. This must already be manifested in early childhood institutions. The early childhood care places should be perceived as educational institutions in which the precursor skills are promoted. Linguistic promotion and learning the German language are a basic condition for attending a German educational institution. This implies stronger parental work and greater obligatory involvement of parents in the child's language acquisition process as a basis for any further cognitive development (Bednarski, 2021, p. 6-9).

The opening of kindergartens to "open concepts" must be analysed and reconsidered. Many primary schools now operate all-day, but the afternoons are not characterised by extended educational and support services, but by purely custodial and recreational activities. Due to the increasing inclusion, more children with disabilities attend mainstream schools and the rapidly growing number of migrant children without language skills make teaching the individual classes more difficult, a situation that is exacerbated by the nationwide staff shortage. This needs to be reinforced by additional staff and by social workers and therapists. In order to enable the children to improve their performance, more hours must be devoted to the core subjects of language, reading, mathematics and science. If the precursor skills are laid down in kindergarten and trained strongly in primary schools, new forms of learning will emerge based on this (Wößmann, 2021, p. 15-17).

Sources

Ahnert, L. (2020). *Wieviel Mutter braucht ein Kind?* Beltz Verlag.

Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2004). Child care and its impact on young children (2–5). *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.

Bednarski, F. (2021). 'Objektive' Beobachtung in der frühkindlichen Bildungsforschung Reflexion einer Methode. *Mythen (in) der Wissenschaft*, Bd. 9, Nr. 1., 6-9. <https://doi.org/10.36258/arbeitsitel.v9i1.214>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. *Das Gute-KiTa-Gesetz: Für gute Kitas bundesweit*. (2019, 22 November). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/mehr-qualitaet-in-der-fruehen-bildung/das-gute-kita-gesetz/mehr-qualitaet-und-weniger-gebuehren/das-gute-kita-gesetz-fuer-gute-kitas-bundesweit-128214>

Gambaro, L., Neidhöfer, G., & Spieß, K. (2019). Econ-Star: Kita-Besuch von Kindern aus nach Deutschland geflüchteten Familien verbessert Integration ihrer Mütter. *DIW Wochenbericht*, 44(86), 805-812.

Leibniz Institutes. (2020). *Bildungsbericht: Bildung in Deutschland 2020*. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020>

- Roßbach, H. G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In *Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht* (pp. 55-174). DJI Verlag.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (ed.). (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten*. Waxmann.
- Wößmann, L. (2021). Bildung für Wirtschaftswachstum und Chancengleichheit. *Ifo Schnelldienst*, 74(7), 15-17.
- Wößmann, L. Der nächste Bildungsabsturz. (2021, 7 September). *Zeit*, 41, p. 39. https://www.zeit.de/2021/41/bildung-deutschland-pisa-studie-bildungspolitik-ludger-woessmann-forschung?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com%2F

Contact

Kerstin Knees
Institute of Education and Social Studies
Faculty of Education, Palacký University Olomouc
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Czech Republic
E-mail: knees.kerstin@outlook.de

Sieben Gässchen 6, 41199 Mönchengladbach, Germany

Kompetenčný model vysokoškolského učiteľa v empirických súvislostiach

Competence model of a university teacher in empirical contexts

Magdaléna Kremnická

Abstrakt

Prehľadová štúdia ponúka pohľad na výskumy zamerané na problematiku kompetencií, kompetenčných modelov a profilov vysokoškolského učiteľa v podmienkach Slovenskej republiky. Posudzovaných bolo 5 výskumov prioritne realizovaných v Slovenskej republike v kombinácii s inými (susediacimi) krajinami.

Kľúčové slová: vysokoškolský učiteľ, kompetencie, kompetenčný model

Abstract

The study offers a view at researches focused on the issue of competencies, competence models and profiles of university teachers in the conditions of the Slovak Republic. Five researches carried out in the Slovak Republic, along with other (neighboring) countries were assessed.

Key words: university teacher, competencies, competence model

Úvod

Vysokoškolský učiteľ vo svojej profesii vykonáva pedagogické, vedecké, výskumné a vývojové alebo umelecké činnosti. Tie aplikuje do výučby študentov a absolventov vysokých škôl a uplatňuje ich pri výchove vedeckých alebo umeleckých pracovníkov (Klimeš, Kazík, 2013). Činnosť vysokoškolského učiteľa (VŠU) podobne vymedzuje Zákon NR SR č. 131/2002 Z. z., o vysokých školách. Odborníkov vzdelávajúcich dospelých pripravujú na svojich špecializovaných pracoviskách v súčasnosti len tieto univerzity a vysoké školy: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave – Katedra andragogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Katedra andragogiky, Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove – Katedra andragogiky (EURYDICE, 2019).

Dokument vymedzujúci konkrétne kompetencie VŠU na národnej úrovni, ani referenčný rámec, sme nenašli, resp. v podmienkach SR neexistuje. Na absentujúci legislatívny rámec, ktorý by vymedzoval podmienky povinného nadobúdania a uplatňovania pedagogického vzdelania u VŠU, upozorňuje, okrem iných, i Šukolová (2019).

1 Formulácia výskumného problému

Absentujúci legislatívny a referenčný rámec, ktorý by exaktne vymedzoval kompetencie VŠU, vytvára priestor pre tvorbu kompetenčného modelu, profilu VŠU. Uvedomujúc si zložitosť koncipovania tohto modelu práve z hľadiska usporiadania jednotlivých kompetencií a im prislúchajúceho stupňa významnosti ako aj jeho prevedenie do praxe, bol pre nás impulzom pre odhaľovanie výskumov verifikujúcich danú problematiku.

Výskumný problém formulujeme do otázky: Ktoré kompetencie sýtia kompetenčný model VŠU?

2 Metódy

Štúdia má charakter teoretického výskumu. Analyzovali sme 5 výskumov prioritne realizovaných na území SR, niektoré v kombinácii s inými (susediacimi) krajinami. Kritériom pre výber výskumov bolo pre nás zameranie na kompetencie VŠU v nadväznosti na tvorbu kompetenčného modelu/profilu VŠU. Volili sme aktuálne výskumy, to je po roku 2010, resp. v dekáde rokov 2010–2020. Výskumy a štúdie sme vyhľadávali na platformách ScienceDirect a ResearchGate. Pre exaktné vniknutie do výskumov sme oslovili aktérov (lídrov) výskumu v SR, konkrétne prof. Blaškovú zo Žilinskej univerzity v Žiline a doc. Kravčákovú z Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, ktoré nám poskytli cenné informácie, skúsenosti, limity výskumu i výskumné nástroje, a tiež podrobný vhľad do metodológie ich výskumu. Na analýzu dát sme využili princípy kvalitatívnej obsahovej analýzy.

3 Výsledky

Blašková, Blaško a Kucharčíková (2014) realizovali prieskum so 686 študentmi Žilinskej univerzity v Žiline. Prvá etapa prieskumu (2012/2013) realizovaná s 395 študentmi mala za cieľ zistiť pozitívne charakteristiky VŠU. Druhá etapa (2013/2014) realizovaná s celým výskumným súborom, to je so 686 študentmi, odhalila negatívne (nežiaduce) charakteristiky VŠU.

Na základe teoretickej analýzy a výpovedí študentov v krátkom dotazníku, autori zostavili kompetenčný model VŠU pozostávajúci z nasledujúcich kompetencií: **profesionálne, vzdelávacie, motivačné, komunikačné, osobnostné, vedecko-výskumné a publikačné kompetencie**. Ku každej z vymenovaných kompetencií priradujú pozitívne a negatívne indikátory správania sa VŠU. Kľúčovou zo všetkých kompetencií je motivačná kompetencia, ktorá je základným determinantom pedagogických a expertných činností. Tejto venovali Blašková, Blaško, Figurská a Sokol (2014) samostatný prieskum realizovaný v r. 2013 na území SR a Poľska s N = 108 VŠU (n SR = 58; n PL = 50), pričom motivačnú kompetenciu učiteľa chápu ako syntetickú kompetenciu, ktorá pozostáva zo schopnosti motivovať samého seba, svojich študentov, a tiež kolegov. Vo svojom prieskume poukazujú na koreláciu medzi motiváciou VŠU a motiváciou VŠ študentov a navrhujú spôsoby rozvoja motivačnej kompetencie VŠU. Prieskumný nástroj bol použitý 15-položkový dotazník, z toho 12 uzavretých a 3 otvorené položky, ktorými skúmali stupeň/silu motivácie učiteľov, frekvenciu a pociťovanú účinnosť motivačných nástrojov (motivátorov) smerom k učiteľom,

existenciu a frekvenciu vypracovaných motivačných programov, flexibilitu v používaní motivátorov a pod.

Celých 42,59 % z nich uviedlo, že ich motivácia je vysoká, 61,11 % ich motivácia je vysoká alebo skôr vysoká, ale až 27,78 % respondentov označilo iba priemernú úroveň a dokonca 10,11 % z nich uviedlo, že ich motivácia je skôr nižšia alebo nízka. Tieto výsledky naznačujú, že motivácia VŠU je narušená a nedosahuje maximum.

Problematike koncipovania modelu kľúčových kompetencií VŠU sa venovala i trojica autoriek – Kravčáková, Lukáčová a Búgelová (2011), ktorá si za cieľ výskumu zvolila (s. 87) „*nájsť klasifikačnú štruktúru relevantných kompetentností priradených k základným, pedagogickým, sociálnym, vedecko-výskumným a manažérskym kompetentnostiam potrebným pre výkon práce VŠU*“, na dosiahnutie ktorého bola použitá dotazníková metóda (autorský dotazník). Na identifikáciu štruktúry kompetentností VŠU autorky využili viacrozmernú štatistickú metódu zhlukovej analýzy, ktorá skúma podobnosti viacrozmerných objektov a triedi ich do skupín. Výskumný súbor tvorilo 146 (72 %) VŠU zo SR a 57 (28 %) VŠU z ČR.

Tab. 1. Štruktúra kľúčových kompetentností VŠU (podľa Kravčáková et al., 2011, s. 98)

Pedagogické kompetentnosti schopnosť poznať a poznané odovzdať, pedagogické majstrovstvo, schopnosť zaujať, situačná flexibilita	Vedecko-výskumné kompetentnosti schopnosť myslieť, mať nápad a chcieť ho spracovať, spôsobilosť vedeckého bádania	Manažérske kompetentnosti schopnosti plánovanie a rozhodovanie, koučovanie, kontrolovanie, lojalita
Sociálne kompetentnosti schopnosť akceptovať rozdielnosti (znášanlivosť), spolupracovať, pozitívne sociálne správanie a korektnosť voči druhým		
Základné kompetentnosti ambícia rozvíjať vlastné schopnosti, sebamotivácia, schopnosť dôverovať vlastným silám, prispôsobivosť meniacim sa podmienkam		

Koncepciou kompetenčného profilu VŠU v kontexte zlepšovania kvality VŠ vzdelávania a v snahe odhaliť spoločné a odlišné prístupy k systému vzdelávania a VŠ vzdelávania bol venovaný medzinárodný výskum, do ktorého boli zapojené Sliezska univerzita v Katowiciach (Poľsko), Univerzita Borysa Grinchenka v Kyjeve (Ukrajina), Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (SR) a Ostravská univerzita v Ostrave (ČR). Cieľom bolo špecifikovať množinu opatrení podieľajúcich sa na zlepšovaní kvality činností VŠU a jeho profesijných kompetencií. (Khoruzha, 2019).

Tab. 2. Štruktúra hodnotenia formovania kompetencií u akademikov (podľa Khoruzha, 2019, s. 89-90)

Kompetenčný profil	Kompetencie	Úrovně kompetencií		
		reprodukčná	produkčná	kreačná
Profesijný a pedagogický	Inovačné	TRADIČNÉ riešenie edukačných situácií; FRAGMENTARIZOVANÉ vylepšovanie obsahu, foriem a metód vyučovania; potrebná POMOC MENTORA vo výskumných úlohách inovatívneho charakteru.	Obsah, formy a metódy edukácie prispôsobované POTREBÁM TRHU PRÁCE; výskumné úlohy inovatívneho charakteru vykonávané BEZ POMOCI MENTORA.	INICIÁCIA inovácií v edukačnom procese; SYSTEMATICKÉ vylepšovanie obsahu, metód a foriem učenia v súlade s požiadavkami trhu práce a spoločnosti; plnenie vedeckých úloh je NEZÁVISLÉ/SAMOSTATNÉ.
	Profesijné seba-zdokonaľovanie	Zvyšovanie profesijných kompetencií PODĽA PLÁNU PROFESIJNÉHO ROZVOJA.	Zvyšovanie profesijných kompetencií aj BEZ PLÁNU PROFESIJNÉHO ROZVOJA.	INICIOVANIE AKTIVÍT pre zlepšenie lektorských zručností.
	Digitálne	PARCIÁLNE využívanie IKT v edukačnom procese.	VYUŽÍVANIE IKT v edukačnom procese.	SEBAISTÉ využívanie MULTI-VEKTOROVÝCH IKT v edukačnom procese.
	Komunikačné a interaktívne	Edukačný proces organizovaný na princípe založenom na VEDOMOSTIACH; aplikácia REPRODUKČNÝCH METÓD v interakcii so študentmi.	Edukačný proces organizovaný podľa prístupu založenom na KOMPETENCIÁCH; aplikácia INTERAKTÍVNYCH METÓD v interakcii so študentmi.	Efektívne budovanie interakcií so študentmi opierajúc sa o prístup založený na KOMPETENCIÁCH; aplikácia ROZLIČNÝCH METÓD – na študenta zameraný prístup, medzipredmetové zložky, interaktivita, a i.).
	Manažérske	Vykonávanie riadiacich úloh S POMOCOU MANAŽÉRA a kolegov.	Vykonávanie riadiacich úloh BEZ POMOCI MANAŽÉRA a kolegov; rozumné využívanie riadiacich nástrojov v tvorbe edukačného prostredia vysokoškolskej inštitúcie.	ÚSPEŠNÉ RIEŠENIE riadiacich úloh; dosahovanie VYSOKÝCH EDUKAČNÝCH VÝSLEDKOV; EFEKTÍVNA TVORBA edukačného prostredia vysokoškolskej inštitúcie.
Sociálny a osobnostný	Socio-kultúrne	Podpora dialógu kultúr, humanistického smerovania, humanistického morálneho a kultúrneho výberu ako základu modelu profesijného správania; OBČASNÝ NEÚSPECH v jeho napĺňaní.	Podpora dialógu kultúr, morálneho a kultúrneho výberu a HUMANISTICKÉ SMEROVANIE PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI v procese odbornej činnosti.	ÚSPEŠNÝ, KVALITNÝ VÝBER takých modelov správania, ktoré prispievajú k harmonickému kultúrnemu a morálnemu výberu, dialógu kultúr a humanistickému smerovaniu pedagogickej činnosti v procese odbornej činnosti.

	Profesijná a osobnostná zodpovednosť	DOSTATOČNÁ úroveň administratívnej a morálnej zodpovednosti za výsledky vzdelávacieho procesu.	VÝZNAMNÁ úroveň administratívnej a morálnej zodpovednosti za výsledky vzdelávacieho procesu.	VYSOKÁ úroveň administratívnej a morálnej zodpovednosti za výsledky vzdelávacieho procesu.
	Líderstvo (vedenie)	NEPREUKAZUJÚ líderské schopnosti voči kolegom a študentom.	PREUKAZUJÚ líderské schopnosti voči kolegom a študentom.	UNIVERZÁLNE LÍDERSTVO - vlastné princípy, iniciatíva, tímová práca, sebavedomie; organizačné, vedecké a technické schopnosti.
	Občianske	NEPREJAVUJÚ jednoznačnú občiansku pozíciu, z ktorej vyplýva zameranie vzdelávacieho procesu na formovanie občianskych kvalít u študentov.	PREJAVUJÚ jednoznačnú občiansku pozíciu, z ktorej vyplýva zameranie vzdelávacieho procesu na formovanie občianskych kvalít u študentov.	DEMONŠTRUJÚ svoju VLASTNÚ občiansku pozíciu; FORMUJÚ občianske kompetencie u študentov.
Akademický	Výskumné	Kombinácia vedeckých a učebných aktivít na DOSTATOČNEJ ÚROVNI; FRAGMENTÁRNE VYUŽITIE výsledkov národného a zahraničného vedeckého výskumu v každodennej edukačnej praxi.	Kombinácia vedeckých a učebných aktivít; IMPLEMENTÁCIA VÝSLEDKOV národného a zahraničného vedeckého výskumu v každodennej edukačnej praxi.	EFEKTÍVNA kombinácia vedeckých a učebných aktivít; využitie NAJNOVŠÍCH VÝSLEDKOV národného a zahraničného vedeckého výskumu v každodennej vzdelávacej praxi.
	Medzinárodná spolupráca			
	Vedecké vzťahy s verejnosťou	Prezentácia a šírenie výsledkov vlastného výskumu.	Prezentácia a šírenie výsledkov vlastného výskumu.	Úspešná prezentácia a šírenie výsledkov vlastného výskumu; implementácia týchto výsledkov do edukácie.
	Metodológia	NEÚPLNÁ ZDATNOSŤ vo vedeckej metodológii a výskumných nástrojoch.	ÚPLNÁ ZNALOSŤ vedeckej metodológie a výskumných nástrojov.	ÚPLNÉ OVLÁDANIE/ÚPLNÁ ZDATNOSŤ vo vedeckej metodológii a výskumných nástrojoch.
	Akademická integrita	SPŔŤANIE požiadaviek akademickej integrity.	SPŔŤANIE požiadaviek akademickej integrity.	POPULARIZÁCIA NÁPADOV a dodržiavanie požiadaviek akademickej integrity.

Svidroňová a Kariková (2013) realizovali výskum, ktorého cieľom bolo identifikovať konkrétne profesijné činnosti VŠU, ich časovú náročnosť a významnosť, čo tvorilo východisko pre koncipovanie čiastočného všeobecného profesiogramu VŠU na Ekonomickej fakulte UMB v Banskej Bystrici.

Tab. 3. Kompetencie VŠU z hľadiska extro a introverzie (podľa Svidroňová, Kariková, 2013)

EXTROVERT		INTROVERT	
PEDAGOGICKÉ kompetencie	Potrebné pre efektívne vedenie edukačného procesu – kontakt so študentmi, kvalitné zabezpečenie výučby.	VEDECKO-VÝSKUMNÉ kompetencie	Vykonávanie vedeckej činnosti (výskum a jeho spracovanie; publikačná činnosť).
SOCIÁLNE kompetencie	Konzultácie pre študentov; kontakt s kolegami, nadriadenými a s verejnosťou.	Kompetencie VLASTNÉHO KVALIFIKAČNÉHO A ODBORNÉHO RASTU	Samoštúdium (sebarozvoj).
MANAŽÉRSKE kompetencie	Riadenie vyučovacieho procesu.	MANAŽÉRSKE kompetencie	Riadenie vedecko-výskumných aktivít a seba samého; prípadne riadenie školy (vyžaduje si to ešte vyšší stupeň rozvinutosti manažérskych aktivít).

4 Diskusia

Podrobnou analýzou sme zistili, že kompetenčný model VŠU je sytý kompetenciami, ktoré sa v nami nájdených výskumoch objavujú najčastejšie; sú to:

- vedecko-výskumné a publikačné,
- sociálne, komunikačné, interaktívne,
- manažérske (líderstvo),
- osobnostné (sebazdokonaľovacie, osobnostný rast),
- pedagogické (schopnosť vyučovať; pedagogické majstrovstvo).

Zvlášť (ojedinele) sa objavili kompetencie:

- motivačné,
- inovačné,
- digitálne,
- akademická integrita.

Prehľadný kompetenčný model VŠU skoncipovali Kazík a Klimeš (2013). Ich model exaktne pomenúva, detailne rozpracúva a popisuje konkrétne kompetencie nevyhnutné pre vykonávanie profesie VŠU.

