

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 6, 2015

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Nám. J. Herdu 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**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Silvia Dončevová**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **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, Litva; **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, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 6, 2015, číslo 4. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

Ročník 6, 2015, č. 4, s. 232-312

Obsah

Štúdie

- M i š k o l c i, Jozef: Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnnejších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku 234
- G r u n o v á, Martina: Akademická prokrastinace a její negativní dopady na vysokoškolské studenty 261

Diskusia

- S e d l i a k o v á, Iveta: Nepoznaná identita učiteľa predprimárneho vzdelávania v dôsledku reformy školstva z roku 2008 281

Správy

- M a r k s, Igor: Odborné kolokvium „Osobnostný a sociálny rozvoj ako súčasť edukácie“ 294
- H a n e s o v á, Dana: Podpora hodnotenia kvality vzdelávania a výskumu na univerzitách 296
- K o s t u r k o v á, Martina: Prednáška M. Chráska Málo využívané metódy zberu dát 298

Recenzie

- B r e a u x, Annette – W h i t a k e r, Todd: 50 spôsobov na zlepšenie správanía študentov: zmena výučbového prostredia – učiť jednoduchšie (Imrich Ištvan) 302
- Z a c h a r o v á, Jarmila: Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939 (Igor Marks) 307
- K a s p e r o v á, Dana: Výchova a vzdelávaní průmyslového člověka v kontextu vývoje firmy Baťa v meziválečném Zlíne (Blanka Kudláčová) 311

Volume 6, 2015, No. 4, p. 232-312

Contents

Studies

- M i š k o l c i, Jozef: Searching for an Expert Consensus on the Most Effective Policies of Inclusion of Roma Children in Education in Slovakia 234
- G r u n o v á, Martina: Academic Procrastination and its Negative Impact on University Students..... 261

Discussion

- S e d l i a k o v á, Iveta: Unknown Identity of a Pre-primary Education Teacher as a Consequence of the School Reform from 2008..... 281

Informations

- M a r k s, Igor: Expert Colloquium „Personal and Social Development as an Integral Part of Education“ 294
- H a n e s o v á, Dana: Support for the Evaluation of Quality in Education and Research at Universities 296
- K o s t u r k o v á, Martina: Lecture M. Chráska Underused Methods of Data Collection..... 298

Reviews

- B r e a u x, Annette – W h i t a k e r, Todd: 50x Improvement of Student Behavior: Change Learning Environment – Teach Easier (Imrich Ištvan) 302
- Z a c h a r o v á, Jarmila: Czech Teachers' Mission to Slovakia During the Years 1918 – 1939 (Igor Marks) 307
- K a s p e r o v á, Dana: Education and Training in the Context of Man's Industrial Development in Bata's Company in Zlin in Between the World Wars I and II (Blanka Kudláčová) 311

Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnnejších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku

Jozef Miškolci

Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť (Slovak Governance Institute), Bratislava

Anotácia: *Hľadanie expertného konsenzu o najúčinnnejších politikách na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní na Slovensku.* Výskumné tímy na univerzitách, v neziskovom sektore, štátnych inštitúciách či medzinárodných organizáciách sa dlhodobo zaoberajú témou sociálneho vylúčenia a inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní. Tento článok mapuje 60 relevantných odborných štúdií publikovaných v období posledných piatich rokov na Slovensku i v zahraničí, ktoré implicitne alebo explicitne navrhujú opatrenia na štátnej úrovni na účinné začleňovanie rómskych detí vo vzdelávaní. Vychádzajúc z týchto štúdií, v prvej časti článku autor popisuje rôzne prejavy a formy vylúčenia rómskych detí vo vzdelávaní a odkazuje na pravdepodobné príčiny tohto fenoménu. Následne identifikuje šesť najčastejšie sa opakujúcich politik či opatrení na štátnej úrovni, ktoré dané štúdie odporúčajú. V záverečnej časti sa autor stručne zamýšľa nad možnosťami komunikácie týchto opatrení v prostredí celospoločensky akceptovaného anticigánizmu na Slovensku.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 4: 234-260

Kľúčové slová: sociálna inklúzia, inkluzívne vzdelávanie, vylúčenie, anticigánizmus, politiky, opatrenia.

Searching for an Expert Consensus on the Most Effective Policies of Inclusion of Roma Children in Education in Slovakia. For a long time research teams in universities, non-for-profit sector, public administration institutions and international organisations investigate the topic of social marginalisation and inclusion of Roma children in education. This article maps out 60 relevant research studies published in the period of last five years in Slovakia and abroad, which implicitly or explicitly propose policy measures at state level to secure an effective inclusion of Roma children in education. Based on these studies, in the first part of the article the author describes various forms of exclusion of Roma children in education and points out probable causes of this phenomenon. After that he identifies six most frequently mentioned policy measures at the state level, which are recommended by these studies. In the final part the author briefly contemplates on the possibilities of communicating these policy measures in the environment of widely accepted antigypsyism in Slovakia.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 4): 234-260

Keywords: Social inclusion, inclusive education, exclusion, antigypsyism, policy, measures.

Úvod

Nová politická situácia po roku 1989 priniesla mnoho zmien v pedagogických prístupoch a v hodnotovom nastavení slovenského vzdelávacieho systému. Otvorila však aj témy, ktoré sa do tohto času potláčali alebo riešili len okrajovo. Otázka efektívneho začleňovania rómskej minority do vzdelávania a na trh práce bola určite jednou z nich (Valachová, Kadlečíková, Butášová a Zelina, 2002, s. 20). Zjavné rozdiely napríklad vo vzdelávacích výsledkoch a v úrovni najvyššieho dosiahnutého vzdelania medzi rómskou a nerómskou populáciou (Brüggemann, 2012; World Bank, 2012) motivovalo rôznych aktérov/ky vo vzdelávaní – pedagógov/ičky, akademikov/čky v pedagogike, štátne inštitúcie, mimovládne organizácie a medzinárodné organizácie – aby sa touto otázkou intenzívnejšie zaoberali. Za posledné dve desaťročia sa títo aktéri/ky zamýšľali, ako lepšie a efektívnejšie začleňovať rómskych žiakov/čky nielen na úrovni školy a triedy, ale aj z hľadiska nastavenia celoštátnych opatrení a procesov, ktoré by toto začleňovanie podporovali. Hlavnou oblasťou skúmania v tomto článku je práve úroveň týchto celoštátnych opatrení.

Tento článok vychádza z predpokladu, že tvorba politiky a celoštátnych opatrení na sociálne začleňovanie rómskej menšiny, príp. rómskych detí vo vzdelávaní, by mala odrážať vedomosti a zistenia z výskumov, ktoré posudzujú a analyzujú prax na školách. Inými slovami, politické návrhy by mali korelovať s dôkazmi, dátami a návrhmi z existujúcich výskumov. Tento článok sa preto snaží zmapovať existujúci výskum v oblasti inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní, s prihliadnutím na štúdie publikované v období posledných piatich rokov a na štúdie, ktoré sa explicitne zaoberajú slovenským alebo stredoeurópskym regiónom, ale čiastočne i kľúčové medzinárodné alebo analytické štúdie. Cieľom tohto zmapovania je nielen popísať súčasný stav vzdelávania rómskych detí na Slovensku a možné príčiny štatisticky významných rozdielov či nerovností medzi rómskymi a nerómskymi deťmi vo vzdelávaní, ale hlavne identifikovať šesť najčastejšie sa vyskytujúcich opatrení, ako tých najefektívnejších či najdôležitejších na úspešné začleňovanie rómskych detí vo vzdelávaní.

Článok je rozdelený do štyroch hlavných častí. Po tomto krátkom úvode bude v prvej časti článku stručne popísaná metodológia výberu a analýzy odborných štúdií. V druhej časti budú detailnejšie popísané rôzne formy a možné príčiny vylúčenia rómskych detí vo vzdelávaní. V tretej – kľúčovej časti bude detailnejšie popísaných šesť najčastejšie navrhovaných opatrení na inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní. V štvrtej časti článku budú tieto opatrenia diskutované s ohľadom na súčasný sociopolitický kontext na Slovensku a tiež možnosti ich politickej komunikácie.

1 Metodológia výberu a analýzy štúdií

Okrem univerzitných výskumných centier a ústavov sa témou sociálnej inklúzie vo vzdelávaní či inkluzívneho vzdelávania s ohľadom na začleňovanie rómskych detí výskumne zaoberá niekoľko medzinárodných organizácií (napr. WB [Svetová banka]; UNDP [Rozvojový program Organizácie spojených národov]; UNESCO [Organizácia spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru]; FRA [Agentúra Európskej únie pre základné práva]; REF [Rómsky vzdelávací fond]; OECD [Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj]) a slovenských výskumne zameraných mimovládnych organizácií a *think-tankov* (napr. CVEK [Centrum pre výskum etnicity a kultúry]; SGI [Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť]; INEKO [Inštitút pre ekonomické a sociálne reformy]) či priamo riadených organizácií Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR (napr. ŠPÚ [Štátny pedagogický ústav], NÚCEM [Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania], UIPŠ [Ústav informácií a prognóz školstva] ako súčasť Centra vedecko-technických informácií SR, ŠŠI [Štátna školská inšpekcia]). Tieto výskumné svety sa v mnohom prekrývajú a vzájomne na seba referujú. Z pochopiteľných dôvodov sa univerzitné výskumné štúdie vo väčšej miere zaoberajú teoretizovaním kľúčových konceptov, priamo riadené organizácie skôr mapujú súčasný stav či vývoj za posledné obdobie, zatiaľ čo výskumy vychádzajúce z dielne medzinárodných a mimovládnych organizácií majú väčšiu tendenciu explicitne navrhovať politiky a opatrenia na štátnej a systémovej úrovni na zlepšenie situácie sociálneho vylúčenia rómskych detí.

Aj z tohto dôvodu boli za účelom identifikovania najčastejšie navrhovaných politík v oblasti sociálnej inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní najskôr identifikované kľúčové štúdie zo slovenského mimovládneho sektoru a medzinárodných organizácií (napr. Brüggemann, 2012; Farenzenová, Kubánová, a Salner, 2013; Friedman, Gallová Kriglerová, Kubánová a Slosiarik, 2009; Vlado Rafael, 2011; UNESCO, 2009; World Bank, 2012). Tieto odkazovali na ďalšie štúdie, organizácie alebo autorov/ky zaoberajúce sa danou témou, ktoré boli následne dohľadané a preskúmané. Metódou „snehovej gule“ (Baltar a Brunet, 2012) tak boli vyhľadané štúdie naprieč všetkými výskumnými svetmi: 1) slovenská akadémia; 2) zahraničná akadémia; 3) slovenské štátne organizácie; 4) slovenské mimovládne organizácie; 5) medzinárodné organizácie (pozri *tabuľku č. 1*). Pre zúženie výberu štúdií boli zvolené tri hlavné kritériá: 1) tematické zameranie na sociálnu inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní alebo inkluzívne vzdelávanie, ktoré explicitne zahŕňa i deti z rôzneho etnického či „rasového“ pôvodu; 2) štúdie explicitne alebo implicitne navrhujúce politiky alebo opatrenia na štátnej úrovni; 3) štúdie publikované v období posledných piatich rokov (od roku 2009), pokiaľ boli niektoré štúdie zo skoršieho dátumu referované

v nadmernej frekvencii, tiež boli zahrnuté. Týmto spôsobom bolo identifikovaných 60 štúdií, ktoré boli na účely tohto článku zohľadnené.

Tabuľka č. 1: **Zoznam zaradených štúdií rozčlenený podľa autorstva a tematico-geografického zamerania štúdie**

Autorstvo štúdií podľa výskumnej obce	Zamerané na slovenský kontext	Zamerané na stredo-európsky kontext	Zamerané na medzinárodný kontext, príp. teoretické	Celkovo počet
Slovenská akadémia	3 ¹		3 ²	6
Zahraničná akadémia	2 ³	3 ⁴	10 ⁵	15
Slovenské štátne organizácie	5 ⁶			5
Slovenské mimovládne organizácie	15 ⁷			15
Medzinárodné organizácie	4 ⁸	4 ⁹	11 ¹⁰	19
<i>Počet celkom</i>	<i>29</i>	<i>7</i>	<i>24</i>	<i>60</i>

Z metodologického hľadiska je nutné upozorniť, že tento článok si nekladie za cieľ kriticky hodnotiť validitu či reliabilitu zahrnutých výskumných štúdií. Každá štúdia totiž vychádza z iného teoreticko-koncepčného a metodologického rámca, prípadne iného hodnotového či argumentačného základu. Niektoré vychádzajú z ľudskoprávnej argumentácie, iné z fiškálnej o finančnej efektív-

¹ Klein, Rusnáková, a Šilonová (2012); Klein a Sobinkovičová (2013); Žovinec a Seidler (2010).

² Horňáková (2006); Lechta (2010a); Zelina (2012).

³ Brüggemann a Bloem (2013); Duell a Kurekova (2013).

⁴ Messing (2013, 2014); Rostas (2012).

⁵ Armstrong, Armstrong, a Spandagou (2010); Ashman a Elkins (2012); Ballard (2013); Booth a Ainscow (2011); Gilham a Williamson (2014); Graham a Jahnukainen (2011); Grimaldi (2012); Slee (2011, 2013); Tomlinson (2012).

⁶ Dubovcová (2013); NÚCEM (2010); Sabo a Pavlíková (2011); ŠPÚ Bratislava (2013); Štátna školská inšpekcia (2015).

⁷ Burjan (2012); Daniel (2012); Farenzenová a kol. (2013); Friedman a kol. (2009); GAC (2009); Gallová Kriglerová (2010); Gallová Kriglerová a Gažovičová (2012); Kureková, Bulková, a Borovanová (2012); Mýtna Kureková, Salner a Farenzenová (2013); Vlado Rafael (2011); V. Rafael a André (2014); Tomatová (2004); Tunega (2014); Vančíková a Kubánová (2011); Zimenová a Havrilová (2011).

⁸ Amnesty International (2010); Filadelfiová a Gerbery (2012); Roma Education Fund (2014); World Bank (2012).

⁹ Brüggemann (2012); De Laat, Ali, Illieva, Sykora, a Lepeshko (2012); Fremlova a Ureche (2011); White (2012).

¹⁰ Bennett (2012); Field, Kuczera, a Pont (2007); Meijer, Soriano, a Watkins (2003); Ministerio de Educación (2010); OECD (2010, 2013); UNESCO (2005, 2009, 2010, 2014); Wößmann a Schütz (2006).

nosti investícií, niektoré sa zameriavajú na kvalitatívny rozmer zabezpečovať rovný prístup, rešpekt a hodnotu všetkým deťom vo vzdelávaní, iné sa zameriavajú na znižovanie rozdielov vo výsledkoch vo vzdelávaní, dochádzke a zamestnateľnosti medzi majoritou a etnickou minoritou. Z dôvodu tejto veľkej rôznorodosti zahrnutých štúdií by bolo veľmi náročné určiť si jednotné kritériá výskumnej kvality. V mnohých prípadoch to ani nie je možné, rovnako ako nie je možné tvrdiť, že kvalitatívna metodológia je menej hodnotná než kvantitatívna (Miovský, 2006). Cieľom tohto článku je skôr vytvoriť prehľad najčastejšie sa opakujúcich opatrení či politík na štátnej úrovni v oblasti sociálnej inklúzie vo vzdelávaní, a teda i kvantifikovať referencie k jednotlivým opatreniam.

2 „Problémy“ so vzdelávaním rómskych detí na Slovensku

Pred diskusiou o politikách na začleňovanie rómskych detí je nutné zodpovedať dve základné otázky: 1) Má slovenský vzdelávací systém nejaký „problém“ s rómskymi deťmi? 2) Pokiaľ áno, ako sa prejavuje a čo ho pravdepodobne spôsobuje?

Všetky zahrnuté štúdie odpovedajú na prvú otázku jednoznačne pozitívne a v rôznej miere popisujú tento „problém“. Identifikujú a zaoberajú sa buď jedným, alebo niekoľkými špecifickými prejavmi tohto „problému“.

2.1 Nepripravenosť rómskych detí na základnú školu

Psychologička pracujúca v oblasti diagnostiky a posudzovania školskej zrelosti, Jana Tomatová (2004, s. 59), poukazuje vo svojej štúdii na to, že mnohé rómske deti pochádzajú z materiálne chudobného prostredia, kde napríklad neprichádzajú do kontaktu s predmetmi ako obrázky, knihy, rôzne geometrické tvary, farbičky a nezažívajú si tak činnosti, ako listovanie v knihe alebo držanie ceruzky a kreslenie. Toto výrazne ovplyvňuje rozvoj ich psychomotorických zručností. Deprivácia v poznávacej a kognitívnej oblasti je zase u týchto detí výsledkom ich nedostatočnej znalosti štandardného jazyka diagnostických testov (slovenčiny), hlavne pokiaľ sa v ich domácom prostredí používa rómsky jazyk alebo pokiaľ rodičia sami aktívne používajú obmedzenú slovnú zásobu bez abstraktných pojmov kvôli vlastnému nízkemu vzdelaniu. Tomatová argumentuje, že podnety pri vývine reči úzko súvisia s vývinom myslenia a percepcie. Inými slovami, prostredie, v ktorom mnohé rómske deti vyrastajú, nepodnecuje akýsi štandardný rozvoj kognitívnych a psychomotorických zručností, príp. i hygienických návykov a sociálneho správania, ktoré sú požadované na bezproblémové vzdelávanie na bežných základných školách.

2.2 Nadmerné zastúpenie rómskych detí v špeciálnom školstve

Toto „ináč podnetné“¹¹ domáce prostredie mnohých rómskych detí často zapríčiňuje to, že pri nástupe do základnej školy sú tieto deti diagnostikované ako mentálne postihnuté a zaradované do špeciálnych škôl alebo špeciálnych tried v rámci bežných škôl (Tomatová, 2004). Podľa spodnej hranice odhadov riaditeľov/liek a vyučujúcich v špeciálnom vzdelávaní až 59,4 % (8 200 z 13 807) zo všetkých zapísaných žiakov/čok v špeciálnych základných školách je rómskeho pôvodu, pričom v špeciálnych triedach v bežných školách je ich až 85,8 % (4 795 z 5 590) (Friedman a kol., 2009, s. 8). Tento podiel je šokujúci s ohľadom na celkový podiel rómskej populácie na Slovensku, ktorý sa odhaduje na 7,44 % (402 741 rómskych obyvateľov) (Mušinka, Škobla, Hurrle, Matlovičová a Kling, 2014). Pokiaľ by sme i pripustili vyšší vplyv negatívnych faktorov (hygiena, starostlivosť, chorobnosť, výživa, alkohol) na vyšší výskyt klinických foriem mentálneho postihnutia u rómskych detí, existujúce zastúpenie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní je nutné hodnotiť ako „extrémne vysoké“ (Tomatová, 2004, s. 18).

V tejto situácii sa natíska otázka, či v slovenskom vzdelávacom a diagnostickom systéme neexistujú štrukturálne či systémové mechanizmy, ktoré možno nepriamo vedú k vyčleňovaniu práve rómskych detí do segregovaného špeciálneho vzdelávania. Tento predpoklad veľmi silno potvrdzuje i výskum (Fremlova a Ureche, 2011, s. 9) o slovenských a českých rómskych žiakoch/čkách, ktorí emigrovali do Veľkej Británie. Zatiaľ čo v SR a ČR sa až 85 % z nich vzdelávalo v špeciálnej triede alebo špeciálnej škole, v Británii boli všetci zaradení do hlavného vzdelávacieho prúdu, v ktorom všetci dosahujú priemerné, príp. mierne podpriemerné výsledky. Iba 2 – 4 % z nich sú považovaní, že vyžadujú špeciálne vzdelávacie potreby, napriek tomu sú všetci vzdelávaní v hlavnom vzdelávacom prúde.

