

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 6, 2015

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

ISSN 1338 – 0982

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Zlatica Bakošová**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Peter Gavora**, Univerzita Tomáše Bati, Zlín; **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Silvia Dončevová**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Peter Ondrejko**, Univerzita Tomáše Bati, Zlín; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences, Vilnius; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdana 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, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 6, 2015, číslo 3. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

Ročník 6, 2015, č. 3, s. 139-231

Obsah

Štúdie

B o m b a, Lukáš – T r a b a l í k o v á, Jana: Plasticnosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy	141
Č o n k a, Peter – Č o n k o v á, Andrea: Kriminalita mladistvých a možnosti jej prevencie	160
M o k r á, Adriana: Pohľad na učebnicu biológie pre 5. Ročník základnej školy z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov	176

Diskusia

M o r o z o v a, Yuliya – Š p i d l e n, Miloš – H a r v a n, Ľuboš: Současná problematika výuky oborů Zubní lékařství a Dentistry na LF UP v Olomouci	196
--	-----

Správy

D a n e k, Ján: Rokovanie výboru Slovenskej pedagogickej Spoločnosti pri SAV	216
L a l u h o v á, Zuzana: Výročie založenia Laboratórnej školy Johna Deweyho v Chicagu	217
Š t u l r a j t e r o v á, Janka: Správa z medzinárodnej vedeckej konferencie: <i>Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systému</i>	219

Recenzie

K r a u s, Blahoslav et al.: Životní styl současné české rodiny (Peter Ondrejko)	224
Č e r n á, Alena (ed.): Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem. (Silvia Neslušová)	226
H a n u l i a k o v á, Jana: Aktivizujúce vyučovanie (Adriana Mokrá)	229

Contents

Studies

- B o m b a, Lukáš – T r a b a l í k o v á, Jana: The Plasticity
of the Assessment from the Perspective of University Student..... 141
- Č o n k a, Peter – Č o n k o v á, Andrea: Juvenile Delinquency
and Means of its Prevention 160
- M o k r á, Adriana: View on Biology Textbook for The Fifth Grade
of Elementary School from The Perspective of Conceptual
Change in Scientific Ideas of Pupils 176

Discussion

- M o r o z o v a, Yuliya – Š p i d l e n, Miloš – H a r v a n, Ľuboš:
Current Issue of Dentistry Education on Medicine and Dentistry
Faculty of Palacký University in the city of Olomouc 196

Informations

- D a n e k, Ján: Report from a Board Meeting of the Slovak
Pedagogical Society 216
- L a l u h o v á, Zuzana: Anniversary of John Dewey's Laboratory
School in Chicago 217
- Š t u l r a j t e r o v á, Janka: Report from an International
Research Conference on *Education in Oppression*
of a Totalitarian System 219

Reviews

- K r a u s, Blahoslav et al.: Životní styl současné české rodiny
[Lifestyle of a Contemporary Czech Family] (Peter Ondrejko) 224
- Č e r n á, Alena (ed.): Kyberšikana. Průvodce novým
fenomémem. [Cyberbullying – Guide on a New Phenomenon]
(Silvia Neslušová) 226
- H a n u l i a k o v á, Jana: Aktivizujúce vyučovanie [Activising
Teaching Methods] (Adriana Mokrá) 229

Plasticosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy

Lukáš Bomba, Jana Trabalíková

Katedra pedagogických štúdií FHV ŽU v Žiline, Žilina

Anotácia: *Plasticosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy.*

Štúdia sa zaoberá hodnotením a známkovaním na vysokej škole. Cieľom štúdie je pomocou empirického skúmania predstaviť hodnotenie študentov z ich perspektívy. Štúdia vychádza z výskumov skrytého kurikula v školách. Postupne prezentuje dáta z kvantitatívneho výskumu, ktoré ukazujú tri váhovo rovnocenné stratégie zvládania skúšania u študentov. Tieto stratégie zároveň považujeme za štrukturálne charakteristiky systému, ktoré sa študenti naučia a preberú z okolia ako (rolové) stratégie správania sa. V druhej, kvalitatívnej časti výskumu, sa podrobnejšie zaoberá celým procesom hodnotenia na vysokej škole v kontexte kvality výsledku zo skúšky. V štúdiu prichádzame k záveru, že procesy hodnotenia začínajú pri samotnej výučbe a sú podmienené mnohými faktormi. Na udelenie výsledku hodnotenia je potrebné pozerat' aj ako na vyjednávaný a obchodovaný artikel, ktorý v konečnom dôsledku vypovedá o kvalitách študenta.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 3: 141-159

Kľúčové slová: hodnotenie, skúšanie, skryté kurikulum, univerzita, výsledok skúšky.

The Plasticity of the Assessment from the Perspective of University Student.

This study focuses on assessment and classification at the university. The aim of this study is to present the proces of students' assessment as a complex and plastic system in contrast to widely extended idea of act of classification. We conduct our research on the basis of other research projects of hidden curriculum in the school. In the first part of our research we present the data of three strategies used in everyday reality of the university life in the relation to assessment and examination. We consider these strategies as a structural characteristics of the university education system. These strategies are taken and learned by students from social milieu as a social roles. In the next part, based on qualitative research, we present the proces of assessment at the university more deeply in the context of the exam result quality. We conclude that the processes of the assessment are based on multiple factors. The assessment is need to be seen also as a negotiable article, which may indicate students qualities.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 3: 141-159)

Key words: assessment, examination, hidden curriculum, university, exam result

Úvod

Hodnotenie vysokoškolského študenta vysokoškolským učiteľom môžeme vnímať ako ustavične živú tému, azda hlavne kvôli jeho rozpornosti vyplývajúcej aj zo zúženého chápania verejnosťou. O hodnotení sa hovorí najmä v súvislosti *so špecifickou diagnostickou činnosťou učiteľa, ktorá vyúsťuje do klasifikácie* (Slavík, 1999, s. 16; Kalhous, Obst, 2002, s. 214) a akcentuje sa *longitudiálnosť a plánovitosť procesu* diagnostikovania (Gavora, 1999, s. 10) s dôrazom na skutočnosť, že učiteľ a ďalší aktéri potrebujú na základe výsledku priebežne získaných výsledkov diagnostických činností vysloviť súd o študentovi – diagnózu. Axiologický aspekt procesu hodnotenia je zložitou štruktúrou vyplývajúcou z jeho relačného charakteru a z jeho spoločenskej podstaty. Relačný charakter dynamického hodnotenia, reprezentovaný vytvorením vzťahu medzi subjektom a objektom hodnotenia tak zahŕňa celý komplex fenoménov, dokonca veľkú časť života žiaka – bez toho, aby si to väčšina zúčastnených uvedomovala (Baďuríková a kol., 2001, s. 200). Práve uplatňujúce sa osobné štandardy posudzovateľa odrážajúce vzťah medzi hodnotiacim a hodnoteným sa stávajú zdrojom rozdielov v hodnotení jedného študenta rôznymi učiteľmi (Ďurič, Bratská, 1997, s. 104). Existujúce všeobecné i špecificky upravené pedagogické normy sú stanovené rámcovo a každý učiteľ ich musí rešpektovať vzhľadom na osobitosť hodnoteného prípadu.

V kontexte univerzitného prostredia možno na hodnotenie nazerať vo viacerých súvislostiach. Už na seminároch, počas priamej interakcie, vysokoškolský učiteľ reaguje zaujatím určitého stanoviska na ním pozorovanú prácu študentov. Percepcia žiaka učiteľom (Helus, 2001, s. 176) nie je len odrazom toho, aký je žiak a jeho výkony v skutočnosti. Tento zložitý konštrukt obsahuje dojem, aký si učiteľ o žiakovi vytvorí, informácie, ktoré dostáva o žiakovi, očakávania i predpoklady o žiakovi a uspokojenie či sklamanie z toho, či im žiak zodpovedá alebo nie. Aj žiak však má určitú predstavu o svojom učiteľovi. Citlivo reaguje na každé hodnotenie, na každú nesúhlasnú i súhlasnú spätnú väzbu. V súvislosti so situáciou hodnotenia možno dnes postrehnúť, že akt udelenia klasifikačného stupňa má dnes tendenciu byť čoraz silnejšie vnímaný ako samozrejma povinnosť vysokoškolského učiteľa. Dôvody sú rôzne, od jeho vnútorného pocitu „nepokaziť študentovi život“, cez zaviazanie sa inštitúcii, ktorej financovanie je závislé od počtu študentov, až po skutočnosť, že externí študenti štúdium platia a ide o poukázanie nie malej finančnej sumy. Vysokoškolský učiteľ teda pri hodnotení berie do úvahy nielen *vedomosti študenta*, ale často aj jeho *životnú situáciu (nepokaziť študentovi život)*, *záujmy vysokej školy* – prepočítaný počet študentov a absolventov je jedným z kritérií premietajúcich sa do celkovej sumy dotácií zo štátneho

rozpočtu, *spoločnosť* – hodnotí tak, aby bolo hodnotenie primerané (Mám mu „dať“ známku len preto, že je externým študentom a platí za štúdium? Mám mu „ne-dať“ známku“ a v konečnom dôsledku ho tak vylúčiť z vysokej školy? – tu uvažuje o tom, že sa takýto študent v praxi neosvedčí, nebude pripravený vykonávať profesijné činnosti na požadovanej úrovni a pod.). Rovina zodpovednosti za hodnotenie študenta sa tak výrazne nakláňa smerom k vysokoškolskému učiteľovi. Je diskutabilné do akej miery odôvodnene. Čo však zodpovednosť študenta za vlastné hodnotenie? V čom konkrétne sa prejavuje? Samotný študent môže vnímať hodnotenie ako dôležitú podporu v zorientovaní sa, aká je úroveň jeho výsledkov na vysokej škole. Navyše, každé hodnotenie by malo byť aj *utváraním vzťahu* vzájomnej náročnosti učiteľa a študenta na prácu a výkony toho druhého, vzťahu spolupráce, spoločného hľadania riešení v oblasti zvládania poznania a pod. (Kolář, Šikulová, 2005, s. 43). Je možné, že práve toto je cesta posilnenia prirodzenej autority učiteľa a zároveň posilnenia sebavedomia študentov, ale aj ich schopnosti kritického pohľadu na javy a veci (a to aj na svoje vlastné výkony).

Spôsob a kvalita procesu hodnotenia vysokoškolských študentov ich učiteľom sa posúva podaním študentmi v podobe subjektívne upravenej informácie, a to ďalej ako len po dvere učebne. Dostáva sa rôznymi cestami do povedomia širokej verejnosti a v konečnom dôsledku sa táto, záhadnými cestami prenesená a primerane upravená informácia podieľa na výbere školy uchádzačmi. Existujúca možnosť **subjektívne hodnotiť** vykonávaná učiteľmi je výrazom a symbolom profesijnej kompetencie učiteľov, lebo práve oni majú vo svojom povolaní jedinečné právo i povinnosť zodpovedne posudzovať kvalitu výsledkov študenta (Slavík, 1999, s. 9). Korigovanie učiteľovho pedagogického myslenia a cibrenie jeho spôsobilosti posudzovať výsledky študentov sa môže prejavovať v rešpektovaní jasných pravidiel hodnotenia. V súčasnej podobe školského hodnotenia v praxi vysokých škôl možno sledovať aj iný trend, a tým je prechod od viac-menej osobnej výpovede (svedectva) učiteľa o študentovi (základom je ústna skúška) k hodnoteniu, ktoré zahŕňa rozličné administratívne (a byrokratické) opatrenia, ako je zabezpečovanie a vytváranie dokumentov (až dôkazov) fixovaných k písomnej podobe skúšky. Dôvody sú rôzne, Kompoltová (2005, s. 178) uvádza napr. počet študentov, elektronické testovacie systémy a pod.

Spomenutý trend sa dnes stáva zaužívaným. Snahou totiž je postupne obmedziť subjektívnosť hodnotenia zo strany vysokoškolského učiteľa objektívnym edumetrickým prístupom (Kompolt, 2001, s. 200), keďže hodnotenie stále možno považovať aj za „viac či menej objektívny odhad celkovej úrovne vzdelanosti“ (Švec, 2008, s. 24). Požiadavka, aby bolo hodnotenie spravodlivým a objektívnym zároveň, sa aj podľa Klebera (1995, In

Badúriková et al., 2001, s. 202) ukazuje byť utopistickou. Cieľom môže byť len kontrolovaná subjektivita.

Skryté kurikulum a hodnotenie študenta

Práve otázky o subjektívnom hodnotení učiteľa, vnímaní objektívnosti a subjektívnosti hodnotenia pohľadom študenta nás priviedli k otázke o skúmaní skrytého kurikula na vysokej škole. Ako vieme, skryté kurikulum je fenoménom, ktorý má veľmi široké interpretácie toho, čo ním vlastne je. Výskumov uskutočnených na túto tému je vskutku nepreberné množstvo, a to najmenej z dvoch dôvodov. Na jednej strane je to preto, že skryté kurikulum dokáže vysvetliť extrakurikulárne javy v škole – teda napr. inštitucionalizáciu dieťaťa do roly žiaka, socializáciu žiaka v škole, pôsobenie učiteľa na žiaka a vplyv spolužiakov na žiaka či spôsoby uplatňovania poriadku v škole zo strany učiteľa. Na druhej strane existuje ešte významnejší dôvod, prečo je skrytému kurikulu v škole venovaná vo výskume pozornosť. Skryté kurikulum sa často spája s teóriami sociálnych nerovností a je konceptom, ktorý dokáže vyčerpávajúco vysvetliť a zdôvodniť na rovine každodennosti reprodukciu triednych nerovností, pričom „hranicu medzi skrytým a formálnym kurikulumom je neľahké stanoviť“ (Bomba, 2013, s. 28).

Výskumných zámerov skúmania toho, čo môžeme schovať pod hlavičku teórie skrytého kurikula, je množstvo (napr. Joughin, 2010; Becker, Geer, & Hughes, 1968, cit. 1995; Snyder, 1971; Miller & Parlett, 1974; Apple, 1990; Giroux & Penna, 1979; Giroux, 1981; Mareš a Rybářová, 2003; Kaščák a Filagová, 2007; Jackson, 1966; LeCompte, 1978; Anyon, 1980 a mnohé ďalšie). Skryté kurikulum sa dá skúmať v prostredí škôl rôzneho stupňa vzdelávania, a dokonca aj rôznych druhov vzdelávania. My sme sa rozhodli, že nadviažeme na výskum skrytého kurikula Millera a Parletta z roku 1974 v prostredí vysokej školy a pokúsime sa vsadiť problém skrytého kurikula do dnešnej debaty o hľadaní objektivizujúcich edukometrických činiteľov.

Miller a Parlett (1974) vychádzali zo skúmania každodennosti na univerzite. Autori výskumu sa snažili zistiť akú úlohu, resp. aký podiel má na vytváraní známky zo skúšky učiteľ a aký študent, a to z pohľadu samotného študenta (a aj učiteľa). Autori pracovali s predpokladom, že študenti si vytvárajú obraz o katedre a čo je dôležité, budujú si identitu člena katedry, stotožňujú sa s katedrou.

Študenti podľa autorov predpokladajú, že musí existovať význam každého konania učiteľa. Podľa nich študenti stále hľadajú zmysel a význam v testoch. Testy tak nie sú len formálne stanovenými otázkami. Z pohľadu študenta je skúšanie živé v tom zmysle, že *niekto* je autorom testov.

Pochopenie učiteľa počas semestra, jeho rozmyšľania, poskytuje priestor na prípravu na skúšky. Študent tak hľadá signály, ktoré ho môžu viesť ku splneniu

skúšky. Snaží sa identifikovať a následne interpretovať všetko, čo bolo povedané či urobené, následne sa o tom diskutuje v kruhu študentov. Podľa autorov je dôležité pre študenta nájsť si akési „Ariadnine nite“, ktoré ho dovedú ku splneniu skúšky, lebo v chápaní študenta je skúška priamo spojená jednak s formálnou stránkou plnenia požiadaviek, ale aj s medziľudskými vzťahmi.

Na základe rozhovorov so študentmi sa identifikovali tri skupiny študentov:

1. cue-seekers (hľadači signálov) – hľadajú a interagujú s učiteľmi. Diskutujú o problémoch, o úlohách. Snažia sa získať čo najviac informácií od učiteľa. Pýtajú sa na povahu skúšky, na otázky v teste, povahu otázok, množstvo otázok, kritériá posudzovania atď. Veria tomu, že treba hrať túto doslova „HRU“, aby človek zvládol vysokú školu a úspešne ju ukončil. Majú teda špecifické techniky na hľadanie informácií. V ich prípade je neúspech na skúške externalizovaný do týchto techník zvládania skúšky. Objavujú sa interpretácie, že skúšku neurobili, pretože neporozumeli zadaniu úlohy, nesprávne pochopili otázku, nečakali takéto otázky či čakali niečo iné, prípadne úlohy neboli dobre vysvetlené, alebo otázky boli nastavené tak, aby nebolo možné skúšku spraviť.

2. cue-conscious (vedomí si signálov) – títo študenti majú komponenty na hru na signály, ale na rozdiel od hľadačov nevyvíjajú žiadnu aktivitu. Sú oboznámení so signálmi. Vedia, že existujú a zároveň ich aj používajú na uspenie na skúškach, ale sami nerobia kroky na ich získanie. Sú veľmi typickí tým, že veria na šťastie na skúške. V ich videní skúšania a testovania je potrebné mať šťastie na dobré otázky, ale pripraviť sa na ne musia sami a toho sú si vedomí.

3. cue-deaf (hluchí k signálom) sú treťou skupinou študentov, ktorí veria, že je potrebné splniť kritériá, ktoré sa vyžadujú na uspenie na skúške. Nepoznajú komponenty hry, teda nepoznajú konkrétne informácie, ktorými by sa mohli pri učení sa na skúšku riadiť a ani nevyvíjajú aktivitu na získanie takýchto informácií. Svoj neúspech pri skúške kladú do súvislosti so svojou prípravou na skúšku.

System tvorby známky z pohľadu študenta v troch stratégiách

Na základe východísk prezentovaných v predchádzajúcom texte sme vytvorili projekt výskumu. Výskum pozostával z dvoch na seba nadväzujúcich častí. V nich sme skúmali nasledujúce, pre náš výskum zásadné otázky: 1. Ktoré stratégie zvládania skúšky preferujú študenti v jednotlivých fázach semestra? 2. Aká je rozmanitosť týchto stratégií pri detailnejšom pohľade? V prvej časti sme sa snažili identifikovať na základe kvantitatívneho merania prítomnosť kategórií študentov, ako ich popísali Miller a Parlett (1974). Operacionalizovali sme ich popis do troch kategórií študentov. Požiadali sme študentov, aby zhodnotili, nakoľko je im predložený obraz, prezentovaný v niekoľkých

výrokoch, podobný. Bolo im predložených 15¹ obrazov zvládania prípravy na skúšku a každodennosti v škole, teda 15 vyjadrení na zhodnotenie (podrobne v tabuľke 1). Niektoré obrazy boli kombinovanými typmi dvoch kategórií z troch. Súhlas vyjadrovali študenti na 5-stupňovej Likertovej škále, pričom 1 znamenala súhlas a 5 nesúhlas. V druhej časti výskumu sme študentov požiadali, aby vytvorili pojmovú mapu dvoch subjektov v škole – učiteľa a žiaka. Pojmová mapa sa mala v tomto prípade spájať so subjektmi v kontexte kvality výsledku zo skúšky. Prieskum sme robili na Žilinskej univerzite v Žiline v priebehu akademického roka 2013/2014. Oboch častí výskumu sa zúčastnilo 210 študentov, ktorí boli rozdelení do dvoch skupín. Prvú skupinu tvorili študenti humanitných vied, spoločenských vied a učiteľstva na Fakulte humanitných vied a druhá skupina bola tvorená študentmi technických odborov a náuk zo Stavebnej fakulty a z Elektrotechnickej fakulty Žilinskej univerzity v Žiline.

Tabuľka č. 1: **Váha stratégií študentov**

Stratégie študentov	
Má význam pýtať sa učiteľa na to, ako bude prebiehať skúška z predmetu, pomôže mi to (CS 1).	68,4 %
Na úspešné ukončenie skúšky je dobré, keď poznám názor učiteľa na otázku, na ktorú odpovedám (CSCC 1).	45,7 %
O skúške platí to, že je potrebné správne odpovedať na položené otázky, ktoré sa predtým musím naučiť (CD 1).	56 %
To, či skúšku urobím alebo nie, je vlastne o šťastí (CC 1).	32,92 %
Ak sledujem počas semestra to, čo sa deje na hodinách (cvičeniach či prednáškach), uľahčuje mi to urobenie skúšky (CC 2).	50,24 %
Keď skúšku neurobím, tak je to dôsledok hlavne mojej slabej prípravy na skúšku (CD 2).	41,1 %
Je vlastne zbytočné vyvíjať aktivitu smerom k podrobnému vyzvedaniu sa o povahe skúšky (CDCC 1).	29,58 %
Rozhoduje náhoda položených otázok, ktoré dostanem – o tom, či skúšku urobím alebo nie (CC 3).	42,42 %
Aby som skúšku zvládol/zvládla, je potrebné vedieť, ako učiteľ skúša (CC 4).	43,66 %
Môj neúspech na skúške je často možné pripísať nejednoznačnému formulovaniu otázok či nezrozumiteľnosti (CS 2).	32,21 %
Je len vhodné, keď sa na predmete „dobře zapíšem“ (CSCC 2).	35,71 %
Vyzvedanie sa informácií o skúške od učiteľa mi nepomôže k lepšej známke zo skúšky (CD 3).	32,77 %
Moje odpovede na skúške (písomnej či ústnej, či v práci, ktorú napíšem) sú závislé od toho, ako ich učiteľ interpretuje (CS 3).	39,11 %
Najefektívnejší spôsob, ako urobiť skúšku, je naučiť sa všetky otázky, a to aj robím (CD 4).	44,69 %
Pýtam sa učiteľa na podrobnosti o skúške. Je to nevyhnutné na urobenie skúšky (CS 4).	35,71 %

Neexistujú jednoznačne odmietavé či jednoznačne uprednostňujúce tendencie ani pre jednu z troch definovaných kategórií študentov. Skôr ako

¹ CS – cue-seakers; CC-cue-conscious; CD-cue-deaf; CSCC – kombinácia cue-seakers a cue-conscious; CDCC – kombinácia cue-deaf a cue-conscious.

o kategóriách či typoch študentov by sa tak dalo hovoriť o stratégiách, ktoré študenti používajú pri zvládaní skúšok na vysokej škole. Túto situáciu dokladá tabuľka.

Váha stratégií² popisuje silu jednotlivých obrazov. Pripomíname, že odpoveď 1 na Likertovej škále znamenala silný súhlas a 5 silný nesúhlas. Ako vidíme, nie je možné povedať, že by bola niektorá stratégia vnímaná ako dôležitejšia či významnejšia, než tá druhá. Určité prevládajúce fenomény, javy, ktoré sa z pohľadu študenta odzrkadľujú v procese diagnostikovania, sa detailnejšie vykryštalizovali v druhej časti výskumu. V nej sme sa zároveň zamerali na skúmanie miery vplyvu týchto javov na výsledok hodnotenia prostredníctvom študentmi pomenovaných konkrétnych činností, v ktorých sa prejavuje ich zodpovednosť za vlastné učenie. Môžeme si všimnúť, že v každej kategórii dosahuje jeden meraný obraz hodnotu nad 50 %. (Čím je váha nižšia, tým je profil silnejší.) V každom definovanom type existuje len jeden relatívne slabší obraz a ostatné sú podobné. Neexistujú jednoznačné odpovede na otázku o väčšej preferencii jednej zo stratégií. Namerané dáta sa tak môžu zdať ploché, alebo málo výpovedné, ale nie je tomu tak.

Myslíme si, ako sme uviedli vyššie, že skôr ako o kategóriách či skupinách študentov, by sme veľmi prirodzene mali hovoriť o stratégiách každodennosti v škole. Študenti skôr konkrétnu stratégiu preberajú, namiesto toho, aby ju vytvárali. Existujú všeobecne definované stratégie a študenti sa ich (pravdepodobne) v priebehu nižších stupňov vzdelávania naučia používať. Tieto stratégie potom používajú podľa toho, ako sa to v konkrétnej situácii javí ako potrebné alebo vhodné. Stratégie existujú vedľa seba a sú používané situačne všetkými študentmi a študentkami. Nepredpokladáme však, že by individuálne charakteristiky nezasahovali do preberania konkrétnych stratégií u konkrétnych študentov.

Konkrétne situácie, s ktorými sa učiteľ každodenne na vysokej škole stretáva, sú podľa nás vytvárané štruktúrne, a to práve očakávaniami a napĺňaním očakávaní. Napriek predstave o snahe o objektivitu posudzovania výkonu študenta môžeme vidieť, že stratégia zvládania skúšania je skôr sociálnou štruktúrou ako individuálnu snahou vyučujúceho. Očakávanie hodnotenia a naplnenie očakávaní je socio-kultúrnou štruktúrou rolí študenta a učiteľa. Vytváranie hodnotenia tak môžeme vidieť aj ako výsledok rolových hier. Nevieme síce, ako veľmi sú stratégie funkčné vzhľadom na mieru váhy pri vytváraní známky, ale môžeme predpokladať, že určite ovplyvňujú

² Váhu stratégií sme vypočítali ako percentuálny podiel súčtu všetkých hodnôt k počtu odpovedí (študentov). 0 % hodnotenia by dosiahol obraz v prípade, ak by ho všetci študenti a študentky hodnotili na Likertovej škále hodnotou 5. Čím je percentuálny podiel obrazu nižší, tým vyššie existuje všeobecné stotožnenie sa s týmto obrazom.

výsledok skúšania, a to v minimálnej interpretácii v subjektívnom hodnotení samotnými študentmi a študentkami a v maximálnej interpretácii priamo ovplyvňujú tvorbu známky.

Snahy o objektívne hodnotenie študentov majú svoje limity, ktoré môžeme vidieť práve v existencii stratégií študentov na zvládanie skúšok. Testovanie predpokladá študenta informovaného o forme skúšania – pod objektivitou skúšania však dnes rozumieme predovšetkým formálne požiadavky na splnenie skúšky (napr. je potrebné mať 60 % získaných bodov zo 100 %). Objektivita skúšania však nespočíva v naplnení požiadaviek, ale v kvalite naučeného a porozumeného kurikula. Pravdepodobne však jediným objektívnym v tomto procese je daný vyučujúci, ktorý dokáže zhodnotiť kvalitu prípravy.

Vo všeobecnosti je možné na základe nameraných dát (tabuľka 1) tvrdiť, že študenti si podľa toho, ako subjektívne považujú za potrebné či vhodné na získanie čo najlepšieho hodnotenia (alebo aspoň lepšieho ako *FX*), adoptujú buď stratégiu, kedy sa učiteľa priamo pýtajú na to, z čoho bude skúška či konkrétna forma hodnotenia pozostávať, aké otázky je potrebné si naštudovať, na čo dávať pri vlastnom študovaní dôraz (CS 4), ale zisťujú aj informácie o danom vyučujúcom a spôsobe jeho skúšania medzi konškolákmi. Rovnako významné ako dané zisťovanie informácií sa však ukázalo aj pripisovanie neúspechu na skúške osobe vyučujúceho/vyučujúcej, forme polozenia otázok a neporozumenie medzi tým, ako študent/študentka odpovedal/-a a čo považoval/-a vyučujúci/vyučujúca za odpoveď hodnú hodnotenia (CS 2, CS 3). Druhou stratégiou, rovnako tak používanou, je sledovanie „prieskumu terénu pred skúšaním“, ktorý vykonávajú hľadači signálov. Sledovanie informácií, ktoré vyhľadávajú spolužiaci, je chápané študentmi a študentkami taktiež ako efektívne (CSCC 1, CC 2). Ako významná sa opäť ukázala osoba vyučujúceho/vyučujúcej v procese hodnotenia (CC 4) a chápanie šťastia (CC1, CC 3) ako určujúceho činiteľa. Je potrebné upozorniť na to, že vlastná angažovanosť hľadačov signálov v tomto procese „prieskumu terénu“ môže strhávať pozornosť vyučujúcich na subjekty, ktoré prieskum realizujú. Tretia stratégia, stratégia nesledovania signálov, je odlišná od prvých dvoch. Táto stratégia ráta s tým, že na úspešné zvládnutie skúšky je potrebné naučiť sa (resp. preštudovať si) všetko, čo bolo formálne stanovené. Čo môžeme o tejto stratégii na základe nameraných dát povedať, je to, že prikladá malý vplyv informáciám, ktoré boli poskytnuté pred skúškou na podobu hodnotenia (CD 3), a zároveň neprikladá výraznú významnosť formálne stanoveným kritériám na skúšku a ich naplneniu a vidí za hodnotením ďalšie faktory (CD 1).³

³ Medzi študentmi a študentkami sme nenamerali štatistické rozdiely. Podrobnejšie dáta k tomu meraniu v článku neuvádzame.

Stratégie zvládania každodennosti v detailoch

Na základe výsledkov prvej časti výskumu nemožno usudzovať, že je niektorá stratégia zvládania skúšky pre študentov dôležitejšia či významnejšia, než tá druhá. Miller a Parlett (1974) skúmali i podiel učiteľa a študenta na vytváraní známky. Nadväzujúc na to sme druhú časť výskumu realizovali s cieľom presnejšie definovať, ktoré fenomény, javy sa odzrkadľujú v procese diagnostikovania študenta vysokoškolským učiteľom najčastejšie a aký význam/mieru vplyvu jednotlivým kategóriám vysokoškolskí študenti prikladajú. Skúmali sme teda druhú, pre náš výskum zásadnú otázku: Ako sú tieto stratégie zvládania skúšky jemnejšie, detailnejšie štruktúrované? V nich by sme mohli odhaliť, porozumieť aj tomu, či tieto študentské stratégie smerujú skutočne len účelovo k „odmene“, t. j. hodnotenie je z ich perspektívy len „vyjednáváním a obchodovaným artiklom“ alebo sa u vysokoškolákov predsa len objavuje záujem a vedomie toho, že sa chcú zo svojho odboru skutočne aj niečo dozvedieť a pri skúške si potvrdiť kvalitu vlastných vedomostí.

V kvalitatívnom výskume sme použili pojmovú mapu ako nástroj na zachytenie vizuálneho zobrazenia pojmov, ktoré vo vnímaní študenta majú vplyv na jeho individuálny výsledok zo skúšky. Išlo nám o konkrétnejšie pomenovanie javov, činností, ktoré sa vo formálnej či neformálnej (až skrytej) podobe podieľajú na ovplyvnení kvality výsledku študenta zo skúšky. Študenti mali do ohraničenej schémy zapísať čo najviac svojich myšlienok súvisiacich s činnosťami, ktorými ako vysokoškolskí študenti ovplyvňujú kvalitu výsledku zo skúšky a do ďalšej schémy myšlienky súvisiace s činnosťami vysokoškolského učiteľa, ktorými ovplyvňuje kvalitu výsledku študenta zo skúšky. Mali použiť krátke výroky alebo pojmy, napísať čo najviac spontánnych, podvedomých nápadov, sústrediť sa na kvantitu nápadov a rôzne uhly pohľadu. (V inštrukcii ďalej bolo: *Ak je to vhodné, môžete vybrať aj ďalšie činnosti, ktoré spresňujú, súvisia s kľúčovými činnosťami. Každý výrok (pojem) označte číslom 1 až 5, pričom 1 znamená najmenej dôležitá činnosť, 5 znamená najviac dôležitá činnosť.*)

Pri explorácii sme získané dáta skúmali kvalitatívne i kvantitatívne – obsahovou analýzou. Vo výskume sme použili kvantitatívne zistenia ako podporné, pomocné. Na systematickú klasifikáciu, roztriedenie a redukciu dát sme vytvorili kategoriálny systém (ad hoc) zo získaného empirického materiálu, do ktorého sme kodovali získané slová. Odhalili sme tak určité pravidelnosti, línie vo výpovediach respondentov. Vytvorené kategórie sme zjemnili subkategóriami. Získané dáta analyzujeme a interpretujeme s názvami prevzatými z procesu kódovania, pričom ich považujeme za dostatočne bohaté a hlboké.

V našom ponímaní majú nami položené otázky význam hlavne v zmysle sumarizovania škály pohľadov študentov rôznych študijných odborov na otázky viažuce sa k procesu hodnotenia ich výsledkov.