Tab. 4. Kompetenčný model VŠU (podľa Kazík, Klimeš, 2013)

Kompetenčný model VŠU			
odborné znalosti a zručnosti		všeobecné zručnosti	mäkké kompetencie
<i>teoretické</i>	<i>praktické</i>		
andragogika	príprava, riadenie a vyhodnotenie modelových situácií a metód práce so skupinou	počítačová spôsobilosť	efektívna komunikácia
výuka odborných disciplín	zadávanie samostatných a skupinových prác účastníkom vzdelávacieho programu	spôsobilosť k riadeniu osobného automobilu	kooperácia (spolupráca)
metódy a postupy lektorstva v odborných kurzoch	hodnotenie účinnosti vzdelávania a dosiahnutie nastavených vzdelávacích cieľov a požadovaných kompetencií	numerická spôsobilosť (napr. výpočet percent, zlomkov, objemov a plôch, prevedenie árov na hektáre, litre na decilitre a pod.)	kreativita
didaktika a didaktická technika	rozpracovanie obsahu kurzu do minútového scenára, vrátane voľby didaktických pomôcok a metód výuky	ekonomické povedomie (orientuje sa v ekonomických pojmoch a bežných účtovníckych dokladoch – faktúra, objednávka, príjemka; dokáže vytvoriť jednoduché rozpočty; ovláda základné ekonomické ukazovatele (marža, zisk, náklady); vie si zaistiť úver a poistenie; ovláda internetbanking	flexibilita
hodnotenie, testovanie a meranie vo vzdelávaní	získovanie úrovne vstupných kompetencií a vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávacieho programu	právne povedomie (orientuje sa v základoch legislatívy; pozná zásady právne prípustného jednania, a iné)	uspokojovanie potrieb študentov a zákazníkov v oblasti vedy a výskumu
psychológia pre vzdelávanie dospelých	prezentácia vzdelávacieho obsahu s využitím interaktívneho prístupu, riešenie problémov a rozbor príkladov z praxe s využitím didaktických pomôcok	jazyková spôsobilosť v rodnom jazyku	výkonnosť

	zostavenie obsahu a štruktúry vzdelávacieho programu na základe stanovených vzdelávacích cieľov, vrátane z nich vyplývajúcich kompetencií	jazyková spôsobilosť v cudzom (anglickom) jazyku	samostatnosť
			riešenie problémov
			plánovanie a organizovanie práce
			celoživotné učenie
			aktívny prístup
			zvládanie záťaže
			objavovanie a orientácia v informáciách
			vedenie ľudí (leadership)
			ovplyvňovanie ostatných

Záver

Výskumy a štúdie ukazujú, že medzi kompetencie VŠU nemožno radiť len vedecko-výskumné kompetencie, ale nepochybne i kompetencie týkajúce sa pedagogického majstrovstva VŠU. Preto považujeme za vhodné prehodnotiť spôsob hodnotenia a odmeňovania VŠU, ktorý sa v súčasnosti primárne koncentruje na vedecko-výskumnú a publikačnú činnosť, neberúc v rovnakej miere do úvahy i pedagogickú (vyučovaciu) činnosť.

Zdroje

- Blašková, M., Blaško R., & Kucharčíková, A. (2014). *Competences and Competence Model of University teachers*. https://www.researchgate.net/publication/272380013_Competences_and_Competence_Model_of_University_Teachers
- Blašková, M., Blaško, R., Figurska, I., & Sokol, A. (2014). *Motivation and Development of the University Teacher's Motivational Competence*. https://www.researchgate.net/publication/277949650_Motivation_and_Development_of_the_University_Teachers'_Motivational_Competence
- EURYDICE. (2019). *Sústavný profesijný rozvoj akademických zamestnancov v oblasti vysokoškolského vzdelávania*. <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>

content/continuing-professional-development-academic-staff-working-higher-education-65_sk

- Kazík, P., & Klimeš, C. (2013). Kompetenční model vysokoškolského učitele. In Vaněk, J. et al. (eds.), *Rozvoj klíčových kompetencí pracovníků vysokých škol* (s. 25-82). Slezská univerzita v Opavě. <https://docplayer.cz/7351338-Rozvoj-klicovych-kompetenci-pracovniku-vysokych-skol.html>
- Khorzuha, L. (2019). Recommendations on the standardization of the activities of academic staff and suggestion for the further development of the competences of university teachers. In *High school teacher competence in change according to the results of the project of the International Visegrad Fund „High School Teacher Competence in Change“ No. 21720008* (s. 85-92). Borys Grinchenko Kyiv University.
- Kravčáková, G., Lukáčová, J., & Búgelová, T. (2011). *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.
- MŠVVaŠ SR (n.d.). *Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>
- Slovenská akreditačná agentúra pre VŠ. (2020). *Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania*. <https://saavs.sk/wp-content/uploads/2020/09/Standardy-pre-vnutorny-system-zabezpecovania-kvality-2.pdf?x74963>
- Svidroňová, M., & Kariková, S. (2013). *Profesiogram vysokoškolského pedagóga*. https://www.researchgate.net/publication/259866867_Profesiogram_vysokoskolskeho_pedagoga
- Šukolová, D. (2019). *Komparatívny pohľad na modely podpory pedagógov pri zvyšovaní kvality vzdelávania na vysokých školách*. https://www.researchgate.net/publication/348249164_Komparativny_pohlad_na_modely_podpory_pedagogov_pri_zvysovani_kvality_vyucovania_na_vysokych_skolach

Štúdiá vznikla za podpory projektu VEGA 1/0794/19 *Profesijná identita a kvalita vysokoškolského učiteľa v kontextoch andragogickej kompetencie*.

Kontakt

PaedDr. Magdaléna Kremnická

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: magdalena.kremnicka@student.umb.sk

Chybami se člověk učí?

One learns by mistakes?

Petra Ležáková

Abstrakt

Cílem jak studentů, tak učitelů bylo vždy bezchybně se vyjadřovat, obzvláště co se cizího jazyka týče. Následující text pojednává o teoretických východiscích problematiky chyb a uvádí různé výzkumné metody a výsledky výzkumu českých i zahraničních autorů zabývajících se tématy podobnými tématu vznikající disertační práce autorky Chyby v němčině způsobené interferencí mateřského a anglického jazyka.

Klíčová slova: chyba, interference, německý jazyk, výzkumné metody

Abstract

To express themselves without mistakes has been an aim of language students and teachers for ages. This paper examines the basic theoretical background of errors and states various research methods and research results of Czech and foreign authors dealing with similar topics to the topic of Errors in German Caused by Interference of the English and Czech Language which should be the author's future dissertation.

Key words: error, mistake, interference, German language, research methods

Úvod

Cílem následujícího příspěvku je ukotvit problematiku chyby v cizích jazycích do teoretického rámce; tento cíl koresponduje s teoretickou částí autorčiny disertační práce. Protože praktická část disertační práce teprve vzniká, je obsahem praktické části tohoto příspěvku výzkum chyb českých i zahraničních autorů vztažený na studenty německého jazyka, který by měl autorku inspirovat ve výzkumu chyb v písemném projevu vysokoškolských studentů způsobených interferencí mateřského a anglického jazyka, s kterým seznámila publikum na konferenci *Teachers4Future* pořádané 9. – 10. 11. 2021 Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci.

1 Definice chyby

Na chybu lze pohlížet a definovat ji z těchto úhlů pohledu:

- „Chyba je odchylkou od jazykového systému.
- Chyba je odchylkou od platné lingvistické normy.
- Chyba je to, čemu nerozumí komunikační partner.

- *Chyba je to, čemu nerozumí rodilý mluvčí.*
- *Chyba je to, co by rodilý mluvčí v určité situaci neřekl.*
- *Chyba je to, co porušuje pravidla v učebnicích a gramatikách.*
- *Chyba je to, co učitel za chybu označí.*
- *Chyba je to, co porušuje normu v hlavě učitele.*
- *Chyby jsou relativní. Co u jedné studijní skupiny v určité fázi výuky platí jako chyba, může být u jiné skupiny v jiné fázi tolerováno.“ (Kleppin, 2002, s. 20-22)*

Podle Kuliče (Klarová, 2008/2009, s. 149) lze chybu definovat jako „*odchylku od předepsané výkonové normy nebo od řešení, které vede k danému cíli*“.

Hendrich chápe gramatickou chybu jako odchylku od cíle psát dle jazykových pravidel (Klarová, 2008/2009).

2 Postavení chyby v metodách výuky cizích jazyků

Samotný pohled na chybu je v různých metodách výuky cizích jazyků různý. Na chybu bylo dlouhou dobu pohlíženo jako na slabinu, osobní selhání, nedostatek, deficit (Kast, 2003). Tento pohled převažoval od druhé světové války až do 60. let (Kleppin, 2002), tedy v metodě audioorální a audiovizuální. Chyby nebyly vůbec tolerovány a trestaly se dodatečnými cvičeními nebo úlohami typu „opiš x-krát“ (Kast, 2003). Chyba rozhodovala o úspěchu a neúspěchu (Kleppin, 2002).

Zastánci kontrastivní teorie osvojování (Lado, Fries) byli toho názoru, že chyby lze předvídat, když budou popsány rozdíly v mateřštině a cílové cizí řeči. Stoupenci tohoto postupu tvrdili, že jsou-li v určitém jazykovém jevu pravidla mateřské a cizí řeči stejná, chyby v cizím jazyce se neobjeví.

Od 60. let zaujímá ve vědeckém bádání chyba pozitivní roli (Kleppin, 2002). U chybuujících studentů je vidět, jak o jazyce uvažují. Chyba však nemusí poukazovat pouze na studijní obtíže studentů; může být způsobena únavou nebo tím, že chtěl student vyzkoušet něco nového. V metodě kognitivní jsou korigovány chyby, které narušují formální přesnost projevu (Klarová, 2008/2009).

Pohled na chybu však postoupil ještě dál. Chyba je v metodě komunikativní považována za vývojově specifickou nutnost, jako něco samozřejmého. I malé děti dělají chyby, když se učí svou mateřštinu (Kleppin, 2002). Jejich chyby jsou podobné chybám dospělého učícího se cizí jazyk. Chyby poukazují na fakt, že si studenti vytvářejí o jazyku vlastní hypotézy. Z chyb můžeme posoudit vývoj interlingvy, tedy jazyka, který je jakýmsi „mezijazykem“ mezi jazykem studovaným a mateřským (Ondráková, 2014).

Jestliže studenti komunikují bez chyb, neznamená to ještě, že chybně neuvažují. Naopak, „nevyzkoušené“ chyby mohou zůstat v jejich hlavách a může dojít k fosilizaci, tedy uchování chyb po celý život.

Na chybu je nahlíženo jako na mezikritérium v procesu učení, chyby poukazují na důležité učební problémy (Kast, 2003). Chyba slouží jako pomoc ke stálému zlepšování se stejně jako

k budoucímu vyhnutí se chybám. Zpětnou vazbu pro studenty ovšem představuje chyba pouze v případě, že je identifikována a korigována (Klarová, 2008/2009).

Současný pohled na chybu kriticky akcentuje nejen chyby bránící porozumění, ale i chyby v oblasti německé gramatiky.

3 Příčiny vzniku chyb

Chyby mohou vznikat z důvodu neznalosti příslušného jazykového pravidla a jazykových prostředků, jedná se o tzv. chyby kompetence (Klarová, 2008/2009). Mohou také vzniknout v důsledku nedostatečné automatizace jazykových prostředků, s nimiž jsou studenti již obeznámeni. Takovéto chyby se označují jako chyby performance. Tyto chyby se vyskytují v praktickém užití jazyka a student si je může opravit sám, neboť jejich příčinou jsou náhodné vlivy jako např. nesoustředěnost nebo výpadky paměti.

Prvotní příčinou chyb je však nedostatečné osvojení cizího jazyka. Druhotnými příčinami mohou být interferenční vlivy a negativní transfer. Juhasz (Ries, Choděra, 1999, s. 30) rozumí interferencí „*porušení jazykové normy a úzu způsobené jinými jazykovými prvky*“. V tomto případě přenáší student pravidlo svého mateřského jazyka do cizího jazyka, které je v tomto nefunkční. Chyby v mezijazykové interferenci vznikají často doslovným překladem z mateřštiny; jedná se o tzv. translační performaci.

Při písemném projevu má navíc pisatel čas na rozmyšlenou, proto se také zvyšuje vliv interference (Beneš, 1970). S narůstající mírou osvojení cizího jazyka slábne interference mezijazyková, vnitrojazyková interference se však zvyšuje (Hendrich, 1988).

Dle Ondrákové (2014) může vnitrojazyková interference při vyšším stupni ovládnutí jazyka mizet, interference mateřského jazyka však nadále působí silně.

4 Výsledky autorů zabývajících se výzkumem chyb

Z českých autorů se problematice chyby mnoho let věnuje docentka Ondráková z Univerzity Hradec Králové. Její článek *Chyby jako součást výuky cizích jazyků* (2016) pojednává o opravě chyb provedených budoucími učiteli němčiny na Univerzitě Hradec Králové. V článku hovoří o kvalitativních i kvantitativních výzkumných metodách a upozorňuje, že studenti, kteří studují cizí jazyky pro svou budoucí učitelskou praxi, jsou ve specifickém postavení přirovnávaném k mezistupni mezi učitelem a žákem. Sami se v jazyce potřebují zlepšit (postavení žáka), současně se ale učí, jak cizí jazyk vyučovat (postavení učitele). Studenti cizích jazyků se dostávají do paradoxní situace, kdy je jim dovoleno dělat chyby jako studentům cizí jazyk se učícím, současně by však chyby jako budoucí učitelé již dělat neměli. Konfliktní postavení zaujímají v této problematice též lingvisté a metodologové. První kladou důraz na lingvistické disciplíny, kterým by studenti cizího jazyka/budoucí učitelé měli být (stále) učením, druzí požadují více kurzů metodologie a didaktiky.

Analýze chyb se Katedra německého jazyka a literatury Univerzity Hradec Králové věnuje od roku 1990. Při analýze chyb budoucími učiteli je třeba posuzovat, kolik chyb bude opraveno a jaké typy chyb budou korigovány. Ondráková dochází k závěru, že oprava chyb

budoucími učiteli je na univerzitách kladena jen malá pozornost. Práce s chybami by neměla být omezena pouze na několik vysokoškolských kurzů; měla by prostupovat celé studium cizích jazyků. Původní hypotéza Ondrákové, že studenti s výbornou jazykovou znalostí budou nejlepší při opravě testů, nebyla potvrzena.

Chybami v písemném projevu vysokoškolských studentů se autorka zabývala již ve své diplomové práci *Zkvalitnění písemného projevu jako jedné z řečových dovedností ve výuce němčiny dospělých* (Ležáková, 2011) a shledala, že i Erdogan (2016), autor tureckého původu, podobnou problematiku také zkoumal. Navíc s ještě větší podobností autorčině práci disertační; zkoumal vliv interference mateřského a anglického jazyka na jazyk německý v analýze chyb písemných prací 88 studentů katedry germanistiky filozofické fakulty.

Erdogan zdůrazňuje důležitost chyb při učení se cizímu jazyku; chyby jsou přirozenou součástí nabývání cizího jazyka. Pod pojmem chyby je často rozuměno něco negativního, buď lenost studenta, nebo selhání učitele. Chyby jsou však nutným mezistupněm v rozvoji jazykové kompetence, neboť vypovídají o jejím dosažení a o tom, jakou váhu je třeba dát určité metodě.

Analýza chyb v písemných pracích studentů, kterou Erdogan provedl, je součástí aplikované lingvistiky, její dílčí oblasti kontrastivní lingvistiky. Analýzou chyb je možno zjistit, jaké výrazové prostředky jsou pro studující těžce naučitelné. Nápomocným k tomuto zjištění je konfrontační popis systematických znaků mateřského a cizího jazyka.

Interference – přenesení (ať vědomé či nevědomé) pravidla mateřského nebo anglického jazyka na jazyk německý – je nejčastější příčinou vzniku chyb. Pojem interference se v jazykovědné literatuře objevuje od té doby, kdy kontrastivní analýza vznikla. Kontrastivní analýzu aplikoval v 50. a 60. letech Robert Lado. Interference může být mezijazyková (mezi dvěma řečmi) a vnitrojazyková (v rámci jedné řeči).

Zkoumaný vzorek 88 studentů byl rozdělen na dvě části; 51 studentů mělo napsat německý text, 37 studentů přeložit turecký text do němčiny. Studenti udělali chyby na všech lingvistických rovinách. Nejvíce chyb, 105, bylo syntaktických. Následovaly chyby gramatické, 92, sémantické, 61, 26 chyb ortografických a 9 chyb pragmatických.

I v případě Erdoganovy studie se stejně jako v diplomové práci autorky potvrdilo, že nejvíce chyb dělali studenti v oblasti syntaxe, konkrétně v postavení slovesa ve větách, častým přenosem pravidla mateřského jazyka či anglického jazyka na jazyk německý. Jazyk anglický jako germánský jazyk stejné jazykové rodiny hraje při vlivu na jazyk německý značnou roli. Erdogan navrhuje použít jazyk anglický jako metajazyk při studiu jazyka německého, a to hned v jeho počátcích, kdy je zatíženost studentů německým jazykem ještě relativně nízká.

Kalkanovu studii (2021) o kompetenci tureckých studentů němčiny identifikovat a klasifikovat chyby v písemných textech autorka pro budoucí disertační práci shledala zřejmě nejpodstatnější.

Analýza chyb dle Kalkana slouží k tomu, aby odkryla proces nabývání jazyka jak těch, kteří se jazyk učí, tak těch, kteří jazyk budou vyučovat. Autor zdůrazňuje začlenění analýzy chyb do aplikované a kontrastivní lingvistiky. Zatímco však má kontrastivní lingvistika možnost

prognózy chyb, pracuje analýza chyb s chybami, které už tady jsou. Při učení se cizímu jazyku si jeho studující vytvářejí systém, který se z části skládá z vlastního jazyka, z části z jazyka nového. Při analýze chyb lze identifikovat jak deficity studentů, tak oblasti, které už studenti bezpečně ovládají. Zatímco metoda behaviorismu kladla do popředí vyhnutí se chybám, pozdější metody vnímaly chyby jako přirozenou součást učebního procesu.

Kalkanovy studie se účastnilo 37 budoucích učitelů němčiny, studentů šestého semestru, kteří se po dobu jednoho semestru analýzou chyb zabývali. Studenti byli rozděleni na dvě skupiny; 30 a 7 studentů. Menší skupinu tvořili studenti, kteří se vrátili z Německa, tedy setkali se s cizím jazykem v jeho přirozeném prostředí, jejich jazykové schopnosti byly lepší. Tato skupina byla označena jako Skupina 2. Skupinu 1 tvořila početnější skupina; studenti, kteří prošli ročním přípravným německým kurzem na univerzitě. Vzorku studentů byly předloženy dva texty. V prvním měli určit chyby a dále je podle předloženého rastru klasifikovat, druhý text už měl chyby označené a byla nutná pouze jejich klasifikace. Experiment prokázal, že při identifikaci chyb hrají jazykové znalosti značnou roli, nikoli však už při jejich klasifikaci.

Aplikovanou metodou byla deskriptivně-quantitativní metoda. První použitý text obsahoval 144 slov a byl vyprodukovan jedním ze studentů němčiny ve druhém semestru, autor text částečně upravil. Studenti obou skupin si měli text přečíst, najít v něm chyby a dle přiložené šablony je identifikovat. Chyby mohly patřit do kategorie chyb ortografických, lexikálních, chyb v pádě, čísle, rodě, shodě a chyb v deklinaci. Text obsahoval 35 chyb. Po čtyřiceti minutách byl sesbírán a studentům představen druhý text s chybami již označenými; studenti je měli kategorizovat.

První text obsahoval 35 chyb, jednalo se tedy celkem o 1295 chyb (35 x 37). V prvním textu bylo však identifikováno pouze 66 % chyb. Z těchto chyb určilo jako chyby 86 % Skupiny 2. Skupina 1 určila chyby v 61 %.