Existuje mnoho príčin, prečo zavedené mechanizmy a procesy zaradovania detí do špeciálnych tried a špeciálnych škôl vedú k nadmernému zastúpeniu rómskych detí v špeciálnych triedach a špeciálnych školách. Okrem kultúrnej necitlivých diagnostických nástrojov, a teda často nesprávnej diagnostiky k tomuto fenoménu prispieva i nedostatočná pripravenosť rómskych detí z dôvodu neabsolvovania predškolskej prípravy (pozri časť 2.1), ďalej silná

¹¹ Psychologička Mgr. Simona Šimková na konferencii „Feuersteinova metóda inštrumentálneho obohacovania vo vzdelávaní detí z MRK“ (dňa 5.11.2014 v Bratislave, organizovaná ETP Slovensko) navrhla slovné spojenie „ináč podnetné“ domáce prostredie ako vhodnejšie označenie než „nepodnetné“, keďže domáce prostredie chudobných rómskych detí je bohaté na podnety, ale nie na tie, ktoré sú užitočné na rozvoj zručností potrebných na vzdelávanie na bežných základných školách na Slovensku. Tieto „iné“ podnety môžu totiž rozvíjať špecifické zručnosti veľmi užitočné pre život vo vlastnej komunite.

motivácia riaditeľov bežných základných škôl presvedčiť rómskych rodičov o zaradení ich dieťaťa diagnostikovaného so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) radšej do špeciálnej triedy alebo špeciálnej školy, aby tak zabránili odlivu nerómskych rodičov z tejto školy (Farenzenová a kol., 2013). Vďaka častému personálnemu prepojeniu poradní diagnostikujúcich ŠVVP a špeciálnych škôl majú pracovníci/čky v týchto inštitúciách i osobnú motiváciu zabezpečiť si dostatočne veľkú klientelu pre udržanie si prevádzky svojich inštitúcií, a teda i svojej práce (Žovinec a Seidler, 2010, s. 174). V neposlednom rade môžu k nadmernému zastúpeniu rómskych detí v špeciálnom školstve prispievať i samotní rómski rodičia, pretože možno sami absolvovali takúto školu a očakávajú od nej vhodnejší a individuálnejší prístup pre svoje deti, alebo je takáto škola geograficky bližšie, je menej náročná na zvládanie učiva a ich dieťa bude v prostredí prevažne rómskom (Friedman a kol., 2009, s. 75 – 80). Nemusia si však pri tejto preferencii plne uvedomovať spleť ďalších vzdelávacích a profesijných obmedzení, ktorým touto voľbou svoje dieťa vystavia.

Tento fenomén nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní má dva hlavné negatívne dopady na rómsku minoritu. V prvom rade, ukončenie špeciálnej školy sa rovná ukončeniu prvých štyroch ročníkov bežnej základnej školy, čiže bez získania nižšieho sekundárneho vzdelania žiaci/čky zo špeciálnej školy nemôžu pokračovať na maturitných odboroch (Farenzenová a kol., 2013, s. 41). Pokiaľ si nedokončia ani len úplné základné vzdelanie, ich zamestnateľnosť v dospelosti sa tým výrazne redukuje (Páleník, Páleník a Oravcová, 2013, s. 18). Druhým dopadom je absencia skúseností vylúčených rómskych detí s heterogenitou detí v hlavnom vzdelávacom prúde, a teda i s akademickou excelenciou. Kunc (1993, s. 27) v tejto súvislosti ironicky, ale trefne poznamenáva, že žiaci/čky vnorení do prostredia „retardovaného správania“ špeciálnych tried či špeciálnych škôl sa učia ako byť „retardovaní“. Inými slovami, deti v systéme špeciálneho školstva len ťažko budú nachádzať v tomto prostredí inšpiráciu v akademickej excelencii a rôznorodejších životných a profesijných ambícií. Rómske deti si tu navyše nemôžu vybudovať také sociálne siete a „sociálny kapitál“ (Bourdieu, 1997) ako deti nerómske alebo rómske nesegregované. Práve tento sociálny kapitál a sociálne kontakty sú pre integráciu na trhu práce často veľmi kľúčové, najmä v regiónoch s vysokou štrukturálnou nezamestnanosťou (Kahanec, 2014, s. 6).

2.3 Etnická homogenita v hlavnom vzdelávacom prúde

Okrem problému, že sú rómske deti kumulované v špeciálnych triedach, príp. špeciálnych školách a často tak vytvárajú etnicky homogénne, a teda i etnicky segregované prostredie, takéto prostredie sa môže vytvárať i v samotnom hlavnom vzdelávacom prúde, teda v bežných triedach bežných škôl. Z dát

UNDP/World Bank/EC Roma Regional Survey 2011 až 34 % rómskych detí od 7 do 15 rokov navštevuje slovenské bežné školy s väčšinou spolužiakov/čok rómskeho pôvodu (Brüggemann, 2012, s. 64). Tento fenomén môže byť spôsobený spleťou faktorov. Jedným z nich sú i umelo vytvárané školské obvody tak, aby niektoré školy zahŕňali prevažne rómske deti a iné prevažne nerómske. Dubovcová (2013, s. 24) v tejto súvislosti uvádza príklad školského obvodu ZŠ Matice slovenskej Prešov. Hoci sa jedná o bežnú školu, jej obvod bol vytvorený tak, aby do nej chodila väčšina rómskych detí z Tehelne, hoci v blízkosti Tehelne sa nachádza aj iná základná škola.

Túto situáciu zhoršujú i samotní rodičia majority. V niektorých lokalitách s vyšším zastúpením rómskej populácie dochádza k tzv. „bielemu úteku“ (ang. *white flight*), kedy rodičia zo strednej vrstvy nezapíšu svoje dieťa do spádovej školy, ale inej školy v blízkej oblasti, často i neštátnej školy, v snahe zamedziť, aby sa ich deti vzdelávali s rómskymi spolužiakmi/čkami (Farenzenová a kol., 2013, s. 32). Dôvody pre toto správanie rodičov zo strednej vrstvy majority možno hľadať okrem iného v prevažujúcich anticigánistických postojoch väčšinovej spoločnosti na Slovensku. Podľa štúdie výskumného tímu Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Macháček, 2013) až takmer dve tretiny reprezentatívnej vzorky obyvateľstva Slovenska pociťuje voči rómskej populácii jasný odpor a averziu. Títo respondenti/ky volili na škále sociálnej vzdialenosti najkrajnejšiu možnosť – „odsunul/a by som ich najradšej preč zo Slovenska“ (s. 60). Tieto anticigánistické postoje tvoria u rodičov majority základ pre obavy, že sa ich deti odučia hygienickým návykom, slušnému správaniu a že sa kvôli rómskym spolužiakom/čkam celkovo zníži úroveň vzdelávania na škole. Okrem týchto obáv môže byť rozhodnutie rodičov pre „biely útek“ motivované i neschopnosťou miestnej školy začleňovať všetky deti, aby zažívali úspech vo vzdelávaní, ako aj účinne zabezpečovať ich bezpečnosť pred šikanou v prípadoch, kedy sa v škole šikana skutočne vyskytuje.

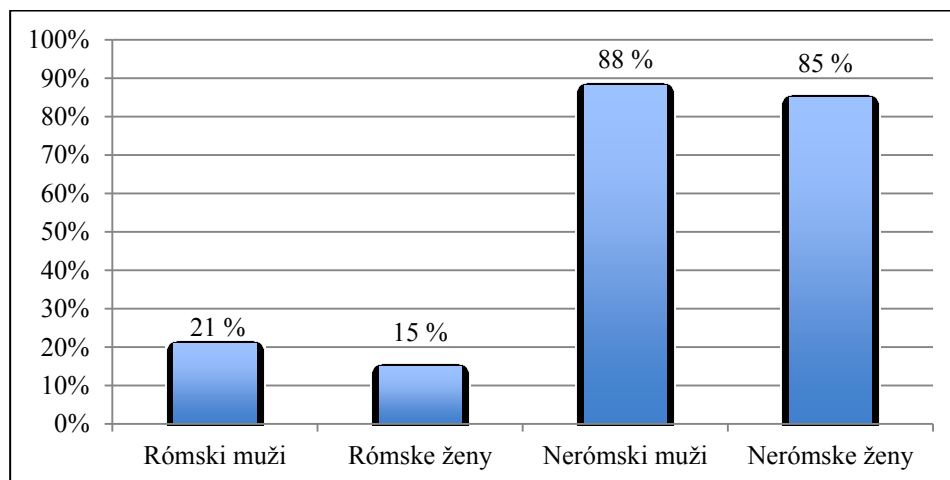
2.4 Nízka školská dochádzka a predčasný odchod zo vzdelávania u rómskych žiakov/čok

Podľa Svetovej banky len 18 % rómskych detí medzi 3. – 5. rokom života navštevuje predškolské vzdelávania na Slovensku oproti celoštátnemu priemeru 72 % (World Bank, 2012, s. 78). Dôvodov pre tento výrazne nižší podiel rómskych detí v predškolskej príprave oproti deťom z majority je niekoľko. V prvom rade, materské školy okrem posledného ročníka vyžadujú od rodičov školné, príp. iné skryté a kvázi dobrovoľné poplatky, ktoré pre mnohé chudobné rómske rodiny predstavujú neprekonateľnú prekážku (Farenzenová a kol., 2013, s. 116). Mnohé rómske matky uprednostnia domácu starostlivosť pred škôlkou, pretože sú aj tak nezamestnané alebo na rodičovskej dovolenke s ďalším dieťaťom, alebo považujú za prekážku priveľkú vzdialenosť do škôl-

ky (World Bank, 2012, s. 82). V neposlednom rade až jedna tretina rómskych rodičov na Slovensku si myslí, že ich deti nie sú v miestnom predškolskom zariadení vítané a obávajú sa vystaviť svoje deti v takomto nízkom veku nepriateľskému anticigánistickému prostrediu (p. 81). Mnohé rómske rodiny si taktiež nemusia uvedomovať možné prínosy predškolského vzdelávania pre ďalšie vzdelávanie ich detí (Bennett, 2012).

V súvislosti s dochádzkou do školy v období medzi 7. a 15. rokom života až 20 % rómskych detí vymešká minimálne 4 školské dni v mesiaci oproti 8 % nerómskych detí žijúcich v blízkosti rómskych domácností s podobnou dochádzkou (Brüggemann a Bloem, 2013, s. 47). Nižšia dochádzka rómskych detí môže mať opäť celý rad komplexných príčin – od častých zdravotných ťažkostí, rodinných povinností, kultúrne necitlivého či neindividualizovaného prístupu vyučujúcich až po nepriateľské školské prostredie pre rómske deti, odzrkadľujúce celospoločenské anticigánistické naladenie (Brüggemann, 2012, s. 48; Fremlova a Ureche, 2011, s. 24).

Graf č. 1: Podiel rómskych a nerómskych mužov a žien žijúcich v blízkosti rómskych domácností na Slovensku vo veku medzi 25 – 64 rokov, ktorí dosiahli úplné stredoškolské vzdelanie



Zdroj: World Bank, 2012, s. 73

Podobná spleť faktorov často podmieňuje i predčasný odchod z formálneho vzdelávania rómskych žiakov/čok bez ukončenia vyššieho sekundárneho stupňa vzdelania (pozri *Graf č. 1*). Nízke vzdelávacie aspirácie Rómov/ok sa však nejavia ako zásadná prekážka. Napr. až 81 % rómskych oproti 94 % nerómskych respondentov/iek s nižším sekundárnym vzdelaním (ISCED 2) si želalo

pre svoju dcéru dokončenie vyššieho sekundárneho vzdelania (ISCED 3) (Brüggemann, 2012, s. 53). Mladí Rómovia/ky najčastejšie uvádzali dva dôvody pre predčasný odchod zo vzdelávania: vysoké náklady spojené so vzdelávaním (doprava, knihy, rôzne poplatky) a pocit, že ich dosiahnuté vzdelanie je dostačujúce. Druhý dôvod úzko súvisí s pocitom rezignácie a nízkeho sebavedomia mladých Rómov/ok, ktorí si veľmi dobre uvedomujú svoje obmedzené vyhliadky nájsť si zamestnanie s akýmkoľvek vzdelaním (World Bank, 2012, s. 76). Podľa jednej osobnej výpovede zamestnanca/kyne strednej školy v Košiciach s veľkým podielom rómskych žiakov/čok, mladí ľudia rómskeho pôvodu nechodia do školy, lebo nemajú vhodnú obuv či oblečenie v zlom počasí, dostatok peňazí na cestu, hoci obojsmerný lístok môže stať iba 1 euro, ale hlavne kvôli pocitu menejcennosti. Napr. na podujatí s občerstvením sa napriek hladu rómski žiaci/čky hanbili jesť pred ostatnými, aby nebolí odsudzovaní ako biedni alebo chamtiví (s. 76).

2.5. Horšie výsledky rómskych detí vo vzdelávaní

Nízka školská dochádzka a iné vyššie zmienené faktory sa pravdepodobne taktiež odrážajú na horších výsledkoch vo vzdelávaní u rómskych detí. Brüggemann a Bloem (2013) v tejto súvislosti skúmali v medzinárodnom meraní čitateľskej a matematickej gramotnosti a prírodných vedách PISA 2009 (*Programme for International Student Assessment*) charakteristiky a výsledky 15-ročných žiakov/čok na Slovensku, ktorí v dotazníku uviedli, že vo svojich domácnostiach hovoria rómskym jazykom (53 zo 4 555 žiakov/čok). Z týchto rómskych žiakov/čok až 41 % nenavštevovalo predškolské vzdelávanie (ostatní pod 5 %) a až 30 % opakovalo ročník (ostatní pod 3 %). Rómski žiaci/čky dosiahli vo všetkých troch oblastiach v priemere až o 150 bodov menej oproti priemerným výsledkom žiakov/čok hovoriacich slovensky (okolo 500 bodov). 150-bodový rozdiel vo výsledkoch sa dá prirovnať až k štyrom ročníkom vzdelávania (s. 14).

Či už sú to porovnateľne horšie výsledky vo vzdelávaní, najvyššie dokončené vzdelanie, dochádzka, absolvovanie predškolskej prípravy, či miera zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve, vo všetkých týchto ukazovateľoch sa slovenský vzdelávací systém javí ako zlyhávajúci voči rómskej populácii. Ako bolo v tejto časti článku naznačené, toto zlyhávanie je podmienené veľmi spleťou a komplexnou sieťou faktorov. Tieto faktory však možno kategorizovať do troch hlavných okruhov: 1) generačná reprodukcia chudoby, resp. nedostatočné socioekonomické zázemie a sociálny kapitál rómskych domácností; 2) väčšinovo akceptovaná anticigánistická klíma v slovenskej spoločnosti; 3) mechanizmy a procesy vzdelávacieho systému na Slovensku sú nastavené na systematické vyčleňovanie a neúspech rómskych detí. Keďže v tomto článku nie je cieľom zaoberať sa prvými dvoma okruhmi, v nasledujúcej časti bude

popísaných šesť najčastejšie sa objavujúcich opatrení, ktoré podľa odbornej verejnosti môžu výrazne prispieť k zastaveniu reprodukcie mechanizmov a procesov systematicky znevýhodňujúcich a vyčleňujúcich rómske deti v rámci slovenského vzdelávacieho systému.

3 Šesť najčastejších opatrení pre inklúziu rómskych detí vo vzdelávaní

Jednotlivé vybrané štúdie analyzované na účely tohto článku (pozri *tabuľku č. 1*) sa buď implicitne alebo explicitne snažili o navrhnutie niektorých politík či opatrení na celoštátnej úrovni, ktoré by mohli prispieť k postupnému hlbšiemu začleňovaniu rómskych detí do vzdelávania a neskôr do pracovného, kultúrneho a politického života v spoločnosti. Za účelom vytvorenia prehľadu najčastejšie sa opakujúcich opatrení či politík na štátnej úrovni v oblasti sociálnej inklúzie vo vzdelávaní, a teda i kvantifikovania referencií k jednotlivým opatreniam, bolo nutné prekonať jednu najzávažnejšiu prekážku: jednotlivé štúdie prezentovali svoje odporúčané opatrenia na rôznej úrovni a rôzne parciálne zacielené. Demonštrujúc túto prekážku na príklade, niektoré štúdie navrhovali špecificky rozširovať infraštruktúru materských škôl, iné zaviesť povinnú školskú dochádzku na úrovni predškolskej prípravy, iné zabezpečiť bezplatné vzdelávanie na predškolskej úrovni, bezplatnú dopravu a stravu, atď. S cieľom vytvorenia tohto prehľadu bolo preto nutné jednotlivé odporúčané politiky a opatrenia tematicky agregovať a zoskupovať. Napr. hore uvedené príklady je možné agregovať do jedného zastrešujúceho opatrenia – zabezpečiť účasť všetkých (rómskych) detí na rôznych formách predškolskej prípravy či vzdelávania. Taktiež je nutné upozorniť na to, že väčšina štúdií sa nezameriavala iba na jedno opatrenie, ale navrhovala ich niekoľko, ktoré boli prezentované ako účinné, najmä ak by boli realizované synergicky. Inými slovami, autori/ky štúdií poukazovali na to, že s cieľom dosiahnutia viditeľnej sociálnej zmeny je nutné implementovať niekoľko opatrení súčasne, pretože prinesú svoj význam iba v súčinnosti s inými opatreniami.

V procese identifikácie odborného konsenzu o rôznych politikách či opatreniach pre najúčinnšie začleňovanie rómskych detí vo vzdelávaní bola objavená jedna oblasť, v ktorej medzi jednotlivými štúdiami v zásadnom ohľade nepanovala zhoda. Napriek tomu, že by sa frekvenciou referencií toto opatrenie dostalo už na druhé miesto v *tabuľke č. 2*, práve z dôvodu zásadnej nezhody medzi štúdiami nebolo do zoznamu zaradené. Konkrétne sa toto opatrenie týkalo skvalitnenia diagnostického procesu postihnutia či špeciálnych vzdelávacích potrieb. Táto odborná nezhoda by sa dala popísať dvoma zásadne protichodnými pozíciami: na jednej strane bola skupina kritických štúdií, ktoré odmietali používanie akýchkoľvek defektologických diagnostických kategórií označujúcich deti; a na strane druhej skupina štúdií, ktoré označovanie detí diagnózami v princípe neodmietali, ale nástojili na skvalitnení diagnostického procesu.

Prvá skupina štúdií obhajovala svoju pozíciu argumentom, že defektologické kategórie môžu pôsobiť stigmatizujúco na označené deti a vytvárať obmedzený rámec očakávaní vyučujúcich na tieto deti (Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 19). Nálepkovanie defektologickými kategóriami, ako napr. ADHD, mentálna retardácia, či poruchy správania, môže byť zneužitý na zabezpečenie „rasovej“ alebo etnickej segregácie a posilňovanie diskriminácie rôznych minoritných skupín obyvateľstva (Armstrong a kol., 2010, s. 23; White, 2012, s. 7). Pri používaní defektologických kategórií pripisujeme problém samotnému dieťaťu namiesto toho, aby sme priznali, že dieťa zažíva problémy kvôli ťažkému, rigidnému alebo neadekvátnemu prístupu okolia (školy či spoločnosti). Tým, že niektoré deti označíme za iné alebo niečím „defektné“ a „nenormálne“, majú školy tendenciu zbavovať sa zodpovednosti za ich vyučovanie a výchovu a odsúvajú ich ako „problém“ určený pre odborníkov/čky v špeciálnej pedagogike. Takýto prístup neocenuje rôznorodosť detí ako niečo prospešné a obohacujúce (Armstrong a kol., 2010, s. 5; Ballard, 2013, s. 771; Slee, 2011, s. 69; Tomlinson, 2012, s. 275; Žovinec a Seidler, 2010, s. 178). Z hľadiska opatrení na úrovni štátu táto skupina kritických štúdií navrhuje presunúť diagnostiku z identifikovania akéhosi defektu v deťoch na určovanie školských opatrení podpory voči *všetkým* deťom bez akéhokoľvek označovania niektorých detí špecifickou nálepkou či „diagnózou“, že niečo „potrebujú“ viac než iné.

Naopak, druhá skupina štúdií nespochybňuje nutnosť identifikovať u detí určité medicínsko-psychologické či špeciálno-pedagogické diagnózy, ale zasadzuje sa za to, aby práve určité minoritné etnické skupiny ako rómske deti neboli nesprávne diagnostikované (Farenzenová a kol., 2013; Klein a kol., 2012; Vlado Rafael, 2011). V rámci tejto druhej skupiny je možné identifikovať i štúdie, ktoré sa zasadzujú za výrazné obmedzenie defektologických kategórií iba na veľmi malý počet (napr. ťažké mentálne postihnutie, zrakové postihnutie, sluchové postihnutie), čo umožní pretrvanie existencie špeciálneho školstva ako paralelného systému k hlavnému vzdelávaciemu prúdu, ale aspoň výrazne obmedzeného (Gallová Kriglerová, 2010, s. 75).