V zásade bolo možné zachytiť niekoľko línií, dimenzií, s ktorými sa spájajú spontánne, podvedomé myšlienky študentov v súvislosti s činnosťami, javmi, ktorými môžu na jednej strane oni a na druhej strane vysokoškolský učiteľ ovplyvniť výsledok ich skúšky. Nami zachytené dimenzie popisujeme na základe frekvencie ich výskytu, ale i študentmi pripisovanej významnosti.

Reflexia študentov k navodenej úlohe zahŕňa línie spojené s procesom prípravy na skúšku, samotnou osobnosťou vysokoškolského učiteľa a študenta, aj aktuálnou situáciou na skúške a samotným hodnotením. Vysokoškolskí študenti si tak zjavne, aj na základe zažitej skúsenosti, nezužujú hodnotenie svojho výsledku na krátku jednorazovú aktivitu.

Prípravná fáza

V súvislosti s činnosťami študenta najviac študentov uvádza činnosti, javy súvisiace s **prípravnou fázou na skúšku**, t. j. ich *vlastnú prípravu pred skúškou, prístup k predmetu*, ako aj *zodpovednosť, snahu naučiť sa čo najviac, schopnosť študovať samostatne a budovať svoje poznatky na predchádzajúcich poznatkoch, používané stratégie učenia a sústredenosť pri učení*⁴. Toto by sme mohli nazvať akousi „otvorenosťou“, „pripravenosťou“ naučiť sa čo najviac. Znamená to, že študenti si uvedomujú, že v ich hodnotení sa vo vysokej miere odzrkadlí kvalita ich vlastnej práce, vlastný prínos a azda sú si vedomí vysokej miery zodpovednosti za svoje učenie sa, potencialít, ktoré im poskytujú riadenie ich vlastného učenia. Autoregulácia učenia by už mohla byť u študentov vysokej školy úspešne rozvíjaná po vyučovaní v základnej a strednej škole, avšak v slovenských podmienkach asi len výnimočne samotnými učiteľmi (tu sa stotožňujeme s Foltýnovou, 2009, s. 73). Skôr ide o to, ako uvedomelo samotný žiak, študent dospeje k vlastnému najvhodnejšiemu štýlu učenia sa. Nevyhnutnosť metakognitívnych stratégií akcentuje dnes v tendenciách a snahách modernej pedagogiky, pedagogickej psychológie a psychodidaktiky.

Uvedené skutočnosti študenti často spájali s **priebežnou prípravou na skúšku** – *účasťou na prednáškach a cvičeniach, priebežným čítaním literatúry* a tiež so **zabezpečením vhodných psychohygienických podmienok** – čím rozumieme zabezpečenie *pohody, spánku, relaxu, odreagovanie sa vykonávaním športových činností*. V rámci tejto kategórie menej študentov pomenovalo **zorganizovanie si času** v prípravnej fáze skúšky potrebného na

⁴ Hlavné kategórie i v ďalšom texte označujeme tučným písmom, subkategórie kurzívou.

naučenie sa študijných materiálov potrebných na skúšku. Okrem toho študenti považujú za podstatnú **podporu okolia** aj v zmysle *vhodného prostredia na učenie*, „kamarátov, ktorí neotravujú s tým, aby chodili von“ či „do krčmy“.

Predchádzajúce línie uviedlo síce najviac študentov, najvyššiu významnosť však študenti pripisujú v rámci prípravnej fázy organizácii času spolu s prípravnou fázou pred skúškou.

Bezprostrednej príprave študenta pred skúškou predchádza **kvalita edukačnej činnosti učiteľa**. Práve táto činnosť a jej kvalita boli najčastejšie pomenované študentmi v súvislosti s činnosťami, ktorými môže ovplyvniť priebeh ich skúšky vysokoškolský učiteľ. Študenti jednotne najčastejšie v rámci spomínanej kategórie uviedli **kvalitu prednášok** spočívajúcu v *schopnosti vysokoškolského učiteľa vysvetliť* študentom im blízkym spôsobom prezentované učivo, *dokázať vysvetliť učivo názorne, na príkladoch*, ale zároveň na vysokej odbornej úrovni, **kvalitu seminárov**, pričom tu zdôrazňujú nielen *precvičovanie učiva* vysvetleného na prednáškach a *adekvátnu spätnú väzbu* zo strany vyučujúceho, ale najmä *uplatňovanie moderných metód vyučovania, kreatívnych aktivít*. V kvalite prednášok a seminárov sa odzrkadľuje **odbornosť vysokoškolského učiteľa**. Táto všeobecne súvisí s *prístupom učiteľa k predmetu, zaujatosťou predmetom až v rovine nadšenia pre predmet*, jeho osobnými názormi, ako aj *vzdelávaním sa vo svojom odbore*.

Pokiaľ hovoríme o význame, ktorý jednotlivým kategóriám študenti pripisujú, zisťujeme, že študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva za najdôležitejšiu považujú najskôr kvalitu prednášok, odbornosť učiteľa a vplyv na ich výsledok zo skúšky má tiež kvalita seminárov. U študentov technických odborov odbornosť učiteľa a kvalita seminárov predchádzala kvalite prednášok.

Niektorí študenti v súvislosti s kvalitou edukačnej činnosti učiteľa uviedli jeho **schopnosť študentov motivovať** alebo **nezaťažovať ich zbytočne**, vadí im *zaťažovanie zbytočnými prácami, informáciami*, ale celkovo aj *zaťažovanie zbytočnými predmetmi*.

Môžeme si všimnúť pragmatický model videnia priebehu výučby, prípravy na skúšku a samotnej skúšky. Dôležité sú pre študentov hlavne informácie, ktoré sa budú týkať merita veci skúšky. V prípravnej fáze, ako sa ukazuje, nie je možné špecificky a jednotlivo identifikovať už spomenuté tri stratégie. Zdôrazňovaná je však osoba učiteľa a objavuje sa hodnotenie jeho výkonu. Práve tento moment naznačuje vnímanie jeho postavenia pri hodnotení skúšky ako významného, a to z toho dôvodu, že on v stratégiách každodennosti funguje ako interakčný partner pre študentov a študentky.

Podpora skúšky počas semestra

Ďalšia línia, najčastejšie pomenovávaná študentmi, sa spájala so zabezpečením podpory skúšky, pričom študenti najčastejšie považovali za potrebné **mat' poznámky**, skriptá alebo jednotlivé témy, ktoré sú *kvalitne, kompletne vypracované a dostupné*. V rámci podpory skúšky sú ďalej pre nich zaujímavé samotné **informácie o skúške**, teda, *z ktorého učiva bude*, aká je *náročnosť skúšky a spôsob skúšania*, či ide o *test alebo ústnu skúšku*. Samotná informovanosť o skúške je spojená s určitou **kooperáciou študentov**, teda *pomocou študenta spolužiakom a pomoc od spolužiakov* pri získavaní týchto informácií až v zmysle akéhosi naznačeného *vyzvedania*.

V rámci tejto línie študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva považujú za najdôležitejšie informácie o skúške, študenti technických odborov väčší význam pripisujú kompletným poznámkam.

Podpora skúšky je študentmi často spomínaná nielen v súvislosti s javmi spočívajúcimi s činnosťou študenta, ale aj vysokoškolského učiteľa. Tu študenti považujú za najdôležitejšie zabezpečiť zo strany vysokoškolského učiteľa pre študentov **materiály na skúšku**. Tieto materiály by im vysokoškolský učiteľ mal *zabezpečiť dostatočne skoro* a podľa možnosti by mali *obsahovať čo najmenej „omáčok“*. Domnievame sa, že tu sa vo vnímaní študentov odráža realita súčasnosti smerujúca k encyklopedizmu ako preťaženosti učiva množstvom izolovaných, prakticky málo využiteľných poznatkov, neumožňujúcich pochopiť vzájomné súvislosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 69). Študenti totiž málo oceňujú povinnosť oboznámiť sa so širokým spektrom relevantnej študijnej literatúry, skôr očakávajú, že na skúšku budú mať „hotové“, „upravené“ poznatky. Študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva následne zdôraznili, že vysokoškolský učiteľ by ich mal **informovať o priebehu skúšky**, o jej *forme, priebehu*, podať im *presné inštrukcie, tézy*, ako aj **stanoviť jasné požiadavky** pri skúšaní, zahrnuté už v jasných požiadavkách na zvládnutie predmetu a teda *jasné, férovo pripravené testy a zrozumiteľne položené otázky*. Uplatnené didaktické diagnostické metódy sa teda tiež premietajú do udeleného klasifikačného stupňa zo skúšky. Niektorí študenti uviedli aj to, že učiteľ by im mal **poskytnúť otázky**, ich zoznam, resp. *cvičiť podobné otázky*, ako budú na skúške, a tým, že *použije len materiály, na ktorých sa so študentmi vopred dohodol*, im vlastne uľahčí prípravu na skúšku a tiež by im mohol *poskytnúť možnosť doučovania, konzultácií*.

V prípravnej fáze neboli identifikovateľné stratégie každodennosti zvládania skúšky u študentov jednotlivo. Študenti zdôrazňujú dostatok informácií, ktoré potrebujú na zvládnutie skúšky. Z dát však skôr vyplýva, že ide o jednotnú štruktúru očakávaní na učiteľa, ktorú môžeme, práve zdôrazňovaním jej

existencie študentmi a študentkami, považovať za inštitucionalizovanú v prostredí vysokej školy. Zároveň nemôžeme spájať tieto očakávania so stratégiou *Cue-deafs*, pretože tá skôr ráta s naučením sa všetkého, čo sa predpokladá, že bude študent ovládať, zatiaľ čo jednotná štruktúra očakávaní ráta s existenciou inštitucionalizovaného prostredia vzťahov na vysokej škole. Skúška v ponímaní študentov v tejto fáze vyzerá skôr ako byrokratický úkon, než ako preukázanie znalostí.

Osobnosť študenta

Po činnostiach súvisiacich s prípravnou fázou na skúšku a zabezpečením informácií k nej je podľa študentov podstatná osobnosť študenta ako taká, to znamená **študentove vlastnosti** ako je jeho *poctivosť, učenlivosť, snaha* či *dôslednosť* a taktiež **ašpirácie študenta** zahrňujúce jeho *chuť, záujem* vidieť v študovanom odbore či učive *zmysel až záľubu* a *spojitosť s využitím v budúcnosti*. Ašpirácie študenta považovali študenti technických odborov za dôležitejšie ako samotné vlastnosti jeho osobnosti, študenti humanitných, spoločenských vied a učiteľstva opačne.

Študenti a študentky priamo hovoria o svojich vlastnostiach ako o intervenujúcich premenných, ktoré ovplyvňujú konečné hodnotenie ich výkonu. Stratégie každodennosti zvládania skúšky, ich prítomnosť v školskej realite je teda prežívaná samotnými študentmi a študentkami. Tieto stratégie sú charakterizované vlastnosťami či ašpiráciami študentiek a študentov a týmito vlastnosťami či ašpiráciami, ako ich oni samotní a ony samotné pomenúvajú, môžeme nájsť jednu spoločnú kategóriu, a tou je prístup ku štúdiu. Aktívny výkon ich roly alebo pasivita, podľa nich samotných, rozhoduje o hodnotení, ktoré dostanú.

Situácia na skúške

Následne bola v rámci činností učiteľa pomenovaná aktuálna situácia na skúške. Podľa študentov práve **učiteľova aktuálna nálada**, jeho *pozitívny prístup, názor na jednotlivých študentov*, jeho *podpora*, dokonca to, či učiteľ *poradí odpoveď na skúške* a je *ochotný „dokopať“ študenta k odpovedi*, keď *dostanú okno, férovosť* zo strany učiteľa pri skúške sú dôležité. Ide teda o pomenovanie toho, že pozitívna atmosféra na skúške môže pozitívne ovplyvniť výsledok skúšky. Ten môže byť ďalej čiastočne ovplyvnený aj tým, aký je **druh skúšky** – či je skúška písomná, alebo ústna a či v tomto prípade má študent *dostatočný priestor na odpoveď*. Študenti však spomenuli aj iné stránky situácie na skúške. Máme na mysli správanie, ktorým *vysokoškolský učiteľ rozrušuje študenta, stres*, ktorý má samotný vysokoškolský učiteľ a jeho *ochota tolerovať trému* študenta.

Vzhľadom na aktuálnu situáciu na skúške sa do konečného výsledku zo skúšky pretaví, v javoch súvisiacich so študentom, najmä **prejav študenta** – v jazyku študentov to, *aké vyjadrovacie schopnosti študent má*, jeho *kreativita*, ako aj *pružné reagovanie na otázky*. Študenti pripisujú význam aj *šťastiu* či dokonca *čakaniu na zázrak*. Pomenované tu však bolo aj **podvádzanie** prostredníctvom *klamstva*, *táhákov*, *odpisovania* alebo *vzájomného radenia si* študentov, alebo aj pochopenie – *vedieť, čo učiteľ vlastne chce*.

Súčasťou sociálnej roly učiteľa je podľa študentov a študentiek ochota byť nápomocný aj pri samotnom skúšaní. Pomoc od učiteľa však má viacero polôh, a to od priamej pomoci až po dodržiavanie dohody medzi ním a študentmi a študentkami o povahe, forme či obsahu otázok, ktoré budú kladené na samotnej skúške. Všetko to, čo sa na skúške odohráva, je situačne ukotvené. V závislosti od správania sa učiteľa študent či študentka používajú rôzne stratégie – ukotvené v stratégiách každodennosti zvládania skúšky. Buď priamo vyvíjajú aktivitu na samotnej skúške na dosiahnutie cieľa, ktorým je naplnenie kritérií pre udelenie hodnotenia, a to tak, že sa dopytujú učiteľa na otázky, ktoré položil, snažia sa prispôsobiť vlastné odpovede predpokladaným očakávaniam učiteľa, alebo používajú rôzne druhy „táhákov“. V prípade, že nie je možné použiť ani jednu ani druhú stratégiu, zostáva tretia, a tou je jednoduchá kapitulácia na situáciu a vloženie zodpovednosti do „šťastia“, teda akási transcendencia aktuálnej situácie. Práve samotné skúšanie už je moment, kedy sa jasnejšie ukazujú existujúce stratégie každodennosti zvládania skúšky. Stratégie je tak vidieť ako prítomné až po riadne zapísanie známky do výkazu o štúdiu, pretože ich ukotvenie je v rolách samotných aktérov.

Vzájomná interakcia

V tejto línii študenti zachádzajú do oblasti medziľudského vzťahu. Naznačujú, že celkový **prístup vysokoškolského učiteľa ku študentom**, ktorý nazývajú raz *ľudským prístupom*, inokedy *priateľským prístupom*, *tolerancia* a *ochota komunikovať* so študentmi, sa určitým spôsobom podieľajú na konečnom výsledku pri hodnotení skúšky. V rovine vzťahu medzi učiteľom a študentom sa objavila i požiadavka **pochopiť problémy študenta**, a to jeho *osobné*, *zdravotné* alebo *rodinné problémy*.

Vzájomná interakcia medzi učiteľom a študentom môže v očiach študentov nadobúdať rozličné kvality. Študenti tu spomenuli, *ako si s ním sadnem*, *ani nie šprt*, *ani nie drzý*, či *pôsobiť podriadene*, *nie však slabo*, ale môže ísť aj o sympatiu či vzájomný rešpekt. Môžeme povedať, že takto charakterizujú vyrovnaný vzájomný postoj učiteľa a študenta, dostávajú sa však aj do inej roviny a naznačujú, že sa tu objavuje *zaliečanie sa*, určitá servilnosť prejavujúca sa v *koketovaní*, *pätolízach* a v úmysloch zapôsobiť na učiteľa,

napr. aj *zapájaním sa na prednáškach*. Niekedy študenti čakajú od učiteľa počas skúšky *pomoc*.

Až v rámci tejto línie sme u študentov zaznamenali zameranie sa na **osobnosť učiteľa** a možnosti, akými môže svojou *trpezlivosťou*, *empatiou*, *asertivitou* a *cieľavedomosťou*, ale aj *príjemným vystupovaním* a *profesionalitou* v konečnom dôsledku prispieť ku konečnému hodnoteniu skúšky. Zároveň však študenti myslia na určitú citlivú mieru autoritatívnosti, ako *snaha byť/nebýť nadradený*, ale pomenovali aj to, že učiteľ môže pôsobiť už samotným svojím vekom a výzorom.

Hodnotenie

Nemožno si nevšimnúť, že študenti menej explicitne vyjadrovali svoje myšlienky k samotnej **objektivite** či jasnej **spravodlivosti** hodnotenia ich výsledku. Uvedenú kategóriu stroho spomenuli v tom zmysle, že učiteľ by mal *dôsledne opravovať a neprehliadať ich odpovede*, či *zohľadniť snahu*. Očakávali sme, že vo výpovediach sa objavia znaky prispievajúce k objektivite hodnotenia, napr., že (najmä sumatívne) hodnotenie by sa malo dať preveriť, dokázať, že je pravdivé a neskreslené alebo zmienka o „očistení“ hodnotenia od sociálne vzťahovej roviny, či vyhýbanie sa skresľujúcemu hodnoteniu kauzálnou atribúciou, haló efektom a pod. (Slavík, 1999, s. 61 – 67). Táto rovina hodnotenia však ostala študentmi nepomenovaná. Z našich zistení vyplýva, že tejto požiadavke na vysokoškolského učiteľa predchádza príprava študenta na skúšku, kvalita edukačných činností učiteľa či existujúca podpora študenta na skúšku. Dodajme ešte, že samotnej objektivite a spravodlivosti hodnotenia prispieva študentmi pomenované stanovenie jasných požiadaviek, ich zahrnutie do požiadaviek na zvládnutie predmetu i vytvorenie kvalitných testov, čo sme v našom výskume zahrnuli do línie podpory študenta na skúšku zo strany vysokoškolského učiteľa. Aj z uvedeného teda vyplýva, že za každých okolností by malo ísť o to, aby študent mohol hodnotenie vnímať ako objektívne a spravodlivé, hodnotenie primerane náročne postavených požiadaviek a kritérií.

Zhrnutie

Situácia sa javí tak, že v spontánných vyjadreniach študentov v súvislosti s činnosťami, ktorými samotný vysokoškolský študent ovplyvňuje kvalitu svojho výsledku zo skúšky, má najvýraznejšie miesto príprava študenta na skúšku, podpora skúšky cestou zabezpečenia si informácií, samotná osobnosť študenta, až potom aktuálna situácia na skúške, ako aj vzájomná interakcia vysokoškolského študenta s učiteľom. V rovine činností, ktorými vysokoškolský učiteľ ovplyvňuje kvalitu výsledku skúšky študenta, to je najmä

kvalita edukačnej činnosti učiteľa, tiež podpora skúšky prostredníctvom zabezpečenia informácií študentom, aktuálna situácia na skúške, vzájomná interakcia medzi vysokoškolským študentom a učiteľom, následne osobnosť učiteľa a napokon objektivita samotného hodnotenia. Z tohto možno tiež usúdiť, že študenti rozumejú tomu, že ich vlastná zodpovednosť za výsledky štúdia spočíva v ich záujme cieľavedome skutočne študovať, nielen jednoducho „získať“ známku.

Študenti teda hodnotenie vnímajú ako proces pozostávajúci z prvkov, ktoré je možné zahrnúť do nasledujúcich línií:

- prípravná fáza (príprava študenta, edukačná činnosť učiteľa, zabezpečenie informácií na skúšku);
- osobnostný rámec (samotná osobnosť učiteľa a študenta, ich vzájomná interakcia);
- situácia na skúške a
- hodnotenie.

Záver

Ako môžeme vidieť na kvalitatívnych a aj kvantitatívnych dátach z prieskumu so študentmi na univerzite, v ich samotnom vnímaní existuje znalosť o prítomnosti prvkov hodnotenia, ktoré vytvárajú konečnú podobu hodnotenia. Študentky a študenti si adoptujú určitú konkrétnu stratégiu, ako zvládnuť skúšku. Táto nespočíva len v príprave na skúšku učením sa danej látky či príprave „ľahákov“. Systém skúšania a hodnotenia je tak plastickejší, ako sa niekedy môže zdať a diskusia o objektivite hodnotenia študenta sa nesmie obmedzovať na diskusiu o validite testov či zabezpečení anonymity testovania.

Kvalitatívne dáta z výskumu ukazujú, že študenti a študentky využívajú pri každodennom kontakte s učiteľom konkrétne stratégie správania sa, ktoré, ako oni a ony samotní a samotné veria, sa odzrkadlia v konečnom hodnotení. Reflektujú vlastnú pozíciu v škole ako pozíciu podriadenosti, niekedy až servilnosti, ale zároveň vedia, že nesmú ukázať slabosť. Tento formatívny efekt školských ritualizácií považuje McLaren (1999, In Kaščák, 2010, s. 32) za základný konformizačný a disciplinačný prostriedok v rámci školy v súvislosti s „utváraním študentského tela kondicionovaného na akceptovanie stavu vecí“. Často tu dochádza k vyjednávaniu o povahe skúšky. Študenti sa snažia zistiť informácie o skúške (aj otázky, ktoré budú položené) preto, aby vedeli *správne* odpovedať a uspieť na skúške. Citlivosť a „vypestovanie si šiesteho zmyslu“ na skúšanie, hodnotenie a nakoniec honorovanie študenta titulom, si vytvárajú učitelia dlhé roky. Pokiaľ v predstavách vyučujúcich existuje študent, ktorého porozumenie problematike tkvie v štúdiu dostatočne širokého spektra

literatúry, tak v predstavách študenta existuje vyučujúci, ktorý poskytne na skúšku zoznam otázok spoločne s vypracovanými odpoveďami.

Mareš a Rybářová (2003) vo svojej štúdii ukázali niekoľko dimenzií skrytého kurikula (napr. práca so študijným materiálom, vyrovnávanie sa s prístupom učiteľov, organizačný chod fakulty či strata ideálov počas štúdia), o ktorých dodnes nie veľmi často uvažujeme a konštatujeme, že skúmaniu skrytého kurikula na vysokej škole nie je venovaná výrazná pozornosť. Z pozície, z ktorej ku skúmaniu pristúpili (klíma školy), nemohli dospieť k explicitnému pomenovaniu faktu, že skryté kurikulum neovplyvňuje len štúdium študenta – ako štrukturálna charakteristika vysokoškolského štúdia (čo je ich téza), ale aj priamo vytvára hodnotenie študenta, a tým aj úspešnosť jeho vysokoškolského štúdia.

Ako môžeme vidieť aj na našom výskume, dá sa hovoriť priamo o tom, že inštitúcia skúšania a hodnotenia má vlastné vnútorné pravidlá. Je to preukázateľne komplexná sieť zahŕňajúca vzťahy učiteľov a študentov, kurikulum, klímu školy a atmosféru vyučovania a zasahuje aj osobnostný rámec samotných aktérov. Pod hodnotením a skúšaním na vysokej škole máme vždy na mysli práve tento fakt. V každej jednej z troch popisovaných stratégií v kvantitatívnej časti prieskumu, a rovnako aj v kvalitatívnej časti, ako veľmi významný faktor vystupuje osoba vyučujúceho/vyučujúcej. Dáta naznačujú, že vyučujúci/vyučujúca nie sú chápaní študentmi a študentkami ako nositelia poznania, ktorí zhodnocujú prípravu študenta/študentky na základe akéhosi prirovnania ich vedomostí k objektívnym faktom, ale ako osoby, ktoré rozhodujú o hodnotení aj na základe iných kritérií. Študenti a študentky však sami akcentujú potrebnosť prihliadania na iné ako akademické kritériá hodnotenia vedomostí.

Dnešný posun k systému vysokoškolského štúdia, v ktorom väčší priestor dostáva testovanie, písomné preverovanie s vopred štruktúrovanými odpoveďami, komisionálne skúšanie a iné neosobné formy skúšania, vytvárajú iný model inštitúcie skúšania a hodnotenia. V takto inštitucionalizovanom skúšaní a hodnotení sa priestor na stratégie ako sme ich popísali a ukázali, zmenšuje a do popredia sa dostáva inštitúcia skúšania a hodnotenia, v ktorej sa nevyhnutne zdôrazňuje naplnenie nadosobne stanovených kritérií. Neosobný systém s cieľom profesionalizovať hodnotenie však môže u budúcej inteligencie obmedzovať citlivosť na osobnostný rámec problému. Na druhej strane však vidíme, že súčasný systém hodnotenia, aspoň podľa samotných študentov a študentiek, neskrýva obsahujúce neakademické prvky v ich hodnotení. Je pre nás samých otázkou, ako výrazne a kam sa posunie inštitúcia skúšania, hodnotenia a udeľovania titulov v neosobnej inštitúcii hodnotenia a skúšania.

LITERATÚRA

- ANYON, J. 1980. Social class and the hidden curriculum of Work. In *Journal of Education*, vol. 162, no. 1, s. 67 – 92.
- APPLE, M. W. 1990. *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- BAĎURÍKOVÁ, Z. et al. 2001. *Školská pedagogika*. Bratislava: UK. 253 s. ISBN 80-223-1536-2.
- BECKER, H. S., GEER, B., & HUGHES, E. C. 1995. *Making the grade*. New Brunswick, London: Transaction Publishers. 160 s. ISBN: 978-156-000-80-71.
- BOMBA, L. 2013. Skryté kurikulum vo svetle metodologického holizmu a metodologického individualizmu. In *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 1, s. 27 – 47.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. et al. 1997. *Pedagogická psychológia: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 433 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FOLTÝNOVÁ, D. 2009. Vliv metakognitívnych stratégií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení. In *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 2, s. 72 – 88. ISSN 1805-9511.
- GAVORA, P. 1999. *Aki sú moji žiaci: Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: PRÁCA. 239 s. ISBN 80-7094-335-1.
- GIROUX, H. A., & PENNA, A. N. 1979. Social education in the classroom: The dynamics of the hidden curriculum. In *Theory and research in Social Education*, vol. 7, No. 1, s. 21 – 42.
- GIROUX, H. A. 1981. *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press. 168 s. ISBN: 978-087-722-37-02.
- HELUS, Z. 2001. *Úvod do sociální psychologie*. Praha: UK. 194 s. ISBN 80-7290-054-4.
- JACKSON, P. W. 1966. The student's world. In *The Elementary School Journal*, vol. 66, No. 7, s. 345 – 357.
- JOUGHIN, G. 2010. The hidden curriculum revisited: A critical review of research into the influence of summative assessment on learning. In *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, No. 3, s. 335 – 345. ISSN: 0260-2938.
- KALHOUS, Z., & OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- KAŠČÁK, O., & FILAGOVÁ, M. 2007. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 157 s. ISBN 978-80-8082-169-2.
- KAŠČÁK, O. 2010. *Škola ako rituálny priestor*. Trnava: VEDA. 176 s. ISBN 978-80-8082-360-3.
- KOLÁŘ, Z., & ŠIKULOVÁ, R. 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOMPOLT, P. 2001. Diagnostikovanie. In Z. Baďuríková et al., *Školská pedagogika*. Bratislava: UK. 253 s. ISBN 80-223-1536-2.
- KOMPOLTOVÁ, S. 2005. *Pedagogika*. Bratislava: Ekonóm. 181 s. ISBN 80-225-1988-X.

- MAREŠ, J., & RYBÁŘOVÁ, M. 2003. Skryté kurikulum – málo známy parametr klimatu vysoké školy. In S. Ježek (Ed.), *Psychosociální klima školy I.* s. 99 – 122. Brno: MSD. 152 s. ISBN: 80-86633-13-6.
- MILLER, C. M. L., & PARLETT M. 1974. *Up to the mark: A study of the examination game.* London: Society for Research into Higher Education. 128 s.
- LeCOMPTE, M. D. 1978. Learning to work: The hidden curriculum of the classroom. In *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 9, No. 1, s. 23 – 37.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi.* Praha: Portál. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- SNYDER, B. R. 1971. *The hidden curriculum.* New York: Knopf. 214 s.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky.* Bratislava: IRIS. s. ISBN 978-80-89256-21-1.

Lukáš Bomba je odborným asistentom na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Vyštudoval sociológiu na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, kde v roku 2013 získal aj doktorát v rovnakom odbore. Venuje sa predovšetkým sociológii výchovy a vzdelávania a reflexii súčasného stavu vzdelávania na Slovensku.

Jana Trabalíková je odbornou asistentkou na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Doktorát získala v roku 2008 z teórie vyučovania na Trnavskej univerzite v Trnave. Vo výskumnej činnosti sa orientuje na inovácie vo výchove a vzdelávaní na rôznych stupňoch vzdelávania.

Mgr. Lukáš Bomba, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
E-mail: lukas.bomba@fhv.uniza.sk

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
E-mail: jana.trabalikova@fhv.uniza.sk

Kriminalita mladistvých a možnosti jej prevencie

Peter Čonka, Andrea Čonková

Právnická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, Národohospodárska fakulta, Ekonomická univerzita, Bratislava

Anotácia: *Kriminalita mladistvých a možnosti jej prevencie.* Cieľom príspevku je analýza jednotlivých druhov kriminality a jej príčin, s akcentom na špecifiká mladistvých páchatel'ov. Dôraz kladieme na rodinné prostredie, médiá a školu, ako možné oblasti vzniku páchania trestnej činnosti mladistvými, pričom neopomínáme ani možnosti jej prevencie z hľadiska práva. Príspevok je doplnený o čiastkové výsledky prieskumu realizovaného za účelom zistenia najčastejších druhov a motivácie na páchanie trestnej a protispoločenskej činnosti mladistvých.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 3: 160-175

Kľúčové slová: mladistvý, kriminalita, prevencia, páchatel', rodina, médiá, škola.

Juvenile Delinquency and Means of its Prevention. The aim of contribution is analysis of some kinds of criminality and its causes with accent on juvenile perpetrators. We pay attention to family environment, media and school, as some possible areas which can create criminal conduct of juvenile and we also include the possibilities of legal prevention of this behavior. The contribution is supplemented by partial results of research which had been realized to find out the most typical kinds of criminal and antisocial behavior of juvenile and their motivation to this conduct.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 3: 160-175)

Key words: juvenile, crime, prevention, perpetrator, family, media, school.

Úvod

Kriminalita sa v súčasnej dobe stáva vo všeobecnosti čoraz významnejším problémom. Spoločnosť sa dynamicky mení, zmeny súvisia s podmienkami života ľudí. S kriminalitou mladistvých sa nestretávajú len učitelia v školách, ale aj ostatní ľudia, či už na uliciach, vo verejných dopravných prostriedkoch alebo v rámci susedských vzťahov.

V tejto súvislosti je potrebné zisťovať, z akých pohnútok mladiství páchajú trestnú činnosť a sledovať aktuálne zmeny v druhoch páchanej trestnej činnosti mladistvými, aby bolo následne možné prijať vhodné a efektívne systémy regulácie a prevencie kriminálnej činnosti. Mladiství sú z celospoločenského hľadiska veľmi ohrozenou skupinou. Ak sa ich patologické správanie nepodchyťí včas a nenastolia sa účinné prostriedky prevencie, môže sa toto správanie rozrásť do širších rozmerov. Žiaľ, prepojeniu delikventného

správania osôb v období dospievania a neskôr v dospelom veku sa štatistiky nevenujú.

Je potrebné prinášať nové poznatky vo všetkých spoločenskovedných disciplínach, ktoré problematike kriminality mladistvých venujú pozornosť. V našom príspevku ju analyzujeme z pedagogického, ale predovšetkým právneho a kriminologického hľadiska. Domnievame sa, že je nutné hľadať prieniky zistení, aby bolo možné komplexné a účinné riešenie daného problému. Preto sa zameriavame na analýzu druhov a príčin kriminality mladistvých a možnosti jej prevencie tak, ako ich klasifikuje právna veda.

Vychádzajúc z teórie Ondrejkooviča (2009) vymedzenia kriminality, prednosťou normatívneho vymedzenia je jeho „*presnosť, jednoznačnosť obsahu a rozsahu kriminality*“ (Ondrejkoovič, 2009, s. 194).

Na účely zistenia najčastejších druhov trestnej a protispoločenskej činnosti páchanej mladistvými sme v roku 2012 realizovali prieskum (ďalej len *prieskum*) formou dotazníka na vzorke 120 žiakov základnej školy v Rožňave, špeciálnej základnej školy vo Fiľakove a gymnázia v Bratislave vo veku od 14 do 15 rokov. Okrem toho, cieľom bolo zistiť aj ich motiváciu na páchanie tejto činnosti. Čiastkové výsledky tohto prieskumu sú uvedené pri jednotlivých druhoch trestnej a protispoločenskej činnosti páchanej mladistvými.