Nejvyšší míra úspěšnosti určení chyb byla u obou skupin v případě chyb ortografických, 70 %. Druhou skupinou nejčastěji identifikovaných chyb byly chyby shody, 63 %. Třetí skupinu tvořily chyby deklinace, 59 %. Chyby lexikální byly odhaleny studenty ve 46 %, následovány chybami v pádě, 45 %, a čísle, 42 %. Nejméně chyb dokázali studenti identifikovat v případě chyb v rodě, pouze 20 %. Skupina 2 identifikovala většinu chyb. Největší rozdíl mezi skupinami byl v případě chyb v rodě a chyb lexikálních, nejbliže k sobě měly skupiny při určení chyb v pádě a deklinaci.

Na závěr práce s prvním textem vyplynulo nové poznání, a to, že studenti při opravě chyb identifikovali i chyby, které chybami nebyly. Takovéto „chyby“ byly identifikovány ve 187 případech, což činí průměr pět chyb na studenta. V případě Skupiny 1 činilo toto číslo 5,5, v případě Skupiny 2 činilo 3,3.

Práce s druhým textem měla ověřit, zda jazykové znalosti korelují se schopností určit druh chyb. Překvapivě bylo zjištěno, že rozdíl v klasifikaci chyb činil mezi oběma skupinami pouze čtyři procenta; v případě identifikace chyb to bylo 25 %. Jazyková úroveň studentů tedy hraje při identifikaci chyb větší roli než při jejich klasifikaci.

Závěrečný diskutovaný článek je od autorů ruské provenience. Autoři Kolabinova a kolektiv (2015) ve svém článku *Angličtina jako další jazyk pro ruské vysokoškolské studenty učící se němčinu jako první cizí jazyk* analyzují problém transferu a interference. Autoři uvádějí, že zatímco minulé studie se převážně soustředily na interferenci mezi jazykem mateřským a studovaným cizím jazykem, mezera v poznání leží v oblasti interference mezi jazykem mateřským a jiným cizím jazykem. Bylo zjištěno, že interference mezi dvěma cizími jazyky je často silnější než interference mezi jazykem mateřským a cizím. Je tudíž užitečné oba cizí jazyky studentů srovnat.

Závěr

Cílem předkládaného příspěvku bylo seznámení s teoretickým pojetím chyb a výzkumem autorů, kteří se zabývají vlivem mateřského či anglického jazyka na jazyk německý v písemném projevu vysokoškolských studentů, což je i budoucí výzkum autorčin. Základní poznatky z teoretické části disertační práce byly uvedeny; zbývá jen v blízké budoucnosti přispět k problematice i praktickým výzkumem, k jehož obsahu autorku výše zmínění vědečtí pracovníci zcela jistě inspirovali.

Zdroje

- Beneš, E. (1970). *Metodika cizích jazyků*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Erdogan, E. (2016). *Die häufigsten Schreibfehler der Lernenden des Deutschen als zweite Fremdsprache und ihre Ursachen*. <http://dx.doi.org/10.21497/sefad.60051>
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Editpress.
- Kalkan, H. K. (2021). *Eine Studie zur fehleranalytischen Kompetenz der Studierenden in der Deutschlehrendenausbildung*. <https://www.researchgate.net/publication/348370924>
- Kast, B. (2003). *Fertigkeit Schreiben*. Langenscheidt.
- Klarová, Š. (2008/2009). Problematika chyby v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*, 52(5), 149-153.
- Kleppin, K. (2002). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt.
- Kolabinova, T. I., Zaripova, A. N., Zaglyadkina, T. Y., & Yusupova, L. G. (2015). *English as an additional language for Russian university students learning German as the first foreign language*. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.556
- Ležáková, P. (2011). *Zkvalitnění písemného projevu jako jedné z řečových dovedností ve výuce němčiny dospělých* [diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Gaudeamus.
- Ondráková, J. (2016). *Errors as a part of teaching of foreign languages*. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.81>

Kontakt

Mgr. Ing. Petra Ležáková, MBA

Katedra germanistiky

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

Celetná 13, 110 00 Praha 1, Česká republika

E-mail: petalez@seznam.cz

Bariéry povinného predprimárneho vzdelávania na Slovensku z pohľadu učiteliek materských škôl

Barriers to the compulsory pre-primary education in Slovakia through the kindergarten teacher's point of view

Dominika Molnárová

Abstrakt

Príspevok je zameraný na prezentáciu názorov učiteliek materských škôl na bariéry úspešnej implementácie povinného predprimárneho vzdelávania do vzdelávacej praxe. Predstavujeme šesť nosných tém, ktoré boli identifikované obsahovou analýzou a diskutujeme ich s výsledkami českých štúdií, ktoré boli realizované po zavedení povinnosti navštevovať predprimárne vzdelávanie. Identifikované rámcové témy sú čiastkovým výsledkom dizertačnej práce.

Kľúčové slová: materská škola, obsahová analýza, povinné predprimárne vzdelávanie

Abstract

The paper is focused on the presentation of the views of kindergarten teachers on the barriers to successful implementation of compulsory pre-primary education in educational practice. We present six main topics, which were identified by content analysis and discuss them with the results of Czech studies, which were carried out after the introduction of the obligation to attend pre-primary education. The identified framework topics are partial result of the dissertation.

Key words: kindergarten, content analysis, compulsory pre-primary education

Úvod

Predprimárne vzdelávanie je povinné v mnohých krajinách sveta. Výsledky štúdií poukazujú na to, že navštevovanie predprimárneho vzdelávania so sebou prináša množstvo pozitív (napr. Akande, Akinbowale, 2017; Melhuish, 2014; Vandenbroeck, Lenaerts, Beblavý, 2018). Na druhej strane, štúdie a rôzne analýzy z niekoľkých krajín upozorňujú, že zavádzanie tejto povinnosti sa nevyhlo problémom (Kertesi, Kézdi, 2014; Oikonomidis, 2014; Rice, 2017; Žyta, Byra, Ćwirynkało, 2017). Jednou z možností identifikácie týchto problémov ešte pred implementáciou opatrenia je vypracovanie štúdie uskutočniteľnosti zmeny, na základe ktorej má krajina možnosť systematicky odbúravať identifikované prekážky. Na Slovensku však realizovaná nebola, čo vytvorilo priestor na pochybnosti aj v kruhoch tých, ktorí budú primárnymi aktérmi zmeny. V tomto prípade ide o učiteľky materských škôl.

1 Povinné predprimárne vzdelávanie na Slovensku

Zákon o povinnom predprimárnom vzdelávaní detí od 5 rokov vstúpil do platnosti 1. septembra 2021. Ako sme uviedli v úvode, na rozdiel od Českej republiky (Hůle, a iní, 2015), na Slovensku nebola pred prijatím zákona realizovaná žiadna uskutočniteľnosť tohto opatrenia. Prvé štúdie, ktoré boli reakciou na legislatívnu zmenu, poukazovali na viaceré problémy implementácie tohto opatrenia. Rigová, Kováčová a Šedovič (2020) napríklad identifikovali niekoľko problémov, ktoré už existujú a aj niekoľko tých, ktoré by mohli nastať po uvedení zákona do praxe. Medzi tieto problémy radia geografickú nedostupnosť materských škôl (MŠ), s ktorou sa spájajú ťažkosti s odprevádzaním dieťaťa. Identifikovali i nedostatočné a nevyhovujúce priestorové kapacity niektorých MŠ, nedostatok učiteliek MŠ a odborného personálu, slabú pripravenosť učiteliek na príliv väčšieho množstva detí z marginalizovaných rómskych komunít (MRK), ťažkú komunikáciu s rodičmi detí, ich neinformovanosť a dlhodobo pretrvávajúce predsudky a diskrimináciu majoritnej spoločnosti voči menšinám. Uvádzajú, že nová povinnosť môže pre niektoré rodiny znamenať zvýšené finančné výdavky, ktoré môžu viesť k zmene jej socioekonomického stavu. Finančnú bariéru autori vidia i na strane obcí, čo sa môže odzrkadliť na financovaní MŠ (Kováčová, Rigová, Šedovič, 2020). Autori štúdie sa zamerali na úroveň samospráv, my však za kľúčové aktérky tejto zmeny považujeme práve učiteľky MŠ. Z tohto dôvodu sme si stanovili výskumný problém: Ako vnímajú učiteľky materských škôl pripravenosť praxe na povinné predprimárne vzdelávanie? Vo výskume si kladieme otázku: Aké témy týkajúce sa pripravenosti, resp. nepripravenosti materských škôl na povinné predprimárne vzdelávanie rezonujú v diskurze skupiny učiteliek materských škôl? V tejto časti výsledkov sa sústreďujeme na diskusie v on-line prostredí, konkrétne na sociálnej sieti Facebook.

2 Metodológia

Ako metódu analýzy dát sme zvolili kvalitatívnu analýzu on-line a mediálnej žurnalistiky. Výskumný súbor získaný zámerným výberom je tvorený komentármi učiteliek a riaditeľiek materských škôl, ktoré sme zozbierali v uzavretej skupine Učiteľky v materskej škole na sociálnej sieti Facebook pomocou zadaného kľúčového slova „povinné predprimárne vzdelávanie“, „povinné predškolské vzdelávanie“ a „povinná škôlka“. Z vyhľadaných konverzácií sme vytvorili rozsiahle portfólio transkriptov za časové obdobie november 2018 – november 2020. Prvotnou analýzou diskusií sme vyčlenili 21 najrelevantnejších z nich vzhľadom k nášmu zámeru. Výskumnú vzorku tvorí 150 komentárov od 26 slovenských učiteliek, príp. riaditeľiek materských škôl. V komentároch FB respondentiek sme hľadali výpovede, ktoré sa týkajú pripravenosti, resp. nepripravenosti MŠ na zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania na Slovensku. Jednotku analýzy pre nás predstavovali samotné komentáre, ktoré sme rozčlenili na jednotlivé významové segmenty. Využívali sme najmä otvorené kódovanie, počas ktorého sme vytvárali kódy. Vybrané segmenty sme analyzovali a priradzovali im kódy na základe spoločného charakteru a črt. Procesom obsahovej analýzy sme identifikovali manifestné, ale i latentné obsahy. Postupovali sme prevažne induktívnym postupom. Obsahovú analýzu vykonávala trojica výskumníkov.

3 Výsledky

Identifikovali sme šesť rámcových tém diskusií učiteliek MŠ. Schematicky ich uvádzame v tabuľke č. 1.

Tab. 1. Identifikované rámcové témy diskusií učiteliek MŠ zo sociálnej siete Facebook

Identifikované témy	Významové kategórie	Významové podkategórie
1. zvýšená administratívna činnosť	zvýšená administratívna záťaž riaditeľiek MŠ	<ul style="list-style-type: none"> sledovanie a evidovanie dochádzky detí riešenie neospravedlnených hodín kontrola kvality nesieťových predškolských zariadení
2. nedostatočné kapacity MŠ	chýbajúce priestorové kapacity MŠ	<ul style="list-style-type: none"> nedostatok miest v MŠ v niektorých lokalitách „vytláčanie“ mladších detí z MŠ nedostatok miest v špeciálnych MŠ
	vysoké počty detí v triedach	<ul style="list-style-type: none"> vytrácanie individuálneho prístupu k deťom
3. neefektívne riadenie MŠ	netransparentné a neefektívne financovanie MŠ	<ul style="list-style-type: none"> slabé finančné ohodnotenie učiteliek nedostatok financií na materiálne zabezpečenie nedostatok financií na odborných zamestnancov
	znížená autonómnosť MŠ	<ul style="list-style-type: none"> neodborné zásahy zriaďovateľov do chodu MŠ
4. nedostatočné personálne kapacity MŠ	nedostatok učiteliek	<ul style="list-style-type: none"> nedostatok učiteliek MŠ nedostatočný príliv mladých učiteliek/učiteľov do učiteľskej profesie
	demotivované učiteľky	<ul style="list-style-type: none"> poddimenzované platy učiteliek náročnosť učiteľskej profesie
	nepripravenosť učiteliek na rozmanitosť	<ul style="list-style-type: none"> nepripravenosť učiteliek reagovať najmä na rozmanité potreby detí z MRK potreba vzdelávania učiteliek pre prácu s deťmi z MRK
5. nedostatok podporného personálu	chýbajúci podporný personál	<ul style="list-style-type: none"> nedostatok asistentov učiteľa nedostatok odborných zamestnancov
6. negatívne postoje učiteliek MŠ	rezistencia voči zmene	<ul style="list-style-type: none"> odmietanie zmeny
	negatívne postoje voči Rómom	<ul style="list-style-type: none"> neprispôsobivosť Rómov nedôvera v rozvojový potenciál detí z MRK nezáujem rómskych rodičov

Problematika zavedenia povinného predprimárneho vzdelávania je veľmi komplexná a preto nie je možné tieto témy interpretovať izolovane. Témy sa navzájom dopĺňajú a ovplyvňujú. Prvou identifikovanou rámcovou témou je (1) zvýšená administratívna činnosť. FB respondentky sa vyjadrujú, že učiteľkám i riaditeľkám MŠ zavedením opatrenia pribudne množstvo administratívnych úkonov, napr. vydávanie osvedčenia o absolvovaní povinného predprimárneho vzdelávania, evidencia dochádzky 5-ročných detí a prípadné riešenie neospravedlnených hodín. Svoje diskusie orientujú aj na individuálne vzdelávanie dieťaťa tak, ako ho nariaďuje § 24 Zákona č. 209/2019 Z. z. V prípade, že dieťa bude v rámci individuálneho vzdelávania navštevovať iné zariadenie predprimárneho vzdelávania než to štátne, kmeňová MŠ bude kontrolovať kvalitu poskytovaného vzdelávania. Túto kontrolnú funkciu FB respondentky vnímajú ako zaťažujúcu. Druhou témou sú (2) nedostatočné kapacity MŠ. Tento problém vnímajú lokálne, teda v niektorých regiónoch Slovenska. Obávajú sa, že tieto nedostatky zapríčinia vytlačanie mladších detí. Svoje obavy z nedostatočných priestorových kapacít spájajú aj s navyšovaním počtu detí v triedach, ktoré by podľa ich vyjadrení mohlo viesť k postupnému vytrácaniu individuálneho prístupu. Treťou identifikovanou témou je (3) neefektívne riadenie MŠ. Túto tému FB respondentky diskutujú z hľadiska financovania a z hľadiska autonómnosti. Učiteľky sa vyjadrujú, že financovanie MŠ je netransparentné a neefektívne. Argumentujú nedostatočným finančným ohodnotením svojej profesie, nedostatkom financií na platy pre odborných zamestnancov. Neefektívne financovanie sa podľa nich odráža aj v nedostatočnom finančnom zabezpečení materiálneho vybavenia. Nedostatok materiálneho vybavenia a nedostatočná podpora odborného personálu môže pritom predstavovať bariéru najmä pre zaškolenie detí s rozmanitými potrebami. Podľa názoru FB respondentiek sú v niektorých lokalitách Slovenska problémom aj neodborné zásahy zriaďovateľov mimo legislatívneho rámca. Štvrtou témou sú (4) nedostatočné personálne kapacity MŠ. FB respondentky svoje výpovede orientujú na množstvo chýbajúcich učiteliek a na nedostatočný príliv mladších do profesie. Zdôvodňujú to najmä neatraktívnym finančným ohodnotením a náročnosťou profesie. Zavedenie povinného predprimárneho vzdelávania vidia ako faktor, ktorý by mohol náročnosť povolania ešte zvýšiť. V rámci tejto témy sa objavujú aj výroky, ktoré hovoria o nepripravenosti učiteliek reagovať na väčší príliv detí z rozmanitými výchovno-vzdelávacími potrebami. Osobitne svoje obavy interpretujú v súvislosti s deťmi z MRK. Riešenie problému vidia v posilnení vzdelávania učiteliek pre prácu s takýmito deťmi. Piatou diskutovanou rámcovou témou je (5) nedostatok podporného personálu MŠ. Vo vzťahu k povinnosti predprimárneho vzdelávania FB respondentky vidia za problematický nedostatok asistentov učiteľa a ďalších odborných zamestnancov, ktorých vnímajú ako významnú pomoc. Poslednou, šiestou identifikovanou témou sú (6) negatívne postoje učiteliek MŠ, kde sme sa sústredili skôr na analýzu a interpretáciu latentných obsahov. Negatívne postoje sa orientujú na samotnú novelu zákona, ktorú niektoré odmietajú. Negatívne postoje respondentiek sa prejavujú aj voči Rómom. Tvrdia, že deťom pochádzajúcim z MRK jeden rok predprimárneho vzdelávania nepomôže kvôli ich genetickým predispozíciám a častým absenciám. Argumentujú, že tieto deti riadne

nenavštevujú ani základné školy, čo sa po zavedení opatrenia presunie už do materských škôl. Ako dôvod neospravedlnených hodín vidia nezáujem rodičov o vzdelanie.

4 Diskusia

Obsahovou analýzou sme identifikovali šesť rámcových tém diskusií učiteliek MŠ na sociálnej sieti Facebook, v rámci ktorých sme zaznamenali niekoľko prekážok implementácie povinného predprimárneho vzdelávania očami slovenských učiteliek materských škôl. S podobnými zisteniami sa stretávame aj v českých štúdiách, ktoré boli realizované až po zavedení tohto opatrenia za účelom popísať jeho dopady. Slovenské FB respondentky upozornili na problémy spojené so (1) zvýšenou administratívnou činnosťou. Podobný problém identifikovali i v českých podmienkach Simonová, Potužníková a Straková (2017). Táto záťaž sa spája najmä so sledovaním dochádzky 5 ročných detí do MŠ a ospravedlňovaním neprítomnosti (Česká školská inšpekcia, 2018). Problém (2) nedostatočných priestorových kapacít zaznamenali aj v Česku, kde sa prejavuje výrazným nadbytkom nevybavených žiadostí o prijatie dieťaťa a vysokými počtami detí v triedach (Simonová, Potužníková, Straková, 2017). Ďalším problémom, s ktorým sa stretávame v Slovenskej i Českej republike, je (3) riadenie materských škôl z aspektu financovania. Aj české riaditeľky uvádzajú, že MŠ nemajú dostatok finančných prostriedkov na materiálne zabezpečenie tried a didaktické pomôcky. České riaditeľky sa stretávajú i s nedostatočnými finančnými dotáciami na deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Nedostatočné financovanie sa aj v Česku odráža na neadekvátnom finančnom ohodnotení práce učiteliek (Simonová, Potužníková a Straková, 2017). Podľa názoru slovenských učiteliek je riadenie MŠ neodborné, najmä kvôli nerešpektovaniu legislatívy zriaďovateľom. S takýmito vyjadreniami sme sa v českých štúdiách nestretli, no ako uvádza Česká školská inšpekcia (2018), na úrovni zriaďovateľa sa české MŠ stretli napr. s prípadom, kedy riaditeľ od zriaďovateľa neobdržal zoznam detí zo spádovej oblasti, ktoré mali do MŠ nastúpiť. Vo svojich diskusiách sa slovenské učiteľky orientujú aj na (4) nedostatok učiteliek MŠ a nedostatočný príliv mladých kolegyň do profesie. Zdá sa, že podobný problém je aj v Českej republike (Simonová, Potužníková, Straková, 2017), i keď zistenia Českej školskej inšpekcie (2018) to vyvracajú a po zavedení povinnosti predprimárneho vzdelávania neeviduujú problémy s personálnymi kapacitami. V diskusiách slovenských FB respondentiek sme identifikovali aj problém (5) nedostatku podporného personálu. Učiteľky vyjadrujú svoju nespokojnosť s nedostatkom asistentov učiteľa. Podľa Simonovej, Potužníkovej a Strakovej (2017) je český systém pri získavaní asistenta učiteľa častokrát nepružný, čo zapríčiňuje, že ich je v MŠ nedostatok. Poslednou rámcovou témou, ktorú sme identifikovali, sú (6) negatívne názory učiteliek MŠ voči samotnej novele zákona i voči Rómskym občanom. Ako z výskumu Simonovej, Potužníkovej a Strakovej (2018, s. 82) vyplýva, viac než 50 % z opýtaných 383 riaditeľiek českých MŠ so zavedením povinného predškolského ročníka pre deti od 5 rokov nesúhlasilo, pričom autorky sa na dôvod nepýtali. Slovenské učiteľky sa vo svojich diskusiách vyjadrujú, že znevýhodneným deťom jeden rok predprimárneho vzdelávania nepomôže a vyjadrujú svoje obavy, že deti materskú školu ani navštevovať

nebudú. Po zavedení povinnosti navštevovať predprimárne vzdelávanie Česká školská inspekcia (2018) konštatuje, že sa nepodarilo zaškoliť práve tie deti, ktoré by z predškolského vzdelávania profitovali najviac. Simonová, Potužníková a Straková (2018) uvádzajú, že niektorých rodičov detí sa ani nepodarilo kontaktovať.

