PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 4, 2013

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Ladislav Macháček
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč,** Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček,** Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Silvia Dončevová**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Peter Ondrejkovič,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Štefan Porubský,** Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Mária Potočárová,** Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec,** Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences,Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov,** Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 4, 2013, číslo 4. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedie hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Ročník 4, 2013, č. 4, s. 251-337

Obsah

Štúdie

K o v á č o v á, Rita: Výskum spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu v základnej škole 253

K o s t u r k o v á, Martina: Kritické myslenie pedagógov stredných škôl .. 283

Ď u r k o v i č o v á, Silvia: Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky 299

Správy

Š t e f á n i k, Miroslav: Európska konferencia výskumu vzdelávania (ECER 2013) 321

P o l a k o v i č o v á, Renáta – I v a n o v i č o v á, Júlia: Komenský a my: tvorivá činnosť detí a mládeže 323

M i n a r e c h o v á, Michaela – S e d l i a k o v á, Iveta: Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov 326

Recenzie

H o f f m a n n, Cordula: Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht (Imrich Ištván) 329

L u k á č, Marek (ed.): Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie (Silvia Lukáčová) 334

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
The Journal of the Slovak Educational Society, Slovak Academy of Sciences

Volume 4, 2013, No. 4, p. 251-337

Contents

Studies

K o v á č o v á, Rita: Research of Cooperation of Teachers at Creating a School Educational Program in Primary School 253

K o s t u r k o v á, Martina: Critical Thinking of Secondary School Teachers 283

Ď u r k o v i č o v á, Silvia: Pre-Service Educational Teacher´s Self-Efficacy 299

Reports

Š t e f á n i k, Miroslav: European Conference on Educational Research (ECER 2013) 321

P o l a k o v i č o v á, Renáta – I v a n o v i č o v á, Júlia: Comenius and Ourselves: Creative Activities of Children and Youth 323

M i n a r e c h o v á, Michaela – S e d l i a k o v á, Iveta: Analysis of Training Needs of Teaching and Professional Employees 326

Reviews

H o f f m a n n, Cordula: Cooperative Learning – Cooperative Teaching (Imrich Ištván) 329

L u k á č, Marek (ed.): Education of a Man – Problems and Challenges in the 21 Century (Silvia Lukáčová) 334

Výskum spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu v základnej škole

Rita Kováčová
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ

Anotácia: *Cieľom príspevku je opísať model spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) v základnej škole. Je vytvorený prostredníctvom kvalitatívneho výskumu induktívnymi postupmi zakotvenej teórie za pomoci hĺbkových a pološtruktúrovaných rozhovorov.*
Participanti sú učitelia dvoch základných škôl v meste strednej veľkosti na západnom Slovensku. Učitelia základnej školy sú totiž tí, ktorí majú s priamou tvorbou ŠkVP najviac skúseností, a práve fyzická dostupnosť a sociálne integrovaná podoba k nim bol popri logickom dôvode pragmatickým dôvodom ich voľby.
Základné charakteristiky spolupráce učiteľov na príprave školského vzdelávacieho programu v základnej škole sú trvanie spoločnej práce učiteľov, spôsob, akým táto práca prebieha a to, čo je jej predmetom. V predkladanej práci je opísaná kvalitatívna metodológia, spôsob zberu údajov, ich analýza s citáciami pološtruktúrovaných rozhovorov.
PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 4: 253-282

Kľúčové slová: *kurikulárna reforma, školský vzdelávací program, interakcia, kvalitatívny výskum, spolupráca učiteľov*

Research of Cooperation of Teachers at Creating a School Educational Program in Primary School. *The aim of the entry is to describe the model of teachers' cooperation at creating a school educational program in a primary school. It is created through a qualitative research using the inductive method and in-depth semi-structured interviews.*
The participants are teachers from two primary schools in medium sized towns in western Slovakia. The primary school teachers are those who are most experienced in direct school educational program creating and exactly the physical availability and the social integrated similarity to them was alongside the logical reason also the pragmatic reason to choose them.
The main characteristics of the teachers' cooperation at creating a school educational program in a primary school are the duration of the mutual work of the teachers, the way how this work is being done and what is its object. In the submitting paper the qualitative method is described, the means of collecting the data, their analysis with quotes of the semi-structured interviews.
PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 4: 253-282)

Key words: *curricular method, school educational program, interaction, qualitative research, cooperation of teachers*

Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP

Na Slovensku sa rok 2008 niesol v znamení zmien. Zmien legislatívnych, ale aj pracovných, dokonca aj zmien postojov väčšiny aktérov slovenských škôl. Školám pribudla povinnosť a zároveň príležitosť vytvoriť si svoj ŠkVP „šitý na mieru".

Je potrebné si uvedomiť, že kurikulárne zmeny nesúvisia iba so zmenou celkovej politickej situácie. Slovenskej verejnosti bol Štátnym vzdelávacím programom predložený model kurikula, ktorý nahrádza encyklopedický charakter kurikulárnych dokumentov. Rieši otázky AKO učiť a PREČO je potrebné poznatky získavať (Walterová, 1994, s. 13-31). Nový model paradigmy kurikula spája normatívny a participačný model s cieľom dosiahnutia kľúčových kompetencií.

Tvoriť a vytvoriť vlastný ŠkVP nie je jednoduchá záležitosť. Školy sú zahrnuté administratívou, riešia výchovné problémy, chýba im čas a chýbajú im skúsenosti.

Doteraz nebol na Slovensku realizovaný výskum na túto tému. Preto vznikol tento výskumný projekt, ktorý si kladie za cieľ zistiť názory učiteľov základných škôl na spoluprácu pri príprave ŠkVP.

Jadro práce tvorí výskum, ktorý sa uskutočnil v rokoch 2007 – 2012 a bol rozložený do niekoľkých etáp. V prvej etape boli štúdiom odbornej literatúry položené základy výstupného problému, návrh výskumného plánu a stanovenie výskumnej metódy. V druhej etape sme uskutočnili zber údajov. Tretia etapa sa niesla v znamení analýzy údajov a základov deskripcie. Štvrtá etapa bola zameraná na konceptualizáciu a vyústenie problému do zakotvenej teórie. Medzi jednotlivými etapami nebolo ostré a jednoznačné rozhranie. Dochádzalo k ich prelínaniu, predovšetkým medzi druhou a treťou, kedy si snahy o deskripciu vyžiadali návrat do terénu.

V predloženom texte sa pokúsime o objasnenie metodologického pozadia uskutočneného výskumu a o vysvetlenie jeho metódy. Budeme sa snažiť vysvetliť postupy, ktoré sme použili.

Výskumný problém a jeho teoretický kontext

Výskumným problémom je **podoba spolupráce učiteľov na tvorbe školského vzdelávacieho programu (ŠkVP) v základnej škole.** Spolupráca je jav, ktorý sa uskutočňuje v škole, pričom hlavnými aktérmi zodpovednými za jej priebeh sú učitelia. Preto bola výskumná pozornosť jednoznačne sústredená na systém učiteľ – učiteľ a spolupráca je skúmaná z perspektívy učiteľa. Zaujímame sa o to, čo robí, prečo to robí, čo si o tom myslí a ako to hodnotí (Šeďová, 2006, s. 43).

Spolupráca tu znamená vzájomnú podporu a zdieľanie edukačných postupov a metód, ich kritické hodnotenie, efektívnu výmenu názorov a súčinnosť. Znamená vzájomnú závislosť, pri ktorej aktivity jedného učiteľa závisia od aktivít druhého učiteľa za účelom dosiahnutia spoločného cieľa.

Výskumná metóda

Výskum spolupráce učiteľov na tvorbe ŠkVP v základnej škole bol realizovaný ako kvalitatívny výskum induktívnymi postupmi zakotvenej teórie za pomoci hĺbkových a pološtruktúrovaných rozhovorov.

ZÁKLADNÁ VÝSKUMNÁ OTÁZKA, ŠPECIFICKÉ VÝSKUMNÉ OTÁZKY

Základná otázka výskumu znela: **Ako sa pozerajú učitelia základných škôl na spoluprácu pri tvorbe školského vzdelávacieho programu?**
Táto pomerne široko formulovaná otázka bola rozdelená do dvoch špecifických otázok (Wengraf, 2001, s. 63; Šeďová, 2006, s. 54):

1. **Čo znamená pre učiteľov spolupráca? Ako a prečo sa vyvinula?**
2. **Ako spolupráca pri tvorbe školského vzdelávacieho programu funguje?**

Prvá z týchto otázok smeruje k popisu významu a genézy spolupráce. Druhá sa upriamuje na jej mechanické fungovanie.

VOĽBA PARTICIPANTOV, SPÔSOB VSTUPU DO TERÉNU

V kvantitatívnom výskume vyberáme účastníkov výskumu na základe štatistických pravidiel náhodným výberom tak, aby reprezentovali skúmanú populáciu. V kvalitatívnom výskume vyberáme participantov kumulatívne na základe pojmov, pri ktorých sa prejavil teoretický význam pre vznikajúcu teóriu. Snažíme sa o taký výber participantov, aby bola postupne saturovaná teória, pričom proces analýzy a výber účastníkov výskumu prebieha súbežne. Pýtame sa, ktorí účastníci by mohli prispieť novými informáciami. Ak ďalšia skupina participantov nesýti budovanú teóriu novými údajmi, ich výber sa končí (Strauss, Corbinová, 1999, s. 132).

Kvalitatívny výskum sa líši od kvantitatívneho menším počtom skúmaných účastníkov, flexibilitou jednak v ich výbere, ale aj v priebehu výskumu, vysokou validitou, nízkou rentabilitou, hutnou a výstižnou teóriou, ale jej nízkou aplikovateľnosťou na populáciu.

Ako skupinu participantov sme si zvolili učiteľov dvoch základných škôl v meste strednej veľkosti na západnom Slovensku. Učitelia základnej školy sú totiž tí, ktorí majú s priamou tvorbou ŠkVP najviac skúseností, a práve fyzická

dostupnosť a sociálne integrovaná podoba k nim bol popri logickom dôvode pragmatickým dôvodom ich voľby. V závere sme získali odpovede trojakého druhu: o nich samotných ako o primárnych spolutvorcoch ŠkVP, o škole ako o prostredí socializačného pôsobenia (predpokladáme pritom, že učitelia poznajú svoju školu najlepšie, sú teda tí, ktorí dokážu podať o nej hutnú a hodnovernú správu) a o ostatných členoch školskej komunity, predovšetkým o rodičoch ako spolutvorcoch ŠkVP.

Výskumnú vzorku tvorilo 53 učiteľov. V prvej fáze sme oslovili 38 participantov s cieľom vygenerovať čo najviac kategórií. Neskôr sme sa zamerali na rozvinutie a nasýtenie špecifických oblastí. Rozhovory sme uskutočnili dvakrát po sebe s rovnakou skupinou, aby sme prediskutovali témy, ktoré vzišli z prvého kola a analyzovali názory. Pri dosiahnutí počtu respondentov 53 sa javilo, že nové údaje potvrdzujú predbežné závery, preto bol pri tomto počte zber údajov dokončený.

Vstup do terénu sme uskutočnili najskôr rozhovorom s vedením školy. Využili sme sieť kontaktov a vysvetlili sme svoje zámery a cieľ. Otázky a nejasnosti súvisiace s výskumom sme hneď vyjasnili. Pred rozhovorom s novou skupinou učiteľov sme sa porozprávali neformálne, odpútali sme sa od nášho výskumného zámeru. Vďaka otvorenému vzťahu sa nám nestalo ani raz, že by náš vstup do školy bolo vedenie zamietlo.

METÓDY ZÍSKAVANIA ÚDAJOV

Hlavnou metódou, ktorú sme vo výskume použili, bol hĺbkový pološtruktúrovaný skupinový rozhovor. Vo všeobecnosti existujú dve možnosti analýzy rozhovorov (Silverman, 2005, s. 44; Švaříček, Šeďová, 2007, s. 208; Ten Have, 2004, s. 73; Šeďová, 2006, s. 49; Kvale, 1992, s. 11; Plichtová, 2002, s. 201). Prvá je prístupom k „prežívaniu“, pri ktorom sú názory a výpovede participantov považované za popis externej reality či získanej skúsenosti. Druhá vedie prostredníctvom interakcií k aktívne konštruovaným „naráciám“. Dáta sa vynárajú z interpersonálneho vzťahu, výskumník popisuje rozhovor ako spoločenskú interakciu, pričom analyzuje spôsoby sebareprezentácie a opúšťa popis reality. Obidve pozície sa považujú za prípustné. Údaje získané z rozhovorov sme analyzovali z realistickej pozície. Považovali sme ich za vysvetlenie skutočne existujúcich javov, ktoré sú odrazom subjektívneho prežívania participantov.

Pri zostavovaní schémy rozhovorov sme sa riadili pyramídovým modelom Toma Wengrafa (2001, s. 63). Podľa tohto modelu má základná výskumná otázka primárne postavenie, je nadradená teoretickým otázkam a špecifickým otázkam. Otázky určené účastníkom výskumu sú formulované v ich reči, neformálne, s cieľom poskytnúť priestor pre model indikátor – koncept.

Pripravené otázky mali orientačný charakter, boli počas rozhovorov používané pomerne voľne. Jednak z dôvodu, aby sa učitelia necítili obmedzovaní, aby boli ich vyjadrenia spontánne, aby sme navodili atmosféru rozhovoru a aby sme umožnili vynorenie takých tém, s ktorými sme a priori nerátali. Počas zberu a spracovávania dát boli otázky modifikované s ohľadom na kódy a kategórie, ktoré sa javili v procese analýzy dominantné. Rozhovory s učiteľmi sme uskutočnili v dvoch základných školách. Každej sérii rozhovorov predchádzalo stretnutie s vedením školy, na ktorom sme vysvetlili svoj zámer a cieľ výskumu, zodpovedali otázky. S učiteľmi sme sa stretli po vyučovaní v nerušenej miestnosti, podstatná časť stretnutia trvala približne hodinu. Rozhovory sme nahrávali na dva diktafóny a následne prepisovali.

POSTUPY ANALÝZY

Tesne pred zapnutím diktafónov sme sa opätovne spýtali na súhlas s nahrávaním, ubezpečili sme ich o anonymite, o dôvernosti a vysvetlili svoj výskumný zámer.

Porovnávanie a kladenie otázok sú dva analytické postupy, ktoré tvoria základ procesu kódovania (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43; Švaříček, Šeďová, 2007, s. 223). Dodávajú pojmom presnosť a konkrétnosť. Priebežné porovnávania, hľadanie podobností a rozdielov v údajoch na všetkých rovinách výskumnej práce znamená konštantnú komparáciu, ktorá by mala byť súčasťou zakotvenej teórie (Ezzy, 2002, s. 90).

Zakotvená teória je súhrnom systematických induktívnych krokov, ktorých cieľom je tvorba teórie. Jej jadrom je kódovanie. V procese kódovania sú údaje rozobraté na fragmenty, konceptualizované a následne zložené novým spôsobom. V rámci troch úrovní je najjednoduchším otvorené kódovanie. Vďaka svojej jednoduchosti je základom rôznych kvalitatívnych výskumov. Po axiálnom nasleduje selektívne kódovanie ako najzložitejšia kódovacia technika.

Otvorené kódovanie

Kódovanie je proces analýzy javov. Je to operácia, pomocou ktorej sú údaje rozobraté, konceptualizované a zložené novým spôsobom (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 211; Strauss, Corbinová, 1999, s. 42; Hendl, 2005, s. 228; Šeďová, 2006, s. 51). Otvorené kódovanie znamená identifikáciu pojmov a ich rozvíjanie v zmysle vlastností a dimenzií. Konceptualizácia dát je prvým krokom rozboru.

Analýzu dát sme naštartovali otvoreným kódovaním. Postupne sme kódovali prepisy rozhovorov a významový celok sme stanovili ako kódovaciu jednotku. Pojmy, ktoré prináležali rovnakému javu, sme zoskupovali, kategorizovali. Prepis rozhovorov bol pre nás zároveň aj vizualizáciou údajov, aby sme mohli nájsť opakujúce sa javy. Významové kategórie sme

zvýrazňovali, kódovali a komentovali. Počas kódovania dominovali ciele výskumu. Pre ukážku uvádzame príklad prepisu časti jedného rozhovoru.

130 135 140 145 150 155 160 165 170	X: Y: X: Z: U:	takisto na druhom stupni. Vlastné predmety a akože ten prvý rok ani sme nevedeli, že čo robíme alebo že ako to robíme. V podstate toto bola najväčšia chyba tej reformy, že bola spustená veľmi skoro, ako nikto na to nebol pripravený. Učitelia...ako keď ťa hodia do vody a plávaj, a nevieš plávať. Ale akože teraz po tých troch rokoch, ten záver po tom všetkom je, že prišla inšpekcia a povedala, že je všetko v poriadku, ale proste tie dva roky, tretí už, ale proste tie dva roky, to bolo niečo hrozné, to...ja už som si pripadala, že už ani neviem, kedy sa mám ísť vyspať a podobne. Ten začiatok roka, strašne veľa roboty. A nevedeli sme, že ako to robiť ani. To, že k tým jednotlivým predmetom, že učiť podľa čoho. Mal človek v podstate len to, čo si doma pripravil. Mne sa napríklad vo fyzike nepáči zoradenie tém. Ako to oni zoradili podľa nového vzdelávacieho. Rozprávam o teple, čo je energia, ale nemôžem rozprávať o žiadnych energiách, lebo to je zaradené o rok neskôr. Takže také nezosúladené je to. A my si musíme hľadať tie medzipredmetové vzťahy. Lebo predtým som vedela: tak dobre, ona berie na Fyzike to, ja na Informatike toto, tá na Chémii to a vedeli sme, čo kde je. No teraz je to úplne rozbité. A to zase bude trvať, možno, ja neviem, ďalšie tri, štyri roky, kým sa dostaneme do toho. A mi teda pripadá ako strata času takéhoto. Ja ani nechcem vedieť, že čo budú terajší siedmaci vedieť. No Matematika, Fyzika vždy boli tak zosúladené, že keď sa prebralo na Matematike, ja som na to nabehla vo Fyzike. Teraz je to tak, že ja nie som schopná počítať s nimi ani v tých málo vzorcoch, čo majú, lebo potrebujem Matematiku a oni to preberajú niekedy v ôsmom, deviatom ročníku. Úplne to narušili. My na prvom, ja nie som vôbec spokojná s učebnicami, čo sú podľa nového vzdelávacieho, čo sa týka Matematiky, aj Slovenčina. Napríklad v Matematike mám preberať sčitovanie do sto, bez prechodu cez desiatku, matematický celok, ale vsunuli mi tam napríklad počítanie písomné pod seba, čo sme ešte vôbec ani nepreberali. Čiže domotané je to učivo, absolútne to nemá nejaký systém, že treba hľadať úlohy, potom aj rodičia, aj deti v tom majú chaos, lebo preskakujeme úlohy, lebo nejde to tak, ako preberáme učivo. Tá výhoda toho celého je to, že teda naozaj máme voľnosť. Že teda môžem si vytvoriť ten program tak na škole, ako je. Ale toto, že ja, učiteľ, ktorý skončil vysokú školu, mám robiť učebné osnovy? No, nikdy som sa to v živote neučila, nikto ma to neučil a že mi dajú pár bodov, čo tam má byť? To, ako X môže povedať, ona robila osnovy, že čo to je.	**nevýhody ŠkVP** **nevýhody ŠkVP** **nevýhody ŠkVP** **nevýhody ŠkVP** **nevýhody ŠkVP** **nevýhody ŠkVP** **nevýhody ŠkVP** **výhoda ŠkVP**

Axiálne kódovanie

Axiálne kódovanie je súbor postupov, ktoré nadväzujú na otvorené kódovanie. Jeho cieľom je vytvorenie spojenia medzi kategóriami. Osi, ktoré ich spájajú,

určujeme pomocou paradigmatického modelu, ktorý veľmi zjednodušene vyzerá takto:
(A) PRÍČINNÉ PODMIENKY → (B) JAV → (C) KONTEXT →
(D) INTERVENUJÚCE PODMIENKY → (E) STRATÉGIE JEDNANIA A INTERAKCIE → (F) NÁSLEDKY

Pomocou tohto modelu môžeme o dátach systematicky uvažovať a vzájomne ich dávať do vzťahu rozličným spôsobom (Strauss, Corbinová, 1999, s. 72; Šeďová, 2006, s. 52; Hendl, 2005, s. 250). Axiálne kódovanie je proces, ktorým dávame subkategórie do vzťahu k nejakej kategórii. Touto kategóriou je v našom výskume spoločná práca učiteľov. Priebežne sme uvažovali o tom, aké sú jej príčinné podmienky, v akom kontexte sa odohráva, za akých intervenujúcich podmienok, stratégií jednania a s akými následkami. Okrem toho sme pokračovali v hľadaní ďalších vlastností každej vlastnosti a zaznamenávali sme dimenzie každého prípadu. Výsledky skúmania vzťahov medzi jednotlivými kategóriami sú prehľadne zoskupené v tabuľke 8.

Ignorovať axiálne kódovanie v priebehu analýzy dát môže byť príčinou fragmentarizovaného a nezaostreného popisu, v ktorom absentuje jednotiaci motív príbehu a výstupom je len popisný text (Šeďová, 2006, s. 52).
Paradigmatický model má nasledovnú podobu:

Tabuľka č. 1: **Paradigmatický model**

príčinné podmienky	**jav**	**kontext**	**intervenujúce podmienky**	**stratégie jednania a interakcie**	**následky**
potreby učiteľov, názory učiteľov na spoluprácu	spoločná práca učiteľov	školské rutiny	pracovná záťaž	vyhľadávanie pomoci, dohoda, deľba práce	uľahčenie práce, ušetrenie času

Axiálnym kódovaním sme induktívno-deduktívnym spôsobom prepojili subkategórie do vzťahu ku kategóriám a subkategórie medzi sebou na základe umiestnenia prípadov na dimenzionálnych škálach. Na tejto úrovni sme získali pomôcku na triedenie údajov. Dáta boli v procese selektívneho kódovania preskupené.

Selektívne kódovanie

Selektívnym kódovaním rozumieme proces, kedy sa určí jedna centrálna kategória, ktorá je systematicky uvádzaná do vzťahu k iným kategóriám. Tieto vzťahy sa neustále overujú a kategórie sa zdokonaľujú a rozvíjajú. Centrálna kategória by mala skúmaný jav dobre popisovať, mala by byť dostatočne široká, aby obsiahla všetky ostatné kategórie (Strauss, Corbinová, 1999, s. 86, 92). V tejto fáze výskumu sme paradigmatický model vznikajúcej teórie

nahradili kauzálnym modelom (s. 28). Centrálnou kategóriou je spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole. Okolo nej je organizovaný analytický príbeh a analyzované vzťahy medzi jednotlivými kategóriami.

Napriek tomu, že je možné rozdeliť priebeh spolupráce na príprave ŠkVP v základnej škole na jednotlivé etapy, nemusia nimi učitelia prechádzať postupne. Veď cieľom zvládania prípravy ŠkVP sú progresívne aktivity učiteľov, prípadne ich snahy udržať ju čo najstabilnejšou. To si ale vyžaduje neustále prispôsobovanie sa meniacim sa okolnostiam a podmienkam. Takže pravidelnosť spolupráce nemožno presne analyzovať bez procesu (Strauss, Corbinová, 1999, s. 116). V závere príspevku je opísaná dynamika procesu spolupráce.

VÝSLEDKY VÝSKUMU

Jadrom nasledovnej časti je popis spolupráce učiteľov z hľadiska jej charakteristík. Týmito charakteristikami, ktoré považujeme za stavebný pilier pre analýzu fenoménu spolupráce, sú: trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a predmet spolupráce.

Trvanie spolupráce znamená časový úsek, počas ktorého učitelia na príprave ŠkVP spolupracujú. Spôsob spolupráce je charakteristika konatívna; skúmame vyjadrenia učiteľov na otázku ako spolupracujú. Analýzou predmetu spolupráce vykresľujeme jej obraz z hľadiska toho, na čom učitelia spolupracujú.

Trvanie spolupráce

Všetci skúmaní učitelia majú možnosť na príprave ŠkVP spolupracovať a túto možnosť aj využívajú. Čas venovaný spolupráci závisí od predmetu spolupráce. Klára k otázke trvania procesu spolupráce uvádza: *„Čiže to vyplynie z tej situácie a z tej potreby.“* Z analýz rozhovorov vyplynuli tieto úrovne jej trvania:

(1) ***Príležitostne:*** Učitelia spolupracujú podľa potreby, alebo vôbec nespolupracujú, lebo to nepovažujú za potrebné. Pre príležitostnú spoluprácu je typické jej krátke trvanie. Vlasta vraví, že: *„Ale urobím to, pomôžem ti po tejto ďalšej hodine, tam mám voľno a vybavím ti to.“*

(2) ***Počas riešenia úlohy, postup lineárny:*** Na tejto úrovni má cieľ spoločnej práce učiteľov širšie a komplexnejšie pokrytie, s jednoznačným záverom, preto je aj jej trvanie dlhšie. Želmíra popisuje túto rutinu takto: *„Mali sme stretnutie, kde boli všetci kolegovia, kde pani riaditeľka predniesla, čo ten školský vzdelávací program je, čo to obnáša, že to treba spracovať, že sú tam také kritériá, to, to a to, obsahuje to také predmety, to a to, zložky, ciele a to sme si všetko mali naštudovať. Bolo to sprístupnené na vlastne takej chodbe, ktorú máme, kde všetci chodíme, kde sa stretávame, zapisujeme.*

Bolo to tam, takže aj na stránke sme si to mali preštudovať, prečítať. A potom odtiaľ sa už začalo prispôsobovať si to na vlastný vyučovací predmet, spracovávať na základe toho, čo sme mali k dispozícii, študovať, takže asi tak.“

(3) ***Priebežne, postup cyklický:*** Trvanie spolupráce je ovplyvnené výsledkom riešenia úlohy, pričom sa analyzuje spätná väzba na počiatočné podmienky a požiadavky. Želmíra napríklad hovorí, že: *„My sme zistili, že v druhom ročníku je nedostatok hodín čítania. Sú rozdelené tri hodiny dotácie týždenne, čo je málo. Čiže znovu sa to bude prerábať a od budúceho roku bude čítanie súčasťou každého jedného dňa.“* V takomto prípade učitelia neustále prispôsobujú a vylepšujú, aby mal zásah do ŠkVP pozitívny dopad na žiakov.

Z analýz odpovedí učiteľov súvisiacich s tým, koľko spolupracujú, sme sa najskôr dozvedali, že pracujú spolu neustále, aby ušetrili čas. O tom svedčí na príklad výpoveď Adriany: *„Dosiahnuť niečo jednoduchšie a rýchlejšie. Hlavne o ten čas ide...je to vždy rýchlejšie a kvalitnejšie.“* Na druhej strane im práve nedostatok času bráni v spolupráci. Príkladom tohto názoru sú vyjadrenia Kláry a Kamily: *„Také sa stane, že niekto nestíha...ale urobím ti to, pomôžem ti po tejto ďalšej hodine, tam mám voľno a vybavím ti to.“* A následne podľa Ľubky a Reginy pri vyjadrení názoru na problém brzdenia spolupráce vravia: *„Čas, časová náročnosť, časová tieseň a veľa úloh.“* V každom z týchto prípadov ide ale o prvú úroveň trvania spolupráce. Sú to prípady krátkodobé a jednorazové, ktoré vyžadujú promptné a efektívne riešenie. Učitelia pravidelne odpovedali vymenovaním vlastností týchto prípadov a ich podmienenosti cieľmi a kompetenciami.

Pre spoluprácu na príprave ŠkVP je typická tretia úroveň. Želmíra, citovaná ako reprezentant tohto modelu, napríklad dodáva: *„Čiže to sú veci, ktoré treba celým rokom prejsť a bude sa vytvárať viac-menej a aj sa už vytvára. U nás sa prerábajú zase nanovo plány, lebo tá časová dotácia je tam slabá.“* Následne počas rozhovorov sme sa pravidelne dozvedali o potrebe spätnej väzby. Keď o nej Laco hovoril, bolo zrejmé, že jej riešenie nebude krátkodobé: *„Tak tá spätná väzba by mala byť. Lebo v podstate veľa nariadení, aj veľa inštrukcií, čo sme dostávali aj z krajského úradu, aj z ministerstva školstva, majú svoje nejaké mínusy a keď to nedáme naspäť vedieť, tak potom to bude tak aj naďalej.“*

Okrem nutnosti spolupráce kvôli veľkému množstvu úloh navyšuje čas potrebný na spoluprácu aj postoj učiteľa k práci. Broňa napríklad hovorí, že: *„Pokiaľ má postoj k práci taký, že chce to spraviť a chce to spraviť zodpovedne, tak z toho plynie strašne veľa úloh.“*

Spôsob spolupráce

Učitelia spolupracujú rôznymi spôsobmi so širokým záberom pôsobnosti. Niektoré sú zamerané na vyjadrenie názoru, či poskytnutie rady, iné na rozhovory, ktoré vedú ku vzájomným dohodám. So zreteľom na tento uhol pohľadu môžeme spôsob spolupráce rozdeliť do niekoľkých kategórií: (1) Rady – úzko špecifické: väčšinou s jasným stanoviskom a jednostranné; (2) Rozhovory – cielené a zámerné: okruhy tém sú širšie, pestrejšie a stanoviská vzájomné, väčšinou prekonzultované; (3) Deľba práce – dohody, spätná väzba: široký záber úlohy, na ktorej sa učitelia podieľajú spolu, s dôrazom na pozitívny prínos pre školu.