Napriek tomuto zásadnému rozkolu v odbornej obci zaoberajúcej sa sociálnou inklúziou či inkluzívnym vzdelávaním všeobecne, prípadne špecificky inklúziou rómskej alebo inej etnickej menšiny, existuje mnoho politík či opatrení, ktoré možno považovať za konsenzuálne. Inými slovami, existujú opatrenia, ktoré síce nie sú navrhované všetkými začlenenými štúdiami, ale ktoré ani nekritizujú žiadne iné opatrenia ako majúce opačný účinok. V nasledujúcej časti článku bude postupne predstavených šesť z nich (pozri *tabuľku č. 2*), ktoré sa v odbornej literatúre vyskytovali najčastejšie. Napriek cielenej snahe identifikovať aj odborné texty, ktoré by niektoré z týchto šiestich opatrení kritizovali alebo spochybňovali, žiaden takýto text sa nepodarilo objaviť, ktorý by

mal aspoň minimálny výskumný alebo odborný charakter. Práve z tohto dôvodu by bolo možné nazvať týchto šesť opatrení ako konsenzuálne v rámci výskumnej obce.

Tabuľka č. 2: Zoznam opatrení či politík inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní podľa počtu referencií v odborných štúdiách

Poradie	Opatrenie alebo politika	Počet referencií z celkového počtu 60 publikácií
1.	Zabezpečiť postupné znižovanie podielu všetkých, resp. rómskych detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach;	37
2.	Podporiť profesionálny rozvoj a vzájomnú výmenu skúseností vyučujúcich v bežných školách s cieľom zlepšenia individualizácie vyučovania;	26
3.	Zabezpečiť účasť všetkých, resp. rómskych detí na rôznych formách predškolskej prípravy či vzdelávania;	22
4.	Podporiť zapojenie všetkých, resp. rómskych rodičov do vzdelávania svojich detí a rozvoj ich rodičovských zručností;	18
5.	Zvýšiť počet odborných pedagogických zamestnancov/kýň (napr. špeciálnych pedagógov/ogičiek, psychologov/ogičiek, sociálnych pedagógov/ogičiek) a asistentov/tiek učiteľa/ky na bežných školách;	14
6.	Rešpektovať a uznávať minoritnú, resp. rómsku kultúru v rôznych aspektoch vzdelávania.	14

Pozn.: V mnohých publikáciách (z celkového počtu 60) bolo navrhovaných viac opatrení z tohto zoznamu. Inými slovami, jedna publikácia mohla byť priradená k viacerým opatreniam, a preto súčet referencií prevyšuje počet publikácií.

Tabuľka č. 3: Počet a percentuálny podiel referencií o jednotlivých opatreniach s ohľadom na typ výskumnej obce

Autorstvo štúdií podľa výskumnej obce	Počet celkom	1. opatrenie	2. opatrenie	3. opatrenie	4. opatrenie	5. opatrenie	6. opatrenie
Slovenská akadémia	7	4 (57 %)	5 (71 %)	1 (14 %)	3 (43 %)	2 (29 %)	1 (14 %)
Zahraničná akadémia	16	7 (44 %)	3 (19 %)	1 (6 %)	2 (13 %)	2 (13 %)	1 (6 %)
Slovenské štátne organizácie	7	2 (29 %)	1 (14 %)	1 (14 %)	1 (14 %)	1 (14 %)	1 (14 %)
Slovenské mimovládne organizácie	13	11 (85 %)	10 (77 %)	7 (54 %)	6 (46 %)	4 (31 %)	7 (54 %)
Medzinárodné organizácie	17	13 (76 %)	7 (41 %)	12 (71 %)	6 (35 %)	5 (29 %)	4 (24 %)
<i>Počet celkom</i>	<i>60</i>	<i>37 (62 %)</i>	<i>26 (43 %)</i>	<i>22 (37 %)</i>	<i>18 (30 %)</i>	<i>14 (23 %)</i>	<i>14 (23 %)</i>

3.1 Zabezpečiť postupné znižovanie podielu všetkých, resp. rómskych detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach

Hoci je toto prvé a zároveň najčastejšie navrhujúce opatrenie taktiež poznačené nezhodou v prístupe k téme používania defektologických kategórií detí, je možné identifikovať prienik medzi jednotlivými výskumnými táborami v celi postupne znižovať podiel detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach. Tieto tábory sa totiž rozchádzajú „iba“ v tom, kde sa má toto znižovanie zastaviť a akým spôsobom k tomu dospieť. Zhodujú sa však na celi postupne „znižovať“. Toto opatrenie pritom v najväčšej miere presadzujú štúdie vychádzajúce zo slovenského mimovládneho sektoru a medzinárodných organizácií (pozri *tabuľku č. 3*). Okrem slovenskej akadémie je toto opatrenie podporované najsilnejšie v rámci všetkých typov výskumných obcí.

Toto najčastejšie navrhované opatrenie (vyjadrené v tej najvšeobecnejšej zastrešujúcej formulácii) vychádza z jedného dôležitého štatistického faktu. Nielenže je zastúpenie rómskych detí v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku extrémne vysoké, ale i celkový podiel detí (bez ohľadu na ich pôvod) vzdelávaných mimo hlavný vzdelávací prúd je oproti ostatným európskym krajinám vysoko nadpriemerný. Konkrétne, na Slovensku sa v roku 2013/2014 vzdelávalo v špeciálnych triedach a špeciálnych základných školách až 6,46 % celkovej žiackej populácie,¹² zatiaľ čo v ostatných európskych krajinách je v priemere 2,25 % detí vzdelávaných v špeciálnom školstve (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Odborné štúdie pritom argumentujú, že tento stav je na Slovensku spôsobený primárne celkovým nastavením mechanizmu financovania a zaradovania detí do špeciálnych tried/škôl (Vlado Rafael, 2011; World Bank, 2012).

Normatívny systém financovania, ako je momentálne nastavený, nemotivuje bežné školy, aby vzdelávali žiakov/čky s postihnutím v bežných triedach. Škola dostane rovnaký normatívny príspevok bez ohľadu na to, či vzdeláva deti s postihnutím v bežnej alebo špeciálnej triede. Aby bežné školy minimalizovali riziko „bieleho úteku“, často volia buď možnosť preradiť rómske deti do špeciálnej školy (napr. v roku 2013 bol normatívny príspevok na žiaka/čku s diagnózou Variant B 2.617,55 eur, pričom normatívny príspevok na bežného žiaka/čku bez diagnózy bol 1.155,65 eur) alebo vytvoria pre ne fyzicky segregovanú špeciálnu triedu (normatívny príspevok na dieťa s diagnózou Variant B 2.613,57 eur) (Farenzenová a kol., 2013, s. 75). Odborníčka obec preto navrhuje zmeniť spôsob financovania (Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 89; Roma Education Fund, 2014, s. 49), napr. stanovením nižšieho normatívneho

¹² Údaj bol vypočítaný z dát v štatistickej ročenke o špeciálnych školách zverejnenej na webových stránkach Ústavu informácií a prognóz školstva dňa 28. 5. 2015 <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly>.

príspevku na dieťa vzdelávané v špeciálnej triede a špeciálnej škole oproti príspevku na začlenené dieťa s postihnutím v bežnej triede.

Spolu s týmto opatrením štúdie často navrhujú i celkovo zrušiť možnosť vzdelávať v špeciálnych triedach/školách deti s ľahkým mentálnym postihnutím (Variant A), s vývinovou poruchou učenia, s poruchou správania, s poruchou aktivity a pozornosti (Friedman a kol., 2009, s. 10; Klein a kol., 2012, s. 229; Zimenová a Havrilová, 2011, s. 23). Tým, že väčšina rómskych detí, ktoré sú segregované v špeciálnych triedach/školách, je práve diagnostikovaná ako Variant A, často i v hraničnom pásme intelektu (v bodových hodnotách je to IQ 85-70) (Tomatová, 2004, s. 71), by zrušenie možnosti vzdelávať žiakov/čky Variantu A v špeciálnych triedach/školách zachytilo práve rómske deti. Takéto hromadné, ale postupné presunutie veľkej skupiny detí a s nimi i presunutie financií na bežné školy by nevyhnutne prinieslo i hromadný transfer odborného personálu (špeciálnych a liečebných pedagógov/ogičiek, psychologov/ogičiek, atď.) do hlavného vzdelávacieho prúdu, bežných tried bežných škôl a v niektorých prípadoch i transformáciu špeciálnych škôl na bežné školy (Farenzenová a kol., 2013, s. 127; Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 14; World Bank, 2012, s. 106).

Z teórie „závislosti na vybranej ceste“ (ang. *path dependence theory*) v oblasti verejnej politiky (Pierson, 2000) možno vyvodzovať, že je veľmi ťažké, ak nie priamo nemožné, zvrátiť už nastavený mechanizmus nejakej politiky, napr. mechanizmus zaraďovania detí do špeciálnych škôl. Celý aparát odborných zamestnancov/kýň v špeciálnych školách/triedach a špeciálno-pedagogických a psychologických poradniach už má osobný záujem na tom nestratiť svoju prácu a vnútorne odôvodňovať jej opodstatnenosť (Slee, 2011; Tomlinson, 2012). Pritom sa už aj vyvinuli silné personálne prepojenia medzi týmito poradňami, ktoré odporúčajú (*de facto* determinujú) zaraďovanie detí do špeciálnych škôl, práve s týmito špeciálnymi školami. Inými slovami, pracovníci/čky poradní si sami zabezpečujú dostatočne veľkú klientelu žiakov/čok v škole (Friedman a kol., 2009, s. 74; White, 2012; Žovinec a Seidler, 2010, s. 174). Je preto nutné na úrovni verejných politik zamedzovať týmto personálnym prepojeniam, aby k reálnemu zníženiu podielu detí v špeciálnom vzdelávaní skutočne došlo.

3.2 Podporiť profesionálny rozvoj a vzájomnú výmenu skúseností vyučujúcich v bežných školách s cieľom zlepšenia individualizácie vyučovania

Primárne výskumy zo slovenskej akadémie a slovenského mimovládneho sektoru upozorňujú (pozri *tabuľku č. 3*), že základom úspešnej inklúzie všetkých detí vo vyučovacom procese na úrovni triedy je odborná pripravenosť vyučujúcich vhodne diferencovať, individualizovať a prispôbovať svoje učiteľské metódy pre jednotlivé deti (Ashman a Elkins, 2012, s. 52; Klein a

Sobinkovičová, 2013, s. 7; UNESCO, 2009, s. 15). Učítelia a učiteľky dlhodo-
bo poukazujú na to, že s princípmi inkluzívneho vzdelávania by aj súhlasili, ale
necítia sa byť dostatočne kvalifikovaní či vyškolení pracovať v hlavnom vzde-
lávacom prúde s príliš rôznorodými žiakmi/čkami (de Boer, Pijl, a Minnaert,
2011, s. 345). Z toho dôvodu sa odborná obec zhoduje na tom, že štát by mal
investovať do prípravy budúcich vyučujúcich a ďalšieho vzdelávania pedago-
gických pracovníkov/čiek v používaní rôznych vyučovacích nástrojov, aktivít
a materiálov vhodných na podporu všetkých detí, tzn. vrátane detí
s postihnutím, detí z komunit lingvistickej a kultúrnej menšiny, či talentova-
ných detí atď. (Bennett, 2012, s. 9; Booth a Ainscow, 2011, s. 112; Lechta,
2010b, s. 225). Mal by taktiež podporovať vzájomnú výmenu skúseností
a znalostí vyučujúcich v tejto téme na úrovni školy, ale i medzi školami
(Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 80; UNESCO, 2009, s. 24;
Vančíková a Kubánová, 2011, s. 7). Poskytovanie individuálnej odbornej pod-
pory učiteľom/kám na prácu s určitými deťmi môže byť zabezpečené
i bývalými dlhoročnými vyučujúcimi a zároveň veľmi skúsenými odborník-
mi/čkami v externých pedagogicko-psychologických poradenských inštitúciách
(Fasting, 2013).

3.3 Zabezpečiť účasť všetkých, resp. rómskych detí na rôznych formách pred- školskej prípravy či vzdelávania

Problémy nepripravenosti rómskych detí na základnú školu a predčasných od-
chodov zo vzdelávania súvisia aj s ich výrazne nižšou účasťou na predškolskej
príprave. Za použitia rigorózných kvantitatívnych metód výskumné tímy Sve-
tovej banky De Laat a kol. (2012), OECD (2006) či Európskej komisie
(Wößmann a Schütz, 2006) preukázali pozitívny vplyv predškolskej prípravy
na kognitívne schopnosti a sebavedomie detí, na zaradenie do hlavného vzde-
lávacieho prúdu, na dosiahnutie stredoškolského vzdelania na úrovni ISCED 3,
či dokonca na výšku zárobku v 40. roku života alebo nízku kriminalitu. Po-
sledná zmieňovaná štúdia argumentuje, že práve toto opatrenie má najvyššiu
ekonomickú návratnosť. Toto opatrenie v najväčšej frekvencii navrhujú práve
medzinárodné organizácie spolu so slovenskými mimovládnyimi organizáciami
(pozri *tabuľku č. 3*).

Z dôvodu veľmi komplexných príčin (pozri časť 2.4) nízkej účasti róm-
skych detí na predškolskej príprave je nutné i prijímať komplexné politiky
a opatrenia, aby sa táto účasť razantne navýšila. Hoci sa ponúka možnosť za-
viesť povinnú školskú dochádzku i na predškolskú úroveň, väčšina štúdií sa
prikláňa skôr k možnosti zabezpečiť dostatočné kapacity, bezplatné školné,
materiály, stravu a dopravu pre všetky deti (Bennett, 2012, s. 6; Friedman
a kol., 2009, s. 10; White, 2012, s. 96). Podporným opatrením by mala byť
i podpora osvetových programov zacielených na rómskych rodičov informujú-

cich o dôležitosti a prínosoch predprimárnej výchovy a vzdelávania (Farenzenová a kol., 2013, s. 117; World Bank, 2012, s. 8).

3.4 Podporiť zapojenie všetkých, resp. rómskych rodičov do vzdelávania svojich detí a rozvoj ich rodičovských zručností

Primárne štúdie zo slovenskej akadémie a slovenského mimovládneho sektoru (pozri *tabuľku č. 3*) taktiež poukazujú na dôležitosť spolupráce rodičov so školou (napr. formou častejšieho stretávania sa, organizovania spoločných školských akcií, účasťou na rôznych školských aktivitách alebo dobrovoľníctva na pôde školy), ktorá môže mať pozitívny vplyv na schopnosť rodičov lepšie pomáhať svojim deťom pri učení a na väčšiu participáciu detí vo vyučovacom procese a živote školy všeobecne (Ashman a Elkins, 2012, s. 25; Klein a Sobinkovičová, 2013, s. 17; Lechta, 2010b, s. 225). Rodičia môžu taktiež veľmi prispieť k voľbe najúčinnnejšej individuálnej podpory dieťaťa v škole (Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 21). Rodičia z etnických menšín sa často stránia priamo jednať so školou kvôli jazykovej alebo kultúrnej bariére, ostychu či strachu z nepriateľského postoja školy voči nim (Slee, 2011). Na tomto argumentačnom základe zmienené štúdie buď implicitne alebo explicitne navrhujú, aby štát podporoval vytváranie rôznych možností pre túto spoluprácu medzi rodičmi a školami.

3.5 Zvýšiť počet odborných pedagogických zamestnancov/kýň (napr. špeciálnych pedagógov/ogičiek, psychologov/ogičiek, sociálnych pedagógov/ogičiek) a asistentov/tiek učiteľa/ky na bežných školách

Toto opatrenie nevyhnutne súvisí s prvým opatrením (pozri časť 3.1), a preto ich mnohé štúdie z medzinárodných organizácií, slovenského mimovládneho sektoru a slovenskej akadémie (pozri *tabuľku č. 3*) navrhujú v synergii. Poukazujú pritom na skutočnosť, že požiadavka na väčší presun žiakov/čok zo špeciálneho vzdelávacieho prúdu do hlavného so sebou prináša nutnosť paralelne zabezpečiť, aby bol na tento presun hlavný vzdelávací prúd dostatočne i personálne pripravený v podobe dostatočného počtu asistentov/iek učiteľa/ky alebo rôznych odborných pedagogických zamestnancov/kýň (Farenzenová a kol., 2013, s. 119, 121; Lechta, 2010b, s. 225; World Bank, 2012, s. 29).

Pri tomto opatrení však mnohé štúdie upozorňujú na to, že najímanie asistentov/iek učiteľa/ky či špeciálnych pedagógov/ogičiek na základné školy ešte nezaručuje, že sa na škole bude vzdelávať inkluzívne. Ide o celostnú zmenu v prístupe k deťom (Booth a Ainscow, 2011, s. 169; Gallová Kriglerová a Gažovičová, 2012, s. 86; Slee, 2011, s. 121) (tzn. že napr. asistent/ka nesedí iba pri jednom dieťati, ale asistuje pri vyučovaní flexibilnejšie v závislosti od jednotlivých aktivít a schopností detí). Špeciálni pedagógovia/ogičky by mali pôsobiť v bežných triedach nielen (1) pre individuálnu asistenciu jednotlivým žiakom/čikám; ale (2) mali by tiež spolu-učiť (*co-teach*) s ďalším učiteľom/kou

všetkých alebo skupiny detí v triede; a (3) poskytovať konzultačnú podporu vyučujúcim bežných tried, ostatným zamestnancom/kyniam na škole a rodičom (White, 2012, s. 84). Inými slovami, odborný pedagogický a podporný personál by nemal pracovať výhradne s individuálnymi deťmi alebo skupinami detí, ale pôsobiť aj ako konzultačná a podporná zložka pre ostatných vyučujúcich, príp. i pre rodičov.

3.6 Rešpektovať a uznávať minoritnú, resp. rómsku kultúru v rôznych aspektoch vzdelávania

V neposlednom rade odborné štúdie primárne zo slovenského mimovládneho sektoru (pozri *tabuľku č. 3*) poukazujú na to, že na zvýšenie participácie a motivácie rómskych detí v učení je nutné zahrnúť do samotného obsahu vzdelávania informácie o rómskej kultúre a rómskych osobnostiach (Klein a Sobinkovičová, 2013, s. 7; UNESCO, 2009, s. 19; Vančíková a Kubánová, 2011, s. 8). Prejavy rešpektu a uznania rómskej kultúry by sa mali dostať i do kultúrne scitlivených pomôcok, metodických príručiek a učebníc (Farenzenová a kol., 2013, s. 122), prípadne by sa malo zväziť i začlenenie rómčiny do vyučovania (Dubovcová, 2013, s. 27). Veľmi dôležitým opatrením je tiež zohľadňovať špecifiká rómskej minority a rómsky jazyk v diagnostických testovacích nástrojoch, prípadne zapojiť v diagnostickom procese rómskych asistentov/iek a rodičov (White, 2012, s. 10; Zimenová a Havrilová, 2011, s. 21).

4 Diskusia a záver

Tento článok sa v prevažnej časti snažil objasniť myšlienku, že sociálne vylúčenie rómskej populácie na Slovensku, resp. vylúčenie rómskych detí v školskom vzdelávacom systéme sa generačne reprodukuje primárne kvôli životným a materiálnym podmienkam rómskych rodín, verejne akceptovanému anticigánistickému naladeniu väčšinovej slovenskej spoločnosti a mechanizmom či procesom štátnych politík vo vzdelávaní. Zložitosť tohto problému si na jeho postupné prekonávanie vyžaduje veľmi komplexné a dlhodobé opatrenia, ktoré môžu byť aj pomerne nákladné a procesne náročné. Vysoká finančná návratnosť tejto investície, v prípade dôslednej implementácie relevantných opatrení, je však nespochybniteľná i podľa Európskej komisie (Wößmann a Schütz, 2006). Odborný odhad Marcinčina a Marcinčinovej (2009) hovorí až o ročnom náraste HDP o 7 – 11 % v prípade, že by sa Slovensku podarilo začleniť rómsku populáciu a jej zamestnanosť by sa vyrovnala majoritnej spoločnosti.