Limity

Sociálne siete ponúkajú anonymitu, vďaka ktorej sa môže objaviť tendencia vyjadrovať sa otvorenejšie. Na druhej strane, kvôli spomínanej anonymite nemožno s úplnou istotou určiť profesiu diskutujúcich, ktorá je v našom prípade kľúčová. Elimináciu tohto rizika zabezpečujú administrátorky FB skupiny, ktoré v prípade podozrenia nedôveryhodnej osoby upozornia na možnosť obmedzenia prístupu. Niektoré z komentárov sú príliš všeobecné a vyznačujú sa nízkym argumentačným potenciálom. Kvôli zvýšeniu validity našich zistení a ich konkretizácii sa niektoré významové kategórie stali predmetom ďalšej kvalitatívnej analýzy. Vybrané obsahy hlbšie skúmame prostredníctvom polo štruktúrovaných rozhovorov s učiteľkami a riaditeľkami MŠ.

Záver

Obsahovou analýzou sme identifikovali šesť rámcových tém diskusií slovenských učiteliek materských škôl na sociálnej sieti. V rámci týchto tém sme narazili na možné javy, ktoré by mohli predstavovať prekážky v úspešnej implementácii povinného predprimárneho vzdelávania detí od 5 rokov na Slovensku do bežnej praxe. Podobné prekážky identifikovali aj v rámci niekoľkých českých štúdií. Problémom, ktoré môžu počas alebo po implementácii opatrenia vzniknúť, treba venovať náležitú pozornosť a systematicky ich odstraňovať, pretože ako píše Rigová, Kováčová a Šedovič (2020, s. 1) *„slabá pripravenosť a možné implementačné problémy môžu zásadne znížiť kvalitu predprimárneho vzdelávania, a to osobitne voči deťom z najzraniteľnejších skupín, ktoré by z tohoto opatrenia mali profitovať najviac“*. I keď názory učiteliek nemožno automaticky považovať za fakty, ich pohľad je potrebné brať do úvahy. Aj dobrá legislatívna úprava môže totiž naraziť na rezistenciu v praxi, vďaka ktorej sa zámery môžu minúť pôvodne zamýšľanému účinku.

Zdroje

- Akande, F., & Akinbowale, C. (2017). Impact of Early Education upon Children's Development and Health. *Clinical Research: Open Access*, 4(3). doi:<http://dx.doi.org/10.16966/2469-6714.128>
- Česká školská inspekcia. (2018). *Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Česká školní inspekce.

- Hůle, D., Kaiserová, I., Kabelová, K., Mertl, J., Moravec, Š., Svobodová, K., & Šťastná, A. (2015). *Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání před zahájením školní docházky (Studie proveditelnosti)*. Společnost Tady a teď, o.p.s.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2014). The kindergarten attendance allowance in Hungary. *Acta Oeconomica*, 64(1), 27-49.
- Melhuish, E. (2014). The impact of early childhood education and care on improved wellbeing. *If you could do one thing..., Nine local actions to reduce health inequalities*. (pp. 33-43). British Academy.
- Oikonomidis, V. (2014). The institution of compulsory preschool education in Greece. *Malta Review of Educational Research*, 8(1), 109-131.
- Rice, N. (2017). Parent perspectives on inclusive education in Budapest. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 723-733.
- Rigová, E., Kováčová, L., & Šedovič, M. (2020). *Predprimárne vzdelávanie detí zo znevýhodneného prostredia: Problémy zavedenia povinnej škôlky očami samospráv. Policy Brief*. Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť SGI.
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelk mateřských škol. *Orbis Scholae*, 11(1), 71-91.
- Vandenbroeck, M., Lenaerts, K., & Beblavý, M. (2018). *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. Publications Office of the European Union.
- Zákon NR SR 209/2019 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.
- Żyta, A., Byra, S., & Ćwirynkało, K. (2017). Education of children and youth with disabilities in Poland and UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* (53), 245-251.

Kontakt

Mgr. Dominika Molnárová

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovenská republika

E-mail: molnarova@avg-group.com

Perception of teacher competencies in kindergarten

Beáta Pošteková

Abstract

We can perceive the word potential in various linguistic or semantic contexts. The definitions are different, but the human potential is closely tied to a person's motivation, experience, knowledge, skills, expectations, or experience. They are based on her personality and are reflected in her style of training and education. This influence can have a favourable effect on the educational process if the teacher can use self-effectiveness successfully. The aim is to evolve the teacher's perception of her abilities, allowing her to enrich her personal and professional lives while also shaping her professional, social, and cultural potentials.

Key words: teacher, self-effectiveness, potential, competence

Introduction

The teacher enters pre-primary education with particular acquired knowledge, empirics, requirements or expectations. In the classroom, together with students, she is able to constantly develop, modify and work on herself. That forms a valuable and responsible complex to her personality that creates some potential. As a result, her personality develops into a value and responsible complex, from which a potential arises. Accepting oneself is achieved by self-perception. Acquiring this virtue is relevant. Our understanding of ourselves has a positive impact on the quality of our potentials. Person constantly changes through time, and the world of the teacher is an intriguing subject for long-term research, which also conditions me as a teacher. An inseparable part of the work is also a foreign perspective on the current problem. The quest to acquire high language and science literacy in children begins in pre-primary education. Teachers in schools rely on students' increasing language, literary, and scientific competencies. Based on these competencies, we want to examine the perception of the teacher's own potential.

1 Human potential, ability, competencies and perception of personality

Humanity has dealt with the issue of potential for a very long time. Man is a constantly unexplored subject of psychology due to his skills. When a person is able to work on himself, he expands his potential in an immeasurable direction.

The word potential has its own meaning in each language. To better understand the meaning, it is necessary to approach it. It comes from the Latin word *potentia* and means "power, strength, seriousness" (Karabová, Sipekiová, 2013, p. 79). According to

Synonymický slovník slovenčiny the word potential represents *“maximum possibilities, abilities that guarantee a certain performance”* (Anettová et al., 2000, p. 504). The English online dictionary states that potential is *“someone’s or something’s ability to develop, achieve, or succeed”* (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/potential>).

Human potential can be defined as the motivation, experience, knowledge, abilities, skills, expected and unpredictable actions, and systems of human perception, experience, and behaviour on a wide scale. In this sense, human potential represents an irreplaceable and unrepeatable quality of beings (Liptáková, 2007, p. 609-610).

In addition to physical appearance, a person is also characterized by his characteristics or abilities. Potentials are essential to us, and we believe them to be one of the qualities of man. The definitions of potential that have been stated combine, complement, and influence one another. Each person has the ability to impact their lives through their potential. Every personality has the ability to develop and with it its own potential. We recognize potential as an essential component of the human experience, including how we perceive ourselves and the world as a whole, as well as our achievements and failures. Therefore, each personality’s individuality is shaped by its potential. The maximum possible abilities limit the absolute human potentials and possibilities. The human potential, understood with the positive and negative preconditions of the teacher in pre-primary education, can be considered as a unique actor in the group of children, which creates new values of cognition and develops a continuous, creative and flexible basis for educational success.

1.1 The importance of teacher competences in pre-primary education

Competencies are a teacher’s most important personality trait in the educational process. Depending on how the teacher is, how he sees himself, and what competences he has, he can handle a variety of unanticipated problems or conflicts at work and in his personal life, with which he can effectively work and resolve them. The teacher’s competences are based on his personality and are reflected in the teacher’s professional decisions, which are made in response to a specific situation in the classroom, through education and training. It is essential that the teacher has high-level competencies and can effectively collaborate with them in the classroom. Of course, a teacher’s abilities are limited. That is why it is crucial that he shape them on a regular basis. We notice effectiveness, especially if he can identify and improve on his strengths and weaknesses. The relevance of the teacher’s internal motivation to modify himself, his function, educational approach, and the inclusion of new methods and styles of teaching is prominent. A teacher who works on his competencies is successful and sees his potential as beneficial to the current and future educational process. For students, the teacher becomes a natural authority and an irreplaceable personality who desire to properly mould and educate the next generation. Many aspects of the division of teacher competencies emerge in the literature. When writing a dissertation, it is essential that we set aside the competencies with which the teacher enters to the school environment.

Tab. 1. Teacher competencies in three levels

Competencies		
Educational competencies	Personality competencies	Developing competencies
psycho-didactic	responsibility	adaptive
communicative	creativity	informational
diagnostic	humanity	research
		self-reflective
		self-regulatory

Source: Vernovanec, 2015, p. 20-21

Competence entails a lot more than just knowledge or skill. It comprises the ability to mobilize psychosocial resources (together with skills and attitudes) in a direct setting to implement aggregate requirements. Competencies are required, in particular, for a teacher to be successful in the educational process. To handle the complex problems of today's modern world, teachers must have a diverse set of skills. Teacher competency is an important component of a good educational process that aims to help group of students contribute to the advancement of a country or the world. We must not forget that teachers are the fundamental figures in the educational process. Their daily training, erudition, and responsible performance determine the success and quality of education. Teaching potentials, skills, and competencies of lifelong learning for professional, social and cultural teachers include performing complex pedagogical tasks, are good speakers, are in good mental and physical health, are stable and tolerable, wanting to work with the young generation, having good emotional, communication and observation skills, are fair, creative and thrive on leadership (Nessipbayeva, 2012, p. 150).

The pre-primary teacher should possess the following competencies: pedagogical, didactic, psychodidactic, diagnostic, interventional, psychosocial, communicative, managerial, normative, and personality cultivation. Every competence should help the teacher in establishing the most suitable conditions for each child's development (Doušková, Vančíková, 2007, p. 118).

The job of the teacher is to renew, deepen, and update his or her knowledge or understanding not only in his or her speciality but also in the broader framework of general education, in terms of social and cultural personality. Although vocational education is valuable, it should not be sufficient for a teacher. Competencies help teachers develop as professionals in their fields, allowing them to better understand and justify the laws of personality development for themselves, students, and parents, as well as understand the laws of teaching and education. They also help teachers support their emotional and cultural attitudes. According to common practice, constant work with competencies allows the teacher to apply general experience, diagnose students in education, or employ their innovative pedagogical techniques to fulfil the aims of the most effective methods.

1.2 The importance of teacher competences in pre-primary education

Perception is defined by a variety of theories and concepts. In the discipline of psychology, for example, perception is a contentious issue. Perception is usually defined as the process of differentiating (awareness), organizing (gathering and storing) or interpreting (connecting to knowledge) sensory information. Perception is concerned with the senses of sight, hearing, touch, smell, and taste, which generate impulses from the environment. The most sensible methods are vision and perusing. Simply put, perception is the process through which we perceive the world around us, creating a mental representation of the environment (Ward et al., 2015, p. 74).

The process of mastering the ways and patterns of personality behaviour is known as social learning. Society demands positive role models. The teacher must be aware of how he behaves in front of the students and whether he acts as a role model.

Albert Bandura is the author of many books¹³. The concept of self-efficacy is not only a constant subject of psychology studies, but it is also an integral part of Albert Bandura's theory of human development. Bandura introduced the word "self-efficacy", which he defines as one's belief in one's own ability (Barinková, Mesárošová, 2011, p. 157). He further mentions that *"the perception of self-efficacy influences thought patterns, individually performed activities, as well as emotional reactions during the current or expected interaction with the environment"* (Bandura, 1997, p. 394). Self-efficacy is a term used to characterize a person's belief in their abilities (Bangs, Frost, 2012, p. 3). According to Albert Bandura, it is necessary to be able, to combine self-efficacy abilities, and to employ them in tough life situations. He thinks that having the ability to operate in various aspects of life and be able to apply them effectively is crucial (Barinková, Mesárošová, 2011, p. 23-24).

Gavora (2008, p. 223) states that *"one level of self-perception is the teacher's personal perceived fitness. In this way, we describe the difficult-to-translate English term self efficacy, which relates to how one subjectively evaluates one's ability to accomplish a specific activity. It's a belief in what a teacher can produce considering the circumstances"*. Based on these statements we have different perspectives on the teacher's perspectives. We may conclude that the teacher's self-perception benefits not only his self-realization but also the entire educational process with him. If he can work on him at the same time, his potential will be constantly enhanced, and his personality will grow. It is critical that the teacher consistently works on his potential and does not lose focus of it.

¹³ Bandura believed in the power of education. He has been supported by his parents since he was a child. In 1949 he received a degree in psychology. Later he continued his studies at the University of Iowa, where he earned a master's degree and a subsequent doctorate in clinical psychology. Bandura entered Stanford University after a brief internship at the Wichita Guidance Center, a clinic that supports adults and children with familial mental health difficulties. Bandura has received many awards throughout his career, has been a professor of social sciences, served as president of the American Psychological Association, received an award for outstanding scientific knowledge, and many others (Allan, 2017, p. 10).

The teacher must believe in his talents because his perception shapes his professional and social life. Attention should be paid to the perception of teacher's competencies, self-efficacy, which is an important personality trait.

2 Perception of teacher's competencies

In the teaching process, teachers must demonstrate all their acquired skills. The teacher's competencies include excellent classroom management, modern method selection, objective diagnostics, and ongoing technological research. In pre-primary education, a teacher must be a professional in both the academic and social and cultural fields. They have to constantly develop and work on controlling emotions and improve their communication skills. Teachers apply their knowledge and skills in their profession. The teacher in pre-primary education should be able to more sensitively perceive his competencies and be willing to work on them. In the following research, we want to bring to the forefront the perception of the competencies of teachers with the space of primary or secondary schools.

The following research into the potential of the teacher proves that the potential of teacher education, whether self-education, student education or pedagogical practice, is largely untapped. It slows down the development of their pedagogical development across three to four decades of employment, obstructing a more substantial view of the quality of education (Pavlov, 2014, p. 24).

The research's contribution is a teacher who understands that she is an indispensable member of the class; she is a capable, energetic, stable, and joyful person. She should evolve into a modern personality who wants to create lifetime learning competencies and recognizes that she is a mediator between the real world for the student, and thus prepares her to work with information, think critically, and many other skills. Based on the perception of her potentials, self-knowledge or self-esteem, she is able to develop and deepen not only for her personal but also for her working life.

Conclusion

As part of research on the perception of pre-primary teacher competencies, we are bringing to the fore the fact that the issue is not given much attention. We consider it important to address this area, especially because a teacher in pre-primary education, through his perceived abilities and competencies, shapes his students, who will continue their education at the primary level and work on their knowledge, skills and abilities. Teachers prepare students not only for the upper grades of primary school, but also for life outside the classroom. The kindergarten teacher is in charge of the overall educational program in the classroom, as well as connecting students to the outside world through teaching social competencies, skills, and communication, along with instilling in students a favourable attitude toward music and art. It has a beneficial impact on training and education if the teacher is adequately prepared, works on him, is able to recognize skills,

and works on his weaknesses. A kindergarten teacher requires some special knowledge. Pre-primary teachers are believed to be the basis of the future because they are one of the most significant instructors a child will have during their school years.

Sources

- Allan, J. (2017). *Albert Bandura's Agression: A Social Learning Analysis*. Macat International Ltd.
- Anettová, A. H. (2000). *Synonymický slovník slovenčiny*. Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bangs, J. F. (2012). *Teacher self efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. University of Cambridge Faculty of Education.
- Barinková, K. M. (2011). Sebaúčinnosť. *Psychologie a její kontexty*, 2(2), 155-164.
- Barinková, K. M., & Mesárošová, M. (2015). Sebaúčinnosť a jej zdroje vo vzťahu k výkonu u vysokoškolských študentov. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 1(2), 22-30.
- Doušková, A. V. (2017). *Učiteľské kompetencie a pedagogická prax*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Gavora P. (2008). Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). *Pedagogika*, 58(3), 222-235.
- Karabová, K. S. (2013). *Latinský jazyk pre medievalistov III*. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Liptáková, K. (2007). *Ľudský potenciál ako jeden z faktorov regionálneho rozvoja*. Technical University of Košice CERS.
- Nessipbayeva, O. (2012). *The Competencies of the Modern Teacher*. ERIC Clearinghouse.
- Pavlov, I. (2014). *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Verbanovec, Ľ. (2015). *Rozvíjanie tvorivosti učiteľa*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Ward, M. O. (2015). *Interactive Data Visualization*. A K Peters/CRC Press.

Contact

Mgr. Beáta Pošteková
Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok, Slovak Republic
E-mail: beata.postekova@gmail.com

Determinanty akademické úspěšnosti plynoucí ze sekundárního vzdělávání

Determinants of academic achievement following from secondary education

Eva Sedláková, Justýna Dočkalová

Abstrakt

Tato studie pojednává o determinantech plynoucích ze sekundárního vzdělávání. Výzkumu se zúčastnilo 380 studentů Pedagogické fakulty Prešovskej Univerzity v Prešově (Slovensko) ve věkovém rozmezí 19 – 49 let. Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, zda existují signifikantní rozdíly mezi studenty Pedagogické fakulty Prešovskej Univerzity v Prešově v rámci determinant plynoucích z předešlého stupně vzdělávání, tedy: typ studované střední školy, vyznamenání na střední škole a plynulý přechod ze střední na vysokou školu. Jako výzkumná metoda byl použit Dotazník akademické úspěšnosti. Data byla analyzována ve statistickém softwaru SPSS za pomoci deskriptivního výpočtu statistiky a nezávislého t-testu.

Klíčová slova: akademická úspěšnost, student, univerzita

Abstract

This study deals with the determinants of secondary education. The research involved 380 students of the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov (Slovakia) aged 19 – 49 years. The research aims to find out whether there are significant differences between students of the Faculty of Education of the University of Prešov in Prešov within the determinants of the previous level of education, i.e.: type of secondary school studied, honors in high school and smooth transition from high school to university. The Academic Achievement Questionnaire was used as a research method. Data were analyzed in SPSS statistical software using descriptive statistics and independent t-test.

Key words: academic achievement, student, univerzita

Úvod

Vymezení pojmu akademické úspěšnosti je obtížné, protože každý autor preferuje jiné faktory. Cotti, Gordanier a Ozturk (2018) preferují faktor známek a jejich průměr. York, Gibson a Raking (2015) tvrdí, že nejpoužívanějším nástrojem ke zjištění akademické úspěšnosti je právě zmíněný faktor známek s průměrem. Vlk, Drbohlav, Fliegl, Hulík, Stiburek a Švec (2017) vzali definici akademické úspěšnosti z „druhého konce“, takže začínají tím, co

to znamená, když student není úspěšný ve škole – například to, že student školu „nedodělá“. Na základě zmíněných informací můžeme vidět rozmanitost vnímání tohoto pojmu.