Podrobnejšia analýza týchto skupín je nasledovná:

(1) ***Rady – úzko špecifické:*** V popise spôsobov spolupráce ja potrebné aspoň zmienkou sa vyjadriť ku skupine úzko špecifických rád. Aj keď sú tieto jasne cielené a majú len krátkodobý charakter, znamenajú pre učiteľov a pre školu veľmi veľa. Majú hlboký význam a veľký prínos s dôrazom na vzájomné puto alebo dyadický rešpekt. Napríklad podľa Adriany: *„Spravili sme plány, ako sme mali a išli sme ďalej. Len bolo logo zrazu a už deti tak viac cítili tú školu, že už je to naša škola. Nejaký vzťah.“* Sonine úvahy sú v tejto rovine nasledovné: *„A nie je človek vzťahovačný...keď spolupracujeme, že keď niekto spraví chybu a ten druhý mu povie: tak toto nebolo dobré, toto si mal robiť tak a tak, že ten sa nebude urážať, ale zamyslí sa a spraví takú spätnú reflexiu. Sebareflexiu, že sa zamyslí, že či naozaj to tak bolo alebo nebolo a nechá si aj poradiť od toho druhého, aj keď je mladší, možno menej skúsenejší, ale má na vec iný pohľad.“*

(2) ***Rozhovory – cielené, zámerné:*** Do tejto kategórie spadajú vzájomné rozhovory, ktoré zostávajú v konkrétnej rovine problémov a ich riešení, ale majú širší záber. Igor analyzuje takto: *„Pretože tie rozhodnutia zhora nie sú najlepšie, nastupuje spolupráca, že tam si povieme, čo by na to povedali ostatní, lebo jeden môže mať mylný názor.“* Soňa hovorí: *„Aj v priebehu tých vychytávok, keď sa spravia plány...Tá prax, realita ukáže a vlastne každý si povie ten svoj názor, v ktorom predmete čo by zmenil alebo inak spravil a snažíme sa v tých plánoch spraviť kompromis, aby teda všetci boli spokojní...“*

Je nutné povedať, že potreba učiteľov spolupracovať je na tejto úrovni deklarovaná intenzívnejšie. Ich spoločná práca je neoddeliteľnou súčasťou ich každodenného života v škole. Agneša rozpráva o potrebe každodennej spolupráce takto: *„...to sa nedá bez spolupráce – práveže tá tvorba a každý sa k tomu vyjadroval. Jeho názor a že čo bude obsahovať.“*

(3) ***Deľba práce – dohody, spätná väzba:*** Typickými zástupcami tejto skupiny sú všetky spôsoby spoločnej práce na príprave ŠkVP, nakoľko umožňujú plán meniť, upravovať a prispôsobovať si ho na podmienky školy. Analýzy

následkov sú nenahraditeľným nástrojom na eliminácia chýb a nedostatkov. Želmíra bez váhania vraví, že: *„Učíme sa len na základe toho. Spracujeme jednu verziu a tým, že sa bude učiť, prídeme na to, či je to tak, alebo nie je to tak. Keď to tak nie je, tak tým pádom sa...dohodneme, že čo sa dialo a čo sa stalo, že s tým nesúhlasíme a chceme to zmeniť...A prerobí sa to.“* Viera uvažuje takto: *„...dali sme si dotáciu napríklad v matematike päť hodín a mali byť tri. A zistili sme, že to nepotrebujeme, že sme si mohli tie dve hodiny presunúť...každý sa učí na vlastných chybách...realita ukáže.“* Nie každý učiteľ sa na negatívne skúsenosti pozerá negatívne. Podľa Renáty napríklad: *„...už vieme, čo na ďalší rok. Už teraz sme sa poučili. Učíme sa na vlastných chybách, lebo ideme po novom.* A Drahuša dodáva: *„...ale tá možnosť korigovať tam vždy je...“*

Predmet spolupráce

Predmet spolupráce možno popísať ako tú časť ŠkVP, na riešení ktorej pracujú učitelia spoločne. V zásade je trojakého druhu:

(1) ***Jazyková stránka, terminológia ŠkVP:*** Túto úroveň spolupráce sme indikovali na začiatku spoločnej tvorby ŠkVP a jej trvanie je krátke. Keď sa dostala do povedomia učiteľov, otvorene ju nedeklarovali a vnímali ju ako samozrejmú. Ingrid o nej rozmýšľa takto: *„Tá minimálna spolupráca, to sú diskusie, potreba poradiť sa, aké sú aktivity, aké sú plány. Spolupráca už na základe vytvárania nejakých vízií aj podľa vzdelávacieho programu.“* Matilda hovorí o probléme jednotnej terminológie takto: *„...bolo to veľmi ťažké. Nikto nám nevedel poradiť. Nikto nevedel, že čo chceme. Mne sa to zdalo také zmätočné...nejednotné. Ale nakoniec sme sa dopracovali aj v tom programe. Veľmi sa na tom zakladá, aby sa správne výrazy používali...keď to tak má byť, zvykneme si aj na to nové.“*

(2) ***Formálna a obsahová stránka ŠkVP:*** Táto sa v rozhovoroch deklaruje častejšie a vždy v súvislosti s potrebou učiteľov spoločne riešiť tento okruh úloh. Miluša: *„My sme to robili v podstate tak, že individuálne s tým, že sme boli na telefóne a potom sme sa stretli tu a vlastne tie všeobecné časti sme dávali dokopy, aby to bolo spoločné.“* Michaela: *„Formálne sme komunikovali aj iné predmety. Poviem napríklad, že som komunikovala aj s matikárkou. Alebo so špeciálnym pedagógom.“* Dana: *„...a je to veľmi dôležité, pretože, keď je školský, tak by mal byť jednotný, ucelený.“*

(3) ***Inovatívne prvky a využitie ŠkVP:*** Možnosť pracovať tvorivo a zavádzať do výučby inovatívne prvky deklarujú učitelia vcelku pozitívne. Napríklad Bernadeta to vysvetľuje takto: *„Keď si tam do toho chcel dať tú vlastnú pridanú hodnotu, tak to si musel spracovať a to je kvantum času, myšlienok a všetkého...že nejak ujednotiť...tá výhoda toho celého je, že teda naozaj máme voľnosť. Že teda môžem si vytvoriť na škole ten program tak, ako je.“*

Na druhej strane je práve táto možnosť vnímaná ako záťaž, ktorá je niektorými učiteľmi zvládnutá ľahšie, inými ťažšie. Napríklad Gertrúda s Bernadetou hovoria, že: *„...ja, učiteľ, ktorý skončil vysokú školu, mám robiť učebné osnovy?...nikdy som sa to v živote neučila...“* Ale práve spoločná práca učiteľov pomáha tieto problémy riešiť. *„Ale vždy sa dohodneme. Ja si vždy zvolám vedúce predmetových komisií a poviem, že aký je problém a oni pridajú to svoje a dohodneme sa.“*

Model spolupráce učiteľov

Všetky tri kategórie, ktoré boli popísané vyššie – trvanie, spôsob a predmet spolupráce – spolu veľmi úzko súvisia. Nie je to teda tak, že by trvanie spolupráce bolo naplnené spoločnou prácou na čomkoľvek v príprave ŠkVP. Odpoveď na otázku súvisiacu s dĺžkou trvania je vždy spojená so spôsobom spolupráce a s tým, čo je jej predmetom.

V priebehu analýzy sa ukázalo, že existujú určité stabilné typy spolupráce učiteľov na ŠkVP. Stabilita sa prejavuje v spôsobe spolupráce. Spoločná práca učiteľov môže variovať medzi rôznymi úrovňami, pričom možno túto variabilitu vysvetliť meniacimi sa vonkajšími podmienkami – krátkosť času a pracovné zaťaženie učiteľov – v zásade ale prejavuje známky jedného z týchto modelov, ako bude vysvetlené nižšie. V priebehu analýzy sa centrálnou rysuje kategória predmet spolupráce, okolo ktorej sú organizované jednotlivé úrovne spolupráce v závislosti od času a spôsobu spolupráce učiteľov. U učiteľov je primárne to, čo v ŠkVP treba pripraviť, opraviť či zmeniť a od tohto výberu sa odvodzuje spôsob spolupráce a čas na túto činnosť potrebný.

Jednotlivé úrovne sú vyznačené v tabuľke 2 a sú identifikované takto:

(1) ***Nízka úroveň:*** Učitelia spolupracujú, lebo to majú nariadené najčastejšie vedením školy. Tento typ sa v ich práci vyskytuje len zriedkavo, alebo sa vôbec nevyskytuje. Pokiaľ pracujú v tomto režime, trvá ich aktivita krátko a je veľmi úzko vyšpecifikovaná: učitelia si väčšinou vzájomne radia a ich rady sa týkajú formálnej stránky ŠkVP či správnej terminológie;

(2) ***Stredná úroveň:*** Učitelia pracujú spolu preto, lebo pociťujú potrebu spolupracovať. Ich aktivity sú zamerané prevažne na formálnu a obsahovú stránku ŠkVP formou vzájomných rozhovorov. Pre postup ich práce je charakteristická lineárnosť, bez skúmania spätnej väzby;

(3) ***Vyššia úroveň:*** Spoločná práca učiteľov sa uskutočňuje z presvedčenia, trvá počas celého školského roka a má cyklický charakter. Učiteľ sleduje zmysel a dopad svojej práce nad inovatívnymi prvkami ŠkVP (atraktívnosť predmetov a efektívnosť práce) a ich využití.

Tabuľka č. 2: **Model spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP**

MODEL SPOLUPRÁCE	nízka úroveň	stredná úroveň	vyššia úroveň
trvanie spolupráce	príležitostne	počas riešenia úlohy, postup lineárny	priebežne, postup cyklický
spôsob spolupráce	rady – úzko špecifické	rozhovory – cielené, zámerné	deľba práce, dohody, spätná väzba
predmet spolupráce	jazyková stránka ŠkVP a terminológia	formálna a obsahová stránka ŠkVP	inovatívne prvky a využitie ŠkVP

ZDROJE A OBMEDZENIA UČITEĽSKEJ SPOLUPRÁCE

V predchádzajúcej časti bola popísaná spolupráca učiteľov s dôrazom na jej charakteristiky. Teraz sa zaujímam o zdroje a obmedzenia spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole. Budem sa teda snažiť identifikovať najdôležitejšie príčinné podmienky: zistiť, prečo spolupracujú v danom modeli, nájsť faktory, ktoré spoluprácu podporujú, a naopak, ktoré ju obmedzujú.

Základným tvrdením tejto časti je výrok, že tí, ktorí rozhodujú o miere kooperujúcich aktivít v škole a tí, ktorí určujú ich podobu, sú výhradne **učitelia.** Vzájomné vzťahy medzi učiteľmi sú s dôrazom na spoluprácu mocensky symetrické. Spolupracujú vždy, keď to považujú za potrebné, alebo keď sú o spoluprácu požiadaní.

Učiteľské potreby

Potreby učiteľov predstavujú v predkladanej práci kľúčovú kategóriu. Počas analýzy dát sa javila vždy tesnejšia a zreteľnejšia závislosť medzi spoluprácou učiteľov na príprave ŠkVP a ich potrebami. Učitelia pracujú spoločne s ohľadom na konkrétne ciele. Tieto ciele sa týkajú **samotných učiteľov**, kedy títo potrebujú odbornú pomoc. Betka vykresľuje túto skutočnosť takto: *„Keď niekto spraví chybu, na ktorú je upozornený, tak...spraví sebareflexiu a nechá si poradiť od toho druhého.“* Agneša k tomu dodáva: *„Vždy sa radíme, že ako by si ty toto naučila a čo by si povedala ty.“* Drahuša vystihuje túto skutočnosť touto úvahou: *„Učiteľ nielen učí, ale sa aj učí od druhých.“* Potrebu pracovať spoločne vysvetľujú učitelia s dôrazom na špecifiká školského vzdelávacieho programu. Broňa akcentuje potrebu vzájomnej odbornej pomoci takto: *„Ja, učiteľ, ktorý skončil vysokú školu, mám robiť učebné osnovy? No, nikdy som sa to v živote neučila, nikto ma to neučil a že mi dajú pár bodov, čo tam má byť...“* Rovnako sa vyjadruje aj Matilda: *„...Ale aj čo sa týka celkove vypracovať vzdelávací program. Nebolo to ľahké, robili sme to prvýkrát. Aby sme si vytvorili nové učebné osnovy na predmety, ktoré sme si vlastne my vytvorili. Bolo to niečo nové pre nás, ale zvládli sme to...A ja som taký typ človeka, ja potrebujem mať pri sebe toho, kto mi prikývne a tak odobriť veci...je dobré sa poradiť, vymeniť si skúsenosti, povedať si názory.“*

Konkrétne ciele, ktorú sú prostredníctvom spolupráce učiteľov naplňované, sa týkajú **rovnako aj školy.** Analýza dát ukázala ako najdôležitejšiu potrebu ušetriť spoluprácou učiteľov čas a rovnako akcentovala pozitívny prínos pre školu. Gertrúda vraví: *„Ja si myslím, že pozitívny by mal byť pre všetkých, pre každého z nás a samozrejme v konečnom dôsledku pre celú školu.“* Betka ju dopĺňa: *„My to robíme preto, aby sa vzdelanostná úroveň detí zvýšila a aby to vzdelanie malo ozajstný efekt.“* Vlasta s Matildou opisujú túto potrebu nasledovnou úvahou: *„Mali sme rozdelené úlohy, kto čo urobí. Dohodli sme sa, ktorá čo vypracuje. Pretože najjednoduchšie bolo, aby jedna vypracovala jedny plány alebo jedny osnovy, aby to bol jeden celok.“* Agneša vraví: *„Tento rok sme zistili my prváčky, že v Prírodovede je jedna hodina zbytočná. Tak sme im povedali, aby si o rok nedali Prírodovedu, ale niečo iné, čo budú viac potrebovať. Čiže tam bez toho odovzdávania skúseností to nejde, nemôže fungovať.“* Vo všeobecnosti možno povedať, že pokiaľ je potreba učiteľov spolupracovať silná, vzniká vyššia úroveň – spolupráca z presvedčenia.

Obe učiteľské potreby – akcent na učiteľa a akcent na školu – tvoria príčinnú podmienku, ktorá vykresľuje model spolupráce učiteľov. Učitelia nepracujú spoločne bez príčiny. Konajú tak preto, lebo táto ich aktivita vyplýva z potrieb, ktoré prináša ich každodenný život v škole. Ak prihliadneme aj na legislatívne zmeny, ktorými bol školský vzdelávací program do škôl taxatívne zavedený, dôvod pracovať spoločne sa javí v oveľa zreteľnejšom svetle.

Potreby učiteľov tvoria teda determinujúci faktor ich spolupráce na príprave ŠkVP v základnej škole. Pritom je nutné zdôrazniť, že celkovo akcentujú potreby učiteľa a potreby školy. Vo vzťahu k trvaniu spolupráce môžeme konštatovať, že čím väčšia je potreba učiteľov na príprave ŠkVP spolupracovať, tým viac času spoluprácou trávia. Zároveň typ učiteľskej potreby určuje spôsob, akým učitelia spolupracujú a rovnako aj to, čo je predmetom spolupráce. Tento vzťah vystihuje nasledovná tabuľka:

Tabuľka č. 3: **Učiteľské potreby vo vzťahu ku spôsobu spolupráce a k predmetu spolupráce**

Učiteľské potreby	akcent na učiteľa	akcent na školu
spôsob spolupráce	cielené rozhovory, vzájomné rady, výmena materiálov	deľba práce, dohody, spätná väzba
predmet spolupráce	formálna a obsahová stránka ŠkVP	inovatívne prvky a využitie ŠkVP

Názory učiteľov na spoluprácu

Názory učiteľov na spoluprácu na príprave ŠkVP sa vyznačujú konzistentnosťou a sú logicky jednotné. Napriek tomu, alebo práve preto, že je spolupráca súčasťou každodennej práce, učitelia o nej nepremýšľajú. Túto nereflektívnosť plasticky vysvetľuje Klára: *“Ani o tom neuvažujem. Ešte sa mi nestalo, že by mi niekto nepomohol. Takže to beriem ako samozrejmosť. Ja som sa v živote*

nezamýšľala nad tým, či by som niečo zvládla, alebo nezvládla, keby mi niekto nepomohol.“ Tvrdenie, že spoluprácu „berú“ ako samozrejmosť, bolo v rozhovoroch časté.

Oceňovanou vlastnosťou spolupráce je jej **prínos v práci učiteľa** a zároveň jej **socializačný prínos**. Podľa Xénie: *„Každá z nás, keď sa do niečoho spolu pustíme, tak sa snažíme urobiť to tak, aby to malo nejaký prínos.“* Učitelia sa spoločnou prácou navzájom inšpirujú, sú kreatívni a súčasne prejavujú záujem o názor svojho spolupracovníka. Klára komentuje svoj kladný postoj ku spoločnej práci takto: *„Alebo aj väčšia kreativita, lebo predsa len, viac je ľudí, viac názorov, viac nápadov, čiže pomáha to vlastne aj tomu lepšiemu výsledku.“* Drahuša vraví: *„A ja hovorím o tom, že učiteľ nielenže učí, ale sa aj učí od druhých.“* Matilda vysvetlila oceňovaný prínos spolupráce takto: *„…Vážim si názor toho druhého a porovnám.“* Želmíra dodáva: *„Skúsenosti hlavne tých starších. Dám si poradiť, takže viac-menej ide akože fakt o to, že na to sú tu tí kolegovia, aby vedeli stiahnuť na tú správnu stranu: takto to urob, lebo takto to je lepšie.“*

Niektorí participanti dokážu vymenovať aj ďalšie pozitíva: väzba ku škole, upevňovanie medziľudských vzťahov, vedieť a chcieť vypočuť si názor druhého, schopnosť tímovej práce. Všetky argumenty sa týkajú strednej a vyššej úrovne spolupráce. Nižšia úroveň – nazerajúc očami skúmaných učiteľov – tento pozitívny potenciál nenachádza.

Učitelia vedia spoluprácu skôr opísať a vysvetliť, ako zadefinovať. Tieto popisy a charakteristiky sú jednotné a odôvodnené. V jednej otázke sa ale ich názory rozchádzajú: **v situačnej závislosti spolupráce počas prípravy ŠkVP.** Pokiaľ majú totiž vysvetliť, čím je spolupráca na príprave ŠkVP špecifická, ich názory sú rozdielne. Henrieta vysvetľuje spôsob spolupráce takto: *„To záleží od situácie. Konkrétne aká je situácia.“* Jej úvahy dopĺňajú Želmíra s Agnešou: *„…Učíme sa len na základe toho. Spracujeme jednu verziu a tým, že sa bude učiť, prídeme na to, či je to tak, alebo nie je to tak. Tá spolupráca tam funguje stále.“* Na druhej strane Kamila, ktorá učí 12 rokov, vraví: *„Odkedy som tu, tak to takto funguje. Spolupráca sa nerozlišuje podľa toho, že ja ti pomôžem s osnovami, alebo vybrať žiakov na olympiádu. To je jedna spolupráca.“* Ema ju dopĺňa: *„To sa neodvíja od ŠkVP, ale od toho, akí sú ľudia.“*

Kým je popis spolupráce účastníkmi výskumu deskriptívny, k jednému sa vyjadrujú jednoznačne: **prekážkou spolupráce je čas.** Explicitne opisujú túto prekážku všetci skúmaní učitelia. Michaela hodnotí: *Čas, tých 10 minút alebo 15 minút, čo trvá prestávka, to je málo. Pripraviť materiály, vybaviť tie veci, za ktoré sme zodpovední.“* Vlasta s Reginou hovoria: *„Čas, časová náročnosť, časová tieseň. A veľa úloh...sú zadelené...to, čo máme zadelené.“* Tieto vyjadrenia sa týkajú nižšej úrovne spolupráce, kedy účastníci výskumu riešia otázky súvisiace s terminológiou či jazykovou stránkou ŠkVP. Podľa Matildy:

„A vždy sme sa stretli, keď bolo treba, keď aj na päť minút. Boli to dosť také pracovné, aj také hektické, by som nazvala, stretnutia, že každý: a takto to robme a takto to dajme...to nás tak posúvalo dopredu."

Učiteľské potreby a názory učiteľov na spoluprácu

Kategórie, ktoré boli popísané vyššie, učiteľské potreby a názory učiteľov na spoluprácu pri príprave ŠkVP predstavujú premenné, ktoré určujú podobu spolupráce učiteľov v základnej škole. Rozhodujú teda o tom, akým spôsobom, na čom a ako dlho budú učitelia spolupracovať. Obe premenné pôsobia súčinne a spoluprácu jednoznačne navyšujú. Učitelia potrebujú na príprave ŠkVP spolupracovať a túto potrebu aj explicitne deklarujú.

Potreby spolupráce učiteľov sú veľmi rôznorodé a ich konečným dôsledkom je rôznorodosť modelu spolupráce, ktorý je analyzovaný vyššie. Názory učiteľov sú rovnako „pestré", čo posilňuje variabilitu modelu učiteľskej spolupráce.

„Brzdou" spoločných aktivít učiteľov je podľa ich názoru nedostatok času. Je to tak skutočne? V názoroch si môžeme všimnúť nejednoznačnosť, ktorá sa týka práve času potrebného na spoločnú prípravu ŠkVP. Renáta na otázku, ako tvoria ŠkVP: *„...Aby sedeli všetky hodiny tak, ako má byť...čo vypustiť, čo pridať, takže na tom spolupracujeme priebežne a spoločne..."* Bernadeta kryštalicky vysvetľuje: *„Keď tam chceme dať tú vlastnú pridanú hodnotu, tak to sme museli spracovať. A to je kvantum času, myšlienok a všetkého."* Príkladom môže byť aj odpoveď Matildy na otázku, ako na príprave ŠkVP spolupracujú: *„...my sme mali veľakrát také rýchle sedenia. Že prišiel nejaký problém a teraz ako ďalej? Tak vždy sme sa zišli vyučujúce na prvom stupni aj tie, ktorých sa ten program ešte netýka...keď to bolo treba, tak aj na päť minút."*

K otázkam **prekážok** v spolupráci sa učitelia vyjadrujú väčšinou takto: *„Ale veľakrát...že človek aj chce, ale proste v priebehu toho procesu sa fakt nedá na to nájsť čas",* argumentuje Henrieta a Klára ju dopĺňa: *„Teraz ja nemôžem, lebo to, to a to, skús u tohto. Lebo sa stane, že niekto nestíha."* V pozadí nejednoznačnosti môžeme vystopovať hlbšie súvislosti: ak je úroveň spolupráce nízka, problémy s disponzibilným časom, ale aj s časom potrebným na spoluprácu dokážu učitelia pružne vyriešiť. Presunom na strednú a vyššiu úroveň spolupráce sa nedostatok času ako prekážka spolupráce na príprave ŠkVP v základnej škole stáva irelevantný, učitelia nemajú potrebu ho riešiť.

Pracovná záťaž ako intervenujúca premenná

Doteraz boli ako hlavné determinanty spolupráce učiteľov popísané učiteľské potreby a rozprava učiteľov o spolupráci. Rozhodujúci vplyv na spoluprácu má učiteľ. Všetci učitelia zahrnutí do výskumu artikulovali v rozhovoroch **pracovnú záťaž**, ktorú vnímajú každým dňom. Táto záťaž nie je sama osebe

príčinou spolupráce, predstavuje intervenujúcu premennú. Nevnímajú ju negatívne, naopak, spolu s ich potrebami pôsobí synergicky a samotnú spoluprácu navyšuje. Henrieta s Lacom vysvetľujú: *„To sa nedá, aby všetko robil jeden človek, to by proste nezvládal. Veľa pracovných povinností. Takže preto."* Igor dodáva: *„Sme na spoluprácu odkázaní. Bez toho by sme nestíhali."*

Učitelia deklarujú pracovnú záťaž dvojakým spôsobom. Buď, ako to vidieť v predchádzajúcej citácii, otvorene, alebo nepriamo, analýzou aktivít, ktoré museli v priebehu tvorby ŠkVP podstúpiť.

Počas prípravy ŠkVP, ktorú vnímajú učitelia ako zmenu v prístupe k práci, ako zmenu v nazeraní na zmýšľanie a ako zmenu vo vzájomných vzťahoch, si učitelia uvedomujú potrebu spolupracovať. Henrieta vysvetľuje: *„Počas celého roka sa prehodnocuje. Čo bolo správne a čo nie. Na druhom stupni sa zaviedol predmet Angličtina v prírodných vedách ako obohatenie anglického jazyka...teraz sa zisťuje, že nie všetky deti na to majú. Že by sa malo určiť nejaké kritérium na výber tých žiakov, že by to nemal byť len taký výber, ako sme si mysleli, že kto chce, pôjde na ten predmet vyučovací. Čiže tam aj to delenie tých žiakov do tých skupín, že nie každý žiak na to má."* Adriana ju dopĺňa: *„Tam nastal aj problém, že ten vzdelávací program je nastavený na priemer tých žiakov a napríklad tí žiaci s poruchami učenia alebo zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde rodičia sa im nevenujú tak, ako by sa mali, alebo na to nemajú financie, tí žiaci sú úplne stratení v tomto programe. To riešime individuálnym prístupom."*

V rozhovoroch sa objavovali príklady vzťahu pracovnej záťaže a času. Michaela rozpráva o potrebe spolupráce v závislosti znížiť pracovnú záťaž: *„Keď je v rámci jedného predmetu viacej kolegov a iný pripraví k nejakej téme pracovné listy a poskytne mi, tak je to pre mňa len výhodou, ušetrí mi to čas. A zase spätne, ja niečo pripravím a posuniem kolegyni. Tá spolupráca je tu neustále, celý rok. Nedá sa nespolupracovať."*

Na týchto príkladoch je vidieť, ako je spolupráca pri znižovaní pracovnej záťaže učiteľmi realizovaná a aký význam jej učitelia pripisujú. Participanti z našej vzorky si vychádzajú v ústrety poskytovaním materiálov, vyslovením vlastných názorov, prejavovaním záujmu, hľadaním efektívneho a zmysluplného riešenia nastolených úloh a aktuálnych problémov.

Zdroje a obmedzenia vo vzťahu k modelu spolupráce

V tejto časti boli identifikované tri premenné, ktoré predstavujú zdroje a obmedzenia spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Dve z nich – učiteľské potreby a rozprava učiteľov o spolupráci na príprave ŠkVP – možno považovať za príčinné podmienky, pracovnú záťaž potom ako intervenujúcu premennú (Strauss, Corbinová, 1999; Šeďová, 2006, s. 92).

Učiteľské potreby sú zdrojom spolupráce učiteľov v pravom zmysle slova, lebo čím viac sú pociťované či vyjadrované, tým väčšia je miera spolupráce. Rovnako aj rozprava učiteľov o spolupráci jej kvantitu navyšuje (pokiaľ by absentovala, učitelia by boli nesenzitívni a miera ich spolupráce by sa znížila). Všetci opýtaní učitelia deklarujú nedostatok času a jedinú prekážku v ich spolupráci, ktorú možno identifikovať pri nízkej úrovni spolupráce. Pracovná záťaž učiteľov môže spoluprácu navyšovať, ale aj znížiť. Vždy ale zostáva jej doplnkovým zdrojom, intervenujúcou premennou.

Všetky tri v symbióze pôsobiace premenné utvárajú model spolupráce učiteľov. Výsledný vplyv zdrojov a obmedzení spolupráce je schematicky zobrazený v tabuľke 4.

Tabuľka č. 4: **Zdroje a obmedzenia vo vzťahu k modelu spolupráce učiteľov**

MODEL SPOLUPRÁCE	**nízka úroveň**	**stredná úroveň**	**vyššia úroveň**
učiteľské potreby	nevyjadrované	potreba odbornej pomoci	potreba skvalitniť školu
názory učiteľov	pozitívne	pozitívne	pozitívne
nedostatok času	negatívny	nevyjadrovaný	nevyjadrovaný
pracovná záťaž	nevyjadrovaná	vnímaná negatívne	vnímaná pozitívne

KONTEXT ŠKOLSKEJ RUTINY

V predchádzajúcom texte bol najskôr vymedzený fenomén spolupráce učiteľov a následne boli identifikované zdroje a obmedzenia, ktorými je spolupráca determinovaná. Tieto zdroje a obmedzenia – názory učiteľov na spoluprácu, učiteľské potreby a nedostatok času pôsobia na spoluprácu učiteľov priamo prostredníctvom ich vzájomného uvedomovaného jednania. Toto jednanie, pre ktoré používame zastrešujúce pomenovanie *školské rutiny*, bude hlavným predmetom záujmu v tejto časti.

Nasledujúca kapitola vychádza z tézy, že školské rutiny – opakované a pravidelné aktivity, ktoré sa v škole odohrávajú – tvoria kontext, do ktorého je spolupráca učiteľov ukotvená. V obidvoch skúmaných školách bol kontext tvorby ŠkVP identický. Nariadenie vytvoriť jeho adekvátny obsah vzišlo od vedenia školy. Samotná konatívna stránka prípravy ŠkVP bola podmienená ochotou a kompetenciami samotných učiteľov. Spolupráca je deklarovaná ako samozrejmá, či je to výzdoba školy, príprava športového dňa alebo tvorba ŠkVP. Z rozhovorov vyplynul jednoznačný záver: bez spoločnej práce by sa ŠkVP vytvoriť nedal, resp. jeho využitie bolo učiteľmi vážne spochybnené.

Akcenty v školských rutinách

Školské rutiny v skúmaných školách zahŕňajú aktivity na zabezpečenie chodu školy (pracovné porady, tvorba rozvrhu atď.) a na aktivity spojené s vyučovaním (príprava materiálov, učebných pomôcok, učebne, plánov atď.).

V skúmaných školách sú pritom obe základné zložky školských rutín – zabezpečenie chodu školy a vyučovanie – akcentované rôznym spôsobom. Učitelia akcentujúci chod školy sa venujú organizácii aktivít, zabezpečovaniu podkladov na pracovné stretnutia či príprave rozvrhu atď., venujú sa zviditeľneniu školy. Príkladom je Adriana, ktorá tieto spoločné aktivity popisuje takto: *„A na tú spoločnú nástenku dole, tam vlastne prispievajú všetci. Ak bola nejaká zaujímavá akcia alebo s deťmi sa niekde bolo alebo niekto niečo nejaké špeciálne robil so žiakmi, tak tam je vlastne tá nástenka Zaujímavosti a...“*. Anabela ju dopĺňa: *„Alebo, keď nájde nejaké prázdne miesto na chodbe. Bol napríklad Deň vody, tak sme spravili takú obrovskú rybu alebo z Etickej výchovy nejaké veci, keď bol Valentín, tak sme srdiečka polepili na steny, ktoré boli prázdne. A tak.“* Akcent na zabezpečenie chodu školy je zreteľne spojený s potrebou získať čas pre organizovanie činností, ktoré sú spojené so životom v škole. Teda učitelia, ktorí akcentujú túto zložku v školských rutinách, spolupracujú na príprave ŠkVP menej. To ale neznamená, že napr. Adriana nespolupracuje pri jeho príprave, v skutočnosti venuje tejto činnosti menej času.

Učitelia akcentujúci aktivity spojené s vyučovaním sa venujú zabezpečeniu študijných materiálov, didaktických prostriedkov, pracovných listov atď. Kryštalicky vykresľuje tento stav napríklad Matilda: *Tá spolupráca, že sám človek...tam je dobré sa poradiť, vymeniť si skúsenosti, povedať si názory. Ale zase si neviem predstaviť, aby jeden... povedzme... učebné osnovy, aby tvorila naraz nejaká skupina ľudí. Že naraz, na posedenie. Že každý si ten svoj názor povedať, niečo tak dať dokopy, ale aby tri, štyri hlavy tam boli.“* Ingrid vysvetľuje takto: *„...Neviem, ako sa to tam vykryštalizuje. Taký príklad, že siedmaci podmet, prísudok a koniec. Predtým poznali vetné členy...Takže bolo to také náročné. Beriem syntax, podmet, prísudok, koniec. Siedmak viac ovládať nemusí.“* U týchto učiteľov je potreba získať čas pre samotný chod školy nižšia, preto ich podiel na príprave ŠkVP narastá. Názor, že sa títo učitelia na zabezpečení chodu školy nepodieľajú, je mylný. V skutočnosti sa ale tejto aktivite venujú menej, alebo ju odsúvajú na dobu mimo vyučovania. To znamená, že učitelia akcentujúci aktivity spojené s vyučovaním spolupracujú na príprave ŠkVP na rozhraní strednej a vyššej úrovne.

Jednotliví učitelia pracujú veľmi zreteľne v danej aktivite. Niekedy sa ale vyskytne situácia, že ten istý učiteľ ťahá jeden deň k akcentácii chodu vyučovania a na ďalší deň zdôrazní zviditeľnenie školy. Podľa toho sa bude

meniť celkový čas, ktorý učitelia spoluprácou na príprave ŠkVP strávia. Tieto súvislosti schematicky vyjadruje tabuľka 5.

Tabuľka č. 5: **Akcenty v školských rutinách a ich súvislosti**

akcent na zabezpečenie chodu školy	**akcent na aktivity spojené s vyučovaním**
potreba získať čas pre činnosti súvisiace so životom v škole silná	potreba získať čas pre činnosti súvisiace so životom v škole slabá
učitelia trávia menej času spoluprácou na príprave ŠkVP	učitelia trávia viac času spoluprácou na príprave ŠkVP

Časopriestor

Model spolupráce učiteľov bol v kapitole...charakterizovaný ako viac-menej stabilný model ich spoločnej prípravy ŠkVP. Ako vraví Ingrid: *„...Či už v rámci predmetov, predmetových komisií, z hľadiska teda odborného, ako v jednotlivých predmetoch. Tam spolupráca už na základe vytvárania nejakých vízií aj podľa nového školského programu. Tam, keď chceme mať nejaký spoločný základ, na tom sa dohodnúť musíme, či už sú to plány, osnovy. No a potom pri rôznych aktivitách, kde sa každý podieľa svojím dielom...v pravidelných intervaloch.“* Pravidelnosť spolupráce pri príprave ŠkVP, ktorú si môžeme ľahko všimnúť, má pravdepodobne základ v kontexte, v ktorom sa odohráva. Tento kontext je determinovaný pravidelnosťou v školských rutinách, pravidelnosťou aktivít v čase a v priestore. Súčasťou týchto aktivít je aj príprava ŠkVP, ktorá nie je náhodná a živelná, ale stojí na pevných základoch a má svoje korene v návykoch učiteľov (v školách napríklad pravidelne prehodnocujú ŠkVP, pravidelne ho pripomienkujú a pravidelne ho upravujú). Návyky učiteľov sú súčasťou množiny, ktorú tvoria školské rutiny.