Tento článok taktiež poodhalil, ktoré opatrenia na štátnej úrovni sú medzi odborníkmi/čkami v oblasti sociálnej inklúzie vo vzdelávaní, či inkluzívneho vzdelávania najčastejšie navrhované ako najúčinnnejšie. Hoci mnohé štúdie sa zameriavali priamo na slovenský, príp. stredoeurópsky kontext, zostáva nezod-

povedaná otázka, ktoré z navrhovaných opatrení (pozri časť 3) sa Slovenská republika už v nejakej forme snaží implementovať. Z dostupných dát možno tvrdiť, že Slovensko momentálne nielenže nenapĺňa, ale doslova ide proti prvému a najkľúčovjšiemu opatreniu (z hľadiska frekvencie referencií). Hoci sa celkový počet detí segregovaných v špeciálnych školách zastavil v roku 2010 na cca 22 000, tým, že celkový počet detí vo všetkých základných školách sa znižuje, celkový podiel (resp. percento) detí v špeciálnych školách neustále rastie. Od roku 2009 sa segregovane, tzn. v špeciálnych triedach a špeciálnych školách, vzdeláva vyše 6 % celkovej žiackej populácie, zatiaľ čo medzi rokmi 1989 až 2002 to bolo len medzi 3 – 4 %.¹³

Na strane druhej, štát sa aspoň čiastočne snaží naplňať druhé (pozri časť 3.2) a piate opatrenie (pozri časť 3.5). Konkrétne, prostredníctvom národných projektov MRK („Vzdelávanie pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít“), MRK2 („Inkluzívny model vzdelávania na predprimárnom stupni školskej sústavy“) a PRINED („Projekt inkluzívnej edukácie“), spolufinancovaných zo štrukturálnych fondov, štát podporuje ďalšie vzdelávanie vyučujúcich v bežných základných školách, aby dokázali vhodnejšie prispôbovať svoje učiteľské prístupy práve deťom z marginalizovaných rómskych komunít. Taktiež je možné povedať, že ministerstvo školstva každoročne zvyšuje počet asistentov/iek učiteľa/ky,¹⁴ i keď v mnohých prípadoch môžu títo primárne asistovať deťom so zdravotným postihnutím, a nie zo sociálne znevýhodneného prostredia. Žiadne dostupné dáta však nehodnotia, či využívanie asistentov/iek skutočne napomáha inklúzii rómskych detí alebo iba prispieva k ich symbolickej segregácii v rámci bežného vzdelávacieho prúdu.

V klíme celospoločensky akceptovaného silného anticigánizmu na Slovensku (Macháček, 2013), pokiaľ by sa i naši inkluzívne zmýšľajúci politici/čky, je veľmi ťažké presadzovať ktorékoľvek z hore uvedených opatrení. V takomto spoločenskom naladení politické body získavajú skôr politici/čky navrhujúci represívne opatrenia voči rómskej menšine, pretože sa môžu obávať, že podporné politiky explicitne zacielené na inklúziu Rómov/ok bude verejnosť odsudzovať ako formu znevýhodňovania majority (Ingram a Schneider, 2005).

Existuje tu však určitá nádej, ktorú možno hľadať v odbornej literatúre o politickej komunikácii. Výskum o rámcovaní a komunikovaní rôznych politických opatrení dokazuje, že politici/čky neohrozia svoju reputáciu, pokiaľ budú navrhované politiky rámcovať či komunikovať určitým spôsobom. Pove-

¹³ Zdroj: dáta zo štatistickej ročenky o špeciálnych školách zverejnenej na webových stránkach Ústavu informácií a prognóz školstva dňa 28. 5. 2015
<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---specialne-skoly>.

¹⁴ Zdroj: dáta zo štatistickej ročenky o základných školách zverejnenej na webových stránkach Ústavu informácií a prognóz školstva dňa 28. 5. 2015
<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---zakladne-skoly>.

dané na príklade, keď boli opatrenia za ochranu životného prostredia, ktoré sú zväčša podporované liberálnymi voličmi/kami, zarámcované v rétorike konzervatívnych hodnôt (napr. lojalita/súčasť skupiny, autorita/rešpekt, cudnosť/posvätnosť), rozdiely medzi liberálnymi a konzervatívnymi postojmi boli výrazne znížené (Feinberg a Willer, 2013). Podobný fenomén bol dokázaný i v iných politických oblastiach (Day, Fiske, Downing, a Trail, 2014; Lakoff, 2004; Lau a Schlesinger, 2005; Matthes, 2012), čo dáva nádej, že existujú i formulácie či rámcovania opatrení diskutovaných v tomto článku, ktoré by boli akceptovateľné pre väčšinovú populáciu na Slovensku. Pokiaľ z výskumov o politickej komunikácii napríklad vyplýva, že potenciálni odporcovia/kyne sociálne inkluzívnych opatrení uprednostňujú rámcovanie, v ktorom sa nedelia ľudia na súčasť a ne-súčasť skupiny (*in-group versus out-group*), ale kde sa hovorí o všetkých ľuďoch ako o súčasť spoločnosti, v tom prípade by pri komunikovaní opatrení zameraných na inklúziu Rómov/ok samotní Rómovia/ky nemali byť zmieňovaní. Inými slovami, opatrenia by mohli byť navrhnuté tak, aby boli dostupné pre všetkých, bez ohľadu na etnicitu, zároveň by však bolo potrebné zabezpečiť, aby pri ich praktickej realizácii nebola práve najzraniteľnejšia menšina vylúčená. Povedané obrazne, aby sa napríklad nezvýšili len kapacity materských škôl vo väčších mestách s ich akútnym nedostatkom, ale aj v obciach s prevahou rómskeho obyvateľstva, ktoré pociťujú rovnaký nedostatok kapacít. Takýto spôsob komunikácie by bol možný pri všetkých diskutovaných opatreniach v tomto článku okrem posledného šiesteho (pozri časť 3.6). Ďalší výskum je však nutný v hľadaní iných komunikačných návrhov a stratégií, relevantných práve aj pre oblasť sociálnej inklúzie rómskych detí vo vzdelávaní.

Je asi na mieste sa obávať, že silný anticigánizmus v našej spoločnosti (Macháček, 2013) a neoliberálne hodnoty súťaživého individualizmu (Armstrong a kol., 2010; Kaščák a Pupala, 2011) bude implementáciu proinkluzívnych opatrení neustále narušovať a brzdiť. Každá úspešne začlenená Rómka a Róm, ktorí dosiahnu úplné stredoškolské alebo vysokoškolské vzdelanie a nájdu si adekvátnu prácu ich kvalifikácii, sú malým úspechom v snažení sa o sociálnu spravodlivosť a rovnosť. Každý takýto úspešný príbeh je nesmierne cenný nielen z ekonomického hľadiska pre slovenskú spoločnosť, ale i osobného, ľudského. Gandhi sa raz vyjadril: „Pravé merítko hodnoty ktorejkoľvek spoločnosti možno hľadať práve v tom, ako sa správa k jej najohrozenejšiemu členom/kám“ (Douglas, Friel, Denniss, a Morawetz, 2014, s. 7). Je preto namieste si ceniť každý príbeh úspešného rómskeho dieťaťa ako príbeh vypovedajúci i o hodnote slovenskej spoločnosti.

LITERATÚRA

- AMNESTY INTERNATIONAL. 2010. *Dajte im budúcnosť: Ukončíte segregáciu rómskych detí v slovenských školách*. London: Amnesty International. Dostupné na: <http://www.multikulti.sk/dok/segregacia/eur720042010sk.pdf>.
- ARMSTRONG, A. C., ARMSTRONG, D., & SPANDAGOU, I. 2010. *Inclusive education: International policy & practice*. Thousand Oaks, California: Sage.
- ASHMAN, A., & ELKINS, J. 2012. *Education for inclusion and diversity* (4th ed.). Frenchs Forest, NSW: Pearson.
- BALLARD, K. 2013. Thinking in another way: Ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762 – 775.
- BALTAR, F., & BRUNET, I. 2012. Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57 – 74.
- BENNETT, J. 2012. *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings from a European literature review and two case studies, Final report for the European Commission*. Luxembourg: European Commission. Dostupné na: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/ecec-report_en.pdf.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. 2011. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education. ISBN 978-1-872001-68-5.
- BOURDIEU, P. 1997. The Forms of capital. In A. H. Hansley, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- BRÜGGEMANN, C. 2012. *Roma education in comparative perspective. Analysis of the UNDP/World Bank/EC regional survey 2011. Roma inclusion working papers*. Bratislava: United Nations Development Programme. ISBN 978-92-95092-56-3. Dostupné na: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Roma-Education-Comparative-Perspective-UNDP.pdf>.
- BRÜGGEMANN, C., & BLOEM, S. 2013. The potential of international student assessment to measure educational outcomes of Roma students. *Sociológia*, 45(6), 1 – 23.
- BURJAN, V. 2012. Tri poznámky k segregácii, integrácii a inklúzii. *Dobrá škola*, 3(8), 11 – 16.
- DANIEL, S. 2012. *Segregácia? Zlé slovo s ešte horšími dôsledkami*. Bratislava: Multikulti.sk. Dostupné na: http://www.multikulti.sk/ine/segregacia__zle_slovo_s_este_horsimi_dosledkami.html.
- DAY, M. V., FISKE, S. T., DOWNING, E. L., & TRAIL, T. E. 2014. Shifting liberal and conservative attitudes using moral foundations theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1-15. doi: 10.1177/0146167214551152.
- DE BOER, A., PIJL, S. J., & MINNAERT, A. 2011. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331 – 353.

- DE LAAT, J., ALI, R., ILLIEVA, V., SYKORA, C., & LEPESHKO, N. 2012. *Toward and equal start: Closing the early learning gap for Roma children in Eastern Europe*. Washington D.C.: World Bank. Dostupné na: http://siteresources.worldbank.org/EXTROMA/Resources/RomaECD_FinalReport.pdf.
- DOUGLAS, B., FRIEL, S., DENNISS, R., & MORAWETZ, D. 2014. *Advance Australia Fair? What to do about growing inequality in Australia*. Canberra: Australia21 & The Australia Institute. Dostupné na: <http://www.australia21.org.au/wp-content/uploads/2014/06/Final-InequalityinAustraliaRepor-2.pdf>.
- DUBOVCOVÁ, J. 2013. *Správa verejnej ochrankyne práv o uplatňovaní práva na vzdelanie detí/žiakov príslušníkov rómskej národnostnej menšiny so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. Bratislava: Kancelária verejného ochrancu práv. Dostupné na <http://www.vop.gov.sk/files/Sprava VOP-Vzdelavanie Romov.pdf>.
- DUELL, N. & KUREKOVA, L. 2013. *Activating benefit in material need recipients in the Slovak Republic*. Bratislava: Central European Labour Studies Institute. Dostupné na: http://celsi.s3.amazonaws.com/media/research_reports/celsi_rr_3.pdf.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION. 2011. *Special needs education: Country data 2010*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 978-87-7110-031-0 Dostupné na: https://http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-country-data-2010_SNE-Country-Data-2010.pdf.
- FARENZENOVÁ, M., KUBÁNOVÁ, M. & SALNER, A. 2013. *Cestovná mapa pre riešenie problému nadmerného zastúpenia rómskych detí v špeciálnom školstve – analýza realistických krokov*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 978-80-89540-29-7.
- FASTING, R. B. 2013. Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3), 263 – 276.
- FEINBERG, M., & WILLER, R. 2013. The moral roots of environmental attitudes. *Psychological Science*, 24(1), 56 – 62.
- FIELD, S., KUCZERA, M. & PONT, B. 2007. *No more failures: Ten steps to equity*. Paris: OECD.
- FILADELFIOVÁ, J. & GERBERY, D. 2012. *Správa o životných podmienkach rómskych domácností*. Bratislava: United Nations Development Programme. Dostupné na: http://issuu.com/undp_in_europe_cis/docs/undp_sprava.
- FREMLOVA, L. & URECHE, H. 2011. *From segregation to inclusion: Roma pupils in the United Kingdom - A pilot research project*. Budapest: Equity & Roma Education Fund. Dostupné na: http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/ref_uk_report_no_v2011_screen_singlepages.pdf.
- FRIEDMAN, E., GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E., KUBÁNOVÁ, M. & SLOSIARIK, M. 2009. *Škola ako geto: Systematické nadmerné zastúpenie Rómov v špeciálnom vzdelávaní na Slovensku*. Bratislava: Roma Education Fund. ISBN 978-963-9832-09-1.

- GAC. 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Praha: GAC.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. (Ed.). 2010. *Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí: Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. & GAŽOVIČOVÁ, T. (Eds.). 2012. *Škola pre všetkých? Inkluzívnosť opatrení vo vzťahu k rómskym deťom*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry.
- GILHAM, C. & WILLIAMSON, W. J. 2014. Inclusion's confusion in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 553 – 566.
- GRAHAM, L. J. & JAHNUKAINEN, M. 2011. Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263 – 288.
- GRIMALDI, E. 2012. Neoliberalism and the marginalisation of social justice: The making of an education policy to combat social exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(11), 1131 – 1154.
- HORNÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, XVI(1), 2 – 5.
- INGRAM, H. & SCHNEIDER, A. 2005. Introduction: Public policy and the social construction of deservedness. In A. Schneider & H. Ingram (Eds.), *Deserving and entitled: Social constructions and public policy*. Albany: University of New York Press
- KAHANEC, M. 2014. Roma integration in European labor markets: Nuclei of evidence tell a grim story, but a veil of ignorance impedes policy efforts. *IZA World of Labor*, 39, 1 – 10.
- KASČÁK, O. & PUPALA, B. 2011. Neoliberálna pasca súčasnej vzdelávacej politiky a školskej praxe. *Manažment školy v praxi*, 1, 14 – 18.
- KLEIN, V., RUSNÁKOVÁ, J. & ŠILONOVÁ, V. 2012. *Nultý ročník a edukácia rómskych žiakov*. Spišská Nová Ves: Roma Education Fund. ISBN 978-80-971181-0-5. Dostupné na: http://www.prohuman.sk/files/NULTY_ROCNIK_A_EDUKACIA_ROMSKYCH_ZIAKOV.pdf.
- KLEIN, V. & SOBINKOVIČOVÁ, E. 2013. *Podpora inkluzívneho modelu vzdelávania pre potreby predprimárneho stupňa školskej sústavy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-557-6. Dostupné na: <http://www.npmrk2.sk/sites/default/files/IMV.pdf>.
- KUNC, N. 1993. The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In A. R. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- KUREKOVÁ, L., BULKOVÁ, M. & BORO VANOVÁ, M. 2012. *E-learning pre zamestnateľnosť žien: Záverečná správa z implementácie výskumného a terénneho projektu*. Bratislava: SGI. Dostupné na:

- [http://www.governance.sk/assets/files/publikacie/Zaverecna-sprava-z-
implementacie.pdf](http://www.governance.sk/assets/files/publikacie/Zaverecna-sprava-z-implementacie.pdf).
- LAKOFF, G. 2004. *Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- LAU, R. R. & SCHLESINGER, M. 2005. Policy frames, metaphorical reasoning, and support for public policies. *Political psychology*, 26(1), 77 – 114.
- LECHTA, V. 2010a. Závery medzinárodnej vedeckej konferencie Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky. In V. LECHTA (Ed.), *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus.
- LECHTA, V. (Ed.). 2010b. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus.
- MACHÁČEK, L. 2013. Vzťah slovenských občanov a mládeže k pravicovému extrémizmu. In R. Štefančík, L. Macháček, E. Poláková, L. Spálová, A. Kluknavská, M. Bieliková & I. Šrámek (Eds.), *Pravicový extrémizmus a mládež na Slovensku* (pp. 37 – 91). Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0516-3.
- MARCINČIN, A., & MARCINČINOVÁ, Ľ. 2009. *Straty z vylúčenia Rómov: Kľúčom k integrácii je rešpektovanie inakosti*. Bratislava: OSF. Dostupné na: <http://www.iz.sk/download-files/sk/osf-straty-z-vylucenia-romov.pdf>.
- MATTHES, J. 2012. Framing politics: An integrative approach. *American Behavioral Scientist*, 56(3), 247 – 259.
- MEIJER, C., SORIANO, V. & WATKINS, A. (Eds.). 2003. *Special needs education in Europe: Thematic publication*. Brussels: European Agency for Development in Special Needs Education.
- MESSING, V. 2013. *From benefits to brooms. Case studies report on the implementation of active labour market policies for Roma at local level* Dostupné na: <http://pasos.org/wp-content/uploads/2014/01/cps-working-paper-neujobs-wp19-almp-implementation-2013.pdf>.
- MESSING, V. 2014. *Patterns of Roma employment in Europe*. Budapest: Central European University. Dostupné na: http://www.neujobs.eu/sites/default/files/publication/2014/04/D19.4_policybrief_review%281%29.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2010). *Výsledky mezinárodní konference*. Paper presented at the Inkluzivní vzdělávání: Cesta k podpoře sociální soudržnosti, Madrid. http://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-CS.pdf.
- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- MUŠINKA, A., ŠKOBLA, D., HURRLE, J., MATLOVIČOVÁ, K., & KLING, J. 2014. *ATLAS rómskych komunit na Slovensku 2013*. Bratislava: UNDP. ISBN 978-80-89263-18-9.
- MÝTNA KUREKOVÁ, L., SALNER, A. & FARENZENOVÁ, M. 2013. *Implementation of activation works in Slovakia. Evaluation and recommendations for policy change: Final report*. SGI: Bratislava. Dostupné na: http://www.governance.sk/assets/files/publikacie/ACTIVATION_WORKS_REORT_SGI.pdf.

- NÚCEM. 2010. *Testovanie matematickej a čitateľskej gramotnosti v školskom roku 2009/2010*. Bratislava: NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//26/testovanie_9_2011/Testovanie_M%C4%8CG_2010.pdf.
- OECD. 2006. *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD. ISBN 92-64-03545-1.
- OECD. 2010. *PISA 2009 Results: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD. 2013. *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. Paris: OECD.
- PÁLENÍK, V., PÁLENÍK, M. & ORAVCOVÁ, I. 2013. *Inkluzívne zamestnávanie*. Bratislava: Inštitút zamestnanosti. ISBN 978-80-970204-4-6. Dostupné na: <http://www.iz.sk/download-files/sk/inkluzivny/inkluzivne-zamestnavanie-publikacia.pdf>.
- PIERSON, P. 2000. Increasing returns, path dependence, and the study of politics. *American Political Science Review*, 94(2), 251 – 267.
- RAFAEL, V. (Ed.). 2011. *Odpovede na otázky (de)segregácie rómskych žiakov vo vzdelávacom systéme na Slovensku*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- RAFAEL, V., & ANDRÉ, I. 2014. *Od segregácie k inkluzívnemu vzdelávaniu: Prípady školy v Šarišských Michaľanoch*. Bratislava: UNDP. ISBN 978-80-89263-20-2.
- ROMA EDUCATION FUND. (2014). *Advancing the education of Roma in Slovakia: REF country assessment 2014*.
- ROSTAS, L. (Ed.). 2012. *Ten years after – A history of Roma school desegregation in Central and Eastern Europe*. Budapest and New York: REF & CEU Press.
- SABO, R. & PAVLÍKOVÁ, O. 2011. *Integrácia – podmienky, východiská, základné procesy*. Bratislava: MPC. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/integracia_web.pdf.
- SLEE, R. 2011. *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Oxon: Routledge.
- SLEE, R. 2013. How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895 – 907.
- ŠPÚ BRATISLAVA. 2013. *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole*. Bratislava: ŠPÚ Bratislava. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/vzdelavanie_so_zz/integracia/informa%C4%8Dno-metodick%C3%BD_materi%C3%A1l_%C5%BEiak_s_poruchami_spr%C3%A1vania.pdf.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. 2015. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2014/2015*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia. Dostupné na: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/web_UZP_INKL_2014_2015_SR.pdf.
- TOMATOVÁ, J. 2004. *Na vedľajšej koľaji: Je proces zaraďovania rómskych detí do špeciálnych základných škôl znevýhodňujúcim činiteľom?* Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť. ISBN 80-89041-75-2.