York et al. (2015) vytvořili konstrukt akademického úspěchu, který zahrnuje faktory akademického výkonu (známky), dokončení vzdělávacího programu, pracovní úspěšnost, well-being, získání vzdělávacích cílů, dovedností a kompetencí. Bukhari a Khanam (2017) pojímají definici akademické úspěšnosti jako adaptaci studenta na vzdělávání v kontextu jeho wellbeing, dále může být ovlivněna zdravotním stavem, vlastnostmi osobnosti, rodinnými a mezilidskými vztahy. Ve svém výzkumu přišli s faktory, které mají negativní či pozitivní dopad na akademickou úspěšnost. Negativní dopad na akademickou úspěšnost má deprese, která snižuje výkonnost a nastavení studenta. Vliv na akademickou úspěšnost má také akademický stres, který je dán prostředím a je závislý na sociální adaptaci a nároky studia (Křeménková, Pugnerová, Plevová, Sedláková, 2020). Pozitivní vliv na akademický úspěch má subjektivní pocit štěstí a životní spokojenosti (Bukhari, Khanam, 2017). Lyubomirsky, King a Diener (2005, in Bukhari, Khanam, 2017) zastávají tvrzení, že akademická úspěšnost a štěstí jsou vzájemně posilovány.

Pikálková, Vojtěch a Kleňha (2014) se zabývali úspěšností absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu. Autoři přišli s tím, že absolventi určitých oborů vykazují určitý typ chování. Například absolventi sekundárního vzdělávání, které bylo spíše všeobecně zaměřené (například gymnázia, lycea, apod.), podávají více přihlášek na vysokou školu z hlediska různých oborů a jsou při přijímacích zkouškách úspěšnější. Zatímco absolventi odborných oborů v sekundárním vzdělávání spíše podávají méně přihlášek na daný obor (který studovali dříve) a jsou méně úspěšní při přijímacích zkouškách. Určitý typ chování můžeme sledovat i během studia na vysoké škole a případné nedokončení. Stěžejním zjištěním této studie pro náš výzkum je to, že shledali nejúspěšnější studenty při vysokoškolském studiu absolventy gymnázií a lyceí. Kritériem dané úspěšnosti bylo dokončení studia na vysoké škole. Důležitým faktorem byla flexibilita studentů, protože ze všeobecného vzdělávání měli širší znalosti a na základě toho byli lépe připraveni na studium na vysoké škole (Pikálková et al., 2014). Tento poznatek můžeme nalézt i v následujícím výzkumu. Viktorová (2018) zkoumala evaluaci přijímacího řízení na obor Psychologie FF UP v kontextu akademické úspěšnosti. Ve svém výzkumu zjistila pro nás relevantní informaci, že absolventi gymnázií obecně vykazovali lepší známkový průměr. Dalším zjištěním bylo to, že předčasně ukončili či zanechali studium absolventi spíše z ostatních středních škol než z gymnázií.

Analýza vysokoškolských studentů (Eurostudent, 2018) poukazuje na podstatný údaj, kterým je typ vystudované školy před nástupem do terciárního vzdělávání. Nejčastěji studenti před nástupem na vysokou školu absolvovali odbornou střední školu s maturitou (34,7 %), dále pak čtyřleté anebo víceleté gymnázium. Pouze 3,2 % studentů vysokých škol dříve studovalo vyšší odbornou školu. I tento údaj může hrát svoji roli v kontextu akademické úspěšnosti. Vzhledem k tomu, že na úspěšnost může mít vliv i neúspěch či úspěch z minulosti, zajímá nás, jestli je rozdíl mezi studenty, kteří měli střední školu s vyznamenáním a kteří nikoliv. Také se zaměříme na plynulý nástup do studia.

1 Metodika výzkumu

Výzkumné šetření si klade za cíl zjistit, zda existují signifikantní rozdíly mezi studenty Pedagogické fakulty Prešovskej Univerzity v Prešově v rámci determinant plynoucích z předešlého stupně vzdělávání. Do terciárního vzdělávacího systému se mohou dostat studenti z různých typů škol: z gymnázií, z lyceí, ze středních a vyšších odborných škol. V tomto výzkumném souboru nalezneme studenty pouze z gymnázií a středních odborných škol. Další charakteristikou, na kterou jsme se zaměřili, bylo vyznamenání na střední škole u maturitní zkoušky, zda je student měl či nikoli. Též nás zajímalo, zda se jednalo o studenta s plynulým nástupem na vysokou školu nebo s odloženým nástupem.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Je rozdíl v akademické úspěšnosti mezi studenty z gymnázií a středních odborných škol?
2. Mají studenti s plynulým nástupem na vysokou školu i vyšší akademickou úspěšnost?
3. Je vyznamenání na střední škole zároveň prediktorem vyšší akademické úspěšnosti?

Na základě teoretických východisek a vlastních úvah (viz výše) můžeme stanovit následující hypotézy:

- H1 Studenti z gymnázia mají vyšší akademickou úspěšnost než studenti ze středních odborných škol.
- H2 Studenti, kteří mají plynulý přechod ze sekundárního do terciárního vzdělávání, mají rovněž i vyšší akademickou úspěšnost.
- H3 Studenti, kteří měli na střední škole vyznamenání, mají vyšší akademickou úspěšnost.

1.1 Popis průběhu výzkumného šetření

Výzkumu se zúčastnilo 380 studentů Pedagogické fakulty Prešovskej Univerzity v Prešově (Slovensko) ve věkovém rozmezí 19 – 49 let (z toho 368 žen: \bar{x} 22,74, SD 5,49, 12 mužů: \bar{x} 26,5, SD 8,79). Detailnější informace jsou uvedeny v tabulce 1. Výzkumné šetření bylo realizováno v souladu s platnými etickými principy.

Tab. 1. Charakteristika výzkumného souboru

	N	%
Typ studované SŠ		
Gymnázium	135	35,5
SOŠ	245	64,5
Plynulý nástup na VŠ		
Ano	294	77,4
Ne	86	22,6
Vyznamenání na SŠ		
Ano	177	46,6
Ne	203	53,4

Legenda:

N – počet respondentů

% – procenta

SŠ – střední škola

SOŠ – střední odborná škola

VŠ – vysoká škola

1.2 Metody sběru a analýzy dat

Dotazník akademické úspěšnosti

Ke sběru dat byl použit Dotazník akademické úspěšnosti (AAQ), (Novotný, Křeménková, 2020), který byl vyvinut k měření akademické úspěšnosti. Jedná se o nový devítipoložkový dotazník, který zahrnuje tři subškály, které jsou tvořeny několika položkami: studijní výkon (4 položky), zvládání studijních nároků (3 položky) a sociální adaptaci (2 položky). Položky ke studijnímu výkonu se týkají především průměrných známek během studia; zvládání studijních nároků se zase zabývá schopností zorganizovat si studium a také zvládáním množství požadavků. Škála sociální adaptace zase řeší schopnost zapadnout do kolektivu a přizpůsobit se podmínkám dané fakulty či univerzity. Otázky pro druhou a třetí subškálu jsou hodnoceny na Likertově škále 1-5, první subškála je počítána z dosažených známek v průběhu studia. Skóry subškál a celkové skóre jsou počítány pomocí průměrů z otázek – pro první subškálu se (v českých podmínkách) průměrné skóre počítá z váženého skóru jednotlivých otázek s normalizací rozpětí, čím vyšší hodnota, tím i vyšší akademická úspěšnost. Reliabilita subškál dotazníku dosahuje hodnot $\alpha = ,801$, $,810$ a $,638$.

Data byla analyzována ve statistickém softwaru SPSS za pomoci deskriptivního výpočtu statistiky a nezávislého t-testu.

2 Výsledky výzkumu

V této části se seznámíme s výsledky výzkumného šetření. V první části uvádíme deskriptivní statistiku, která zobrazuje průměry a směrodatné odchylky v jednotlivých škálách akademické úspěšnosti v kontextu jednotlivých charakteristik respondentů.

Tab. 2. Deskriptivní statistika

		N	Akademická úspěšnost – celkový skór		Studijní výkon		Zvládání studijních nároků		Sociální adaptace	
			\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD	\bar{x}	SD
Typ studované SŠ	<i>Gymnázium</i>	135	4,06	,60	4,74	,68	3,46	,83	3,96	,92
	<i>SOŠ</i>	245	3,95	,56	4,55	,67	3,41	,85	3,89	,81
Nástup na VŠ hned po SŠ	<i>Plynulý nástup na VŠ</i>	294	4,01	,55	4,66	,66	3,45	,81	3,91	,81
	<i>Nástup později</i>	86	3,92	,63	4,46	,72	3,37	,93	3,92	,98
Vyznamenání na SŠ	<i>Ano</i>	177	4,12	,56	4,79	,67	3,62	,81	3,94	,84
	<i>Ne</i>	203	3,87	,56	4,46	,64	3,26	,84	3,88	,86

Legenda: \bar{x} – aritmetický průměr; SD – směrodatná odchylka

V následující části budou uvedeny výsledky nezávislého t-testu.

Následuje tabulka 3 s výsledky vztahujícími se k hypotéze číslo 1: **H1 Studenti z gymnázia mají vyšší akademickou úspěšnost než studenti ze středních odborných škol.**

Tab. 3. Výsledky nezávislého t-testu – typ studované střední školy

	Leveneho test					
	F	Sig.	t	Stupeň volnosti	p	Mean difference
Akad. úspěšnost – celkový skór	,471	,493	-1,746	378	,082	- ,1077853
Studijní výkon	,326	,568	-2,725	378	,007	- ,1971300
Zvládání studijních nároků	,021	,885	- ,584	378	,559	- ,0530612
Sociální adaptace	,597	,440	- ,796	378	,426	- ,0732000

Legenda: *F* – charakteristika signifikance; *Sig* – Signifikance; *t* – testové kritérium; *p* – signifikance; *Mean difference* – rozdíl v jednotlivých průměrech

Z nezávislého t-testu vyplynulo, že **existují signifikantně významné rozdíly mezi typem školy a studijním výkonem** ($p = 0,007 < 0,05$).

Tabulka 4 ukazuje výsledky vztahující se k hypotéze 2: **H2 Studenti, kteří mají plynulý přechod ze sekundárního do terciárního vzdělávání, mají rovněž i vyšší akademickou úspěšnost.**

Tab. 4. Výsledky nezávislého t-testu – plynulý přechod na vysokou školu

	Leveneho test					
	F	Sig.	t	Stupeň volnosti	p	Mean difference
Akad. úspěšnost – celkový skór	,394	,531	1,265	378	,207	,0894725
Studijní výkon	1,874	,172	2,431	378	,016	,2015500
Zvládání studijních nároků	2,877	,091	0,752	378	,453	,0780204
Sociální adaptace	5,871	,016	- ,106	378	,916	- ,0112000

Legenda: *F* – charakteristika signifikance; *Sig* – Signifikance; *t* – testové kritérium; *p* – signifikance; *Mean difference* – rozdíl v jednotlivých průměrech

Z t-testu vyplynulo, že **existují signifikantně významné rozdíly mezi plynulým nástupem na vysokou školu a studijním výkonem** ($p = 0,016 < 0,05$).

Poslední tabulka 5 ukazuje výsledky týkající se vyznamenání na střední škole: **H3 Studenti, kteří měli na střední škole vyznamenání, mají vyšší akademickou úspěšnost.**

Tab. 5. Výsledky nezávislého t-testu – vyznamenání na střední škole

	Leveneho test					
	F	Sig.	t	Stupeň volnosti	p	Mean difference
Akad. úspěšnost – celkový skór	,539	,463	4,297	378	,000	,2494751
Studijní výkon	,191	,662	4,832	378	,000	,3286300
Zvládnání studijních nároků	,258	,612	4,194	378	,000	,3573423
Sociální adaptace	,613	,434	,708	378	,479	,0625000

Legenda: *F* – charakteristika signifikance; *Sig* – Signifikance; *t* – testové kritérium; *p* – signifikance; *Mean difference* – rozdíl v jednotlivých průměrech

Z nezávislého t-testu vyplynulo, že **existují signifikantně významné rozdíly mezi studenty, kteří měli vyznamenání na střední škole, a těmi, kteří je neměli**, a to v celkovém skóre ($p = 0,00 < 0,05$), škále studijního výkonu ($p = 0,00 < 0,05$), zvládnání studijních nároků ($p = 0,00 < 0,05$), vyšší akademická úspěšnost pro studenty s vyznamenáním.

3 Diskuze

Tento příspěvek pojednával o akademické úspěšnosti v kontextu determinant plynoucích ze sekundárního vzdělávání. Zjistilo se, že existují signifikantně významné rozdíly mezi typem školy a studijním výkonem. Náš předpoklad, že studenti z gymnázií mají vyšší akademickou úspěšnost, byl tedy potvrzen, což je v souladu i s dalšími studiemi (Pikálová, Vojtěch, Kleňha, 2014; Viktorová, 2018). Vzhledem k tomu, že dle šetření Eurostudent je více studentů ze středních odborných škol, jedná se o zajímavý poznatek. Signifikanční vyšší hodnoty měli také studenti, kteří na vysokou školu nastoupili plynule ze školy střední, a rovněž se tento rozdíl prokázal ve studijním výkonu, nulovou hypotézu tedy můžeme zamítnout v případě druhé i třetí hypotézy. Ve vztahu k vyznamenání na střední škole byly nalezeny signifikantní rozdíly ve všech škálách, kromě sociální adaptace. Vyznamenání na střední škole může být tedy vnímáno jako významný prediktor.

Výzkumné šetření má několik limitů, které je třeba při interpretaci výsledků brát v úvahu. Prvním limitem je výzkumný soubor, který je tvořen specifickou skupinou studentů Pedagogické fakulty Prešovské Univerzity. Do jisté míry tento limit můžeme považovat za výhodu, a tedy svým úzkým zaměřením na specifickou skupinu studentů a možnému dalšímu využití výsledků vztažených ke konkrétnímu prostředí. Za další limit lze považovat nemožnost posouzení interakce mezi proměnnými v čase vzhledem k tomu, že se jedná o průřezovou studii. A v neposlední řadě byl sběr dat realizován dotazníkovou metodou, která již sama o sobě zahrnuje řadu specifických/problematických aspektů (například subjektivita odpovědí respondentů). Výsledky by tedy měly být chápány v kontextu těchto specifík.

Dané poznatky mohou být dále využity v rámci procesu zvyšování efektivity a kvality vysokoškolské přípravy studentů v rámci širšího pojetí interakce mezi studentem, pedagogy a školou jako organizací. Je možné je aplikovat do obsahu semináře určeného pro první ročníky či aplikovat do obsahu některých předmětů psychologického charakteru.

Závěr

Výzkumné šetření přineslo celou řadu zajímavých výsledků. Za jedno z klíčových zjištění považujeme, že studenti z gymnázií mají oproti studentům ze středních odborných škol vyšší akademickou úspěšnost, což platí i v případě studentů, kteří se na vysokou školu přihlásili hned po absolvování sekundárního vzdělávání. Významným prediktorem, zdá se, je i vyznamenání na střední škole, které se na rozdíl od předešlých dvou faktorů prokázalo významné ve všech škálách, kromě sociální adaptace. Je tedy zřejmé, že determinanty ze sekundárního vzdělávání mají určitý vliv na akademickou úspěšnost. S těmito poznatky se může dále pracovat nejen na semináři určeném pro studenty prvních ročníků, ale také v rámci zkvalitnění a lepšího cílení vysokoškolského poradenství, a to nejen v psychologických poradnách, ale také v centrech podpory pro studenty se specifickými vzdělávacími potřebami či na studijním oddělení, kde studenti řeší své studijní problémy nejčastěji.

Zdroje

- Bukhari, S. R., & Khanam, S. J. (2017). Relationship of Academic Performance and Well-Being in University Students. *Pakistan Journal Of Medical Research*, 56(4), 126-130.
- Cotti, Ch., Gordanier, J., & Ozturk, O. (2018). Class meeting frequency, start times, and academic performance. *Economics of Education Review*, 62(3), 12-15.
- Křeménková, L., & Novotný, J. S. (2020). New measure of academic achievement: testing reliability and factor structure of the Academic achievement questionnaire (AAQ). In *13th annual International Conference of Education (ICERI2020 Proceedings)*. pp. 4597-4606.
- Křeménková, L., Pugnerová, M., Plevová, I., & Sedláková, E. (2020). The Impact of Perceived Academic Stress on University Students' Academic Achievement. In *6th International Conference On Lifelong Education And Leadership For All*. pp. 306-314.
- Ondrejko, P. (1995). *Úvod do sociologie výchovy: Teoretické základy sociologie výchovy a mládeže*. Veda.
- Pikálková, S., Vojtěch, J. & Kleňha, D. (2014). *Úspěšnost absolventů středních škol ve vysokoškolském studiu, předčasné odchody ze vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VS_predcas_odchody_2014_pro_www.pdf.
- Viktorová, L. (2018). *Evaluace přijímacího řízení na obor Psychologie FF UP z hlediska akademické úspěšnosti studentů* [disertační práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.

Vlk, A., Drbohlav, J., Fliegl, T., Hulík, V., Stiburek, Š., & Švec, V. (2017). *Studijní neúspěšnost na vysokých školách. Teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení*. SLON.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5.

Studie vznikla za podpory projektu IGA_PdF_2021_019 *Faktory hrající roli v procesu zpracování informací u vysokoškolských studentů*.

Kontakt

Mgr. Eva Sedláková
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: eva.sedlakova01@upol.cz

Mgr. Justýna Dočkalová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: justyna.dockalova@upol.cz

Udělování schvalovacích doložek u středoškolských učebnic dějepisu

The granting of approval clauses for high school history textbooks

Monika Suková

Abstrakt

Teoretická studie předkládá výzkumné metody, které zkoumají učebnice vzhledem k udělení schvalovací doložky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Navrhujeme hodnotit učebnice podle tří tematicky blízkých oblastí, přičemž každou je potřeba zkoumat detailně a metodologicky správně. Doporučujeme realizaci odborného systematického výzkumu středoškolských učebnic, což by mohlo pomoci MŠMT při schvalování těchto učebnic.

Klíčová slova: dějepisné středoškolské učebnice, schvalovací doložky, výzkumné metody

Abstract

This theoretical study provides the research methods that examine textbooks in light of the Ministry of Education. We propose to evaluate textbooks according to three thematically close areas, each of which needs to be examined in detail and methodologically correct. We recommend that expert systematic research on secondary school textbooks be conducted, which could help the Ministry of Education in approving these textbooks.

Key words: high school history textbooks, approval clauses, research methods

1 Vývoj výzkumu učebnic

K prvnímu většímu rozmachu výzkumu učebnic v našem prostředí došlo po vydání reforem v rocích 1976 a 1984 (Průcha, 1998, s. 36-37).

Po pádu komunistického režimu muselo nutně dojít k vydání nových kurikulárních dokumentů jako například Standardu základního vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), 1995) či vzdělávacích programů Obecná škola, Základní škola a Národní škola (MŠMT, 1996/7), což vyvolalo badatelský a následně i publikační zájem ze strany akademiků (např. Beneš, 1997).

Obnovení výzkumného zájmu o učebnice pozorujeme po vydání zásadního kurikulárního dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) (MŠMT, 2001) a následném uzákonění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Balada, 2004), taktéž Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia: RVP G (dále jen RVP G; Balada, c2007). Příkladem můžeme uvést práce: Kalhouse, Obsta (2002), Maňáka, Klapka

(2006), Maňáka, Knechta (2007), Chráska (2007), Knechta, Janíka (2008), Nogové (2008), Janíka, Maňáka, Knechta (2009).

2 Tematické rozdělení podmínek udělení schvalovací doložky

Při systematickém výzkumu kvality učebnic bychom měli vycházet ze Směrnice náměstka pro vzdělávání MŠMT (dále jen Směrnice) z 30. září 2013 (Fryč, 2013), kde jsou vypsány podmínky pro udělení doložky MŠMT. Z daného textu nám vyplývají tři oblasti, které bychom měli prověřovat.

2.1 Principy udržitelného rozvoje ve vzdělávání

Za prvé se jedná o respektování Ústavy ČR a právních předpisů, základních práv a svobod, rovnosti lidí bez rozdílu rasy, barvy pleti, jazyka, víry, náboženství a pohlaví, což bychom mohli zahrnout pod obecné označení principy udržitelného rozvoje ve vzdělávání.¹⁴ U dané oblasti pracujeme především s metodami obsahové (někdy také textové) analýzy. Skrze výzkumné mikrosondy porovnáváme texty jednotlivých učebnic a hledáme nejvyšší zastoupení prvků rovnosti a tolerance.