Vymedzenie pojmu kriminalita mladistvých

Z právneho hľadiska je kriminalita „*súhrn trestných činov, ktoré spáchali či už úmyselne, alebo z nedbanlivosti trestnoprávne zodpovední jedinci na istom mieste a za určité obdobie*“ (Kopp, 2009, s. 10). Mladistvý je v zmysle Trestného zákona osoba, ktorá v čase spáchania trestného činu dovŕšila štrnásť rok a neprekročila osemnásť rok svojho veku.

Z hľadiska pedagogiky ide o obdobie staršieho školského veku, obdobie puberty a adolescencie. V škole hovoríme o žiakovi. V príspevku budeme používať pojem z oblasti práva, teda mladistvý.

Je to neľahké obdobie dospievania, konfliktné a búrlivé, mladý človek prechádza zmenami biologickými, kognitívnymi, sociálno-emocionálnymi. Je to obdobie, kedy prevláda snaha o osamostatnenie sa, zároveň však má veľký vplyv začlenenie sa do kolektívu rovesníkov a postavenie v ňom. Mladistvý je veľmi citlivý na to, ako ho vníma okolie. Rodičia si často neuvedomujú, že tresty a zákazy nepomáhajú, naopak, môžu vyvolať poruchy sebahodnotenia detí a pocity menejcennosti.

V tomto vekovom období tiež mnoho žiakov prechádza do iného prostredia, zo základnej na strednú školu, kde je nutné sa vyrovnáť jednak s novým školským kolektívom a aj s iným systémom štúdia. Silnejúci tlak z okolia a dôraz mladistvého na postavenie v kolektíve, snaha zapáčiť sa môže mať tiež vplyv na absenciu v škole a páchanie trestnej činnosti počas nej.

Páchateľ trestného činu je ten, kto trestný čin spáchal sám. Trestný zákon z hľadiska vymedzenia trestnej zodpovednosti mladistvého páchatel'a pripúšťa, aby mladistvý páchatel' nebol trestne zodpovedný v prípade, ak je mladší ako pätnásť rokov a v čase spáchania činu nedosiahol takú úroveň rozumovej a mravnej vyspelosti, aby mohol rozpoznať jeho protiprávnosť alebo ovládať svoje konanie. Takéto ustanovenie zákona možno interpretovať ako reakciu zákonodarcu na skutočnosť, že mladiství sú na rôznej mentálnej a osobnostnej úrovni a z toho dôvodu nemôžu rovnako posúdiť protiprávnosť svojho konania.

„Quay a Person na základe štatistického spracovania údajov o mladistvých delikventoch rozlíšili štyri typy týchto juvenilných delikventov:

- neprimeraní: nezrelí jedinci, ktorí sa vyznačujú poruchou koncentrácie, zmätenosťou, rozptýlenosťou a nestabilitou;
- nesocializovaní: psychopatickí jedinci s nedostatkom socializácie a empatie, s črtami impulzivity, útočnosti, rebelantstva;
- neurotickí: narušení jedinci, ktorí sú sociálne utiahnutí, prežívajú pocity viny, úzkosti a depresie;
- sociálne subkultúrni jedinci, ktorí vyrastali v zaostalých podmienkach a ktorí si znútorňovali normy delikventnej subkultúry“ (cit. podľa Ivora, 2006, s. 463).

Príčiny kriminality mladistvých

Kriminálne správanie mladistvých môžu ovplyvňovať vnútorné aj vonkajšie determinanty. Z vonkajších sa zameriavame na **rodinné prostredie, médiá a školu**. Niet pochyb, že **rodina** má kľúčový vplyv na vývoj mladého človeka, formovanie jeho hodnotového rebríčka, životných postojov a jeho mravnostnú vyspelosť. Medzi rodičmi a deťmi vznikajú rôzne sociálne interakcie, pričom dospievajúci preberá od svojich rodičov aj vzory správania. Rodina teda do značnej miery ovplyvňuje kvalitu osobnosti človeka.

Dysfunkčná rodina môže byť významným kriminogénnym faktorom. Rozvrátenosť rodinného prostredia je väčšinou zapríčinená alkoholizmom v rodine, intelektuálnou zaostalosťou rodičov, veľkým počtom detí v rodine, chudobou alebo krutým trestaním. Odborná literatúra (napr. Tamášová, 2008) v tejto oblasti poukazuje na skutočnosť, že páchatelia trestných činov pochádzajú z rodín s výskytom alkoholizmu, nízkou vzdelanostnou úrovňou, pričom výnimkou nie je ani výskyt páchatel'ov trestných činov v rodine. Prítomnosť trestanej osoby môže byť spúšťačom delikventného správania mladistvého. Ten môže od takejto osoby preberať vzory správania a napodobňovať ho v prípade, ak ho považuje za štandardné.

Rozvrátené rodinné prostredie s nefunkčnými vzťahmi medzi príbuznými môže viesť mladistvých k tomu, aby vynechávali vyučovanie v škole a zapríčiňuje tak fenomén tuláctva, pričom mladiství následne najčastejšie

páchajú trestnú činnosť najmä formou spolupáchateľstva. Mladý človek postupom času preberá normy, ktoré sa v skupine uplatňujú bez ohľadu na ich protizákonný charakter a pod vplyvom väčšiny pácha trestnú činnosť. Jedná sa predovšetkým o krádeže vecí malej hodnoty, výtržníctvo a mravnostnú kriminalitu. Takýto mladý dospelávajúci má pocit anonymity a spolupatričnosti k skupine. Paradoxom býva, že do skupín páchajúcich trestnú činnosť sa začleňujú jedinci, ktorí sú inak nevýrazní a osobnostne slabí, keďže nedokážu zaujať iným spôsobom. Páchaním trestnej činnosti, ktorú často aj neuvážene prezentujú, sa snažia získať rešpekt a uznanie svojho okolia.

V chudobných rodinách sa často vyskytuje tzv. sociálna kriminalita, teda páchanie trestnej činnosti v dôsledku nedostatku finančných prostriedkov, pričom dieťa si takéto návyky osvojuje zväčša od svojich rodičov. Mladiství pochádzajúci z chudobných rodín páchajú, pochopiteľne, najmä majetkovú trestnú činnosť, pretože im slúži na uspokojovanie svojich životných potrieb. Môže ísť o drobné krádeže, hlavne potravín z obchodov, alebo poľnohospodárskych plodín zo záhrad a polí. Predmetom ich útokov bývajú aj deti z lepšie finančne zabezpečených rodín, aby si týmto spôsobom kompenzovali svoj finančný deficit. Rodičia môžu využívať svoje deti ako nástroj na páchanie krádeží. Mladiství sú v takomto prípade označovaní ako nepriami páchatelia.

Kriminálne správanie mladistvých sa môže vyskytnúť aj v dobre finančne zabezpečených rodinách, v dôsledku zaneprázdnenosti rodičov, ktorí sa výchove svojich detí primerane nevenujú. Mladiství v takýchto rodinách majú voľnosť, ktorá nezodpovedá ich rozumovej a mravnostnej vyspelosti a v dôsledku týchto skutočností často začínajú užívať rôzne návykové látky, pod vplyvom ktorých a v súvislosti s ich užívaním, páchajú trestnú činnosť.

Príčinou kriminality mladistvých môže byť aj nevhodný výchovný štýl rodičov. V prípade, ak dieťa vyrastá v rodine, v ktorej rodičia nevenujú dostatočnú pozornosť rozvoju jeho intelektuálnych schopností a dostatočne mu neprejavujú citovú náklonnosť, nezabezpečujú mu citové zázemie, takéto rodinné prostredie môže viesť k agresívnemu správaniu, ktoré smeruje k páchaniu trestnej činnosti. Vyskytujú sa však aj prípady opačného charakteru, v prípade ktorých sa dieťaťu venuje nadmerná pozornosť, čo môže viesť k určitým druhom neurotizmu. Tamášová (2008, s. 32) v tejto súvislosti uvádza: „*Dlhodobé výskumy ukázali, že v rodinách delikventne sa správajúcich adolescentov sa rodičia menej starajú o vytvorenie zábran v asociálnom správaní detí alebo je ich výchovný štýl nekonzistentný – niekedy dieťa za priestupok tvrdo trestajú, inokedy za to isté netrestajú*“. Kruté telesné tresty môžu byť tiež zdrojom kriminality, dieťa si prostredníctvom nich osvojuje násilné reakcie, ktoré postupom času považuje za prirodzené. Má snahu vyhnúť sa trestom a v dôsledku toho sa snaží zdržiavať mimo domova, klame, môže sa vytvoriť fenomén tuláctva. V dôsledku toho sa často zoskupuje s rovesníkmi a

spoločne páchajú trestnú činnosť. Kruté telesné tresty teda podnecujú deti k páchaniu trestnej činnosti, pričom sa paradoxne rodičia často snažia prostredníctvom takýchto trestov na deti výchovne pôsobiť.

Rozvodovosť možno taktiež označiť ako možný zdroj kriminality mladistvých. Dieťa môže v dôsledku nestabilného rodinného prostredia páchať trestnú činnosť, delikventným správaním chce na seba upozorniť. V prípade, ak je zverené do starostlivosti matky, často absentuje mužský vzor správania, pričom matka zastupuje vo výchove aj otca a je nadmerne zaťažená. V dôsledku týchto skutočností nezvláda výchovu detí, ktoré sa môžu uchýliť k páchaniu trestnej činnosti.

V prieskume, ktorý sme realizovali, sa k spáchaniu akéhokoľvek skutku, ktorý môže naplniť skutkovú podstatu niektorého trestného činu, priznalo 60,87 % opýtaných žiakov pochádzajúcich z neúplných rodín a k spáchaniu takého skutku sa priznalo iba 36,67 % opýtaných pochádzajúcich z úplných rodín.

Páchanie trestnej činnosti mladistvým však môže nastať aj v rodine, kde navonok nie sú problémy. Možno sa domnievať, že motívom na páchanie uvedenej trestnej činnosti býva predovšetkým nuda, snaha vyniknúť a presadiť sa v skupine, demonštrácia fyzickej sily. Dieťa pritom nemusí pochádzať z rozvrátenej rodiny, ani sa nemusí jednať o nevhodný výchovný štýl rodičov. Je preto podstatné, aby rodičia nezanedbávali budovanie dôvery so svojimi deťmi, aby im prejavovali lásku, porozumenie, aby sa zaujímali o ich trávenie voľného času, rovesníkov, prospech a problémy v škole. Je tiež potrebné predchádzať tomu, aby dieťa začalo užívať drogy, z čoho môžu prameniť vyššie uvedené problémy.

Za ďalší zdroj kriminality žiakov možno označiť **médiá**. Medzi médiá možno v súčasnosti zaradiť najmä televíziu, rozhlas, internet a tlač. Na úlohu médií (predovšetkým televízie) v oblasti podpory násilia sa v minulosti vyskytli viaceré protichodné názorové prúdy. Niektoré tvrdia, že násilie zobrazované v médiách znižuje podiel násilnej kriminality, potenciálny agresor si sledovaním násilia vybije svoju agresiu a v reálnom živote ju v dôsledku týchto skutočností dokáže potlačiť. Podľa inej teórie, zobrazovanie násilia v médiách posilňuje kriminálne tendencie, avšak iba u tých jedincov, ktorí ich majú aj bez ohľadu na mediálny obsah.

Myslíme si, že neustálym zobrazovaním násilia v médiách rastie aj tolerancia spoločnosti voči násilnej kriminalite a v prípade, ak má jedinec sklony k násiliu, tento mediálny vplyv ich len posilňuje. Nevhodnosť obsahového zamerania médií má predovšetkým vplyv na nárast drogovej a násilnej kriminality, pretože práve tieto oblasti sú vo veľkej miere súčasťou mediálneho obsahu.

Značný vplyv na násilné správanie detí majú aj videohry, ktoré sú svojím obsahom často nevhodné pre mládež, napriek tomu sú veľmi populárne. Vyskytujú sa však aj názory o pozitívnom vplyve videohier na mladistvých, že videohry môžu rozvíjať tvorivosť a schopnosť kooperácie.

Výrazným zdrojom kriminality mladistvých môže byť aj **škola**. V nej sa žiaci zoskupujú do skupiniek, v ktorých sa vytvárajú medzi nimi rôzne vzťahy. Školské prostredie sústreďuje veľké množstvo mladých ľudí a v dôsledku tejto skutočnosti dochádza k rozličným interakciám medzi mladistvými navzájom, a tiež medzi mladistvými a pedagogickými zamestnancami.

Jedným zo zdrojov vzniku delikventného správania mladistvých v škole môžu byť ich zlé výsledky, slabá motivácia a celkový negatívny postoj ku škole. Mladistvý delikvent sa môže prejavovať aj vo vzťahu k svojim spolužiakom, ktorých môže šikanovať.

Šikanovanie neprebíha len vo forme dvojice agresor a šikanovaný, ale často šikanujú aj skupiny. V prípade šikany jednotlivec – agresor alebo skupina, úmyselne a zväčša opakovaným konaním fyzicky alebo psychicky napáda jedného alebo viacerých spolužiakov, pričom využíva agresiu a manipulatívne prostriedky. V niektorých prípadoch môže ísť až o extrémne prípady šikany, ako uvádza Martínek (2009, s. 128): *„Agresori sú úplne opojení svojou mocou, v ubližovaní obetiam im nič nezabráni, jeho formy sú v extrémnych prípadoch také agresívne a hrubé, že hrozí ťažké ublíženie na zdraví a v najhoršom prípade i smrť obeť. Sú známe prípady, kedy obeť boli pálené žeravým železom, vyhadzované v skrinkách z vyšších poschodí školy či domovov mládeže, škrtené a pod.“* Môže dochádzať aj k tzv. Štokholmskému syndrómu, keď obeť plní pokyny páchatel'a a vnútorne sa s ním stotožní. K takýmto extrémnym prípadom však dochádza v prípade mladistvých, umiestnených v reedukačných zariadeniach, kde sa vytvára určitý druh subkultúry.

Vo väčšine prípadov žiaci na pôde školy páchajú trestný čin nebezpečného vyhrožovania, lúpeže, vydierania, poškodzovania cudzej veci, krádeže, nebezpečného prenasledovania, ublíženia na zdraví a v niektorých extrémnych prípadoch aj trestný čin sexuálneho násillia alebo znásilnenia. V prípade trestnej činnosti páchanej na pôde škôl je však nutné poznamenať, že iba zanedbateľné percento z takto páchanej trestnej činnosti sa objasní, keďže ostáva vo forme latentnej kriminality (Martínek, 2009).

Ako sme už vyššie uviedli, delikventné skupiny sa formujú predovšetkým v školách, pretože sa tu vyskytujú skupiny rovesníkov, avšak následne sa stretávajú aj mimo školy. Zoskupujú sa predovšetkým v pohostinstvách a diskotékach, kde často požívajú alkohol a drogy, pričom na tento spôsob života im chýbajú peniaze, a to následne môže viesť k trestnej činnosti.

Najčastejšie druhy kriminality páchanej mladistvými

Jedným z najčastejšie páchaných druhov kriminality mladistvými je **majetková kriminalita**. „*Majetková kriminalita v užšom zmysle slova je trestná činnosť, kde trestne zodpovedný páchatel' bez ohľadu na spôsob páchania, formu vlastníctva majetku, voči ktorému jeho útok smeruje, tento ohrozuje alebo sa ho zmocní s cieľom trvalého alebo dočasného užívania a kde konečným cieľom je získanie neoprávneného prospechu*“ (Horváthová, Ondicová, 2008, s. 62).

Páchanie majetkovej kriminality mladistvými sa vyznačuje predovšetkým tým, že mladiství páchajú najmä drobné krádeže. Zväčša kradnú v škole alebo v obchodoch, ale časté sú aj vreckové krádeže, pričom mladiství páchatelia obvykle ani nevedia, že svojím konaním naplňajú skutkovú podstatu trestného činu. Podľa Hupkovej (1997, s. 11): „*U osôb mladistvých a blízkyh veku mladistvých s ohľadom na ich fyzické predpoklady a psychické danosti sú príznačné krádeže vlámaním, predovšetkým do pivníc, motorových vozidiel, bytov, ale aj objektov, rôznych obchodov a firiem*“.

V nami realizovanom prieskume sa 23,08 % opýtaných priznalo k spáchaniu drobnej krádeže a rovnaké číslo opýtaných uviedlo, že už ukradli poľnohospodárske plodiny z poľa, drevo z lesa alebo rybu z rybníka, pričom je možné, že uvedeným konaním mohli naplniť skutkovú podstatu trestného činu krádeže.

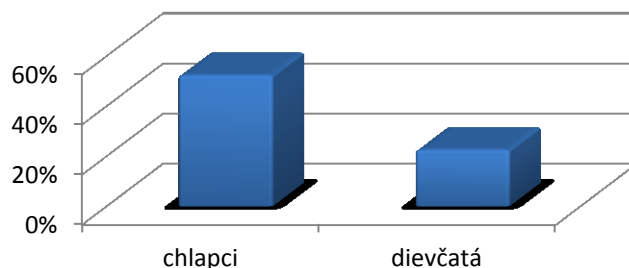
Najčastejším dôvodom pre páchanie majetkovej kriminality býva predovšetkým zlá sociálno-ekonomická situácia rodín, keď sa mladiství takýmto spôsobom snažia uspokojiť svoje potreby. Za príznačné v oblasti majetkovej kriminality mladistvých možno označiť aj použitie mladistvého ako nástroja jeho rodičmi, ktorí ho navedú na takýto skutok.

Náš prieskum ďalej ukázal, že za jeden z najčastejšie páchaných trestných činov mladistvými našej výskumnej vzorky možno označiť poškodzovanie cudzej veci, a že mladiství naplňajú skutkovú podstatu tohto trestného činu najmä prostredníctvom grafitov. Podľa prieskumu grafit už kreslilo, resp. sprejovalo až 65,38 % opýtaných žiakov, pričom páchanie takéhoto druhu delikventnej činnosti je typické predovšetkým pre chlapcov. 52,38 % chlapcov uviedlo, že už kreslilo grafity, avšak ku kresleniu grafitov sa priznalo iba 22,58 % dievčat (graf č. 1).

Grafity sú typické najmä pre mestské oblasti, kde páchatel' farbou, sprejom alebo fixkou popíše steny budov alebo iné cudzie veci, čím naplňa skutkovú podstatu trestného činu poškodzovania cudzej veci. Dospievajúci vo väčšine prípadov ani nevedia, že páchajú trestný čin. Motívom na spáchanie uvedeného skutku môže byť snaha vyniknúť a upozorniť na seba, ale aj túžba po dobrodružstve. Mladiství môžu uvedeným konaním spôsobiť značné škody,

pričom v praxi je pomerne ťažké odhaliť a dokázať páchanie tohto druhu trestnej činnosti.

Poškodzovanie cudzej veci formou grafity mladistvými



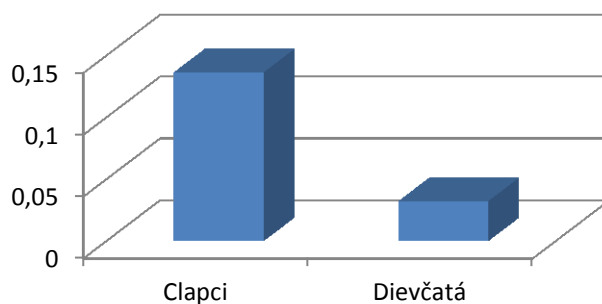
Graf č. 1: Poškodzovanie cudzej veci formou grafitov mladistvými

Zdroj: vlastné spracovanie.

Okrem majetkovej kriminality páchajú mladiství aj **násilnú kriminalitu**. Násilná kriminalita sa prejavuje predovšetkým lúpežami, vydieraním alebo ublížením na zdraví. Horváthová – Ondicová (2008, s. 63) uvádzajú, že: „*násilná kriminalita predstavuje skupinu trestných činov, pri ktorých páchatel úmyselne používa násilie (fyzické alebo psychické) alebo hrozbu násilia ako prostriedok na konečný predmet útoku – ľudské telo, alebo ako násilný prostriedok na získanie neoprávneného prospechu*“.

Z nášho prieskumu vyplynulo, že 13,64 % opýtaných chlapcov a 3,23 % opýtaných dievčat uviedlo, že už niekoho zbili tak, že ho vážnejšie zranili, pričom uvedeným konaním mohli naplniť skutkovú podstatu trestného činu ublíženia na zdraví. Z uvedeného vyplýva, že chlapci, ktorí boli respondentmi predmetného prieskumu, majú vo vyššej miere sklony k násilnej kriminalite. Uvedené výsledky prieskumu sú spracované v grafe č. 2.

Ublíženie na zdraví mladistvými



Graf č. 2: Ublíženie na zdraví mladistvými

Zdroj: vlastné spracovanie.

Motív na páchanie takejto trestnej činnosti býva rôzny, ide predovšetkým o demonštráciu fyzickej sily, snahu získať majetkový prospech alebo snahu zaujať.

Mladiství páchajú často násilnú kriminalitu najmä v rámci školských kolektívov a v internátnych a ústavných zariadeniach pre mladistvých. V tejto súvislosti však Martínek (2009) tvrdí, že takáto trestná činnosť ostáva v drvivej väčšine prípadov vo forme latentnej kriminality a k vyvodu trestnoprávných následkov dochádza iba v tých najmarkantnejších prípadoch.

Ďalším druhom kriminality páchanej mladistvými je **mravnostná kriminalita**. „Z kriminologického hľadiska mravnostnú kriminalitu (MK) možno charakterizovať ako kriminalitu, páchaním ktorej si páchatel' ukája svoj pohlavný pud spôsobom, ktorý spoločnosť netoleruje, ba naopak, sankcionuje, resp. táto kriminalita je v spojení s prostitúciou“ (Kandráč, 2008, s. 6).

Do oblasti mravnostnej kriminality, ktorú páchajú mladiství, možno zaradiť predovšetkým sexuálne zneužívanie, sexuálne násilie, znásilnenie, súlož medzi príbuznými. Trestný čin sexuálneho zneužívania páchajú väčšinou priatelia dievčat mladších ako 15 rokov, keď udržiavajú sexuálny pomer, pričom si často ani neuvedomujú trestnoprávne následky svojho konania.

Ďalším výrazným druhom kriminality mladistvých je **drogová kriminalita**. Rozmach drogovej kriminality je vo všeobecnosti príznačný pre obdobie po roku 1989. Príčinou uvedeného stavu môže byť najmä jednoduchšia dostupnosť návykových látok po otvorení hraníc, zvýšená spoločenská tolerancia

v mravnostnej oblasti a vo vzťahu k užívaniu návykových látok, ktorá je zapríčinená aj vysielaním médií.

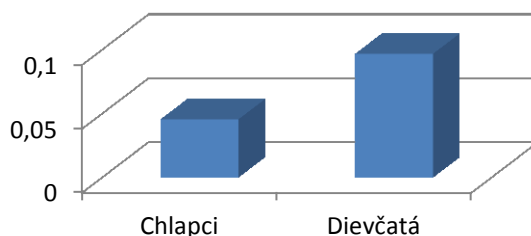
Na drogovú kriminalitu mladistvých zväčša nadväzuje ďalšie delikventné konanie vyúsťujúce do majetkovej alebo násilnej kriminality. Mladistvý, ktorý užíva drogy, si totiž týmto spôsobom zabezpečuje finančné prostriedky na ich získanie. Pre mladistvých, často aj z dobre finančne zabezpečených rodín, sa v poslednom období stalo veľmi populárne užívanie marihuany. Na základe analýzy súdnych rozhodnutí zverejnených na webovom sídle Ministerstva spravodlivosti SR (www.justice.gov.sk) sa domnievame, že súdy vo veciach prechovávaní omamných a psychotropných látok väčšinou pri ukladaní trestu odňatia slobody postupujú v zmysle ust. § 49 ods. 1 písm. a/ zákona č. 300/2005 Z. z. v znení neskorších predpisov, teda povoľujú podmienený odklad výkonu trestu odňatia slobody (viď napr. rozsudok Okresného súdu Martin sp. zn. 1T/100/2014 zo dňa 4. 2. 2015, rozsudok Okresného súdu Rimavská Sobota sp. zn. 3T/17/2015 zo dňa 20. 2. 2015, rozsudok Okresného súdu Považská Bystrica sp. zn. 1T/5/2015 zo dňa 28. 1. 2015).

Primárnym cieľom trestu uloženého mladistvému má byť predovšetkým jeho prevýchova v riadneho člena spoločnosti a zamedzenie ďalšej recidívy, pričom výkon trestu odňatia slobody môže byť pre mladistvého „školou kriminality“, teda prostriedkom na osvojenie si ďalšieho kriminálneho správania. V tomto smere je vo vzťahu k prístupu k mladistvým delikventom zaujímavý nemecký model, ktorý umožňuje ukladanie krátkodobých trestov vo výmere niekoľkých dní. Slúži ako určitý druh výstrahy mladistvým páchatelom. Zavedenie prvkov tohto modelu by mohlo byť prospešné aj v rámci právneho poriadku Slovenskej republiky a v prípade, ak by finančné náklady spojené s výkonom trestu znášali rodičia mladistvého páchatel'a, by tak bolo uloženie tohto druhu trestu aj sankčným opatrením vo vzťahu k rodičom mladistvého ako trest za zanedbanie výchovy.

Je však nevyhnutné podotknúť, že aj keď trest odňatia slobody by sa mal mladistvému uložiť len v prípade nevyhnutnosti, je potrebné mať na zreteli jeden z hlavných cieľov trestného práva, ktorým je ochrana spoločnosti, preto prílišná tolerancia ku kriminálnemu správaniu mladistvých nie je na mieste.

Prieskum zisťovania druhov kriminality, ktorých sa mladiství najčastejšie dopúšťajú preukázal, že k užívaniu, resp. prechovávaniu drog sa priznalo 4,59 % chlapcov a 9,68 % dievčat, pričom rovnaké percento opýtaných dievčat sa priznalo aj k šíreniu toxikománie. Z uvedeného teda možno vyvodit' záver, že dievčatá, ktoré boli respondentkami uvedeného prieskumu a užívajú drogy, ich aj ponúkajú a nabádajú iných k ich užitiu, pričom zrejme nie sú oboznámené so skutočnosťou, že svojím konaním naplňajú skutkovú podstatu trestného činu toxikománie. Uvedené výsledky prieskumu sú spracované v grafe č. 3.

Drogová kriminalita mladistvých



Graf č. 3: **Drogová kriminalita mladistvých**

Zdroj: vlastné spracovanie.

Kriminálne správanie mladistvých sa vyznačuje pomerne veľkou mierou rozmanitosti. Okrem uvedených druhov sú to predovšetkým trestné činy extrémizmu, týrania zvierat, výtržníctva, šírenia poplašnej správy, poškodzovanie všeobecne prospešného zariadenia.

Väčšina mladistvých, ktorí sa priznali k porušeniu zákona, skutok spáchala vo forme spolupáchateľstva, pričom hlavným motívom na protiprávne konanie bola u 93,76 % respondentov nuda a túžba zažiť dobrodružstvo a 78,85 % z celkového počtu opýtaných uviedlo, že v prípade, ak by mali vedomosť, že svojím konaním spáchajú trestný čin, tak by sa takéhoto konania nedopustili.

Z uvedeného vyplýva, že primárnym motívom trestnej činnosti mladistvých, ktorí boli respondentmi nášho prieskumu, je okrem nudy aj nedostatočné právne vedomie, resp. ľahostajnosť a nedostatočné uvedomenie si následkov trestnoprávneho postihu.

Možnosti prevencie kriminality mladistvých

Vo všeobecnosti je možné konštatovať, že prevencia kriminality je rovnako dôležitá, alebo dokonca dôležitejšia ako represia, nakoľko prostredníctvom prevencie sa podarí predísť jej nepriaznivým následkom, pričom je nepochybne výhodnejšia aj z finančného hľadiska.

Podľa Sejčovej (2009, s. 103) „zo spoločensko-praktického (činnostného) hľadiska prevencia kriminality predstavuje vedecky zdôvodnené, zámerné, cieľavedomé, plánovité a koordinované pôsobenie na príčiny a podmienky kriminality s cieľom odstrániť ich, alebo ich vhodným výberom foriem a metód pôsobenia aspoň sčasti eliminovať, prípadne ich negatívne javy obmedziť a súčasne podporovať vytváranie podmienok antikriminogénnych.“

Preveniou kriminality sa zaoberá aj Európska komisia, pričom podľa rozhodnutia Rady 2001/427/SVV z 28. mája 2001 o vytvorení Európskej siete pre prevenciu kriminality (EUCPN) „*prevencia kriminality zahŕňa všetky opatrenia, ktoré sú určené na kvantitatívne a kvalitatívne znižovanie alebo prispievajú iným spôsobom k zníženiu kriminality a pocitu neistoty občanov, buď prostredníctvom priameho odrádzania od trestnej činnosti, alebo prostredníctvom metód a zásahov určených na znižovanie príležitostí pre trestnú činnosť alebo príčin trestnej činnosti. Zahŕňa prácu vlády, príslušných orgánov alebo orgánov trestnej justície, orgánov miestnej správy, odborné združenia, súkromný a dobrovoľný sektor, výskumníkov a verejnosť za podpory médií*“ (Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike na roky 2007 – 2010, s. 14). Slovenská republika zabezpečuje prevenciu kriminality predovšetkým prostredníctvom štátnych orgánov, najmä ministerstva vnútra, avšak v niektorých európskych krajinách sa prevencia kriminality zabezpečuje prostredníctvom miest a obcí, ktoré majú vlastné stratégie prevencie kriminality. V Slovenskej republike sa realizuje prevencia kriminality na celoštátnej, regionálnej a miestnej úrovni.

V dokumente s názvom *Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2012 – 2015* vláda odporúča prevenciu sociálnej kriminality vo vzťahu k mladistvým, konkrétne „*formou výchovno-vzdelávacích aktivít v rámci vyučovacieho procesu, individuálneho a skupinového poradenstva, mimoškolskej výchovy, záujmovými činnosťami a aktivitami vo voľnom čase, profesijným výcvikom a rekvalifikáciou, pôsobením masovokomunikačných prostriedkov, vytváraním pracovných príležitostí, budovaním zariadení na preklenutie krízových životných situácií, alternatívnym riešením deliktov, výkonom opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, osobám v penitenciárnej starostlivosti formou prevýchovy a resocializácie, psychologickú a liečebnú starostlivosti, profesijným výcvikom a rekvalifikáciou*“ (Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike na roky 2012 – 2015, s. 30).

Klasifikácia a formy prevencie kriminality

Prevenciu kriminality možno rozdeliť na primárnu, sekundárnu a terciárnu. Jadrom primárnej prevencie kriminality je zabránenie vzniku akéhokoľvek delikventného správania. V oblasti primárnej prevencie kriminality je rozhodujúce predovšetkým pôsobenie škôl, resp. občianskych združení, ktoré by mali pre mladistvých organizovať aktivity zamerané na predchádzanie negatívnych javov v správaní mladistvých. Čečet a Kotrecová (2007, s. 10) význam primárnej prevencie potvrdzujú: „*Nedostatok primárnej prevencie stojacej na začiatku celého systému a rezonujúcej najmä vo výchove a vzdelávaní znamená to, že aj napriek legislatívnemu zdôrazneniu potreby*

primárnej prevencie sa v praxi zameriavame len na sekundárnu a terciárnu ako kľúčovú“.

Sekundárna prevencia sa vyznačuje odhalením a preventívnym pôsobením na mladistvých, u ktorých sa začínajú prejavovať kriminálne tendencie, pričom jej podstatou je zabrániť ďalšiemu rozvoju takýchto prejavov. V tejto oblasti je kľúčová práca s mladistvými, ktorých konanie nedospelo až k naplneniu skutkovej podstaty niektorého trestného činu, avšak ich správanie je v rozpore so spoločenskými normami a v prípade ďalšieho prehlbovania negatívnych tendencií môže dospieť až k rozporu s právnymi normami.

Terciárna prevencia je zameraná na prácu s delikventnou mládežou, pričom jej hlavným účelom je zabránenie novej recidívy tým, že sa nevyhnutne zameria na pôsobenie na mladistvého v čo najmladšom veku. Preto treba pracovať s mládežou už v základných školách a zabezpečiť kvalitnú penitenciárnu starostlivosť o mladistvých, ktorí sú vo výkone trestu odňatia slobody a predísť tak novej recidívy po prepustení z výkonu trestu.

Teória kriminológie klasifikuje prevenciu kriminality aj ako sociálnu, situačnú a prevenciu viktimizácie.

Sociálna prevencia sa zameriava na vytváranie lepších ekonomicko-sociálnych podmienok spoločnosti, predovšetkým za účelom predchádzania sociálnej kriminality, jej cieľom je aj skvalitnenie voľnočasových aktivít a kultúrneho života spoločnosti.