Priestor ako dimenzia školských rutín

Priestorom školských rutín je predovšetkým samotná škola, aj keď časopriestor školských rutín zahŕňa aj školský dvor, školu v prírode, kultúrny dom a iné miesta, na ktoré sú školské aktivity vysunuté.

Základnou charakteristikou priestoru – vzhľadom k danému výskumu – je miera možnosti spolupracovať na príprave ŠkVP. Miera možnosti spoločnej práce je v skúmaných školách vnímaná ako samozrejmá záležitosť, ako súčasť každodenného života. Želmíra vyjadrila tento pocit takto: *„Konkrétne sadneme za počítače, jedna rozloží papiere, jedna diktuje, druhá píše, tretia nahadzuje čísla, počty hodín a tak. Lebo na jednu to je strašne veľa.“* Henrieta dodáva: *„A počas celého roka sa prehodnocuje, či to bolo správne alebo nie.“*

V skúmaných školách nastalo niekoľko prípadov. Každodenný život v škole prináša so sebou situácie, kedy treba z akýchkoľvek dôvodov konať rýchlo. Sú to prevažne také úlohy, ktoré sú nariadené vedením školy a priestorová dimenzia spolupráce je v moduse **minimálna možnosť**. Anabela vraví: *„Mám*

nejaké príklady, čo som našla alebo vypracovala, tak vypracujem aj pre kolegyňu kópiu. Takže len tak, na chodbe, že doniesla som aj pre teba, vezmi si.“ Igor napríklad uvádza: *Čiže sa vlastne ani nemáme čas nejako veľmi stretávať, rozprávať sa, ale niekde sa to zbiera, čiže taký systém.“*

Stredná úroveň spolupráce na príprave ŠkVP je vo vzťahu k priestorovej schéme deklarovaná ako úroveň, ktorá disponuje jednak **štandardným modelom priestoru** – práca vo dvojici, či v malej skupine, a jednak aj **kombináciou viacerých možností** – kabinetný systém väčších skupín a spoločná práca učiteľov v zborovni. Želmíra vysvetľuje nasledovne: *„Nás je šesť v kabinete, každá s iným vekovým zameraním, takže každá má takisto svoje problémy, svoju triedu, takže viac-menej...a keď niečo, že sa blížia písomky alebo čo, tak o tom sa bavíme. Zostavenie písomiek, čo dáme, ako dáme, z čoho dáme, kedy dáme.“* Ľubka s Lacom dodávajú: *„Aj u nás to tak funguje. Teraz zostavujeme testy, tak si rozdelíme, kto čo spraví, aby to nerobil jeden, aby to nespravil jeden. Keď niekto vypadne, tak ten zaskočí zaňho. Takže tímová práca.“*

Príkladom kombinácie viacerých možností je napríklad Želkino vysvetlenie spoločnej tvorby ŠkVP: *„Učíme sa len na základe toho. Spracujeme jednu verziu a tým, že sa bude učiť, prídeme na to, či je to tak, alebo nie je to tak. Keď to tak nie je, tak tým pádom sa, vzhľadom na poradách, ktoré mávame vždy každú stredu v mesiaci, tak sa dohodneme, že čo sa dialo a čo sa stalo, že s tým nesúhlasíme a chceme to zmeniť. Tak potom vlastne kolegovia prítomní na pedagogickej rade to odsúhlasia, schvália a je to tak. A prerobí sa to.“* Je to vlastne spoločná aktivita všetkých učiteľov v zborovni, ktorá často expanduje aj mimo budovy školy: *„Všetko si zoberieme teraz domov, vyložíme si nohy, aspoň to, že si spravíme kávu. Do ôsmej budem pri počítači a pri papieroch,“* hovorí Adriana. Celestína dodáva: *„Rôznymi spôsobmi to bolo. Aj sme sa niektorí stretli, pokiaľ sme vedeli niečo urobiť, sme urobili. Viem, že kolegyne sedeli u ďalšej v byte. Tam to spoločne písali, takže rôznym spôsobom. Ako kto, ako to komu vyhovovalo. Potom sme to priniesli a odovzdali.“*

Čím je táto možnosť väčšia, tým vyššia je úroveň spolupráce a naopak. Priestorová schéma vstupuje do jednotlivých úrovní modelu spolupráce tak, ako je to zachytené v tabuľke 6.

Tabuľka č. 6: **Priestorová schéma školy vo vzťahu k úrovniam spolupráce**

model spolupráce	**priestorová schéma**
nízka úroveň	minimálna priestorová možnosť
stredná úroveň	práca v malej skupine
vyššia úroveň	práca vo väčších skupinách

Miera, do ktorej je priestorová schéma možnosťami nasýtená, jasne korešponduje s potrebami učiteľov spolupracovať na príprave ŠkVP. Pokiaľ by

bola táto potreba nulová, vznikla by minimálna možnosť. Naopak, v prípade vysokej potreby spolupracovať vzniká schéma kombinácie priestorových možností.

Čas ako dimenzia školských rutín

Tak, ako je spolupráca učiteľov ukotvená v priestore, rovnako je ukotvená aj v čase. Práve čas tvorí hlavnú os školských rutín. Učitelia spolupracujú vtedy, keď je táto aktivita priaznivá v čase aj v priestore.

Klasickým príkladom je hodnotenie ŠkVP na konci školského roka, kedy sa zároveň nastavujú jednotlivé časti ŠkVP na základe výsledkov tohto hodnotenia. Kristína vraví: *„Vyhodnocujeme ho tak na konci roka...Verejne, ako by som povedala. Zapíšeme.“* Toto celkové hodnotenie sa uskutočňuje na základe pravidelného každodenného monitorovania. Kristína vysvetľuje: *„Stále ho dopĺňame. Denne. Čo vyhovuje, to necháme, čo nebolo dobré, to vyhodíme.“* Bernadeta k tejto téme dodáva: *„Ale vždy sa dohodneme. Že povieme si. Ja si vždy zvolám vedúce predmetových komisií a poviem, že čo, aký problém som videla ja a ony pridajú do toho to svoje. A dohodneme sa. Ako na chodbách často, ale takto vo veľkom dvakrát do roka.“*

Ukotvenie spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP v časovej schéme je univerzálny jav, v skúmaných školách ale možno determinovať rozdiely v dĺžke trvania spolupráce na príprave ŠkVP. Táto schéma sa objavuje ako pravidelná štruktúra času. Nie je strnulá, líši sa napríklad bežný deň od mesačnej spolupráce, či spolupráce na celkovom hodnotení ŠkVP, ktorá sa koná raz ročne. Táto odlišnosť je v dĺžke trvania spolupráce, v jej početnosti a v jej miere a indukuje tri základné integrácie:

(1) ***Úplná integrácia:*** Spoločná práca na ŠkVP je súčasťou každého dňa, je sporadická a trvá len veľmi krátko. Učitelia riešia napríklad problém súvisiaci s rozdelením žiakov v triede na dva predmety počas jednej vyučovacej hodiny a jeho dopad na ŠkVP, týždennú polhodinovú dotáciu na predmet alebo konzultujú odbornú terminológiu. Takýchto situácií je veľmi veľa, ako opisuje Renáta: *„Lebo veľakrát sa analyzujú nejaké čiastkové veci, ktoré sa zistia. To asi aj po každej prestávke, hej? Prídeš do kabinetu a povieš: mám takýto problém, toto nevyšlo. A ideme to riešiť.“* Agneša vyjadruje striktný postoj: *„Každý deň riešime nejaký problém. Každú prestávku nastane v niektorej triede nejaký problém, keď aj nie od žiaka, ale učivo, ktoré preberáme s kolegyňami. Taká prestávka nie je, že by sa niečo nestalo alebo neriešilo.“* Regina napríklad rieši spôsob vysvetlenia nového učiva: *„Ja vysvetľujem nejaké učivo a deti na mňa pozerajú, že nechápu. Tak idem za kolegyňami, že aký ony na to majú systém a ako ony vysvetľujú to učivo.“* Každodenná časová schéma vypovedá o častej a rýchlej

spolupráci, ktorá nezasahuje do hĺbky ŠkVP. Podľa toho, čo sa rieši, sa učitelia orientujú v schéme času.

(2) ***Čiastočná integrácia:*** Spolupráca učiteľov je do sústavy času a priestoru zapojená, ale súčasťou tohto zapojenia sú aj dlhšie časové úseky bez spolupráce na príprave ŠkVP. Táto sekvencia sa tvorí vždy s ohľadom na učiteľov. Charakteristická je pre tento prístup spoločná práca učiteľov na formálnej a obsahovej stránke ŠkVP s mesačnými až štvrťročnými odstupmi. Renáta komentuje svoju skúsenosť takto: *„Lebo u nás, keď sa robia písomné práce, či sú to štvrťročné, polročné, trištvrteročné, koncoročné, tak tam takisto musí byť tímová práca, pretože všetci sa na tom podieľame, áno? Čiže tretí, štvrtý ročník spolu. Teda tretiaci spolu, štvrtáci spolu, takže tam takisto. Keby sme nespolupracovali, ja si to neviem predstaviť."* Drahuša vysvetľuje pracovné stretnutia metodického združenia s dôrazom na prípravu ŠVP nasledovne: *„Na metodickom združení sa to prebralo, práveže tá tvorba a každý sa k tomu vyjadroval. Jeho názor a že čo bude obsahovať. Alebo, že čo tam dať a čo tam nedať. Tam sa na to prizeralo, no aj na tom, predtým, ako to išlo na papier, sa spolupracovalo. No a už potom to spísanie, aby to bolo, aby to presne sedelo. No, ale ako každý plán."* Na týchto príkladoch možno vidieť, že čiastočná integrácia spolupráce vykazuje jej silnú schopnosť štrukturovať čas. Jednotlivé aktivity učiteľov sú členené podľa toho, kedy sa (v priebehu školského roka) spolupracuje na ŠkVP (napríklad príprava testu končí v čase, keď treba riešiť hodinové dotácie pre jednotlivé predmety).

(3) ***Minimálna integrácia:*** Čas, počas ktorého sa spolupracuje, je síce minimálny, ale miera spolupráce je vysoká a zasahuje do hĺbky ŠkVP. Ide o spoluprácu na jeho príprave v polročných intervaloch, kedy sa ŠkVP prehodnocuje a na konci školského roka sa stanovia kritériá na ďalší rok. Predstavuje vyústenie schém predošlých, kedy učitelia integrujú získané informácie a skúsenosti do jednotného celku. Michaela komentuje výhody zavádzania inovatívnych prvkov do vyučovania: *„My sme na prvom stupni pridávali Športovú prípravu, aby sa nám deti viacej hýbali, aby sme predchádzali obezitám...A myslím si, že tá hodina Športovej prípravy sa nám veľmi osvedčila...Chodili sme sa v zime dva mesiace korčuľovať, čo sa veľmi páčilo aj rodičom...Bolo to veľmi dobré a chceli by sme pokračovať aj s plávaním. Tá Športová príprava je vlastne taký predmet, kde si môžeme my rozvrhnúť osnovu učiva, čo si tam zaradíme také netradičné, čo na hodinách telesnej výchovy nestíhame robiť."* Bernadeta dodáva: *„Vytvorili sme si vlastné predmety, Gertrúda robila Regionálnu výchovu, vlastné osnovy a to fakt išlo od tých základov, od všetkého. Hravú geometriu, Športovú prípravu, takisto na druhom stupni."* Matilda vysvetľuje samotnú realizáciu takto: *„A zisťovali sme aj škôlky. Oni mali vlani svoje programy*

predprimárne vzdelávanie, čomu sa oni venujú. A deti, ktoré prichádzajú k nám zo škôlok, majú napríklad cvičenie na loptách. My tu potom tú Športovú prípravu, pretože na prvý stupeň nadväzuje potom druhý stupeň."

Spôsob integrácie spolupráce do časopriestoru nie je samozrejme bez súvislostí s učiteľskými potrebami, a teda ani bez súvislostí s modelmi spolupráce. V prípade, že učitelia nevyjadrujú explicitne potrebu spolupráce (buď z dôvodu minimálnej priestorovej možnosti, alebo z dôvodu nariadenej úlohy), spolupráca je súčasťou ich aktivít a trvá krátko. Čiastočná integrácia znamená pokrytie potrieb učiteľa získať materiály, nápady či podporu pri práci na obsahovej a formálnej stránke ŠkVP počas spoločnej práce v kabinetoch. V tretej časovej schéme – v režime minimálnej integrácie – sa činnosti viažu na kombinované priestorové možnosti spolupráce s akcentom na školu, kedy sa riešia možnosti inovatívnych prvkov ŠkVP.

Tieto súvislosti, ktorých súčasťou je aj priestorová schéma, sú vyjadrené v tabuľke 7.

Tabuľka č. 7: *Časopriestor školských rutín vo vzťahu k modelu spolupráce*

učiteľské potreby	nevyjadrované	akcent na učiteľa	akcent na školu
časová schéma	úplná integrácia	čiastočná integrácia	minimálna integrácia
priestorová schéma	minimálna priestorová možnosť	práca v malej skupine	práca vo väčších skupinách
model spolupráce	nízka úroveň	stredná úroveň	vyššia úroveň

ZAKOTVENÁ TEÓRIA SPOLUPRÁCE UČITEĽOV ZÁKLADNEJ ŠKOLY NA PRÍPRAVE ŠkVP

V predchádzajúcej časti boli analyzované najdôležitejšie výsledky výskumu. V tejto časti si kladieme za cieľ tieto výsledky zosumarizovať a na tejto báze vytvoriť zakotvenú teóriu spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Už sa nebudeme pohybovať na úrovni konkrétnych škôl, ale na úrovni teórie, ktorá by mala platiť pre akúkoľvek základnú školu.

Základný analytický príbeh

Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP je jav, ktorý je socializovaný v škole. Školská socializácia spolupráce učiteľov zahŕňa vplyv funkcionálny (kontext školských rutín), pričom v pozadí stoja vždy potreby učiteľov a ich rozprava o spolupráci, ktoré spoluprácu sýtia a nedostatok času, ktorý je jej prekážkou.

Vypracovanie základného analytického príbehu

Spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP ako základný jav možno skúmať pomocou predmetu spolupráce, množstva času, ktorý učitelia spoluprácou trávia a nakoniec pomocou spôsobu, akým ju realizujú.

Existujú dve základné príčinné podmienky, ktoré spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole navyšujú, a teda sú jej zdrojom. Sú to potreby učiteľov spolupracovať a ich rozprava o spolupráci. Na druhej strane nedostatok času spoluprácu znižuje, predstavuje jej hlavné obmedzenie.

Učiteľské potreby a ich spoločná práca na príprave ŠkVP existujú v úplnej súčinnosti. Učitelia dokážu spolupracovať úplne funkčne za účelom saturácie svojich potrieb. Medzi tieto potreby možno zahrnúť dve: akcent na učiteľa a akcent na školu. Dôraz na učiteľa vedie k spoločnej práci so zámerom vzájomnej odbornej pomoci, kedy je samotný učiteľ bezradný alebo si potrebuje správnosť svojho rozhodnutia nechať odobriť. Akcent na školu vedie k tomu, aby učitelia ušetrili spoločnou prácou čas a zároveň mala pozitívny prínos pre školu. Vzťah učiteľských potrieb a spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP je teda pozitívny.

Rozprava učiteľov o spolupráci je jednoznačne konzistentná, logicky jednotná, ale málo reflektovaná. Učitelia oceňujú jej prínos v práci učiteľa, nakoľko sú vzájomne inšpirovaní a vo svojej práci sú kreatívni. Na druhej strane má spolupráca aj silný socializačný prínos, nakoľko prejavujú záujem o svojho spolupracovníka. Súzvuk učiteľských potrieb a rozpravy učiteľov o spolupráci na príprave ŠkVP je učiteľmi reflektovaný pozitívne.

Čas ako prekážka v spolupráci je učiteľmi vnímaný negatívne. Pri nízkej úrovni spolupráce dokážu ale učitelia časový problém operatívne riešiť, pri vyššej úrovni sa tento stáva irelevantným.

Vplyv na podobu spolupráce učiteľov má pracovná záťaž, ktorá môže spoluprácu navyšovať, ale aj znížiť. Ak pôsobí s potrebami učiteľov synergicky, spoluprácu navyšuje. V opačnom prípade nemá na mieru a kvalitu spolupráce vplyv, preto pôsobí ako intervenujúca premenná.

Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP sa uskutočňuje v kontexte školských rutín, teda pravidelne sa opakujúcich každodenných aktivít, ktoré slúžia jednak na zabezpečenie chodu školy ako takej, ale zahŕňajú aj aktivity súvisiace so samotným vyučovaním. Školské rutiny vytvárajú časový a priestorový systém, do ktorého je spolupráca učiteľov včlenená. Spôsob tohto včlenenia – miera spoločných aktivít učiteľov, ich početnosť a dĺžka ich trvania – výrazne ovplyvňuje spoluprácu učiteľov.

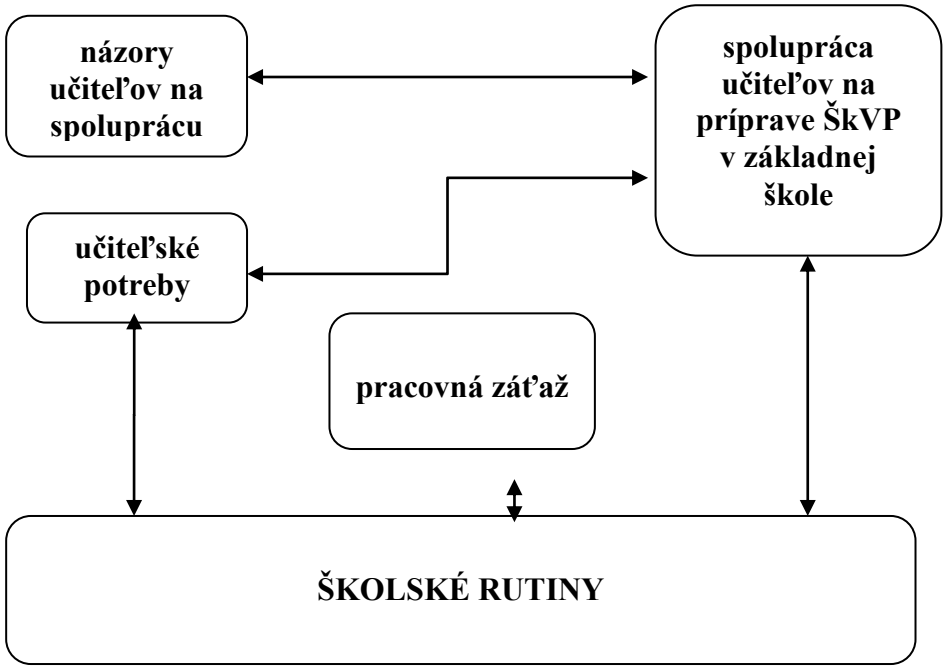
Školské rutiny predstavujú prostredníctvom svojich pravidelných rytmov silný socializačný nástroj, ktorý je učiteľmi veľmi slabo reflektovaný. Ovplyvňujú samotnú spoluprácu, nakoľko vytvárajú jej rámec, v ktorom sa odohráva. Tento rámec si nový učiteľ postupne osvojí ako prirodzený, čím sa postupne vytvoria jeho pracovné návyky. Môžeme povedať, že predstavujú tlak, ktorý spoluprácu nových učiteľov prispôsobuje skalným. Školské rutiny pritom ovplyvňujú jednak spoluprácu učiteľov, ale aj ich pracovnú záťaž. Okrem toho majú školské rutiny vplyv aj na potreby učiteľov, lebo rôzne

usporiadanie školských rutín má za následok rôzne množstvo času, ktoré učitelia potrebujú buď na vyučovanie, alebo na rozvoj školy.

Kauzálny model

Na báze konceptualizácie základného analytického príbehu môžeme navrhnúť kauzálny model zobrazený v schéme 1.

Schéma č. 1: Spolupráca učiteľov na príprave ŠkVP – kauzálny model



Názory učiteľov na spoluprácu a učiteľské potreby pôsobia na spoluprácu učiteľov. Vzťah názorov učiteľov a ich potrieb je vzájomne pozitívny. Tieto určujú podobu spolupráce na príprave ŠkVP. Na spoluprácu pôsobí aj pracovná záťaž učiteľov (pôsobí ako intervenujúca premenná, ktorá môže spoluprácu navýšiť, ale aj znížiť). Všetko sa odohráva v sústave času a priestoru v kontexte školských rutín. Tento kontext ovplyvňuje jednak model spolupráce, jednak pracovnú záťaž, ale aj učiteľské potreby. Pritom je spätne dotváraný učiteľskými potrebami (školské rutiny sú prispôsobované potrebám učiteľov). Spolupráca je priamo napojená na školské rutiny, ktoré zabezpečujú socializačný vplyv.

Vzťahy medzi kategóriami

Kategórie kauzálneho modelu, ktorý je popísaný vyššie, sú navzájom úzko prepojené. Teraz sa pokúsim vzťahy a prepojenia zjednotiť do celku, do teoretického modelu, ktorý vysvetľuje rôzne typy spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP. Východiskom je kategória model spolupráce učiteľov, k tejto kategórii sú naviazané ostatné.

Spolupráca učiteľov je určená tromi prvkami: **trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a predmet spolupráce,** ktoré sú súčasťou modelu spolupráce. Tieto sa vyskytujú v rôznych charakteristických kombináciách, preto možno rôzne typy spolupráce analyzovať prostredníctvom kategórie **model spolupráce**. Spolupráca môže prebiehať na troch rôznych úrovniach: (1) **Nízka úroveň:** uskutočňuje sa príležitostne, učitelia si odovzdávajú veľmi úzko špecifické rady a predmetom ich spolupráce je jazyková stránka ŠkVP, nanajvýš odborná terminológia; (2) **Stredná úroveň:** spolupráca trvá počas riešenia úlohy, postup spoločnej práce učiteľov je lineárny, vedú cielené rozhovory, ktorých hlavnou náplňou je obsahová a formálna stránka ŠkVP; (3) **Vyššia úroveň:** spolupráca učiteľov je priebežná, má cyklický ráz, charakteristická je deľba práce, spätná väzba a vzájomné dohody, ich práca je zaostrená na inovatívne prvky ŠkVP.

Hlavným zdrojom spolupráce na príprave ŠkVP sú **potreby učiteľov**, menovite potreba odbornej pomoci a potreba pozitívneho prínosu pre školu. Všeobecne môžeme povedať, že čím viac tieto potreby učitelia pociťujú a deklarujú, tým viac času spoluprácou trávia a konkrétny typ učiteľskej potreby určuje spôsob a predmet ich spolupráce. Pokiaľ učitelia nevyjadrujú žiadnu z týchto potrieb, ich spoločná práca sa dostáva na nízku úroveň – nariadenie. Ak je prítomná len potreba odbornej pomoci, spolupracuje sa na strednej úrovni a rieši sa formálna a obsahová stránka ŠkVP. Keď sa k tejto potrebe pridruží aj potreba pozitívneho prínosu pre školu, vzniká tretia úroveň spolupráce, ktorej predmetom sú inovatívne prvky ŠkVP a jeho prínos pre školu.

Názory učiteľov na spoluprácu sú **pozitívne** na všetkých úrovniach modelu spolupráce. Vyznačujú sa konzistentnosťou a logickou jednotnosťou názorov. Popis spolupráce učiteľmi je skôr deskriptívny, ako presne zadefinovaný. Je to pravdepodobne spôsobené tým, že spolupráca je súčasťou každodennej práce učiteľov, vnímajú ju ako neoddeliteľnú súčasť života školy.

Pracovná záťaž vystupuje v tomto modeli ako intervenujúca premenná, ktorá vplýva na zámery učiteľov. Na vyššej úrovni spolupráce je pracovná záťaž vnímaná **pozitívne,** je „hnacím motorom“ pri potrebe skvalitniť školu a zvýšiť úroveň práce jej aktérov. Na strednej úrovni je naopak vnímaná **negatívne,** predstavuje prekážku pri poskytovaní vzájomnej odbornej pomoci. Pracovná záťaž nie je pri nízkej úrovni spolupráce vyjadrovaná.

Kontextom, v ktorom sa spolupráca učiteľov uskutočňuje, sú **školské rutiny**. Tie ovplyvňujú spoluprácu učiteľov podľa toho, ktorý akcent je v ich činnosti dominantný. Ak je v popredí dôraz na učiteľa, je úroveň spolupráce nižšia – dominuje potreba spolupracovať. Pri akcente na školu sa uskutočňuje spolupráca na vyššej úrovni.

Všetky vzťahy uvedené v tejto časti sú schematicky zachytené v Tabuľke 8, ktorá predstavuje súhrn navzájom prepojených podmienok s dôrazom na rozlíšenie troch úrovní modelu spolupráce. V tabuľke sú rozčlenené podmienky, ktoré generujú nízku, strednú a vyššiu úroveň spolupráce.

Tabuľka č. 8: Spolupráca učiteľov: vzťahy medzi kategóriami

model spolupráce	nízka úroveň	stredná úroveň	vyššia úroveň
trvanie spolupráce	príležitostne	počas riešenia úlohy, postup lineárny	priebežne, postup cyklický
spôsob spolupráce	rady – úzko špecifické	rozhovory – cielené, zámerné	deľba práce, dohody, spätná väzba
predmet spolupráce	jazyková stránka ŠkVP a terminológia	formálna a obsahová stránka ŠkVP	inovatívne prvky a využitie ŠkVP
učiteľské potreby	nevyjadrované	akcent na učiteľa	akcent na školu
názory učiteľov na spoluprácu	pozitívne	pozitívne	pozitívne
pracovná záťaž	nevyjadrovaná	vnímaná negatívne	vnímaná pozitívne
nedostatok času	vnímaný negatívne	nevyjadrovaný	nevyjadrovaný
akcenty v školských rutinách	akcent na zabezpečenie chodu školy	akcent na zabezpečenie chodu školy a vyučovania	akcent na zabezpečenie vyučovania

Záver

Spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole možno popísať pomocou kategórie model spolupráce, ktorá zahŕňa trvanie spolupráce, spôsob spolupráce a jej predmet. Model spolupráce učiteľov sa vyskytuje v zásade v troch obmenách: nízka úroveň, stredná a vyššia úroveň, pričom každá z nich je spojená s konkrétnymi javmi na úrovni ostatných kategórií (učiteľských potrieb, školských rutín, pracovnej záťaže, názorov učiteľov). Prepojenie týchto kategórií možno znázorniť maticou, ktorú možno chápať ako súbor vzájomne prepojených podmienok. Vzťahy medzi kategóriami sú dynamické, v závislosti od podmienok sa dynamicky menia.

Výsledky výskumu potvrdzujú kľúčový význam spolupráce učiteľov v základnej škole, jej nevyhnutnosť pri tvorbe ŠkVP a v priebehu jeho implementácie. ŠkVP vytvorený bez spolupráce učiteľov je podľa názoru skúmaných učiteľov nepoužiteľný.

Na záver príspevku sa pokúsim o hutné zhrnutie odpovedí na otázky, ktoré boli vyslovené v úvode. Spolupráca teda znamená pre učiteľov zefektívnenie práce, nadobúdanie skúseností, zlepšenie klímy školy a akceptáciu medziľudských vzťahov. Je dôležitá, samozrejmá a potrebná. Vyvinula sa spontánne

kvôli potrebám učiteľov skvalitniť prácu a položiť základy atraktívnej školy. Spoločná práca učiteľov znamená výmenu skúseností, vzájomné poradenstvo, analýzu aktuálneho stavu a jeho dopadu na výchovno-vyučovacie výsledky žiakov. Znamená dohodu, vzájomné diskusie, rady a výmenu učebných materiálov.

Na záver ešte inšpiratívna myšlienka: Bolo by napríklad užitočné skúmať spoluprácu učiteľov na príprave ŠkVP v základných školách s rozdielnym kontextom, zistiť, aký vplyv má spolupráca na jeho tvorbu a získané výsledky premietnuť do školskej politiky.

Zakotvená teória tak, ako bola v tejto časti formulovaná, určuje kľúčové premenné procesu spolupráce učiteľov na príprave ŠkVP v základnej škole a vysvetľuje vzťahy medzi nimi. Ponúka metodologicky legitímny pokus o vysvetlenie zvoleného problému, ktorý je otvorený ďalšiemu skúmaniu.

LITERATÚRA

ČERMÁK, I. ŠTĚPANÍKOVÁ, I. 1998. Kontrola validity dat v kvalitativním psychologickém výzkumu. In *Československá psychologie.* ISSN 0009-062X, 1998, č. 1, s. 50-62.

EZZY, D. 2002. *Qualitative Analysis. Practice and innovation.* London : Routledge, 2002. 190 s. ISBN 0-415-28127-X.

GAVORA, P. 2007. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2007. 229 s. ISBN 978-80-223-2317-8.

HAIG, B. D. 1995. *Grounded Theory as Scientific Method.* [online]. [cit. 2012.03.04] Dostupné na internete: http://wwww.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/95_docs/haig.html.

HANSEN, K. H. 2008. The Curriculum Workshop: a place for deliberative inquiry and teacher professional learning. In *European Educational Research Journal.* [online]. 2008, Vol. 7, No. 4 [cit. 2012-03-12]. Dostupné na internete: http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.4.487.

HARGREAVES, A. 1994. *Development and Desire: A Postmodern Perspective.* New Orleans: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1994. 51 p. ED 372 057.

LEWIS-BECK, M. S., BRYMAN, A., FUTING LIAO, T. 2004. *The Sage encyclopedia of social science research methods.* London : Sage, 2004. 893-864 s. 1315 s. ISBN 0-7619-2363-2.

LUMPE, A. T. 2007. Research-Based Professional Development: Teachers Engaged in Professional Learning Communities. In *Journal of Science Teacher Education.* [online]. 2007, Vol. 18, No. 1 [cit. 2012-03-12]. Dostupné na internete: http://dx.doi.org/10.1007/s10972-006-9018-3.

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie zblízka. Kvalitatívne a kvantitatívne skúmanie sociálnych reprezentácií.* Bratislava : Média, 2002. 350 s. ISBN 80-967525-5-3.

POL, M. 2009. *Škola v proměnách.* Brno : MU, 2009. 194 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

POL, M., LAZAROVÁ, B. 1999. *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje škoy. Řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje.* Praha : Strom, 1999. 78 s. ISBN 80-86106-07-1.

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum.* Bratislava : Ikar, 2005. 327 s. ISBN 80-551-0904-4.

SPRAKER, J. 2003. *Teacher Teaming in Relation to Student Performance: Finfings from the Literature.* Portland : Northwest Regional Educational Lab., 2003. 11 p. ED 01-CO-0013.

WALTEROVÁ, E. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě.* Brno: MU, CDVU, 1994, s. 13-31.