- TOMLINSON, S. 2012. The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267 – 286.
- TUNEGA, M. 2014. *Regionálne rozdiely medzi školami v SR*. Bratislava: INEKO. Dostupné na: <http://www.ineko.sk/clanky/publikacie>.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 2010. *EFA global monitoring report 2010: Education for all: Reaching the marginalized*. Paris: UNESCO. ISBN 9789231041297. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>.
- UNESCO. 2014. *EFA global monitoring report 2013/4: Education for all: Teaching and learning: Achieving quality for all*. Paris: UNESCO. Dostupné na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654e.pdf>.
- VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A. & ZELINA, M. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-03339-8.
- VANČÍKOVÁ, K., & KUBÁNOVÁ, M. (Eds.). 2011. *Dobré príklady inkluzívneho vzdelávania v Anglicku so zreteľom na vzdelávanie rómskych detí*. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
- WHITE, J. M. 2012. *Pitfalls and bias: Entry testing and overrepresentation of Romani children in special education*. Budapest: Roma Education Fund.
- WORLD BANK. 2012. *Diagnostics and policy advice on the integration of Roma in the Slovak Republic: Economic cost of exclusion, employment and social protection, financial inclusion, education, housing, health, monitoring and evaluation, EU financing*. Dostupné na: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2012/10/03/000333038_20121003031058/Rendered/PDF/729850ESW0Whit0port09Sept20120Final.pdf.
- WÖSSMAN, L. & SCHÜTZ, G. 2006. *Efficiency and equity in European education and training systems*. European Commission (EENEE): Brussels. Dostupné na: http://www.eenee.de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf.
- ZELINA, M. 2012. Inklúzia – Nová paradigma špeciálnej pedagogiky? *Špeciálny pedagóg*, 1(1), 9 – 12.
- ZIMENOVÁ, Z. & HAVRILOVÁ, M. 2011. *Štart k novej kvalite vzdelávania: Rozmanitosť vzdelávacích ciest v regionálnom školstve. Kľúčové zámery v dlhodobom horizonte*. Bratislava. Dostupné na: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?534>.
- ŽOVINEC, E. & SEIDLER, P. 2010. Identifikácia a analýza problémových oblastí školskej inklúzie. In V. LECHTA (Ed.), *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Bratislava: EMITplus.

Pod'akovanie: Tento článok vznikol ako jeden z výstupov v rámci projektu „Messaging Matters: Účinné informovanie o politikách sociálnej inklúzie“, ktorý bol finančne podporený Foundation Open Society Institute v spolupráci

s Think Tank Fund of the Open Society Institute. Na realizácii tohto projektu sa podieľal a poskytol i odbornú spätnú väznú pri príprave tohto článku výskumný tím Inštitútu pre dobre spravovanú spoločnosť v zložení: Lucia Kováčová M.A.; Ing. Martina Kubánová; Andrej Salner, MSc.; Mgr. Lucia Mýtina Kureková MA, PhD; a Mgr. Ctibor Košťál, za čo im patrí úprimné poďakovanie.

Jozef Miškolci získal doktorát zo vzdelávania na Univerzite v Sydney (*The University of Sydney*) v Austrálii v roku 2014. V rámci doktorandského výskumu sa zaoberal témou inkluzívneho vzdelávania a distribúcie školského vedenia na základných školách na Slovensku a v Austrálii. Jozef taktiež absolvoval magisterský program v rodových (genderových) štúdiách na Stredoeurópskej univerzite (CEU) v Budapešti v roku 2005 a bakalársky program v politológii a medzinárodných vzťahoch na Karlovej univerzite v Prahe v roku 2004. Výskumne sa zaoberá inkluzívnym vzdelávaním, komparáciou vzdelávacích systémov, vzdelávacou politikou a rodovou problematikou vo vzdelávaní.

Jozef Miškolci, M.A., Ph.D.
Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť
Štúrova 3
811 02 Bratislava
Slovensko
miskolci@governance.sk

Akademická prokrastinace a její negativní dopady na vysokoškolské studenty

Martina Grunová

Ústav pedagogických věd, Fakulta humanitních studií, UTB, Zlín

Anotace: *Akademická prokrastinace a její negativní dopady na vysokoškolské studenty.* Předkládaná práce je zaměřena na akademickou prokrastinaci, tedy prokrastinaci, která je výhradně vázána na studenty v akademickém prostředí a na její negativní dopady, a to v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví. Snahou této práce je předložit ucelený pohled na fenomén prokrastinace, poskytnout souhrn existujících poznatků, blíže seznámit s problematikou prokrastinace u vysokoškolských studentů a zejména přiblížit důležitost fenoménu prokrastinace, jež má v zahraničí dlouholetou historii. Pozornost se zaměřuje na zrealizovaný výzkum na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a shrnutí jeho výsledků. Cílem výzkumu bylo zjištění prevalence prokrastinace a jejích negativních dopadů na respondenty. Hlavním cílem výzkumu tedy bylo identifikovat vykazovanou míru akademické prokrastinace a identifikovat dopad akademické prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví u studentů FHS UTB. Empirická část byla založena na kvantitativním šetření jevu akademické prokrastinace na vzorku 200 studentů FHS UTB ve Zlíně, u něhož bylo zvoleno dotazníkové šetření, kde byla mimo jiné využita Škála prokrastinace pro studenty.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 4: 261-280

Klíčová slova: prokrastinace, akademická prokrastinace, negativní dopad, studium, sociální vztahy, zdraví

Academic Procrastination and its Negative Impact on University Students. This thesis is focused on academic procrastination, procrastination, therefore, which is tied exclusively to students in the academic environment and its negative effects, namely in the area of study, social relations and health. The aim of this work is to present a comprehensive view of the phenomenon of procrastination, provide a summary of existing knowledge, more familiar with the problems of procrastination among college students and in particular to bring the importance of the phenomenon of procrastination, which has a long history abroad. Attention focuses on research arise at the Faculty of Humanities, Tomas Bata University in Zlin and a summary of its results. The aim of the research was to determine the prevalence of procrastination and its negative impact on respondents. The main objective of this research was to identify the reported measure of academic procrastination and identify the impact of academic procrastination in the study, social relationships and health of students FHS UTB. The empirical part was based on quantitative investigation of the phenomenon of academic procrastination on a sample of 200 students of the Faculty of Humanities UTB, which has been selected questionnaire, which was used, among other things Procrastination Scale for Students.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 4: 261-280)

Key words: procrastination, academic procrastination, negative impact, study, social relationships, health

Úvod

„Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek.“ Práví jedno moudré české přísloví. Všichni jsme někdy odložili nepříjemné nebo nudné úkoly na později. Každý z nás, v určité době, odložil zahájení nebo dokončení úkolu. Každý z nás do jisté míry prokrastinuje, ale ne každý je prokrastinátor. Pokud nám prokrastinace zabrání v normálním fungování, stává se z ní problém. Prokrastinace je dnes velmi diskutované téma a to mezi odbornou i laickou veřejností. Jedná se o fenomén současné doby, který má významný vliv na naše chování a také výkony ve škole či v práci. Mnozí autoři o prokrastinaci mluví jako o nemoci moderní doby. Prokrastinace (česky též liknavost nebo otálení) je chorobné odkládání úkolů a rozhodnutí na později, které je doprovázeno nepříjemnými pocity, nejčastěji úzkostí. Prokrastinace ale není synonymum pro lenost – prokrastinátor často sice jeden úkol odsune, ale zatím vykoná spoustu jiné práce, lenoch prostě nedělá nic. Fenomén prokrastinace má úzký vztah s vývojem naší společnosti, která je orientována na výkon. Chorobné odkládání povinností postihuje nejvíce lidi kolem dvaceti let, a to především vysokoškolské studenty, kteří si studijní povinnosti plánují z velké míry sami (Ferrari et al., 1995). Podle odborníků je to dáno i tím, že se stále zvyšují požadavky na studium a pak také výkonnost práce. V prostředí vysokoškolského studia hovoříme o tzv. akademické prokrastinaci. Vysokoškolský systém je nastaven tak, že poskytuje studentům dostatečný prostor a volnost ve vzdělávání. Přes nesporné výhody však tato forma vzdělávání v sobě nese jistá úskalí. Jedním z nich je i právě prokrastinace. Akademickou prokrastinaci lze definovat jako stav, kdy člověk není schopen v očekávaném nebo stanoveném termínu splnit určitý akademický úkol, jehož podstatu a řešení dobře chápe a možná si úkol i přeje splnit. Je nesporným faktem, že prokrastinace u studentů ovlivňuje nejen jejich studijní povinnosti, ale i samotnou kvalitu jejich života. Zdá se tedy, že je prokrastinace nepříjemným fenoménem. Lidé ji většinou charakterizují jako špatnou, škodlivou a hloupou vlastnost a více než 95 % prokrastinujících lidí by chtělo míru své prokrastinace omezit (O'Brien, 2002). Toto chování lze pozorovat u dospělých, stejně jako u vysokoškolských studentů a může mít negativní dopady nejen na studium, ale také na sociální vztahy a na zdraví. Prokrastinace může vést také k velkým pocitům viny, úzkosti a tak i ke ztrátě produktivity. Můžeme tedy říci, že prokrastinace se může stát destruktivním a dysfunkčním. Právě z tohoto pohledu si prokrastinace zaslouží velkou pozornost.

Prokrastinace

Českými ekvivalenty počestěného slova prokrastinace jsou liknavost, lhostejnost, laxnost, netečnost, zaostalost nebo zpoždění. Prokrastinace může být ve stručnosti označením pro chorobné odkládání úkolů a rozhodnutí na později.

Problematika prokrastinace se v posledních letech dostává do popředí zájmu českých výzkumů a je skloňována čím dál častěji, na druhé straně je ale třeba podotknout, že dodnes neexistuje jednotná definice prokrastinace. Každý z autorů zabývající se tímto fenoménem pohlíží na prokrastinaci z jiného úhlu pohledu a vnímá tuto problematiku z jiné perspektivy. V zahraničí je tento fenomén poměrně rozšířený a má také delší výzkumnou historii, než je tomu v České republice. Ačkoliv je tento fenomén dobře znám a často se s ním můžeme ve společnosti setkat, je zde velmi málo publikací, které by o dané problematice pojednávaly. DeSimone (1993 In Ferrari et al., 1995, s. 4), který zkoumal problematiku prokrastinace z lingvistického hlediska, uvádí, že termín prokrastinace pochází z latinského slovesa *procrastinare*, jež je kombinací příslovce „pro” (značící pohyb kupředu) a „crastinus” (s významem „patřící k zítřku”). V české literatuře lze nalézt ekvivalenty výrazu prokrastinace až od roku 2010 v novějším vydání Velkého psychologického slovníku, jež definuje prokrastinaci (*procrastination*) jako „*liknavost, váhání; sklon odkládat úkoly a povinnosti, zejména z důvodu lehkomyšlnosti či lenosti.*“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 448) Můžeme říci, že v zahraničí je definicí prokrastinace tolik, jako je lidí, kteří se snažili tímto problémem zabývat. Širokou a systematickou definici nabízí Milgram (1991), který uvažuje nad prokrastinací více komplexně a definuje ji jako *1) sekvenci neefektivního chování směřujícího k odkladu; 2) vedoucího k výsledku chování, který pro daného jedince není standardní; 3) týkající se úkolu, jehož splnění je pro prokrastinujícího jedince významné; a 4) výsledek stavu, který vede jedince do negativního emočního stavu* (In Ferrari et al. 1995, s. 11). Ferrari, Johnson and McCown (1995, s. 12) definují prokrastinaci jako *úcelové zpoždění zahájení nebo dokončení úkolu, který vede k subjektivním potížím*. Tato definice nám mimo jiné říká, že proces oddalování je účelový a záměrný a že vede k subjektivním potížím. Podle Ferrariho et al. (1995) se jedinec cítí nekomfortně, zažívá emocionální neklid z oddalování, ale stále v něm pokračuje, i když z toho má špatný pocit. Tento názor mimo jiné zastávají také Ferrari (2010), Burka a Yuen (1983), Solomon a Rothblum (1984). Steel, 2007 (In Ferrari, 2010, s. 17) prokrastinaci definuje jako „*dobrovolné zpoždění zamýšleného postupu jednání navzdory očekávání, že se zpožděním bude hůř.*“ Zde je důležitý aspekt spojený s dobrovolností, který mimo jiné sdílejí také Simpson a Pychyl (2009 In Ferrari, 2010). Nelogičnost a iracionalita prokrastinace je velmi často považována za její centrální charakteristiku. Iracionalní aspekt otálení zdůrazňují například: Ellis a Knaus (1977); Lay (1986); Steel (2007); Burka a Yuen (2008); Solomon a Rotblum (1984). Jinými slovy řečeno, prokrastinátor o problému povinností ví, uvědomuje si důležitost jeho plnění, ale práci na něm nelogicky odkládá. Je zcela zřejmé, že jádrem problému prokrastinace je odkládání, zdržování nebo odbývání úkolu nebo rozhodnutí, jediným jednoznačným centrálním prvkem v definicích pojmu

prokrastinace je tedy aspekt spojený s časem. S tím souhlasí také Silver, 1974 (In Ferrari et al., 1995) a Lay (1994), který hovoří o prokrastinaci, která je vyjádřením nadměrného nesouladu mezi původním záměrem a výsledným jednáním. Shrňme-li výše zmíněné definice, můžeme říci, že prokrastinace může být záměrné, dobrovolné, nelogické odkládání činnosti, jenž vede jedince k prožívání negativních emočních stavů (úzkosti, litování se).

Akademická prokrastinace

Akademická prokrastinace se váže na vysokoškolské prostředí a je pozorována u studentů, kteří se pohybují v akademickém prostředí. Podle Ferrariho (2001b) je akademická prokrastinace spojena s odkládáním započetí nebo dokončení práce na zprávách, esejích, článcích, studiu na zkoušky a texty, registrování předmětů, domlouvání konzultací s pedagogy či odevzdáváním zadaných úkolů. Ferrari (2010) tuto formu zpoždění v akademickém prostředí mimo jiné charakterizuje jako situačně specifickou. Solomon a Rothblum, 1984 (In Balkis, Duru, 2009, s. 19) definují *akademickou prokrastinaci jako chování ve smyslu dělání domácích úkolů, přípravy na zkoušky, nebo dělání přidělených seminárních prací na konci semestru, na poslední chvíli*. Ferrari (2010) dodává, že akademická prokrastinace je zahalená v tendenci vyhnout se vstřebávání informací. Prokrastinace je vnímána v akademickém prostředí jako jev nežádoucí. Prokrastinace je také spojována s neuspokojivými výsledky a vyšším stupněm stresu a úzkosti (Ferrari, O'Callaghan, Newbegin, 2005). Podle Schouwenburga et al. (2004, s. 208) „*prokrastinace nedělá radost ani společnosti, ani prokrastinátorovi*“. Podle něj výkonově orientovaná společnost, která klade důraz na úspěch a dodržování termínů, nemůže prokrastinaci vlastních členů tolerovat, stejně tak prokrastinující jedinec ve zvýšené míře zakouší negativní pocity, které vycházejí z podráždaného sebevědomí a které obecně vedou k narušené duševní pohodě.

Prevalence akademické prokrastinace

Rozšířenost tohoto fenoménu u vysokoškolské populace badatelé odhadují od 50 % až do 70 %, což je v porovnání s obecnou populací přibližně dvojnásobná hodnota. Pokud bychom se na rozšířenost diskutovaného jevu podívali ze statistického hlediska, byla by prokrastinace mezi vysokoškoláky normou a menšinovým by se stalo chování toho, kdo neprokrastinuje - neodkládá. Rozvoj prokrastinace se datuje do období pozdní adolescence a rané dospělosti (Özer, Demir a Ferrari, 2009). S tím souhlasí také Ferrari et al. (1995), kteří říkají, že se prokrastinace rozvíjí v období mladé dospělosti, zejména kolem dvaceti let, a potom klesá do šedesátky. Výzkumy ukazují, že 80-90 % vysokoškolských studentů má zkušenost s prokrastinací (Ellis a Kraus, 1977; O'Brien, 2002),

přibližně 75 % studentů si o sobě myslí, že zbytečně odkládají věci na poslední chvíli (Potts, 1987 In Steel, 2007) a pro 50 % z nich je prokrastinace stálým a vážným problémem (Solomon a Rothblum, 1984). U téměř 50 % všech studentů jde o opakované problematické jednání (např. Özer, Demir a Ferrari, 2009; Solomon a Rothblum, 1984). A přibližně 95 % si přeje vlastní prokrastinační tendence omezit (O'Brien, 2002). Například Briody (1980) uvádí ve své studii, že 20 % studentů sebe prohlásilo za „problémové prokrastinátory“, což značí to, že jejich tendence odkládat věci na později zasahovala jak na studijní život, tak i na jejich radosti ze života. Aitken (1982) dospěla k závěru, že je prokrastinace problémem pro 25 % vysokoškolských studentů, což souhlasí s daty získanými Briodym. Ferrari (2010) uvádí, že jeho studie indikovaly, že 70 až 75 % vysokoškolských studentů připouští, že prokrastinují v úkolech, jako jsou studium, registrování předmětů, dokončení úkolů spojené se čtením nebo domlouvání schůzek či konzultace s pedagogy. Dále uvádí, že 70 % doktorských studentů nedokončí svou disertační práci. Na druhé straně existují také názory, prezentované Schouwenburgem et al. (2004, s. 11), který říká, že prokrastinace dosahuje v rámci studentské populace téměř normálního rozložení a že „*téměř všichni do určité míry prokrastinují a že významný objem prokrastinace je v průměru, tudíž normální.*“

Negativní dopady akademické prokrastinace

Prokrastinace je jev, při kterém člověk zanedbává nezbytnou odpovědnost, jako jsou úkoly nebo rozhodnutí, často navzdory jeho dobrým úmyslům, končící nevyhnutelnými negativními a nepříjemnými důsledky. Negativní dopady prokrastinace naznačují například Ferrari a Patel (2004), Knaus (2010), Schouwenburg et al. (2004), jež v tomto případě prokrastinaci vnímají jako dysfunkční a nepřínosný rys, negativně ovlivňující osobní život jedince i jeho okolí. Prokrastinace je všudypřítomná, ovlivňuje mnoho aspektů života (Milgram, et al., 1993). Prokrastinaci lze také popsat jako zbytečné odkládání úkolu, na jehož plnění má člověk maximální zájem a to zvláště v případech, kdy je plnění úkolu spojeno s určitým emočním nepohodlím. Toto chování lze pozorovat u dospělých, stejně jako u vysokoškolských studentů a může mít negativní dopady na studium (Wolters, 2003), sociální oblast a v neposlední řadě dopad na zdraví. Můžeme tedy říci, že negativní dopady na prokrastinujícího jedince působí jak v oblasti akademické, tak i v oblasti sociální, kde si s velkou pravděpodobností takto do budoucna buduje ohrožení svého postavení ve společnosti. Což potvrzují Owens a Newbegin (1997), kteří uvádí, že negativní dopady „odkládání“ mohou ovlivňovat oblast kvality výkonu prokrastinátora, jak v oblasti akademické, tak mohou zasahovat i do oblasti sociální. Prokrastinátor si může časem vybudovat image nespolehlivého. Nebo u osoby s vysokou mírou prokrastinačních tendencí může také dojít ke ztrátě jeho / její práce, ne-

dokončení studia, nebo může ohrozit jeho / její partnerský, popř. manželský život.