Situačná prevencia vytvára rámec prevencie kriminality prostredníctvom rôznych technických prostriedkov, akými sú napríklad kamerové systémy, ktorých účelom je odradiť potenciálneho páchateľa od páchania trestnej činnosti alebo jeho jednoduchšia identifikácia.

Prevencia viktimizácie sa zameriava na zvyšovanie poznatkov ľudí o tom, ako reagovať v situáciách kriminálneho charakteru, ako napr. lúpež, pokus o ublíženie na zdraví, krádež a pod. a ako sa nestáť obeťou trestného činu. Uvedený druh prevencie kriminality sa realizuje predovšetkým prostredníctvom rôznych kurzov a prednášok, ktoré realizujú aj príslušníci policajného zboru, ale aj prostredníctvom médií.

V rámci prevencie kriminality mladistvých je nevyhnutná koordinácia medzi pedagogickými, zdravotníckymi a orgánmi sociálnoprávnej kurately, rovnako aj rodičmi mladistvých. Potvrdzuje to aj Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike: *„Okrem poznania príčin a podmienok páchania trestných činov, individuálnych i sociálnych, preto pristupuje ako ďalšia podmienka efektívnosti preventívnych aktivít poznanie života súčasnej mládeže, spôsobu jej myslenia, hodnotových orientácií, problémov a subkultúry mládeže“* (Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike na roky 2007 – 2010, s. 18). Takýto prístup si vyžaduje predovšetkým odborné personálne

vybavenie polície, škôl, súdov, prokuratúry a samosprávnych orgánov, ale aj mimovládnych a neziskových organizácií.

Rámec prevencie kriminality mladistvých je v Slovenskej republike zabezpečený najmä prostredníctvom zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnej ochrane detí a sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov. Sociálni kurátori vykonávajú úkony zamerané na prevenciu a nápravu mladistvých, ktorí sú potencionálnymi páchatel'mi trestných činov (napríklad tí, ktorí zanedbávajú školskú dochádzku), resp. už spáchali trestný čin, alebo čin inak trestný.

Školské zariadenia by mali v oblasti prevencie kriminality v úzkej kooperácii spolupracovať s orgánmi činnými v trestnom konaní a súdmi, požadované výsledky možno dosiahnuť iba vzájomnou výmenou informácií a kompetentnou prácou s mladistvými medzi príslušnými orgánmi.

V Slovenskej republike v ostatných rokoch prebiehalo alebo prebieha niekoľko projektov zameraných na preventívno-výchovné pôsobenie na mladistvých. Projekty sú realizované prostredníctvom policajného zboru na pôde škôl. Ide napríklad o projekty Správaj sa normálne!, Oliho príbeh, Tvoja správna voľba, Zodpovedne.sk. atď.

Podľa dostupných štatistík (napr. Štatistická ročenka Generálnej prokuratúry SR za rok 2013) pozorujeme od roku 2011 postupný pokles počtu obžalovaných mladistvých (Tab. 1). Napriek skutočnosti, že pokles nie je obzvlášť výrazný, takýto trend je možné vnímať pozitívne, avšak je naďalej nevyhnutné venovať otázkam prevencie kriminality mladistvých náležitú pozornosť, a to aj s cieľom markantnejšieho poklesu počtu obžalovaných mladistvých.

Tabuľka č. 1: **Prehľad obžalovaných mladistvých**

	rok 2009	rok 2010	rok 2011	rok 2012	rok 2013
Počet obžalovaných mladistvých	4 286	2 730	3 934	3 682	3 516

Zdroj: Štatistická ročenka generálnej prokuratúry za rok 2013.

Záver

Jednotlivé druhy páchania trestnej činnosti mladistvými sa menia aj v závislosti od aktuálneho stavu spoločnosti a technického pokroku. Mladiství, ktorí boli respondentmi prieskumu, sa najčastejšie dopustili majetkovej (najmä formou poškodzovania cudzej veci) a násilnej kriminality. Podľa ich odpovedí možno konštatovať, že väčšina opýtaných prieskumu má **nízke právne vedomie**. **78,85 %** z celkového počtu opýtaných totiž uviedlo, že v prípade, ak by mali vedomosť, že svojím konaním spáchajú trestný čin, tak by sa takéhoto konania

nedopustili. Ich motívom páchania trestnej činnosti bola najmä **nuda a túžba prežiť dobrodružstvo (93,76 % opýtaných žiakov).**

LITERATÚRA

- ČEČOT, V. – KOTRECOVÁ, A. 2007. *Ako ďalej s prevenciou kriminality mládeže?* In: Sociálna prevencia : Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry . Prevencia kriminality, roč. 2, č. 1. ISSN: 1336-9679, s. 10.
- HORVÁTHOVÁ, A. – ONDICOVÁ, M. 2008. *Deti ako páchatelia i obeť trestnej činnosti.* In: Deti a protispoločenská činnosť. Zborník z medzinárodnej konferencie. Bratislava: Kancelária verejného ochrancu práv, s. 62 – 63.
- HUPKOVÁ, I. 1997. *Kriminalita mládeže a preventívno-výchovné pôsobenie.* Bratislava: Národné osvetové centrum, ISBN 80-7121-128-1.
- IVOR, J. 2006. *Trestné právo hmotné – Všeobecná časť.* Bratislava: Iuraedition, ISBN 80-8078-084-6.
- KANDRÁČ, P. 2008. *Deti ako páchatelia i obeť trestnej činnosti.* In: Deti a protispoločenská činnosť. Zborník z medzinárodnej konferencie. Bratislava: Kancelária verejného ochrancu práv, s. 6.
- KOPP, P. 2009. *Kapitoly z forenznnej (súdnej) psychológie.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ISBN: 978-80-8083-815-7.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2009. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA, ISBN 978-80-224-1074-8.
- MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* České Budějovice: Grada, ISBN 978-80-247-2310-5.
- Stratégia prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2012 – 2015* Bratislava: Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, 2012.
- Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike na roky 2007 – 2010.* Bratislava: Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, 2007.
- SEJČOVÁ, E. 2009. *Základy sociálnej patológie.* Bratislava: Stimul, ISBN 978-80-89236-73-2. dostupné online: http://stella.uniba.sk/texty/SL-Zaklady_socialnej_patologie.pdf.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2008. *Rodina a škola ako kriminogénny faktor.* Bratislava: Lingos, ISBN 978-8089328-00-0.

Peter Čonka je absolventom Právnickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Od roku 2011 vykonáva funkciu vyššieho súdneho úradníka na Okresnom súde Galanta a súčasne je od roku 2014 aj externým doktorandom na Právnickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v odbore trestné právo. Vo vedeckej oblasti sa zameriava najmä na postavenie mladistvých v trestnom práve.

Andrea Čonková vyštudovala učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského. V súčasnosti vyučuje predmety Pedagogika a Rétorika na katedre pedagogiky NHF EU v Bratislave. Zameriava sa na vzdelávanie budúcich učiteľov ekonomických predmetov. Vo vedeckej činnosti sa orientuje predovšetkým na teóriu vyučovania a problematiku osobnosti učiteľa.

JUDr. Peter Čonka
Univerzita Mateja Bela
Katedra trestného práva, Právnická fakulta
Komenského 20
974 01 Banská Bystrica
e-mail: peter.conka13@gmail.com

Mgr. Andrea Čonková, PhD.
Ekonomická univerzita
Katedra pedagogiky, Národohospodárska fakulta
Dolnozemska cesta 1
852 35 Bratislava
e-mail: andrea.conkova@euba.sk

Pohľad na učebnicu biológie pre 5. ročník základnej školy z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov

Adriana Mokrá

CZŠ Narnia Bratislava, elokované pracovisko, Pezinok

Anotácia: *Pohľad na učebnicu biológie pre 5. ročník základnej školy z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov.* V prírodovednom vzdelávaní nastali po roku 2000 významné zmeny súvisiace s inovačnými trendmi vo vzdelávaní, vznikli nové učebnice biológie, avšak medzinárodné testovania PISA pravidelne prinášali o úrovni prírodovednej gramotnosti našich žiakov nelichotivé výsledky. Tento paradox nás priviedol k detailnejšiemu pohľadu na prírodovednú gramotnosť a jej jednotlivé zložky, vrátane vedeckých predstáv žiakov. Naším cieľom bolo zistiť, do akej miery učebnica biológie pre 5. ročník základnej školy využíva stratégie na zmenu prekonceptov na vedecké koncepty žiakov. Zistili sme, že z 10 vybraných stratégií 4 neboli použité vôbec, 4 boli využité minimálne a 2 stratégie mali len čiastočný potenciál prispieť k vytváraniu vedeckých predstáv žiakov, a tým prispieť k vytváraniu základných pilierov prírodovednej gramotnosti. Nedostatočné využívanie stratégií na konceptuálnu zmenu tak vytvára u žiakov priestor na vznik miskonceptov. PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 3: 176-195

Kľúčové slová: prírodovedná gramotnosť, prekoncepty, konceptuálna zmena, vedecké predstavy, miskoncepty

View on Biology Textbook for The Fifth Grade of Elementary School from The Perspective of Conceptual Change in Scientific Ideas of Pupils. Significant changes related to innovative trends in education have occurred in science education since 2000, new biology textbooks have been created, however the international PISA testing regularly brings unflattering results about the level of scientific literacy of our pupils. This paradox has led us to a more detailed view on science literacy and its various components, including scientific ideas of pupils. Our objective was to determine to what extent biology textbooks for the fifth grade of elementary school use the conceptual change strategies to change pupils' preconceptions into scientific concepts. We found that of the 10 selected strategies four were not used at all, four were used to a minimal extent and two strategies had only a partial potential to contribute to the formation of scientific ideas of pupils, and to creation of basic pillars of scientific literacy. Insufficient use of the conceptual change strategies may create a space for misconceptions to arise in pupils.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 3: 176-195)

Key words: science literacy, preconceptions, conceptual change, scientific ideas, misconceptions

Úvod

Prírodovedné vzdelávanie je neoddeliteľnou súčasťou vzdelávania žiaka na základnej škole. Jednota prírodovedy na prvom stupni základnej školy sa na druhom stupni transformuje do formálne oddelených predmetov biológia, chémia a fyzika. Práve s biológiou sa žiak 5. ročníka stretáva ako s prvou spomedzi uvedenej trojice. Žiak je konfrontovaný s kvantitatívne väčším rozsahom vedeckých pojmov (konceptov) a pri učení musí byť schopný nielen sa s nimi oboznámiť, ale ich aj prijať „za svoje“, čo v užšom slova zmysle znamená zaradiť vedecké pojmy do vlastných pojmových štruktúr. V tejto neľahkej úlohe by žiak mal dostať podporu nielen od učiteľa biológie, ale v rovnakej miere by ju mal nachádzať aj v učebnici. Do akej miery plní učebnica biológie pre 5. ročník základnej školy túto významnú funkciu?

Odpoveď sme hľadali predovšetkým v:

- I. Multidimenzionálnom koncepte prírodovednej gramotnosti, ktorá pomocou špecifických stratégií rieši transformáciu naivných predstáv žiakov na vedecké;
- II. Analýze konkrétnej učebnice biológie pre 5. ročník (Uhereková et al., 2012), s ktorou žiak aj učiteľ pracuje.

I. Prírodovedná gramotnosť

V súčasnosti je učiteľská verejnosť v súvislosti s reformami vo vzdelávaní konfrontovaná s konceptom prírodovednej gramotnosti, ktorým bežne operujú autori základných školských dokumentov pri formulovaní vyučovacích a výchovných cieľov. Ak chceme ako učelia biológie zodpovedne plniť vyučovacie ciele, ktoré sú projekciou reformných trendov vo vzdelávaní, mali by sme ich dobre poznať a zamyslieť sa aj nad ich vzájomnými súvislosťami.

Definície prírodovednej gramotnosti pochádzajú z niekoľkých zdrojov. Do povedomia laickej verejnosti sa pravdepodobne najskôr dostali prostredníctvom štúdie OECD PISA. Táto organizácia definuje prírodovednú gramotnosť ako vedomosti z oblasti prírodných vied a schopnosť používať vedecké poznatky na identifikovanie otázok, získavanie nových vedomostí, vysvetlenie prírodných javov a vyvodzovanie záverov podložených faktami. Ako je zdôraznené v Národnej správe PISA 2009 Slovensko (Koršňáková et al., 2010), prírodovedná gramotnosť si vyžaduje istú úroveň čitateľskej i matematickej gramotnosti a neznamená len zvládnutie učiva, predstavuje schopnosť využívať dostupné informácie.

Už v roku 1983 Miller určil základné dimenzie prírodovednej gramotnosti:

- Ovládanie slovníka vedeckých pojmov a konceptov;
- Porozumenie procesom vo vede;
- Uvedomenie si a pochopenie vplyvu vedy a technológií na jedince a spoločnosť.

Aktuálnejšia definícia (Harlen et al., 2013) ako tri základné zložky prírodovednej gramotnosti uvádza:

- Prírodovedné predstavy;
- Prejavy vedeckého postoja k realite;
- Spôsobilosť vedeckej práce.

1. Prírodovedné predstavy

Pre prírodovedné vzdelávanie a prácu učiteľa je dôležité poznať prírodovedné predstavy žiakov. Prírodovednými predstavami žiakov rozumíme súbor poznatkov žiaka, ktorý v sebe zahŕňa jeho nedokonalé predstavy (prekoncepty) a vedecké poznatky. Nedokonalé predstavy vznikajú spontánne, každodennou skúsenosťou a nie vždy sú v súlade s vedeckým chápaním reality. K vedeckým poznatkom žiak dospeje postupne tak, že získava nové informácie a poznatky, ktoré sú dokonalejšie ako jeho prekoncepty, od ktorých postupne upúšťa a nahrádza ich vo svojich poznatkových štruktúrach vedeckými konceptmi (Held et al., 2011). Tieto dva základné typy predstáv žiakov o svete sú počas procesu učenia vo vzájomnej interakcii.

Eshach (2006) aplikuje princípy konštruktivismu v prírodovednom vzdelávaní a učenie sa nových kategórií považuje za proces integrácie nových a pôvodných pozorovaní a vedomostí. Súčasne s tým ako prebiehajú nové pozorovania, je aktualizovaná pôvodná reprezentácia novej kategórie, ktorá je založená na pôvodnej vedomosti. Učenie sa nových kategórií je výrazne ovplyvnené a závisí od predchádzajúcich vedomostí a toho, čo vieme o príbuzných kategóriách.

Vznik detských predstáv ovplyvňujú endogénne (vychádzajú z psychických a biologických vlastností a dispozícií jedinca) a exogénne faktory (sociálne, ekonomické, kultúrne, etnické, náboženské a i.). Čáp a Mareš (2001) vymedzujú tri zložky detských nedokonalých predstáv:

- Konatívna zložka;
- Kognitívna zložka;
- Afektívna zložka.

Niektoré získané predstavy, ktoré sú neadekvátne vysvetleniu pozorovaných vedeckých javov, sú v literatúre označované ako miskoncepty, prekoncepty, alternatívne koncepty alebo naivné predstavy. V tomto smere existuje pojmová nejednotnosť autorov, a preto v ďalšom texte budeme používať pojem naivné predstavy ako ekvivalent pojmu prekoncepty. Miskonceptami budeme rozumieť také naivné predstavy, od ktorých žiak nechce upustiť aj napriek tomu, že má k tomu všetky predpoklady, t. j. má potrebné vedomosti a spôsobilosti. Akékoľvek miskoncepty alebo naivné opredstavy, ktoré dieťa získalo, budú ovplyvňovať jeho následné uvažovanie. McCloskey (1983)

dokázal, že miskoncepty môžu byť hlboko zakorenené a odolné voči zmenám. Rovnako Harlen et al. (2013) upozorňuje na skutočnosť, že deti lipnú na svojich predstavách a ak im ich vlastné nedokonalé predstavy dávajú zmysel, udržia si ich, ak nemajú k dispozícii rozumnejšie vysvetlenie. Často aj vtedy, ak im je predložené „správne“ vysvetlenie, ktoré im ale dáva menší zmysel, ako ich vlastná predstava. Pre prácu učiteľa z toho vyplýva jedna dôležitá výzva, a to vytvoriť deťom priestor na testovanie ich vlastných predstáv, pretože kým sa nepresvedčia, že sú menej užitočné ako alternatívne (nové, vedecké) predstavy, budú im stále veriť.

Prekoncepty by sme nemali vnímať ako mylné predstavy o realite, ale ako prirodzené vývinové štádium predstáv. V priebehu dozrievania psychiky jedinca, učením sa a vplyvom prostredia prechádzajú prekoncepty kvalitatívnymi zmenami a naivné predstavy sa menia na vedecké (Held et al., 2011).

Harlen (2014) vymedzuje nasledovné zmeny, ktorými prekoncepty prechádzajú:

- Od opisu k vysvetľovaniu – od opisu čo sa stalo, k vysvetleniu prečo sa to stalo. Koncepty by mali postupne prechádzať zmenou od menej vyzretých k dokonalejším, t. j. od nevedeckých k vedeckým;
- Od „malých“ predstáv k „veľkým“ – „veľké“ predstavy sú aplikovateľné na celú škálu javov, kým „malé“ predstavy sa týkajú špecifických situácií, ale mimo nich majú limitovanú aplikovateľnosť. Pri budovaní vedeckých predstáv dieťaťa by sme mali začať s „malými“ predstavami a z nich budovať „veľké“;
- Od osobných predstáv k spoločným – od konceptov založených na vlastných skúsenostiach ku konceptom, ktoré sú vytvárané v interakciách so spolužiakmi, rodičmi, učiteľmi, rovesníkmi a pod.

2. Stratégie na identifikáciu a modifikáciu naivných predstáv žiakov

Cieľom práce učiteľa v prírodovednom vzdelávaní by preto malo byť také pôsobenie na žiaka, ktorého výsledkom budú dokonalejšie predstavy žiakov o chápaní sveta prírody. Z vyššie uvedeného vyplýva, aké dôležité je poznať detské naivné predstavy. Iba ak ich dobre poznáme, môžeme ich v zmysle prírodovednej gramotnosti zmeniť (modifikovať) na vedecké predstavy. Harlen (2013) uvádza nasledovné možnosti zisťovania (identifikácie) prekonceptov: otázky „Čo si myslíte?“, žiacka kresba, diskusia v skupine (učiteľ je iba pozorovateľ), kreslený seriál zmien v objektoch a udalostiach, písanie predpokladov a vysvetlení konkrétnych situácií, doplnenie kresby alebo obrázka poznámkami/vysvetlivkami, pojmové mapy, *concept cartoons*©.

Na modifikáciu miskonceptov v kognitívnych štruktúrach žiakov sa používajú nasledovné stratégie, ktoré sa nazývajú tiež stratégie konceptuálnej zmeny (Wandersee et al., 1994): pojmové mapy, diskusia v triede, formulovanie predpokladov výsledkov pozorovaní a ich vysvetlenie, testy na

slovné asociácie, klinické interview, interview o príkladoch a udalostiach, diagnostický strom, písanie denníka, texty na konceptuálnu zmenu, štruktúrna komunikačná mriežka (*communication grid*), počítačové simulácie, diskusná sieť (*discussion web*), analógie, schematická argumentácia.

II. Analýza učebnice biológie pre 5. ročník

Pre potreby pedagogickej praxe na základnej škole je dôležité, aby učiteľ poznal nielen obsah konceptu prírodovedná gramotnosť, ale aby tiež mal k dispozícii didaktické prostriedky, pomocou ktorých dokáže vyučovacie ciele v kontexte prírodovednej gramotnosti plniť.

- Spĺňajú učebnice biológie používané v školskej praxi primárneho stupňa vzdelávania tieto nároky?
- Sú efektívnym nástrojom na zisťovanie prekonceptov a ich modifikáciu na vedecké koncepty?

S cieľom zodpovedať nastolené otázky, sme z hore uvedených stratégií na identifikáciu a modifikáciu prekonceptov vybrali tie, ktoré sú podľa nášho názoru aktuálne, časovo a materiálne nenáročné a aplikovateľné vo výučbe biológie a primerané veku žiakov 5. ročníka základnej školy.

Zo stratégií konceptuálnej zmeny (Wandersee et al., 1994) sme vybrali: texty na konceptuálnu zmenu, analógie, diskusiu v triede, formulovanie predpokladov výsledkov pozorovaní a ich vysvetľovanie, diskusnú sieť (*discussion web*), pojmové mapy a schematickú argumentáciu. Zo stratégií na identifikáciu prekonceptov (Harlen et al., 2013) sme vybrali: používanie otázok typu „Čo si myslíte?“ „Ako to vieme?“, formulovanie predpokladov (hypotéz) a vysvetlení konkrétnych situácií, doplnenie kresby alebo obrázka poznámkami/vysvetlivkami, pojmové mapy, *concept cartoons*©.

Naším cieľom bolo priblížiť čitateľom teoretické východiská jednotlivých stratégií a zistiť, či sú v učebnici vyššie uvedené stratégie na konceptuálnu zmenu a identifikáciu prekonceptov použité. V neposlednom rade sme chceli poskytnúť učiteľom námety a inšpiráciu, ako tieto stratégie aplikovať vo vyučovaní biológie.

V učebnici biológie pre 5. ročník (Uhereková et al., 2012) sme skúmali text, otázky a úlohy, obrazový a grafický materiál použitý v učebnici. Vybraných 10 stratégií sme rozdelili do troch množín, podľa možností ich aplikácie v texte, pri tvorbe otázok, úloh a pri tvorbe a výbere grafického materiálu.

1. Pri skúmaní textu sme sa zamerali na jeho spôsobilosť vyvolať a ovplyvniť konceptuálnu zmenu prekonceptov na vedecké koncepty. Ďalej sme sledovali, či má text prvky textu na konceptuálnu zmenu a či za účelom konceptuálnej zmeny využíva analógie.

2. Otázky a úlohy, ktoré boli použité v učebnici, sme skúmali z hľadiska ich využitia na identifikáciu prekonceptov a chceli sme zistiť, do akej miery boli

pri ich tvorbe použité nasledovné stratégie na konceptuálnu zmenu: používanie otázok typu „Čo si myslíte?“ „Ako to vieme?“, diskusie v triede, predpovedanie výsledkov pozorovaní a ich vysvetľovanie, diskusnú sieť (*discussion web*), schematickú argumentáciu.

3. Obrazový a grafický materiál je podľa nášho názoru platformou vhodnou na aplikáciu stratégií, ktorými sú: schematická argumentácia, diskusná sieť, doplnenie kresby alebo obrázka poznámkami/vysvetlivkami, *concept cartoons*® a pojmové mapy. Aj v tomto prípade sme sa zamerali na to, či boli uvedené stratégie na identifikáciu a modifikáciu naivných predstáv v predloženej učebnici použité.

1. Text učebnice biológie pre 5. ročník z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov

V tejto časti článku priblížime čitateľovi teoretické východiská základných pojmov (text na konceptuálnu zmenu, analógia), zhodnotíme ich strategické využitie v texte učebnice a poskytneme odporúčania pre prax.

1.1 Teoretické východiská

Text na konceptuálnu zmenu má vyvolať u žiaka spochybnenie intuitívneho chápania prírodných javov a poskytnúť vedecké vysvetlenie prírodných javov. Text na konceptuálnu zmenu je skonštruovaný v zhode so 4 podmienkami (Guzzetti, 2002):

- Nespokojnosť (*dissatisfaction*);
- Čitateľnosť a zrozumiteľnosť (*intelligibility*);
- Vierohodnosť a prijateľnosť (*plausibility*);
- Bohatosť a kvalita (*fruitfulness*).

Tvorcovia takýchto textov vychádzajú z poznatkov, ktoré v duchu konštruktivismu definujú konceptuálnu zmenu ako zmenu založenú na podmienkach, pri ktorých žiaci cítia nespokojnosť s vlastnými prekonceptmi, cítia, že by mali rozumieť novým vedeckým konceptom a pomocou nich riešiť problémy, ktoré nedokážu riešiť na základe starých konceptov (Eshach, 2006). Žiaci by mali dostať príležitosť a podmienky na to, aby mohli nové koncepty aplikovať v rôznych situáciách.

Texty na konceptuálnu zmenu možno zaradiť do dvoch kategórií:

- RCE (*Refutational Considerate Expository*) text – umožňuje žiakom získavať primerané informácie s minimálnym úsilím, dokazuje nesprávnosť miskonceptov;
- CSE (*Considerate Soft Expository*) text – je kombináciou rozprávania a výkladu.

Guzzetti (2002) z hľadiska konceptuálnej zmeny vyhodnotila ako najužitočnejší taký text, ktorý dokazuje nesprávnosť miskonceptov, a tým ich eliminuje zo štruktúr konceptov žiaka. Efektívnosť takéhoto textu sa zvyšuje vtedy, keď je skombinovaný so stratégiami diskusná sieť a demonštrácia.

Z výskumov textov prírodovedných predmetov v učebniciach a pracovných zošitoch (Guzzetti, 2002) vyplýva, že RCE texty žiaci ľahšie chápu, prispievajú k efektívnemu učeniu nových konceptov a dokážu žiakom ukázať, v čom sa ich naivné predstavy líšia od vedeckých. Zvýraznenie tých častí textu, ktoré spochybňujú predstavy žiakov, vizuálne upriamujú pozornosť žiakov na ich dôležitosť. Text, ktorý má vyvrátiť naivné predstavy žiakov, to musí robiť priamo, bez mätúcich a nejednoznačných tvrdení. Autorka dospela k záveru, že v správne skonštruovaných textoch výkladového charakteru by sa nemali vyskytovať irelevantné, neznáme koncepty, nemali by sa uvádzať komplexné príklady namiesto jednoduchých a na opis javov by sa nemal používať nepresný jazyk.

Analógie (Eshach, 2006) sú efektívnym nástrojom učenia, ktorý pomáha opravovať miskoncepty. Analógie zvyčajne fungujú na úrovni vizualizácie alebo predstavivosti. Uvažovanie v analógiách zahŕňa premietnutie konceptovej štruktúry jedného súboru predstáv (základná doména) do iného súboru predstáv (cieľová doména). Učitelia by sa pri sprístupňovaní nového učiva mali vždy snažiť nájsť vhodné analógie, ktoré pomôžu žiakom pochopiť učivo.

1.2 Využitie textu na konceptuálnu zmenu a analógií v texte učebnice biológie pre 5. ročník

Teoretické východiská nám poskytli konkrétne charakteristiky typické pre text na konceptuálnu zmenu. Na prítomnosť, resp. neprítomnosť týchto atribútov sme sa zamerali pri čítaní textu učebnice a dospeli sme k nasledovným záverom:

- Text konštatuje a formou výkladu prezentuje prírodné javy;
- Jazyk použitý na objasnenie javov je presný, v texte sú uvedené relevantné príklady, ktoré prispievajú k pochopeniu nových pojmov;
- Text je vizuálne rozlíšený na základné učivo (text uprostred strany) a rozširujúce učivo (text na pravej strane);
- Nové koncepty (kľúčové pojmy) sú prehľadne uvedené v hornej časti každej stránky a v texte sú zvýraznené polotučným fontom, čo uľahčuje prácu s textom, orientáciu v texte a vizuálne upozorňuje na ich dôležitosť;
- Text nie je obšírny, avšak nie je skonštruovaný tak, aby vystavil žiaka situácii, v ktorej si uvedomí, že jeho naivné predstavy nie sú postačujúce na vysvetlenie prírodného javu;

- V dvoch prípadoch je v texte uvedený v zátvorke príklad, ktorý u žiakov môže viesť k vzniku miskonceptov. Napr.: „*Mravce sa živia bezstavovcami (vajíčka, kukly, húsenice, malé dospelé jedince)*“. Čitateľ – učiteľ sa s určitou dovtípi, že sa jedná o *vajíčka, kukly, húsenice hmyzu*. Z pohľadu žiaka však môže nastať interpretácia *bezstavovec = vajíčko, kukla, húsenica, malý dospelý jedinec*. Rovnako mäťúce môžu byť pojmy *krmoviny* a *krmne rastliny*. Raz sú uvedené ako ekvivalent, pričom iba *krmoviny (d'atelina, lucerna)* sú zvýraznené polotučným fontom, o pár riadkov nižšie sú zvýraznené aj *krmne rastliny (vika, bôb)*. Žiak si tak môže vytvoriť dva koncepty, ktoré reprezentujú dve rôzne skupiny rastlín;
- Môžeme konštatovať, že text v predloženej učebnici biológie spĺňa väčšinu kritérií textu na konceptuálnu zmenu, a teda má potenciál prispieť ku zmene nevedeckých predstáv žiakov na vedecké.
Analogia ako stratégia konceptuálnej zmeny je podľa nášho názoru efektívna pri vedeckých pojmoch, ktoré sú náročné na predstavivosť, pochopenie alebo prepojenie so situáciami bežného života. V učive biológie pre 5. ročník sú to napríklad pojmy: *lesné vrstvy (etáže), humus, bunka, výtrus, potravinový reťazec, fotosyntéza, symbióza, parazitizmus, ekosystém, konzumenty, producenty, hustota, planktón, biologická rovnováha, kultúrne rastliny* a iné. Zisťovali sme, či na ich vysvetlenie bola v texte predloženej učebnice použitá analógia alebo nie.
- V predloženej učebnici nebol ani jeden z vyššie uvedených pojmov vysvetlený pomocou analógie. Použitie analógie sme našli iba pri vysvetlení veľkosti mláďat krta: „*sú veľké ako semeno fazule*“ (s. 102). Z uvedeného vyplýva, že analógia ako stratégia na konceptuálnu zmenu nebola v učebnici vôbec použitá.

1.3 Odporúčania pre prax

Pri konštruovaní textu, ktorý má efektívne prispievať k vytváraniu vedeckých konceptov u žiakov, by sa mali tvorcovia textov zamerať predovšetkým na to, aby žiakom ukázali, v čom sa ich naivné predstavy líšia od vedeckých a aby žiaci pod váhou argumentov boli ochotní svoje predstavy meniť. K efektívnejšiemu učeniu nových konceptov môžu podľa nášho názoru prispieť analógie, ktoré budú priamo začlenené do textu učiva v učebnici alebo ich v rámci výkladu použije učiteľ. Abstraktný pojem fotosyntéza môžeme žiakom 5. ročníka vysvetliť napríklad pomocou takejto analógie: *Tak ako sa pečením vyrába chlieb alebo varením polievka, fotosyntézou sa v prírode vyrába kyslík a cukor. Chlieb sa pečie v pekárni, polievka sa varí v hrnci a fotosyntéza prebieha v zelených častiach rastlín – v listoch. Predstavte si list rastliny ako továreň. Továreň pracuje iba cez deň. V streche sú otvory, na ktoré je napojené*

potrubie, ktorým vchádza dovnútra vzduch. Továrň z neho na fotosyntézu použije iba oxid uhličitý. Potrubím, ktoré vedie od koreňov až k listom sa zo zeme do továrne privádza voda. Najdôležitejšou súčasťou továrne sú nádrže so zeleným farbivom, do ktorých ústi potrubie s vodou a vzduchom. V týchto nádržiach sa z vody a oxidu uhličitého vyrába cukor a kyslík. Kyslík sa oknami továrne dostane von do prostredia, kde ho dýchajú rastliny, živočíchy a aj my ľudia. Cukor sa použije na výrobu tehál, ktoré potrebuje továrň na svoje opravy a časť sa použije ako kurivo.

2. Otázky a úlohy v učebnici z biológie pre 5. ročník z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov

Otázky a úlohy plnia významné didaktické funkcie, a preto by sa mali významnou mierou podieľať aj na konceptuálnych zmenách prírodovedných predstáv žiakov. Otázky a úlohy môžu plniť aj diagnostickú funkciu, t. j. môžu byť použité s cieľom identifikovať naivné detské predstavy a v neposlednom rade otázky a úlohy môžu byť skonštruované s cieľom modifikovať naivné predstavy žiakov. Obsah, forma, funkcia ako aj didaktický cieľ, ktorý otázkami a úlohami sledujeme, vytvárajú pri ich tvorbe široký priestor na aplikáciu stratégií na identifikáciu a modifikáciu naivných predstáv, ktorými sú napríklad: používanie otázok typu „Čo si myslíte?“ „Ako to vieme?“, diskusia v triede, diskusná sieť (*discussion web*), formulovanie predpokladov výsledkov pozorovaní a vysvetľovanie výsledkov pozorovaní, schematická argumentácia.

Naším cieľom bolo priblížiť čitateľovi teoretické východiská vyššie uvedených stratégií, zistiť do akej miery boli v predloženej učebnici použité a poskytnúť odporúčania pre vzdelávaciu prax.