Rita Kováčová *vyštudovala Matematicko-fyzikálnu fakultu v Bratislave. Pôsobila na gymnáziu ako stredoškolská učiteľka, neskôr ako odborný zamestnanec školského úradu. Venuje sa problematike školského vzdelávacieho programu, spolupráci učiteľov a didaktike odborných predmetov. V súčasnej dobe pôsobí ako projektová manažérka v Agentúre Ministerstva, vedy, výskumu a športu SR pre štrukturálne fondy EÚ.*

RNDr. Rita Kováčová
Operačný program Vzdelávanie
Agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR
pre štrukturálne fondy EÚ
Hanulova 5/B,
841 01 Bratislava
mobil: +421 917 594 024 (kl.515)
GSM: +421 917 373 338
e-mail: rita.kovacova@asfeu.sk
www.asfeu.sk

Kritické myslenie pedagógov stredných škôl

Martina Kosturková
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

Anotácia: *V predloženej štúdii sme sa zamerali na výskum kritického myslenia pedagógov stredných škôl v Prešovskom a Košickom kraji. V rámci SR absentovali empirické zistenia, a to bol hlavný dôvod riešenia tejto problematiky v praxi. Základným zdrojom získania empirických údajov bol Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia, ktorým sme zisťovali schopnosť indivídua analyticky uvažovať. Výberový súbor výskumu tvorilo 286 respondentov Košického a Prešovského kraja. Watson-Glaserovým testom hodnotenia kritického myslenia sme zistili, že pedagógovia stredných škôl dosahujú neuspokojivé výsledky v kritickom myslení. Komparáciou výsledkov britských uchádzačov o pedagogickú profesiu (N = 64) sme zistili, že ich priemerná hodnota hrubého skóre predstavovala hodnotu 64,25 bodov, čo je v priemere približne o 23,10 bodov viac ako priemerněhrubé skóre (41,15) našej výberovej vzorky. Zaujímavosťou je, že náš najlepší respondent sa v britských referenčných údajoch zaradil na úroveň 20. percentilu, čo interpretujeme tak, že približne 80 % populácie je od neho lepších. Hlavnú príčinu tohto neuspokojivého stavu vidíme v uprednostňovaní encyklopedických vedomostí pred kritickým myslením v edukácii. Schopnosť kriticky myslieť sa považuje za kľúčovú kompetenciu 21. storočia, preto odporúčame posilniť celoživotné vzdelávanie pedagógov v tomto smere.*
PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 4: 283-298

Kľúčové slová: *Zameranie výskumu kritického myslenia. Analýza kritického myslenia pedagógov SŠ. Komparácia britských a slovenských respondentov.*

Critical Thinking of Secondary School Teachers. *In the present study, we focused on the research of critical thinking teachers of secondary schools in the Prešov and Košice region. In Slovakia, there is an absence of empirical findings, and it was the main reason for solving this problem in practice. The basic source of obtaining empirical data was Watson-Glaser test, which we investigated the ability of an individual to think analytically. The chosen set of research consisted of 286 respondents from Kosice and Presov region. By Watson-Glaser test, we found that teachers of secondary schools achieved unsatisfactory results in critical thinking. Using a comparison of the results of the British jobseekers teaching profession (N = 64), we found that the mean raw score was 64.25 points, which is an average of about 23.10 points higher than the average raw score (41.15) of our selection sample. It is interesting that our best respondent in British reference data ranked to the level of 20. percentile. The main cause of this unsatisfactory situation we see in preference encyclopaedic knowledge before critical thinking in education. Critical thinking skills are considered a key competence 21 century, it is advisable to strengthen lifelong learning of teachers in this regardKey words.*
PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 4: 283-298)

Key words: *The focus of research of critical thinking. Analysis of critical thinking secondary school teachers. Comparison of British and Slovak respondents.*

ÚVOD

V zmysle požiadaviek na sústavné skvalitňovanie a zefektívňovanie práce škôl treba hlbšie analyzovať problémy týkajúce sa výchovy a vzdelávania v edukácii a ponúkať systematické riešenia identifikovaných problémov. Kvalita celého výchovno-vzdelávacieho procesu je dôležitou úlohou našej spoločnosti, pretože, ako mnohí odborníci konštatujú, kvalitné vzdelávanie má rozhodujúci vplyv na budúci rozvoj a prosperitu štátu.

Jedným z vážnych problémov je otázka, ako naučiť žiakov učiť sa. Výsledky PISA 2009 pre Slovensko dopadli znova nepriaznivo. Naučiť žiakov hodnotiť veci a javy, hodnotiť seba a iných, je veľmi dôležitou oblasťou kognitívnych schopností človeka. Ide o kritické myslenie. Dnešní žiaci stoja pred obrovskou ponukou v oblasti poznania prostredníctvom informačných technológií. Zo strany dospelých/pedagógov je potrebný citlivý prístup, aby sa naučili selektovať a hodnotiť množstvo informácií. Preto je potrebné vychovávať žiakov ku kritickému mysleniu. Na to potrebujeme kriticky mysliacich učiteľov. Na základe uvedeného sme sformulovali tento vedecký problém: „Aká je úroveň kritického myslenia pedagógov stredných škôl?“

Cieľom práce je zistiť a analyzovať úroveň kritického myslenia stredoškolských pedagógov. Ak chceme vychovať žiakov ako kriticky mysliacich ľudí, potrebujeme poznať úroveň kritického myslenia ich pedagógov, aby sme v prípade potreby posilnili ich celoživotné vzdelávanie v tomto smere.

Empirické zistenia budeme v rámci diskusie konfrontovať s názormi odborníkov, akými sú M. Portik, B. Kosová, B. Kasačová, A. Petrasová, I. Turek, M. Zelina a iní.

Štúdia je výstupom projektu „Akcelerácia rozvoja ľudských zdrojov vo vede a výskume, inovácia a zlepšenie kvality vzdelávacieho procesu“ (ITMS: 26110230069).

1 Zameranie výskumu

Schopnosť kriticky myslieť sa v našej edukačnej praxi považuje za veľmi náročnú a neprebádanú problematiku. Podstata tohto myslenia zahŕňa v sebe intelektuálny proces zameraný na vyššie kognitívne procesy. Na Slovensku absentujú empirické zistenia úrovne kritického myslenia učiteľov. Táto skutočnosť bola jedným z dôvodov, prečo sa daná problematika stala predmetom výskumného zámeru.

1.1 Cieľ a formulácia výskumného problému

Problematika kritického myslenia patrí od 90. rokov minulého storočia k často nastoľovaným témam slovenskej a českej pedagogiky, didaktiky, psychológie. Kritické myslenie ako všeobecná, prierezová kompetencia je využiteľná

v rôznych profesiách aj sférach života a zodpovedá požiadavkám na osobnostnú výbavu človeka 21. storočia. Aj napriek tomu, že sa rozvoj kritického myslenia zakomponoval do Štátneho vzdelávacieho programu ako cieľová požiadavka, v rámci celého územia SR chýbajú empirické výskumy o úrovni kritického myslenia pedagógov zodpovedných za edukáciu žiakov. Ak majú učitelia rozvíjať kritické myslenie svojich žiakov, sú dostatočne pripravení ako kriticky mysliaci ľudia? Hlavným cieľom výskumu bolo diagnostikovať a analyzovať úroveň kritického myslenia pedagógov SŠ. Pre potreby výskumu sme formulovali tento vedecký problém: *„Aká je úroveň kritického myslenia stredoškolských učiteľov Košického a Prešovského kraja?“*

1.2 Operačné definovanie premenných

Ústrednou premennou nášho výskumu bolo kritické myslenie. Konštitutívne sme ho charakterizovali ako schopnosť indivídua zaujať stanovisko k predloženým tézam pozostávajúcim z úloh zameraných na úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukciu, interpretáciu, hodnotenie argumentov.

Úroveň kritického myslenia sme operacionálne definovali: *súhrnné skóre vo Watson-Glaserovom teste hodnotenia kritického myslenia.* Súhrnné skóre sme dosiahli pomocou piatich testových oblastí zameraných na úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukciu, interpretáciu a hodnotenie argumentov.

1.3 Charakteristika výberového súboru výskumu

Výskum úrovne kritického myslenia sme realizovali v mesiacoch január až apríl 2012. Zahrnuli sme doň desať gymnázií v Prešovskom kraji a tri gymnáziá v Košickom kraji. Uprednostnili sme dostupný výber (Švec, 1998), ktorý bol determinovaný možnosťami výskumníka a ochotou respondentov zúčastniť sa výskumu. Testovania úrovne kritického myslenia sa zúčastnilo 286 pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja (do 10 rokov prax – 116 učiteliek, 51 učiteľov; nad 10 rokov prax – 76 učiteliek, 43 učiteľov). Vekové rozpätie celého súboru pedagógov bolo od 27 – do 53 rokov.

1.4 Metodika výskumu úrovne kritického myslenia

Metódy zhromažďovania údajov

Na zistenie úrovne kritického myslenia pedagógov stredných škôl sme použili ***Watson-Glaserov test hodnotenia kritického myslenia*** /T – 185/ – Forma C (Watson, Glaser, 2000). Uvedený test pozostával zo série piatich testových cvičení, z ktorých každá vyžadovala uplatnenie schopností analytického uvažovania. Cvičenia obsahovali taký typ informácií, aký bežne nachádzame v novinách, časopisoch alebo v médiách a zahrňovali komentáre a tvrdenia, ktoré by nemal človek slepo, bez kritického zhodnotenia, akceptovať. Test pozostával zo série piatich subtestov (úsudok, rozpoznávanie domnienok, dedukcia, interpretácia, hodnotenie argumentov). Boli určené na meranie

rozdielnych, ale so sebou súvisiacich aspektov kritického myslenia. Testové úlohy vyžadovali zváženie série tvrdení (úsudkov, domnienok, záverov a argumentov), vzťahujúcich sa na daný výrok. Úlohou testovanej osoby bolo preštudovať si každý výrok a zhodnotiť primeranosť alebo platnosť tvrdení. Subtesty formy C sa ukázali ako najvhodnejšie pre každodennú aplikáciu, ako aj merajúce relatívne diskrétne aspekty kritického myslenia. Watson-Glaserov test vyvolával reakcie na dva rozličné druhy obsahov. Niektoré z cvičení požadovali od kandidáta kritické hodnotenie výrokov s neutrálnou tematikou (napr. počasie, vedecké fakty a i.) iné sa zasa týkali politických, ekonomických a sociálnych otázok. Zámerne boli použité kontroverzné materiály, aby sa získali informácie o schopnosti indivídua kriticky myslieť. Test obsahoval 80 cvičení. Hrubé skóre Watson-Glaserovho testu bolo tvorené celkovým súčtom správnych odpovedí. Autori testu neodporúčali používať parciálne skóre k evalvácii individuálnych výkonov za jednotlivé subtesty (Watson, Glaser, 2000, s. 8-9).

Štatistické metódy spracovania

Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky: ***početnosť*** (n), ***priemer*** (x), ***medián*** a ***smerodajnú odchýlku*** (s). Pri interpretácii výsledkov respondentov dosiahnutých v Watson-Glaserovom teste sme použili percentil.

Aj keď Watson-Glaserov test ponúka širokú škálu štatistických údajov pre kategórie respondentov rôzneho veku z rôznych oblastí spoločenského života, pre našu slovenskú populáciu neboli zatiaľ stanovené špecifické normy, preto bol vytvorený vlastný štatistický súbor referenčných údajov.

2 Výsledky a analýza úrovne kritického myslenia pedagógov stredných škôl

Na testovanie sme sa rozhodli pedagógom výberového súboru vyčleniť cca 45 minút. Zároveň konštatujeme, že boli dodržané všetky odporúčania autorov testu. Počas testovania sa nevyskytli žiadne problémy. Pre zámer našej práce sme zistili:

- priemernú úroveň kritického myslenia pedagógov stredných škôl vypočítanú priemernou úrovňou hrubého skóre celého testu (za všetky subtesty spolu);
- rozdiel priemernej úrovne v hrubom skóre z hľadiska pohlavia pedagógov stredných škôl;
- rozdiel priemernej úrovne v hrubom skóre z hľadiska dĺžky praxe pedagógov stredných škôl (do 10 rokov prax, nad 10 rokov prax).

Výskumom sme zistili, že v rámci testovania výberového súboru pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja (N = 286) najpočetnejšiu triedu

predstavovala hodnota hrubého skóre 41 (modus), ktorú vo Watson-Glaserovom teste dosiahlo 32 pedagógov (čo predstavovalo 11,19 %). Kumulatívna absolútna početnosť v tomto hrubom skóre bola 152, čo znamená, že 152 respondentov (52,98 %) nepresiahlo v teste hodnotu hranice hrubého skóre 41 (z plného počtu 80 bodov). Zastúpenie v ostatných hodnotách hrubého skóre bolo nižšie. Najnižšiu hodnotu predstavovalo hrubé skóre 29, ktorú dosiahol jeden pedagóg (0,35 %) a maximálnu hodnotu predstavovala hodnota hrubého skóre 55, ktorú dosiahol taktiež jeden pedagóg (0,35 %).

V tabuľke 2.1 uvádzame popisné štatistiky dát výskumu výberového súboru pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja.

Tabuľka 2.1: **Popisné štatistiky výsledkov Watson-Glaserovho testu výberového súboru pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja**

Pedagógovia stredných škôl	N	HS x	HS min	HS max	HS s	HS rozpätie	HS 25. kvan.	HS medián	HS 75. kvan.
Spolu	**286**	**41,15**	**29**	**55**	**4,66**	**26**	**38,00**	**41,00**	**44,00**

N – početnosť
HS – hrubé skóre
x – aritmetický priemer
min – minimálna hodnota
max – maximálna hodnota
s – smerodajná odchýlka
kvan. – kvantil

Priemerná hodnota hrubého skóre, dosiahnutého vo Watson-Glaserovom teste, u všetkých pedagógov predstavovala 41,15 bodov. Medián v celom súbore pedagógov predstavoval hodnotu 41. Z tabuľky môžeme vyčítať, že v intervale od hodnoty 38 bodov (hrubé skóre – 25. kvantil) do hodnoty 44 bodov (hrubé skóre – 75. kvantil) sa nachádzalo 50 % tohto štatistického súboru. Variačné rozpätie v celom súbore učiteľov predstavovalo hodnotu 26, čo znamená rozdiel medzi maximálnym dosiahnutým hrubým skóre (55 bodov) a medzi minimálnym dosiahnutým hrubým skóre (29 bodov). Smerodajná odchýlka v celom súbore bola 4,66.

Možnosť porovnania výsledkov kritického myslenia pedagógov stredných škôl v rámci celého Slovenska nebola možná, nakoľko pri tejto kategórii respondentov absentovali empirické zistenia. Z tohto dôvodu sme vytvorili vlastný (domáci) súbor štatistických noriem.

Vo vzťahu k úrovni kritického myslenia pedagógov stredných škôl sme vybrali tabuľku 12 (Watson, Glaser, 2000, s. 64), ktorej respondenti sa najviac približujú našim respondentom. V nej sa nachádzajú referenčné údaje britských uchádzačov o pedagogickú profesiu. Priemerné hrubé skóre vybraného súboru (N = 64) predstavovalo hodnotu 64,25. Smerodajná odchýlka bola 8,05.

Priemerná hodnota hrubého skóre našich respondentov bola 41,15 a smerodajná odchýlka bola 4,66. Rozdiel v skupinách predstavoval v priemere približne 23,10 bodov v neprospech našich pedagógov stredných škôl. Z tabuľky 2.1 môžeme napr. vyčítať, že u nás najlepší učiteľ, ktorý dosiahol hodnotu hrubého skóre 55, nedosiahol ani 50 % z britského hodnotenia, to znamená, že bol pod priemerom (64,25) dosiahnutým britskými respondentmi. Tento respondent sa zaradil v britskej tabuľke na úrovni 20. percentilu, čo z nášho pohľadu interpretujeme tak, že od neho bolo lepších približne 80 % populácie. V nami vytvorených referenčných údajoch tento respondent dosiahol stý percentil, čo znamená, že v našom súbore stredoškolských učiteľov v kritickom myslení nebol od neho nikto lepší. Najpočetnejšiu triedu predstavovala hodnota hrubého skóre 41 (modus), ktorú vo Watson-Glaserovom teste dosiahlo 32 pedagógov, čo predstavovalo 11,19 %. V referenčných údajoch britských respondentov toto hrubé skóre predstavovalo jeden percentil, čo znamená, že 99 % populácie bolo lepších v kritickom myslení. V našich referenčných údajoch je to 42. percentil, čo interpretujeme tak, že 58 % populácie nášho výberového súboru bolo lepších. Najnižšiu hranicu referenčných údajov britské normy uvádzali pri hrubom skóre 35. Z nášho výberového súboru do úrovne tejto hranice (vrátane) spadá 32 stredoškolských pedagógov (11,2 %). Konštatujeme, že okolo 11 % našich stredoškolských učiteľov preukázalo veľmi nízke analytické schopnosti prezentované hrubým skóre dosiahnutým vo Watson-Glaserovom teste.

Ukázalo sa, že výsledky výberového súboru našich pedagógov vyznievajú oproti výsledkom britských uchádzačov o pedagogickú profesiu veľmi nepriaznivo. Na základe tejto skutočnosti konštatujeme, že úroveň kritického myslenia našich stredoškolských učiteľov bola pod priemerom dosiahnutým uvádzanými britskými respondentmi. Pedagógovia stredných škôl Prešovského a Košického kraja dosiahli v kritickom myslení neuspokojivé výsledky.

Domnievame sa, že rozvoj spomínanej schopnosti nie je prioritou u tejto kategórie respondentov. Zo správy o činnosti Združenia Orava vyplýva, že do projektu *Čítaním a písaním ku kritickému mysleniu* v školskom roku 2010/2011 bolo zapojených 38 škôl, z toho iba dve gymnáziá a jedna stredná odborná škola (Združenie Orava, 2011, s. 4-5). To by mohlo vysvetľovať, prečo učitelia stredných škôl majú nedostatky v oblasti kritického myslenia.

Neuspokojivé výsledky výberového súboru pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja poukázali na potrebu zamýšľať sa nad ich celoživotným vzdelávaním. Myslíme si, že je potrebné vytvoriť flexibilnejšie podmienky na podporu kritického myslenia našich učiteľov.

Pri súbore pedagógov stredných škôl nebolo možné stanoviť náš predpoklad o ich úrovni kritického myslenia z dôvodu absencie empirických údajov na Slovensku. Výsledky výskumu tohto súboru sme analyzovali z nášho pohľadu

v kontexte s dostupnými informáciami. V diskusii sme sa pokúsili zamerať na analýzu a možné príčiny, prečo naši stredoškolskí pedagógovia nedosahujú vo Watson-Glaserovom teste uspokojivé výsledky v kritickom myslení.

Watson-Glaserovým testom sme zistili, že skúmaná úroveň kritického myslenia výberového súboru učiteľov stredných škôl vyjadrená priemerným hrubým skóre predstavovala 41,15 bodov. Zo 17 uvádzaných tabuliek Watsonom, Glaserom (2000, s. 62) sme vybrali tabuľku 12 (uchádzači o pedagogickú profesiu). Priemerné hrubé skóre vybranej britskej skupiny (N = 64) predstavovalo hodnotu 64,25. Výsledky našich pedagógov vyznievajú oproti britským respondentom veľmi nepriaznivo. Z výsledkov výskumu dedukujeme, že prístup v oblasti kritického myslenia britských pedagógov je na oveľa vyššej úrovni ako u nás.

Hlavný dôvod neuspokojivých výsledkov našich pedagógov vidíme v tradičnom charaktere učiteľskej profesie. Kosová (2007, s. 13) konštatuje, že je to profesia prebiehajúca celkovo v silne konzervatívnom a do seba uzatvorenom prostredí školskej triedy. Pol a Lazarová (2000, s. 11-12) identifikovali niekoľko kľúčových prekážok z hľadiska učenia sa inováciám (aj kritickému mysleniu): prílišný dôraz na byrokratické pravidlá a nariadenia, systémy hodnotenia (učiteľov a žiakov), ktoré nepomáhajú skvalitňovať vyučovanie, malé zapájanie sa učiteľov do rozhodovania, izolovanosť učiteľov, prekážky v spolupráci medzi učiteľmi navzájom a s vedením atď. Lazarová (2005, s. 82) príčiny vidí aj v skutočnosti, že učitelia nie sú zvyknutí pracovať tímovo, nerealizujú pravidelné odborné diskusie o skúsenostiach so skutočnou otvorenou reflexiou a sebareflexiou. Učitelia sa radšej prihlásia na nejaký kurz mimo školy a jeho výsledky využívajú predovšetkým pre seba. V kontexte s uvedeným sa domnievame, že proces vzdelávania našich učiteľov pôsobí neucelene a nesystematicky. Podľa výskumu Lazarovej (2005, s. 82) vyplýva, že hoci učitelia deklarujú uvedomovanie si nutnosti sa vzdelávať, prevažná väčšina tvrdí, že nemá čas alebo peniaze a 40 % ho považuje za záťaž, ktorá psychicky a fyzicky vyčerpáva. Finančný fenomén brániaci ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov zdôrazňuje aj Portik (2007, s. 228).

Pohľad učiteľov na vlastné vzdelávanie podľa Kosovej (2007, s. 13-14) je výrazne ovplyvnený tým, že školu neopustili od svojich šiestich rokov, a teda svoje vzdelávanie si predstavujú tak, ako svoje vyučovanie žiakov. Tento pohľad je dosť kritický, ale túto skutočnosť potvrdzujú aj ďalšie výskumy (Kosová, Kasáčová, 2001; Lazarová, 2005). Uvedieme zaujímavé zistenia v rámci iného prieskumu zameraného na zistenie stavu kritického myslenia v stredných školách v Prešovskom kraji (dostupný výber respondentov). Z výskumu vyplynulo, že 83,33 %, t. j. 45 stredoškolských učiteľov vie, čo je kritické myslenie, ale 79,63 % z nich (t. j. 43 pedagógov) nevie tento pojem definovať. Poukážeme aj na ďalšie zistenie. Aj keď 66,67 %, t. j. 36

stredoškolských pedagógov využíva vo výučbe metódy podporujúce rozvoj kritického myslenia, 48,08 % z nich nevedelo (pri otvorenej otázke) uviesť konkrétnu metódu zameranú na rozvoj kritického myslenia (Kosturková, 2012, v tlači).

Uvedené skutočnosti dokazujú, že permanentné vzdelávanie, nielen v oblasti kritického myslenia, nie je prioritou našich učiteľov. Na úroveň kritického myslenia pedagógov stredných škôl vplývajú napr. tieto premenné:

- systém vzdelávania,
- ochota pedagógov,
- finančné hľadisko atď.

Výsledky výskumu dokazujú, že kvalita našich učiteľov z hľadiska ich kritického myslenia nezodpovedá nárokom učiacej sa spoločnosti. Rozvoj kritického myslenia by sa mal stať prioritou ďalšieho vzdelávania, pretože táto schopnosť sa považuje za kľúčovú kompetenciu. Aj keď finančný fenomén je dominantný, snahou všetkých by mala byť ochota, záujem a ústretovosť poskytnúť nové poznatky učiteľom, ktoré im pomôžu v kariérnom raste.

Našu analýzu sme sústredili aj na úroveň kritického myslenia pedagógov ***z hľadiska pohlavia***. Prezentovaná tabuľka 2.2 nám poskytuje popisné štatistiky vo vzťahu k skúmanej premennej.

Tabuľka 2.2: **Popisné štatistiky výsledkov pedagógov výberového súboru z hľadiska pohlavia**

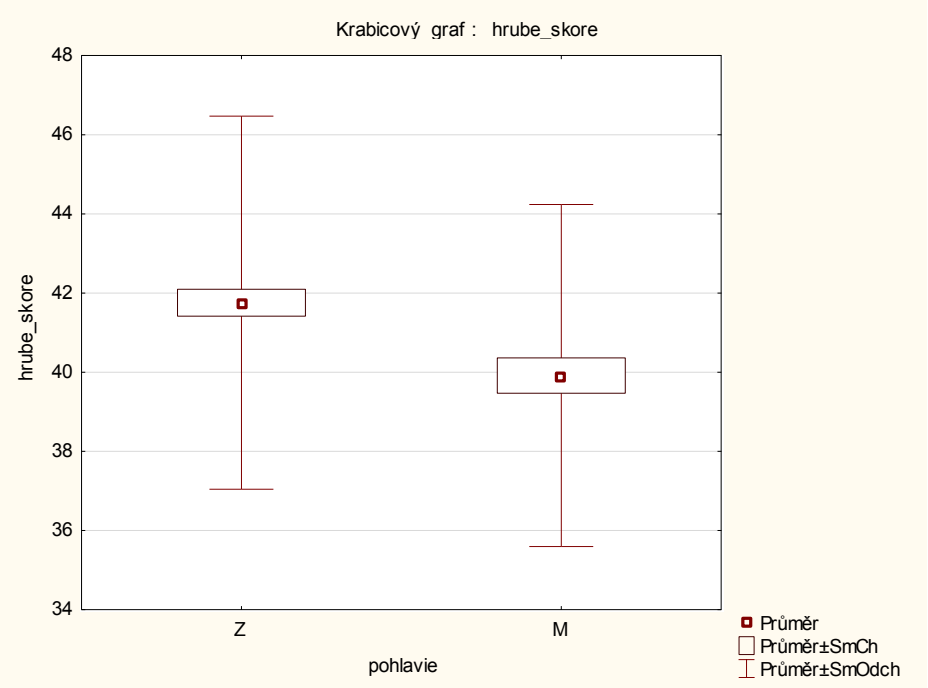
Pohlavie	N	HS x	HS min	HS max	HS s	HS rozpätie	HS 25. kvan.	HS medián	HS 75. kvan.
Ženy	192	41,75	30	55	4,71	25	39,00	41,50	45,00
Muži	94	39,91	29	50	4,31	21	37,00	40,00	43,00
Spolu	**286**	**41,15**	**29**	**55**	**4,66**	**26**	**38,00**	**41,00**	**44,00**

N – početnosť
HS – hrubé skóre
x – aritmetický priemer
min – minimálna hodnota
max – maximálna hodnota
s – smerodajná odchýlka
kvan. – kvantil

Priemerná hodnota dosiahnutého hrubého skóre u stredoškolských učiteliek Prešovského a Košického kraja predstavovala 41,75 bodov. Medián v ich súbore bol 41,50. Hodnoty v tabuľke 2.2 nám naznačujú, že v intervale od hodnoty 39 bodov (hrubé skóre – 25. kvantil) do hodnoty 45 bodov (hrubé skóre – 75. kvantil) sa nachádzalo 50 % testovaných učiteliek stredných škôl. Variačné rozpätie v súbore žien bolo 25, čo znamená rozdiel medzi maximálnym dosiahnutým hrubým skóre (55 bodov) a medzi minimálnym dosiahnutým hrubým skóre (30 bodov). Smerodajná odchýlka v súbore

stredoškolských učiteliek bola 4,71. Priemerná hodnota dosiahnutého hrubého skóre u mužov predstavovala 39,91 bodov. Medián v tomto súbore bol 40. Z tabuľky 2.2 môžeme vyčítať, že v intervale od hodnoty 37 bodov (hrubé skóre – 25. kvantil) do hodnoty 43 bodov (hrubé skóre – 75. kvantil) sa nachádzalo 50 % testovaných učiteľov (mužov) stredných škôl. Variačné rozpätie v tomto súbore bolo 21 a smerodajná odchýlka v tomto súbore respondentov bola 4,31.

Jednotlivé vyššie popísané hodnoty nám prehľadne zobrazuje nasledujúci graf.



Graf 1: **Hrubé skóre pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja z hľadiska pohlavia**

Na základe výskumných zistení môžeme konštatovať, že stredoškolské učiteľky dosiahli vo Watson-Glaserovom teste lepšie výsledky v priemere o 1,84 bodov, oproti kolegom mužského pohlavia.

Sledovanú premennú stredoškolských pedagógov z hľadiska pohlavia sme zisťovali t-testom porovnania priemerov dosiahnutých v teste hodnotenia kritického myslenia. Výsledky testovania preukázali medzi stredoškolskými učiteľmi a stredoškolskými učiteľkami signifikantný rozdiel v úrovni kritického myslenia.

Výskumom sme zistili, že ženy dosiahli v priemere lepšie výsledky vo všetkých testových oblastiach. Nakoľko autori testu hodnotenia kritického myslenia neodporúčajú používať parciálne skóre k evalvácii individuálnych výkonov za jednotlivé testové oblasti, budeme rešpektovať ich odporúčania.

Úroveň kritického myslenia pedagógov výberového súboru z hľadiska dĺžky praxe prezentujeme v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 2.3: **Popisné štatistiky výsledkov Watson-Glaserovho testu pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja z hľadiska dĺžky praxe**

Skupiny učiteľov SŠ	N	HS x	HS min	HS max	HS s	HS rozpätie	HS 25. kvan.	HS medián	HS 75. kvan.
Do 10 rokov prax	167	41,85	30	55	4,38	25	39	41	45
Nad 10 rokov prax	119	40,16	29	51	4,87	22	37	41	44
Spolu	**286**	**41,15**	**29**	**55**	**4,66**	**26**	**38,00**	**41,00**	**44,00**

N – početnosť
HS – hrubé skóre
x – aritmetický priemer
min – minimálna hodnota
max – maximálna hodnota
s – smerodajná odchýlka
kvan. – kvantil

Priemerné hrubé skóre pedagógov do 10 rokov praxe predstavovalo hodnotu 41,85 bodov, smerodajná odchýlka bola 4,38. Priemerné hrubé skóre pedagógov nad 10 rokov praxe bolo 40,16 a smerodajná odchýlka 4,87. V priemere teda učitelia výberového súboru do 10 rokov praxe dosiahli lepšie výsledky vo Watson-Glaserovom teste o 1,69 bodov ako učitelia nad 10 rokov praxe. Variabilita skóre vo výberovom súbore pedagógov do 10 rokov praxe bola nižšia ako vo výberovom súbore pedagógov nad 10 rokov praxe.

Popisné štatistiky v tabuľke 2.3 poukazujú na to, že učitelia do 10 rokov praxe boli v kritickom myslení lepší ako učitelia nad 10 rokov praxe. Sledovanú premennú stredoškolských pedagógov z hľadiska dĺžky praxe sme zisťovali t-testom porovnania priemerov dosiahnutých v teste hodnotenia kritického myslenia. Výsledky testovania predstavujeme v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 2.4: **Štatistická významnosť rozdielov v úrovni kritického myslenia pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja z hľadiska dĺžky praxe**

Premenná	t-testy; skup. 1: do 10 rokov prax (N = 167) skup. 2: nad 10 rokov prax (N = 119)					
	Do 10 rokov prax (x)	Nad 10 rokov prax (x)	t	p	Do 10 rokov prax (s)	Nad 10 rokov prax (s)
HS	41,85	40,16	3,051875	0,002489	4,385942	4,873518

N – početnosť
x – aritmetický priemer
t – výsledok t-testu
p – hodnota
s – smerodajná odchýlka
HS – hrubé skóre

V tabuľke 2.4 si môžeme všimnúť, že hladina významnosti je p = 0,002. Na základe uvedeného konštatujeme, že test porovnania priemerov preukázal signifikantný rozdiel v úrovni kritického myslenia medzi sledovanými skupinami pedagógov. Domnievame sa, že tento rozdiel mohol byť spôsobený v aspektoch, ako napr.: neochota starších kolegov meniť stereotypy, ich nedostatočná schopnosť prispôsobiť sa novým situáciám, odlišnosť postojov a názorov (u starších kolegov dominujú napr. skúsenosti; u mladších kolegov skôr dravosť atď.). Podotýkame, že je potrebné brať do úvahy subjektívne aspekty, konkrétne situácie, záujmy a pod.

Na základe uvedeného dedukujeme, že učitelia do 10 rokov praxe sú schopnejší flexibilnejšie reagovať na spoločenské požiadavky v rámci procesu transformácie škôl ako učitelia dlhodobejšie pracujúci v školstve. Výsledky prezentovaných výskumov (napr. Švaříček, 2011) potvrdili väčšiu snahu o inovácie v školstve u učiteľov do 10 rokov praxe oproti pedagógom dlhšie pôsobiacim v pedagogickej profesii.