Na gender se zaměřuje v druhé části sborníku od Beneše, Gracové a Průchy (2008) Gracová (s. 59-67). Ve svém výzkumu porovnává četnost zastoupení ženských jmen v učebnici ZŠ a SŠ. Z jejího výzkumu vyplývá nižší zájem o dějiny žen v učebnicích dějepisu. Gender by samozřejmě neměl být do učebnic vkládán násilně, ale je možné se mu věnovat v rámci každodennosti a života lidí, komparovat postavení muže a ženy. Ve stejné publikaci řeší Leo Pavlát (s. 68-71) zpracování dějin Židů a Romů v dějepisných učebnicích. S využitím kvalitativně laděné obsahové analýzy dějepisných učebnic, které se věnuje již od 90. let dvacátého století, předkládá významné mezníky a události židovských dějin a upozorňuje na potřebu se židovským dějinám věnovat v různých etapách dějin, nejen během holocaustu. Shodně s Pavlátem vyznívá mikrosonda Schustera a Horváthové (s. 72-82) z Muzea romské kultury, kteří stejnou metodou porovnávali vybraný vzorek dějepisných učebnic sekundárního a terciárního vzdělávání. Upozorňují na nízké zastoupení romských témat v průřezu dějin. V některých učebnicích se o Romech dočítáme dokonce až ve spojitosti s holocaustem, a i zde pouze zkratkovitě. Autoři článku však zároveň upozorňují na mírné zlepšení tohoto jevu u novějších učebnic, které tématu multikulturality věnují větší pozornost.

Na gender v učebnicích dějepisu a občanské nauky upozorňuje i Denisa Labischová (2011, s. 86-100), která v přehledové studii ukazuje inspirativní přístupy ke zpracování genderu v zahraničních učebnicích. Obsahovou analýzu v podobě mikrosondy zaměřené na vnímání Ruska českými učebnicemi dějepisu pro učebnice SPN pro G (tj. gymnázia), SPN pro SOŠ (tj. střední odborné školy) a Didaktis využívá také Jana Berčíková (2018). Za zmínku stojí

¹⁴ Odkazujeme na terminologii užívanou v Strategii pro vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Fryč, Matušková, Katzová, 2020, s. 33).

využívání textové analýzy i u obecnějších témat u moderních dějin, jak učinila Stejskalová (2020) v učebnicích – Didaktis, SPN pro G, SPN pro SOŠ.

2.2 Naplnění rámcového vzdělávacího plánu

Druhá oblast se zaměřuje na RVP, naplnění očekávaných výstupů vzdělávacího oboru, na rozvoj klíčových kompetencí a zastoupení průřezových témat. Zde doporučujeme využívat kvalitativní výzkum – důslednou kritikou textu porovnávat RVP G (Balada, c2007) s danou učebnicí.

Primárně se dle dokumentu RVP G u vzdělávací oblasti Člověk a společnost klade důraz na rozvíjení klíčových kompetencí (dále jen KK). V současnosti se užívají následující KK: občanské, komunikativní, sociální a personální, k učení, k řešení problémů, k podnikavosti. Na výzkum klíčových kompetencí se již zaměřili Fenclová (2019) na základních školách, Janeček (2019) a Vojtěch (2020) u středoškolských učebnic. Janeček (2019) aplikoval metodu textové analýzy u středoškolských učebnic SPN a Didaktis, aby posoudil míru rozvíjení KK vzhledem k věku studentů. Ve vybraných komparovaných textech stanovoval hladiny klíčových kompetencí sociálních, personálních a občanských. Autor vybíral texty zaměřené na etiku a finance, skrze které demonstruje, nakolik učebnice pracuje s mezipředmětovými vztahy (primárně k výchově k občanství) a průřezovými tématy. Stejně postupoval i Vojtěch (2020), kdy aplikoval metodu obsahové analýzy s kurikulárním přístupem na učebnicové řady SPN pro G. Ve své práci zkoumal stejné kompetence jako Janeček, ale zjišťoval „...do jaké míry učebnice naplňuje obsahy vzdělávání, v tomto případě okruhy Kořeny a zdroje evropské civilizace, Stát a nacionalismus a Ekologie“. (Vojtěch, 2020, s. 27)

2.3 Strukturální požadavky

Do třetí oblasti výzkumného zájmu o učebnice z pohledu udělování doložky MŠMT řadíme výzkumy zaměřené na odbornost a jazykovou stránku projevu, efektivitu didaktických postupů a grafické zpracování učebnic. Nejčastěji výzkumné aktivity tohoto druhu vzejdou od akademiků, kteří se nezáleknou metodologické náročnosti a oceňují ověřitelnost a objektivitu získaných dat. Jedná se především o měření obtížnosti a pojmové zatíženosti textu (jeho odbornost), měření sémantické koherence a didaktické vybavenosti učebnic. Tyto metody jsou někdy také zastřešeny pojmem strukturální analýza textu. Přehled nejvýznamnější literatury ke strukturální analýze dějepisných učebnic především pro ZŠ zpracovala Sanetrníková v roce 2012 a je na internetu volně přístupná, proto nepovažujeme za nutné relevantní literaturu opětovně vypisovat.

Hrnčířová (2015) zvolila při tvorbě své diplomové práce jinou strategii než většina ostatních vysokoškolských studentů zkoumajících učebnice. Vybrala si pouze jednu středoškolskou učebnici (Státní pedagogické nakladatelství, Dějepis pro šestý ročník – pravěk, starověk) a podrobila ji multilaterální analýze složené z pěti různých metod. Prvně se zabývala didaktickou funkcí učebnice v praxi z pohledu uživatele (kvalitativně laděné hodnotící rastry nejprve podle metody Zuzany Sikorové a poté podle Josefa Maňáka), následně didaktickou analýzou učebnice vzhledem ke kognitivní úrovni středoškolských

studentů skrze obsahovou analýzu (četnost pojmů podle Dušana Klapka – antroponymum (i nepravé antroponymum), četnost národů, témat, pět nejčastěji zmíněných antroponym), následovalo kvantitativní měření didaktické vybavenosti učebnice a komplexní míry obtížnosti textu podle Jana Průchy. V roce 2021 Musilová i přes drobné obtíže vypracovala zdařilou diplomovou práci na téma Strukturální analýza učebnic dějepisu pro střední školy, kde se kvantitativně zaměřila na didaktickou vybavenost a míru obtížnosti textu u učebnic Didaktis, SPN G a SPN SOŠ a jejich funkčnost prověřovala kvalitativní dotazníkovou metodou u učitelů v Královéhradeckém kraji. Obě autorky ve svých výzkumech předložily důležitá data, která budou jistě později užívána při výzkumech.

Pojem grafické zpracování je poněkud neurčitý. My bychom k němu přistoupili po vzoru publikace Kalhouse a Obsta (2002, s. 245), kde odkazují na práci Bednaříka a jeho členění nevýkladových složek učebnic na procesuální aparát (což je již obsaženo ve výzkumu didaktické vybavenosti učebnice – např. otázky a úkoly pro žáka), orientační aparát (např. nadpisy, odkazy, rejstříky, obsah, barevné rozlišení) a obrazový aparát (nahrazující, rozvíjející či doplňující výkladový text). S výzkumem nevýkladových složek („de facto“ výše zmíněného obrazového aparátu) učebnic nám může pomoci studie Tomáše Janka (2010, s. 55-72), který vypracoval diagnostický nástroj „... pro posuzování typu a vybraných kvalit nonverbálních prvků v učebnicích sociálního zeměpisu pro základní školy, jež mohou mít vliv na kognitivní procesy zapojení do učení. Konkrétně se jedná o následující kvality: míru abstraktnosti, souvislost nonverbálního prvku s textem a výstižnost popisku“. Tento kategoriální systém vytvořený Jankem slouží jako výzkumný nástroj pro provedení kvalitativní obsahové analýzy. Ač se jedná o výzkumnou metodu aplikovanou na učebnice socioekonomického zeměpisu, můžeme ji (s jistou modifikací) přenést do vzdělávacího oboru dějepisu už jen proto, že socioekonomický zeměpis je fakticky součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. Zároveň v textu předkládá drobný exkurz k výzkumným studiím zaměřeným na nonverbální prvky (mimo jiné) v učebnicích dějepisu pro ZŠ. „...Po celkovém shrnutí výsledků můžeme konstatovat, že hodnocené učebnice dějepisu využívají pro zprostředkovávání vizuálních informací nejvíce obrázky. Ostatní druhy nonverbálních prvků (...) se ve zkoumaných učebnicích dějepisu vyskytovaly velmi sporadicky, výjimkou byla pouze učebnice nakladatelství Dialog.“

3 Shrnutí

V přehledové studii jsme si kladli za cíl předložit výzkumné metody, které mohou pomoci při hodnocení učebnic ve spojitosti s udělením schvalovací doložky MŠMT, což jsme skrze rozdělení podmínek pro udělení doložky do tří skupin učinili. Autoři textu především vyzdvihují převážně kvantitativně laděné výzkumy ze třetí skupiny, které jsou sice velmi náročné na provedení, ale poskytují objektivní tvrdá data, která mohou být v následujících letech použita při dalších komparativních analýzách. Autoři upozorňují na fragmentálnost dosud realizovaných výzkumů středoškolských učebnic a volají po koordinovaném výzkumu učebnic na národní úrovni, například ve formě vytvoření oficiálního pedagogického centra výzkumu učebnic či alespoň online databáze vydaných odborných článků, studií a publikací

daného oboru. Musíme si totiž uvědomit, že výzkumná témata nebudou nejspíše nikdy plně vyčerpána, především vzhledem k neustálému vývoji lidské společnosti a tím i vznikajícím novým výzvám pro politiku vzdělávání.

Zdroje

- Balada, J. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Výzkumný ústav pedagogický. <http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-zv-0905.pdf>
- Balada, J. (c2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. <http://www.nuv.cz/file/159>
- Beneš, B., Gracová, B., & Průcha, J. (2008). *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média*. Tauris.
- Beneš, Z. (1997). Obraz druhé světové války v československých a českých učebnicích dějepisu. *Historický obzor*, 2(1), 41-45.
- Berčíková, J. (2018). *Obraz Ruska v českých učebnicích dějepisu pro střední školy* [diplomová práce]. FF MU. <https://is.muni.cz/th/k8ue6/>
- Fenclová, M. (2019). *Zpětná vazba ve výuce dějepisu a anglického jazyka na 2. stupni základních škol* [diplomová práce]. PdF UHK. <https://theses.cz/id/pdak2k/31739640>
- Fryč, J. (2013). *Směrnice: Směrnice náměstka ministra pro vzdělávání ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic (Vol. 2013)*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic>
- Fryč, J., Matušková, Z., & Katzová, P. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. MŠMT. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Gracová, B. (2008). Gender v českých učebnicích dějepisu, optimum a realita. In Beneš, Z., Gracová, B., & Průcha, J., *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (s. 59-67). Tauris.
- Hrnčířová, M. (2015). *Didaktická a metodická analýza učebnice – Dějepis pro gymnázia a střední školy 1* [diplomová práce]. PdF UHK. <https://theses.cz/id/m4z67u/>
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Grada Publishing.
- Janeček, J. (2019). *Analýza učebnic dějepisu pro střední školy z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí* [diplomová práce]. PdF UHK. <https://theses.cz/id/lh22r1/31654271>
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, P. (eds.). (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Paido.
- Janko, T. (2010). Posuzování kvalit nonverbálních prvků v učebnicích. In Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P., *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu* (s. 55-72). Paido.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (eds.). (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Knecht, P., & Janík, T. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Paido.

- Labischová, D. (2011). Koncept gender jako součást interkulturního vzdělávání v sociálně humanitních předmětech (s akcentem na výchovu k občanství a dějepis). In Krákora, P., & Kotrman, T. (eds.), *Civilia, Revue pro oborovou didaktiku společenských věd: Vzdělání a jeho interkulturní kontext* (s. 87-101). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Maňák, J., & Klapko, D. (eds.). (2006). *Učebnice pod lupou*. Paido.
- Maňák, J., & Knecht, P. (eds.). (2007). *Hodnocení učebnic*. Paido.
- MŠMT. (1995). *Standard základního vzdělávání*. MŠMT. <http://www.atre.cz/zakony/page0172.htm>
- MŠMT. (1996/7). *Obecná škola, Základní škola, Národní škola*. MŠMT. <http://www.nuv.cz/t/vzdelavaci-programy-platne-v-zakladnim-vzdelavani-pred>
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Tauris. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>
- Musilová, K. (2021). *Strukturální analýza učebnic dějepisu pro střední školy* [diplomová práce]. PŘF UHK. <https://theses.cz/id/0fpvx2/>
- Nogová, M. (2008). Hodnotenie kvality učebnic v súlade s novým kurikulumom. In Knecht, P., & Janík, T. (2008). *Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu* (s. 37-52). Paido.
- Pavlát, L. (2008). Židovská problematika v učebnicích dějepisu. In Beneš, Z., Gracová, B., & Průcha, J., *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (s. 68-71). Tauris.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido.
- Sanetníková, M. (2012). *Obsahová a strukturální analýza českých učebnic dějepisu*. <https://adoc.pub/obsahova-a-strukturalni-analyza-eskych-uebnic-djepisu.html>
- Schuster, M., & Horváthová, J. (2008). Analýza stavu zpracování romské tematiky v učebnicích dějepisu pro ZŠ a SŠ. In Beneš, Z., Gracová, B., & Průcha, J., *Sondy a analýzy: učebnice dějepisu – teorie a multikulturní aspekty edukačního média* (s. 98-110). Tauris.
- Stejskalová, A. (2020). *Významné mezníky moderních českých dějin v učebnicích dějepisu pro SŠ* [diplomová práce]. FF UHK. <https://theses.cz/id/m7yxix/40488162>
- Vojtěch, P. (2020). *Analýza učebnic dějepisu pro SŠ z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí* [diplomová práce]. FF UHK. <https://theses.cz/id/evocgy/40963025>

Kontakt

Mgr. Monika Suková
 Katedra společenských věd
 Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
 E-mail: monika.sukova01@upol.cz

Evaluace výukového prostředí v porodní asistenci studentkami porodní asistence

Evaluation of the teaching environment in midwifery

Pavla Svobodová, Radka Pilátová, Jana Kantorová

Abstrakt

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem studentky 1. – 3. ročníku studijního oboru porodní asistence hodnotí prostředí praktické výuky v klinickém výukovém prostředí v porodní asistenci. Cíle bylo dosaženo pomocí standardizovaného dotazníkového šetření Clinical learning environment, supervision and nurse teacher, který hodnotí kvalitu výukového prostředí v klinické praxi, roli mentora a učitele klinické praxe. Výsledkem bylo zjištění, že převážná část studentek kladně hodnotila prostředí klinické výuky v porodní asistenci a toto prostředí označila jako dobré výukové prostředí.

Klíčová slova: hodnocení, studentky porodní asistence, pregraduální vzdělání, klinická výuka, výukové prostředí

Abstract

The main goal of the research was to find out how the students of the 1st – 3rd year of the field of study of midwifery evaluate the environment of practical teaching in the clinical teaching environment in midwifery. The goal was achieved through a standardized questionnaire survey Clinical learning environment, supervision and nurse teacher, which evaluates the quality of the learning environment in clinical practice, the role of mentor and teacher of clinical practice. The result was the finding that the majority of female students positively assessed the environment of clinical teaching in midwifery and described this environment as a good teaching environment.

Key words: evaluation, midwifery students, undergraduate education, clinical teaching, learning environment

Úvod

K přípravě kvalifikovaných odborníků v porodní asistenci, kteří jsou připraveni a způsobilí k plnění role porodní asistentky ve zdravotnických zařízeních v České republice, dochází na vysokých školách. Odborná praktická výuka v klinickém výukovém prostředí v porodní asistenci tvoří významnou součást vzdělávání studentů porodní asistence. Klinické výukové prostředí můžeme charakterizovat jako prostředí, ve kterém dochází k aplikaci teoretických vědomostí studentů do praktických klinických zkušeností (Flott, Linden, 2016). Pro úspěšné

zvládnutí odborné praktické výuky je nutná kvalitní teoretická příprava studentů, pečlivá organizace a vedení studentů kvalifikovanými klinickými mentory (Murphy et al., 2012). Mentoring v klinickém výukovém prostředí obnáší rozsáhlý systematický proces, který zahrnuje vzdělávání klinických mentorů, jejich supervize, dokumentaci mentoringu u studentů a evaluaci odborných praxí mentory. Pro efektivní vedení studentů je důležitý osobní vztah mezi mentorem a studentem. Vhodné výukové prostředí je nezbytné pro profesní rozvoj každého studenta.

1 Cíle

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak studentky porodní asistence hodnotí prostředí praktické výuky v klinickém výukovém prostředí v porodní asistenci za použití standardizovaného dotazníkového šetření *clinical learning environment supervisor*, který je zaměřený na 1. výukové prostředí, 2. roli mentora a 3. roli učitele v klinické praxi.

2 Metodika

Výzkumné šetření bylo provedeno na jaře roku 2021 u studentek 1. – 3. ročníku bakalářského studijního programu porodní asistence Fakulty zdravotnických věd UP v Olomouci pomocí standardizovaného dotazníku *Clinical learning environment, supervision and nurse teacher*, který hodnotí kvalitu výukového prostředí v klinické praxi, roli mentora a učitele klinické praxe.

Standardizovaný dotazník byl zpracován elektronicky pomocí Google formuláře, celkově obsahuje 34 položek. Z toho je 17 položek zaměřených na 1. prostředí praktické výuky, 8 položek poukazuje na 2. roli mentora neboli vedení studentů mentory a 9 položek zjišťuje 3. roli učitele v klinickém výukovém prostředí. Prostředí praktické výuky obsahuje další tři podoblasti: *Atmosféru ve výuce*, *Styl vedení vedoucího pracovníka oddělení* a *Ošetrovatelskou péči na oddělení*. Role mentora zahrnuje následující podoblasti: *Fungování mentoringu*, *Individuální přístup mentora*, *Vztah s mentorem*. Role učitele také pojímá další podoblasti: *Schopnost tutora propojit teorii a praxi*, *Spolupráci mezi učitelem a personálem* a *Vztah mezi studentem, mentorem a učitelem*. Před distribucí standardizovaného dotazníku proběhla jeho jazyková validizace. Po získání souhlasu k provedení výzkumného šetření od vedení Fakulty zdravotnických věd UP, došlo k elektronické distribuci dotazníku studentkám porodní asistence 1. – 3. ročníků prezenční formy studia pregraduálního vzdělávání na jejich společné e-mailové adresy.

Položky dotazníku byly hodnoceny pomocí pětistupňové Likertovy škály (1 – zcela nesouhlasím, 2 – částečně nesouhlasím, 3 – ani nesouhlasím, ani souhlasím, 4 – částečně souhlasím, 5 – zcela souhlasím). Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány deskriptivní analýzou. Statistická analýza dat byla provedena celkem z 84 dotazníků, a to pomocí Spearmanova korelačního koeficientu a vypočítání průměru jednotlivých položek. Získaná data byla vyjádřena pomocí přehledných tabulek četností. Tabulky četností vyjadřovaly data v jejich absolutní a relativní hodnotě. Každá tabulka byla doplněna o prezentaci výsledků pomocí komentáře.

V prvním kroku bylo spočítáno Cronbachovo alpha, které představuje statistickou charakteristiku zjišťující míru, úroveň, stupeň vnitřní konzistence a její reliabilitu, nabývající hodnoty v rozmezí 0 až 1, přičemž hodnota 0,7 a více znamená vysokou konzistenci a reliabilitu. Vypočítaná hodnota byla 0,914, jedná se tedy o data s vysokou konzistencí a reliabilitou.