2.1 Teoretické východiská

Turek (1989/90) definuje úlohu ako každú pedagogickú situáciu, ktorá sa vytvára preto, aby zabezpečila u žiakov dosiahnutie určitého vyučovacieho cieľa. Krykorková (1981) chápe učebnú úlohu ako veľmi dôležitý prostriedok výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý plní podstatné poznávacie a didaktické funkcie spolu s výchovnými funkciami. Autorka považuje úlohu za zapojenie, „vtiahnutie“ človeka do vzťahu ku skutočnosti. Toto zapojenie je špecifikované a konštruované na základe výchovno-vzdelávacích cieľov a ich dosiahnutia a obsahuje zložku zamerania.

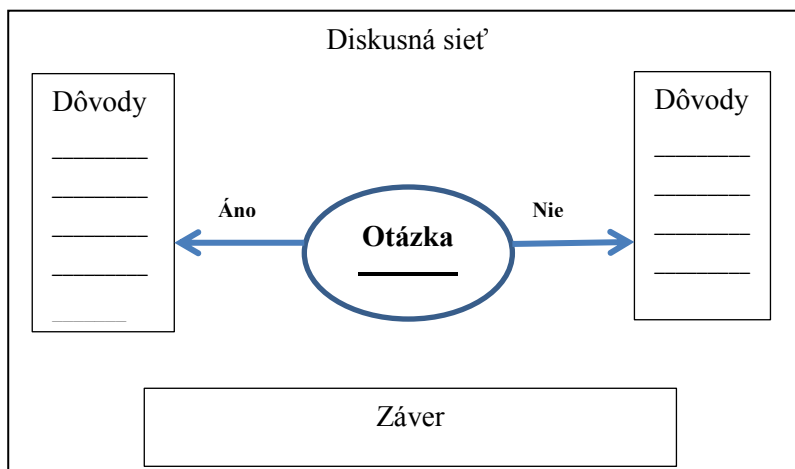
Otázka na rozdiel od úlohy má dialogický charakter. Švec (1976) pod pojmom otázka rozumie úlohu v opytovacej forme. Dôležitosť využívania otázok vo vyučovacom procese vyplýva z dialogickej podstaty myslenia, ktorú do pozornosti učiteľov odporúča Eshach (2006). Podľa autora myslenie podobne ako konverzácia pozostáva z kladenia otázok, odpovedania, tvorby

vyjadrení (či už potichu alebo nahlas) spôsobom, ktorým sú spolu navzájom prepojené.

Učitelia by si mali uvedomiť vplyv jazyka na vnímanie, interiorizáciu a pochopenie nových pojmov a mali by v triede utvárať komunitu diskusie, napríklad pomocou otázok: „Ako to vieme?“, „Čo si myslíte, že sa môže stať ak...?“, „Prečo?“, „Ako je to možné?“, „Ako dospejeme k záveru?“, „Ako to overíme?“ (Eshach, 2006).

Významnou pomôckou a podporou diskusie v triede je diskusná sieť (*discussion web*). Je to vlastne úloha, ktorej cieľom je zapojiť žiakov do diskusie, umožniť každému žiakovi v triede, aby vyjadril svoj názor na vybranú tému alebo problém, pričom musí použiť argumenty pre a proti. Organizačná zložka riešenia úlohy je skonštruovaná tak, aby vznikla „sieť“, ktorá zachytí všetky názory žiakov. Žiaci pracujú v skupinách po 3 – 4 a do diskusnej siete (obr. 1) každá skupina napíše minimálne po tri odpovede na otázku, ktoré podporujú stanovisko pre a proti. Potom učiteľ z odpovedí vytvorí tzv. T-schému, v ktorej zosumarizuje odpovede a žiaci o nich diskutujú. Každý žiak je vyzvaný zaujať stanovisko, vysloviť svoj názor a sformulovať záver, ktorý napíše na kartičku. Učiteľ kartičky pozbiera a prehľadne zapíše výsledné stanoviská pre a proti na tabuľu a poukáže na najčastejšie odpovede.

Obr. 1: Diskusná sieť



Upravené podľa zdroja: (<http://www.readingeducator.com/strategies/web.htm>).

Význam takéhoto typu diskusie spočíva v tom, že pomáha žiakom vizualizovať kľúčové prvky učiva a rýchlo identifikovať opačné názory na danú tému alebo problém. Učiteľovi pomáha viesť a organizovať diskusiu, žiakom umožňuje zvažovať stanoviská pre a proti, kriticky hodnotiť argumenty

a formulovať závery. Diskusia je významná z hľadiska vzájomnej interakcie žiakov, v ktorej žiaci prechádzajú od „svojich“ osobných predstáv k predstavám „spoločným“.

Úlohy, ktoré v zadaní obsahujú inštrukciu „Predpokladajme“, „Vyslovme hypotézu“, vedú žiakov k tomu, aby sa naučili formulovať predpoklady výsledkov pozorovaní a následne ich aj vysvetľovať. Podľa Žoldošovej (2010) je dôležité, aby žiaci od tvorby spontánnych predpokladov implicitného charakteru prešli k tvorbe predpokladov explicitného charakteru a naučili sa prepojiť predstavu, ktorá je testovaná, s predpokladom, ktorý vzniká na základe tejto predstavy. Žiaci by mali dostať možnosť testovať a preveriť vlastné predstavy v takých situáciách, ktoré dobre poznajú a majú s nimi dostatočnú skúsenosť.

V úlohách, ktorých cieľom je vysvetliť výsledky pozorovaní, musia žiaci pracovať so získanými informáciami, ktoré musia interpretovať pomocou vedeckých konceptov. Práve riešenie takéhoto typu úloh núti žiaka konfrontovať vlastné pojmové štruktúry s vedeckými a učiteľovi pomáha získať spätnú väzbu o úspešnosti konceptuálnej zmeny naivných predstáv žiaka.

Úlohy, ktoré od žiaka vyžadujú grafické riešenie (kresbu, schému, tabuľku, graf) majú potenciál preveriť mieru konceptuálnej zmeny jeho naivných predstáv, identifikovať naivné predstavy a miskoncepty a preveriť jeho schopnosti schematickej argumentácie a vytvoriť priestor na vizualizáciu pojmov a javov.

2.2 Využitie stratégií na konceptuálnu zmenu v otázkach a úlohách použitých v učebnici biológie pre 5. ročník

Spomedzi otázok použitých v predloženej učebnici sme sa zamerali na identifikáciu takých, ktoré obsahovali slovné spojenia „Čo si myslíte?“, „Ako to vieme?“, „Prečo?“, „Aká je príčina/dôvod?“, „Čo znamená?“, pretože práve takéto otázky majú potenciál konceptuálnej zmeny. Ďalej sme zisťovali, či sa medzi otázkami použitými v učebnici nachádzajú také, ktoré od žiakov vyžadujú formuláciu predpokladov výsledkov pozorovaní a vysvetľovanie výsledkov pozorovaní. Otázky, ktorých cieľom je predpokladať alebo vysvetliť dôsledky prírodného javu alebo udalosti, či ľudskej činnosti, sme identifikovali na základe prítomnosti nasledovných formulácií: „Čo by sa stalo, keby?“, „Aké sú následky/dôsledky?“, „Čo sa stane, ak...?“.

Rovnaký cieľ sme sledovali aj pri úlohách použitých v predloženej učebnici biológie, pričom nás z hľadiska konceptuálnej zmeny zaujímali tie, ktoré obsahovali inštrukciu: „Zdôvodni“, „Vysvetli prečo“. Ďalej nás zaujímalo, či boli medzi úlohami také, ktoré umožnili diskusiu medzi žiakmi alebo medzi žiakmi a učiteľom, t. j. úlohy, ktoré obsahovali inštrukciu „Diskutuj“, „Porad“

sa“ alebo využili diskusnú sieť. Úlohy, ktorých cieľom je predpokladať alebo vysvetliť výsledky pozorovania, sme identifikovali na základe prítomnosti inštrukcie „Predpokladajme“, „Vyslovme hypotézu“, „Vysvetli zistenie“.

Zaujímalo nás, či sa v predloženej učebnici nachádzajú aj také úlohy, ktoré by plnili diagnostickú funkciu, t. j. ktoré by napríklad na základe slovnej alebo grafickej odpovede zisťovali predstavy žiakov. Potenciál úloh s grafickou tvorbou odpovede na identifikáciu a modifikáciu naivných predstáv sme identifikovali na základe prítomnosti inštrukcií: „Nakresli svoju predstavu“, „Doplň schému/ tabuľku/ graf“, „Nakresli schému/tabuľku/graf“.

- Predložená učebnica biológie obsahuje spolu 287 otázok a 200 úloh, ktoré sú podľa cieľa a aj vizuálne rozdelené do troch skupín, ktoré sme označili A, B, C:

- Motivačné otázky a úlohy (skupina A) – sú uvedené za pravým alebo ľavým okrajom v zelenom poli. V učebnici je spolu 204 takýchto položiek, z čoho položky s otázkami tvoria 70 %.

- Uvažuj a odpovedz (skupina B) – táto skupina obsahuje otázky a úlohy na spätnú väzbu zamerané na rozvoj porozumenia a aplikácie. Vizuálne sú umiestnené do ružového poľa. V učebnici je ich spolu 146. Položky s otázkami tvoria 83 %.

- Rieš a skúmaj (skupina C) – sú úlohy zamerané na overenie osvojených poznatkov, triedenie, vyhľadávanie, tímovú prácu, spracúvanie informácií, podporujú samostatnú a tvorivú prácu žiakov. Vizuálne sú umiestnené do fialového poľa. V učebnici je ich spolu 137, z čoho na otázky pripadá 18 %.

- Z otázok použitých v učebnici má potenciál identifikovať alebo modifikovať naivné predstavy žiakov 12 % položiek, zatiaľ čo z úloh použitých v predloženej učebnici má tento potenciál 15 % položiek (tab. 1).

- Možno konštatovať, že prevažnú väčšinu úloh tvoria úlohy, ktoré obsahujú nasledovné inštrukcie: „Roztried“, „Opíš“, „Zisti“, „Vyhľadaj“, „Uveď príklad“, „Porovnaj“, „Pomenuj“.

- Najčastejšie používanými otázkami sú zisťovacie otázky typu: „Aká je funkcia, stavba...?“, „Aký význam má...?“, „V čom sa odlišuje...?“, „Ktorý?“, „Kedy?“, „Ako?“. Tieto otázky vyžadujú od žiaka opis alebo vymenovanie faktov. Pre modifikáciu naivných predstáv je však dôležité viesť žiaka od opisu k vysvetľovaniu faktov.

- Úlohy na diskusiu tvoria 4 % použitých úloh. Ako príklad uvádzame: „Prediskutuj v triede dôsledky premnoženia hrabošov, myší a sýsľov na poli“ (s. 102). Úlohy, ktoré využívajú diskusnú sieť, sa v učebnici nenachádzajú.

- Úlohy, ktorých cieľom je predpokladať alebo vysvetliť výsledky pozorovania, sú v učebnici zastúpené minimálne (2 %). Žiaci majú vysvetliť výsledky pozorovania v úlohe: „Ponor suchú rastlinu machu na niekoľko minút do vody. Pozoruj zmeny vzhľadu. Opíš, nakresli a vysvetli pozorované

zmeny“ (s. 28). Na tvorbu predpokladov sú zamerané úlohy: „Kedy sa môže hmyz stať pre les nebezpečný?“ (s. 39), „Ako sa naruší biologická rovnováha pri nedostatku d'atľov v lese?“

- Podľa spôsobu tvorby odpovede prevládajú slovné úlohy nad grafickými (4 %). Jedna grafická úloha je zameraná na vlastné predstavy žiakov: „Nakresli vlastnú predstavu fotosyntézy“ (s. 25). Príkladom grafickej úlohy, ktorá vyžaduje, aby žiaci vytvorili schematický nákres je: „Schematicky nakresli bunku drobnozrnka, šípkami znázorni, ktoré látky pri fotosyntéze prijíma a ktoré vylučuje“ (s. 28). Grafické úlohy, ktoré vyžadujú doplniť obrázok, tabuľku, graf alebo schému, v učebnici chýbajú.

Tab. 1: **Prehľad a frekvencia otázok a úloh, ktoré majú potenciál konceptuálnej zmeny**

		Slovné spojenia na identifikáciu otázok a úloh s potenciálom konceptuálnej zmeny	Frekvencia výskytu otázok/úloh v skupine A, B, C			Spolu
			A	B	C	
Otázky	Otázky	Čo si myslíte?	-	-	-	-
		Ako to vieme?	-	-	-	-
		Prečo?	7	9	2	18
		Čo znamená?	-	1	1	2
		Aká je príčina/dôvod?	1	3	-	4
		Čo by sa stalo keby?	2	-	2	4
		Čo sa stane, ak...?	-	-	-	-
		Aké sú následky/dôsledky?	1	3	3	7
Úlohy	Slovné	Zdôvodni	1	-	1	2
		Vysvetli prečo	4	1	2	7
		Vysvetli svoj názor	-	2	-	2
		Diskutuj	-	-	7	7
		Porad' sa v skupine	-	-	1	1
		Predpokladajte	1	1	-	2
		Vyslovte hypotézu	-	-	-	-
		Vysvetlite zistenie	-	-	1	1
	Grafické	Nakresli svoju predstavu	-	1	-	1
		Nakresli schému/tabuľku/graf	2	1	4	7
		Doplň tabuľku/schému/graf	-	-	-	-
Spolu			19	22	24	65

2.3 Odporúčania pre prax

Aby bol prechod od nevedeckých, naivných predstáv žiakov k predstavám vedeckým čo najúspešnejší, mala by učebnica vo väčšej miere plniť funkciu

platformy konceptuálnej zmeny. Podľa nášho názoru by predovšetkým mala obsahovať viac otázok a úloh, ktoré dokážu identifikovať a modifikovať naivné detské predstavy a posunúť žiakov od opisu k vysvetľovaniu faktov. Skúsení autori učebníc by v tomto smere mali byť vzorom, podporou a inšpiráciou pre učiteľov.

Na vyučovaní by sa deti mali vo zvýšenej miere zapájať do diskusií a vedeckých rozhovorov, pomocou ktorých si vytvoria schémy toho, čo sa nazýva vedecké myslenie (Eshach, 2006). Učebnica by preto mala vytvoriť na diskusnú činnosť žiakov adekvátny priestor a podmienky. Diskusia v triede, v ktorej učiteľ nie je aktívnejší ako samotní žiaci, má význam nielen vzdelávací a výchovný, ale aj diagnostický. Ak chceme poznať štruktúru konceptov žiakov, musíme im dať možnosti o nich rozprávať a používať ich.

Pozornosť učiteľov by sme chceli upriamiť na diskusnú sieť, ktorú môžu využiť v úlohách, ako napríklad: *Je chemická ochrana proti škodcom ľuľka zemiakového lepšia pre životné prostredie ako biologický boj proti škodcom? Použite diskusnú sieť a predložte argumenty pre a proti.*

3. Obrazový a grafický materiál v učebnici biológie pre 5. ročník z perspektívy konceptuálnych zmien prírodovedných predstáv žiakov

Nové digitálne technológie priniesli kvalitatívne vyššiu úroveň fotografií, ilustrácií a grafiky ako takej, čo sa prejavilo v celkovom zlepšení kvality učebníc, vrátane tých z biológie. Obrazový a grafický materiál tak začal v podstatne väčšej miere plniť funkciu názornej konfrontácie naivných detských predstáv s vedeckou realitou. Už pri prvom zbežnom prelistovaní predloženej učebnice biológie pre 5. ročník je zrejmé, že po kvantitatívnej stránke je učebnica bohatá na obrazový materiál (fotografie, ilustrácie, schémy). Naším cieľom bolo skúmať obrazový a grafický materiál po kvalitatívnej stránke, z perspektívy konceptuálnych zmien naivných predstáv žiakov. Pozornosť sme preto upriamili na to, či boli pri výbere a tvorbe obrazového a grafického materiálu použité stratégie konceptuálnej zmeny, akými sú: schematická argumentácia, diskusná sieť, *concept cartoons*® a pojmové mapy.

3.1 Teoretické východiská

Obrazový a grafický materiál by mal slúžiť nielen na vizualizáciu pojmov, ale aj ako prostriedok vyučovacích metód, ktoré chce učiteľ použiť s cieľom konceptuálnej zmeny u žiakov.

Na konceptuálnu zmenu je možné použiť obrazový a grafický materiál, ktorý má funkciu schematickej argumentácie a je vizuálnou reprezentáciou informácie. Obrazovým materiálom budeme v ďalšom texte rozumieť

fotografie, ilustrácie (vrátane *concept cartoons*©), detské kresby, náčrty/nákresy, zatiaľ čo grafickým materiálom budeme rozumieť tabuľky, grafy, diagramy, schémy (vrátane diskusnej siete) a pojmové mapy.

Metóda pojmových modelov a pojmových máp prispieva ku konštrukcii zmysluplných vedeckých ako aj nevedeckých konceptov (Eshach, 2006).

Pojmové modely sú definované ako slová a/alebo diagramy, ktorých cieľom je pomôcť žiakovi vybudovať mentálne modely systému, ktorý študuje. Konceptuálny model zvyrazňuje hlavné objekty a deje/činnosti v systéme, ako aj kauzálne vzťahy medzi nimi a upriamuje pozornosť žiakov na konceptuálne objekty, ich miesto a činnosti, ktoré sú opísané v učive, a tým uľahčujú zapamätanie si konceptov a ich integráciu s už existujúcimi relevantnými poznatkami. Napr. pri vysvetľovaní rastu rastlín môže učiteľ ukázať žiakom obrázky rastlín v rôznych štádiách rastu so sprievodným textom pod každým obrázkom (Eshach, 2006).

Pojmové mapy ako grafické hierarchické reprezentácie, ktoré spájajú vzájomne súvisiace koncepty do reťazcov vzťahov definoval Novak (1998). Pojmové mapy sú založené na poznatku, že koncepty a vzťahy medzi nimi sú stavebnými kameňmi vedomostí a že vnútorné reprezentácie vedomostí sú prepojené užitočným spôsobom. Pojmové mapy obsahujú: uzly (znázornené kružnicou nakreslenou okolo konceptu), čiary medzi uzlami (ukazujú, ktoré koncepty spolu súvisia), čiary označené slovom (paralelne s priebehom čiary) spájajú koncepty do tvrdení. Pojmové mapy môžu byť aplikované vo vyučovaní ako: učebné stratégie, vyučovacie stratégie, stratégie plánovania kurikula, prostriedok na hodnotenie pochopenia vedeckých konceptov u žiakov. Ak budú žiaci prichádzať do kontaktu s pojmovými mapami, alebo ak budú vyzvaní takéto mapy tvoriť, môže to prispieť k ich schopnosti odhaliť prepojenia medzi konceptmi a k okamžitému hlbšiemu pochopeniu predmetu. Novak (1998) tvrdí, že pojmové mapy pomáhajú žiakom „učiť sa učiť“.

Na vyvolanie skupinovej diskusie sa dajú použiť aj *concept cartoons*© (obr. 2). Sú to v podstate kresby (ilustrácie), ktoré slúžia na prezentáciu vedeckej otázky a súčasne predkladajú žiakom rôzne názory alebo rôzne teórie o vedeckých konceptoch, ktoré súvisia s nastolenou otázkou. Okrem kresby, ktorá je vytvorená v kontexte situácie známej žiakom z ich každodenného života, *concept cartoons*© obsahujú text minimálneho rozsahu. *Concept cartoons*© môžu byť skonštruované tak, aby obsahovali viac ako jednu správnu myšlienku. Každému nápadu, myšlienke či názoru, ktorý sa nachádza v *concept cartoons*©, sa dialogickou formou pristupuje s rovnakou dôležitosťou a vážnosťou, čo vytvára bezpečné prostredie pre diskusiu a povzbudí žiakov k tomu, aby predložili vlastné spôsoby riešenia. *Concept cartoons*© majú široké využitie: môžu uviesť výskumnú úlohu, môžu nasledovať po demonštrácii, po vykonaní pokusu môžu slúžiť na diskusiu pri

hľadání a formulování jeho výsledkov, môžu slúžiť na identifikáciu miskonceptov a na záver kapitoly na opakovanie učiva (Joyce, 2006). Na Slovensku sa využitím *concept cartoons*© zaoberá Minárechová (2014).

Medzi položky grafického materiálu učebnice podľa nášho názoru patrí aj schematické znázornenie diskusnej siete, o ktorej sme sa zmienili už vyššie.

Obr. 2: **Concept cartoon**©



Prevzaté podľa zdroja: (<http://www.tts-group.co.uk/shops/tts/Products/PD1726997/Concept-Cartoons-CD-ROM/>).

3.2 Využitie stratégií na konceptuálnu zmenu v grafických a obrazových materiáloch použitých v učebnici biológie pre 5. ročník

Učebnica je bohatá na ilustrácie a fotografie rastlín, živočíchov, rastlinných spoločenstiev a pod., čím názorne konfrontuje predstavy žiakov s realitou. V predloženej učebnici sa nachádza 284 obrázkov, z ktorých fotografie tvoria 76 %, ilustrácie tvoria 21 % a nákresy a schémy tvoria spolu 3 % obrazového materiálu.

- Fotografie majú podľa nášho názoru ilustračnú funkciu, 95 % fotografií znázorňujú živé organizmy a ich životné prostredie. Fotografie sú farebné, kvalitné a každý živý organizmus, ktorý je spomenutý v texte, je aj názorne zobrazený;
- Ilustrácie sú farebné alebo čiernobiele, niektoré majú charakter kresby a supľujú nákres učiteľa na tabuli, ktorý je nutný napríklad pri vysvetlení rozdielu medzi stromom a krom, rúrkami a lupeňmi húb, alebo cibul'ou, hl'uzou a podzemkom;

- Nákresy a schémy znázorňujú vzťahy (napr. potravné reťazce), procesy (fotosyntéza), stavbu (rastlinného tela, bunky), zloženie (ekosystému, lúčneho spoločenstva) a dôsledky (znečistenia vody). Dôležitá je najmä správnosť, jednoduchosť, prehľadnosť, zrozumiteľnosť a schopnosť modifikovať naivné detské predstavy. Príkladom správne vytvorenej schémy je podľa nášho názoru schéma potravných vzťahov v lese (s. 49). Príkladom nesprávne vytvorenej schémy, ktorá môže viesť k vzniku miskonceptov, je schéma fotosyntézy (s. 25) a v učebnici by sa vyskytovať nemala;
- 18 % obrázkov má vysvetľovaciu funkciu, pričom najväčší dôraz autori kladli na vzťahy medzi organizmami, konkrétne na potravné reťazce. Prínosom učebnice je obrazový materiál, ktorý vysvetľuje pojmy náročné na pochopenie, pretože sa s nimi žiaci nestretávajú v bežnom živote. Sú to napríklad pojmy: výtrus, výtrusnica, rúrky a lupene húb, snovacie bradavice, prhlivé bunky nezmara, rastlinný a živočíšny planktón, producenty, konzumenty a i.;
- Vzhľadom na časový horizont, v ktorom predložená učebnica vznikala, je pochopiteľné, že v učebnici sa nenachádzajú *concept cartoons*®, ktoré by rozvíjali spôsobilosť vedecky myslieť a prispeli tak k splneniu cieľa prírodovednej gramotnosti;
- Grafy a tabuľky, ktoré by slúžili na argumentáciu javu podloženého štatistickými dátami, v učebnici chýbajú;
- V predloženej učebnici biológie pre 5. ročník nie sú použité pojmové mapy a ani úlohy, ktoré od žiakov vyžadujú takéto mapy vytvárať. Súčasťou obrazového a grafického materiálu nie je ani diskusná sieť, resp. jej schéma, ktorá uľahčí diskusiu a jej organizáciu.

3.3. Odporúčania pre prax

Z vyššie uvedenej analýzy obrazového materiálu použitého v predloženej učebnici vyplýva, že napriek nepochybne kvalitným fotografiám a názornosti obrazového materiálu, učebnica nevyužíva všetky stratégie konceptuálnej zmeny. Učiteľom biológie preto odporúčame hľadať námety napr. v učebnici matematiky pre 5. ročník základnej školy od autorov Žabka, Černek (2010), ktorí sa pri jej tvorbe stratégiou *concept cartoons*® inšpirovali.

V súčasnosti, keď je v triedach čoraz viac žiakov so špeciálnymi poruchami učenia sa, je podľa nášho názoru z vyššie uvedených dôvodov veľmi praktické využívať pojmové mapy. K vytváraniu pojmových máp môžeme žiakov viesť postupne od 5. ročníka riešením jednoduchých úloh: *Použi pojmy v rámečku a vytvor schému triedenia rastlín. (Vytvor pojmovú mapu.)*

dreviny, kvitnúce byliny, rastliny, kry, ihličnaté stromy, nekvitnúce byliny, stromy, ihličnaté kry, listnaté stromy, listnaté kry, byliny.

Nedostatkom mnohých učebníc je, že nevyužívajú schematickú argumentáciu, čím na jednej strane ignorujú skutočnosť, že tabuľky a grafy majú významnú interpretačnú funkciu a na strane druhej ignorujú vzájomné a cenné prepojenie predmetov ako matematika, biológia a informatika. Pracovať s dátami je v modernej spoločnosti nevyhnutnosť a žiaci by v tomto smere mali získať potrebné zručnosti práve pri práci s učebnicou.

Záver

Na záver možno skonštatovať, že z 10 vybraných stratégií podporujúcich konceptuálnu zmenu a identifikáciu miskonceptov, neboli 4 stratégie (diskusná sieť, pojmové mapy, doplnenie schémy alebo nákresu, *concept cartoons*©) použité vôbec, štyri stratégie boli použité minimálne (otázky na identifikáciu prekonceptov, predpovedanie a vysvetľovanie výsledkov pozorovaní, diskusie a analógie) a dve stratégie (text na konceptuálnu zmenu a schematická argumentácia) boli použité čiastočne. Text v predloženej učebnici okrem kritéria prepojenia s diskusnou sieťou splňal po formálnej stránke najviac podmienok textu na konceptuálnu zmenu. Iba 13 % otázok a úloh v predloženej učebnici má potenciál identifikovať a modifikovať naivné predstavy žiakov. Obrazový a grafický materiál bol tvorený so snahu o názornosť, avšak nie so snahou rozvíjať prírodovednú gramotnosť s využitím stratégií na konceptuálnu zmenu. Nakoľko však učebnica vznikala v čase (1. vydanie je z roku 2008), keď boli informácie o prírodovednej gramotnosti a pretváraní prekonceptov na vedecké koncepty dostupné iba v zahraničí, treba túto skutočnosť akceptovať pri posudzovaní uvedenej učebnice. Podľa nášho názoru je táto učebnica typickým príkladom slovenskej reality vo vzdelávaní. Testovanie PISA (prvé testovanie na Slovensku je z roku 2006) prinieslo na Slovensko testovanie prírodovednej gramotnosti. Nezaujímam odbornej verejnosti o jej výsledky a trendy, ktoré predstavovala, spôsobili, že vznikli učebnice, ktoré prírodovednú gramotnosť nerozvíjajú, ale Štátny vzdelávací program ju medzi svoje ciele zaraďuje a medzinárodné výskumy ju u našich žiakov merajú. Učiteľ si preto musí s touto realitou dokázať poradiť sám.

LITERATÚRA

- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ESHACH, H. 2006. *Science Literacy in Primary Schools and Pre-Schools*. Dordrecht: Springer. 159 s. ISBN 10 1-4020-4641-3.
- GUZZETTI, B. J. 2002. *Literacy in America: An Encyclopedia of History, Theory, and Practice*. Santa Barbara: ABC – CLIO Inc. 465 s. ISBN 1-57607-358-0.
- HARLEN, W. – QUALTER, A. 2014. *The Teaching of Science in Primary School*. 6. vyd. New York: Routledge. 376 s. ISBN 978 0-415-65664-1.

- HARLEN, W. et al. 2013. *Making Progress in Primary Science: A Study Book for Teachers and Student Teacher*. New York: Routledge. 240 s. ISBN 1134453299.
- HELD, L. et al. 2011. *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. 138 s. ISBN 978-80-8082-486-0.
- JOYCE, Ch. 2006. Cartoon concepts. In *Assessment Resource Bank*. Dostupné na [www: <http://arb.nzcer.org.nz/strategies/cartoons.php>](http://arb.nzcer.org.nz/strategies/cartoons.php).
- KORŠŇÁKOVÁ, P. et al. 2010. *Národná správa PISA 2009 Slovensko*. Bratislava: NÚCEM. 60 s. ISBN 978-80-970261-4-1.
- KRYKORKOVÁ, H. 1981. Aktivizační možnosti úloh s výběrovou odpovědí. In *Pedagogika*. roč. 31, č. 3, s. 289 – 306. ISSN 0031-3815.
- McCLOSKEY, M. 1983. *Naive Theories of Motion*. In GENTNER, D., STEVENS, A. (Eds.). *Mental Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. p. 299 – 324.
- MILLER, J. 1983. Scientific literacy. A Conceptual and Empirical Review. In *Daedalus*. No.2, p. 29-48.
- MINÁRECHOVÁ, M. 2014. Využitie metódy concept cartoons© pri modifikácii žiackych predstáv o prírodných javoch. In *Pedagogika.sk*, roč. 5, č. 2, s. 137 – 159.
- NOVAK, J. D. 1998. *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept maps as facilitative tools for schools and corporations*. Mahwah: N. J., Lawrence Erlbaum & Assoc. 317 s. ISBN-10-0415991854.
- READINGEDUCATOR: *Discussion web*. (1.11.2013). Dostupné na [www: <http://www.readingeducator.com/strategies/web.htm>](http://www.readingeducator.com/strategies/web.htm).
- ŠVEC, V. 1976. Učebné úlohy a jejich místo ve vyučovacím procesu. In *Výchovný poradce*, roč.13, č.4, s. 28 – 37.
- TUREK, I. 1989/90. O pojme úloha v didaktice. In *Odborná škola*, roč.37, č.7, s. 106 – 107.
- UHEREKOVÁ, M. et al. 2012. *Biológia pre 5. ročník základnej školy*. 2. vyd. Bratislava: Expol Pedagogika. 108 s. ISBN 978-80-8091-278-9.
- WANDERSEE, J. H. – MINTZES, J. J. – NOVAK, J. D. 1994. *Research on Alternative Conceptions in Science*. In GABEL, D. L. (ed.). *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: MacMillan. p.177-210. Dostupné na [www: www.tts-group.co.uk/shops/tts/Products/PD1726997/Concept-Cartoons-CD-ROM](http://www.tts-group.co.uk/shops/tts/Products/PD1726997/Concept-Cartoons-CD-ROM) (1. 11. 2013).
- ŽABKA, J. – ČERNEK, P. 2010. *Matematika pre 5. ročník ZŠ, 2. časť*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. 120 s. ISBN 978-80-8120-110-3.
- ŽOLDOŠOVÁ, K. 2010. *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. stupňa ZŠ*. Prešov: Rokos. 262 s. ISBN 978-80-89510-00-9.

Adriana Mokrá študovala na Prírodovedeckej fakulte UK v Bratislave učiteľstvo predmetov matematika, biológia. Od roku 1993 pracovala ako učiteľka na základnej škole, ako lektorka v Ústave jazykovej a odbornej prípravy UK v Bratislave, ako lektorka anglického jazyka a externe

spolupracovala s ŠPU a NÚCEM v Bratislave. V roku 2002 absolvovala rigoróznú skúšku na Katedre didaktiky biológie a chémie Prírodovedeckej fakulty UK v Bratislave, pričom sa príležitostne venovala publikačnej činnosti. Od roku 2013 je externou doktorandkou na Trnavskej univerzite v Trnave na Pedagogickej fakulte – Katedre biológie. V súčasnosti pracuje ako učiteľka na CZŠ Narnia v Pezinku.