Harausová a Malák (2011, s. 132) prezentovali najčastejšie bariéry učiteľov stredných škôl z hľadiska generačných rozdielov. Identifikovali napr. tieto: nechuť meniť zaužívané, neochota poskytovať rady, nepostačujúca vzájomná spolupráca, neovládanie novej terminológie, lipnutie na starých zvykoch, aplikovanie starých vyučovacích metód, nedostatočné prispôsobovanie sa novej situácii, tendencie poúčať mladších kolegov, neochota zdieľať znalosti. Švaříček (2011, s. 259) v jednom z prezentovaných kvalitatívnych výskumov pedagógov analyzoval iniciatívu učiteľky s trojročnou praxou. Táto učiteľka sa zúčastnila kurzu pedagogicko-psychologických spôsobilostí učiteľov. Chcela sa podeliť o zaujímavé podnety so staršími kolegami a prejavila záujem

o zmenu zaužívaných praktík. Odozva starších kolegov bola negatívna, jej úprimnú snahu o zmenu považovali *za radu neskúseného pedagóga, ktorý nemá o ničom páru.* Domnievame sa, že u mladších učiteľov dominuje skôr dravosť, flexibilita a u starších pohodlie, skúsenosti.

Ďalej uvádzame súhrnnú tabuľku, v ktorej sa nachádzajú popisné štatistiky výberového súboru pedagógov stredných škôl rozdelených podľa skupín z hľadiska pohlavia a z hľadiska dĺžky praxe.

Tabuľka 2.5: **Popisné štatistiky výsledkov pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja z hľadiska dĺžky praxe a z hľadiska pohlavia**

Skupiny pedagógov	N	HS x	HS min	HS max	HS s	HS rozpätie	HS 25. kvan.	HS medián	HS 75. kvan.
Ž do 10 rokov prax	116	42,31	30	55	4,60	25,00	39	42	46
Ž nad 10 rokov prax	76	40,89	30	51	4,78	21,00	38	41	44
M do 10 rokov prax	51	40,78	34	50	3,67	16,00	38	41	43
M nad 10 rokov prax	43	38,88	29	49	4,82	20,00	35	39	43
Spolu	**286**	**41,15**	**29**	**55**	**4,66**	**26,00**	**38,00**	**41,00**	**44**

N – početnosť
HS – hrubé skóre
x – aritmetický priemer
min – minimálna hodnota
max – maximálna hodnota
s – smerodajná odchýlka
kvan. – kvantil

Zo zistených výsledkov výskumu vyplynulo, že najvyššie hrubé skóre v priemere dosiahli ženy do 10 rokov praxe (N = 116; 40,56 %), čo predstavovalo hodnotu 42,31 bodov. Táto hodnota bola nad celkovým priemerom celého (r = 41,15) výberového súboru stredoškolských pedagógov. Tesne pod priemerom celého súboru stredoškolských pedagógov sa umiestnili ženy nad 10 rokov praxe (N = 76; 26,57 %). Ich priemerná hodnota hrubého skóre predstavovala 40,89 bodov. O niečo slabšie výsledky dosiahli muži do 10 rokov praxe (N = 51; 17,83 %). Ich priemerná hodnota hrubého skóre bola 40,78. Najslabší výkon v spomínanom teste podali muži nad 10 rokov praxe (N = 43; 15,03 %). Priemerná hodnota hrubého skóre v tejto skupine pedagógov bola 38,88 bodov.

Na základe interpretácie výsledkov testu hodnotenia kritického myslenia pedagógov stredných škôl dedukujeme, že ženy v oboch kategóriách z hľadiska praxe (do 10 a nad 10 rokov praxe) dosiahli v priemere lepšie výsledky oproti svojim kolegom. Domnievame sa, že tento rozdiel mohol byť spôsobený zlomovými udalosťami pri vytváraní vlastnej profesijnej identity, v ktorom sa odrážajú spoločenské, sociálne a finančné pomery.

Keďže učitelia predstavujú vzdelanostnú špičku populácie, očakávali by sme oveľa lepšie výsledky vo Watson-Glaserovom teste. Z výsledkov výskumu úrovne kritického myslenia pedagógov stredných škôl môžeme dedukovať slabý výsledok, ktorý svedčí o ich nedostatočnej schopnosti kriticky uvažovať. Predpokladáme, že úlohy v jednotlivých testových oblastiach Watson-Glaserovho testu boli veľmi náročné a vyžadovali viac, než len povrchové čítanie. Dôraz sa kládol na nezávislé a analytické uvažovanie. Tieto výsledky dokazujú, že pedagógovia sú poznačení v prevažnej miere transmisívnym modelom vyučovania, ktorý dominoval v ich príprave počas základnej, strednej a vysokej školy. Vo výskume sa potvrdili konštatovania Petrasovej (2009, s. 9), že naši pedagógovia nie sú dostatočne pripravení ako *kriticky mysliaci učitelia.* Navrhujeme preto venovať náležitú pozornosť aspoň časti vyslovených odporúčaní pre prax v závere.

ZÁVER

Z podstaty kritického myslenia vyplýva, že ide o náročnú problematiku, ktorá v sebe zahŕňa intelektuálny proces zameraný na vyššie kognitívne procesy. Táto problematika je v pedagogickej praxi na Slovenku – napriek dlhodobým proklamáciám – v štádiu značnej utlmenosti. Dôkazom toho boli aj výsledky medzinárodných testových previerok našich žiakov (OECD – PISA a PIRLS), ktoré avizovali nepriaznivé kontextové hodnotenia našich žiakov spojené s fenoménom čítania s porozumením a kritického reflektovania čítaných textov. Uvedené nedostatky viedli k hľadaniu ďalších príčin. Výskumom sme riešili odpoveď na otázku, či sú súčasní pedagógovia pripravení ako kritickí mysliaci učitelia, od ktorých sa v rámci stanovených cieľových požiadaviek edukácie očakáva, že budú adekvátne rozvíjať kritické myslenie svojich žiakov.

V rámci výberovej vzorky 286 pedagógov stredných škôl Košického a Prešovského kraja (dostupný výber) sme pomocou Watson-Glaserovho testu hodnotenia kritického myslenia zistili neuspokojivé výsledky v ich kritickom myslení.

Dosiahnuté priemerné hrubé skóre *pedagógov stredných škôl* Košického a Prešovského kraja predstavovalo hodnotu 41,15 bodov (z plného počtu 80 bodov). Tento výsledok svedčí o ich nedostatočnej schopnosti kriticky myslieť. Komparáciou výsledkov vybranej skupiny britských respondentov (N = 64, r = 64,25) a výsledkov našich respondentov (N = 286; r = 41,15) sme zistili dosť

veľký rozdiel v úrovni kritického myslenia. Ten bol približne o 23,10 bodov v neprospech našich respondentov. V diskusii sme sa zamerali na analýzu možných príčin tohto stavu. Výsledky výskumu dokazujú, že kvalita učiteľov našej výberovej vzorky z hľadiska ich kritického myslenia nezodpovedá nárokom učiacej sa spoločnosti. Predpokladáme, že títo pedagógovia najpravdepodobnejšie vyučujú tak, ako boli vyučovaní. Na základe správy Združenia Orava dedukujeme, že ďalšie vzdelávanie v oblasti kritického myslenia nie je prioritou stredoškolských učiteľov. Výskumom sa potvrdili konštatovania Petrasovej (2009, s. 9), že naši pedagógovia nie sú dostatočne pripravení ako kriticky mysliaci učitelia.

Na základe uvedeného navrhujeme venovať náležitú pozornosť vysloveným odporúčaniam pre prax:

- neustálu pozornosť je potrebné venovať odborno-didaktickej vybavenosti pedagógov, pretože tradičné vyučovacie metódy sa osvedčili ako nepostačujúce; iniciovať učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu a samovzdelávaniu a k tomu, aby inovatívne postupy sa stali súčasťou každej vyučovacej hodiny;
- pedagógom zabezpečiť flexibilnejšie podmienky v rámci kontinuálneho vzdelávania, napr. takou formou, aby lektor kompetentnej inštitúcie vo vymedzenom počte hodín priamo aplikoval inovácie na hodinách pedagóga, ktorý si zaplatí zvolený druh seminára; tým by sme zamedzili: 1. aby nekompetentní učitelia nezastupovali neprítomnosť pedagóga, ktorý sa vzdeláva, pretože neodborne podaná výučbová látka sa môže výrazne prejaviť na výsledkoch žiakov; 2. zaručili by sme to, aby sa pedagóg vzdelával naozaj v tom, v čom sa potrebuje vzdelávať, a nie umelo zbieral kredity;
- zmeniť direktívnu klímu vyučovacích hodín na demokratickú s pevným stanovením hraníc;
- iniciovať pedagógov k využívaniu metakognitívnych stratégií a stratégií zameraných na rozvoj kritického myslenia; zadávať problémy a série úloh, ktoré zaktivizujú každého žiaka a poskytnú príležitosť na flexibilnejšie zrekonštruovanie doterajších vedomostí; viesť žiakov k zodpovednosti za svoje vlastné vzdelávanie;
- od pedagógov sa v tejto súvislosti žiada systematickejšia a premyslenejšia stratégia aktivít smerujúca k rozvoju kritického myslenia žiakov v každodennej výučbe;
- pri rozvoji kritického myslenia sa od pedagógov žiada využívať širokospektrálne stratégie, metódy a techniky podporujúce rozvoj kritického myslenia, ktoré zabránia nude a stereotypu;
- žiakom poskytnúť viac príležitostí na diskusiu, v ktorej platia zásady spoločenskej komunikácie;

- od žiakov žiadať spätnú väzbu formou diskusie, príp. dotazníkom, ktoré majú poslúžiť ako nástroj na sebareflexiu pedagóga;
- iniciovať pedagógov ku konštruktívnemu dialógu v rámci kolektívu zameraného na efektivitu edukácie žiakov;
- iniciovať pedagógov k podpore výskumu, jeho analýze, ktorá odhalí rezervy, nedostatky skutočného stavu a poukáže na ďalšie možnosti efektívnej edukácie žiakov.

Naznačené okruhy problémov v učiteľskej profesii iniciujú uskutočniť dôslednú analýzu ďalšieho vzdelávania pedagógov na Slovensku. Je nutné podporiť pedeutologický výskum, ktorý by precízne vysvetlil vyššie naznačené problémy. Tieto výsledky by pomohli k tvorbe efektívnych programov profesionalizácie našich učiteľov vo vzťahu k rozvoju ich kritického myslenia.

LITERATÚRA

HARAUSOVÁ, H., MALÁK, M. 2011. Bariéry transferu znalostí u učiteľov odborných predmetov. In *Transfer inovácií* [online]. 2011, č. 19. [cit. 2012-07-10], s. 130 – 133. Dostupné na:<http://www.sjf.tuke.sk/transferinovacii/pages/archiv/transfer/19-2011/pdf/130-133.pdf>. ISSN 1337-7094.

KOSOVÁ, B. Špecifické otázky učenia sa učiteľov. In PAVLOV, I. (edit.). *Ako sa učitelia učia?* Prešov : MPC v Prešove, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7. s. 12 – 19.

KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. 2001. Vzdelávanie učiteľov v pedagogických inováciách. In *Inovácie v edukácii a v príprave učiteľov.* Banská Bystrica : PF UMB, 2001. s. 10 – 27.

KOSTURKOVÁ, M. Uplatnenie humanistických myšlienok J. A. Komenského v súčasnej praxi pedagógov. In *Jan Amos Komenský a súčasná predškolská a elementárna edukácia.* Prešov : PF PU v Prešove, 2012 (v tlači).

LAZAROVÁ, B. *Otázky dalšího vzdělávání učitelů : Habilitačná práca.* Brno : PF Masarykovej univerzity v Brne, 2005.

MAŇÁK, J. 2006. Výukové metody a školní vzdělávací programy. In *Komenský.* ISSN 0323-0449, 2006, roč. 131, č. 2, s. 6 – 8.

PETRASOVÁ, A. 2009. *Kriticky mysliaci učiteľ – tvorca kvality školy : (Sprievodca zavádzaním štandardov).* 2. rozšírené vydanie. Prešov : Rokus, 2009. 136 s. ISBN 978-80-89055-88-3.

POL, M., LAZAROVÁ, B. *Spolupráca učiteľov – podmienka rozvoja školy*. Prešov : MPC, 2000.

PORTIK, M. Podoby kontinuálneho vzdelávania v kontexte zámerov PF PU v Prešove. In PAVLOV, I. (edit.). 2007. *Ako sa učitelia učia?* Prešov : MPC v Prešove, 2007. ISBN 978-80-8045-493-7. s. 226 – 228.

ŠVAŘÍČEK, R. 2011. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. In *Pedagogika.* ISSN 1338-0982, 2011, roč. 2, č. 4, s. 247 – 274.

ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove.* Bratislava : Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.

WATSON, G., GLASER, E. M. *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal.* Veľká Británia : Psychological corparation, LTD, GB. 1990.
ZDRUŽENIE ORAVA. 2011. *Správa o činnosti : Správa o hospodárení : Plán činnosti*. Podbanské: Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní. 2011. 22 s.

Martina Kosturková *je vedeckou pracovníčkou FHPV PU v Prešove – Katedra pedagogiky. Vo svojej odbornej činnosti sa venuje problematike sociológie výchovy, sociálnej pedagogike a metodológii. Osobitnú pozornosť venuje oblasti kritického myslenia (stav kritického myslenia rôznych skupín respondentov od 16-tich rokov) a možnosťami rozvoja kritického myslenia. Je autorkou viacerých vedeckých štúdií, uverejňovaných u nás i v zahraničí. Je spoluriešiteľkou vedecko-výskumných projektov v oblasti zavádzania inovácií do edukačného procesu primárneho, sekundárneho a terciárneho vzdelávania v SR.*

PaedDr. PhDr. Martina Kosturková, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Ul. 17. Novembra, č. 1
081 16 Prešov
tel.: +421 75 70 366
e-mail: martina.kosturkova@unipo.sk

Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky[1]

Silvia Ďurkovičová
Ústav špeciálnopedagogických štúdií PdF UK, Bratislava

Anotácia: *Za ostatných pár rokov sa v povedomí odbornej verejnosti udomácnil pojem profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (Teacher's Self-efficacy). Tento pojem v širšom chápaní opisuje učiteľovo sebahodnotenie, či dokáže, resp. nedokáže dosiahnuť očakávané zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti svojich žiakov. Toto sebahodnotenie má signifikantný vplyv nielen na vlastnú edukačnú prax učiteľa, ale i na vzdelávacie výsledky jeho študentov, preferované vyučovacie postupy, manažment triedy, motiváciu žiakov a pod. Treba však podotknúť, že nejde o reálnu úroveň učiteľových schopností, ale o jeho subjektívne ohodnotenú úroveň kompetencie. Prostredníctvom prezentovaného príspevku chceme rozšíriť doposiaľ publikované poznatky o profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi, pričom sa konkrétne zameriavame na študentov špeciálnej pedagogiky, pretože sa domnievame, že u nich v porovnaní s učiteľmi pre intaktnú populáciu, odhalíme vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Dotazník TES (Gibson, Dembo, 1994), ktorý pre slovenské prostredie adaptoval Gavora (2009), sme zadali 71 študentom zo všetkých troch programov, ktoré študijný odbor Špeciálna pedagogika zastrešuje. Priemerné skóre našej vzorky bolo na šesťbodovej škále pre dimenziu PTE 4,38 a pre dimenziu GTE 3,97. Prostredníctvom komparatívnej analýzy sme odhalili, že naše výsledky nie sú veľmi odlišné od podobných výskumov, avšak aj napriek tomu sa naša vzorka zaradila medzi výskumy s najvyššou úrovňou profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi.*
PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 4: 299-320

Kľúčové slová: *profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (Teacher's Self-efficacy), študenti špeciálnej pedagogiky, presvedčenie o schopnostiach, vnímané potenciality vyučovania, sebahodnotenie učiteľa, TES dotazník.*

Pre-Service Educational Teacher´s Self-Efficacy*. Over the past few years in professional public awareness naturalize the concept of Teacher's Self-efficacy. This term describes in a broader understanding of the teachers self-evaluation, if he can or cannot achieve the expected changes in the condition of mannerliness and education of his students. This self-evaluation has a significant impact not only on own educative praxis of teacher, but also on the learning results of his students, preferred teaching methods, class management, pupil motivation and so on. But this self-evaluation is not about the real level of teacher's skills, but subjectively evaluated on his level of competence. Through the presented contribution we want to extend previously published findings on pre-service Teacher's*

[1] *Táto štúdia bola napísaná v rámci projektu VEGA č. 1/0026/11: Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám.*

Self-efficacy, with particular focus on pre-service special education teachers. We believe that in comparison of them with teachers of intact populations, we reveal a higher perceived level of Teacher's Self-efficacy. We used TES Questionnaire (Gibson, Dembo, 1994), which adapted for the Slovak environment Gavora (2009) and we asked 71 pre-service teachers from all three programs, that covers department of Special Education. The average score of our sample was on a six-point scale for dimension PTE 4.38 and for GTE 3.97. Through comparative analysis we discovered, that our results are not very different from similar studies, but nevertheless our sample included among the studies with the highest level of pre-service Teacher's Self-efficacy.
PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 4: 299-320)

Key words: *teacher, Teacher's Self-efficacy, Pre-service Special education Teacher, personal teaching efficacy, general teaching efficacy, self-evaluation of teacher, Teacher efficacy scale, children with special educational needs.*

Naša spoločnosť v dvadsiatom storočí prešla množstvom zmien, ku ktorým patria aj zmeny v oblasti integrácie detí a žiakov so zdravotným postihnutím, ktoré sú podmienené hľadaním humanizačných prístupov. Na ich základe sa tak v povedomí majoritnej spoločnosti začínajú vynárať nové prístupy k hodnoteniu detí a žiakov so zdravotným postihnutím, kedy sa pri ich posudzovaní neberú do úvahy len deficity, ale predovšetkým ich ľudský potenciál. Uvedené je implicitne zadefinované napr. aj v zákone č. 245 /2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon), ktorý v čl. 1 ods. 2 vymedzuje pojem dieťa alebo žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a zároveň definuje pojem dieťa so zdravotným postihnutím, ktorý nahrádza skôr používaný pojem postihnuté dieťa. Takto formulovaná definícia vychádza z humanisticky orientovaných princípov výchovy, pričom sa do centra záujmu dostáva dieťa ako také, a nie jeho postihnutie. Postihnutie dieťaťa tak prestáva byť legitímnym dôvodom pre jeho sociálnu exklúziu, skôr naopak. Hľadajú sa čo najefektívnejšie spôsoby pre vytvorenie najoptimálnejšej ponuky vzdelávania, so zreteľom na individuálne záujmy, schopnosti a predpoklady tohto jednotlivca, vedúce k rozvoju jeho osobnosti a vytváraniu kvalitných životných podmienok, ktoré vyústia do jeho úspešného začlenenia do spoločnosti (Koncepcia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím, 2000; Novosad, 2000).

Pojem integrácie nie je v našich podmienkach ničím novým. Zásadné zmeny v tejto oblasti nastali po roku 1989, kedy prebiehajúce spoločenské, politické, legislatívne a demografické zmeny umožnili dôkladnejšie zohľadňovať individuálne potreby, schopnosti a záujmy detí a žiakov s postihnutím, čím sa naštartoval proces koncipovania legislatívy pre integrované vzdelávanie. V tejto legislatíve je zakotvená možnosť individuálnej alebo kolektívnej integrácie detí a žiakov s postihnutím do materských, základných a stredných škôl bežného typu, čo je v oblasti ich vzdelávania najvýznamnejšou zmenou

(Schmidtová, 2008; Metodický materiál k integrácii, 2004). Integrácia so sebou prináša i množstvo výhod, ako napr.: *dieťa nie je vytrhnuté z rodinného prostredia, upevňuje si svoje postavenie v rodine aj medzi súrodencami, má možnosť normálnej socializácie, nadväzuje vzťahy mimo školy, učí sa orientovať v spoločnosti, má možnosť osvojiť si základné vzory konania a správania a pod.*, ale aj množstvo nevýhod, ako napr., *že dieťa nemusí stíhať pracovné tempo svojich spolužiakov, môže byť na okraji detského kolektívu, škola nemusí byť vybavená špeciálnou technikou a didaktikou, učitelia v bežných školách majú nevyhovujúcu odbornú spôsobilosť*. Belková (2010) v tejto súvislosti uvádza, že pre mnohých učiteľov preto integrácia bola a stále je výzvou posunúť sa vo svojej praxi ďalej. Bohužiaľ, nájdu sa aj takí, pre ktorých je integrácia záťažou a žiakov s postihnutím berú ako „nutné zlo," pretože majú obavy zo zlyhania, nakoľko nie sú pripravení[2] pracovať s takýmito žiakmi, nemajú potrebné vedomosti ani zručnosti ako so žiakmi s postihnutím komunikovať, ako ich niečo naučiť, ako ich hodnotiť... (Belková, 2010). Vynára sa preto otázka: *„Prečo niektorí učitelia majú pozitívne a iní negatívne postoje k integrácii?"*

Odpoveď je jednoduchá. Postoje k integrácii detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú podmienené tým, do akej miery sa učitelia cítia byť kompetentní na vyučovanie takéhoto dieťaťa v integrovaných podmienkach. Vnímanie vlastnej kompetentnosti zároveň úzko koreluje s typom a stupňom postihnutia (Scruggs, Mastropieri, 1996 in Avramidis, Bayliss, Burden, 2000). Uvedené znamená, že učitelia sú prístupnejší k integrácii takých žiakov, ktorí si nevyžadujú ďalšie vzdelávanie učiteľov, resp. určité špecifické zručnosti (Avramidis, Bayliss, Burden, 2000). Táto nedôvera učiteľov vo vlastné schopnosti tak môže mať za následok negatívne postoje k integrácii (Center, Ward, 1987 in Avramidis, Norwich, 2002), a naopak. So vzrastajúcimi skúsenosťami sa zvyšuje aj dôvera učiteľov v to, že sú kompetentní vytvoriť také podmienky, aby bola integrácia úspešná (Le Roy, Simpson, 1996 in Lambe, Bones, 2007). Z uvedeného vyplýva, že počiatočné negatívne, resp. neutrálne pocity učiteľov voči vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa v závislosti od narastajúcich skúseností a pocitu kompetentnosti menia na pozitívnejšie.

Bandura (1989) uvádza, že jednotlivci prostredníctvom vnímania vlastnej kompetencie regulujú svoje správanie, to znamená, že vykonávajú také činnosti, v ktorých sa cítia byť kompetentní a vyhýbajú sa takým, o ktorých si myslia, že by v nich mohli zlyhať (Bandura, 1993, 1997; Pajares, 1992). Je zrejmé, že táto viera vo svoje schopnosti a presvedčenie o tom, že danú situáciu bez prob-

[2] A práve táto nevyhovujúca odborná spôsobilosť býva najčastejšie označovaná ako nevýhoda integrácie (Schmidtová, 2007, 2008).

lémov zvládneme a že splníme požiadavky, ktoré sú na nás kladené, je jedným z rozhodujúcich motivátorov a zároveň i determinátorov nášho správania sa (Vybíral, 2000). Pojem, ktorý opisuje túto zdravú sebadôveru vo svoje schopnosti, sa nazýva self-efficacy, ktorý je súčasťou sociálno-kognitívnej teórie od Banduru (1997 in Woolfolk Hoy, 2000). Tento pojem je pomerne ťažké preložiť do slovenčiny, preto sa v odbornej literatúre stretávame s terminologickou nejednotnosťou. U nás je tento pojem prekladaný ako osobne vnímaná zdatnosť (Gavora, 2007), v českej odbornej literatúre sa najčastejšie prekladá ako: *sebeuplatnění* či *vnímání vlastní účinnosti* (Janoušek, 1992), *osobní zdatnost* (Mareš – Gavora, 1999), *vnímaná osobní účinnost* (Horáková Hoskovcová, 2004), *vnímaná sebevýkonnost, očekávání sebeúčinnosti* (Nakonečný, 1996), *sebeúčinnost* (Urbánek, Čermák, 1997), *obecná vlastní efektivita* (Křivohlavý, 2001), *důvěra ve vlastní schopnosti, vlastní zdatnost* (Hayesová, 1998), prípadne niektorí autori tento pojem vôbec neprekladajú (Šuverová, 2008, 2009, 2010). V prezentovanom príspevku sa budeme pridržať pojmu *vnímaná zdatnosť*.

Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) sa premieta do mnohých oblastí života jednotlivca a do dnešného dňa boli napísané tisíce štúdií, ktoré sa zameriavali na tento pojem. Napríklad ak dáme tento pojem v databáze Web of Knowledge do vyhľadávača, ponúkne nám vyše 12 000 odkazov na štúdie skúmajúce vnímanú zdatnosť, napr. v oblasti podpory zdravia (pri chudnutí, odvykaní fajčenia, pri diabetes, onkologických ochoreniach, pravidelnej účasti na pohybových aktivitách, zvládaní choroby či depresií), v oblasti športu, medzinárodných vzťahov, managementu, obchodu, spoločenských či politických zmien, či týkajúcich sa oblasti školstva atď. V rámci školstva sa výskumné štúdie zameriavajú na vnímanú zdatnosť dieťaťa, žiaka, učiteľa (vo všeobecnosti, alebo vo vzťahu k jednotlivým predmetom), celého učiteľského kolektívu, riaditeľa, poradenského pracovníka, špeciálneho pedagóga či študentov učiteľstva. Z celkového počtu oblastí, v ktorých sa pracuje s pojmom vnímaná zdatnosť, sme svoju pozornosť zamerali na vnímanú profesijnú zdatnosť učiteľa, resp. na vnímanú profesijnú zdatnosť študentov učiteľstva.

Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa a jej dopad na výchovno-vzdelávací proces

Pojem *vnímaná zdatnosť* je definovaný ako presvedčenie jednotlivca o schopnosti úspešne organizovať a vykonávať správanie, potrebné na dosiahnutie požadovaného cieľa (Šuverová, 2010). Vyjadruje postoj jednotlivca k svojej vnútornej pripravenosti dosiahnuť žiaduce výsledky svojho konania a je považovaný za hlavný mediátor správania sa jednotlivca, ktorý ovplyvňuje nielen jeho správanie, ale i motiváciu a napokon aj úspešnosť, resp. neúspešnosť jeho konania (Henson, 2001). Buell et al. (1999) vo svojom výskume odhalil pozitívny vzťah medzi osobne vnímanou zdatnosťou a postojmi učiteľov

ku vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich integrácii. Učitelia, ktorí mali vyššiu úroveň osobne vnímanej zdatnosti, boli pozitívne naklonení k integrácii a považovali sa za dostatočne kompetentných, aby bez problémov zvládli všetky požiadavky, ktoré vyplývajú zo vzdelávania žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a naopak. Učitelia, ktorí mali nižšiu úroveň vnímanej osobnej zdatnosti, charakterizovali samých seba ako nekompetentných pre integráciu (Bender et al., 1995). Niektorí autori označujú tieto postoje učiteľov ku vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ako obranné stratégie, pred potenciálnym zlyhaním, pretože v žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vidia rizikový faktor, ktorý by mohol negatívne ovplyvniť samotný výchovno-vzdelávací proces. Uvedené potvrdili Meijer a Foster (1988), ktorí nízku až chýbajúcu úroveň osobne vnímanej zdatnosti učiteľa označili za jeden z faktorov, ktorý môže u bežných pedagógov vytvoriť obavy v súvislosti so vzdelávaním postihnutých žiakov.

Pre oblasť učiteľskej profesie sa pojem vnímaná osobná zdatnosť označuje pojmom profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (Teacher's Self-efficacy). Pojem profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom nie je u nás novým pojmom. Jeho teoretickému a aplikačnému rozpracovaniu sa v našich podmienkach venoval najmä Peter Gavora (2007, 2008, 2009, 2011). K rozpracovaniu vedeckého diskurzu týkajúceho sa vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa zároveň prispeli i vydané monografie (Wiegerová a kol., 2012; Majerčíková a kol. 2012), realizované konferencie (napr. konferencia Učiteľovo myslenie a uvažovanie, ktorá sa konala v dňoch 7. až 9. 12. 2011 vo Veľkých Bíloviciach[3]), medzinárodné štúdie (napr. OECD TALIS 2008, 2013), či grant VEGA č. 1/0026/11: Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám. Jednou zo sledovaných charakteristík bola i úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky, ktorej sa venuje prezentovaná štúdia. Pojem profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom v širšom chápaní opisuje učiteľovo sebahodnotenie, či dokáže, resp. nedokáže dosiahnuť očakávané zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti svojich žiakov. Toto sebahodnotenie má signifikantný vplyv nielen na vlastnú edukačnú prax učiteľa, ale aj na vzdelávacie výsledky jeho študentov, preferované vyučovacie postupy, manažment triedy, motiváciu žiakov a pod. Treba však podotknúť, že tu nejde o reálnu úroveň učiteľových schopností, ale o jeho subjektívne ohodnotenú úroveň kompetencie, na čo odkazuje výraz „vnímaná," čo znamená, že táto zdatnosť je pociťovaná, človek v ňu verí, takto ju hodnotí. Nie je to skutočná zdatnosť, tá môže byť silnejšia alebo slabšia, než ju konkrétny človek má (Gavora, 2011). Profesijnú zdatnosť vnímanú učiteľom dáva množstvo autorov do súvisu

[3] Na tejto konferencii boli prezentované čiastkové výsledky z tejto štúdie.

so vzdelávacími výsledkami svojich žiakov (Armor et al., 1976; Ashton, Webb, 1986 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003; Moore, Esselman, 1992 in Yang, 2011; Saklofske, Michayluk, Randhawa, 1988 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003), s ich motiváciou k učeniu (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy, 2001), či samotným žiakovým presvedčením o vlastných schopnostiach, že dosiahne požadované výsledky (Pajares, 1996; Schunk, 1995 in Schunk, Pajares, 2001).

V prípade, že je profesijná zdatnosť učiteľa nízka a učiteľ neverí, že dokáže u žiakov dosiahnuť požadované kvantitatívne aj kvalitatívne zmeny v stave vychovanosti a vzdelanosti, čím v podstate neplní na dostatočnej úrovni požiadavky, ktoré sú na neho kladené, vyskytuje sa u týchto učiteľov tendencia hľadať chybu na strane žiakov. Označuje ich ako ťažko vzdelávateľné, nesnaží sa hľadať spôsoby, ako im učivo zjednodušiť a sprístupniť, ale skôr k nim zaujme pasívny postoj typu: *„veď načo sa namáhať, veď aj tak je to márne a nič sa nenaučí. Už je to jednoducho tak“* (Bandura, 1997; Minke, et al. 1996; Saklofske et al. 1998). Ako je vidieť, profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom teda ovplyvňuje jeho ochotu vyvinúť zvýšené úsilie, keď veci nejdú tak, ako by si predstavoval.

Učiteľ s nízkou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti má ďalej tendenciu stanoviť si nižšie vzdelávacie ciele (Tschannen Moran, Woolfolk Hoy, 2001; Muijs, Reynolds, 2002), čo je celkom pochopiteľné, pretože tieto sa dajú ľahšie dosiahnuť. Ďalej si volí ľahšie postupy práce (Ross, Bruce, 2007), nezvykne používať netradičné metódy vyučovania (ako napr. projektové, problémové, kooperatívne vyučovanie a pod.), pretože tie si vyžadujú zvýšenú prípravu zo strany učiteľa a nie vždy, i čo najlepšie naplánovaná hodina, dopadne podľa učiteľových predstáv. Niektorí autori ďalej uvádzajú, že učitelia s nižšou vnímanou profesijnou zdatnosťou si zvolia skôr transmisívny spôsob vyučovania, pri ktorom učiteľ odovzdáva hotové poznatky, ktoré sa žiaci namemorujú a tie mu čo najpresnejšie zreprodukujú. Takíto učitelia sú v porovnaní s učiteľmi s vysokou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti kritickejší k chybám študentov (Ashton, Webb, 1986 in Tschannen-Moran, Hoy, 2001), ak žiak nevie pohotovo odpovedať na otázku, učiteľ vyvolá niekoho ďalšieho, ktorý jeho otázku zodpovedať vie (Gibson, Dembo, 1984 in Gavora, 2007), viacej inklinujú k presadzovaniu preradenia žiakov, ktorí majú z rôznych príčin ťažkosti s učením do špeciálnych tried alebo škôl (Meijer, Foster, 1988; Podell, Soodak, 1993; Soodak, Podell, 1993).