3 Výstupy

V příspěvku jsou uvedeny výstupy zaměřené na oblast 1. výukové prostředí, která zahrnuje další tři podoblasti, a to *Atmosféru ve výuce*, *Styl vedení vedoucího pracovníka oddělení* a *Ošetrovatelskou péči na oddělení* u studentek porodní asistence v klinické praxi. Součástí výstupů jsou také získané informace uvádějící demografické údaje daného výzkumného souboru.

3.1 Demografické údaje výzkumného souboru

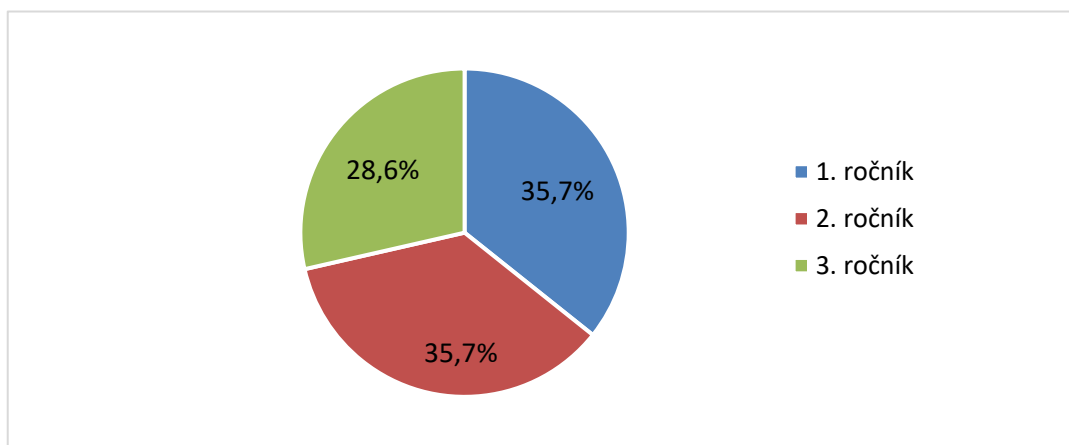
V této části, demografické údaje, byly respondentům položeny dvě otázky zaměřené na pohlaví a ročník studia respondentů. Z výsledků vyplývá, že všechny respondentky v souboru jsou dívky a jsou studentkami prezenčního bakalářského studijního programu Porodní asistentka 1. – 3. ročníku.

Rozdělení respondentek podle jednotlivých ročníků je následující: 35,7 % studentů studuje 1. ročník (30 studentů), 35,7 % studentů studuje 2. ročník (30 odpovědí) a 28,6 % studentů studuje 3. ročník (24 odpovědí). Celkově se výzkumného šetření zúčastnilo 84 studentek.

Tab. 1. Rozdělení studentek podle ročníku studia

Ročník studia	Četnost	Relativní četnost (%)
1. ročník	30	35,7 %
2. ročník	30	35,7 %
3. ročník	24	28,6 %
Celkem	84	100,0 %

Graf 1. Rozdělení studentek podle ročníku studia

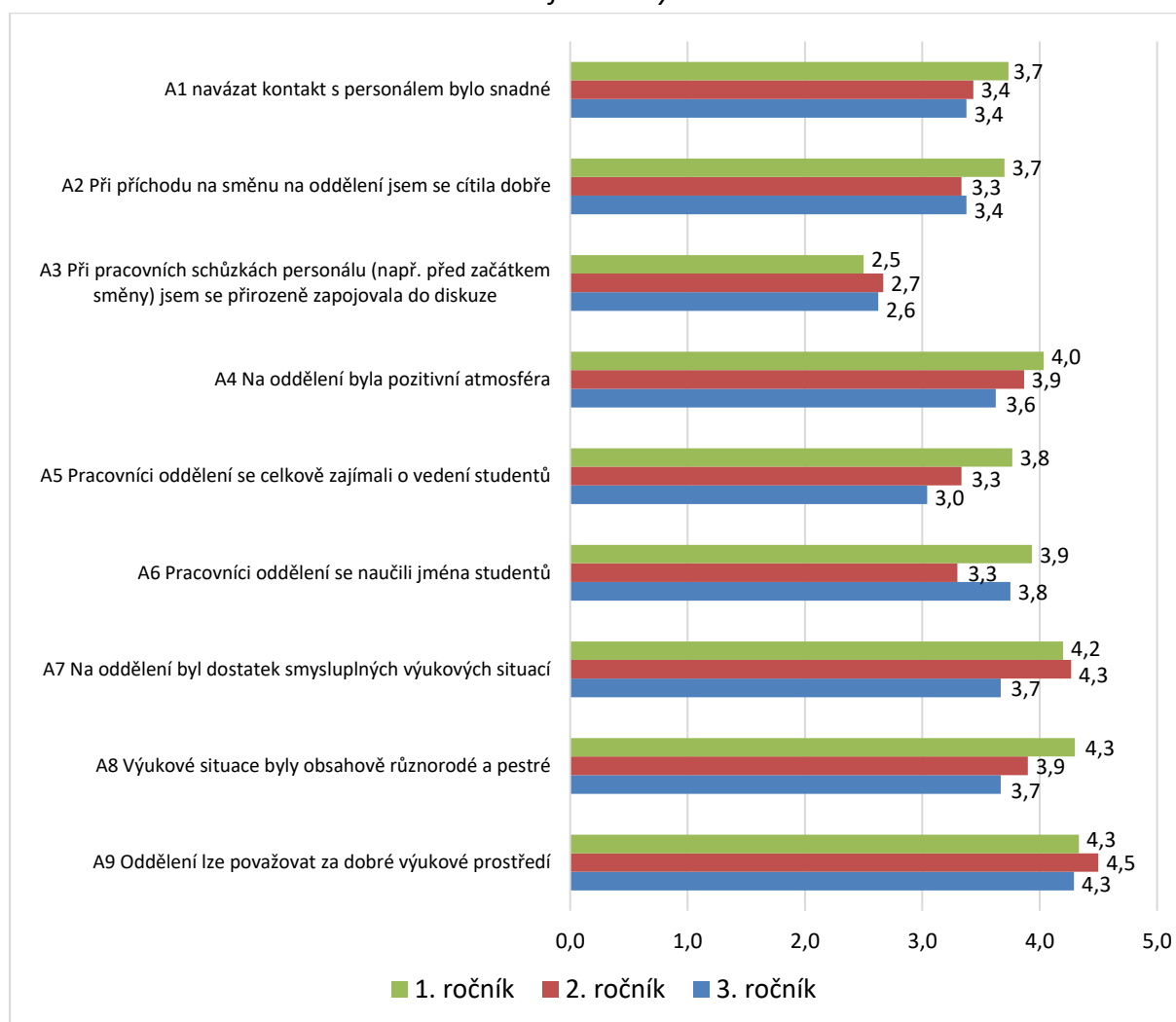


3.2 Atmosféra ve výuce

Atmosféra ve výuce obsahuje položky zjišťující navázání kontaktu studentů s personálem, pocity studentů při příchodu na oddělení, zapojení se do diskuse, atmosféru na oddělení, zájem o studenty, výukové situace v daném výukovém prostředí.

Studenti prvního ročníku nejvíce souhlasí s tvrzeními *Výukové situace byly obsahově různorodé a pestré* (průměr 4,3) a *Oddělení lze považovat za dobré výukové prostředí* (průměr 4,3). S tvrzením *Oddělení lze považovat za dobré výukové prostředí* nejvíce souhlasí také studenti druhého ročníku (průměr 4,5) a třetího ročníku (průměr 4,3).

Graf 2. Průměrné hodnocení oblasti *Atmosféra ve výuce*



Pro sledované proměnné byl následně vypočítán Spearmanův korelační koeficient, který sleduje hodnocení výroků podle ročníku studia. Výsledné hodnoty jsou znázorněny v Tab. 1. Statisticky významný vztah mezi hodnocením výroků a ročníkem studia se nachází u otázky A5 *Pracovníci oddělení se celkově zajímali o vedení studentů* ($R = -0,258$; p -hodnota = 0,018) a u otázky A7 *Na oddělení byl dostatek smysluplných výukových situací* ($R = -0,217$; p hodnota = 0,047). S rostoucím ročníkem studia klesá souhlas s těmito výroky. Starší

studenti si již tolik nemyslí, že by se pracovníci oddělení celkově zajímali o vedení studentů, rovněž si nemyslí, že by na oddělení byl dostatek smysluplných výukových situací.

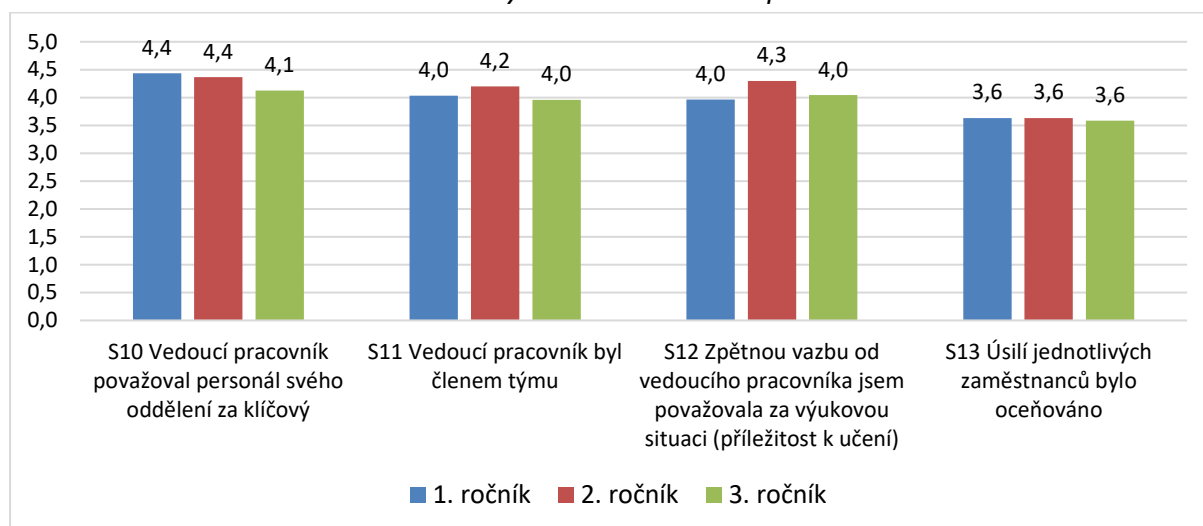
Tab. 2. Spearmanův korelační koeficient – Vztah ročníků a atmosféry ve výuce

Výukové prostředí – Atmosféra ve výuce		Ročník studia
A1 navázat kontakt s personálem bylo snadné	Korelační koeficient	-0,114
	P-hodnota	0,300
	N	84
A2 Při příchodu na směnu na oddělení jsem se cítila dobře	Korelační koeficient	-0,100
	P-hodnota	0,363
	N	84
A3 Při pracovních schůzkách personálu (např. před začátkem směny) jsem se přirozeně zapojovala do diskuze	Korelační koeficient	0,047
	P-hodnota	0,674
	N	84
A4 Na oddělení byla pozitivní atmosféra	Korelační koeficient	-0,112
	P-hodnota	0,311
	N	84
A5 Pracovníci oddělení se celkově zajímali o vedení studentů	Korelační koeficient	-0,258
	P-hodnota	0,018*
	N	84
A6 Pracovníci oddělení se naučili jména studentů	Korelační koeficient	-0,089
	P-hodnota	0,421
	N	84
A7 Na oddělení byl dostatek smysluplných výukových situací	Korelační koeficient	-0,217
	P-hodnota	0,047*
	N	84
A8 Výukové situace byly obsahově různorodé a pestré	Korelační koeficient	-0,252
	P-hodnota	0,021
	N	84
A9 Oddělení lze považovat za dobré výukové prostředí	Korelační koeficient	0,030
	P-hodnota	0,787
	N	84

3.3 Styl vedení vedoucího pracovníka oddělení

Graf 2 znázorňuje průměrné hodnocení tvrzení z oblasti stylu vedení vedoucího pracovníka. Studenti všech ročníků nejvíce souhlasí s tvrzením, že *vedoucí pracovník považuje personál svého oddělení za klíčový*.

Graf 3. Průměrné hodnocení oblasti *Styl vedení vedoucího pracovníka*



Při výpočtu Spearmanova korelačního koeficientu ke vztahu ročníku a stylu vedení je patrné, že hodnocení stylu vedení nezávisí na ročníku studia.

Tab. 3. Spearmanův korelační koeficient – Vztah ročníků a stylu vedení

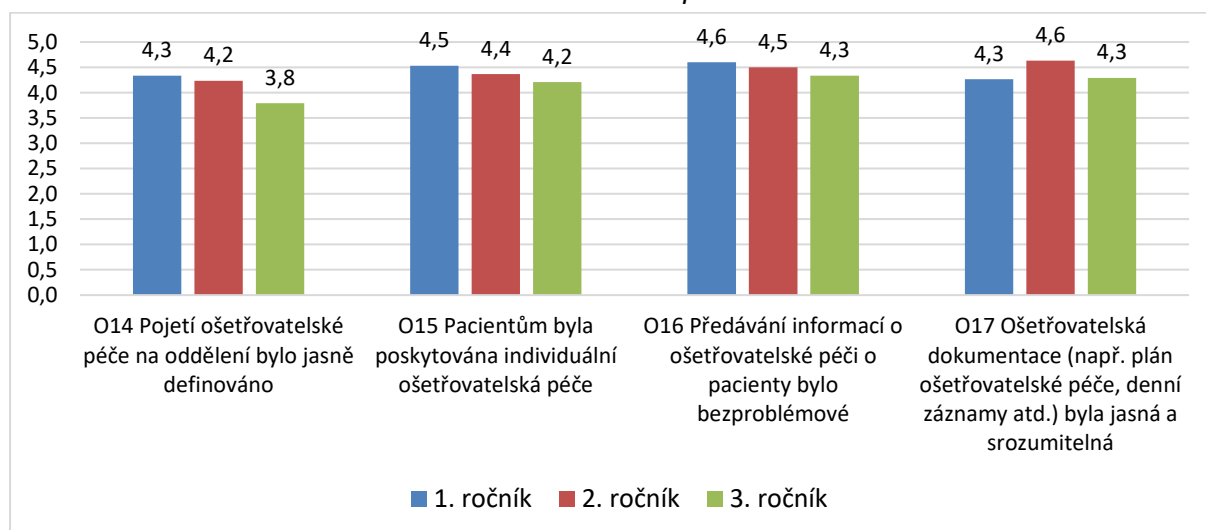
Výukové prostředí – Styl vedení vedoucího pracovníka oddělení		Ročník studia
S10 Vedoucí pracovník považoval personál svého oddělení za klíčový	Korelační koeficient	-0,120
	P-hodnota	0,276
	N	84
S11 Vedoucí pracovník byl členem týmu	Korelační koeficient	0,011
	P-hodnota	0,920
	N	84
S12 Zpětnou vazbu od vedoucího pracovníka jsem považovala za výukovou situaci (příležitost k učení)	Korelační koeficient	0,059
	P-hodnota	0,592
	N	84
S13 Úsilí jednotlivých zaměstnanců bylo oceňováno	Korelační koeficient	-0,022
	P-hodnota	0,841
	N	84

3.4 Ošetrovatelská péče na oddělení

Tato část se zaměřila na hodnocení tvrzení z oblasti ošetrovatelské péče, které obsahovala položky o individuální péči, předávání informací, celkovém pojetí ošetrovatelské péče včetně práci s ošetrovatelskou dokumentací. Z grafu 3 je patrné, že studenti prvních

ročníků nejvíce souhlasí s tvrzením, že *předávání informací o ošetřovatelské péči o pacienty bylo bezproblémové* (průměr 4,6), studenti druhých ročníků nejčastěji souhlasí s tvrzením, *Ošetřovatelská dokumentace byla jasná a srozumitelná* (průměr 4,6). Studenti třetích ročníků souhlasí nejvíce s oběma výše uvedenými výroky (průměry 4,3).

Graf 4. Průměrné hodnocení oblasti *Ošetřovatelská péče na oddělení*



Tabulka 3 znázorňuje Spearmanův korelační koeficient pro ošetřovatelskou péči a ročníky. Statisticky významné rozdíly v hodnocení jednotlivých ročníků lze spatřit u výroku *O14 Pojetí ošetřovatelské péče na oddělení bylo jasné definováno* (p-hodnota = 0,017). Jelikož je hodnota korelačního koeficientu záporná ($R = -0,261$), existuje mezi ročníky a tímto výrokem statisticky významný negativní vztah. Studenti z vyšších ročníků s tímto výrokem souhlasí méně než mladší studenti. U ostatních výroků neexistují statisticky významné rozdíly mezi studenty z jednotlivých ročníků.

Tab. 4. Spearmanův korelační koeficient – Vztah ročníků a ošetřovatelská péče

Výukové prostředí – Ošetřovatelská péče na oddělení		Ročník studia
O14 Pojetí ošetřovatelské péče na oddělení bylo jasné definováno	Korelační koeficient	-0,261
	P-hodnota	0,017*
	N	84
O15 Pacientům byla poskytována individuální ošetřovatelská péče	Korelační koeficient	-0,190
	P-hodnota	0,084
	N	84
O16 Předávání informací o ošetřovatelské péči o pacienty bylo bezproblémové	Korelační koeficient	-0,174
	P-hodnota	0,114
	N	84
O17 Ošetřovatelská dokumentace (např. plán ošetřovatelské péče, denní záznamy atd.) byla jasná a srozumitelná	Korelační koeficient	0,030
	P-hodnota	0,787
	N	84

Závěr

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak studentky porodní asistence hodnotí prostředí praktické výuky v klinickém výukovém prostředí v porodní asistenci za použití standardizovaného dotazníkového šetření Clinical learning environment, supervision and nurse teacher. Výzkumný soubor zahrnoval pouze dívky, tj. studentky prezenčního bakalářského studijního programu Porodní asistentka 1. – 3. ročníku Fakulty zdravotnických věd UP v Olomouci. Prezentované výstupy byly zaměřeny na oblast výukového prostředí, jehož součástí bylo zjišťování atmosféry ve výuce, stylu vedení vedoucího pracovníka oddělení a ošetrovatelské péče na oddělení.

Statisticky významný vztah mezi hodnocením výroků a ročníkem studia byl nalezen u tvrzení *Pracovníci oddělení se celkově zajímali o vedení studentek* a *Na oddělení byl dostatek smysluplných výukových situací*. Podle výše uvedených výsledků můžeme konstatovat, že s rostoucím ročníkem studia klesá u studentek souhlas s těmito výroky. Starší studentky, tj. studentky vyšších ročníků si tolik nemyslí, že by se zdravotníci na oddělení celkově zajímali o vedení studentů, jak je tomu u tvrzení studentek nižších ročníků. Také si studentky vyšších ročníků nemyslí, že by pro ně dané oddělení poskytovalo dostatek smysluplných výukových situací. Studenti všech ročníků nejvíce souhlasí s tvrzením, že vedoucí pracovník považoval personál svého oddělení za klíčový.

Výsledky výzkumného šetření a jejich interpretace přináší závěry, které ukazují, že výukové prostředí přináší studentům dostatek smysluplných výukových situací, je různorodé a pestré. Vedoucí pracovník oceňuje a považuje svůj personál za klíčový. Výsledky výzkumu rovněž prokazují význam kvalitního výukového prostředí, které má zásadní význam a vliv pro kvalitní odbornou praktickou výuku studentů v klinické praxi v porodní asistenci.

Zdroje

- Flott, E. A., & Linden, L. (2016). The clinical learning environment in nursing education: a concept analysis. *Journal of advanced nursing*, 72(3), 501–513. <https://doi.org/10.1111/jan.12861>
- Murphy, F., Rosser, M., Bevan, R., Warner, G., Jordan, S. (2012). Nursing students' experiences and preferences regarding hospital and community placements. *Nurse Education in Practice*, 12(3), 170-175. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2011.12.007>

Výzkum vznikl ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci, za finanční podpory projektu IGA_UP_PdF_2021_014.