PaedDr. Adriana Mokrá
Majakovského 33
902 01 Pezinok
gemma.mokra@gmail.com
Pracovisko:
CZŠ Narnia Bratislava – elokované pracovisko Pezinok
Komenského 27
902 01 Pezinok

Diskusia

Současná problematika výuky oborů Zubní lékařství a Dentistry na LF UP v Olomouci

Yuliya Morozova, Miloš Špidlen, Ľuboš Harvan

Klinika zubního lékařství LF UP a FN, Olomouc, Česká republika

Anotácia: Současná problematika výuky oborů Zubní lékařství a Dentistry na LF UP v Olomouci. Zubní lékařství je jedním z nejpopulárnějších medicínských oborů současné doby. Jeho výuka je však velmi náročná a vyžaduje kromě dokonalých teoretických znalostí všeobecných lékařských a zubních předmětů určitou manuální zručnost, představivost a prostorovou orientaci. V současné výuce zubního lékařství se setkáváme hlavně s těmito problémy: stále se zvyšující počet jak českých, tak i zahraničních studentů, nedostatek učitelů, důraz kladený na praktickou část výuky a požadavky nynější generace studentů vyžadující atraktivnější a modernizaci stávajících metod výuky. Ve svém příspěvku autoři prezentují zejména koncepci současné pregraduální výuky zubního lékařství a modernizaci výuky oboru na LF UP v Olomouci. Obsahem sdělení je rovněž přehled možných způsobů modernizace, atraktivnější a zefektivnění současné výuky zubního lékařství.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 3: 196-215

Klíčová slova: zubní lékařství, e-learning, blended learning, case-based learning, problem-based learning

Current Issue of Dentistry Education on Medicine and Dentistry Faculty of Palacký University in the city of Olomouc. Nowadays, dentistry is one of the most popular medical professions. Dentistry education is very difficult process which requires not only perfect theoretical knowledge of general medical and dental disciplines but also definite manual abilities as well as imagination and spatial orientation. Currently dentistry education has deal with numerous problems: increasing number of Czech and foreign students, a lack of teachers and practical training emphasis. In addition, the modern students demand to include up-to-date equipment and facilities into educational process as well as to make it more attractive and upgrading. In this article the authors present the conception of current pregradual dental education on Medicine and Dentistry Faculty of Palacký University in the city of Olomouc as well as possible methods of its modernization.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 3: 196-215)

Key words: dentistry, e-learning, blended learning, case-based learning, problem-based learning

Úvod

Profese zubního lékaře patří mezi nejprestižnější a nejpopulárnější v České republice. Každoročně vzrůstá počet uchazečů o studium zubního lékařství nejenom z České republiky, ale také ze Slovenské republiky a v poslední době i z dalších cizích zemí (anglojazyčný směr výuky Dentistry)

(<http://www.vysokeskoly.cz/clanek/porovnani-oboru-stomatologie-a-zubni-lekarstvi>). Po skončení pětiletého studia a úspěšném složení státní rigorózní zkoušky získává absolvent titul Medicinæ Dentalis (Dentium) Doctor (zkratka MDDr. psaná před jménem).

Výuka zubního lékařství je velmi náročná a má určitá specifika. Pro dokonalé ovládnutí tohoto oboru je kromě teoretických znalostí potřebná manuální zručnost, představivost a prostorová orientace. Studenti zubního lékařství si mají v relativně krátkém čase zapamatovat a osvojit velké množství informací jak ze všeobecné medicíny, tak i zubního lékařství. Zubní lékařství je totiž jediným medicínským oborem, který má specializovanou náplň již od začátku studia. Tato skutečnost dovoluje koncipovat výuku se zaměřením na výkon odborné lékařské praxe již od prvních ročníků

(http://www.dent.cz/img_data/file/EU%20Manual%20Version%204%202008.pdf). Konečným cílem výuky je vytvořit u studenta tzv. kompetenci, neboli komplex teoretických znalostí a praktických dovedností v oblasti diagnostiky (včetně diferenciální rozvahy), ošetření a prevence různých onemocnění a patologických stavů v dutině ústní (Haden et al., 2006, s. 1265; Licari, 2007, s. 1509; Yip et al., 2001, s. 517). Zubní lékařství je rovněž i náročným instrumentálním oborem vyžadujícím ovládnutí určitých manipulací a práci s jednotlivými nástroji a přístroji.

Koncepce současné pregraduální výuky zubního lékařství na LF UP v Olomouci

Na Lékařské fakultě Univerzity Palackého v Olomouci se výuka zubního lékařství skládá ze tří bloků předmětů, a to teoretických (všeobecných a zubních), preklinických a klinických. V 1.–3. ročníku studia probíhá tzv. preklinická výuka, kde se studenti učí základní preparační postupy a také práci s jednotlivými nástroji a materiály na speciálních výukových dentálních simulátorech (Voborná et al., 2014, s. 43). Přitom v 1. a 2. ročníku se studenti učí preparaci jednotlivých kavít s následným zaplněním různými druhy výplňových materiálů a také broušení zubů na různé typy fixních a snímatelných protetických náhrad. Preklinická praktická cvičení probíhají jednak v simulátorových učebnách, v nichž jsou umístěny výukové dentální simulátory s instalovanými umělými čelistmi a plastovými zuby (obr. 1, 2), na

nichž se uskutečňuje samotná preparace, jednak ve výukové zubní laboratoři, kde se studenti učí laboratorní postupy zhotovení různých typů zubních náhrad (obr. 3).



Obrázek č. 1 Simulátorová učebna



Obrázek č. 2: Dentální simulátor



Obrázek č. 3: Preklinická zubní laboratoř

Ve 3. ročníku studia mají studenti předmět Endodoncie, který se v širokém slova smyslu zabývá diagnostikou a ošetřením onemocnění kořenového systému zubů. Další podobory zubního lékařství (parodontologie a čelistní obličejová chirurgie) rovněž mají preklinickou výuku uskutečňující se na speciálních modelech a simulátorech, na nichž se studenti učí základní postupy ošetření používané v daných podoborech zubního lékařství. Tato praktická cvičení probíhají ve 2.–3. ročníku studia. Všechny preklinické předměty tvoří nedílnou součást pro klinickou praxi. Ve vyšších ročnících studia, tj. ve 4. a 5. ročníku, studenti již v plné míře mají praktickou výuku a denně pod dohledem asistentů provádějí diagnostiku a ošetření pacientů v zubní ordinaci. Současně probíhá výuka klinických předmětů, které navazují na preklinické obory a jejich cílem je seznámit studenty s problematikou tak, aby byli schopni po ukončení studia samostatně provádět základní vyšetření, stanovovat správnou diagnózu včetně diferenciální rozvahy, sestavovat a následně realizovat plán léčebně-preventivních opatření pro každého konkrétního pacienta.

Competency-based learning, case-based learning (CBL) a problem-based learning (PBL) v zubním lékařství jako možné způsoby řešení problémů výuky

Hlavním problémem současné výuky zubního lékařství je především velký počet studentů přijímaných každoročně. Přitom při neustále se zvětšujících počtech studentů kapacita učeben a počet učitelů zůstává stejný. Částečně by v řešení uvedených problematických situací mohlo pomoci zavedení do kurikula tzv. case-based learningu, problem-based learningu a s nimi těsně souvisejícího competency-based learningu. Jak bylo zmíněno výše, hlavním konečným cílem pregraduálního vzdělávání zubního lékařství je na základě získaných teoretických znalostí a praktických dovedností vytvořit u studenta tzv. kompetenci a schopnost samostatně pracovat po ukončení vysoké školy. Na tomto principu je založen tzv. competency-based learning, neboli vzdělávání založené na kompetenci, který využívá řada vysokých medicínských škol. Mezi jeho hlavní výhody patří (Yip et al., 2001, s. 517):

- redukce pasivní závislosti na vyučujícím
- zlepšení výkonů studentů prostřednictvím aktivního zapojení do procesu řešení situace (problem-solving learning)
- podpora kritického hodnocení konkurenčních teorií a důkazů
- zlepšení interdisciplinárního chápání
- pomoc při vyhledávání literárních výukových zdrojů
- zlepšení schopnosti správně popisovat klinické případy.

Využití competency-based learningu ve výuce medicínských oborů včetně zubního lékařství těsně souvisí s case-based learningem (CBL, vzdělávání

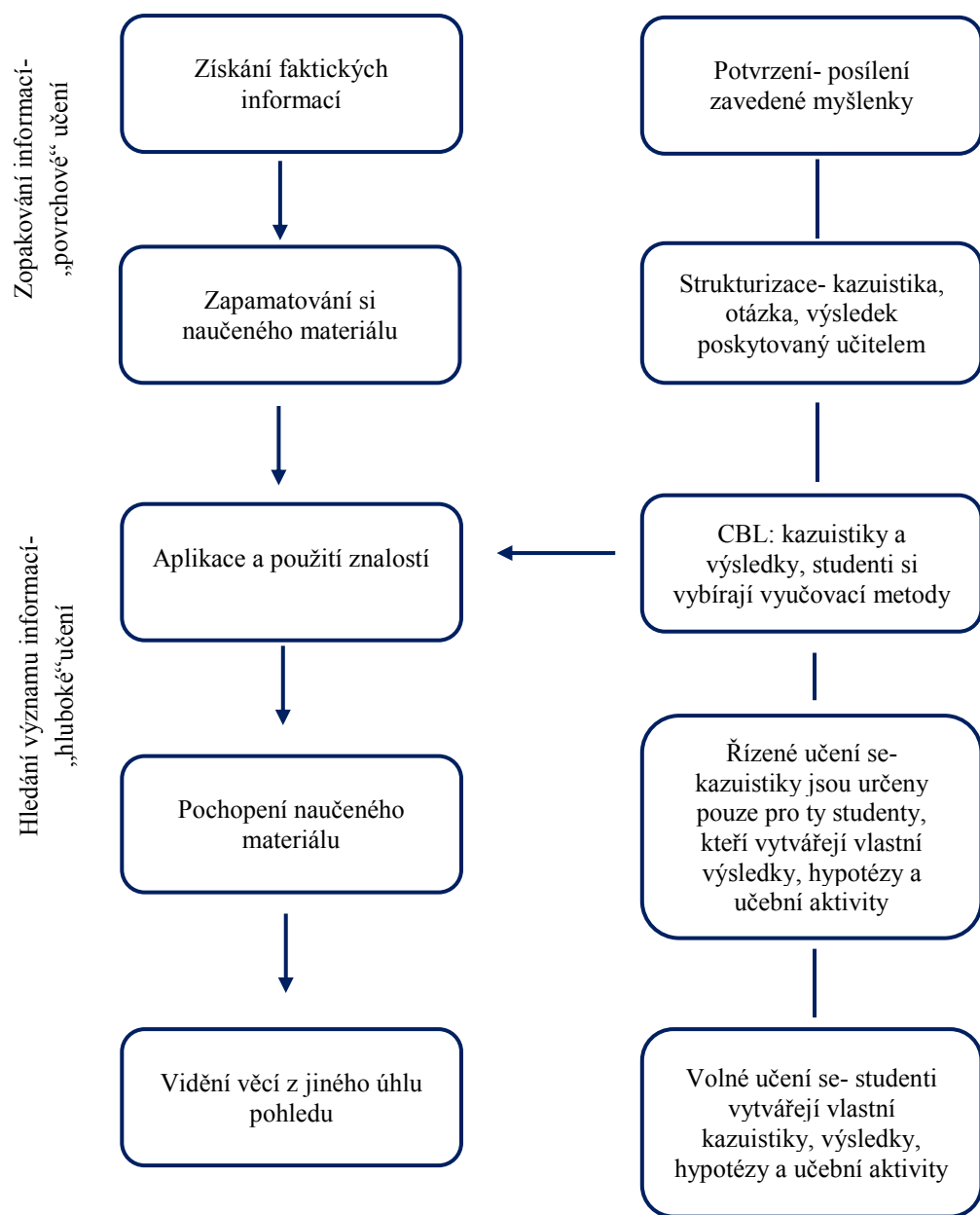
založené na kazuistickém případě), který klade velký důraz na studování konkrétních klinických případů a situací (Thistlethwaite et al., 2012, s. 421, 433; Fincham, Shuler, 2001). Danou formu výuky využívá řada zahraničních vysokých škol již po dobu několika let (Yip et al., 2001; Yiu et al., 2011; Winning, Townsend, 2007). Cílem case-based learningu je prostřednictvím použití autentických klinických případů ve výuce připravit studenty ke klinické praxi (Thistlethwaite et al., 2012, s. 422–423). CBL je uznávanou pedagogickou metodou, jež prostřednictvím aplikace získaných znalostí v konkrétní klinické situaci propojuje teorii s praxí. První zmínky použití case-based learningu ve výuce medicíny lze najít již na začátku 20. století, kdy v roce 1912 prof. James Lorrain Smith aplikoval použití klinických případů ve výuce patologie na Edinburské Univerzitě (Sturdy, 2007, s. 760).

Dle National Centre for Case Study Teaching in Science kazuistické případy musí (Herreid, 1997/98, s. 163–164; Thistlethwaite et al., 2012, s. 422):

- být autentické- vychází z reálné klinické situace konkrétního pacienta
- popisovat nejčastější situace
- poskytovat další údaje
- souviset s určitými výsledky vzdělávání
- mít vzdělávací hodnotu
- stimulovat zájem o studium
- být relevantním pro studujícího
- vzbuzovat vcítění se a pochopení
- mít mluvený komentář
- podporovat rozhodování
- mít obecnou použitelnost.

Kazuistické případy používající se ve výuce medicínských oborů jsou založeny na případech pacientů a mohou být reálné (reálný pacient v ordinaci či nemocničním pokoji), simulované (ostatní lidé „předstírají“ určité symptomy), virtuální (on-line virtuální „pacienti“ s různou úrovní autentičnosti a sofistikovanosti) a popsané pomocí textu (Thistlethwaite et al., 2012, s. 422). Na LF UP v Olomouci pro výuku studentů zubního lékařství používáme tzv. reálné kazuistiky (vyšetření a ošetření reálného pacienta) a textem popsané (eventuálně fotograficky dokumentované) klinické situace.

Case-based learning má určité výhody v porovnání s klasickým stylem výuky. CBL podporuje sebeřízené učení se, argumentaci, uvažování a také konečné rozhodnutí a řešení konkrétního klinického případu (Thistlethwaite et al., 2012, s. 434). Díky použití konkrétních klinických kazuistik přibližuje studenty k reálné praxi a umožňuje tak aplikovat teoretické znalosti získané v průběhu studia, což zlepšuje jejich chápání pojmů a zvyšuje zájem studentů o vyučovací proces. Proces učení se pomocí CBL je znázorněn na obrázku 4.

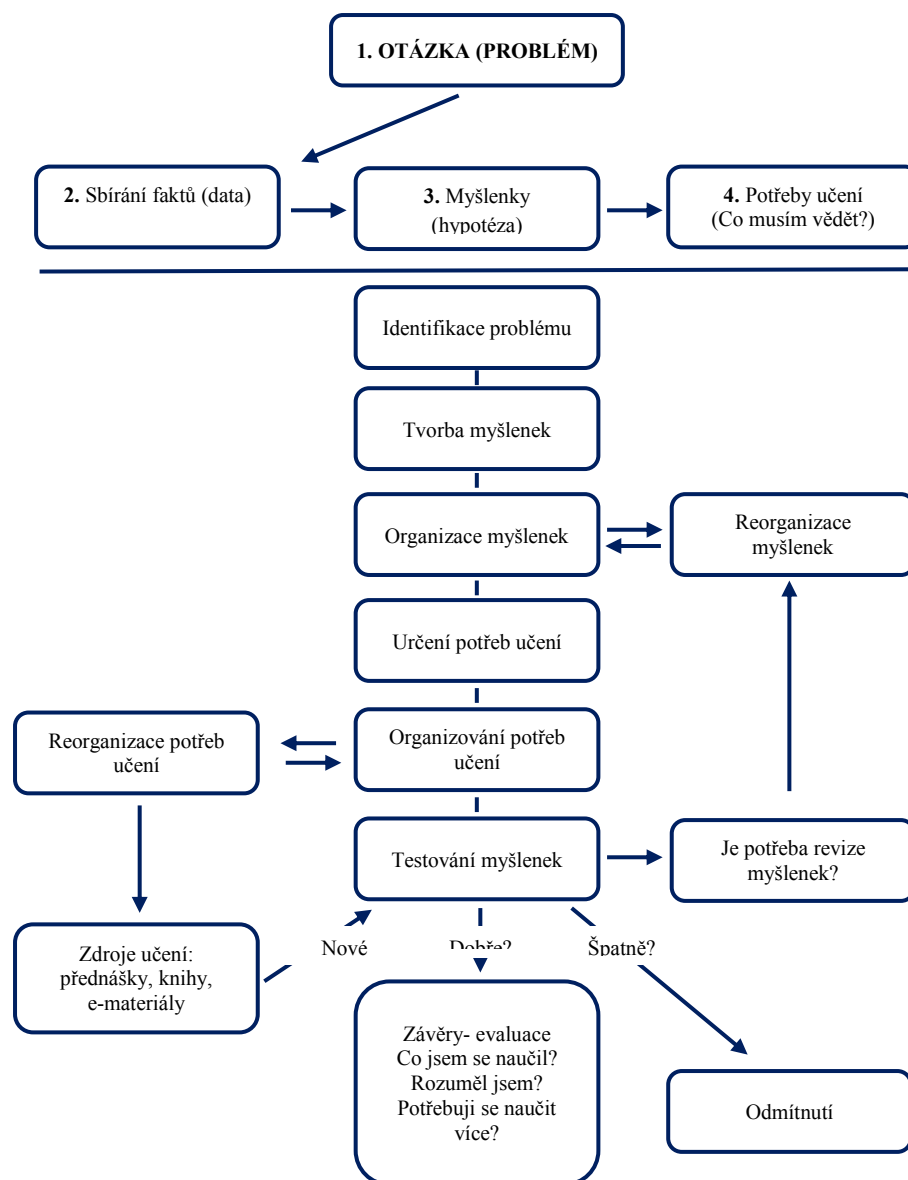


Obrázek č. 4: Proces učení se pomocí case-based learningu (Thistlethwaite et al., 2012, s. 435)

Case-based learning se velice často zaměřuje a porovnává s problem-based learningem (PBL), neboli vzděláváním založeným na řešení otázky (problému). Poprvé ve výuce medicínských oborů byl PBL použit v 60. letech 20. století na Univerzitě Macmastery v Kanadě (Fincham, Shuler, 2001, s. 407). Dle definice Barrowse a Tamblyna (1980, s. 1) (Thistlethwaite et al., 2012, s. 423) PBL je vzděláváním, které je výsledkem zamýšlení se nad problémem a hledání nejvhodnějšího způsobu jeho řešení. Pedagogika založená na PBL má tři zásadní komponenty: věc, otázka (podoba kazuistiky v CBL), skupiny s malým počtem studentů a vzdělávání, v jehož centru stojí student (Fincham, Shuler, 2001, s. 408). Na těchto komponentech jsou založeny pravidla pro výuku s použitím PBL. Pro její úspěšnou realizaci jsou bezpodmínečně nutné všechny tři principy (Fincham, Shuler, 2001, s. 408, 409).

Odlišnosti mezi case-based a problem-based learningem nejsou zcela jasné (Thistlethwaite et al., 2012, s. 423). Inman takto popisuje základní rozdíly mezi case-based a problem-based vzděláváním: ve výuce uskutečněné s použitím CBL se od studenta očekává „řešení“ kazuistického případu (provedení přijatelné diferenciální diagnostiky a sestavení a realizace individuálního plánu léčebně-preventivních opatření) prostřednictvím aplikace získaných znalostí. Zatímco kazuistický případ v PBL slouží pro studenta podnětem k hledání, identifikaci a rozvoji nových oblastí učení, ať už kazuistický případ bude vyřešen či nikoliv (Fincham, Shuler, 2001, s. 408). Srinivasan et al., (2007, s. 74) uvádí, že CBL je vyučovací metodou s přesně definovanými výsledky a přesnější strukturou než PBL, která funguje jako spojovací „most“ mezi vzděláváním (získáváním teoretických znalostí) a prací (aplikace získaných znalostí a dovedností) (Henning et al., 2006). Na druhou stranu je ale nutno říct, že použití prvků PBL v klasické výuce medicíny umožňuje změnit tendenci stávajícího kurikula, který je postaven na principu pasivního zapamatování si teoretických informací a ovládnutí si manuálních zákroků bez hlubokého chápání klinické situace (Fincham, Shuler, 2001, s. 407). Pro vyšší efektivitu by měly prvky PBL být integrovány do kurikula výuky. Klíčovým požadavkem PBL je tzv. „věc, otázka“ (podstata tématu). „Otázka“ vždy vzniká jako první a tvoří centrální část v PBL. Na začátku procesu probíhá vysvětlení a diskuse otázky, dále studenti sbírají údaje potřebné pro její řešení a následně hledají možné varianty řešení. Další součástí problem-based learningu je malý počet studentů ve skupině. Jak bylo popsáno výše, velký počet studentů zubního lékařství je možná nejhlavnějším a nejaktuálnějším problémem současné výuky daného oboru. Dle Lucera a kol. (1985) optimální počet studentů ve skupině je 5–6. Takto malý počet posluchačů zaručuje účast všech studentů v procesu zamýšlení si nad problémem a hledání jeho možných řešení a také eliminuje jejich subagregaci na malé podskupiny. Třetím zásadním pravidlem PBL je vytvoření prostředí soustředěného na studenta (student

centered environment), který v PBL zaujímá důležitou pozici (Yiu et al., 2011, s. 72–73, Winning, Townsend, 2007, s. 3). Celkový proces učení se prostřednictvím PBL je znázorněn na obrázku 5.



Obrázek č. 5: Proces učení se pomocí problem-based learningu (Fincham, Shuler, 2001, s. 413): 1. vysvětlení otázky; 2. studenti sbírají relevantní údaje

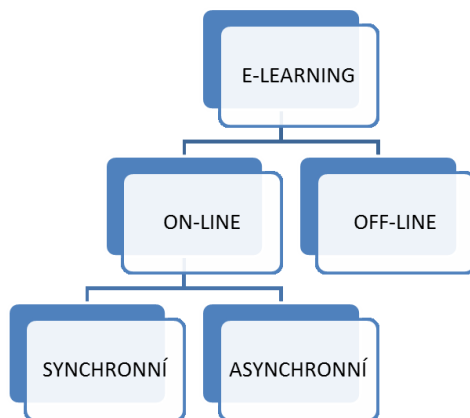
týkající se otázky; 3. na základě těchto údajů vytvářejí myšlenky o řešení otázky; 4. zvážení myšlenek vede k identifikaci potřeb učení se

V současné době problem-based learning je zakomponován do kurikula zubního lékařství na řadě vysokých škol po celém světě (Fincham, Shuler, 2001, s. 407; Winning, Townsend, 2007, s. 2).

Požadavky současné generace studentů a aplikace informačních a komunikačních technologií do pedagogického procesu

V kontextu dalších zvláštností současného vzdělávacího procesu nelze ignorovat požadavky studentů k metodám vyučování. Generace nynějších studentů vyžaduje aplikaci moderních výukových prostředků v tradiční výuce (McCann et al., 2010, s. 67; Mattheos et al., 2008, s. 86–87). Patří k nim především internet s dostupností k veškerým informacím nápomocným při studiu (sylaby výuky, výukové portály s videi a animacemi či e-knihovny, medicínské databáze atd.). Tyto aspekty vyžadují inovaci systému vzdělávání a implementování moderních učebních pomůcek (Strother et al., 2009, s. 1361).

V řešení uvedených problémů by mohlo pomoci použití e-learningových a dalších multimediálních prostředků v klasické prezenční výuce. Aplikace informačních technologií rovněž umožňuje rychlé a jednoduché ověření znalostí studentů. E-learning v širším slova smyslu představuje aplikaci nových multimediálních technologií a globální sítě do procesu vzdělávání za účelem zvýšení jeho kvality posílením přístupu ke zdrojům, službám, k výměně informací a ke spolupráci (portál EU elearningeuropa.info, 2003; Kopecký, 2006, s. 6). Při užším vymezení je e-learning definován jako vzdělávání realizované prostřednictvím internetu (Kopecký, 2006, s. 7). Existuje několik forem výuky s použitím e-learningových prvků (obr. 6) (Kopecký, 2006, s. 9).



Obrázek č. 6: Formy e-learningu (Kopecký, 2006, s. 9)

Off-line forma e-learningu využívá připojení na internet, který ale zde není využíván ke komunikaci mezi pedagogem a studentem. Slouží jako úložné místo pro zveřejňování výukových materiálů pro následné využití. V případě online e-learningu studijní materiály jsou přístupné prostřednictvím internetu (resp. intranetu), který je využíván ke komunikaci studentů s pedagogy i mezi sebou. Rozlišují se dva typy on-line e-learningu: synchronní a asynchronní (Kopecký, 2006, s. 9). V případě synchronního on-line e-learningu pro umožnění komunikace studentů s pedagogem a mezi sebou je potřebné připojení v reálném čase na internet, resp. intranet (např. audio a video konference, rychlé textové zprávy přes internet – instant messaging, sdílené aplikace apod.). Asynchronní on-line learning nevyžaduje časové sladění účastníků vzdělávání (např. e-mailová korespondence, diskusní fóra apod.)

Potenciálními výhodami e-learningu se jeví větší pohodlí a flexibilita při studiu (nezávislost studiu na určitém čase a místě), možnost se opakovaně vrátit ke studovanému tématu, jednodušší a rychlejší aktualizace výukových materiálů, neomezený počet studujících (Garland, 2010, s. 637). Aplikace informačních technologií přináší i další výhody, jako je posun od odborného přednášení k vedení (tutoring), posun od vyučování k praktickému zkoušení, posun od známkování testů k jejich posouzení, podpora interpersonálních, odborných a sociálních kontaktů, podporování přístupu k rozmanitým systémům uchovávání znalostí (Burgerová, 2006, s. 39). Existují ale i určité nevýhody dané formy vzdělávání, jako je především tzv. izolace studentů kvůli absenci přímého kontaktu s pedagogem a mezi sebou, menší objem získávaných praktických zkušeností, ve srovnání se studenty studujícími klasickou metodou, technické nároky výuky (potřeba počítače a výukového software), finanční náročnost výukového procesu, časová náročnost při tvorbě e-kurzů, nedostatečně vyřešená ochrana autorského práva, nedostatečná možnost identifikace studenta, hlavně při zkoušení (možnost zneužití přihlašovacích údajů jiným studentem), vyšší motivace a odpovědnost studenta při studiu (Garland, 2010, s. 637; Eaton, Hammick, 2003, s. 254 Camargo, et al., 2011, s. 1397). Tyto negativní stránky e-learningu vytvářejí limity pro jeho použití ve výuce zubního lékařství, v jejímž průběhu si studenti musí osvojit určité praktické výkony a naučit se komunikovat s pacienty a dalšími členy dentálního týmu (Mattheos et al., 2008, s. 89). Výjimkou ale může být tzv. blended learning, který spojuje tradiční a moderní metody vzdělávání a ukazuje se jako nejoptimálnější forma e-vzdělávání v zubním lékařství (Pahinis et al., 2007, s. 270; Schönwetter et al., 2010, s. 936).

Termín blended learning, čili smíšené vzdělávání, označuje kombinaci e-learningu a klasické prezenční výuky (Kopecký, 2006, s. 29). Dle Khana (2006, s. 98) výhody dané formy výuky spočívají v kombinaci on-line a off-line učení, obecného obsahu a obsahu vytvořeného dle potřeb studujícího, učení se

vlastními kroky a společného učení se a také v kombinaci učení se, praxe a podpůrných činností.

Kopecký (2004) rozlišuje tři základní modely blended learningu:

1. Vzdělávání zaměřené na rozvoj dovedností (skill-driven learning)- kombinuje individuální vzdělávání vlastním tempem s podporou pedagoga či facilitátora podporujícího rozvoj znalostí a dovedností studenta.
2. Vzdělávání zaměřené na rozvoj postojů/přístupů (attitude-driven learning)- využívá vybrané události a masmédiu, s jejichž pomocí ovlivňuje chování vzdělávaného. Kombinuje klasickou výuku ve třídách s on-line vzděláváním.
3. Vzdělávání zaměřené na rozvoj kompetencí (competency-driven learning) kombinuje různé metody, které působí na rozvoj kompetencí vzdělávaného. Cílem vzdělávání je získávání znalostí a dovedností od zkušených expertů.

Klíčovými účastníky procesu vzdělávání jsou pedagog a student. V rámci tradičního vzdělávání plní pedagog funkci přednášejícího, instruktora, facilitátora (podporovatele) a konzultanta. V e-learningu roli pedagoga odpovídá role tutora. V systému e-learningového vzdělávání tutor je „spojovacím článkem mezi studujícím a vzdělávací institucí“ (Zlámalová, 2003, s. 10). Hlavním úkolem tutora je podpora samostatného učení studujícího. Pedagogické vědomosti, odborné znalosti, schopnosti a dovednosti tutora se projevují v přípravě a zpracování e-materiálů. Neméně důležité jsou i jeho organizační a řídicí schopnosti. Zatímco v klasickém vzdělávání má pedagog dominantní pozici, v systému e-learningu pedagog-tutor je v postavení manažera vzdělávacího procesu s úkoly facilitátora umožňujícího studujícím vzdělávat se, trenéra povzbuzujícího a motivujícího studující při hodnocení svých zkušeností, konzultanta pomáhajícího studujícím řídit své vlastní vzdělávání, poradce vedoucího studující a také administrátora řídicího a vybavujícího praktické záležitosti vzdělávání (Huba, 2007, s. 40).

Studijní materiály v e-learningu

K tvorbě elektronických materiálů používaných v e-learningu se přistupuje z hlediska pedagogického, technického a sociálního (Burgerová, Beisetzer, 2008, s. 28). Při tvorbě e-kurzů je důležité postupovat podle určitých kroků a dodržovat určité zásady, jako je vytvoření kvalitních návodů (příručky kurzů), specifikace a vhodná modifikace obsahu kurzu, dodržení principů samostudia s jasně definovanými cíli celého kurzu a jednotlivých kapitol, strukturou textu uspořádaného do různých celků (klíčová slova, cvičení, kontrolní otázky, případové studie z praxe, zadání), jasnou a účinnou vizualizací (grafické symboly a značky, typografické konvence apod.), srozumitelným stylem psaní, poskytování dostatečné informace o kurzu a metodologii, podpora studentů (vlastní proces vyučování, příručky, diskuse, hodnocení úkolů učitel, kontakt

se vzdělávací institucí) a také profesionalita a stimulování nadšení všech tvůrců kurzu (Burgerová, 2006, s. 39).

Elektronické materiály mají určitou strukturu a skládají se z několika částí (Burgerová, Beisitzer, 2008, s. 31): stručný úvod, jasně definované cíle, specifikace předběžných vědomostí (vytváří předpoklad pro to, aby studium studenta neselhávalo kvůli vědomostem, které nejsou předmětem kurzu, ale jejichž znalost je potřebná), doporučený program studijních činností, skládající se z prezentace studijního materiálu, jeho procvičování a osvojování si a samokontroly se zpětnou vazbou.

Použití e-learningu ve výuce zubního lékařství

Využití e-learningových prvků ve výuce zubního lékařství má dosti bohatou historii, která začíná již v raných 70. letech 20. století, kdy se jako pomůcka při výuce začaly používat počítače (Fitzgerald, 1973, s. 307). Poprvé počítač jako učební pomůcka (Computer-Aided-Learning) v zubním lékařství byl použit na Univerzitě v Kentucky (USA) (Mast, Watson, 1976, s. 797). Pravý rozkvět využití informačních technologií ve výuce zubního lékařství byl pozorován až na začátku 90. let, kdy se informační technologie ve výuce zubního lékařství většinou aplikovaly prostřednictvím floppy disků a CD-ROMů (Pahinis et al., 2007, s. 269). Konec 90. let se vyznačuje výrazným rozvojem globální sítě a vysokorychlostních připojení, které se začínají dostávat i do medicíny včetně zubního lékařství. Zejména s tímto obdobím je spojeno objevení prvních e-learningových prvků používajících se ve výuce zubního lékařství. Přičemž se tendencí stává minimální využití dost drahého hardware a medií (floppy disky, CD-ROM) při maximálním využití globální sítě (Mattheos et al., 2008, s. 90). Od té doby se internet s jeho četnými výhodami stává plnohodnotnou pomůckou ve výuce studentů. Právě v této době se na zahraničních vysokých školách začínají objevovat první e-learningové kurzy v různých podoborech zubního lékařství (Reynolds et al., 2007, s. 419). Tyto kurzy se zakládají na tradiční výuce ve třídě doplněné o e-learningové prvky. Dalším krokem rozvoje použití e-learningových prvků ve výuce zubního lékařství bylo vytvoření a zavedení do klasické výuky tzv. case-based learningu a problem-based learningu (Neuhaus et al., 2008, s. 168). Daný typ výuky se velmi široce používá v současné výuce zubního lékařství a umožňuje posluchačům rozvinout analytické myšlení, dělá je schopnými k týmové spolupráci a komunikaci se spolužáky či pedagogy při řešení konkrétní klinické situace. Jedním z cílů dané metody vyučování je připravit studenty k celoživotnímu vzdělání, což v zubním lékařství je bezpodmínečně nutné. Současné možnosti využití e-learningových prostředků ve výuce zubního lékařství jsou velké. Pomocí moderních technologií lze v dnešní době objasnit principy ošetření, ukázat jejich praktické provedení, a tak dosáhnout ve výuce lepší prostorovou

orientaci a představivost (Eaton et al., 2008, s. 261, 262; Harvan, Stejskalová, 2010, s. 89; Mattheos et al., 2008, s. 88). Navíc umožňují využít nové zdroje informací (např. sledování videosouborů či animací, live zákroků, webináře, přednášky v elektronické formě, flash prezentace, 3D modely nebo simulace, rychlé vyhledávání informací založených na důkazu atd.) (Schönwetter et al., 2010, s. 930, 931). Kromě toho aplikace informačních technologií umožňují rychlé, jednoduché a objektivní ověření znalostí studentů. Pro tento účel byly vytvořeny speciální testové programy.