Okrem vyššie spomenutého sú menej zapálení pre učiteľskú profesiu, ktorú berú skôr ako spôsob zaistenia príjmu, než ako zamestnanie, ktoré má hlbšie poslanie (Allinder, 1994 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003; Stein, Wang, 1998 in Evers, Brouwers, Tomic, 2002) a zvyknú urobiť len to, čo je od nich bezpodmienečne očakávané a nič nad rámec svojich povinností. Niektorí autori (napr. Fuchs, Fuchs a Bishop, 1992; Guskey, 1988) dokonca uvádzajú, že učitelia

s nízkou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti sú rezistentní voči prichádzajúcim inováciám a zmenám, ktoré sú na nich kladené v súvislosti s reformou školstva a zmenami vo filozofii výchovy a vzdelávania[4]. Dalo by sa povedať, tieto stratégie, ktoré vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľ s nízkou úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti preferuje, sú ochrannými stratégiami pred zlyhaním, pretože takýto učiteľ prenáša svoje zlyhanie i na budúce situácie, a tak sa u neho postupne prehlbuje negatívne osobne vnímaná zdatnosť, čo môže v konečnom dôsledku viesť k syndrómu vyhorenia[5] (Evers, Brouwers, Tomic, 2002; Skaalvik, Skaalvik, 2010; Schwarzer, Hallum, 2008), ktorý je jedným z hlavných dôvodov odchodu učiteľov z praxe, do iných odvetví (Steffy et al. 2000 in Lukas, 2007, 2008; Burley et al. 1991 in Woolfolk Hoy, Spero, 2005; Browers, Tomic, 2002, Chwalisz, Altmaier, Rusell, 1992 in Milner, Woolfolk Hoy, 2003).

Vnímaná profesijná zdatnosť študentmi učiteľstva

Mnohí autori (De Le Torre Cruz, Casanova Ariaz, 2007; Mulholland, Wallace, 2001; Roberts et al., 2006; Stripling, et al., 2008) uvádzajú, že na rozvoj vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov má silný vplyv už obdobie štúdia na pedagogických fakultách a obdobie začleňovania sa začínajúceho učiteľa do školskej praxe. Každý študent učiteľstva má teda istú úroveň profesijnej zdatnosti, ktorá sa, ako uvádza Woolfolk Hoy (2000), formuje už v začiatkoch štúdia a v priebehu ich vysokoškolského štúdia má tendenciu sa zvyšovať (Hoy, Woolfolk, 1990; Wenner, 2001; Gorrell, Hwang, 1995; Woolfolk Hoy, Spero, 2005). Bohužiaľ, v priebehu prvého roka ich edukačnej praxe opätovne klesá na úroveň, akú mali študenti pri nástupe na vysokoškolské štúdium (Woolfolk Hoy, 2000). Niektorí autori uvádzajú, že vysoká viera študentov v ich schopnosti ovplyvniť učenie sa žiakov a ich správanie, môže byť spôsobená ich naivitou, resp. nedostatočnými skúsenosťami z praxe. Witcher et al. (2002 in Cerit, 2010) tento fakt objasňuje tým, že študenti si pravdepodobne ešte dostatočne neuvedomujú, akú úlohu vo výchovno-vzdelávacom procese zohráva vplyv externých činiteľov na správanie a učenie sa žiakov, a tak po vstupe do pedagogickej „reality“ úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľmi klesá, nakoľ-

[4] Napr. ako u nás, kedy sa hlavným cieľom reformy školstva v SR je premeniť tradičné encyklopedicko-memorovacie a direktívno-neživotné školstvo na tvorivo-humánnu výchovu a vzdelávanie a poznatkovo-hodnotné školstvo, kde je dôraz na aktivitu a slobodu osobnosti, jej silu vytvoriť svoj progresívny, tvorivý spôsob bytia pre život v novom tisícročí (Projekt Milénium, 2002).

[5] Bandura (1997) dokonca nízku úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti označuje ako hlavný mediátor vyhorenia.

ko ich študentský optimizmus môže byť „nalomený“ komplexnosťou učiteľského povolania.

Počas vysokoškolského štúdia sa v rámci pedagogickej praxe síce oboznámia s priebehom pedagogického procesu, avšak s niektorými komponentmi pedagogickej profesie nemajú možnosť sa stretnúť (ako napr. s náročnosťou administratívy, tvorbou projektov, kooperáciou s rodičmi a inými subjektmi a pod.) a po nástupe do praxe zažívajú istý „šok“ (Weinstein, 1988), ktorý vyplýva napr. z rozporu medzi jeho vedomosťami a skúsenosťami, z rozporu medzi osobnými ašpiráciami a potrebami organizácie, či z rozporu medzi aktuálnym postavením a perspektívou, ktorá ho čaká (Alan, 1989 citovaný podľa Kasáčovej, 2004). Vo väčšine prípadov si začínajúci učitelia jednoducho povedané „prekalibrujú“ svoje nároky na kvalitu vyučovacieho procesu, znížia svoje štandardy, radšej si zvolia menej náročné vyučovacie metódy a pod., a to len kvôli tomu, aby sa vyhli zlyhaniu (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Na druhej strane však môže byť toto uvedomenie si reality pre absolventa pedagogických fakúlt motivujúce, aby začal na sebe pracovať a stal sa takým učiteľom, akým si predsavzal (Wheatley, 2002). To však závisí od úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti, ktorú získal počas svojho štúdia, ako aj od pozitívnych skúseností z pedagogickej praxe.

VÝSKUM

Ciele a predpoklady výskumu

Ako sme už spomínali, niektoré výskumy (ako napr. Buell et al., 1999) odhalili pozitívny vzťah medzi profesijnou zdatnosťou vnímanou učiteľmi a ich postojmi ku vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Učitelia, ktorí mali vyššiu úroveň profesijnej zdatnosti, boli pozitívne naklonení k integrácii a považovali sa za dostatočne kompetentných, aby bez problémov zvládli všetky požiadavky, ktoré vyplývajú zo vzdelávania žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, a naopak, učitelia, ktorí hodnotia svoju kompetentnosť ako nepostačujúcu, môžu smerom k integrácii vykazovať negatívnejšie emotívne postoje (Center, Ward, 1987 in Avramidis, Norwich, 2002). Iné štúdie zase ukázali, že učitelia z bežných škôl nie sú až takí empatickí voči potrebám žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (Berryman, 1989 in Avramidis & Norwich, 2002), ako učitelia zo špeciálnych škôl (Norvich, 1994; Forlin, 1995; Padeleadous, Lamprogaulou, 1997). V súvislosti s výsledkami týchto výskumov nás zaujala otázka, či učitelia vyučujúci na školách pre žiakov s postihnutím majú – v porovnaní s učiteľmi bežných škôl – vyššiu úroveň profesijnej zdatnosti. V prezentovanom príspevku sme svoju pozornosť zamerali na študentov špeciálnej pedagogiky, pretože si

myslíme, že v súvislosti so vzrastajúcim významom špeciálneho školstva[6] naberajú na významnosti i výskumy z oblasti vnímanej profesijnej zdatnosti budúcich špeciálnych pedagógov, nielen pedagógov pre „bežné“ školy a v rámci pedeutológie je skupina študentov učiteľstva mimoriadne zaujímavá.

Hlavným cieľom výskumu bolo získanie, utriedenie, analýza a komparácia základných informácií o profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. Chceli sme získať odpovede na otázku, či existujú rozdiely vo vnímaní profesijnej zdatnosti u študentov špeciálnej pedagogiky a študentov učiteľstva pre intaktnú populáciu, pričom sa nazdávame, že u študentov špeciálnej pedagogiky odhalíme vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Táto odlišnosť môže byť podľa nás spôsobená práve tým, že si ako svoju profesiu vybrali toto mimoriadne náročné zamestnanie, ktoré si vyžaduje dobré kompenzačné mechanizmy, silu osobnosti a vieru v to, že všetky deti sú vzdelávateľné, len si treba nájsť k nim cestu.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 71 študentov špeciálnej pedagogiky, ktorých v akademickom roku 2010/2011 výskumníčka vyučovala. Jediným základným kritériom výberu bolo, že oslovený študent musel navštevovať jeden z aktuálne akreditovaných študijných programov v odbore Špeciálna pedagogika. V nadväznosti na základné kritérium výberu sa výskumu zúčastnili študenti prvého až tretieho ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, ako aj študenti prvého až druhého ročníka magisterského stupňa štúdia v dennej i externej forme. Z celkového počtu respondentov navštevovalo 14,1 % študentov prvý ročník, 16,9 % druhý ročník a 16,9 % študentov navštevovalo tretí ročník bakalárskeho štúdia. Najpočetnejšou skupinou (46,6 %) boli študenti prvého ročníka magisterského štúdia a najmenej početnou skupinou (7 %) boli naopak študenti druhého ročníka magisterského štúdia, čo mohlo byť spôsobené tým, že výskumníčka týchto študentov nevyučovala a priebeh výskumu zasahoval aj do obdobia štátnych skúšok. Pokiaľ ide o štruktúru respondentov v závislosti od pohlavia, tak výskumná vzorka pozostávala z 95,8 % žien a 4,2 % mužov, čo však len odzrkadľuje pomer mužov a žien navštevujúcich tento študijný odbor.

Výskumné nástroje

Vzhľadom na kvantitatívnu orientáciu výskumu a nami stanovené ciele výskumu sa nám ako najvhodnejšia metóda javila forma dotazníka. Pre efektívnejšie riadený výskum sme využili výhody elektronického (on-line) dotazníka, nakoľko táto možnosť umožňuje získavať údaje rýchlejšie (odpadáva proces

[6] Nemáme však na mysli vzdelávanie žiakov v segregovaných podmienkach, ale skôr význam špeciálneho pedagóga v procese inkluzívneho vzdelávania.

prepisovania údajov, distribúcia dotazníka je pružnejšia), efektívnejšie a pre respondenta zaujímavejšie.

Obr. č.1: **Ukážka dotazníka**

Aký budem učiteľ?

(S. Gibson, M. Dembo, 1984, úprava P. Gavora, 2011)

Prihlásili ste sa na Pedagogickú fakultu, čiže je veľký predpoklad, že sa po jej absolvovaní stanete učiteľmi. V nasledujúcom dotazníku je niekoľko výrokov, ktoré sa týkajú práce učiteľa. Prosím, prečítajte si pozorne každý výrok, predstavte si, že ste už učiteľom a pokúste sa vžiť do reálnej situácie, ktorú uvedený výrok opisuje. Ďalej je potrebné, aby ste na 6-stupňovej škále vyjadrili, do akej miery s uvedeným výrokom súhlasíte. Môžete zvoliť ktorúkoľvek pozíciu na škále od 1 po 6, teda od úplného nesúhlasu po úplný súhlas.

Tento dotazník je pilotnou štúdiou k zisťovaniu vnímanej profesijnej zdatnosti špeciálneho pedagóga, ktorý je riešený v rámci projektu VEGA č. 1/0026/11: Profesijná zdatnosť učiteľa vo vzťahu k jeho vybraným charakteristikám.

* Povinné

Keď žiak podal lepší výkon ako obyčajne, často je to vďaka môjmu zvýšenému úsiliu. *

	1	2	3	4	5	6	
Vôbec nesúhlasím	○	○	○	○	○	○	Úplne súhlasím

Mám na žiakov malý vplyv v porovnaní s vplyvom ich rodinného prostredia. *

	1	2	3	4	5	6	
Vôbec nesúhlasím	○	○	○	○	○	○	Úplne súhlasím

Ak sú žiaci nedisciplinovaní doma, potom ani v škole neposlúchajú. *

	1	2	3	4	5	6	
Vôbec nesúhlasím	○	○	○	○	○	○	Úplne súhlasím

Dotazník pozostával z dvoch častí. **Prvá časť** obsahovala skrátenú verziu dotazníka **Teacher Efficacy Scale (TES)**, ktorého autormi sú Sherri Gibsonová a Myron H. Dembo (1984) a pre slovenské prostredie ho adaptoval Peter Gavora (2009). Ide o sebahodnotiaci dotazník pre učiteľa, ktorý pozostáva zo 16-tich položiek, ktorými sa merajú dve na sebe nezávislé dimenzie profesijnej zdatnosti vnímanej učiteľom: **Učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach** (personal teaching efficacy – PTE) a **Potenciality vyučovania vnímané učiteľom** (general teaching efficacy – GTE). Keďže sa jednalo ešte len o študentov učiteľstva, pred každou položkou sme uviedli formulku: „*Predstavte si, že už ste učiteľom...*“ Úlohou respondenta bolo, aby prostredníctvom šesťstupňovej Likertovej škály (1 = vôbec nesúhlasím; 6 = úplne súhlasím) ohodnotil, nakoľko súhlasí s uvedenými položkami (výrokmi) v dotazníku a čím vyššie bodové skóre respondent získa, tým je jeho vnímaná profesionálna zdatnosť lepšia. Pri analýze je však nutné tieto položky „prepólovať“, aby sme získali rovnako orientovanú škálu, ako v prípade dimenzie PTE. Čiže ak res-

pondent priradil k niektorej z týchto otázok napr. hodnotu 1 pri analýze a štatistickom spracovaní sme túto hodnotu museli prepólovať na hodnotu 6. Čiže čím vyšší je nameraný priemer, tým menej respondenti súhlasia s uvedeným tvrdením.

Dimenzia GTE má tendenciu sústrediť sa na vieru učiteľa, že do akej miery dokáže vyučovanie eliminovať, alebo aspoň redukovať nepriaznivé vplyvy externého prostredia (napr. rodina, motivácia a pod.), a tým dosiahnuť u študentov požadované výchovno–vzdelávacie výsledky. Čiže zameriava sa na to, čo si učiteľ myslí, že môže urobiť vo všeobecnosti (Anderson, Greene & Lowen, 1988 citovaný podľa Woolfolk Hoy, 2000; Ghaith &Yaghi, 1997; Lin &Gorell, 1995; Ross, 1994; Rich, Lev & Fisher, 1996; Gavora, 2009). Táto dimenzia je v dotazníku nasýtená šiestimi položkami, ktorých príklad uvádzame na nasledujúcich riadkoch:

Nemám veľa možností ovplyvniť žiakovo prospievanie, pretože hlavnú úlohu pri motivácii učiť sa hrá jeho rodinné prostredie.

Ak sa vezmú do úvahy všetky faktory, ktoré ovplyvňujú výkon žiaka, moje pôsobenie patrí medzi tie, ktoré je slabšie.

Dimenzia PTE rozšírila koncept vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa o osobnejší rozmer, pretože zahŕňa vieru v jeho vlastné schopnosti učiť efektívne. Rovnako i vieru v to, že študenti budú dosahovať požadované výchovno-vzdelávacie výsledky práve vďaka jeho úsiliu. Čiže sa sústredí na to, čo môže urobiť sám učiteľ, na jeho schopnosti ovplyvniť samotné učenie sa a úspechy svojich študentov (Meijer & Foster, 1988; Ross, 1994; Soodak & Podell, 1993). Táto dimenzia je v dotazníku nasýtená desiatimi položkami, ktorých znenie je napr.:

Keď žiak podal lepší výkon ako obyčajne, často je to vďaka môjmu zvýšenému úsiliu.

Pri vynaložení dostatočného úsilia dokážem zvládnuť aj veľmi problémových žiakov.

Mám dostatok schopností na to, aby som vyriešil(a) veľkú väčšinu problémových situácií v triede.

Treba podotknúť, že obidve dimenzie sú na sebe málo závislé, čo znamená, že učiteľ môže mať vysoké presvedčenie o svojich schopnostiach, ale nemusí veriť v možnosť, že vyučovanie ovplyvní vonkajšie prostredie žiaka (Gavora, 2009). Alebo naopak, začínajúci učiteľ môže veriť, že vyučovanie ovplyvní vonkajšie prostredie žiaka, ale neverí sám sebe, resp. nevidí v sebe efektívneho učiteľa, čo môže v konečnom dôsledku viesť k stresu, syndrómu vyhorenia a následnému odchodu zo školstva (Durgunoglu & Huges, 2010).

Druhá časť dotazníka obsahovala otázky týkajúce sa demografických údajov: pohlavie, ročník, typ a stupeň štúdia, študijný program, názvy absolvova-

ných špeciálnych metodík a didaktík, názvy absolvovaných praxí a posledná otázka sa týkala ich pedagogickej praxe, resp. ich pedagogických skúseností získaných mimo vysokoškolského.

Výsledky

V nasledujúcej časti prezentujeme prvotné výsledky výskumu zaoberajúceho sa vnímanou profesijnou zdatnosťou študentov špeciálnej pedagogiky. Uvedieme tu celkové výsledky získané dotazníkom TES, ktoré sú špecifické pre našu výskumnú vzorku a zároveň sa ich pokúsime komparovať s výsledkami dostupných výskumov, ktoré boli v minulosti realizované. Vzhľadom na to, že išlo o pomerne malú výskumnú vzorku, uvedené výsledky neslúžia na zovšeobecnenie, ale ako podklad ku komparácii z inými výskumami a ako orientácia pre ďalšie smerovanie výskumov v tejto oblasti. Podrobnejšie rozpracovanie jednotlivých položiek dimenzie PTE a GTE ako i analýza vplyvu nami vybraných premenných na úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti tejto výskumnej vzorky je spracované v štúdiách: Šuverová (2012), Šuverová-Ďurkovičová (2012) a Ďurkovičová (2012).

Ako sme už spomínali, kvantifikácia odpovedí na každý výrok jednej i druhej dimenzie dotazníku Teacher self-efficacy (celkom 16 výrokov) používala šesťstupňovú Likertovu škálu, v ktorej hodnota 1 znamená *vôbec nesúhlasím* a hodnota 6 znamená *úplne súhlasím*. Z toho vyplýva, že priemerné skóre jednotlivých odpovedí respondentov môže nadobúdať hodnoty intervalu <1; 6>, pričom platí, že čím je priemerná hodnota odpovede respondenta vyššia, tým je vyššia i jeho vnímaná profesijná zdatnosť. Ako vidíme v tabuľke 1, priemerné skóre respondentov sa v obidvoch dimenziách (PTE i GTE) bolo nad stredovou hodnotou.

Tabuľka 1: **Základné údaje študentov špeciálnej pedagogiky z dotazníka TES**

Dimenzia	N	Rozpätie	Minimum	Maximum	**Priemer**	SD
PTE	71	2,50	3,00	5,50	**4,38**	0,58
GTE	71	3,34	2,33	5,67	**3,97**	0,63

N = počet respondentov *PTE = učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach*
SD = smerodajná odchýlka *GTE = vnímané potenciality vyučovania*

Možno konštatovať, že študenti špeciálnej pedagogiky pomerne vysoko hodnotia svoju profesijnú zdatnosť a veria si nielen v tom, že budú dobrými a efektívnymi učiteľmi, ktorí dokážu vhodne zvoliť výber vyučovacích metód a premyslieť si jednotlivé činnosti učiteľa a žiakov tak, aby dosiahli dobré výsledky v žiakových výkonoch (dimenzia PTE – Učiteľovo presvedčenie o svojich schopnostiach). Veria si ale aj v tom, že vyučovanie dokáže prekonať menej priaznivé vonkajšie faktory, ako napr. zanedbávajúce rodinné prostredie,

nízka motivovanosť žiaka, postihnutie, príp. ďalšie znevýhodnenie žiaka (dimenzia GTE – vnímané potenciality vyučovania).

Vo vyššie uvedenej tabuľke 1 uvádzame i ďalšie deskriptívne údaje týkajúce sa minimálnej a maximálnej hodnoty dosiahnutej úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky. V dimenzii PTE mali najnižší aritmetický priemer – 3 body dvaja respondenti. Nižší priemer sme očakávali skôr u študentov nižších ročníkov bakalárskeho stupňa štúdia, ktorí ešte nemajú absolvované žiadne špeciálne metodiky alebo prax. Čo je však prekvapujúce, jednou z týchto dvoch respondentov bola študentka prvého ročníka magisterského stupňa štúdia, u ktorej by sme predpokladali, že už má osvojené určité množstvo odborných a pedagogických spôsobilostí, okrem iného aj preto, lebo išlo o študentku, ktorá má absolvovanú strednú pedagogickú školu. Avšak nešlo len o ojedinelý prípad, pretože v skupine respondentov, ktorých priemer z dotazníku bol menší ako 3,8 (menší o jednu smerodajnú odchýlku), sa nachádzalo ďalších osem študentov magisterského stupňa štúdia, čo je 21 % všetkých študentov magisterského stupňa štúdia, ktorí sa do výskumu zapojili. Najvyšší aritmetický priemer v dimenzii PTE predstavoval hodnotu 5,50 bodov, ktorú získal len jeden respondent, konkrétne študentka prvého ročníka bakalárskeho stupňa štúdia, takže je veľmi pravdepodobné, že táto hodnota prestavuje veľmi optimistické nazeranie na svoje schopnosti, ktoré nie je podložené reálnou skúsenosťou z pedagogickej praxe. Celkovo sa vo výskumnej vzorke nachádzalo 14 študentov (19, 7%), ktorých skóre z dotazníka bolo o jednu smerodajnú odchýlku vyššie ako priemer (skóre z dotazníka > 4,96).

V dimenzii GTE mal najnižší aritmetický priemer – 2,33 jeden respondent. Je zaujímavé, že opätovne išlo o študentku magisterského štúdia, ktorá v minulosti dokonca pracovala ako učiteľka v materskej škole a vychovávateľka v školskom klube. Druhým zaujímavým faktom bolo, že popri nízkom skóre v dimenzii GTE získala nízke skóre z dotazníka i v dimenzii PTE, čo svedčí o tom, že jej presvedčenie o svojich schopnostiach nie je vysoké a zároveň neverí, že vyučovanie môže ovplyvniť, resp. prekonať vonkajšie prostredie žiaka. Najvyššie skóre získané v dimenzii GTE bolo 5,67 bodov, ktoré získala jedna respondentka, navštevujúca prvý ročník magisterského štúdia. Zaujímavé je, že táto respondentka už má absolvované všetky špeciálne metodiky a didaktiky, ktoré jej študijný odbor absolvovať umožňuje a zároveň má absolvované všetky praxe, pričom i vo svojom voľnom čase pracuje s deťmi s postihnutím. Najviac respondentov (15,5 %) získalo v dimenzii GTE 3,67 bodu, čo je len o niečo viac ako stredová hodnota škály. Celkovo 11 zo 71 respondentov získalo v dimenzii GTE 3,33 a menej bodov, pričom až 81,82 % z nich boli študenti magisterského stupňa štúdia, čo môže byť spôsobené možno práve tým, že majú najväčšie skúsenosti so vzdelávaním jednotlivcov s postihnutím, uvedomujú si, aká je to náročná práca a majú zažitú reálnu skú-

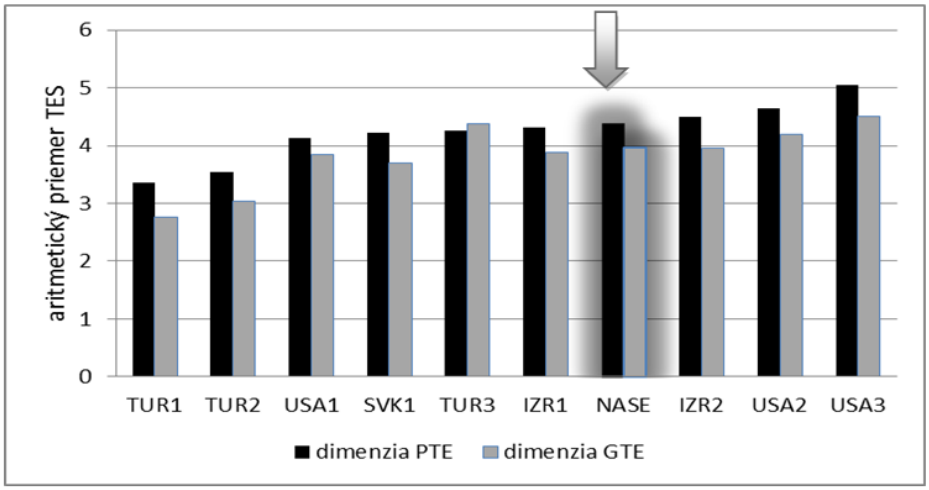
senosť zo situácií, kedy i tá najlepšie pripravená vyučovacia stratégia nenájde odozvu vo vzdelávacích výsledkoch žiakov. Na druhej strane rovnaký počet študentov magisterského štúdia dosiahlo skóre, ktoré bolo o jednu smerodajnú odchýlku vyššie ako priemer.

Nepomer výsledkov v týchto dimenziách nie je prekvapujúci, nakoľko sú obidve dimenzie dotazníka TES relatívne nezávislé. Autori Majerčíková a Gavora (2012) medzi nimi zistili koreláciu len 0,18 (štatisticky významné na hladine 5 %), čo ukazuje, že učiteľ môže mať vysoké presvedčenie o svojich schopnostiach, ale nemusí veriť v možnosť, že svojím vyučovaním ovplyvní nepriaznivé činitele súvisiace so žiakom. Okrem toho množstvo výskumov poukazuje na skutočnosť, že výsledky dimenzie PTE sú v porovnaní s výsledkami dimenzie GTE výrazne lepšie a učitelia si skôr veria v podmienkach, ktoré dokážu svojou pedagogickou činnosťou ovplyvniť (Woolfolk Hoy, Spero, 2005; Torre Cruz, Arias, 2007; Taimalu, Õim, 2005; Cerit, 2010; Pigge, Marson, 1993; Gorrell, Hwang, 1995; Graham, 2011; Taimalu, Õim, 2007). I keď treba spomenúť, že sa našli aj výskumy (Cakiroglu, Boone 2005), v ktorých bol aritmetický priemer v dimenzii GTE (4,25) o niečo vyšší ako v dimenzii PTE (4,37), i keď sa jednalo len o 0,12 bodu (pozri graf 1).

Na nasledujúcich riadkoch sa budeme venovať sumárnej komparácii úrovne vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky s úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti študentov učiteľstva, ktorú sme získali z výsledkov dostupných výskumov. Výsledky sa nesnažíme zovšeobecňovať, ale týkajú sa len tejto konkrétnej, špecifickej výskumnej vzorky. Ako môžeme vidieť v grafe 1, úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti študentov učiteľstva zistená výskumami realizovanými v minulosti[7] nie je výrazne odlišná od profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. Výraznejšie rozdiely sa objavili len u tureckej (Cerit, 2010) a americkej vzorky (Woolfolk, 2000). Cerit (2010) dotazník TES administroval 200 začínajúcim a 312 končiacim študentom učiteľstva. Priemer dotazníka u začínajúcich študentov bol pre túto dimenziu 3,36 a u končiacich študentov 3,55. Z uvedených výsledkov je síce viditeľný nárast v priemeroch u týchto dvoch skupín, ale aj napriek tomu je skóre tureckých študentov veľmi nízke. Podobný výskum uskutočnila i Woolfolk (2000), ktorá vzájomne porovnávala výsledky 53 študentov na začiatku (4,12) a konci štúdia (5,04). Získané výsledky, podobne ako v prípade tureckej vzorky, poukazujú na skutočnosť, že pedagogická prax a vysokoškolské štúdium majú pozitívny vplyv na vnímanie profesijnej zdatnosti študentmi.

---

[7] Podobné výskumy sa uskutočnili aj v iných krajinách sveta, napr. v Slovenskej republike (Gavora, 2009), v Izraeli (Romi, Leyser, 2006; Wertheim and Leyser, 2002), USA (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005), v Turecku (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005) a i.



PTE = presvedčenie o schopnostiach *GTE = vnímané potenciality vyučovania*

Graf 1: **Vzájomné porovnanie priemerov jednotlivých dimenzií dotazníka TES vybraných výskumov**[8]

Takto homogénne výsledky sú prekvapivé, rovnako i relatívne vyššia úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky v porovnaní s analyzovanými výskumami, pretože napr. úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti u učiteľov z praxe, ktorá bola jedným zo sledovaných ukazovateľov v medzinárodnom porovnaní TALIS, bola štatisticky významne nižšia ako priemer krajín, ktoré sa zúčastnili tejto štúdie (pre bližšie informácie pozri napr. Jensen, B. et al., 2012). Pri porovnaní vekových skupín sa zistili významne nižšie hodnoty vnímanej profesijnej zdatnosti mladších učiteľov (do 30 rokov), ktorí nevedia, ako si majú získať žiakov. Výnimkou spomedzi mladých učiteľov (do 30 rokov) je skupina mladých učiteľov IKT, ktorí majú index vnímanej profesijnej zdatnosti v priemere Slovenska. Analýza situácie podľa jednotlivých vyučovacích predmetov odhalila, že najnižšiu vnímanú profesijnú zdatnosť na Slovensku majú učitelia náboženskej výchovy, čo by mohlo naznačovať nedostatky v ich príprave v oblasti pedagogiky a didaktiky (Koršňáková, P. & Kováčová, J., 2010).

Ak sa pozrieme na hodnoty aritmetického priemeru pre dimenziu PTE u nami analyzovaných výskumov, vidíme, že sú v rozpätí od 3,36 (TUR1) po

[8] **TUR1** (Cerit, 2010); **TUR2** (Cerit, 2010); **USA1** (Woolfolk, 2000); **SVK1** (Gavora, 2009); **TUR3** (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005); **IZR1** (Romi, Leyser, 2006); **IZR2** (Wertheim and Leyser, 2002); **NASE** (Šuverová, 2011); **USA2** (Cakiroglu, Cakiroglu, Boone, 2005); **USA3** (Woolfolk, 2000).

5,04 (USA3), čo tvorí pomerne veľký bodový rozdiel (až 1,68 bodu), čo je takmer 1/3 Likertovej škály. Nakoľko sa jedná o Turecko a USA, tak tieto výsledky môžu odzrkadľovať i historické a kultúrne pozadie krajín, z ktorých respondenti pochádzali. Aritmetický priemer študentov špeciálnej pedagogiky bol v dimenzii PTE 4,38 a v porovnaní s priemerom už spomínanej tureckej vzorky (3,36) mali o jeden celý bod vyšší priemer, čo je pomerne veľký rozdiel a v porovnaní s najvyšším skóre, ktoré získala americká vzorka, mali o 0,66 bodu menej. V americkej vzorke sa však jednalo o študentov na konci ich profesijnej prípravy, pričom našu vzorku tvorilo všetkých päť ročníkov. Zaujímavé je spomenúť, že aj napriek vysokému skóre, ktoré táto americká vzorka v dimenzii PTE na konci štúdia získala, v priebehu jedného roka od nástupu do zamestnania priemerné hodnoty tejto dimenzie klesli na úroveň 4,75 a priemerné hodnoty dimenzie GTE sa dokonca vrátili na pôvodnú úroveň, akú mali študenti v prvom roku štúdia. O niečo väčší rozdiel je v hodnotách aritmetického priemeru pre dimenziu GTE – 1,74 bodu, kedy je rozpätie priemerov od 2,76 (TUR1) po 4,5 (USA3). Aritmetický priemer študentov špeciálnej pedagogiky v tejto oblasti bol 2,97.