Pro účely naší práce jsme rozdělili možné negativní dopady na tři oblasti – dopady na studium, dopady na sociální vztahy a dopady na duševní a tělesné zdraví. U vysokoškolských studentů může mít prokrastinace negativní dopad na jejich učení a výkony. Prokrastinace může být příčinou neplnění nebo pozdního odevzdání úkolů, neúměrného učení ve snaze dohnat ztracený čas, neklidu v průběhu zkoušek či dokonce předčasného ukončení školy v případě, že se objeví atraktivnější životní alternativa; obecně vede prokrastinace k celkově zhoršeným výkonům u zkoušek či aktivit, které jsou spojeny s výukou (Wolters, 2003). Fakt, že prokrastinace ovlivňuje jak akademickou reputaci, tak i kompetence ke zvládnutí studia, přijímají a potvrzují i sami studenti (Solomon, Rothblum, 1984). Příkladem dopadu prokrastinace na studium může být například: pozdní odevzdání zadané práce, absence na seminářích či přednáškách, nesplnění zkoušky kvůli odkládání daného akademického závazku. Všechny tyto studijní záležitosti mohou vést k nesplnění studijních požadavků, tudíž ke sníženému prospěchu nebo k nedokončení předmětu, v nejhorším případě k nedokončení akademického nebo vzdělávacího programu. Podle Ferrariho et al. (1995) prokrastinující studenti mohou mít také sníženou sociální podporu, protože jejich neschopnost vyvážit akademické a sociální plány je může dělat nevyrovanými při plnění jejich povinností s přáteli. Prokrastinace může mít tedy negativní dopad také na jedincův osobní život a současně také na sociální, mezilidské vztahy, ať už dopad na vztazích s přáteli, s rodinou či s partnerem. Díky tomu, že jedinec odkládá studijní povinnosti, může u něj současně také růst napětí v rodině, partnerství či v přátelství. Jedinec může ztratit sociální vazby, nemusí chtít chodit do společnosti, stýkat se s jinými lidmi, může se stranit ostatním, žít v izolaci od vnějšího světa. V nejhorším možném případě mohou tyto věci vést až ke ztrátě partnera, nebo k manželskému odloučení nebo rozvodu. Je tedy evidentní, že prokrastinace může mít až devalvující dopady na sociální vztahy. Prokrastinace může mít rovněž vážné dopady na duševní a tělesné zdraví. Podle Wolterse (2003) prokrastinace bývá také spojována s negativními emočními projevy, jako jsou silné deprese, neklid a snížená sebeúcta. Jak již bylo řečeno, pro většinu lidí není neobvyklé občas odkládat, ale pro některé je prokrastinace chronickým problémem, který způsobuje značné psychické nepohodlí a utrpení. Podle Balkise a Duru (2009) u chronických prokrastinátorů může také dojít k psychickému utrpení spojenému s nedostatkem smyslu pro osobní kontrolu, sebehodnotu a nedostatkem smyslu sebevnímání osobních schopností. Protože prokrastinátoři ohrožují svou pohodu v mnoha ohledech, prokrastinace má vážné dopady na zdraví. U studentů, kteří odkládají věci, je více pravděpodobné, že jí špatně, spí méně, a pijí více alkoholu, než studenti, kteří nemají tyto tendence (Kandel, 2006 In Burka, Yuen,

2008). U vysokoškolských studentů může mít prokrastinace negativní dopad také na jejich duševní a tělesné zdraví, a to formou psychického vyčerpání, stresu, psychických nemocí, nespavosti, ale také například popřením nebo také pocitem neschopnosti. Na konci semestru je více pravděpodobné, že studenti – prokrastinátoři chodí k lékařům se stížnostmi na nachlazení, chřipku a žaludeční potíže (Cozolino, 2006). Cozolino (2006) doplňuje, že v obecné populaci prokrastinátoři uvádějí vyšší úroveň stresu, trpí více akutními zdravotními problémy a praktikují méně wellness chování než ti, kteří neprokrastinují. Někteří lidé cítí fyzické potíže, jako jsou sevření žaludku, bolest hlavy nebo napětí v ramenech, krku a zádech (Burka a Yuen, 2008, s. 172). Sapolsky (1992) dodává, že lidé, kteří jsou méně svědomití, mají větší šanci zapojit se do všech hlavních chování, které vedou k předčasnému úmrtí - menší fyzická aktivita, špatná strava, konzumace alkoholu, tabáku a drog, riskantní jízda a sexuální aktivita, násilí a sebevraždy.

Výzkumná část

Výzkumným problémem je identifikace vykazované míry akademické prokrastinace a identifikace jejích negativních dopadů u vysokoškolských studentů, studujících na Fakultě humanitních studií ve Zlíně. Hlavním cílem je identifikovat **vykazovanou míru akademické prokrastinace** u studentů FHS UTB, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu, formě studia a celkovému počtu let na vysoké škole. Dalším cílem je identifikovat **dopad akademické prokrastinace** v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia. Posledním cílem je zjištění signifikantních rozdílů ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k vykazovaným dopadům akademické prokrastinace. Pro účely této práce jsme stanovili také dílčí cíle, např. zjistit, jaký je podíl studentů, kteří sami sebe považují za prokrastinátora; jaký je podíl studentů, kteří vnímají svou prokrastinaci jako stálý problém. Doplnujícími cíli bylo zjistit, u jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují a jaké jsou náhradní aktivity u studentů, když odkládají úkol. Pro testování hypotéz byly zvoleny statistické metody pro analýzu nominálních dat a byl zvolen test nezávislosti chí-kvadrát a test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Výzkumný vzorek a způsob sběru dat

Jako základní soubor jsme si zvolili vysokoškolské studenty v ČR a jako výběrový soubor jsme zvolili studenty Fakulty humanitních studií ve Zlíně. Vý-

zkumný vzorek tedy tvořili studenti Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (dále jen FHS UTB). Studenti byli vybráni metodou příležitostného výběru, výzkumu se zúčastnili dobrovolně, vyplněním dotazníku v jeho písemné podobě. Výběr všech studentů nebyl znáhodněn a závisel na ochotě daného studenta zúčastnit se šetření. Dotazníkový sběr dat proběhl od 9. 3. do 13. 3. 2015. V průzkumu byli osloveni studenti FHS UTB, studující buď bakalářský, nebo magisterský studijní obor, prezenční či kombinované formy studia. Respondenti vyplňovali dotazník anonymně, uváděli pouze, zda studují na FHS UTB ve Zlíně, dále uváděli pohlaví, věk, studijní program a formu studia. Dotazník vyplňoval každý respondent sám, pod nepřímým dohledem tazatele. Z důvodů zjištění co nejpravdivějších a nejobjektivnějších odpovědí byl zvolen dotazník anonymní. Při výzkumu byla získána data od 202 studentů, z nichž 200 bylo platných, s nimiž jsme dále pracovali.

Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili dotazníkové šetření. Dotazník jsme následně rozdělili do pěti částí. **Část I.** – otázky 1 až 6 v dotazníku se týkaly demografických údajů, kde jsme zjišťovali, zda je respondent studentem/studentkou FHS UTB ve Zlíně, jaké je pohlaví a věk respondenta, jaký studijní program studuje a jakou formu studia navštěvuje. Dále jsme zjišťovali, kolik let celkově respondent studuje na vysoké škole. **Část II.** – otázka č. 7. v dotazníku se týkala zjišťování vykazované míry akademické prokrastinace pomocí sebesupozovací škály prokrastinace pro studenty. Jednalo se o 20položkovou škálu prokrastinace pro studenty, kde byly otázky stanoveny pomocí škálování, kde škála šla od hodnocení VELMI NETYPICKÉ, kde výrok respondenta nevystihoval až po VELMI TYPICKÉ, kde výrok respondenta vystihoval. NEUTRÁLNÍ, kde výrok nebyl pro respondenta ani odpovídající, ani neodpovídající. **Část III.** – otázky č. 8 a 9 v dotazníku se věnovaly zjišťování sebevnímání prokrastinace samotnými respondenty, kde jsme se snažili zjistit, zda si o sobě respondenti myslí, že zbytečně odkládají důležité věci na poslední chvíli a zda si o sobě myslí, že je pro ně odkládání důležitých věcí stálým problémem. Na otázky byla vždy kladná a záporná odpověď (ano-ne). **Část IV.** – otázky 10 až 12 v dotazníku se týkaly negativních dopadů prokrastinace na respondenty, kde jsme zjišťovali, jak moc prokrastinace negativním způsobem ovlivňuje plnění studijních povinností (např. snížený prospěch, nedokončení studia), sociální vztahy (např. zhoršující se vztah s partnerem, přáteli, rodinou) a zdraví (např. stres, žaludeční potíže) u respondenta. Inspirovali jsme se výzkumem Klassena et al. (2010), jež zkoumal negativní dopady prokrastinace na studijní fungování u studentů v Kanadě a Singapuru. Odpovědi na otázky byly Velmi moc, Docela hodně, Ne příliš moc a Vůbec. Pokud respondent odpověděl Velmi moc nebo Docela hodně, klasifikovali jsme dopad pro-

krastinace jako negativní. Pokud respondent odpověděl Ne příliš moc nebo Vůbec, považovali jsme u něj dopad prokrastinace za neutrální. Poslední část, **část V.** – otázky č. 13 a 14 v dotazníku byly doplňkovými otázkami ve výzkumu, jež měly za cíl zjistit, jaký typ úkolu studenti nejčastěji odkládají na později a jaké náhradní aktivity dělají, když odkládají akademický úkol. Respondenti měli otevřenou možnost odpovědi, kde mohli odpovědět vlastními slovy.

Sebeposuzovací škála pro studenty

Jak jsme výše zmínili, pro vyhodnocení míry prokrastinace jsme využili Škálu prokrastinace pro studentskou populaci (PSS; Procrastination Scale for Student Populations), jež je přepracovaná Škála obecné prokrastinace (GP; General Procrastination Scale), jejímž autorem je Lay (1986), která je jednou z nejvíce užívaných sebeposuzovacích škál prokrastinace, kterou upravil Gabrhelík (2006) a vytvořil českou verzi sebeposuzovací škály prokrastinace pro studenty, kterou jsme se v předkládaném výzkumu inspirovali. Jelikož se jednalo o 5bodovou Likertovu škálu, možným odpovědím tedy byly přiděleny bodové hodnoty. Ty jsme pak jednoduše sečetli u studentem uvedených odpovědí a podle Gabrhelíka (2006) jsme respondenty rozdělili takto: 1) **Neprokrastinující** s rozpětím 20-28; 2) **Lehčí prokrastinátoři** s rozpětím 29-52; 3) **Střední prokrastinátoři** s rozpětím 53-63; 4) **Těžcí prokrastinátoři** s rozpětím 64 a výše. Jak již bylo řečeno, Škála prokrastinace pro studenty byla přeložena do českého jazyka, kde byly mimo jiné provedeny jazykové korektury a nástroj byl validován Gabrhelíkem et al. (2006) pro české prostředí. Pro účely této práce jsme oproti Gabrhelíkovi (2006) upravili formulaci (u celkem čtyř položek), a to: 3) „Po přečtení vypůjčené knihy (např. z knihovny nebo od kamaráda) ji ihned vrátím.“; 5) „Poté, co dopíše dopis (e-mail), tak ten může několik dní ležet, než jej odešlu.“; 12) „I těsně před odevzdáním úkolu mám tendence se věnovat jiným věcem než úkolu samotnému.“; 16) „Stává se mi, že vánoční dárky nakupuji na poslední chvíli.“

Analýza výsledků výzkumu

Výzkumu se zúčastnilo celkem 200 respondentů, z nichž bylo 73 (36 %) mužů a 127 (64 %) žen. Můžeme říci, že vyšší zastoupení žen v souboru odpovídá zastoupení mezi studenty s humanitním zaměřením. V souboru bylo zastoupeno nejméně respondentů ve věku 19 let, a to 2,5 % (N=5), nejsilněji byli zastoupeni respondenti ve věku 26+ (31 %), poté ve věku 22 let (16,5 %). Průměrný věk respondentů byl 25,42 let. Nejčastějším věkem byl věk 22 let. Výzkumu se zúčastnilo celkem 97 respondentů (48 %) studujících bakalářský studijní program a 103 respondentů (52 %) studujících magisterský studijní program; 40 % respondentů bylo studenty kombinované formy studia a 60 % prezenční formy studia.

Analýza škály

Abychom mohli pracovat se škálou PSS, museli jsme nejprve ověřit její reliabilitu. Zjištěné hodnoty jsme porovnali s jinými výzkumy z jiných univerzit v ČR. Pro zjištění míry vnitřní konzistence a reliability sebeposuzovací škály jsme využili statistickou metodu Cronbachovo alfu. V tabulce č. 1 uvádíme srovnání hodnot s výzkumem provedeným Gabrhelíkem et al. (2006) na vzorku 447 vysokoškolských studentů humanitních oborů z Brna, Olomouce a Prahy (74 % žen a 26 % mužů), jejichž průměrný věk byl 22,3 let (Gabrhelík, 2008).

Tabulka č. 1: Výsledky testů reliability a porovnání s údaji Gabrhelíkovy disertační práce (2008)

Statistické testy	Grunová (2015)	Gabrhelík (2006)
Cronbachovo alfa	0,86	0,86
Průměr	59,23	60,29
Směrodatná odchylka	12,98	12,62
Medián	59,00	61,00
Minimum	28	29
Maximum	94	88
Počet respondentů	200	447

Důležitým zjištěním bylo, že ani drobné úpravy, které jsme na škále udělali oproti Gabrhelíkovi, nezmenšily tuto hodnotu a zůstala stejná jako v jeho případě 0,86, což znamená, že hodnota Cronbachovo alfa v obou případech poukazuje na vysokou vnitřní konzistenci škály. Jak je patrné z tabulky, průměrná hodnota celkového skóru byla v našem vzorku o něco nižší, než ve vzorku z roku 2006, což znamená, že studenti z našeho vzorku se považovali za méně prokrastinující. Můžeme říci, že průměr naměřených hodnot a medián oproti Gabrhelíkovým výsledkům se snížily, naopak směrodatná odchylka vzrostla. Avšak nelze přesně říci, zda je to způsobeno úpravami měřicího nástroje nebo rozdíly mezi oběma zkoumanými populacemi. Pro úplné srovnání, zjištěné hodnoty jsme porovnali také s výsledky výzkumu Sliviakové (2006, s. 48), týkající se studentů FSS MU, a s výsledky Procházkové (2013, s. 20), týkající se studentů FHS UK. Rozdíly výzkumů předvádí názorně následující tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Srovnání výzkumů

Výzkum	Průměr	Směrodatná odchylka	Cronbachovo alfa	N platných
r. 2007 (výzkum Sliviakové) FSS MU	58,38	11,21	0,81	160
r. 2013 (výzkum Procházkové) FHS UK	63,71	13,04	0,86	556
r. 2015 (předkládaná studie) FHS UTB	59,23	12,98	0,86	200

Shrnutí

Hlavním cílem praktické části výzkumu bylo identifikovat **vykazovanou míru akademické prokrastinace** u studentů FHS UTB, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazované míře akademické prokrastinace ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu, formě studia a počtu let na vysoké škole. Ke zjištění rozložené míry prokrastinace ve vzorku jsme využili sebeposuzovací škálu PSS. K identifikaci vykazované míry jsme hodnoty dosaženého skóru převedli na čtyři kategorie: na neprokrastinující, lehké prokrastinátory, střední prokrastinátory a těžké prokrastinátory. Výsledky byly následující: ze vzorku 200 respondentů jsme pouhého 1 respondenta (0,5 %) zařadili podle dosaženého skóre mezi neprokrastinující, 56 (28 %) jsme zařadili mezi lehké prokrastinátory, 71 z nich (35,5 %) jsme zařadili podle dosaženého skóre mezi střední prokrastinátory a 72 respondentů (36 %) mezi těžké prokrastinátory. Nejvyšší podíl (36 %) byl současně jak u středních, tak i u těžkých prokrastinátorů, kde se počet lišil pouze o jednoho respondenta. Můžeme tedy říci, že 36 % respondentů vykazovalo znaky akademické prokrastinace a 64 % znaky akademické prokrastinace nevykazovalo. V porovnání vykazované míry prokrastinace u vysokoškolských studentů, kdy badatelé odhadují výskyt od 50 % až do 70 %, výskyt v našem vzorku byl o něco málo optimističtější, pokud bychom brali fakt, že badatelé na výskyt prokrastinace nahlíželi z pohledu klasifikace studentů na těžké prokrastinátory, tedy ty nejproblematictější, kterých je v našem vzorku 36 %. Pokud bychom ale sečetli respondenty, jež jsme klasifikovali jako střední a těžké prokrastinátory, podíl studentů, trpících prokrastinací by byl 72 %, což by spadalo do intervalu odhadovaného výskytu badatelů v této oblasti. V extrémním případě, pokud bychom nahlíželi na výskyt prokrastinace jak u lehkých, středních, tak i těžkých prokrastinátorů, výskyt prokrastinace by byl v našem vzorku téměř 100 % (z 200 dotázaných pouze 1 respondent byl klasifikován jako neprokrastinující), což by znamenalo, že by prokrastinace mezi studenty FHS byla normou a menšinovým by se stalo chování toho, kdo neprokrastinuje.

Můžeme také říci, že jsme dosáhli stanovených cílů se zjištěním signifikantních rozdílů ve vykazované míře akademické prokrastinace u studentů FHS UTB ve vztahu k pohlaví a ve vztahu ke studijnímu programu. Co se týče **pohlaví**, téměř polovina respondentů (49 %) mužů byla klasifikována jako těžcí prokrastinátoři a 28 % žen bylo klasifikováno jako těžcí prokrastinátoři. Steel a Ferrari (2012), kteří přezkoumali výsledky Steelovy (2007) metaanalýzy, potvrdili hypotézu, že rozdíly v míře prokrastinace v rámci obou pohlaví vypovídají o statisticky významných rozdílech, tedy že muži prokrastinují více než ženy. Ve srovnání s nejnovějším dosavadním zahraničním výzkumem byla potvrzena tatáž hypotéza. Ohledně zjištěných signifikantních rozdílů mezi vy-

kazovanou mírou akademické prokrastinace ve vztahu ke **studijnímu programu** zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo v magisterském studijním programu 42 %, u bakalářského studijního programu je zastoupení těžkých prokrastinátorů 30 %. Bohužel nemůžeme využít komparace s dosavadními výzkumy, protože, pokud je nám známo, nejsou dostupná relevantní data zkoumání vztahu akademické prokrastinace se studijním programem. Ve vztahu k **věku, formě studia a počtu strávených let na vysoké škole** nebyly prokázány statisticky významné rozdíly. V porovnání s posledním výzkumem Steele a Ferrariho (2012), zabývajících se vztahem prokrastinace a věku, kdy dokázali, že mladší prokrastinují více než starší, se nám nepotvrdily signifikantní rozdíly. Co se týče počtu let studia na vysoké škole, podle některých autorů (např. Aitken, 1982) se prokrastinační tendence s počtem let strávených na vysoké škole zvyšují. Sliviaková (2006) zachytila slabý pozitivní vztah mezi délkou studia a mírou prokrastinace. V našem případě jsme nenašli žádný statisticky významný rozdíl mezi počtem strávených let na vysoké škole ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace. Nejvyšší zastoupení těžkých prokrastinátorů bylo u studentů, studujících na vysoké škole 6+ let (60 %) a nejnižší zastoupení těžkých prokrastinátorů ve vzorku bylo u studentů studujících celkem 3 roky, a to 27 %.

Dalším hlavním cílem bylo identifikovat **dopad** akademické prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví, tedy zjistit signifikantní rozdíly ve vykazovaných dopadech akademické prokrastinace v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví ve vztahu k pohlaví, věku, studijnímu programu a formě studia. Nejprve jsme zjišťovali, jaký je podíl studentů, kteří vykazují negativní dopady akademické prokrastinace v oblasti studia, sociálních vztahů a zdraví. V oblasti **studia** jsme u 41 % respondentů klasifikovali dopad akademické prokrastinace na plnění studijních povinností jako negativní; v oblasti **sociálních vztahů** u 25 % respondentů jsme klasifikovali dopad akademické prokrastinace jako negativní; můžeme tedy říci, že jedna čtvrtina dotázaných respondentů vykazovala negativní dopad akademické prokrastinace na sociální vztahy. A v oblasti **zdraví** byl u více než poloviny (51 %) respondentů dopad akademické prokrastinace klasifikován jako negativní. Tyto výsledky (pouze z oblasti dopadů na studium) můžeme srovnat pouze s výzkumem Klassena et al. (2010), který zatím jako jediný provedl výzkum zabývající se dopady prokrastinace u studentů v Kanadě a Singapuru, kde zjistil, že u 28 % kanadských studentů prokrastinace negativně ovlivňuje jejich studijní fungování a 72 % studentů prokrastinace nijak neovlivňuje. A mezi singapurskými studenty byly výsledky následující: 44 % respondentů prokrastinace negativně ovlivňuje jejich studijní fungování a 46 % respondentů prokrastinace neovlivňuje. V porovnání s naším výzkumem se hodnoty nejvíce podobaly výsledkům u

singapurských studentů – negativní dopad byl v našem vzorku u 41 % respondentů a u singapurských studentů 44 %.