V České republice se e-learningové prvky poprvé začaly objevovat ve výuce zubního lékařství relativně nedávno (Lenčová et al., 2008). Proto můžeme říct, že použití e-learningu ve výuce zubního lékařství v České republice je zatím v rozvíjejícím se stádiu. Většina českých vysokých škol pro zefektivnění a zatraktivnění výuky zubního lékařství používá formu blended learningu, čili kombinaci klasické prezenční výuky s e-materiály. V současné době každá lékařská fakulta českých vysokých škol má svůj edukační portál, kde jsou umístěny elektronické studijní materiály ze všeobecné medicíny i zubního lékařství v českém a anglickém jazyce. Všechny tyto portály jsou propojeny mezi sebou prostřednictvím sítě MEFANET (MEDical FACulties NETwork), jež vznikla v roce 2007 a spojuje střední zdravotnické školy, lékařské fakulty a fakulty zdravotnických věd vysokých škol České a Slovenské republiky. Daný e-portál vytváří platformu pro publikování multimediálních studijních materiálů a je zaměřen na podporu integrace e-learningových výukových prvků do výuky medicínských a zdravotnických oborů (www.mefanet.cz).

E-learning v zubním lékařství na zahraničních vysokých školách

V současné době řada vysokých škol vyučujících obor zubní lékařství má vytvořené e-learningové kurzy ze širokého spektra různých předmětů a podoborů. Tyto kurzy jsou zakomponovány do kurikula zubního lékařství a dle průzkumu jsou vítány jak studenty, tak i pedagogy (Rosenberg et al., 2003, s. 5). Mezi pozitivní stránky daných e-learningových kurzů dle názorů studentů patří jejich atraktivita zvyšující zájem o učení se, lepší srozumitelnost výukových materiálů v porovnání s klasickými texty, přehlednost a jasnost praktických výkonů předvedených na fotografiích či videích, možnost se učit dle svého vlastního tempa a u některých kurzů i možnost sebehodnocení (Pahinis et al., 2007; Tan et al., 2009; Al-Jewair, et al. 2010; McCann et al., 2010; Wright, Hendricson, 2010).

Elektronické prostředky lze také použít pro hodnocení získaných znalostí a dovedností studentů. Současné informační a komunikační technologie umožňují rychle vyhodnotit nejen teoretické znalosti, ale také i praktické návyky studentů. Daný aspekt je obzvlášť důležitý v oboru zubní lékařství, který je především náročný praktický obor. Zkoušení prostřednictvím počítačů

umožňuje rychlejší a objektivnější hodnocení znalostí studentů. Na druhou stranu ale musíme podotknout, že neoptimálnější formou zkoušky v zubním lékařství stále zůstává ústní zkouška, během níž se ověřují nejenom znalosti předmětu, ale i schopnost studenta, jako budoucího specialisty, správně vyjadřovat své myšlenky.

Další možností využití elektronických materiálů jsou e-learningové kurzy pro kontinuální postgraduální vzdělávání zubních lékařů. Umožňují získávat nové poznatky a zdokonalovat dovednosti za relativně krátký čas přímo na pracovním místě (Camargo et al., 2011, s. 1396). Dle teorie tzv. „dospělého učení se“ postgraduální vzdělávání je, na rozdíl od pregraduálního vzdělávání, jež obecně motivováno nutností se naučit určitý objem informací pro úspěšné složení zápočtů a zkoušek, iniciováno samomotivací a potřebou sebevzdělávání se. Proto lze předpokládat, že podobné kurzy budou mezi již pracujícími specialisty uvítány ještě více než studenty (Davis et al., 2007, s. 2).

Využití e-learningových prvků ve výuce zubního lékařství na LF UP v Olomouci

Jak bylo popsáno výše, zubní lékařství je unikátním medicínským oborem vyžadujícím od studentů kromě teoretických znalostí i určité technické schopnosti a manuální zručnost. Pro běžnou diagnostiku a ošetření většiny onemocnění dutiny ústní je potřebné používat různé přístroje a nástroje. Velmi často se studenti musí v relativně krátké době naučit s nimi pracovat a bývají tak vystaveni velkému tlaku informací o těchto pomůckách. Jako efektivní výuková pomůcka pro tento účel se nám osvědčilo použití e-learningových prvků, jako je video, animace či makrofotografie jednotlivých kroků, textové a video návody na praktické použití přístrojového vybavení apod. Jako prostor pro uložení těchto výukových e-materiálů slouží sekce e-learning, vytvořená na webových stránkách našeho pracoviště (<http://www.kzl.upol.cz/elearning.php>) a propojená s celouniverzitním portálem Courseware. Daná sekce existuje již pátým rokem a je plnohodnotně využívána v praktické a teoretické výuce pregraduálních a postgraduálních studentů. Pro zahraniční studenty je k dispozici anglická verze dané sekce. Sekce je průběžně inovována a doplňována o nové informace.

Na stránkách jsou umístěny výukové materiály z různých specializací zubního lékařství včetně materiálů v angličtině. Obsah každého tématu je rozdělen do následujících částí: úvod, popis problematiky, klinický případ, závěr.

Kromě teoretické a praktické výuky používáme moderní informační technologie i při zápočtových testech a zkoušení jednotlivých předmětů. Na naší klinice hodláme realizovat pilotní projekt zkoušení některých profilových předmětů ve vyšších ročnících studia ve dvou kolech, kde prvním kolem je

počítačový test zahrnující 60 otázek. Test se skládá z tematických okruhů, kde testovací prostředí (Edubase, Česká republika) vybírá zadaný počet otázek z okruhů, přičemž každý test je výjimečný a připravený pro každého studenta jedinečně. Po vyplnění celého testu, na který student má 60 minut, se na obrazovce počítače objeví celkový počet správných odpovědí a procentuální úspěšnost testu. Studenti s minimální 70% úspěšností počítačového testu poté postupují do druhého kola, jímž je klasická ústní zkouška doplněná o jeden situační úkol obsahující kazuistický případ, s nímž se studenti mohou setkat v praxi. Úkolem studenta je rozpoznat správnou diagnózu případu na základě popsanych subjektivních a objektivních symptomů a stanovit plán léčebně-preventivních opatření. Celková známka zkoušky se skládá ze tří částí, kde 25 % známky činí výsledek testu, 25 % situační úkol a zbývajících 50 % studenti získávají při ústní zkoušce.

Závěr

Použití moderních informačních a komunikačních technologií v klasické výuce zubního lékařství je jedním z možných způsobů řešení problémů vyskytujících se v procesu výuky. Blended learning vykazuje vysoký potenciál pro zlepšení efektivity klasické výuky. Vytvoření podpůrných e-learningových výukových materiálů a testových otázek je ale z časového a finančního hlediska velmi náročné. Při výuce oboru Zubní lékařství je ale stále nutné brát v úvahu skutečnost, že e-learningová výuka slouží jen jako doplnění ke klasické prezenční výuce a v žádném případě nesmí ji přesáhnout.

Poděkování: Autoři děkují paní Zuzaně Šleškové a Milaně Vaňkové za pomoc při pořízení fotodokumentace. Práce vznikla za podpory grantu s číslem FRUP_2015_004.

LITERATURA

- AL-JEWAIR, T.S. – QUTUB, A.F. – MALKHASSIAN, G. – DEMPSTER, L. J. 2010. A systematic review of computer-assisted learning in endodontics education. J. Dent. Educ., vol. 74, no. 6, s. 601–611, ISSN 1396-5883.
- BURGEROVÁ, J. 2006. E-learning v dištančnom vzdelávaní na Pedagogickej fakulte PU. In Dištančné vzdelávanie v aplikovanej informatike DIVAI 2006. FVP UKF Nitra 2006, s. 39–43, ISBN 80-8050-975-1.
- BURGEROVÁ, J. – BEISETZER, P. 2008. Tvorba a aplikácia e-learningových kurzov vo vysokoškolskej výučbe. In Sborník příspěvků konference. Klady a zápory e-learningu na menších vysokých školách, ale nejen na nich. 1. vyd. Praha: Soukromá vysoká škola ekonomických studií, s. r. o., 2008. s. 27–34, ISBN 978-80-86744-76-6.

- CAMARGO, L.B. et al. 2011. E-learning used in a training course on atraumatic restorative treatment (ART) for Brazilian dentists. *J. Dent. Educ.*, vol. 75, no. 10, s. 1396–1401, ISSN 1396-5883.
- DAVIS, J. et al. 2007. Computer-based teaching is as good as face to face lecture-based teaching of evidence based medicine: a randomised controlled trial. Dostupný z <http://www.biomedcentral.com/1472-6920/7/23>
- EATON, K.A. et al. 2008 A vision of dental education in the third millenium. *Br. Dent. J.*, vol. 205, no. 5, s. 261–271, ISSN 0007-0610.
- EATON, K.A. – HAMMICK, M. 2003. Distance learning materials for dentistry – a users guide to quality. *Br. Dent. J.*, vol. 194, no. 5, s. 253–256, ISSN 0007-0610. elearningeuropa.info
- FINCHAM, A.G. – SHULER, CH.F. 2001. The changing face of dental education: the impact of PBL. *J. Dent. Educ.*, vol. 65, no. 5, s. 406–421, ISSN 1396-5883.
- FITZGERALD, W.F. 1973. The instructional use of computers in dental education. *Comput. Biol. Med.*, vol. 3, s. 307–318, ISSN 0010-4825.
- GARLAND, K.V. 2010. E-learning vs. classroom instruction in infection control in a dental hygiene program. *J. Dent. Educ.*, vol. 74, no. 6, s. 637–643, ISSN 1396-5883.
- HADEN, N. K. et al. 2006. The dental education environment. *J. Dent. Educ.*, vol. 70, no. 12, s. 1265–1270, ISSN 0022-0337.
- HARVAN, I. – STEJSKALOVÁ, J. 2010. E-learning ve výuce na klinice zubního lékařství LF UP v Olomouci. *Prakt. zub. Lék.*, roč. 58, č. 6, s. 88–90, ISSN 1213-0613.
- HENNING, J.E. – NIELSEN, L.E. – HAUSCHILDT, J.A. 2006. Implementing case study methodology in critical care nursing: a discourse analysis. *Nurse Educ.*, vol. 31, no. 4, s. 153–159, ISSN 0363-3624.
- HERREID, C.F. 1997/98. What makes a good case? *J. Coll. Sci. Teach.*, vol. 27, no. 3, s. 163–165, ISSN 0047-231X. http://www.dent.cz/img_data/file/EU%20Manual%20Version%204%202008.pdf
- <http://www.vysokeskoly.cz/clanek/porovnani-oboru-stomatologie-a-zubni-lekarstvi>
- HUBA, M. 2007. Základy e- vzdelávania. 1.vyd. Bratislava: Slovenská technická univerzita v Bratislave, 2007. 165 s. ISBN 978-80-227-2748-8.
- KHAN, B. 2006. E-learning. Osem dimenzií otvoreného, flexibilného a distribuovaného e-learningového prostredia. [Preklad K. Veselá] Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita, s. 149, ISBN 80-8069-677-2.
- KOPECKÝ, K. 2004. Metody tzv. blended learningu (Úvod do problematiky) [online]. Dostupný z <http://epedagog.upol.cz/eped3.2004/clanek06.pdf>
- KOPECKÝ, K. 2006. E-learning (nejen) pro pedagogy. 1. vyd. Olomouc: Hanex, s. 6, 7, 29,
- LENČOVÁ, E. – BROUKAL, Z. – DUŠKOVÁ, J. 2008. Implementace EL v reformě magisterského studia stomatologie/zubního lékařství na 1. LF UK v Praze. Dostupný z <http://www.mefanet.cz/res/file/download/broukal-zdenek-prezentace.pdf>

- LICARI, F.W. 2007. Faculty development to support curriculum change and ensure the future vitality of dental education. *J. Dent. Educ.*, vol. 71, no. 12, s. 1509–1512, ISSN 0022-0337.
- LUCERO, S.M. – JACKSON, R. – GALEY W.R. 1985. Groups in problem-based learning. In: Kaufman A, ed. *Implementing problem-based medical education*. New York: Springer, 1985, s. 45–70, ISBN 0826146619.
- MAST, R.A. – WATSON, J.J. 1976. Dental learning resources center. *J. Dent. Educ.*, vol 40, no. 12, s. 797–799, ISSN 0022-0337.
- MATTHEOS, N. et al. 2008. Potential of information technology in dental education. *Eur. J. Dent. Educ.*, vol. 12, Suppl. 1, s. 85–91, ISSN 1396-5883.
- McCANN, A.L. – SCHNEIDERMAN, E.D. – HINTON, R. J. 2010. E-teaching and learning preferences of dental and dental hygiene students. *J. Dent. Educ.*, vol. 74, no. 1, s. 65–78, ISSN 1396-5883.
- NEUHAUS, K.W. et al. 2008. Integrated learning in dentistry: baseline data and first evaluation at the Dental School of Basel. *Eur. J. Dent. Educ.*, vol. 12, no. 3, s. 163–169, ISSN 1396-5883.
- PAHINIS, K. et al. 2007. Evaluating a blended-learning course taught to different groups of learners in a dental school. *J. Dent. Educ.*, vol. 71, no. 2, s. 269–278, ISSN 0022-0337.
- REYNOLDS, P.A. – RICE, S. – UDDIN, M. 2007. Online learning in dentistry: the changes in undergraduate perceptions and attitudes over a four year period. *Br. Dent. J.*, vol. 203, no. 7, s. 419–423, ISSN 0007-0610.
- ROSENBERG, H. – GRAD, H.A. – MATEAR D. W. 2003. The effectiveness of computer-aided, self-instructional programs in dental education: a systematic review of the literature. *J. Dent. Educ.*, vol. 67, no. 5, s. 524–532, ISSN 1396-5883.
- SCHÖNWETTER, D.J. et al. 2010. Online learning in dentistry: an overview of the future direction for dental education. *J. Oral Rehabil.*, vol. 37, no. 12, s. 927–940, ISSN 0305-182X.
- SRINIVASAN, M. et. al. 2007. Comparing problem-based learning with case-based learning: effects of a major curricular shift at two institutions. *Acad. Med.*, vol. 82, no. 1., s. 74–82, ISSN 1040-2446.
- STROTHER, E. – BRUNET, D.P. – BATES, M.L. – GALLO, J.R. 2009. Dental students' attitudes towards digital textbooks. *J. Dent. Educ.*, vol. 73, no. 12, s. 1361–1365, ISSN 1396-5883.
- STURDY, S. 2007. Scientific method for medical practitioners: the case method of teaching pathology in early twentieth-century Edinburgh. *Bull. Hist. Med.*, vol. 81, no. 4, s. 760–792, ISSN 0007-5140.
- TAN, P.-L.– HAY, D.B.–WHAITES, E. 2009. Implementing e-learning in a radiological science course in dental education: a short-term longitudinal study. *J. Dent. Educ.*, vol. 73, no. 10, s. 1202–1212, ISSN 1396-5883.
- THISTLETHWAITE, J.E. et al. 2012. The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide no. 23. *Med. Teach.*, vol. 34, no. 6, s. 421–444, ISSN 0142-159X.

- VOBORNÁ, I. – FOUKALOVÁ, K. – FRANCOVÁ K. 2014. Porovnání jednovrstvých a dvouvrstevných fantomových zubů používaných v preklinické výuce. Prakt. zub. Lék., roč. 62, č. 3, s. 43–48, ISSN 1213-0613.
- WINNING, T. – TOWNSEND, G. 2007. Problem-based learning in dental education: what's the evidence for and against... and is it worth the effort? Aust. Dent. J., vol. 52, no. 1, s. 2–9, ISSN 1834-7819.
- WRIGHT, E. – HENDRICSON, W. D. 2010. Evaluation of a 3-D interactive tooth atlas by dental students in dental anatomy and endodontics courses. J. Dent. Educ., vol. 74, no. 2, s. 110–122, ISSN 1396-5883.
- www.mefanet.cz
- YIP, H.-K. et al. 2001. Competency-based education in a clinical course in conservative dentistry. Br. Dent. J., vol. 191, no. 9, s. 517–522, ISSN 0007-0610.
- YIU, C.K.-Y. et al. 2011. Employer perceptions of the competence of dental graduates from The University of Hong Kong's integrated problem-based learning dental curriculum. Hong Kong Dent. J., vol. 8, no. 2, s. 72–77, ISSN 1727-2300.
- ZLÁMALOVÁ, H. 2003. Příručka pro tutorý distančního vzdělávání. Ostrava: TU v Ostravě, NCDV, 2003. 23 s. ISBN 80-248-0280-5. Dostupný z http://www.elearn.vsb.cz/cz/kurzy/Tutori_DiV_studia.pdf

Yuliya Morozova absolvovala v roce 2007 Stomatologickou fakultu Taškentské lékařské akademie (republika Uzbekistán). V roce 2013 úspěšně ukončila postgraduální studium v oboru Stomatologie na LF UP v Olomouci. Od roku 2009 pracuje jako odborný asistent na konzervačním oddělení Kliniky zubního lékařství LF UP a FN v Olomouci. Aktivně se podílí na teoretické a praktické výuce studentů zubního lékařství včetně výuky zahraničních studentů. Je školitelkou postgraduálních studentů. Je autorkou a spoluautorkou řady odborných publikací a přednášek a účastníkem odborných zahraničních stáží.

Miloš Špidlen absolvoval v roce 1975 LF UK V Hradci Králové. V letech 1975 – 1990 pracoval jako lékař stomatolog v NsP v Moravské Třebové. V letech 1990–2004 zaměstnán jako odborný asistent na LF UP a FNOL. Od roku 2004 je docentem stomatologie- obor ortodoncie na LF UP. Od roku 2007 je proděkan pro studium Zubního lékařství LF UP Olomouc. Od roku 2008 je přednostou Kliniky zubního lékařství LF UP a FN v Olomouci. Aktivně se podílí na výuce studentů zubního lékařství. Je školitelem postgraduálních studentů. Je autorem a spoluautorem řady odborných publikací a přednášek a členem řady odborných tuzemských a zahraničních společností. Je členem redakční rady časopisu Praktické zubní lékařství, členem ediční rady LKS a vedoucím redakční rady časopisu ORTODONCIE.

Ľuboš Harvan absolvoval v roce 2005 studium oboru Stomatologie na LF UP v Olomouci. V roce 2012 úspěšně ukončil postgraduální studium na LF UP v Olomouci. Od roku 2005 je zaměstnán jako odborný asistent na Klinice zubního lékařství LF UP a FN v Olomouci. Podílí se na teoretické a praktické

výuce studentů zubního lékařství. Je školitelem postgraduálních studentů. Je autorem a spoluautorem řady odborných přednášek a publikací a účastníkem odborných zahraničních stáží. Je autorem pilotního projektu e-learningové sekce pro konzervační zubní lékařství.

Stomatolog Yuliya Morozova, Ph.D.
Klinika zubního lékařství LF UP a FN
Palackého 12
Olomouc 772 00
Česká republika
E-mail: yulia.morozova@upol.cz

doc. MUDr. Miloš Špidlen, Ph.D.,
Klinika zubního lékařství LF UP a FN
Palackého 12
Olomouc 772 00
Česká republika
E-mail: milos.spidlen@upol.cz

MUDr. Luboš Harvan, Ph.D.,
Klinika zubního lékařství LF UP a FN
Palackého 12
Olomouc 772 00
Česká republika
E-mail: lubos.harvan@upol.cz

Správy

Rokovanie výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV

Po úmrtí predsedu Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri Slovenskej akadémii vied Ladislava Macháčka je potrebné pokračovať v činnosti spoločnosti v zmysle úsilia jej znovuzakladateľa. Za týmto účelom sa 8. 4. 2015 stretol na rokovaní výbor spoločnosti, ktorého úlohou bolo prerokovať a stanoviť líniu ďalšej činnosti spoločnosti, riešiť aktivity elektronického časopisu Pedagogika.sk, prípravu valného zhromaždenia spoločnosti a určenie štatutárneho zástupcu spoločnosti pre kontakt s FIO bankou, členskou základňou, Slovenskou akadémiou vied a ďalšími inštitúciami. Členky a členovia výboru konštatovali potrebu ďalšej aktivizácie spoločnosti a prostredníctvom uznesení sa dohodli na záveroch, že výbor osloví katedry pedagogiky a ďalšie pedagogické pracoviská na slovenských vysokých školách k podnetom aktivít spoločnosti. Zároveň výbor spoločnosti podporil vydávanie elektronického časopisu Pedagogika.sk, ktorý bude realizovaný v nadväznosti na finančné možnosti organizácie. Výbor spoločnosti rozhodol, že valné zhromaždenie spoločnosti bude 11. 2. 2016 v spojení s medzinárodnou vedeckou konferenciou na tému ***Rodina : tolerancia, inakosť a kvalita života detí***. Informácie a ďalšie súvislosti budú členom spoločnosti, ale aj odbornej verejnosti sprístupnené prostredníctvom webovej stránky spaeds.org, na aktualizácii ktorej sa pracuje. Aj ďalšie aktivity a podujatia budú realizované v úzkej kooperácii členov výboru s členskou základňou. Z pozície potreby koordinácie činností i spolupráce s FIO bankou bol za štatutárneho zástupcu spoločnosti zvolený podpredseda výboru Ján Danek. V nadväznosti na aktivizáciu spoločnosti sa ukazuje aj potrebná užšia spolupráca s EERA – Európskou asociáciou pedagogického výskumu, na podujatiach ktorej majú členky a členovia Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV len 50,- Eur účastnícky poplatok. V závere rokovania bolo konštatované, že úspešná činnosť a autorita spoločnosti vo veľkej miere závisia od činnosti jednotlivých členov i výboru a z tohto dôvodu bude úlohou celej členskej základne aktívna činnosť jednotlivých odborných sekcií i regionálnych združení.

Ján Danek
Zastupujúci predseda výboru SPdS pri SAV

Výročie založenia Laboratórnej školy Johna Deweyho v Chicagu

Na sklonku minulého roka uplynulo 120 rokov od založenia Laboratórnej školy Johna Deweyho v Chicagu (University of Chicago Laboratory Schools). V roku 1895, krátko po založení chicagskej univerzity, profesor John Dewey založil Laboratórnú školu, ktorá sa stala súčasťou samotnej univerzity. Brány pre prvých žiakov otvorila v roku 1896, kedy ju začalo navštevovať dvanásť detí pod pedagogickým vedením jediného učiteľa. Filozof a pedagóg John Dewey hľadal priestor, kde otestovať svoje myšlienky. Spočiatku ohromujúci edukačný experiment bol však veľmi úspešný a novovzniknutá škola sa stala synonymom progresívneho reformného edukačného systému, ktorý Spojené štáty potrebovali. Postupne si budovala svoje postavenie a získavala rešpekt širokej i odbornej verejnosti.

Až do konca 19. storočia sa akákoľvek edukácia v Spojených štátoch rozvíjala na základe európskych pedagogických názorov. Za prvý samostatný prúd je považovaná až pragmatická pedagogika. K jej vzniku treba poznamenať niekoľko faktov. Aj pragmatická pedagogika sa v praxi opierala o niektoré javy európskych myšlienok, pochádzajúcich najmä od J. J. Rousseaua a J. H. Pestalozziho. Inšpiráciou boli obraty v chápaní výchovy ako striktné autoritatívneho procesu. Snaha zachovať žiakovu slobodu, rešpekt k jeho záujmom a potrebám. Aj keď, dnes je to už požiadavka, ktorú moderná vedecká pedagogika nemôže prehliadať, aj keby sa s ňou momentálne záujmy akejkoľvek vlády dostali do rozporu. Táto zásluha patrí všetkým, ktorí vo svojich pedagogických teóriách vychádzali z psychológie dieťaťa. Hlavným predstaviteľom pragmatickej pedagogiky je John Dewey. Tvorca jej prvého uceleného systému sa už počas svojho života stal najrešpektovanejším pedagogickým teoretikom Spojených štátov so širokým svetovým ohlasom.

Pre koncepciu edukačného procesu, ktorý popísal John Dewey, je dôležité koncipovať školu tak, aby fungovala ako priestor živého spoločenského života. Dewey ju označuje ako sociálnu inštitúciu zabezpečujúcu edukáciu, ktorá je najmä procesom sociálnym. Jej úlohou je dieťaťu čo najvernejšie priblížiť život spoločnosti tak, aby sa stalo jeho aktívnou súčasťou. Edukačný proces nie je len prípravou na neurčitý, vzdialený, pre dieťa zatiaľ fiktívny budúci život. Už tento proces samotný je životom, musí byť preto reálny, živý, konkrétny. Musí sa uskutočňovať „formami života“, musí byť skutočnou realitou.

Podstatou výchovy v pragmatistickej pedagogike nie je prispôsobovanie jedinca spoločnosti a dosahovanie pozitívnych trvalých hodnôt, ale neustála rekonštrukcia skúsenosti. Práve v súvislosti úzkeho prepojenia človeka a prostredia, nemôže ani škola byť od života oddelená. Keďže pragmatizmus považuje edukáciu priamo za život a nie za prípravu naň, škola by mala využívať situácie zo skutočného života a nepracovať len s umelo

skonštruovaným učivom. Vlastná osobná skúsenosť dieťaťa vychádza z kontaktu so skutočnosťou, preto aj škola by mala byť priestorom, kde sa dieťa so skutočnosťou stretne, naučí sa kriticky hodnotiť situácie a reagovať na ne.

Škola predstavuje spoločenský život v jeho zjednodušenej forme. Dewey trvá na tom, že by mala vyrastať z domáceho života. Týmto nadväzuje na pôvodný spôsob výchovy, ktorý bol až do polovice 19. storočia pre Ameriku príznačný, keď pôvodný spôsob výchovy predstavovala rodinná a susedská výchova. Škola by mala prevziať činnosti, s ktorými sa dieťa zoznámilo doma pokračovať v nich, nadväzovať na ne. Mala by ich postupne reprodukovat' tak, aby dieťa bolo schopné spoznať a pochopiť ich zmysel a tiež našlo svoje miesto v nich. Takto bude zachovaná aj psychologická kontinuita rastu dieťaťa, zároveň sa rozvíjajú aj sociálne formy života.

V súčasnej dobe navštevuje školu takmer 2000 žiakov a študentov (v roku 2012 to bolo presne 1841, z toho bolo 503 študentov strednej školy). Edukáciu poskytuje rôznym vekovým kategóriám, od jasli a materskej školy až po strednú školu. Škola disponuje niekoľkými budovami a je súčasťou areálu chicagskej univerzity. Jej vybavenie, nie len technické, jej plne dovoľuje naplňovať zámer Johna Deweyho a pod heslom „learning by doing“ sa každoročne stáva hrdou alma mater ďalších a ďalších absolventov. Tí sa po ukončení strednej školy umiestňujú na popredných miestach v prijatí na mnohé prestížne americké vysoké školy. Po založení bola táto škola priekopníkom v oblasti progresívneho vzdelávania a výchovy. Bola vždy aktívnym zástancom rozmanitosti a otvorenosti, snáď aj vďaka tomu to bola prvá súkromná škola v Spojených štátoch, ktorá prijímala afroamerických študentov. Doteraz zostáva v tejto oblasti verná svojmu menu. Neoddeliteľnou súčasťou osnov je najmä podpora komunitného života a aj preto školu navštevujú študenti zo všetkých častí mesta patriaci do rôznych spoločenských vrstiev.

Učebné osnovy možno bezpochyby označiť ako náročné, škola kladie dôraz na poskytnutie silných základov v oblasti kritického a tvorivého myslenia. Najvyššou prioritou je posilňovať pragmatický význam edukácie. Vzdelávací program je preto často realizovaný na javisku, v dielňach, v záhrade, prostredníctvom služby komunite, posilňovaním mimoškolských aktivít či vzdelávaním v oblasti umenia.

Zuzana Lalahová

Správa z medzinárodnej vedeckej konferencie: *Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systému*

V dňoch 1. a 2. 6 2015 sa v priestoroch Technickej univerzity v Liberci uskutočnila mimoriadne zaujímavá medzinárodná vedecká konferencia s názvom *Výchova a vzdělávání v poutech totalitárního myšlení a systému* reflektujúca totalitárne vplyvy a tlaky vo výchove a vzdelávaní. Predovšetkým išlo obdobie druhej svetovej vojny a obraz totality v štátoch Nemeckom obsadených ako Protektorát Čechy a Morava alebo štáty, v ktorých fašistická ideológia bola reprezentovaná prostredníctvom vládnych predstaviteľov, napr. Španielsko, Taliansko, Slovensko. Druhú veľkú skupinu tvorilo obdobie po vojne, kedy Európu rozdelila železná opona a komunistická ideológia ovplyvnila štáty, ktorých zástupcovia sa zúčastnili tejto konferencie.

Záštitu nad uskutočnením konferencie prevzala Fakulta prírodovedno humanitní a pedagogická Technickej univerzity v Liberci a Národné pedagogické múzeum J. A. Komenského. Konferencie sa zúčastnili predstavitelia 14 európskych krajín a vznikla tak veľmi zaujímavá diskusná platforma. Naplánovaných 52 príspevkov bolo nutné rozdeliť do 6 sekcií, čo sa usporiadateľom vzhľadom na obsah príspevkov podarilo citlivo a efektívne.

Konferencia začala slávnostným zahájením v celkom novej budove a aule TU. Úvodné slová predniesli prorektor Technickej univerzity v Liberci Jiří Kraft a dekan Fakulty prírodovedno humanitnej a pedagogickej Miroslav Březina a riaditeľka Národného pedagogického múzea Markéta Pánková, následne pred obedom odznelo 6 plenárnych príspevkov a po obedňajšej pauze sa opäť pokračovalo v ďalších plenárnych príspevkoch. Markéta Pánková predniesla príspevok *Výchova v období totalít a múzejné podzbierky Národného pedagogického múzea a knihovny*, kde bohatou obrazovou dokumentáciou poukazovala na hlavné znaky a línie totalitných období na školských obrazoch, školských učebniciach a iných didaktických prostriedkoch. Mnoho otázok evokoval príspevok Zdeňka Heluse *Čo môže pedagogika alebo kríza ľudskosti ako výzva pre edukáciu*. Po príspevku sa diskutujúci zamýšľali nad otázkami: Kedy a do akej miery je učiteľ „skorumpovateľný“ a kedy nastáva ten moment, kedy politika a ideológia vstupujú a menia celý edukačný proces? Je to v ľudoch, ich presvedčení, politických názoroch, v tlaku masy? Kedy sa pedagogika stáva slúžkou ideológie? Následne s príspevkom *Dieťa ako budovateľ svetlejších zajtrajškov – totalitárnej spásonostnej fantázie v pedagogickom myslení Marie Montessori a Pavla Petroviča Blonského* vystúpil profesor Ehrenhard Skiera z Univerzity vo Flensburgu. Kládol si niekoľko otázok, ako sa napr. totalitárne zmýšľanie prejavovalo v koncepciách Montessori a Blonského a za akú cenu bude pedagogická dilema medzi dieťaťom a dospelým, resp. medzi slobodou a nátlakom vo výchove smerom,

ktorý obaja obhajovali, definitívne vyriešená. Simonetta Polenghi z Univerzity Svätého srdca v Miláne vo svojom príspevku priblížila *Školskú reformu Giovanniho Gentileho medzi liberalizmom a totalitarizmom. Od nového vydania školských učebníc (1923) ku „štátnej školskej učebnici“ (1930)*. V príspevku zazneli myšlienky filozofie Giovanniho Gentileho i Croceho a pedagogické názory Lombarda Radiceho, ktoré ovplyvnili školskú reformu v Mussoliniho Taliansku. Eva Mathes z Univerzity v Augsburgu predstavila osobnosť *Theodora Littsa a jeho antitotalitárnu pedagogiku* a zaujímavé bolo konštatovanie, v ktorom Litts v dialektickej argumentácii poukazuje na to, že výchova typu „nechať rásť“ si v skutočnosti vyžaduje veľké nároky na vedenie. Profesor Evard Protner z Mariborskej univerzity predniesol príspevok s názvom *Duchovedná pedagogika v Slovinsku medzi totalitarizmom a demokraciou*. Azda najdojemnejší bol príspevok Dany Kasperovej, z domácej univerzity, *Geto Terezín – miesto pre vzdelávanie a život*, v ktorom sa zamerala na výchovu a vzdelávanie židovských detí v terezínskom gete a poukázala na fakt, že židovskí učitelia a vychovávatelia aj v tragických podmienkach boli súdržní a venovali energiu a čas výchove a vzdelávaniu detí. Jorg W. Link z univerzity v Potsdame vystúpil s príspevkom *Výchovná inštitúcia nemeckého národa – Základná škola v národnom socializme*, v ktorom ukázal nemeckú školu po roku 1939. Andreas Hoffmann – Ocon z Vyšej pedagogickej školy v Zürichu zameril pozornosť na predstavy „novej“ spoločnosti na prelome 19. a 20. storočia a teóriu eugeniky, ktorá sľubovala spoločnosť bez úchylných jedincov: *Biologizácia myslenia – premýšľanie v nemeckých a švajčiarskych učiteľských časopisoch z prvej polovice 20. storočia* venovaná spoločenskej technológii, eugenike a náuke o dedičnosti. Nemenej zaujímavé boli príspevky Tomáša Kaspera z Technickej univerzity v Liberci na tému *Nemecké mládežnícke hnutia v ČSR medzi nacionalistickým a socialistickým bojom* alebo Toniho Moranta z Univerzity vo Valencii o ženskom hnutí španielskej falangy s názvom *Ženská sekcia (Sección Femenina). Ženské hnutie Španielskej falangy 1933 – 1945*. Prvý diskusný deň uzatvoril Karel Rýdl z Univerzity v Pardubiciach s prednáškou *K problematike hodnotenia školstva a výchovy v totalitných režimoch*.