Aj napriek tomu, že sa nepotvrdili naše predpoklady, že študenti špeciálnej pedagogiky budú mať výraznejšie vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, môžeme konštatovať, že slovenskí študenti špeciálnej pedagogiky majú pomerne vysokú (aj keď nie najvyššiu) vieru jednak vo svoje schopnosti „byť efektívny učiteľ“, ale i v účinnosť vzdelávania ako takého.

ZÁVER

Pojem vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa nie je v našich podmienkach novinkou. Prvým, kto začal v našich podmienkach výraznejšie realizovať výskumy v tejto oblasti bol Gavora (2007, 2009, 2011), ktorý uvádza, že poznávanie osobne vnímanej zdatnosti je odhaľovaním skutočnej užitočnosti učiteľa. Je to zisťovanie vlastností, ktoré podmieňujú jeho úspešné pôsobenie, kedy vnímaná profesijná zdatnosť je definovaná ako mediátor učiteľovho správania. Predmetom prezentovanej štúdie bolo prostredníctvom komparatívnej analýzy potvrdiť, resp. vyvrátiť náš predpoklad, že pre študentov, ktorí si zvolia ako študijný odbor špeciálnu pedagogiku, bude typická vysoká úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti, resp. bude vyššia ako u študentov učiteľstva pre intaktnú populáciu. Výsledky výskumu síce odhalili vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti u študentov špeciálnej pedagogiky, ale v porovnaní s úrovňou vnímanej profesijnej zdatnosti študentov učiteľstva pre bežné školy sme neodhalili žiadne markantné rozdiely. Výraznejšie rozdiely sme predpokladali najmä v dimenzii GTE, práve pre náročnosť práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale ani tento predpoklad sa nám nepotvrdil. Deskriptívne údaje ukázali, aká je úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti

u študentov špeciálnej pedagogiky, potvrdili už existujúce dôkazy o tom, že sa vnímaná profesijná zdatnosť rozvíja už počas štúdia na pedagogických fakultách, ako aj skutočnosť, že hodnotenie študentov je v porovnaní s učiteľmi z praxe pomerne pozitívnejšie. Dúfame, že aj napriek tomu, že sa nejedná o reprezentatívny výskum, sme rozšírili koncept vnímanej profesijnej zdatnosti študentmi učiteľstva o oblasť špeciálnej pedagogiky a ponúkli tak námety pre ďalší výskum, či skvalitnenie edukačnej praxe na vysokých školách.

LITERATÚRA

ARMOR, D. et al. 1976. *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools.* Report No. R-2007-LAUSD; ERIC Document Reproduction No. 130 243. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

AVRAMIDIS, E. – BAYLISS, P. – BURDEN, R. 2000. Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. In *Teaching and Teacher Education* vol. 16, pp. 277-293. ISSN 0742-051X.

AVRAMIDIS, E. – NORWICH, B. 2002. Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. In *European Journal of Special Needs Education, vol. 17*(2), pp. 129-147. ISSN 1469-591X.

BANDURA, A. 1989. Social cognitive theory. In VASTA, R. (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* , pp. 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.

BANDURA, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In *Educational Psychologist*, vol. 28, pp. 117-148.

BELKOVÁ, V. 2010. Začiatky pregraduálnej prípravy učiteľov a vychovávateľov na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In VANČOVÁ, A. – TARCSIOVÁ, D. – ŠUVEROVÁ, S. eds. (2010) *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike.* Bratislava : Iris. s. 260-263. ISBN 978-80-89238-36-1.

BENDER, W. N. et al. 1995.Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: implementing effective instruction for students with learning disabilities. In *Journal of Learning Disabilities*, vol 28(2), pp. 87-94. ISSN 1538-4780.

BUELL, M. J. et al. 1999. A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. In *International Journal of Disability, Development and Education,* vol. 46(2), pp. 143-156. ISSN 465-346X.

CAKIROGLU, J. – CAKIROGLU, E. – BOONE, W. J. 2005. Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. In *Science Educator,* vol. 14, pp. 31-40.

CERIT, Y. 2010. Teacher efficacy scale: the study of validity and reliability and pre-service classroom teachers' self efficacy beliefs. In *Journal of Theory and Practice in Education Articles,* vol. 6 (1), pp. 68-85. ISSN 1304-9496.

DE LE TORRE CRUZ, M. – ARIAS, P. 2007. Comparative analysis of expectancies of efficacy in in-service and prospective teachers. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, pp. 641-652.

DURGUNOGLU, Y. – HUGES, T. 2010. How prepared are the U.S. pre-service teachers to teach English language learners? In *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 22(1), pp. 32-41.

ĎURKOVIČOVÁ, S. 2012. Analýza vzťahu medzi vnímanou profesijnou zdatnosťou (Teacher Self-Efficacy) a vybranými charakteristikami študentov špeciálnej pedagogiky: položková analýza. In *GRANT journal*, vol. 1(2), pp. 11-16.

FORLIN, C. 1995. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. In *British Journal of Special Education,* vol. 22(2), pp. 179-185. ISSN 1467-8578.

FUCHS, L. S. – FUCHS, D. – BISHOP, N. 1992. Instructional adaptation for students at risk. In *Journal of Educational Research, vol. 86*, pp. 70-84. ISSN 1866-6671.

GAVORA, P. 2007. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom (self-efficacy). Prednáška na konferencii. In *Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Bratislava – Velké Bílovice, dec. 2007. Rukopis.

GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. In *Pedagogika*, roč. 58, č. 3, s. 222-235.

GAVORA, P. 2009. Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja. In *Pedagogická revue*, roč. 61, 2009, č. 1-2, s. 19-37. ISSN 1335-1982.

GAVORA, P. 2011. Zisťovanie profesijnej zdatnosti učiteľa pomocou dotazníka OSTES. *In Pedagogika.sk*, ročník 2, č. 2, s. 88-107. ISSN 1338-0982.

GHAITH, G. – YAGHI, H. 1997. Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. In *Teaching and Teacher Education,* vol. *13*(4), pp. 451-458.

GORELL, J. – HWANG, Y. 1995. A study of efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. In *Journal of Research and Development in Education, 28*(2), 1995. pp. 101-105.

GRAHAN, S. 2011. Self-efficacy and academic listening. In *Journal of English for Academic Purposes,* 10 (2). 2011. pp. 113-117. ISSN 1475-1585.

GUSKEY, T. R. 1984. The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. In *American Educational Research Journal*, vol. 21, pp. 245-259. ISSN 1935-1011.

HAYESOVÁ, N. 1998. *Základy sociální psychologie*. Portál: Praha.

HENSON, R. K. 2001. The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. In *Teaching and Teacher Education* 17, pp. 819-836. ISSN 0742-051X.

HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, S. 2006. Self-efficacy in preschool children. In *Studia psychologica.* roč. 48, č. 2, s. 175-182. ISSN 0039-3320.

HOY W. K. – WOOLFOLK, A. E. 1990. Socialization of student teachers. In *American Educational Research Journal, 27*, 1990. pp. 279-300.

JANOUŠEK, J. 1992. Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. In *Československá psychologie*, roč. XXXVI, č. 5, 1992. s. 385-398.

JENSEN, B. et al. 2012. *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008,* OECD Publishing. ISBN 978-92-64-12095-2.

KASÁČOVÁ, B. *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe.* Prešov: Metodické centrum v Prešove, 2004. ISBN 80-8045-352-7.

Koncepcia výchovy a vzdelávania detí so zdravotným postihnutím v rokoch 2000 – 2015 číslo 503/00-44 schválená MŠ SR dňa 18. decembra 2000.

KORŠŇÁKOVÁ, P., KOVÁČOVÁ, J. 2010. *Prax učiteľov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008. Národná správa*. Bratislava: NÚCEM, ISBN 978-80-970261-2-7.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Pozitivní psychologie.* Praha : Portál. ISBN 80-7178-835-X.

LAMBE, J. – BONES. R. 2007. The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. In *Journal of Education for Teaching* Vol. 33, No. 1, pp. 99-113. ISSN 1360-0540.

LUKAS, J. 2007. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). Pedagogika, Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, vol. LVII, no. 4, s. 46-60. ISSN 0031-3815.

LUKAS, J. 2008. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika, 58*(1), 2007. s. 36-49.

MAJERČÍKOVÁ, J. a kol. 2012. *Profesijná zdatnosť (self-efficacy) študentov učiteľstva a učiteľov spolupracovať s rodičmi*. Bratislava : Univerzita Komenského, 136 s. ISBN 978-80-223-3345-0.

MAJERČÍKOVÁ, J. – GAVORA, P. 2012. Vnímaná zdatnosť (*self-efficacy*) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. In Pedagogicka orientace, 2012, roč. 22, č. 2, s. 205-221.

MAREŠ, J., GAVORA, P. 1999. *Anglicko-český pedagogický slovník.* Praha : Portál. 1999. ISBN 80-7178-310-2.

MEIJER, C. J. W. – FOSTER, S. F. 1988. The effect of teacher self-efficacy on referral change. In *Journal of Special Education*, vol. *22*, pp. 378-385.

MILNER, H. R. – WOOLFOLK HOY. 2003. A Case Study of an African American Teacher's Self-efficacy, Stereotype Threat, and Persistence. In *Teaching and Teacher Education, vol.* 19, pp. 263-276. ISSN 0742-051X.

MINKE, K. M. et al. 1996. Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. In *The Journal of Special Education,* vol. *30*(2), pp. 152-186.

MUIJS, D. – REYNOLDS, D. 2002. 'Being or Doing: The Role of Teacher Behaviors and Beliefs in School and Teacher Effectiveness in Mathematics, a SEM analysis', In *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 37, No. 2, pp. 3-15. ISSN 0749-4025.

MULHOLLAND, J. – WALLACE, J. 2001. Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. In *Teaching and Teacher Education, 17,* pp. 243-261.

NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování.* Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NORWICH, B. 1994. 'The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US–English comparison', *In European Journal of Special Needs Education*, vol. 9, pp. 91-106.

NOVOSAD, L. 2000. *Základy speciálního poradenství.* Praha: Portál, 159 s. ISBN 80-7178-197-5.

PADELIADOU, S. – LAMPROPOULOU, V. 1997. Attitudes of special and regular education teachers toward school integration. *In European Journal of Special Needs Education,* vol. 12, pp. 173-183. ISSN 0885-6257.

PAJARES, M. F. 1992. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In *Review of Educational Research*, vol. 62(3), pp. 307-333. ISSN 1935-1046.

PIGGE, F. L. – MARSO, R. N. 1993. Outstanding teachers' sense of teachers' efficacy at four stages of career development. ERIC, ED 356206.

PODELL, D. – SOODAK, L. 1993. Teacher efficacy and bias in special education referrals. In *Journal of Educational Research,* vol. 86(4), pp. 247-253. ISSN 1940-0675.

ROBERTS, T. G. 2006. Developing a model of cooperating teacher effectiveness. In *Journal of Agricultural Education, vol.47*(3), pp. 1-13.

ROMI, S. – LEYSER, Y. 2006. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. In E*uropean Journal of Special Needs Education*, vol. 21(1), pp.85-105. ISSN 0885-625.

ROSS, J. – BRUCE, C. 2007. Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomised field trial. In *The Journal of Educational Research,* vol. 101, n. 1, pp. 50-60. ISSN 0883-0355.

SAKLOFSKE, D. – MICHALUK, B. – RANDHAWA, B. 1988. Teachers' efficacy and teaching behavior. In *Psychological Report,* 63, 1988. pp. 407-417.

SCHMIDTOVÁ, M. 2008. *Integratívna pedagogika*. Bratislava: Mabag, 85 s. ISBN 978-80-89113-47-7.

SCHUNK, D. H. – PAJARES, F. 2002. The development of academic self-efficacy. In WIGFIELF A., ECCLES, J. (Eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 16 – 31). San Diego: Academic Press.

SCHWARZER, R. – HALLUM, S. 2008. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. In *Applied psychology: An international review,* vol. 57, pp. 152 – 171. ISSN 0269-994X.

SKAALVIK E. M. – SKAALVIK, S. 2010. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. In *Teaching and Teacher Education*, vol. 26 , pp. 1059-1069. ISSN 0742-051X.

SKEVERS W. J. G. – BROUWERS, A. – TOMIC, W. 2002 Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. In British Journal of Educational Psychology, vol. 72, pp. 227-243. ISSN 0007-0998.

SOODAK, L. – PODELL, D. 1993. Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. In *Journal of Special Education*, vol. 27, pp. 66-81.

STRIPLING, C. et. al. 2008. Pre-service agricultural education teachers' sense of teaching self efficacy. In Journal of *Agricultural Education*, vol. 49(4), pp. 120-130.

ŠUVEROVÁ-ĎURKOVIČOVÁ, S. 2012. Vplyv vybraných faktorov na úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. In *Patopsychológia – vznik, vývin a...* Bratislava : Univerzita Komenského, 2012. ISBN 978-80-223-3325-2. s. 139-145.

ŠUVEROVÁ, S. 2008. Vzťah medzi osobne vnímanou zdatnosťou učiteľa (teacher self-efficacy) a školskou klímou In *Klíma školy 21. storočia*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela a Centrum vzdelávania doktorandov pri PF UMB, 2008. s. 155-157. ISBN 978-80-8083-586-6.

ŠUVEROVÁ, S. 2009. *Vybrané faktory pohybovej voľnočasovej aktivity bratislavských stredoškolákov.* Bratislava : [s. n.], 2009. 251 s. Doktorandská dizertačná práca (PhD.) Univerzita Komenského, Bratislava, 2009.

ŠUVEROVÁ, S. 2010. Vnímaná profesijná zdatnosť učiteľa v súvislosti s integrovaným vzdelávaním postihnutých žiakov. In VANČOVÁ, A. – TARCSIOVÁ, D. – ŠUVEROVÁ, S. eds. *Trendy a nové výzvy v špeciálnej pedagogike*. Bratislava : Iris, 2010. s. 361-367. ISBN 978-80-89238-36-1.

ŠUVEROVÁ, S. 2012. Analýza vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky. In *Kríza pedagogiky?* Bratislava : Univerzita Komenského, 2013. ISBN 978-80-223-3331-3. s. 146-162.

TAIMALU, M., OIM, O. 2005. Estonian teachers' beliefs on teacher efficacy and influencing factors. In *Trames*,, vol.9(2), pp. 177-191.

TSCHANNEN-MORAN – WOOLFOLK HOY, A . 2007. The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. In *Teaching and Teacher Education,* 23, 2007. pp. 944-956.

TSCHANNEN-MORAN – WOOLFOLK HOY, A. – HOY, W. K. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. In *Review of Educational Research,* 68 (2), 1998. pp. 202-248.

TSCHANNEN-MORAN – WOOLFOLK HOY, A. 2001. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. In *Teaching and Teacher Education*,.17. 2001. pp. 783-805.

URBÁNEK, T. – ČERMÁK, I. 1997. Self-efficacy dětí ve školní činnosti. In *Osobnost v dimenzích poruchové a neporuchové činnosti: sborník příspěvků z konference k nedožitým 90. narozeninám prof. PhDr. Roberta Konečného, Csc.* Brno : Vydavatelství MU a PsÚ AV ČR, s. 101-113. ISBN 80-210-1460-1.

VYBÍRAL, Z. 2000. Psychologie lidské komunikace. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2.

WENNER, G. 2001. Science and mathematics efficacy beliefs held by practicing and prospective teachers: a five year perspective. In *Journal of Science Education and Technology,* 10, 2001. pp. 181 – 187.

WERTHEIM, C. – LEYSER, Y. 2002. Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. In *Journal of Educational Research*, vol. 96 (1), pp. 54-63. ISSN 1866-6671.

WERTHEIM, C. – LEYSER, Y. 2002. Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. In *Journal of Educational Research*, vol. 96 (1), 2002. pp. 54-63. ISSN 1866-6671.

WIEGEROVÁ, A. a kol. 2012. *Self efficacy v edukačných súvislostiach.* Bratislava: SPN – Mladé letá. ISBN 978-80-10-02355-4.

WOOLFOLK HOY, A. – SPERO, R. B. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: Acomparison of four measures. In *Teaching and Teacher Education,* vol. 21, 2005: pp. 343-356. ISSN 0742- 051X.

WOOLFOLK HOY, A. 2000. *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching.* Paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans.

YANG J. Y. 2011. Teacher Efficacy and College English Teaching. In *Asia-Pacific Science and Culture Journal*, vol. 1, no. 1, 2011. pp. 34-42. ISSN 2220-4504 186.

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

Silvia Ďurkovičová *vyštudovala učiteľstvo pre 1. stupeň základných škôl v kombinácii s učiteľstvom pre špeciálne školy na Pedagogickej fakulte UK. Od roku 2006 pôsobila ako interná doktorandka na katedre pedagogiky, kde v roku 2009 obhájila dizertačnú prácu na tému: Vybrané faktory pohybovej voľnočasovej aktivity bratislavských stredoškolákov. Od roku 2009 pôsobí ako vedecko-výskumná pracovníčka v Ústave špeciálnopedagogických štúdií PdF UK v Bratislave. Vo svojej odbornej činnosti sa zaoberá analýzou vybraných faktorov pohybovej voľnočasovej aktivity u intaktných i sluchovo postihnutých žiakov, podporou pohybovej aktivity a didaktikou jednotlivých predmetov na 1. stupni ZŠ pre žiakov so sluchovým postihnutím. V súčasnosti sú predmetom jej vedecko-výskumného záujmu otázky vnímanej profesijnej zdatnosti študentov špeciálnej pedagogiky, vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov špeciálnych škôl a detské naivné teórie žiakov so sluchovým postihnutím.*

PaedDr. Silvia Ďurkovičová, PhD.
Ústav špeciálnopedagogických štúdií PdF UK
Račianska 59
813 34 Bratislava
suverova@fedu.uniba.sk

Správy

Európska konferencia výskumu vzdelávania (ECER 2013)

Tohtoročná konferencia výskumu vzdelávania prebehla od 10. do 13. septembra v Tureckom Istanbule. Priestory pre konferenciu poskytla Bahčešehirská univerzita so sídlom na Európskej strane Bosporu v Istanbulskej mestskej časti Bešiktaš. Infraštruktúra Univerzity bola schopná zastrešiť tisícky účastníkov konferencie začlenených v 29 tematických sieťach veľmi kompaktne, takže prechody medzi prednáškovými budovami boli záležitosťou jednej až piatich minút. Táto skutočnosť, minimálne v mojom prípade, pozitívne ovplyvňovala výber sekcií, keď sa atraktivita témy stala jediným kritériom účasti. Sekcie venované jednotlivým príspevkom autorov z celého sveta boli aj v rámci pracovných sietí podrobnejšie tematicky zaradené. Okrem klasických prezentácii mali účastníci možnosť pozrieť si prezentácie výskumných činností v podobe takzvaných posterov a samozrejme zúčastniť sa diskusných sekcií, alebo navštíviť jednu z prednášok kľúčových výskumníkov. Popri prezentácii výskumných aktivít a výsledkov je ECER vždy aj príležitosťou pre organizačné stretnutia, propagácie vydavateľstiev a v neposlednom rade nadväzovanie profesionálnych kontaktov.

Moja pozornosť sa sústredila najmä na prednášky v pracovných sieťach: výskum vyššieho vzdelávania (číslo 22) a hodnotenie, evaluácia, testovanie a meranie (číslo 9). V rámci siete 22 to boli najmä sekcie venované inklúzii, diverzite a zamestnateľnosti absolventov, kde som prezentoval aj svoj príspevok na tému medzinárodného porovnania vzorcov zastarávania vzdelania.

S využitím individuálnych údajov z Európskeho zisťovania o príjmoch a životných podmienkach (EU-SILC) som sa snažil poukázať na odlišný charakter vývoja oceňovania vzdelania v závislosti od roku jeho ukončenia. Príspevok do kontrastu kládol dve skupiny krajín. V prvej skupine sa nachádzajú Nemecko a Rakúsko, ako krajiny s pomalším a dlhodobejším napredovaním k dosiahnutiu cieľa stratégie Európa 2020, o zvyšovaní dostupnosti vysokoškolského vzdelania s 40% populácie vo veku 30-34 rokov s vysokoškolským vzdelaním v roku 2020. Do druhej skupiny umiestňujem Slovensko, Poľsko a Českú republiku, kde má zvyšovanie dostupnosti vysokoškolského vzdelania oveľa intenzívnejší priebeh. Krajiny druhej skupiny začínali s nižšou dostupnosťou vysokoškolského vzdelania, ktoré bolo pred rokom 1989 potláčané z ideologických dôvodov. Túto skutočnosť sa pokúsili kompenzovať razantnejším nárastom počtu vysokoškolských študentov a absolventov, ktorý však začína byť v kontraste s nízkymi počtami obyvateľstva vo vekových skupinách obvyklých pre štúdium na vysokej škole. Tie sú

dôsledkom demografického vývoja v deväťdesiatych rokoch, ktorý bol dôsledkom transformačného procesu a je špecifikom post-socialistických krajín.

Na základe údajov z jednotlivých krajín som sa snažil štatisticko – ekonometrickými metódami odmerať, akou mierou prispieva skutočnosť, že jednotlivec doštudoval vysokú školu, k jeho pracovnému príjmu. Tento príspevok, v súlade s literatúrou, nazývam výnosmi zo vzdelania. Na údajoch z použitého štatistického zisťovania je možné sledovať, ako v prípade Nemecka a Rakúska výnosy zo vzdelania klesajú, čím skorší je rok nadobudnutia daného vysokoškolského vzdelania. Táto skutočnosť je prirodzená, keď hodnota vzdelania nadobudnutého skôr postupne zastaráva a k príjmu začínajú vo väčšej miere prispievať iné faktory, ako napríklad vek reprezentujúci pracovné skúsenosti. Takýto vývoj však nebolo možné pozorovať v prípade druhej skupiny krajín. Na Slovensku, v Poľsku a Českej republike vysokoškolské vzdelanie pracovníkov, ktorí doštudovali po roku 1995, prispieva k ich príjmu zanedbateľným podielom viac ako vzdelanie získané pred rokom 1995. Tento zanedbateľný rozdiel vo výnosoch zo vzdelania získaného pred a po roku 1995 sa naviac v čase zmenšuje. V tejto súvislosti má politika zvyšovania dostupnosti vysokoškolského vzdelania aplikovaná v Rakúsku a Nemecku odlišný dopad, ako rovnaká politika v Poľsku, na Slovensku a v Českej republike. Rozdiel je v spôsobe, akým je v týchto krajinách európsky cieľ dosahovaný.

Abstrakty všetkých príspevkov a podrobnejšie informácie o programe a ostatných autoroch, ktorí na konferencii vystúpili, je možné nájsť na: http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/search-programmes/. Program bol bohatý a bolo si z čoho vyberať. Úroveň konferencie je určite zaujímavá nielen pre slovenskú odbornú obec. Účasť na ECER 2013 mne osobne priniesla okrem profesionálneho aj silný osobný zážitok. V rámci spoločenského programu organizátori zorganizovali vyhliadkovú plavbu na lodiach po Bospore, kde sme mohli súčasne obdivovať paláce na brehoch a venovať sa zaujímavým konverzáciám s kolegami síce geograficky vzdialenými, ale odborne a tematicky blízkymi. Trocha ma zarmútilo iba to, že tento rok som bol na konferencii jediným účastníkom zo slovenskej inštitúcie. Táto skutočnosť bola v kontraste napríklad s desiatkami účastníkov z Česka, či tiež početným zastúpením Maďarska a Poľska.

Popri hlavnej konferencii ECER dlhodobo ponúka aj pracovnú sieť pre mladých výskumníkov, v rámci ktorej je účasť mladých výskumníkov, vo väčšej časti prípadov, hradená z prostriedkov štipendia Európskej spoločnosti pre výskum vzdelávania (viac informácií na: http://www.eera-ecer.de/about/promoting-early-researchers/). Budúcoročná konferencia sa uskutoční opäť v septembri a opäť v atraktívnej destinácii v portugalskom Porte. Termín pre poslanie abstraktov bude opäť skôr, už začiatkom budúceho roka.

Miroslav Štefánik

Komenský a my: tvorivá činnosť detí a mládeže

Dňa 20. júna 2013 sa v priestoroch Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre konala vernisáž a slávnostné vyhodnotenie 10. ročníka celoslovenského kola českej literárnej a výtvarnej súťaže *„Komenský a my“*. Pozornosť bola venovaná výsledkom tvorivej činnosti súťažiacich detí a mládeže základných a stredných škôl z celého Slovenska, ktorým boli udelené diplomy a zaujímavé ocenenia za ich víťazné práce.

Na českú súťaž s jej jedenástym ročníkom, ktorú vyhlasuje a odborne garantuje *Unie Comenius* v Prahe (a organizačne zabezpečuje ZŠ Brandýs nad Orlicí), nadväzuje slovenské kolo súťaže. Hlavným usporiadateľom a organizátorom súťaže na Slovensku je Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre, ktorá súťaž organizuje aj v rámci projektu *UGA IV/16/2012 „Rozvoj osobnosti detí a mládeže prostredníctvom poznávania odkazu a myšlienok J. A. Komenského“. Záštitu* nad celoslovenským kolom súťaže a odbornú garanciu prijala pôvodne dekanka PF UKF v Nitre Gabriela Petrová, ako aj novozvolená dekanka PF UKF v Nitre Eva Szórádová.

Odbornými garantmi sú okrem menovanej Evy Szórádovej Jana Přívratská (za Unie Comenius v Prahe), Viera Kurincová a Júlia Ivanovičová. (za Katedru pedagogiky v Nitre).

Organizační garanti Katarína Račeková, Alexandra Pavličková, Tomáš Turzák (kurátor výstavy), Dana Kollárová, Renáta Polakovičová, Janka Satková súčasne tvorili aj odbornú porotu celoslovenskej výtvarnej a literárnej súťaže, ktorú nesmierne potešila veľmi kvalitná úroveň súťažiacich prác, preto mala, ako po minulé roky, tak aj tento rok neľahkú úlohu, a to vybrať tie najlepšie a najzaujímavejšie práce žiakov a študentov. Porota napokon rozhodla popri ocenených prácach vybrať ďalšie práce, ktoré sú každoročne vystavované v Galérii Univerzum Pedagogickej fakulty UKF pod názvom „Práce, ktoré zaujali“. Okrem toho porota udelila i čestné uznania.

V celoslovenskom 10. ročníku literárnej súťaže „Komenský a my“ súťažiaci prostredníctvom svojich zamyslení, úvah a esejí prezentovali vlastné názory, myšlienky a postrehy v stvárnení nasledovných kľúčových tém:

Kategória A (7. – 9. ročník ZŠ a I. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „Keby si bol zvieraťom, chcel by si byť domácim miláčikom alebo tvorom divokým a slobodným?“ (zamyslenie).

Kategória B (študenti PASA, PAKA, štvorročných gymnázií a II. stupňa osemročných gymnázií) s témou: „Človek a masky v ňom“ (esej, úvaha).

Ústredný motív 10. ročníka celoslovenskej výtvarnej súťaže „Komenský a my“, v duchu hlavnej témy „Orbis Pictus 21. storočia – nové stránky knihy „Svet v obrazoch očami detí“, sa vo výtvarnej časti orientoval na „Strom“:

Kategória A 1 (1. – 2. ročník ZŠ) s témou: „STROM – strom ako domov pre rôzne veľké, malé ale aj fantastické zvieratá“.

Kategória A 2 (3. – 4. ročník ZŠ) s témou: „STROM – strom ako domov a jeho premeny v čase“.

Kategória B 1, B 2 (5. – 6. ročník ZŠ, 1. – 2. ročník osemročných gymnázií, 7. – 9. ročník ZŠ, 3. – 4. ročník osemročných gymnázií) s témou: „STROM – život stromu, jeho rôzne podoby a premeny v ročných obdobiach“.

Kategória C (študenti PASA, PAKA a štvorročných gymnázií, II. stupeň osemročných gymnázií) s témou: „STROM – duša a pamäť stromu a jeho význam pre človeka“.

Unia Comenius túto súťaž vyhlasuje pre všetky základné a stredné školy v Českej republike na rozdiel od slovenského kola, pretože na Slovensku je súťaž určená pre školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského, prípadne sídlia na ulici po ňom pomenovanej, ako aj cvičné základné a stredné školy UKF v Nitre a tiež iné, dobrovoľne zapojené školy. 10. ročník súťaže mal veľkú odozvu medzi základnými a strednými školami, čoho dôkazom je aj skutočnosť, že sa ho zúčastnili súťažiaci z celého Slovenska.

V úvodnej časti vyhodnotenia súťaže „Komenský a my“ účastníkov privítala a so slávnostným prejavom sa prítomným prihovorila Dana Malá, prodekanka pre rozvoj fakulty a celoživotné vzdelávanie. Príhovor v mene Unie Comenius ako hosť predniesla Jana Přívratská z Prahy. V mene zástupcu Úradu Nitrianskeho samosprávneho kraja odboru školstva, mládeže, športu a kultúry sa prihovorila odborná referentka pre metodickú činnosť Iveta Verešová, ktorá ocenila snahy žiakov a učiteľov zapájať sa do podobných súťaží. Kladne zhodnotila i záujem Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF podporovať rozvoj mladých umelcov. Nitriansky samosprávny kraj sa podieľa na organizovaní súťaže už piaty rok. Od minulého ročníka sa rozhodol oceniť najaktívnejšiu školu v Nitrianskom kraji symbolickým darom (jablko zo skla), na ktorom je vygravírovaný symbol súťaže „Komenský a my“. Iveta Verešová odovzdala túto cenu za úspešnú reprezentáciu Nitrianskeho regiónu ZŠ Fatranská v Nitre, ktorú prevzala Eva Kupková. Nakoniec účastníkov pozdravila Viera Kurincová, vedúca Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre, ktorá vo svojom prejave poukázala na prepojenie vysokoškolskej edukačnej teórie s praxou, čoho dôkazom je i zmieňovaná súťaž, ktorá nadobudla celoslovenský charakter.

Ocenenie si prevzalo v celkovom počte 33 súťažiacich žiakov z 26-tich škôl. Odborná porota však ocenila čestným uznaním i pedagóga Pavla Šima - Juríčka z PAKA Modra, ktorému bola odovzdaná cena rektora UKF v Nitre Libora Vozára.

Slávnostné odovzdávanie cien spestrili kultúrnym programom študenti Hudobno-dramatického odboru zo Súkromného konzervatória v Nitre svojím

prednesom z tvorby J. A. Komenského a taktiež i deti z MŠ Platanova ul. a ZŠ Kráľa Svätopluka, Dražovská ul. v Nitre, v ktorom prezentovali svoje umelecké nadanie. Ich tanečné vystúpenie malo veľký úspech a vyčarilo úsmev medzi všetkými zúčastnenými, podobne ako veľmi netradičné, no o to zaujímavejšie vystúpenie klientov z Mestského denného stacionára pre ťažko zdravotne postihnutých mladých občanov v Nitre so sídlom na Baničovej ulici.

Slávnostné otvorenie výstavy ocenených súťažných prác a odovzdanie cien bolo v rukách Viery Kurincovej, Jany Přívratskej, Adriany Réckej a Tomáša Turzáka. Program vyhodnotenia moderovala Júlia Ivanovičová, ktorá vyslovila spomienku na prof. Vieru Žbirkovú, propagátorku myšlienok J. A. Komenského, vďaka ktorej súťaž nadobudla dnešné rozmery.

Naše poďakovanie patrí aj sponzorom súťaže: Rektorát UKF v Nitre, Dekanát Pedagogickej Fakulty UKF v Nitre, Vyšší územný celok Nitra a OZ Akadémia voľného času v Hlohovci, ktorí svojou štedrosťou a ochotou prispeli k radostným úsmevom nielen súťažiacich žiakov, ale aj ich samotných učiteľov.