Posledním hlavním cílem bylo zjištění signifikantních rozdílů ve **vykazované míře akademické prokrastinace** ve vztahu k **vykazovaným dopadům akademické prokrastinace** a to v oblastech studia, sociálních vztahů a zdraví. Ve všech oblastech jsme zjistili signifikantní rozdíly ve vztahu k vykazované míře akademické prokrastinace. Nejvíce nás zajímaly výsledky u těžkých prokrastinátorů, výsledky byly následující: podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících negativní dopad na **studium**, byl 80 %, podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících neutrální dopad na studium, byl pouze 20 %. Je tedy znatelné, že vysoké procento těžkých prokrastinátorů současně vykazuje také negativní dopad prokrastinace na studium. V oblasti **sociálních vztahů** byl podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících současně negativní dopad, 42 % a podíl těžkých prokrastinátorů vykazujících současně neutrální dopad na studium, byl 58 %. V této oblasti jsme dospěli k opačným výsledkům, a to, že podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících neutrální dopad AP na sociální vztahy, byl vyšší než negativní dopad. V oblasti zdraví byl podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících současně negativní dopad na **zdraví**, 75 %; podíl těžkých prokrastinátorů, vykazujících současně neutrální dopad na zdraví, byl pouze 25 %. Můžeme tedy zkonstatovat, že tři čtvrtiny těžkých prokrastinátorů současně vykazuje negativní dopad na zdraví. Pokud výše zmíněné informace shrneme, nejvyšší podíl těžkých prokrastinátorů vykazujících negativní dopad, byl zjištěn v oblasti studia (80 %) a poté v oblasti zdraví (75 %).

Dalšími dílčími cíli bylo zjistit, jaký je podíl studentů, kteří **sami sebe považují za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli a jaký je podíl studentů, kteří vnímají svou prokrastinaci jako stálý problém**. Výsledky byly tyto: 55 % respondentů se pokládalo spíše za člověka, který ve většině případů odkládá důležité věci na poslední chvíli a 45 % se za něj nepokládalo. A celkem 43 % respondentů si o sobě myslelo, že je pro ně odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem. Ve srovnání s výsledky výzkumu Solomon a Rothblum (1984), které zjistily, že přibližně 75 % studentů si o sobě myslí, že zbytečně odkládá věci na poslední chvíli a pro 50 % z nich je prokrastinace stálým a vážným problémem, v našem vzorku nacházíme optimističtější zjištění, a to, že podíl studentů, kteří si myslí, že zbytečně odkládají, je „jen“ 55 % a pro 43 % je prokrastinace stálým problémem. Mimo stanovené výzkumné cíle jsme došli k zajímavému poznatku, a to, že 84 % respondentů, které jsme klasifikovali jako těžké prokrastinátory, se současně považovali za prokrastinátory, můžeme říci, že silná nadpoloviční většina těžkých prokrastinátorů se tedy současně považuje za prokrastinátora. Dále jsme zjistili, že 78 % těžkých prokrastinátorů si myslí, že je pro ně odkládání důležitých věcí na poslední chvíli stálým problémem. Můžeme říci, že

silná nadpoloviční většina těžkých prokrastinátorů se tedy současně považuje za prokrastinátora a současně myslí, že je pro ně prokrastinace stálým problémem. Dalším dílčím cílem bylo zjistit, **u jakého typu úkolu studenti nejčastěji prokrastinují**. U této otázky měli respondenti možnost otevřené odpovědi. Respondenti uváděli, že nejčastěji prokrastinují u psaní seminární práce (45 %), dále u studia (24 %), u závěrečné práce (10 %), dále u prezentace (4 %), u všech typů úkolů (4 %). Jelikož se výzkumu účastnili také studenti závěrečných ročníků, je pochopitelné, že je v danou chvíli ovlivňovalo psaní závěrečné práce. Námi získaná data se téměř shodují s výzkumy Solomon a Rothblum (1984), které zjistily, že 46 % studentů prokrastinuje, když píše seminární práci a 28 %, když se učí na zkoušky. A shodují se i s výzkumem Klassena et al. (2010), podle něhož studenti v Kanadě a Singapuru nejčastěji odkládají psaní úkolu, což můžeme charakterizovat jako psaní seminární práce. Posledním dílčím cílem bylo zjistit, **jaké jsou náhradní aktivity u studentů, když odkládají úkol** a zjistili jsme, že pro 22 % respondentů jsou nejčastější náhradní aktivitou, když odkládají akademický úkol, domácí práce (např. úklid, vaření). Dalšími nejčastějšími odpověďmi byl sport (14 %) a internet (7 %), čtvrtou nejčastější odpovědí bylo „cokoliv jiného, jen ne ten úkol“ (7 %), a 2 % respondentů odpověděla, že nedělají žádné náhradní aktivity. Zajímavostí je, že po součtu odpovědí týkajících se využívání komunikačních médií jako náhradní aktivity (odpovědi Internet, Facebook/Instagram, Počítač, Hry na počítači, Sledování televize, YouTube), jsme se dozvěděli, že 20 % respondentů jako náhradní aktivitu při odkládání akademického úkolu dělá právě aktivity týkající se komunikačních médií. Je třeba připomenout, že využívání komunikačních médií může mít také patologickou formu a tou je závislost na komunikačních médiích. Akademická prokrastinace může být tedy také možným dopadem závislosti na komunikačních médiích (Grunová, 2012). Dalšími zajímavými odpověďmi byly tyto: „Dělám příjemnější úkoly.“, „Studuji to, co mě baví.“, „Dělám úkoly pro mě důležitější.“ Což může vypovídat o nechuti k úkolu jako možné příčině prokrastinace.

Doporučení pro praxi

V rámci **primární prevence** by mohlo být zajímavým a užitečným doporučením pro praxi zakomponování tématu akademické prokrastinace mezi dílčí cíle na **adaptačním kurzu**, který je určen zejména pro studenty 1. ročníků FHS UTB ve Zlíně, který je zaměřen na utváření dobrých vztahů mezi studenty, spolupráci, realizaci společných sportovních, psychologických a herních aktivit. Pokusili bychom se prostřednictvím příběhů účastníků (například příběhy ze studia na střední škole) uvést problematiku prokrastinace, účastníky bychom v rámci aktivit seznámili s problematikou prokrastinace v akademickém prostředí, upozornili je na úskalí tohoto novodobého fenoménu s ohledem na mož-

né negativní dopady. *Cílem* by tedy bylo zejména seznámení studentů s danou problematikou a dobrovolné otestování sebeposuzovací škálou, kterou by si studenti sami vyhodnotili. *Obsahem* by bylo seznámení s pojmy prokrastinace, akademická prokrastinace, otestování se sebeposuzovací škálou, představení metod a technik zvládání prokrastinace, zaměřené zejména na zmínění základních time-management tipů. Závěrem by bylo zamyšlení nad problematikou prokrastinace. Využity by byly zejména *metody* slovní: monologické (vysvětlování, vyprávění), dialogické (diskuze) a metoda názorně-demonstrační (instruktáž), aktivizující (simulace, hry, dramatizace). Další možností, jak uvést problematiku prokrastinace do praxe prostřednictvím primární prevence, by mohla být **přednáška** „Prokrastinace jako novodobý fenomén“, která by byla určena primárně pro studenty a pedagogické pracovníky. *Cílem* by bylo seznámení se s problematikou prokrastinace, zmínění příčin a důsledků chronického odkládání úkolů a ukázka základních technik, jak prokrastinaci zamezit. *Obsah*: V úvodu by se účastníci seznámili s tím, co prokrastinace vůbec znamená a co všechno se pod tímto pojmem skrývá. Následovaly by rady, jak mohou lidé prokrastinaci čelit, jak si mají lépe naplánovat a zorganizovat čas a efektivněji zvládat zadané úkoly. Závěrem by nemělo chybět zodpovězení konkrétních dotazů. Využita by byla zejména metoda slovní – monologická (přednáška), metoda projekce (statická, dynamická). V rámci **sekundární prevence**, která se již týká osob s vysokým rizikem, by mohla být realizována **přednáška či seminář** (pro menší počet osob) a mohla by se jmenovat „Jak vyvrátit nad prokrastinací“, která by již byla určena zejména rizikovým studentům, kteří již zažívají negativní pocity z neustálého odkládání důležitých věcí, kteří nestíhají plnit termíny, jsou ve stresu, hledají výmluvy a důvody, proč to udělat „až někdy jindy“. Dále by byla přednáška určena studentům, kteří jsou již se základními pojmy z problematiky prokrastinace seznámeni a chtěli by se naučit s prokrastinací bojovat v praxi, prostřednictvím metod a technik zvládání prokrastinace. *Cílem* by bylo naučit účastníky přednášky praktické zvládání prokrastinace prostřednictvím metod zvládání prokrastinace, dále také představit dostupná poradenská centra v ČR, určená zejména pro ty jedince, jejichž prokrastinační chování je stálým a vážným problémem. *Obsahem* by byly zejména možnosti zvládání prokrastinace v praxi – pohledy na problém prokrastinace, techniky organizace času a techniky zvládání prokrastinace a možnost pro jednotlivce dobrovolně se otestovat sebeposuzovací škálou prokrastinace pro studenty s následným vyhodnocením samotnými účastníky. Závěrem by byla zmíněna doporučení na již existující poradenská centra. Byly by použity *metody* slovní – monologické (přednáška), dialogické (diskuze) a metody názorně-demonstrační (instruktáž). Dále by mohlo být zajímavým doporučením pro praxi vytvoření **vyučovacího předmětu**, jež by byl nepovinným předmětem na UTB, vyučovaným napříč všemi fakultami, zaměřeným zejména na základní

principy time-managementu, jež je základem zvládání prokrastinace u situačních forem prokrastinace. Předmět by byl určen všem studentům UTB s hlubším zájmem o tuto problematiku. *Cílem* by bylo seznámení studentů s pojmy z problematiky prokrastinace, diskuze se studenty o problematice, zejména o prokrastinaci v akademickém prostředí se zaměřením na zvládnutí technik efektivního učení a osvojení zásad time-managementu. *Obsahem* by bylo definování pojmu „prokrastinace“, její charakteristika, zmínění specifické formy prokrastinace v akademickém prostředí – akademické prokrastinace, možné příčiny vzniku prokrastinace a možné dopady prokrastinace, zejména v oblasti studia, sociálních vztahů či v oblasti duševního a tělesného zdraví; možnosti zvládání prokrastinace a techniky řešení s konkrétními postupy. *Metody výuky*: Předmět by byl vyučován prostřednictvím semináře či přednášky, byl by interaktivní, účastníci by mohli být zapojeni do procesu výuky. Byly by použity metody monologické (výklad, přednáška, instruktáž), dialogické (diskuze, rozhovor, brainstorming), metoda projekce (statická, dynamická) a metody práce s textovým materiálem. Posledním doporučením pro praxi je zřízení **poradny**. Jelikož jsou v zahraničí zcela běžné poradny na univerzitách, v ČR se zatím s těmito poradnami nesetkáváme. Do budoucna by se mohla zřídit poradna pro studenty UTB, která by poskytovala prezenční základní služby poradenství, která by se mimo jiné zaměřovala na proces zvládání prokrastinace, určeného zejména pro těžké prokrastinátory, tj. studenty, pro které je odkládání důležitých věcí stálým a vážným problémem a jež vykazují negativní dopad prokrastinace v oblastech studia, vztahů či zdraví. Poradenství by mohlo být poskytováno také online na internetových stránkách, podobně jako je tomu u Adiktologické ambulance v Praze, která byla vytvořena pod záštitou Centra adiktologie Psychiatrické kliniky 1. LF a VFN UK v Praze, jež poskytuje mimo jiné svépomocný intervenční program.

Závěr

Cílem předkládané práce, která byla zaměřena na akademickou prokrastinaci, bylo přinést ucelený pohled na fenomén prokrastinace a ukázat důležitost novodobého fenoménu, který má v zahraničí dlouholetou historii. Stimulem a činitelem, proč jsme se tématem zabývali, bylo poukázat na závažnost jevu, který se hojně vyskytuje u vysokoškolských studentů a který si zaslouží velkou pozornost. Udávaná vysoká prevalence prokrastinace ve vysokoškolském prostředí byla také jedním z důvodů, proč se práce soustředila právě na akademickou prokrastinaci. Jak je známo, v zahraničí je tento fenomén poměrně rozšířený a má také delší výzkumnou historii, než je tomu v České republice. Ačkoliv je tento fenomén dobře znám a často se s ním můžeme ve společnosti setkat, je zde velmi málo publikací, které by o dané problematice pojednávaly. Myslíme si, že by předkládaná studie mohla obohatit dosavadní poznání v souhrnu exis-

tujících poznatků, jež z velké části vychází z překladů cizojazyčných knih či článků. Ačkoliv se v posledních letech objevilo několik překladů zahraniční literatury rozebírající téma prokrastinace, jde pouze o populární knihy a stále zde není dostatek literatury, ať již odborných článků, výzkumů či knih, zabývajících se prokrastinací na odborné úrovni. Mimo jiné proto, že žádný podobný výzkum, ukazující prevalenci prokrastinace, se dosud na Univerzitě Tomáše Bati nerealizoval, předpokládáme, že může být předkládaná práce užitečná pro další studium a výzkum tohoto novodobého fenoménu, který ještě není zcela probádán. Co se týče oblasti negativních dopadů, nebyla v ČR doposud vytvořena práce, jež by zkoumala dopady akademické prokrastinace a nejsou známy ani cizojazyčné knihy, jež by se negativními dopady např. v oblastech sociálních vztahů zabývaly. Je tedy velmi důležité, aby se tato velmi široká problematika stala podnětem zájmu dalších výzkumníků a dosavadní poznání se v této problematice rozšiřovalo. Jak navrhuje v doporučení pro praxi, bylo by velmi podnětné, kdyby se prokrastinace stále více dostávala do povědomí studentů, kteří mohou být ohroženi akademickou prokrastinací, např. prostřednictvím adaptačního kurzu či přednášek, zřízením nepovinného předmětu pro studenty všech fakult, nebo popřípadě také zřízení univerzitního poradenského centra pro studenty, protože pro práci s chronickými prokrastinátoři jsou metody v rámci „organizace času“ bez dalších podpůrných kroků považovány za zcela nedostačující, avšak nakolik jsou různé formy léčby účinné, nezná dosud klinický výzkum odpověď. Závěrem bychom chtěli říci, že je třeba opět zdůraznit fakt, že pokud se prokrastinace stane zvykem nebo chronickým chováním, může se stát maladaptivním životním stylem, který může mít až fatální dopady v různých oblastech jedincova života a i přes rostoucí množství zjištění o tom, co to prokrastinace je a jaký má dopad na jednotlivce i celou společnost, je třeba neustále zdůrazňovat potřebu dalších výzkumů. Domníváme se, že jak samo povědomí o fenoménu prokrastinace, tak i znalost praktických kroků, které vedou k minimalizaci vlivu prokrastinace, může vést ke zvyšování úrovně, nejen výuky na vysokých školách, ale také kvality života studentů.

LITERATURA

- AITKEN, Margareth, E. A personality Profile of the College Student Procrastinator. *Dissertation Abstracts International*. 1982, 43(3-A), 722-723. ISSN: 0419-4217.
- BALKIS, Murat a Erdinç DURU. Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre-service Teachers, and its Relationship with Demographic and Individual Preferences. *Journal of Theory and Practise in Education*. 2009, 5 (1), 19-32. ISSN 1304-8496.
- BRIODY, Robert. *An exploratory study of procrastination*. ProQuest, UMI Dissertations Publishing [online]. 1980, 154 s. ID: 302974271. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://search.proquest.com.proxy.k.utb.cz/docview/302974271?accountid=15518>

- BURKA, Jane B. a Lenora M. YUEN. *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. MA: Addison Wesley, 1983. 240 s. ISBN 978-0-2015-5089-4.
- BURKA, Jane B. a Lenora M. YUEN. *Procrastination: Why You Do It, What to Do about It Now*. Cambridge: Da Capo Press, 2008. 322 p. ISBN 978-0-7382-1170-1.
- COZOLINO, Louis. *The Neuroscience of Human Relationships: Attachment and the Developing Social Brain*. Norton: 2006. 447 s. ISBN: 978-0-3937-0454-9.
- ELLIS, Albert a William J. KNAUS. *Overcoming Procrastination: Or how to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles*. New American Library, 1977. 180 s. ISBN: 978-0-4511-5931-1.
- FERRARI, Joseph R. *Getting Things Done On Time: Conquering Procrastination*, 2001b. In Gabrhelík, Roman. *Akademická prokrastinace: Ověření sebeposuzovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace*. Praha, 2008. 145 s. Disertační práce. Masarykova univerzita, Brno, Česká republika.
- FERRARI, Joseph R. a Tina PATEL. Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar and dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences* [online]. 2004, 37(7), s. 1493-1501 [cit. 2015-03-04]. ISSN: 0191-8869. DOI: 10.1016/j.paid.2004.02.006.
- FERRARI, Joseph R. *Still Procrastinating: The No-Regrets Guide to Getting It Done*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2010. 256 p. ISBN 978-0-4706-1158-6.
- FERRARI, Joseph R., Jean O'CALLAGHAN a Ian NEWBEGIN. Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. *North American Journal of Psychology* [online]. 2005, vol. 7, issue 1, s. 2-7 [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=ea94883c-3fc5-412f-b8e8-16e6256be1ac%40sessionmgr4003&hid=4109>.
- FERRARI, Joseph R., Judith L. JOHNSON a William G. McCOWN. *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press, 1995. 268 s. ISBN 978-1-4899-0229-0.
- GABRHELÍK, Roman, Jaroslav VACEK a Michal MIOVSKÝ. Prokrastinace: Validizace sebeposuzovací škály na populaci studentů vysokých škol. *Československá psychologie* [online]. 2006, 50(4), 361-371. [cit. 2014-11-21]. Dostupné z: <http://cspsych.psu.cas.cz/result.php?from=481&to=481>.
- GABRHELÍK, Roman. *Akademická prokrastinace: Ověření sebeposuzovací škály, prevalence a příčiny prokrastinace*. Praha, 2008. 145 s. Disertační práce. Masarykova univerzita, Brno, Česká republika.
- GABRHELÍK, Roman. Od zítřka se začnu učit. *Psychologie Dnes*. [online]. Portál, 2006, Ročník 2006, č. 2 [cit. 2014-10-21]. ISSN 1211-5886. Dostupné z: <http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=8766>
- GRUNOVÁ, Martina. *Akademická prokrastinace a její negativní dopady na vysokoškolské studenty*. Zlín, 2015. 127 s. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati, Česká republika.
- GRUNOVÁ, Martina. *Fenomén závislosti na komunikačních médiích a jeho negativní dopady na vysokoškolské studenty*. Zlín, 2012. 88 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati, Česká republika.

- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. Velký psychologický slovník. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- KLASSEN, Robert M., Rebecca P. ANG, Wan Har CHONG, Lindsey L. KRAWCHUK, Vivien S. HUAN, Isabella Y.F. WONG a Lay See YEO. Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review* [online]. 2010, vol. 59, issue 3, s. 361-379 [cit. 2014-11-06]. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2009.00394.x.
- KNAUS, William D. *End Procrastination Now! Get it Done with a Proven Psychological Approach*. Mc Graw Hill Professional, 2010. 256 s. ISBN: 978-0-0716-6805-7.
- LAY, Clarry H. At last, My Research Article on Procrastination. *Journal of Research in Personality*. 1986, 20(4), 474-495. ISSN: 0092-6566.
- LAY, Clarry H. Trait procrastination and affective experiences: Describing past study behavior and its relation to agitation and dejection. *Motivation and Emotion* [online]. 1994, 18(3), 269-284. ISSN: 0146-7239.
- MILGRAM, Norman. Procrastination, 1991. In Ferrari, Joseph R., Judith L. JOHNSON a William G. McCOWN. *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment*. New York: Plenum Press, 1995. 268 s. ISBN 978-1-4899-0229-0.
- MILGRAM, Norman, Gila BÁTORY a Doron MOWRER. Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*. 1993, 31, s. 487-500. ISSN: 0022-4405.
- O'BRIEN, William K. Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International*. 2002, vol. 62(11-B), s. 5359. ISSN: 0419-4217.
- OWENS, Anthony a Ian NEWBEGIN. Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality* [online]. 1997. 12(4), s. 869-887. [cit. 2014-11-24]. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.k.utb.cz/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=ea94883c-3fc5-412f-b8e8-16e6256be1ac%40sessionmgr4003&hid=4109>
- ÖZER, Bilge, Ayhan DEMIR a Joseph J. FERRARI. Chronic Procrastination among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant and Arousal Procrastination Styles. *The Journal of Social Psychology*. 2009, vol. 149(3), 402-407. ISSN: 0022-4545.
- PROCHÁZKOVÁ, Lucie. „Zítřka už se začnu učit“- Výzkum vztahu mezi akademickou prokrastinací a studijními výsledky studentů FHS UK. Poděbrady, 2013. 102 s. Bakalářská práce. Univerzita Karlova.
- SAPOLSKY, Robert. Growing Up in a Hurry: The Onset of Puberty May Be an Individual Decision. *Discover*. 1992, vol. 13, no. 640. ISSN: 0274-7529.
- SCHOUWENBURG, Henri C., Clarry H. LAY, Timothy A. PYCHYL a Joseph R. FERRARI. *Counselling the Procrastinator in Academic Settings*. Washington: American Psychological Association, 2004. 250 s. ISBN 978-1-5914-7107-3.
- SLIVIAKOVÁ, Andrea. *Akademická prokrastinace ve vztahu k perfekcionismu*. Brno, 2006. 97 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

- SOLOMON, Laura, J. a Esther D. ROTHBLUM. Academic procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counselling Psychology* [online]. 1984, Vol. 31, Issue 4, s. 503-509 [cit. 2014-11-04]. Dostupné z: http://www-rohan.sdsu.edu/~rothblum/doc_pdf/procrastination/AcademicProcrastinationFrequency.pdf
- STEEL, Piers a Joseph FERRARI. Sex, Education and Procrastination: An Epidemiological Study of Procrastinators' Characteristics from a Global Sample. *European Journal of Personality*. 2012, vol. 27, issue 1, s. 51-58. ISSN: 0890-2070.
- STEEL, Piers. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin* [online]. 2007, vol. 133, issue 1, s. 65-94 [cit. 2014-11-04]. ISSN: 0033-2909. Dostupné z: http://studimetro.au.dk/fileadmin/www.studimetro.au.dk/Procrastination_2.pdf
- WOLTERS, Christopher A. Understanding Procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology* [online]. Washington: American Psychological Association. 2003, vol. 95, s. 179-187 [cit. 2014-11-01]. ISSN: 00220663. Dostupné z: <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Wolters-Understanding-procrastination-from-a-self-regulated-learning-perspective.pdf>

Martina Grunová je absolventkou magisterského studia sociální pedagogiky na Fakultě humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ve svých dosavadních pracích se věnovala problematice závislosti na komunikačních médiích a problematice fenoménu akademické prokrastinace a jejích negativních dopadů na vysokoškolské studenty. V současnosti se připravuje na rigorózní řízení.