Záver prvého dňa konferencie usporiadatelia presunuli od Oblastnej galérie v Liberci, kde sa uskutočnil slávnostný krst dvoch monografií *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě* a *Medziválečná školská reforma v Československu*, ktoré vznikli ako kolektívne diela z príspevkov z predošlých monotematických konferencií. Vznešeným aktom bolo tiež udelenie medailí J. A. Komenského za zásluhy v prehľbovaní medzinárodnej spolupráce a propagovaní myšlienok J. A. Komenského profesorom Simonette Polenghi a Ehrenhardovi Skierovi, ktoré dopĺňala hudobná vložka detí z libereckej základnej umeleckej školy.

Druhý deň konferencie mal tiež nesmierne bohatý program, dopoludnia odznelo sedem plenárnych príspevkov a po obednej prestávke sa účastníci konferencie rozdelili do sekcií. Na programe boli príspevky Andreja Rajskeho z Trnavskej univerzity *Filozofická reflexia totalitarizmu vo výchove*, Dariusza Stepkowského z Univerzity Kardinála Stefana Wyszyńskiego vo Varšave: *Sen o všemohúcnosti: sebaklam socialistickej pedagogiky v Poľsku*, Andrasa Németha z budapeštianskej ELTE na tému: *Prevrat v znakoch maďarskej pedagogiky po roku 1948*, Milan Krankus z Filozofickej fakulty Univerzity Komenského vo svojej prednáške predstavil *Totalitnú ideológiu v školskej a mimoškolskej výchove na Slovensku* a Blanka Kudláčová z Trnavskej univerzity podrobila analýze *tvorbu Juraja Ččetku a ideológiu Slovenského štátu 1939 – 1945*. Pred obedom zazneli ešte dva nemecké plenárne príspevky Sonje Häder z Technickej univerzity v Drážďanoch: *Pedagogická veda v (modernej) starostlivej diktatúre – príklad NDR* a Ulricha Wiegmana z Humboldtovej univerzity v Berlíne, ktorý spracúval zaujímavý historiografický príspevok *Škola a tajná služba v NDR*.

Po obede sa účastníci konferencie rozdelili do 6 sekcií a prezentovali svoje výsledky a zistenia v menších, obsahovo zameraných skupinách. V sekcii A vystúpili so spoločným príspevkom predstavitelia bývalej Juhoslávie; Snjezana Šušnjara z Univerzity v Sarajeve, Štefka Batinić z Chorvátskeho školského múzea a Igor Radeka zo Zadarskej univerzity, s príspevkom *Dnes som sa stal pionierom – výchova a vzdelávanie v socialistickej duchu*, s ďalším príspevkom vystúpila zástupkyňa Litvy Aija Abens s príspevkom o príprave učiteľov v období druhej svetovej vojny – *Príprava učiteľov dejepisu na univerzite v Litve počas druhej svetovej vojny*. A záverečný príspevok prezentovala Maya Jehle z Akadémie výtvarných umení vo Viedni o *legitimizačnej funkcii občianskej výchovy a jej „revolučnej liečbe“ v DDR*. V čisto mužskej sekcii B odznelo šesť príspevkov. Z Karlovej univerzity sa predstavili Zdeněk Beneš, ktorý vystúpil s prednáškou *Český (československý) školský dejepis v prvej polovici 50. rokov 20. storočia*, Jaroslav Kořa spracúval problematiku *Modernizácia výučby v podmienkach totalitárnej spoločnosti* a Martin Struohal sa zamýšľal nad *Povahou diskurzu československé marxistické pedagogiky*. Tomáš Jiránek z Pardubickej univerzity predstavil *Vojenské stredné školstvo v Československu po roku 1948*. Richard Jedlička, ktorý reprezentoval aj domácu Technickú univerzitu v Liberci aj Metropolitnú pražskú univerzitu s príspevkom *Československá pedagogická psychológia v službách socialistickej pedagogiky*. A napokon šesticu príspevkov uzavrel Ján Šimek z Národného pedagogického múzea J. A. Komenského s témou *Vedecko-ateistická výchova v československej socialistickej škole*. V sekcii C sa pozornosť upriamila na osobnosť učiteľa a študentov. S prvým príspevkom *Jilemnické gymnázium v období protektorátu v kontexte stredoškolskej*

protektorátnej „politiky“ vystúpila Růžena Váňová z Karlovej univerzity, Jiří Hnilica z toho istého pracoviska reflektoval zaujímavú problematiku *Pád učiteľskej elity: český stredoškolský učiteľ v polovici 20. storočia*, Magdaléna Šustová a Jana Bartošová z Národného pedagogického múzeu a knižnice J. A. Komenského predniesli prednášky s názvami *Inšpektor Gustáv Werner a jeho vplyv na fungovanie českých stredných škôl v Protektoráte Čechy a Morava, 17. november 1939 a perzekúcia vysokoškolského študentstva*. Univerzitu v Hradci Králové zastupovali Boris Titzl s prednáškou *Ako a komu učelia sľubovali* a Tibor Vojtko spracoval *Ideológiu ako kurikulárny problém elementárnej výučby čítania žiakov s mentálnym postihnutím v medziobdobí 1960 až 1983*. V sekcii D prednášajúci reflektovali aj otázky náboženstva a náboženskej výchovy. Adriana Sarközyová z Univerzity Komenského spracovala *Saleziánsku výchovnú koncepciu Jána Bosca v kontexte komunistického režimu na Slovensku*. Jan Vyhnálek a Dominik Dvořák z Univerzity Karlovej v Prahe vystúpili s príspevkom *Systém mimo systém: edukačné aktivity českých saleziánov v kontexte komunistického režimu*. Martin Cipár z Trnavskej univerzity predstavil *Katolícke školstvo v rámci školského systému na Slovensku v rokoch 1938 – 1948*, Jana Gašparovičová, tiež z Trnavskej univerzity zase poukázala na *Židovské školstvo v období Slovenského štátu*. Problematiku židovského školstva reflektoval aj Jiří Zlatohlávek z Východoeurópskej slavistickej univerzity v Užhorode s názvom *Otázky školstva židovskej komunity na západnej Ukrajine v rokoch 1945 – 1992*. Drahomíra Nováková z Mestského múzeu a knižnice v Čáslavi predstavila osobnosť *Bohumila Pospíšila – cesta od skautského vodcu cez inštruktora Kuratória ku skupinovému vedúcemu PO SZM*. V sekcii E predstavili svoje príspevky Mária Potočárová z Univerzity Komenského, ponúkla sondu do rodiny v čase socializmu s názvom *Problematika rodiny v totalitárnom systéme*, Zdenka Kulhavá z Múzeu východných Čiech v Hradci Králové si zaspomínala na 80. roky 20. storočia v príspevku *Spomienky na 80. roky v Československu* a Pavla Koritenská tiež z Múzeu východných Čiech predniesla príspevok s názvom *Byť učiteľom je poslanie*. Eduard Lukáč z Prešovskej univerzity predstavil *Štefana Holčeka – nedocenený odkaz príbehu pedagóga s trpkým koncom*. Simona Kíryková spracovala *České školstvo vo Viedni v období 1938 – 1945 – snaha o pokračovanie českého menšinového školstva v podmienkach totality*. A napokon v sekcii vystúpili Ludmila a Andrej Nesukh z Východoeurópskej slavistickej užhorodskej univerzity s príspevkom *Špecifiká školstva a práce s deťmi a mládežou na Ukrajine v období ZSSR*. V poslednej sekcii F boli naplánované príspevky Jany Štulrajterovej z Univerzity Komenského, ktorá svoju pozornosť upriamila na *Slovenskú univerzitu a jej úsilie o zachovanie si akademickej autonómie v období Slovenského štátu 1939 – 1945*, ďalej vystúpili Lucia Valkovičová

z Trnavskej univerzity, ktorá analyzovala Pedagogický sborník v príspevku *Obsahové zameranie časopisu Pedagogický sborník v období Slovenského štátu (1939 – 1945)*, Ján Gunčaga z Katolíckej univerzity v Ružomberku spracoval problematiku *Vyučovania matematiky na Učiteľskom ústave v Spišskej Kapitule v období Slovenského štátu* a napokon ružomerskú univerzitu reprezentovala Helena Palatková a jej príspevok *Učiteľský ústav v Leviciach ako jadro vzdelávania na slovensko-maďarskom pomedzí*.

Na záver možno konštatovať, že usporiadatelia zabezpečili dva vysoko kvalitné a erudované dni a medzinárodná vedecká konferencia naplnila svoj zámer po profesionálnej aj spoločenskej stránke. Príspevky budú publikované v monotematickom čísle *Historia Scholastica Journal*.

Janka Štulrajterová

Recenzie

KRAUS, Blahoslav et al.: Životní styl současné české rodiny

Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8

Profesor Blahoslav Kraus spolu s kolektívom piatich spolupracovníkov je autorom pozoruhodnej, 246 stránkovej publikácie, ktorá si kladie za cieľ prispieť k pohľadu na život súčasnej rodiny. Publikácia monografického charakteru vznikla v rámci realizácie projektu *Rozvoj a podpora multidisciplinárneho vedecko-výzkumného tímu pro studium současné rodiny na UHK*. Názov publikácie vhodne vystihuje jej obsah. Autor sa vyhol zaužívaným praktikám, ktoré sa neraz usilujú zaujať čitateľa názvom, ktorý napokon nespĺňa to čo názov sľubuje.

Výskumy rodiny neraz spočívajú na zredukovanom pohľade na skutočnosť cez prizmu jednej spoločenskovednej disciplíny. Tomu sa autor a kolektív úspešne vyhli. V monografii sa autori opierajú o poznatky sociológie a filozofie výchovy, sociálnej i pedagogickej psychológie, monografia ako celok syntetizuje ich poznatky, pričom si ponecháva kritický odstup a ich vlastné hodnotenie. Kraus konštatuje, že súčasný prístup nahrádza tradičný monokauzálny model multifaktorovým, v ktorom autor zdôrazňuje kombináciu príčin biologických, psychických a sociálnych pri vzniku deviantného správania. Vzhľadom na tému a zameranosť publikácie k projektu možno pozitívne hodnotiť europeizáciu pohľadu na rodinu. Autori nepodľahli nekritickému uprednostňovaniu anglicky píšucich autorov, najmä prehliadaniu rozdielov americkej a európskej spoločnosti i rodiny, čoho sme v súčasnosti neraz svedkami. No i tak by si tejto súvislosti autori ako Ulrich Beck a Elisabeth Beck-Gernsheimová, Opaschowski a i. zaslúžili viac pozornosti, osobitne výskumami, podľa ktorých sú dnes radené rodina a láska do pozície, ktorú predtým zaujímal boh. Tu je rodina vzývaná ako základ spoločnosti a bezpečný prístav.

Publikácia je štruktúrovaná do 5 častí (1. Pohled na současnou rodinu, autorom ktorej je Kraus, 2. Výzkum současné rodiny autorov Krausa a Žumárovej, 3. K životnímu stylu současné rodiny, autorov Krausa a Semráda, 4. Volný čas současných rodin autorky Žumárovej a napokon 5. Média a současná rodina, autoriek Stašovej a Junovej). Okrem spracovania vlastného empirického výskumu (1307 respondentov) autori vychádzajú z analýz nedávno vykonaných empirických výskumov a ich interpretácia má viacero prvkov sekundárnej analýzy. Súčasťou publikácie je i autorský a vecný register, ako i informácia o autoroch a Príloha, obsahujúca široko koncipovaný dotazník.

Originalita diela sa opiera o pôvodné myšlienky autorov a kritické pohľady na existujúce teórie. Je plne v súlade s teóriou polyetiologickou. Kraus hľadá príčiny predovšetkým v makrosociálnych premenách spoločnosti, ktoré prenikajú i do fungovania a života na nižších úrovniach (regionálne a lokálne prostredie, rôzne inštitúcie), najmä však do života rodín. Kraus výstižne konštatuje: „Skutečnou príčinou súčasnej celospoločenskej, celosvetovej krize je prosazovanie zájmov ekonomicko-finančných a politických globálnych elit (a jejich regionálnych a národných spojenců) a spôsoby jejich reprodukcie.“ Toto výstižné a nesporne správne konštatovanie je však veľmi všeobecné. V tejto súvislosti by prospelo monografii bližšie a podrobnejšie odhaľovanie konkrétnych príčin makrosociálnych premien. Súčasne si však uvedomujeme, že by takýto postup znamenal neúmerne nárast rozsahu monografie.

Možno iba konštatovať vysokú odbornú úroveň monografie, čo je určite nemalá zásluha práce, vzhľadom na jej polyetiologickej paradigme. Tomu zodpovedá i kategoriálny systém a vzájomné vzťahy vedeckých pojmov. Prehľad najfrekvencovanejších teórií a syntézu jestvujúcich názorov v monografii v predloženom rozsahu dokážu pre svoju náročnosť zvládnuť iba osobitne erudovaní a skúsení vedeckí pracovníci, ku ktorým sa autori monografie svojou prácou zaradili.

Niektoré tvrdenia v publikácii majú konštatčnú podobu. Napr. „Nezaměstnanost se stává jedním z hlavních problémů lidstva. Jde přitom o strukturální nezaměstnanost, vyplývající z technického pokroku a ekonomického dynamismu civilizace“. Takéto tvrdenia je nevyhnutné doložiť, minimálne odkazom na literatúru, príp. na informačné zdroje a štatistiky. Najmä preto, lebo takéto tvrdenie sa môže zdať v rozpore s tvrdením o skutočných príčinách „...súčasná celospoločenská, celosvetová krize“. Čitateľa by iste zaujímal názor autora na príčinu nárastu agresie, o ktorej sa dočítame v súvislosti výbuchmi extrémizmu, občianskych vojen a terorizmu.

Rozsah publikácie je vzhľadom na jej poslanie a vzťah k téme optimálny. Vzhľadom na šírku problémov súčasne vytvára priestor na pokračovanie, vrátane podrobnejších štúdií k jednotlivým čiastkovým problémom. Vzhľadom na obsah a rozsah publikácie je možné ako primerané hodnotiť aj členenie monografie na kapitoly, podobne ako štruktúrovanie celého textu.

S náležitou odbornou úrovňou súvisí i vyváženosť a súlad v použití odborných termínov, množstvo a úroveň citovaných autorov. Tu treba oceniť prácu Krausa a kol. s domácou literatúrou, ktorá je často zanedbávaná v honbe za citovaním zahraničných prác, nezávisle na ich kvalite a odbornej úrovni. Možno konštatovať i dobrú zrozumiteľnosť textu, pútavosť a nadväznosť jednotlivých kapitol.

Široko koncipovaná monografia, vzhľadom na rozsah problematiky komprimovaná do relatívne malého počtu strán je pozoruhodným kritickým

zhrnutím jestvujúcich teórií i vlastných poznatkov autorov, získaných z pôvodného empirického výskumu. Autorom sa podarilo splniť svoj cieľ: podať obraz o súčasnej rodine, o tom, ako a čím žije, a prispieť k rozšíreniu k poznatkom o súčasnej rodine. Publikovanie monografie z pozície z istého nadhľadu autorov znamená nesporne prínos, ako i vymedzovanie miesta jednotlivých problémov z hľadiska naliehavosti ich riešenia, ale i ďalšieho výskumu a rozpracovávanía.

Peter Ondrejko
FHV Univerzita Tomáše Bati, Zlín

ČERNÁ, Alena (ed.): Kyberšikana. Průvodce novým fenoménem.

Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. 152 s. ISBN 978-80-247-4577-0

Oblasť šikanovania je svojim významom značne rozsiahla. Kyberšikanovanie ako jeden zo spôsobov šikanovania je možné nazvať aj invazívnym fenoménom v súčasnom online komunikačnom priestore. Rozvojom informačno-komunikačných technológií a zvýšením dostupnosti výpočtovej techniky napr. internetu a mobilov u detí a mládeže sa otvára ďalšie prostredie pre šikanovanie. Počítačovo a technicky gramotní agresori šikanovania majú navyše možnosť zostať v anonymite virtuálneho sveta, aspoň oni sami v to niekedy dúfajú.

Pre kyberšikanera predstavuje virtuálne sociálne prostredie veľa zaujímavých možností ako sa realizovať. Opakované kyberútoky a dlhodobé online ubližovanie vyhladnutej kyberobeti šikanovania sa stávajú stále častejším problémom medzi deťmi a mládežou, v súčasnosti častejšie aj u detí na prvom stupni základných škôl. Kyberšikanovanie a zvyšovanie jeho výskytu je častou témou diskusií nielen pedagógov v školách a akademikov na odborných stretnutiach, ale púta stále viac pozornosti médií. Identifikácia problematiky kyberšikanovania naberať stále viac na dôležitosti z pohľadu riešenia novodobých nežiaducich javov v spoločnosti.

Publikácia *Kyberšikana, průvodce novým fenoménem* bola vydaná pod editorstvom Aleny Černej v spolupráci s autormi Lenky Dědkovej, Hany Macháčkovej, Anny Ševčíkovej a Davida Šmahela s grantovou podporou GA ČR (GAP407/11/0585) a MŠMT (LD11008, MSM0021622406) v rámci medzinárodnej COST siete zameriavajúcej sa na skúmanie kyberšikanovania.

Pod editorským vedením Lenky Černej sa kolektív autorov pokúsil o sprehľadnenie a analýzu relevantných poznatkov a výskumných zistení o spoločensky nežiaducom fenoméne kyberšikanovania v prepojení s reálnym „*offline svetom*“ šikanovania. V recenzovanej publikácii sa autori zapájajú do diskusie o fenoméne kyberšikanovania v piatich okruhoch. Svoju pozornosť upriamujú autori postupne na:

- vymedzenie kyberšikanovania ako nového typu agresie u detí a mládeže, definovanie kyberšikanovania, jeho foriem, prejavov, príčin a rozširovania v online priestore,
- výskyt kyberšikanovania na podklade relevantných výskumných zistení a na mediálny obraz, ktorý je tým skreslený,
- aktérov kyberšikanovania a dynamiku interakcií medzi nimi,
- dopady kyberšikanovania a možné následky na samotných účastníkov kyberšikanovania,
- stratégie zvládania kyberšikanovania,
- možnosti prevencie a intervencie kyberšikanovania na individuálnej, rodinnej a inštitucionálnej úrovni.

V publikácii sa vychádza z výchovného pôsobenia v rodinách a v školách s prerastaním problematiky na úroveň makro priestoru spoločnosti. Identifikácia problematiky šikanovania v spoločenskom priestore naberať stále viac na dôležitosť z pohľadu sociálnej patológie. Jednostranné nazeranie na šikanovanie ako na sociálno-patologický jav však považujeme za zúžený potenciál fenoménu. Domnievame sa, že fenomén je možné uchopiť aj z druhej strany ako *možnosť*. Pozrieť sa na problematiku ako na možnosť aktérov, obetí a svedkov šikanovania k ich osobnému rastu v zmysle prekonania určitej životnej udalosti, ktorú treba pochopiť, spracovať a riešiť.

K tomu potrebujú *agogé* skúsenejšieho človeka. Najpovolanejším je rodič, žiaľ ten sa často o problémy svojho dieťaťa (hlavne skrytom kyberšikanovaní) ani nedozvie. Širší priestor ponúka školské prostredie. To je možnosť pre pedagogických a odborných zamestnancov (školského psychológa, liečebného pedagóga, sociálneho pedagóga a pod.). Kolář (2011) upozorňuje na úzke prepojenie kyberšikanovania s tradičným školským šikanovaním. Pedagógom v školách by mohli pomôcť konkrétne aktivity (výcviky, školenia, spoločné stretnutia, kurzy) na odhaľovanie a zvládanie fenoménu kyberšikanovania v školách a školských zariadeniach. Na tomto mieste chceme upriamiť pozornosť aj na stále nedoceňovaný peer prístup, ktorú považujeme za významnú preventívnu aktivitu pri výskyte a riešení kyberšikanovania prostredníctvom spolužiakov, rovesníkov priamo v priestoroch škôl a školských zariadení.

Čím viac sa v publikácii autori do problematiky kyberšikanovania vnárajú, tým viac zložitejšie sa javí jeho riešenie. Napriek tomu sa autori snažia ponúknuť určité východiská pre riešenie problematiky. Je potrebné zdôrazniť

multidisciplinárnu spoluprácu vedenia školy, učiteľov, odborných zamestnancov v školách a externých odborníkov v inštitúciách pôsobiach v spádovej oblasti školy. Podpora tímovej spolupráce má byť predovšetkým aktivitou vychádzajúcou z regionálnych záujmov. Pomocnú ruku v systematickom nazeraní na problematiku kyberšikanovania podávajú akademické vedeckovýskumné pracoviská a rôzne inštitúcie, združenia, metodické centrá, rezorty a pod., ktoré sa zaoberajú fenoménom kyberšikanovania. Rozvíjajú postupy, teórie, techniky, stratégie podľa jednotlivých úrovní ako sú rodina – škola – komunita – spoločnosť, ktoré sú potrebné pre zvládnutie problematiky kyberšikanovania v slovenských podmienkach. Autori v publikácii uvádzajú, aké sú spôsoby vyrovnávania sa obetí s kyberšikanovaním a konkrétne stratégie zvládania kyberšikanovania:

- vyhýbanie sa a ignorácia,
- disociácia v zmysle oddelenie sveta online a offline,
- kognitívne prerákovanie,
- pomsta,
- priama konfrontácia s agresorom,
- vyhľadanie sociálnej podpory.

Podľa výskumných zistení autorov publikácie (s. 121) sú v Juhomoravskom kraji Českej republiky najčastejšou stratégiou zvládania kyberšikanovania *kognitívne prerákovanie*, kedy si obeť rozumove zdôvodní „prízemnosť“ agresora a zameria svoju pozornosť na niečo iné. Ďalej sa podľa výskumných zistení (s. 118) obeť najúčinnnejšie vyrovnáva s kyberšikanovaním pomocou *technických stratégií* (blokovanie osoby, vymazanie vlastného profilu, filtrovanie prichádzajúcich správ) a *zverením sa niekomu* (v zmysle ukončenia kyberšikanovania), čo väčšinou pomohlo obeti cítiť sa lepšie na emočnej úrovni. Zaujímavé je zistenie, že v prípade menej závažných foriem agresie, napríklad u online obťažovania (nie kyberšikanovania) sa ukázala ako vhodná a celkom účinná stratégia *priamej konfrontácie s agresorom*.

Na základe výsledkov výskumu autori odporúčajú prevenciu a intervenciu kyberšikanovania v troch rovinách:

- pre tých, čo majú skúsenosť s kyberšikanovaním: aktérov (obete, agresorov, svedkov),
- pre tých, čo majú možnosť preventívne pôsobiť: rodičov a iných členov rodiny, pedagógov a iných zamestnancov školy,
- pre tých, čo majú ochotu podporovať či povinnosť intervenovať: inštitúcie súkromného či vládneho charakteru.

Recenziu uzavriem odporúčaním na vhodne zaradený *Slovníček pojmov* (s. 143) v publikácii, ktorý objasňuje pojmy ako sú blog, chat, SNS či spam alebo self-efficacy. Každý, kto sa stretol s kyberšikanovaním alebo sa problematikou kyberšikanovania zaoberá, má jediné želanie: eliminovať nežiaduce

prejavy fenoménu vo svojom okolí. Odborná vedecká publikácia *Kyberšikana, prívodce novým fenoménom* si vyžaduje pozorného čitateľa, ktorý ju uchopí ako možnosť formulovať ďalšie výskumné otázky a premýšľať nad jej praktickým využitím.

Silvia Neslušanová
Ústav sociálnej pedagogiky
Institút medzioborových štúdií, Brno

HANULIAKOVÁ, Jana: Aktivizujúce vyučovanie

Bratislava: Iris, 2015. 127 s. ISBN 978-80-8153-036-4

Predkladaná publikácia nepatrí k obsahovo rozsiahlym dielam, zaoberá sa však kľúčovými otázkami, ktoré pod vplyvom moderných trendov v edukácii rezonujú aj na Slovensku. Pedagogická veda v súčasnosti zacieľuje pozornosť zainteresovaných na didaktické teórie, trendy a smery v snahe nájsť ideálny model, respektíve stratégiu pretvárania tradičného vyučovania na aktívnejšie a efektívnejšie. Za najväčší prínos predkladanej publikácie možno považovať zámer autorky „*upriamiť pozornosť na vybrané didaktické aspekty výučby, ktorých aplikovanie a rešpektovanie v pedagogickej praxi zvýši efektivitu práce učiteľa, uľahčia a najmä zatraktívnia proces učenia sa žiakom*“ (s. 119). Autorka našla zmysluplný kompromis medzi teóriou a praxou a preto má recenzovaná publikácia potenciál popularizovať moderné trendy aj v tej časti učiteľskej obce, ktorá k novým stratégiám vyučovania pristupuje rozpačito. Autorka pri zostavovaní publikácie prejavila nielen svoju odbornú erudovanosť a vnímavosť k potrebám učiteľov v ich každodennej príprave na vyučovanie, ale aj reálny pohľad na modernizáciu školstva, ktorá nespočíva v úplnej eliminácii tradičných foriem vyučovania, ale v ich pretváraní a obohacovaní novými stratégiami, ktoré majú základ v modernej pedagogike.

Štruktúra publikácie je prehľadná, tradičné členenie na Úvod, Záver a päť kapitol ozvlášťujú názvy kapitol (napr. „*Podnecovať – Neutlmovať*“, „*Tvoriť – Nenapodobňovať*“), ktoré autorka formulovala prostredníctvom opozít, ktoré predstavujú aktivity učiteľa a žiaka v „novom, modernom“ ponímaní na jednej strane a negáciu „starého“ na strane druhej. Z formálneho hľadiska majú kapitoly rovnakú koncepciu: vymedzenie kľúčových pojmov, teoretický úvod do problematiky, odporúčania pre pedagogickú prax a zoznam doplnujúcej literatúry. Každá kapitola je doplnená prehľadnými tabuľkami a schémami.

Možno konštatovať, že tlačová kvalita niektorých schém nie je najlepšia (v niektorých prípadoch zlá čitateľnosť textu), čo znižuje celkovú kvalitu publikácie.

Prvá kapitola je venovaná podnetom, ktoré aktivizujú žiaka počas vyučovacieho procesu. Menovite sú to: motivácia; klíma triedy – determinant psychosociálnej pohody žiaka, ktorý zvyšuje záujem žiaka o učenie; implementácia komunikačných – interakčných médií (personálnych aj technických) do vzťahu žiak – učiteľ – obsah učiva; a v neposlednom rade jasné vytýčenie cieľov vyučovania a ich zvnútornenie u žiakov.

Konstruktivizmus je platformou moderného vyučovania, v ktorom sú poznatky konštruované samotnými žiakmi, pričom učiteľ pozná a pracuje s prekonceptami žiakov a následne ich efektívne využíva v procese učenia sa žiakov. Aplikácii konstruktivizmu v didaktike je venovaná druhá kapitola, v ktorej sa autorka zamerala aj na ďalší aspekt posilnenej aktívnej úlohy žiaka vo vyučovacom procese, ktorým je metakognícia ako nástroj sebaregulácie a autodidaktiky žiaka. Cennými sú námety na prácu učiteľa s chybami žiakov. Kompetentný učiteľ by mal na základe detekcie, interpretácie a korekcie chýb žiakov získať spätnú väzbu o svojej práci a efektívne ju využiť v prospech žiaka.

V tretej kapitole predkladanej publikácie sa čitateľ oboznámi s východiskami kreativistickej didaktiky zacielenými na „*nedirektívne riadenie vyučovacej hodiny, odstránenie stereotypov na vyučovaní a na usmerňovanie žiakov k produkovaniu originálnych, inovatívnych konštruktov, neobvyklé riešenie problémov, nestereotypné uvažovanie*“ (s. 63) Pre potreby pedagogickej praxe autorka vybrala a podrobne charakterizovala nasledovné stratégie rozvoja kreativity žiakov: kooperatívne učenie sa induktívnym spôsobom, RAP (Read, Ask, Paraphrase), REAP (Read, Encode, Annotate, Ponder), stratégie porovnávania a rozlišovania objektov, javov a pod.

Pedagogické majstrovstvo podľa autorky spočíva v správnej a flexibilnej kombinácii vyučovacích metód, ktorými učiteľ dokáže aktivizovať žiaka a eliminovať nudu na vyučovacích hodinách. Vo štvrtej kapitole čitateľ nájde námety na rozvoj a podporu pozornosti žiakov ako aj konkretizáciu druhov vyučovania, ktoré vedú žiakov k aktivite (napríklad objavné, mediované, heuristické a konceptuálne vyučovanie). Prínosom tejto kapitoly je akcentácia aktívneho učenia sa žiaka, ktoré môže byť realizované ako experienciálne učenie (kladie dôraz na zážitok, ktorý má edukačný charakter), vysokoefektívne učenie alebo induktívne učenie.

Piata kapitola pojednáva o prepojení poznatkov neurovedy s teóriou vyučovania z čoho vyplývajú dôsledky aj pre pedagogickú prax. Kapitola sa zaoberá vytváraním emocionálne bezpečného prostredia na školách a metódami expresívneho sprostredkovania učiva žiakom ako aj prepojením emócií s proce-

som učenia sa. V záverečnej stati kapitoly s názvom *Aktivizujúce formy a stratégie edukácie* čitateľa zaujme metodika práce s concept cartoons©, metóda KWL (Know, Want, Learn) podporujúca kritické myslenie žiakov a v neposlednom rade kreatívna matrica – metóda na rozvíjanie tvorivého a hodnotiaceho myslenia.

V závere možno konštatovať, že publikácia je praktickou príručkou pre učiteľov a študentov pedagogických fakúlt, ktorá im pomôže zorientovať sa v poznatkoch modernej didaktiky a pedagogiky, nájsť inšpiráciu pre ich pedagogické pôsobenie, ktorého cieľom je zatraktívniť a zefektívniť vyučovanie a aktivizovať učiaci sa subjekt. Čitateľ v publikácii nájde aj námety na ďalšie štúdium, ktoré sú spracované do zoznamu literatúry uvedeného na konci každej kapitoly. Heslovitými názvami kapitol „*Podnecovať – Neutlmovať*“, „*Zaujať – Nenudiť*“, „*Prekvapiť – Nestagnovat*“ už aj pri zbežnom listovaní publikácie vstupuje autorka do dialógu s učiteľom, ktorý sa pripravuje na vyučovanie, hľadá námety a inšpiráciu pre svoju prácu, pretože chce spolu so svojimi žiakmi v škole stráviť čas zmysluplne a efektívne.

Adriana Mokrá

CZŠ Narnia Bratislava – elokované pracovisko Pezinok, Pezinok