V záverečnej časti slávnostného vyhodnotenia vyhlásili organizátori 11. ročník súťaže s úprimným očakávaním ešte väčšieho záujmu škôl i samotných žiakov po jubilejnom ročníku – v roku 1 150. výročia príchodu Konštantína a Metoda na Veľkú Moravu – a prejavili potešenie zo stretnutia v starobylej Nitre v roku 2014.

Prostredníctvom celoslovenskej literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ a preniknutím do literárneho i výtvarného umenia je naším prvotným zámerom rozvíjať tvorivú fantáziu žiakov s aktívnou kreáciou nových, hodnotných diel, ktoré preukazujú schopnosť slobodného realizovania záujmov. Podieľame sa na distribuovaní stále aktuálnych a bohatých myšlienok J. A. Komenského určených pre dnešnú mladú generáciu.

Bližšie informácie o priebehu súťaže spolu s fotogalériou nájdu záujemcovia na webovej stránke *http://www.pf.ukf.sk/kpg/*.

Renáta Polakovičová, Júlia Ivanovičová

Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov

Dňa 13. júna 2013 sa konal seminár verejnej oponentúry v Spišskej Kapitule v priestoroch Garni hotela Kapitula. Témou semináru verejnej oponentúry bol výstup z výskumu s názvom *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít (ďalej MRK)*, ktorý vychádza z národného projektu *Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy*. Projekt bol spolufinancovaný zo zdrojov EÚ. Hlavným výskumným problémom uvedeného národného projektu sú vzdelávacie potreby pedagogických a odborných zamestnancov na podporu foriem a obsahov kontinuálneho vzdelávania zameraného na skvalitnenie a uľahčenie práce s deťmi z MRK. Zrealizovaný výskum pozostával z kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu. Verejnej oponentúry sa aktívne zúčastnili odborní garanti a experti, ktorí odprezentovali postup práce a nadobudnuté zistenia jednotlivých častí, za ktoré boli zodpovední.

Seminár otvoril Jozef Červeňák, ktorý privítal a predstavil účastníkov seminára. Vo svojom príhovore sa venoval objasneniu cieľa projektu, ktorý sa zameriaval na zvýšenie vzdelávacej úrovne marginalizovaných detí a skvalitnenie kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov. Zdôraznil najmä problém so zaškolením rómskych detí, pretože až 80% z nich nenavštevuje materské školy. Príčinu vidí v tom, že školské vzdelávanie na predprimárnom stupni školskej sústavy nevyplýva zo zákona, a teda nie je povinné. Potom je vstup detí do ZŠ náročný a v mnohých prípadoch nezvládnuteľný.

Seminár možno ďalej rozdeliť na tri časti. Prvá časť sa týkala kvantitatívneho výskumu (hlavným výskumným nástrojom boli dva druhy dotazníkov – pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov) a kvalitatívneho výskumu (interview realizované s inou vzorkou respondentov). V tejto časti vystúpila Milena Lipnická, ktorá ozrejmila prácu v kvantitatívnom výskume a Jurina Rusnákovová, ktorá sa venovala kvalitatívnemu výskumu. Obe expertky predstavili jednotlivé časti výskumu (výber a zloženie výskumného súboru, výskumného nástroja a pod.). Zdôrazňovali problematiku rozdeľovania tried v MŠ podľa etnicity, pričom stretnutie rómskych a nerómskych detí je možné len na školských akciách, prípadne na školskom dvore. Toto delenie vzniklo na podnet nerómskych rodičov. Rómske deti musia byť v MŠ len v dopoludňajších hodinách. V inom prípade by ich MŠ neprijala. Na priblíženie tejto problematiky použili príklad vyjadrenia učiteľky, ktorá uviedla, že príčinou neprijímania rómskych detí do materských škôl nie je ovplyvnené iba etnicitou, ale hlavne tým, že Rómovia sú spájaní s chudobou a znakom znevýhodňovania, a to vedenie škôl nechce riskovať z dôvodu nefinancovania pobytu detí v MŠ

zo strany rómskych rodičov pre ich slabé sociálno-ekonomické zázemie. Stručne sa vyjadrili aj k sťažnostiam od učiteľov rómskych materských škôl, ktoré mestské úrady berú ako druhoradé kvôli tomu, že sú rómskymi školami.

Ostatní členovia výskumného tímu, Tomáš Kříž a Rastislav Rosinský, interpretovali zistenia z kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu o vzdelávacích potrebách pedagogických zamestnancov, ako aj návrhy a odporúčania pre tvorbu vzdelávacích programov. Zistili, že rómske deti neovládajú dostatočne slovenský jazyk a nastáva často problém pri komunikácii s týmito deťmi, nevedia porozumieť úlohám a pod. Preto odporúčajú, aby boli deti sprevádzané aj niekým, kto ovláda jazyk ich komunity. Na základe zistení z výskumu ďalej odporúčajú napr. zaviesť pozíciu asistenta učiteľa, zlepšiť spoluprácu s rodičmi detí realizovaním programov v MŠ a neformálnymi komunitnými centrami zaoberajúcimi sa edukáciou, pri posudzovaní školskej spôsobilosti rešpektovať ich špecifiká zo sociálne znevýhodneného prostredia a pod. Ďalšie odporúčania, ako aj celý projekt, je možné prečítať si na internetovom odkaze uvedenom v samotnom závere správy, kde je kompletne zverejnený výstup z výskumu s názvom *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunít*.

Po objasnení priebehu výskumu a zistených výsledkov z výskumu nasledovala druhá časť seminára, a to predloženie dvoch oponentských posudkov. Autorkou prvého, vo veľmi pozitívnom duchu napísaného posudku, bola Jana Duchovičová. Kritickejší pohľad na predložený výskum predniesol druhý oponent, Ján Hučík. Avšak kvôli časovému obmedzeniu boli posudky odprezentované veľmi stručne.

Následne sa mohli k danému výskumu vyjadriť pasívni účastníci seminára prostredníctvom verejnej diskusie, ktorá uzatvorila seminár. V publiku sa nachádzali prevažne riaditelia a pedagógovia z materských škôl, ale i predstavitelia z iných ako vzdelávacích sfér, napríklad Ladislav Richter, predseda Rady mimovládnych organizácií Rómskych komunít (RMORK). V diskusii sa riešili otázky týkajúce sa problémov, s ktorými sa stretávajú riaditelia MŠ v každodennej praxi napr. minimálne hygienické návyky detí v MŠ pochádzajúcich z MRK, ich neslušné a neprimerané správanie a ošatenie, problémy s integráciou a inklúziou nerómskych a rómskych detí a pod. Pozitívne sa priklonili k výsledkom výskumu o absencii odborných zamestnancov na východnom Slovensku a ich potrebe (napr. v jednom okresnom meste je 60 MŠ s počtom 8 odborných zamestnancov). Kriticky však hodnotili najmä krátke časové rozpätie výskumu. Samotná príprava projektu začala 15. – 16. marca 2013 a 13. júna 2013 sa uskutočnil seminár s prezentáciou výsledkov, čo vzbudilo dojem povrchne zrealizovaného výskumu.

Na záver možno skonštatovať, že členovia riešiteľského tímu dosiahli stanovený cieľ stretnutia, ktorý sa týkal najmä oboznámenia účastníkov o zrealizovanom výskume a prostredníctvom diskusie sa dopracovali k identifikácii ďalších problémov, s ktorými sa učitelia a riaditelia MŠ stretávajú v praxi.

Dostupné online na: http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/ANAL%C3%9 DZA_1.1.pdf

Michaela Minarechová, Iveta Sedliaková

Recenzie

HOFFMANN, Cordula: Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht

Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 2010. 79 s.

Publikácia s názvom *Kooperatívne učenie – Kooperatívne vyučovanie* (voľný preklad autora recenzie) od nemeckej autorky Corduly Hoffmann je veľmi cenným, obohacujúcim prínosom poznania špecifík didaktickej teórie. Cordula Hoffmann patrí k praktikom, disponuje bohatými skúsenosťami z vyučovania na školách v USA a v Nemecku. Autorka takisto pôsobila niekoľko rokov ako odborníčka (poradkyňa) pre oblasť vzdelávania v rámci nemeckej rozvojovej pomoci pre Západnú Afriku. Získané skúsenosti autorky sa stali impulzom pre jej návrhy na zlepšenie kvality výučby na nemeckých školách. Z Ameriky si autorka odniesla ideu kooperatívneho učenia, vyskúšala, upravila a prispôsobila mnohé metódy na nemecké podmienky. Obzvlášť ju ovplyvnil S. Kagans, ktorý v 80-tych rokoch 20. storočia spolu so žiakmi, študentmi a učiteľmi vytvoril koncepciu kooperatívneho vyučovania. Prostredníctvom svojich publikácií chce autorka prispieť a pomôcť učiteľom pri uplatňovaní kooperatívneho učenia a vyučovania v školskej praxi.

Štruktúra knihy je jednoduchá. Skladá sa zo 4 kapitol. V úvode publikácie autorka oboznamuje čitateľov s cieľom publikácie, ako aj s významom používania kooperatívnych metód v práci učiteľov.

Prvá kapitola publikácie nesie názov *Základy kooperatívneho učenia*. V uvedenej kapitole autorka poskytuje odpovede na viacero otázok typu: čo je to kooperatívne učenie, v čom presne spočívajú jeho výhody, je vhodné kooperatívne učenie pre moju triedu? a iné. Hneď v úvode prvej kapitoly autorka vysvetľuje, čo presne rozumie pod kooperatívnym učením. C. Hoffmann rozumie pod kooperatívnym učením prácu v dvojiciach alebo v skupinách, ktoré musia spĺňať isté kritéria a požiadavky. To, že učiteľ spojí lavice dokopy a nariadi žiakom spolupracovať, nevedie, ako uvádza autorka, automaticky ku kooperácii medzi žiakmi. Namiesto toho sa, podľa jej slov, pri tomto spôsobe často objavia disciplinárne ťažkosti, napr. žiaci sa rozprávajú o všetkom možnom, ale nie o želanej téme. S podobným názorom sa môžeme stretnúť napr. u H. Kasíkovej (2001), D. Sitnej (2009) a iných.

Cordula Hoffmann (s. 10) charakterizuje kooperatívne učenie ako „*štruktúrovanú prácu vo dvojiciach alebo skupinách s prvkami pozitívnej závislosti, individuálnej zodpovednosti, s procesom sociálneho učenia a reflexie.* Po „svojom“ vymedzení pojmu kooperatívne učenie, pristupuje autorka v prvej kapitole publikácie k vysvetleniu základných znakov kooperatívneho učenia, ktorými sú:

1. štruktúrovanie skupinovej práce, t. j. učiteľ musí podľa autorky žiakom, študentom zadať jasné pokyny, úlohy, aby žiaci vedeli, ako majú postupovať, pracovať a kto z nich je zodpovedný za ktorú úlohu.
2. Zloženie skupiny – skupiny sa vytvoria buď na základe princípu náhody, alebo ich vytvorí učiteľ, na základe určitých kritérií. Tvorbe skupín sa autorka podrobnejšie venuje v druhej kapitole publikácie.
3. Pozitívna vzájomná závislosť – členovia skupiny pracujú na spoločnej úlohe, na spoločnom cieli. Len spoločne môžu dosiahnuť úspech, t. j. buď uspejú ako celok, alebo neuspejú.
4. priama interakcia (interakcia tvárou v tvár) – blízky vzájomný kontakt žiakov v skupine sa zabezpečí podľa autorky napr. sedením v kruhu. Žiaci si takisto musia deliť poskytnuté zdroje informácií, keďže ich počet je obmedzený. Žiakom učiteľ poskytne napr. len jeden pracovný list, jednu učebnicu a pod.
5. individuálna zodpovednosť – každý žiak je podľa slov autorky takisto zodpovedný nielen za svoju vlastnú úlohu v skupine, ale aj za celkový výsledok skupiny. Kooperatívne úlohy musia byť formulované tak, aby ich nebol schopný vyriešiť samostatne jeden člen skupiny.
6. formovanie sociálnych zručností – žiaci v skupine sa učia navzájom sa rešpektovať, vážiť si jeden druhého, napr. prostredníctvom spoločných rozhodnutí. V tejto súvislosti sa musia naučiť komunikovať, riešiť, predchádzať konfliktom, vybudovať si dôveru.
7. reflexia skupinovej práce – dôležitým krokom kooperatívneho učenia je podľa autorky aj priebežná a záverečná reflexia o riešení úlohy. Každý žiak by mal dostať spätnú väzbu o svojom výkone, správaní (s. 8-10).
Následne autorka poukazuje na výhody kooperatívneho učenia vo vyučovaní. Opiera sa pritom o výsledky amerických výskumov (Johnson, 1981, Sharan 1980, Slavin 1983), ktoré preukázali, že kooperatívnym učením žiaci dosahujú oproti tradičnej frontálnej forme lepšie výsledky nielen v oblasti nadobúdania vedomostí a zručností, ale takisto dochádza prostredníctvom kooperatívneho učenia k lepšej integrácii žiakov z multikultúrnych skupín a k osvojovaniu, rozvoju sociálnych kompetencií. Záver prvej kapitoly ponúka vecné zhrnutie jej hlavných bodov.

Druhá kapitola publikácie má názov *Typický priebeh kooperatívneho učenia a organizačné odporúčania.* Už zo samotného názvu kapitoly vyplýva, že v tejto kapitole odpovedá autorka na otázky: ako vyzerá priebeh kooperatívneho učenia, na čo musí dbať učiteľ, aby bolo kooperatívne učenie úspešné? Podľa C. Hoffmann (s. 24) prebieha kooperatívne učenie vo všeobecnosti v štyroch základných krokoch. Prvý krok spočíva v *samostatnom myslení (práci) žiakov,* druhý krok spočíva *vo výmene názorov (práci) s partnerom alebo v skupine*, tretí krok predstavuje *prezentácia výsledkov v pléne*,

a posledným krokom je *reflexia.* Práve bližšej charakteristike spomenutých krokov kooperatívneho učenia je venovaná úvodná časť druhej kapitoly. Autorka následne poukazuje na dôležitosť disciplíny, stanovenia jasných pravidiel, využívania non-verbálnych signálov vo vyučovacom procese. V druhej kapitole C. Hoffmann takisto poskytuje učiteľom rady pre tvorbu a prácu skupín. Podľa jej slov by mal učiteľ pri tvorbe skupín zohľadniť kritériá ako *vedomosti, výkon žiakov*, t. z. v skupine by mal byť jeden najlepší, jeden najslabší a dvaja priemerní žiaci, *pôvod žiakov* – žiaci s imigrantských rodín by mali byť rovnomerne rozdelení do všetkých skupín. Ďalšími dôležitými kritériami pri tvorbe skupín sú podľa autorky *pohlavie a charakter (temperament) žiakov.* Učiteľ by mal zabezpečiť, aby v skupine boli zastúpení nielen žiaci oboch pohlaví, ale aj žiaci s odlišnými povahami (uvedené názory autorky predstavujú protiklad k názorom napr. Kolominského (1980), že vytvorenie skupiny by malo byť ponechané na samotných žiakov). Autorka v druhej kapitole ďalej poukazuje napr. na dôležitosť rady k rozmiestneniu žiakov pri kooperatívnou učení. Podobné rozmiestnenie lavíc nájdeme napr. aj v publikácii od M. Silbermana (1997). Ďalej autorka vysvetľuje zmenenú rolu učiteľa, rozoberá princípy kooperatívneho učenia a vyučovania (napr. nedostatok zdrojov) a pod. Podobne ako v prvej kapitole, aj záver druhej kapitoly poskytuje zosumarizovanie hlavných bodov druhej kapitoly.

Tretia kapitola publikácie má názov *Prehľad kooperatívnych metód*. Ide o kapitolu obsahovo najkratšiu (3 strany), v ktorej autorka vo forme tabuliek poskytuje čitateľovi prehľad o 13 konkrétnych metódach kooperatívneho vyučovania. Z tabuliek prehľadne, jednoznačne vyplýva, napr. ktoré metódy je možné využiť v akých ohniskách hodiny, ďalej tabuľky uvádzajú čas, materiálne prostriedky potrebné na ich realizáciu a stupeň náročnosti na ich organizáciu.

Štvrtá kapitola publikácie má názov *Realizácia metód kooperatívneho učenia.* Autorka odpovedá na otázky typu: kedy a k čomu presne je možné využiť dané metódy vo výučbe?, ako vyzerá ich správna realizácia?, ako je možné vyvarovať sa prípadných ťažkostí pri ich uplatňovaní? Z vyššie uvedeného vyplýva, že kapitola ponúka komplexný popis (charakteristiku, priebeh realizácie, rady z praxe) 13 metód kooperatívneho učenia a vyučovania. Ide o nasledovné metódy:

- 1-2-Všetci,
- Reportér na cestách,
- Trojfázové interview,
- Okrúhly stôl,
- Okrúhly stôl s hovoriacim perom,
- Okrúhly stôl s písacím perom,
- Kontrola s partnerom,

- Zasielanie úloh,
- 1-2-3-4-MY-Metóda,
- Dvojitý kruh,
- Prestieranie,
- Skupinové puzzle.

Z pohľadu učiteľa didaktiky nás zaujali viaceré metódy. Napr. metóda z názvom *Zasielanie úloh*, ktorá predstavuje podľa slov autorky vynikajúcu metódu na upevňovanie, precvičovanie učebnej látky pred písomkou, ktorú je možné uplatňovať vo všetkých predmetoch, ročníkoch, nezávisle od obsahu učiva a veku žiakov. Skutočnosť, že autorkou uvádzané metódy môže učiteľ použiť v každom vyučovacom predmete, dokazuje autorka napr. ilustrovaním postupu metódy *Kontrola s partnerom* na príkladoch z matematiky.

Podstata, výhoda vyššie spomenutej metódy „zasielanie úloh" ako aj iných spočíva v aktivite žiakov, t. j. samotní žiaci si premyslia otázky, vytvoria úlohy, ktoré neskôr vypracujú ich spolužiaci. Postup je podľa autorky C. Hoffmann (s. 59-61) nasledovný:

1. *krok* – samostatná práca: každý člen skupiny napíše vlastnú otázku, úlohu na kartičku. Otázku napíše na jednu stranu kartičky a zodpovedajúcu odpoveď na jej opačnú stranu. Pre lepšiu prehľadnosť je vhodné jednotlivé strany kartičky farebne odlíšiť alebo označiť.
2. *krok* – okrúhly stôl: po vypracovaní kartičiek každý člen skupiny ukáže svojmu spolužiakovi po pravici kartičku s otázkou. Následne každý člen vypracuje danú otázku písomne. Po vypracovaní otázky porovná svoju odpoveď s odpoveďou uvedenou na kartičke. Potom nasleduje práca v skupine, v rámci ktorej majú žiaci možnosť spoločne prepracovať, vylepšiť, opraviť nejasne sformulované otázky, resp. nesprávne a nepresné odpovede.
3. *krok* – zasielanie úloh: keď sú všetky kartičky skontrolované, pošlú sa na vypracovanie do druhej skupiny. Každá skupina tak bude mať 4 kartičky inej skupiny.
4. *krok* – okrúhly stôl: žiak č. 1 prečíta nahlas úlohu, otázku na prvej kartičke. Následne každý člen skupiny samostatne vypracuje otázku, úlohu na papier, ktorú následne medzi sebou žiaci porovnajú a prediskutujú. Po dohodnutí sa na odpovedi žiaci skontrolujú, či sa ich odpoveď zhoduje s odpoveďou na kartičke. Ak nie, označia svoju odpoveď ako alternatívnu odpoveď. Následne žiak č. 2 prečíta otázku na druhej kartičke a postup sa zopakuje.
5. *krok* – ďalšie zasielanie: podľa veľkosti triedy, počtu skupín je možné kartičky medzi skupinami viackrát preposlať.
6. *krok* – reflexia: nasleduje zhodnotenie práce skupín.

Po vysvetlení postupu danej metódy C. Hoffmann poskytuje čitateľovi podobne ako pri každej metóde viaceré cenné odporúčania z praxe. Napr. aby

sa zamedzilo pri vyššie spomenutej metóde opakovaniu sa niektorých otázok a úloh, je vhodné učebnú látku rozdeliť na menšie časti a tie prideliť jednotlivým skupinám. Takisto skúsenosti z praxe podľa slov autorky ukázali, že veľmi motivujúco pôsobí na žiakov, ak učiteľ žiakom prisľúbi, že najlepšie otázky použije v blížiacom sa teste. Aby učiteľ zabránil strate cenného času na vyučovaní, odporúča autorka (hlavne pri starších žiakoch) zadať prípravu kartičiek ako domácu úlohu.

Na záver môžeme konštatovať, že uvedená publikácia je veľmi zaujímavá, aktuálna, podnetná, a to nielen z hľadiska výberu témy, ale aj po obsahovej a štylistickej stránke. V publikácii má čitateľ možnosť stretnúť sa nielen zo známymi variáciami metód, ktoré poznáme z kníh M. Silbermana (1997), H. Kasikovej (2001), D. Sitnej, (2009), E. Petláka (2012) podporujúce spoluprácu, aktivitu žiakov (ako je napr. Jigsaw), ale aj s dosiaľ „*nepoznanými – pre učiteľa novými*“ metódami, ktoré autorka upravila, prispôsobila na nemecké podmienky. Bolo by v prospech veci, keby po tejto publikácii siahli študenti učiteľských smerov, začínajúci ako aj skúsení učitelia a didaktici predmetov. To, že *„publikácia do vrecka“* je k dispozícii momentálne v nemeckom jazyku, nepovažujeme za negatívum, ale naopak za veľkú príležitosť, ako zlepšovať svoje jazykové schopnosti, slovnú zásobu a pod. Kniha je písaná veľmi jasne, zrozumiteľne a vecne. Aj tí, ktorí neovládajú nemecký jazyk na vysokej úrovni, by nemali mať problém pri jej čítaní. Celkovo možno publikáciu pokladať za cennú a inšpiratívnu, lebo obohacuje čitateľov nielen o teoretické poznatky, ale aj praktické rady, t. j. pomáha, dáva rady, ukazuje konkrétny spôsob pre zlepšenie výučby za pomoci kooperatívneho učenia a vyučovania. Nie nadarmo je označená vydavateľom ako *„školský poradca do vrecka“*.

Imrich Ištván
Katedra pedagogiky FHPV PU v Prešove

LUKÁČ, Marek (ed.): Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie

Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 11. 12. 2012 v Prešove

Prešov: Katedra andragogiky, FHPV PU, 2013, 428 s.

Zborník *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie* predstavuje výstup z rovnomennej medzinárodnej vedeckej konferencie, ktorú organizovala Katedra andragogiky Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, v spolupráci so Slovenskou sociologickou spoločnosťou dňa 11. decembra 2012 v Prešove. Hlavným cieľom konferencie bolo analyzovať súčasný stav, problémové oblasti a možné hlavné vývojové tendencie v edukácii vo svete vyžadujúcom od jednotlivcov rôznorodé kompetencie pre ich uplatnenie sa v spoločnosti a v práci. Stanovený cieľ konferencie možno aplikovať i ako cieľ publikovaného zborníka, keďže jeho štruktúra kopíruje tematické zameranie konferencie v jej jednotlivých sekciách.

Úvodná časť zborníka je tradične venovaná príspevkom, ktoré odzneli na konferencii ako hlavné referáty. Štúdia Eduarda Lukáča „Edukácia človeka z hľadiska niektorých historických koncepcií a prístupov“ prináša pohľad na formovanie edukácie človeka v historickom vývoji pedagogického myslenia. Autor v texte približuje zásadné pedagogické diela, ktoré sú inšpiratívne pre súčasné pedagogické myslenie a jeho budúci vývoj. Zdôrazňuje pritom, že edukácia človeka má vychádzať nielen z praktických potrieb spoločnosti (presadzovanie scientistických koncepcií v edukácii), ale vzhľadom k aktuálnemu a predikovanému spoločenskému vývoju je potrebné akcentovať i často upadajúci výchovný rozmer edukačného pôsobenia. Bogusław Śliwerski vo svojom vedeckom texte „Problémy pedagogiky a edukácie v postmodernistickom období“ uvažuje nad aktuálnymi diskurzmi o podstate pedagogického pôsobenia v postmoderne. Charakter postmodernistickej spoločnosti kladie pre pedagogiku zásadnú otázku o potrebnosti a možnosti stanovovania normatívnych výchovných cieľov a metód k ich dosiahnutiu. Autor dochádza k presvedčeniu, že dôležitejšie je pýtať sa na to, akú spoločenskú funkciu vôbec plní výchova v postmodernizme a ako sa táto funkcia mení.

Tieto dva vedecké texty tvoria vhodný koncepčný a metodologický rámec pre široko koncipovaný tematický záber zborníka.

V časti hlavné referáty je zaradený príspevok Nadeždy Krajčovej „Vysokoškolská príprava na rázcestí“. Za nevyhnutnú podmienku rozvoja vysokoškolského vzdelávania považuje autorka skvalitnenie edukačnej a vedeckej činnosti na vysokých školách, ktoré je možné dosiahnuť optimalizáciou podmienok pre vedecký výskum a pedagogické pôsobenie. Ivan Pavlov v príspevku „Kariérny model profesijného rozvoja učiteľov a jeho inštitucio-

nálne základy“ analyzuje súčasný kariérny model profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. Popisuje jeho pozitíva i negatíva v porovnaní so zahraničnými trendmi v tejto oblasti a zároveň navrhuje opatrenia na jeho optimalizáciu s dôrazom na podporu kvality práce učiteľov. Tieto dve štúdie spája spoločné presvedčenie ich autorov o tom, že zvyšovanie kvality práce učiteľov významne súvisí s optimalizáciou podmienok pre ich prácu.

Tematicky užšie zameraný príspevok v hlavných referátoch je text Ctibora Határa „Edukácia seniorov v rezidenciálnych podmienkach – možnosti, limity a význam“. Zaradenie tohto textu možno vnímať ako funkčné prepojenie hlavných referátov najmä so súborom textov zaradených v časti Edukácia a sociálna kohézia a Diferenciácia inštitucionálneho zabezpečenia edukácie. Zaujímavý je príspevok Marty Uberman „Ručné práce ako výzva pre vzdelávanie detí 21. storočia“. Autorka prichádza s konštatovaním, že ručné detské práce sú v poslednom období zaznávané, v poľskej pedagogike sa prejavuje negatívny postoj k možnostiam či potrebe ich rozvoja, čo je odrazom presvedčenia, že elektronická doba vytláča túto prirodzenú ľudskú aktivitu do úzadia.

Ďalší obsah zborníka je rozdelený do hlavných kapitol podľa tematického zamerania jednotlivých príspevkov. Z hľadiska početnosti príspevkov je najmenšou časť zborníka s názvom „Historické ideály a koncepcie ako inšpirácia pre edukáciu človeka v 21. storočí“. Nachádzajú sa tu príspevky analyzujúce vplyv významných osobností na edukáciu ako i príspevky venujúce sa vybraným prístupom a teoretickým koncepciám.

Súbor príspevkov zastrešených témou „Edukácia a sociálna kohézia“ predstavuje priestor, kde viacerí autori a autorky prezentujú vlastné výskumné zistenia a teoretické poznatky zo vzájomných väzieb edukácie a sociálnej súdržnosti. Edukácia je vnímaná ako nevyhnutná súčasť budovania sociálnej kohézie, ako predpoklad upravovania a prevencie sociálnych problémov na rôznych úrovniach. Príspevky sa viažu k edukačným potrebám rôznych cieľových skupín (nielen v tejto časti ale i celom zborníku často rezonuje problematika seniorov a medzigeneračného spolužitia) a k tým súčastiam edukačného pôsobenia, ktoré sú cielene zamerané na pomoc pri riešení sociálnych problémov.

Problematika kompetencií v edukológii je v poslednom období výrazne analyzovaná a skúmaná. Preto je v zborníku vytvorený samostatný blok príspevkov venujúcich sa rozvoju kompetencií v edukácii pod názvom „Edukácia ako nástroj rozvoja kompetencií nevyhnutných pre život v 21. storočí“. Takto formulovaný názov tejto časti zborníka ponúka možnosť pre pomerne široké spektrum príspevkov. Viaceré príspevky sú venované formovaniu kompetencií objektu edukácie v rôznych vekových obdobiach a inštitúciách. Oceniť možno aj skutočnosť, že priestor je venovaný aj formovaniu

a rozvoju kompetencií mimoškolskej sústavy, napr. v podnikovej sfére. Ďalšie príspevky sú obsahovo zamerané na rozvoj kompetencií profesionálov nielen v praxi výchovy a vzdelávania, ale i v ďalších pomáhajúcich disciplínach, sociálnej a podnikovej sfére.

V sekcii s názvom „Pozícia učiteľa a vzdelávateľa dospelých v dnešnej edukačnej realite" sú zaradené príspevky, v ktorých sa autori a autorky venujú súčasnému stavu učiteľskej profesie a profesie vzdelávateľa dospelých. Za podnetný príspevok možno považovať text Ivany Pirohovej, v ktorom autorka tematicky nadväzuje na hlavný referát Bogusława Śliwerskeho. Analyzuje súčasné vnímanie roly vzdelávateľa dospelých vychádzajúc z postmodernistických tendencií vo vedách o výchove. Inšpiráciu pre transformáciu edukácie dospelých a vzdelávateľov dospelých čerpá zo sociálnej filozofie Briana Faya.

Otázkami inštitucionalizácie edukácie sa zaoberajú autori a autorky zaradení do sekcie s názvom „Diferenciácia inštitucionálneho zabezpečenia edukácie". Nachádzame tu príspevky analyzujúce inštitucionálnu podobu rôznych druhov edukačného pôsobenia v štátnej správe, školskom systéme i neformálnom systéme vzdelávania dospelých.

Poslednou časťou zborníka je blok príspevkov s názvom „Edukácia ako (ne)docenený spoločenský jav". Svoje aktuálne výskumné zistenia tu ponúkajú traja autori/autorky (Gizela Brutovská, Marek Hallada, Monika Zimermanová). Príspevok Mareka Halladu prináša pohľad na charakter verejnej diskusie o školstve a edukácii na internetových stránkach v Poľsku. Monika Zimermanová nachádza možnosti zvyšovania kvality života seniorov v rezidenciálnych podmienkach v zavádzaní kooperačného programu medzi deťmi a seniormi. Gizela Brutovská prezentuje výskumné zistenia cenné pre oblasť neformálneho vzdelávania v oblasti turizmu.

Zborník prezentuje výsledky aktuálnych výskumov v edukácii zameranej na rôzne vekové skupiny a v rôznych oblastiach a inštitúciách praktickej edukačnej činnosti. Tematické zameranie jednotlivých častí zborníka reflektuje aktuálne problémy edukácie v špecificky zameraných oblastiach, ako aj v širších spoločenských súvislostiach, zdôrazňuje interdisciplinaritu edukácie a potrebu profesionalizácie pedagógov, andragógov a ďalších odborníkov. Ponúka pohľad na nové a perspektívne možnosti vyrovnávania sa s dynamikou spoločenských zmien prostredníctvom edukačného pôsobenia. Široko koncipovaná téma konferencie a zborníka umožnila zastúpenie odborníkov a odborníčok z Poľska, Slovenska a Českej republiky s ich rôznorodým profesijným zameraním. Táto koncepcia umožňuje vytvorenie širokej diskusnej platformy s možnosťou prezentovania aktuálnych výskumných a praktických problémov v edukácii. Zároveň ale znemožňuje syntetizovať analyzované oblasti do podoby konzistentných záverov.

Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie* predstavuje rozsiahly a informačne bohatý zdroj aktuálnych poznatkov o problémoch a perspektívach vývoja edukácie ako spoločenského javu. Môže byť vítaným zdrojom informácií pre teoretikov, výskumných a vedeckých pracovníkov, praktikov v edukačnej realite ako i pre študentov humanitných a spoločensko-vedných odborov.

Silvia Lukáčová
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie, FHPV PU, Prešov