Kontakt

Mgr. Pavla Svobodová
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: pavla.svobodova@upol.cz

Bc. Radka Pilátová
Katedra antropologie a zdravotní vědy
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: radka.pilatova01@upol.cz

doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, Česká republika
E-mail: jana.kantorova@upol.cz

Didaktická hra zaměřená na období českého národního obrození aplikovatelná při distanční výuce (předpokládaný koncept)

Didactic game focused on the period of Czech National Revival applicable during distance teaching (anticipated concept)

Gabriela Vlasáková, Lucie Zušťáková

Abstrakt

Cílem projektu je vytvořit didaktickou hru využitelnou v rámci středoškolského vzdělávání v prezenční i v distanční formě výuky. Obsahem didaktické hry bude komplexní poučení o literárně-historickém kontextu českého národního obrození. Navrhovaná didaktická hra reflektuje aktuální požadavek na budování vědomostí nejen mechanickým kódováním, ale nabízí možnost konstruovat vědomosti na herních principech, díky tomu mají studenti možnost osvojit si nové znalosti a dovednosti vlastní aktivitou. Didaktická hra také reaguje na stále aktuálnější potřebu modernizovat školství a propojovat výuku s moderními technologiemi.

Klíčová slova: Národní obrození, didaktická hra, moderní technologie, prezenční/distanční výuka

Abstract

The main goal of the project is to develop a didactic game that can be used for high school education in the terms of distance and face-to-face learning and teaching process. The content of the didactic game will be focused on the literary-historical context of the Czech national revival. The proposed didactic game reflects the current requirement to build knowledge not only by learning by heart but also offers the possibility to construct the knowledge on game principles. Students can absorb knowledge with the help of their skills and actions. This didactic game also responds to the increasing need to modernise education and it helps link learning with modern technologies.

Key words: National revival, didactic game, modern technologies, full-time/distance learning

Úvod

Stále aktuální pandemická situace, která vnesla do českého školství realizaci distanční výuky, ukazuje na nutnost zásadně modernizovat výuku a propojit ji s moderními technologiemi, jako jsou např. smartphony, tablety, virtuální realita apod. Přesně takové spojení by měla nabídnout i navrhovaná didaktická hra. Hlavním cílem zamýšleného

konceptu je totiž vytvořit didaktickou hru využitelnou v rámci středoškolského vzdělávání v prezenční, ale i v distanční formě výuky. Obsahem hry přitom bude komplexní poučení o literárně-historickém kontextu českého národního obrození s přesahy a propojením se soudobou mluvnicí. Období národního obrození považujeme za zásadní (takřka stěžejní) pro vývoj moderního českého jazyka a písemnictví. Pro studenty je však často obtížné, pro pedagogy zase těžko uchopitelné a také bývá často v rámci literární výchovy opomíjeno. Vzhledem k zvolenému tematickému celku je cílovou skupinou 2. ročník SŠ/SOŠ.

1 Základní koncept didaktické hry

Koncept didaktické hry byl zvolen především proto, že hra je zábavná činnost, do níž se studenti mohou přirozeně zapojit bez pocitu, že se právě učí. To mimo jiné zvyšuje vnitřní motivaci, díky čemuž je hra jednou z nejefektivnějších forem výuky. (Čapek, 2015, s. 212-213)

Základní herní jednotkou bude skupina maximálně čtyř studentů (v případě distanční výuky pak pouze dvojice¹⁵). Hra tak využívá potenciálu skupinové práce ve výuce a benefitů tzv. *peer teachingu* (vrstevnického vyučování).

Základním herním mechanismem bude **princip kooperace** a **princip kompetice**. Princip kooperace bude využit v rámci práce ve skupině (případně ve dvojici), během níž studenti spolupracují při dosahování společného cíle. Kompetitivní uspořádání pak probíhá formou tzv. meziskupinové soutěže, jejíž zásady se shodují s konstruktivní kompeticí, která bude ve hře uplatněna. (Kasíková, 2001, s. 77)

Vzhledem k časové dotaci celé hry bude zvoleno co možná nejrozmanitější spektrum různých aktivit, např. práce s textem, práce s audiovizuálním materiálem nebo práce s on-line zdroji, které budou různě variovány, aby bylo možno zajistit udržení pozornosti studentů. Všechny aktivity by měly také splňovat principy tvořivé výuky, jak ji popisují Lokšová a Lokša (2003, s. 59-65).

2 Technický popis hry

Celý koncept didaktické hry je vystavěn na jednoduchém principu karetní hry s přidanou atypickou herní deskou v podobě časové osy. Forma karetní hry byla zvolena především pro snadné namnožení herního materiálu (tedy karet, hrací desky i herních deníků) podle počtu studentů a také pro využití na různých pracovištích. Jednotlivé karty budou opatřeny QR kódem propojujícím je s aplikací¹⁶, která bude ke hře nezbytná. Všechny informace, aktivity,

¹⁵ Větší skupinu považujeme za vhodnější zejména pro uplatňování *peer teachingu* a rozvoj komunikačních kompetencí studentů. Distanční výuka je však limitovaná výkonností techniky, k níž mají studenti z domova přístup. Menší herní skupina by měla předejít (nebo alespoň minimalizovat) možným problémům v síťové komunikaci během průběhu hry, zároveň jejím prostřednictvím zůstane zachován tolik podstatný kooperační přístup.

¹⁶ Herní aplikace je právě ve vývoji, směřujeme k tomu, aby její ovládání bylo intuitivní, a především co nejjednodušší, což by zároveň mělo zaručit nízké technické parametry, a tedy možnost spustit ji téměř na jakémkoli technickém zařízení (zejména na smartphonech, tabletech, počítačích).

zadání úkolů, vědomostní kvízy apod. budou dostupné po naskenování QR kódu z karty právě ve zmíněné aplikaci.

Ke hře bude vytvořen podrobný manuál s pravidly, bodováním a herními postupy a předpokládá se využití dalších komponentů, jako je například herní deník, do něž si bude skupina zaznamenávat průběh hry, poznatky, k nimž dospěli, a zároveň bude sloužit celému týmu jako záznam odehraných etap a taktéž k reflexi skupinové práce. Pro snazší pochopení hry a orientaci v ní bude vytvořen rovněž tutoriál (tzv. *demoverze*), jenž hráčům představí herní principy a vybuduje kladný přístup k nadcházející aktivitě. Celou hrou bude studenty navíc doprovázet fiktivní postava „průvodce“, která bude mít motivační charakter a pomůže jim postupovat ve hře správným směrem, zároveň bude období národního obrození spojovat do celistvého příběhu.

Základní časová dotace na odehrání celé hry je předem stanovena na deset standardních vyučovacích hodin (tj. 45 minut, tedy 450 minut, 7,5 hodiny) nebo ji bude možné realizovat během projektového dne¹⁷.

Hlavním cílem je však možnost uvést hru do plně digitalizované podoby pro potřeby distanční výuky, a to v podobě převedení veškerých herních materiálů do formátu pdf/jpg. Tyto materiály si studenti mohou podle svých možností vytisknout, případně s nimi mohou manipulovat přímo ve svém zařízení (PC/tablet, mobilní telefon).

2.1 Hrací karty

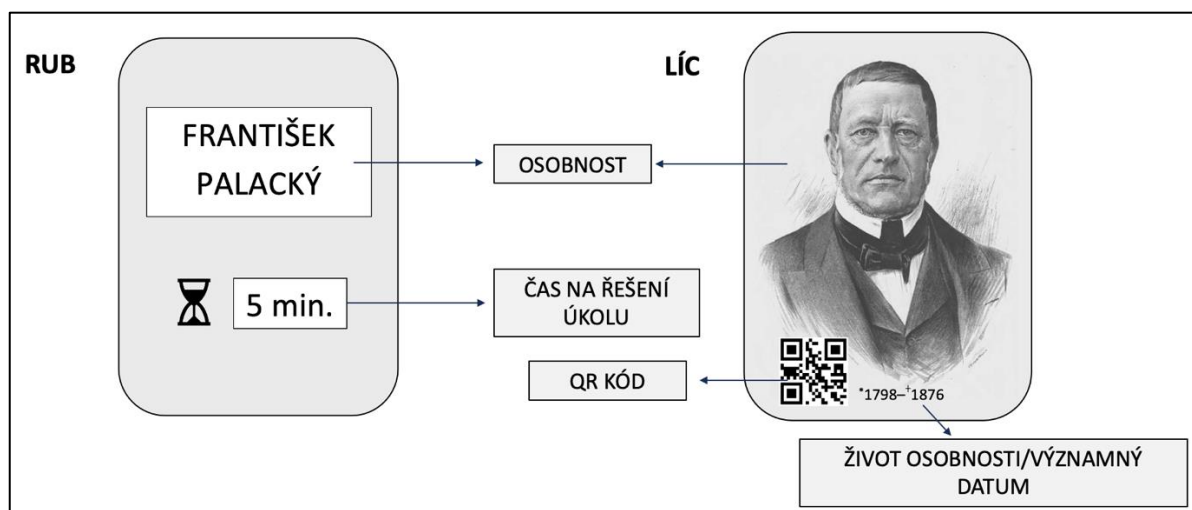
Pro potřeby hry je navrhováno hned několik typů herních karet – informační karty, karty osobností, významných děl, míst/budov, událostí a také karty náhody. Za základní komponenty pro průběh hry považujeme karty osobností (viz Obr. 1), díky nimž budou studenti ve hře postupovat po hrací desce (časové ose). Na rubu karty bude uvedeno jméno osobnosti (název budovy, události apod.). Také bude na rubu karty umístěna ikona přesýpacích hodin, jež reprezentuje odhadovaný čas na vyřešení zadaného úkolu, to poslouží studentům k přesnější orientaci ve hře a zároveň zajistí možnost pohodlného splnění všech úkonů do konce jednotlivých etap hry¹⁸.

Na lícové straně karty se objeví vyobrazení osobnosti, události, budovy apod. V levém rohu karty bude umístěn QR kód, který po naskenování do aplikace otevře daný úkol a všechny potřebné materiály k jeho řešení. Karty osobností budou vždy navíc obsahovat medailonek daného autora. Pod obrázkem bude umístěna datace (život osobnosti, významné datum apod.). Obdobné komponenty budou variovány na všech typech karet, informační karty, přiřazené k jednotlivým úkolovým kartám, plánujeme navíc označit číslem pro snazší orientaci.

¹⁷ Variantu hraní hry během projektového dne považujeme za nejvhodnější, a to především kvůli neporušení kontinuity příběhu a možnosti ponořit se hluboko do představovaného obsahu a skupinových úkolů. V této variantě také velmi pravděpodobně proběhne pilotní testování na SŠ/SOŠ.

¹⁸ Hra je rozdělena na tři etapy odpovídající třem (běžně vyučovaným) etapám národního obrození.

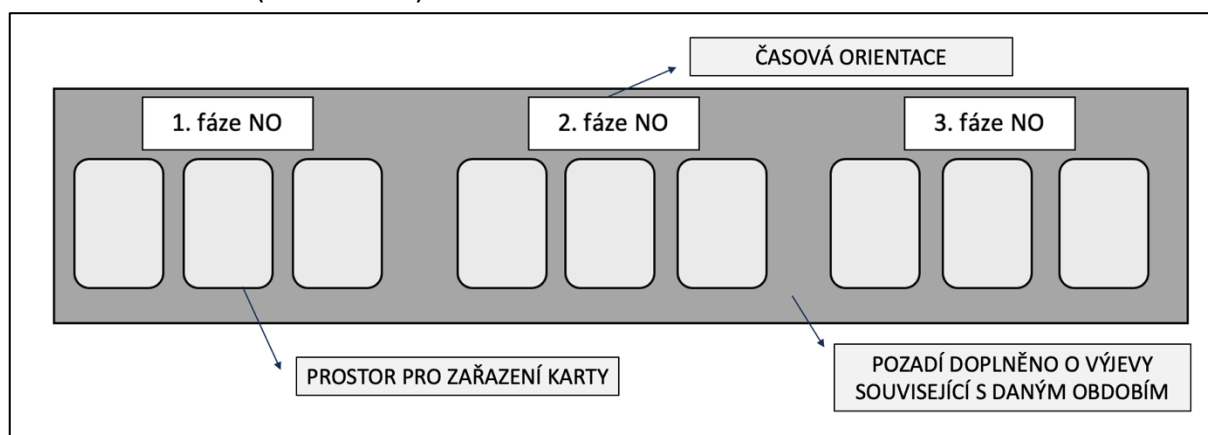
Obr. 1. Hrací karta



2.2 Hrací deska (časová osa)

Hrací deska bude mít podobu časové osy představující jednotlivé fáze národního obrození. Grafické zpracování není ještě kompletně navrženo, ale pravděpodobně půjde o výjevy přímo odkazující na vyobrazovanou dobu. Na tuto časovou osu budou studenti během hry postupně skládat získané karty osobností po vyřešení úkolu, jenž bude s kartou spojen, čímž vytvoří kompletní vizualizaci průběhu období národního obrození (viz Obr. 2).

Obr. 2. Časová osa (herní deska)



3 Herní princip

Následující kapitola je věnována jednotlivým herním principům a průběhu hry. Popis průběhu hry bude odpovídat prezenční realizaci. V rámci distanční výuky bude hra probíhat téměř stejně, jen v menším počtu hráčů v týmu vzhledem k omezeným možnostem spolupráce přes on-line komunikační platformy, všechny komponenty ke hře mají studenti k dispozici v obou případech.

Před začátkem hry je nutné rozdělit studenty do skupin čítajících čtyři členy (v případě distanční výuky spolupracují pouze ve dvojici). Vzhledem k charakteru hry je žádoucí, aby se studenti ve skupině dobře znali, proto mohou skupiny vytvořit samostatně, není potřeba žádný rozdělovací mechanismus. Tuto volbu však necháme na uvážení konkrétního vyučujícího, který nejlépe zná klima dané třídy. Dále je nutné stáhnout herní aplikaci do jednoho mobilního telefonu v rámci skupiny. Následně si studenti připraví herní plochu, vyndají několik balíčků herních karet, hrací desku (časovou osu), herní deník, tužku a papír na případné poznámky. Poté, co je vše připraveno, je třeba studenty seznámit s pravidly, což je stěžejním úkolem a podmínkou pro hladký průběh celé hry. Pro pochopení fungování aplikace a vžití herních principů je vhodné odehrát připravený vstupní tutoriál (tzv. *demoverzi*).

Po odehrání úvodního příběhu studenti otočí první kartu osobnosti, naskenují QR kód do aplikace, přečtou si medailonek osobnosti a začnou plnit úkoly, jejichž zadání se jim zobrazí v aplikaci. Po splnění úkolu umístí hráči kartu osobnosti na časovou osu a mohou pokračovat ve hře. Následně si mohou zvolit jakoukoli z karet, která jim nabízí možnost získat benefity např. v podobě bodového zisku, důležitých informací apod., nebo pokračovat rovnou další kartou osobnosti.

Příslušná etapa se vždy skládá ze stanoveného počtu karet osobností, splněním úkolů zadanych na těchto kartách se tým dostane na konec etapy, přičemž jedna herní etapa odpovídá jedné fázi národního obrození a studenti by ji měli ukončit za dvě až tři vyučovací hodiny. Na konci každé etapy se studentům otevře v aplikaci vědomostní kvíz shrnující odpovídající fázi národního obrození.

V průběhu hry si studenti zaznamenávají své poznatky do herního deníku, ten bude zároveň sloužit jako prostředek sebereflexe celého týmu, a to po každé vyučovací hodině. V rámci reflexe by měli studenti zhodnotit svou dosavadní spolupráci při řešení úkolů, získané znalosti a dovednosti. Jak uvádí Pecina a Zormanová (2009, s. 87-88), bez reflexe skupinové práce v jejím průběhu bychom nemohli hovořit o kooperativní výuce. Studenti v rámci reflexe posuzují efektivitu své práce a na jejím základě volí další postup. Zároveň je vhodným nástrojem metakognitivní úrovně uvažování, díky níž se prohlubují intelektové schopnosti studentů.

3.1 Hodnocení hry

Navrhovaná didaktická hra bude vystavěna také na principu konstruktivní kompetice, který bude realizován formou tzv. meziskupinové soutěže. Jedná se o princip založený na negativní vzájemné závislosti, přičemž může jedna skupina uspět za předpokladu, že druzí neuspějí (Kasíková, 2001, s. 76-77). Podle Kasíkové (2001, s. 76-77) je pro správnou realizaci principu konstruktivní kompetice mimo jiné zapotřebí stanovit: „*jasný začátek, konec, jasná kritéria pro výběr vítěze, jasná řada pravidel a procedur, které kontrolují interakci*“.

V rámci navrhované didaktické hry bude za tímto účelem vytvořen bodový systém. Bodový zisk se bude odvíjet především od úspěšnosti při řešení jednotlivých úkolů, zisku bonusových bodů z karet míst/budov, událostí, bonusových karet a kvízů. Bodový zisk bude

vyhodnocován vždy po dokončení etapy. Tým, který po dokončení všech tří etap získá nejvyšší počet bodů, vyhrává.

Didaktická hra tedy vhodně propojuje a integruje kooperativní princip s principem kompetitivním. Zároveň hra cílí na upevňování klíčových kompetencí (k učení, sociální a personální, komunikativní a kompetenci k řešení problémů).

Závěr

Očekávaným výstupem grantového projektu je plně funkční didaktická hra v rozsahu deseti vyučovacích hodin nebo jednoho projektového dne, která má ambice stát se plnohodnotnou alternativou výuky zvoleného tematického celku ve frontální výuce. Projekt si klade za cíl umožnit studentům osvojit si nové znalosti a dovednosti činnostně (skrze vlastní aktivitu).

Podaří-li se vytvořit funkční model této didaktické hry, může následně vzniknout rovněž univerzální koncept aplikovatelný i na další tematické celky.

Zdroje

- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Karolinum.
- Lokšová, I., & Lokša, J. (2003). *Tvořivé vyučování*. Grada.
- Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.

Kontakt

Mgr. Gabriela Vlasáková
Katedra bohemistiky
Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika
E-mail: gabcavlasakova@seznam.cz

Mgr. Lucie Zušťáková
Katedra bohemistiky
Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
České mládeže 8, 400 01 Ústí nad Labem, Česká republika
E-mail: luciezustakova@gmail.com

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů (konference) (17. : 2021 : Olomouc, Česko)

Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XVII : Teachers4Future : recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 9.-10. listopadu 2021 v Olomouci / Pavla Vyhnálková, Jitka Plischke (eds.). -- 1. vydání. -- Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2023. -- 1 online zdroj

Částečně anglický a slovenský text, česká, anglická a slovenská resumé

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogiky a sociálních studií. -- Obsahuje bibliografie

ISBN 978-80-244-6265-3 (online ; pdf)

* 37.01 * 37.02 * 37.091.12 * (062.534)

– pedagogika

– didaktika

– učitelská profese

– výchova a vzdělávání

– sborníky konferencí

37 - Výchova a vzdělávání [22]

Editoři:

Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

**Aktuální problémy pedagogiky
ve výzkumech studentů doktorských studijních programů XVII*****Teachers4Future***

Recenzovaný sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference
konané ve dnech 9.–10. listopadu 2021 v Olomouci

Určeno pro účastníky konference

Online verze sborníku je dostupná z www.scup.cz

Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký

Technická redakce Mgr. Lukáš Vyhnálek

Návrh a grafické zpracování obálky Ivana Perůtková

Publikace neprošla redakční úpravou ve VUP

Vydala Univerzita Palackého v Olomouci

Křížkovského 8, 771 47 Olomouc

www.vydavatelstvi.upol.cz

1. vydání

Olomouc 2023

DOI: 10.5507/pdf.23.24462653

ISBN 978-80-244-6265-3 (online: iPDF)

VUP 2023/0044 (online: iPDF)

Neprodejná publikace