Mgr. Martina Grunová
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií UTB
nám. T. G. Masaryka 1279
760 01 Zlín
Česká republika
martina.grunova@gmail.com

Diskusia

Nepoznaná identita učiteľa predprimárneho vzdelávania v dôsledku reformy školstva z roku 2008

Iveta Sedliaková

Katedra školskej pedagogiky, PF TU, Trnava

Anotácia: *Nepoznaná identita učiteľa predprimárneho vzdelávania v dôsledku reformy školstva z roku 2008.* Školský zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov sa stal pre materské školy zlomovým, v zmysle nových požiadaviek na učiteľa v jeho práci. U učiteľa predprimárneho vzdelávania sa zmenili povinnosti, novinkou sa stala tvorba kurikulárnych dokumentov, ciele sa začali operacionalizovať, pri plánovaní sa začala používať nová terminológia atď. Reforma školského kurikula priniesla tzv. dvojúrovňový model koncipovania obsahu vzdelávania a učitelia tak po prvýkrát získali autonómiu pre tvorbu vlastných školských vzdelávacích programov, čo v tom období za šťastnú voľbu nemožno ani len náhodou považovať. Celé spustenie reformy a realizácia výchovy a vzdelávania podľa dvojúrovňového modelu vzdelávania bolo totiž mnohými odborníkmi a učiteľmi kritizované. Učitelia boli demotivovaní, dezorientovaní a nespôsobili v napĺňaní povinností, v strese, psychicky i fyzicky vyčerpaní, teda o pozitívnych dôsledkoch nebola takmer reč. Podľa viacerých výskumov, spomenutých v nasledujúcom texte, majú zmenené pracovné podmienky, zmena v externe definovaných pravidlách, či negatívne prežívanie týchto zmien vplyv na premenu identity. Cieľom uvedeného príspevku je vzbudiť podnet preskúmať doposiaľ nepoznanú novú identitu učiteľa vplyvom reformy z roku 2008. Uvedený príspevok bude predstavený v 3 rovinách. Prvá sa venuje popisu dôsledkov reformy z roku 2008 u učiteľa predprimárneho vzdelávania, druhá objasňuje pojem identita v kontexte uvedeného príspevku a predstavuje výskumy z oblasti premeny identity učiteľa. Tretia rovina sa zaoberá konštatovaním o premenách identity učiteľa predprimárneho vzdelávania v dôsledku reformy z roku 2008.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, ročník 6, č. 4: 281-293

Kľúčové slová: učiteľ, materská škola, reforma školstva, nové požiadavky, identita

Unknown Identity of a Pre-primary Education Teacher as a Consequence of the School Reform from 2008. The Education Law no. 245/2008 Collection of Laws on education and on amendments to some acts became a turning point for kindergarten, in the light of new requirements for teacher in his work. In pre-primary education teachers have changed responsibilities has become a new creation of curricular documents, the goals started to operationalize, the planning has started using a new terminology etc. The reform of the school curriculum has brought two-level model designing the curriculum and the

teachers for the first time gained autonomy for creating their own school educational programs, which at that time was not good point. The whole start of the reform and implementation of education and training according to the two-level model of education was criticized by many experts and teachers. Teachers were discouraged, disoriented and incapacitated in fulfilling obligations under stress, mentally and physically exhausted, that the positive consequences was not nearly speech. According to several studies, mentioned in the following text, they have changed working conditions, change in the externally defined rules or adversely affect the survival of these changes on the transformation of identity. The aim of this contribution is to arouse the initiative to examine unprecedented new identity of teacher impact of the reform of 2008. The contribution will be presented in three levels. The first is devoted to the description of the consequences of the reform of the 2008 teacher at pre-primary education, the second clarifies the concept of identity in the context of this contribution is a research in the field of transformation of identity teacher. The third level deals with finding the identity transformations of pre-primary teachers following the reform of 2008.

PEDAGOGIKA.SK, 2015, Vol. 6 (No. 4: 281-293)

Key words: *teacher, kindergarten, school reform, new requirements, identity*

Dôsledky reformy z roku 2008 na Slovensku u učiteľa predprimárneho vzdelávania

Školský zákon schválený v roku 2008 priniesol na Slovensko radikálnu zmenu v kurikulárnej politike. Materským školám priniesol niekoľko zmien. Všetky materské školy (verejné, súkromné, cirkevné) dostali status školy; výstupom sa stal stupeň vzdelania v zmysle klasifikačného systému ISCED – International Standard Classification of Education (2011) a východiskovým dokumentom, podľa ktorého sa začala realizovať výchova a vzdelávanie bol Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (Verbovanec, 2013), ktorý sa stal východiskovým pri tvorbe vlastných školských vzdelávacích programov (ďalej v skratke ŠkVP).

Materské školy sa tak museli adaptovať voči novej kurikulárnej politike. To však pre ne bola veľmi náročná úloha: „pretože svoje kurikulum museli začať vyjadrovať vo formách a kategóriách, ktoré neboli v ich tradícii predtým obsiahnuté“ (Pupala, 2013, s. 18). Učiteľky mali teda začať pracovať podľa nových „pravidiel“, s ktorými sa ešte predtým nestretli a na ktoré neboli zároveň ani pripravené.

Ako uvádza Burák (2010) „zmena prináša strach z rizika, či zmenu zvládneme a budeme úspešní“. Učitelia však nedokážu a ani nemôžu byť úspešní vo svojom najdôležitejšom poslaní, ktorým je poskytovanie kvalitného vzdelania, ak budú stále čeliť tlakom politických strán a nedokonalostiam v normách, ktorými sa majú školy a učitelia riadiť

(Sodoma, 2012). Je preto prirodzené, že učiteľky mali obavy a strach, ktoré ešte znásobovala nepripravenosť plniť si nové povinnosti a neinformovanosť ako ich plniť.

Úspech reformy závisí: „od postupnosti krokov, od kvality odbornej a verejnej diskusie a diskusie medzi učiteľmi, rodičmi a samosprávou, cez prípravu a preskúšanie experimentálnych programov na jednotlivých školách, až po zavedenie reformy do všetkých typov škôl“ (Zajac, 2008, s. 7). Je zrejmé, že k takejto postupnosti u učiteľov predprimárneho vzdelávania pri reforme z roku 2008 nedošlo. Práve naopak. Ako píše Zimenová a Havrilová školský zákon č. 245/2008 bol spustený prirýchlo a spôsobil, že: „hlavní aktéri reformných zmien (učitelia, zriaďovatelia, žiaci, rodičia, ale aj pracovníci jednotlivých sekcií ministerstva školstva a rezortných priamo riadených organizácií) na ňu neboli dostatočne pripravení“ (2011, s. 6). Učiteľky predprimárneho vzdelávania sa tak museli popasovať s celým radom nejasností (Paleschová, 2015). Skúsené učiteľky z praxe jasne pomenovali problémy, s ktorými sa stretli pri naplňaní požiadaviek podľa nového školského zákona.

Hlavným problémom sa pre nich stala terminológia, utvrdiť si ju a osvojiť. Novinkou sa pre ne stali pojmy ako: „vzdelávacie štandardy, obsahové, výkonové štandardy, kľúčové kompetencie, postoje, spôsobilosť, tematické okruhy: Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra, prierezové témy“ (Cviková, Szekeresová, 2009, s. 155). Okrem toho si kladli otázky:

- „Aké výkonové a obsahové štandardy majú tvoriť základ pre jednotlivé vyučovanie?
- Ako zosúladiť a spojiť vybrané obsahy s prislúchajúcimi cieľmi?
- Ako realizovať vzdelávacie aktivity, aby sa zvyšovala úroveň výuky detí?
- Ako vhodne akceptovať individuálne a vekové rozdiely detí vzhľadom tomu, že nie sú v ŠKVP vyšpecifikované ciele podľa veku detí?
- Ako prepojiť poznatky detí s kompetenciami, postojmi a hodnotami, aby sa rozvíjali integrovane?
- Ako navrhnúť a zabezpečiť harmonogram edukačnej činnosti v nadväznosti a prepojenosti jednotlivých aktivít, aby vzájomne vytvárali kontinuum?
- Ako plánovať výchovno-vzdelávacie činnosti, aby boli vecné, konkrétne, rešpektujúce spôsobilosti a schopnosti detí a mali svoju prehľadnú štruktúru, kde sa odzrkadlí pedagogická tvorivosť učiteliek?“ (Cviková, Szekeresová, 2009 s. 155)

Je evidentné, že učiteľky materských škôl mali úplný zmätok v tom čo majú robiť. Napriek dlhoročným skúsenostiam sa cítili ako neschopné, bez zručností, ako začínajúce učiteľky, ktoré nevedia čo majú robiť, sťažila sa im práca, ktorú doposiaľ bez závažných problémov vykonávali a ako uvádzajú vo svojej publikácii Pupala a Kaščák (2014, s. 90) komunita predškolských učiteliek (ich komentáre vo virtuálnej diskusnej skupine Učiteľky v materskej škole

z prostredia facebooku) „v drvivej väčšine považovala Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie (2008), podľa ktorého sa začala realizovať výchova a vzdelávanie za dokument, ktorý nevyhovoval ich očakávaniam a komplikoval im ich každodennú prácu“.

Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) mal zložitú a neprehľadnú štruktúru, na základe čoho komplikoval prípravu na prácu s deťmi, boli v ňom nejasne a obširne formulované cieľové požiadavky na dieťa a v rámci vzdelávacích oblastí nebola zachovaná kontinuita s primárnym stupňom vzdelávania (Ivanová, Palugová, Peterková, 2014).

Niet sa preto čudovať, že to viedlo ako uvádza Zajac (2008, s. 7) „k nedôvere učiteľov voči reformovateľnosti vzdelávania a k ich následnej rezignácii“.

Učitelia sa zároveň schválením školského zákona stali zo dňa na deň expertmi na tvorbu kurikulárnych dokumentov (ŠkVP), ktorá dovtedy prináležala odborným tímom (Pupala, Kaščák, 2014). Pre vykonávanie tejto profesie teda pribudla učiteľom nová kompetencia. Problémom bolo, že na ňu neboli ani zďaleka spôsobilí, čo potvrdila aj Štátna školská inšpekcia, ktorá v rámci svojej inšpekčnej kontroly v rozmedzí rokov 2009 – 2014 odhalila nedokonalosti v školských vzdelávacích programoch. Vo svojich Správach o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR uvádza, že v rokoch 2009 – 2012 sa v materských školách objavili nedostatky v obsahu ŠkVP – konkrétne nebol dodržaný minimálny rozsah učebných osnov a štruktúry Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP), neboli vymedzené vlastné ciele a poslanie výchovy a vzdelávania, stratégie, metódy ako aj učebné zdroje výchovy a vzdelávania. Od roku 2012 – 2014 boli nedostatky zistené v štruktúre/obsahu a aktuálnosti informácií ŠkVP (ŠŠI, 2009 – 2014). Aj Paleschová (2015, s. 5) sa vyjadrila, že v súčasnosti sa aj napriek vytvoreným ŠkVP: „neustále stretávame s pochybnosťami, či ich školské vzdelávacie programy a plány sú napísané a zostavené v súlade so školským zákonom i požiadavkami na ne kladenými“. Mnohým zisteným nedostatkom v ŠkVP by sa ale predišlo, ak by vopred prebehli školenia. Za veľký nedostatok pri tvorbe ŠkVP možno preto považovať malú informovanosť a neskorú organizáciu školení k danej problematike. Učitelia preto na školení k danej problematike očakávali, že získajú: „jasnejší pohľad na tvorbu ŠkVP a s tým spojené vyriešenie problémov, s ktorými sa učiteľky často pasovali. No aj napriek účasti všetkých pedagogických zamestnancov na uvedenom školení neboli očakávania splnené, ba dokonca sa zhodli, že školenia im priniesli celý rad ďalších otázok, na ktoré nepoznali odpoveď“ (s. 30-31).

Za ďalšie problematické miesto vo svojej práci označovali učiteľky materských škôl operacionalizáciu cieľov predprimárneho vzdelávania. „Zistenia nás utvrdili v tom, že množstvo problémov a chaos spôsobovala aj problematika cieľov a ich operacionalizácia (Paleschová, 2015, s. 45). Bol to

pre ne problém v takých rozmeroch, že ich sťažnosti sa stali dokonca podnetom pre školenie, kde žiadali o ich objasnenie v spôsobe ich tvorby (RAABE, 2011).

Učiteľova hlavná náplň práce je predovšetkým výchova a vzdelávanie detí, teda ich priama činnosť s deťmi. Súčasťou ich práce je aj spomínané vedenie dokumentácie. Na Školskom portáli však zaznamenávame sťažnosti učiteliek, že vypisujú množstvo tlačív, niekoľko hodín sa venujú písomným prípravám a vypracovaniám učebných osnov, vedú rôzne štatistiky, čo je na úkor deťom, ktorým by sa viac venovali (RAABE, 2014).

Učiteľky materských škôl boli teda schválením školského zákona č.245/2008 vystavené novým situáciám rôzneho druhu, na ktoré neboli pripravené kognitívne, psychicky, metodicky a pod. a ktoré sa podľa Fijałkowskej a Klim-Klimaszewskiej (2013) stávajú zdrojom stresu. Stres ako: „reakcia organizmu na neprimerane veľký záťažový podnet z prostredia alebo tiež reakcia na nerovnováhu medzi požiadavkami prostredia a vlastnými schopnosťami vyrovnať a postaviť sa týmto požiadavkám“ (Baranovská, 2014, s. 27). Učiteľom chýbali potrebné znalosti pre vykonávanie nových požiadaviek, boli bezmocní, čo ich viedlo k strate motivácie, vyčerpanosti a nedôvere voči ďalším reformným zmenám. Mnohí z učiteľov pociťovali syndróm vyhorenia, teda: „stav únavy a frustrácie, ktorý vyplýva z venovania sa akejsi záležitosti, spôsobu života, alebo vzťahu, ktoré neprineslo očakávanú odmenu“ (Fijałkowská a Klim-Klimaszewska, 2013, s. 55). Napr. to možno prirovnať k náročnej ceste tvorby vlastných školských vzdelávacích programov, ktoré napriek ich veľkej vynaloženej snahe museli v konečnom dôsledku prerábať.

Jednými z prejavov vyhorenia sú fyzická únava, podráždenosť, emocionálna vyčerpanosť, negatívny duševný postoj (Drotárová, 2006). Pri takto nastavených krokoch sa niet prečo čudovať, že sa učitelia materských škôl cítia preťažené, zastávajú pasívny postoj a strácajú motiváciu a chuť k výkonu (Smaržíková, 2007).

Nový školským zákonom teda priniesol učiteľom problémy, ktoré negatívne ovplyvňovali ich prácu. Nie je preto žiadnym tajomstvom, že napĺňanie nových požiadaviek vyplývajúcich z nového školského zákona bolo sprevádzané veľkou kritikou, zúfalstvom, nedostačujúcou materiálnou (metodickou) ako aj personálnou pripravenosťou. Samotné problémy boli zachytené, no reflexia, pocity učiteľov o ich uvažovaní nad svojou prácou, nad problémami, s ktorými sa vysporiadavali, ich premýšľanie o zmenách v práci v dôsledku reformy z roku 2008 a pod., ktoré majú dopad na identitu nie.

Identita a príčiny jej premeny

Reformné zmeny teda priniesli učiteľom materských škôl nové požiadavky, čím zmenili ich doterajšiu prácu. Rovnako sa vplyvom rôznych úloh, či rol, pod ktoré patria napr. kladené určité požiadavky, očakávania, normy, ktoré musí jedinec splniť, mení aj jeho identita. (Smitková, Kuruc, 2012).

Existuje veľmi veľké množstvo autorov, ktorí sa zaoberajú a píšú o identite učiteľa v rôznych kontextoch – profesijná identita učiteľa (Švaříček, 2011, Kosová, 2005), identita učiteľa (Lukas, Švaříček, 2007), skúmanie konštrukcie identity (Švaříček, 2007) nejasný profesijný status a identita učiteľa (Kosová, 2006; Pavlov, Valica, 2006), kultúrna identita (Mistrík, 2008), mravná identita (Žilínek, 1997), akademická identita (Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011; Henkel 2005).

Aj v publikácii Kravčákovvej, Lukáčovej, Búgelovej (2008) sa dozvedáme, že aj zahraničné zdroje nám ponúkajú veľmi pestrú paletu výskumov o identite učiteľov, pričom väčšina z nich ponúka výskumy o učiteľoch základných a stredných škôl (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000; Day, Kington, Stobart, Sammons, 2006; Smit, Fritz, Mabalane, 2010); ďalšie výskumy o akademickej identite sa zameriavajú na zisťovanie, do akej miery sa učitelia identifikujú s rolou a organizáciou, v ktorej pracujú (Moore, Hofman, 1988); iné výskumy sú o akademickej identite v reformných časoch (Kogan, 2000, Gordon, 2003, Lucas, 2004, Henkel, 2005, Harris, 2005); iné sa zameriavajú na rodovú problematiku a výskum identity žien – akademičiek (tzv. female academics) (Wager, 1994, in Wager, 2003; Saunderson, 2002).

Na základe uvedeného je preto zrejmé, že definovať pojem identita je náročné: „nakolko jeho podstata je multidimenzionálna a jeho definícia závisí od použitého kontextu“ (Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011, s. 235). Identita v kontexte uvedeného príspevku predstavuje výtvor jednania, je výsledkom sebareflexie, sebaponímania, sebadefinovania, konštruovania o sebe (Švaříček, 2011) a ide o prezentovanie samého seba (Owens, 2006 In Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011). Podstatou sebareflexie je zamýšľať sa nad jednotlivými stránkami svojej pedagogickej činnosti (tie predstavujú výchovno-vzdelávacie ciele, učivo, uplatnené vyučovacie metódy), nad priebehom pedagogickej komunikácie (reakcia žiakov, komunikácia učiteľa), nad vlastným vzťahom k žiakom, triede a obhliadnuť sa za svojim vyučovaním a konaním. To prispieva v kontexte osobnostného vývoja k jeho sebahodnoteniu a sebauvedomeniu vlastnej identity (Hupková, 2006). Identita teda neexistuje sama o sebe, a preto je nemožné objaviť ju a poznať len tak, kým som. Je výsledkom aktívneho procesu sebadefinovania, či sebareflexie (Hrubý, 2006).

Samotnú zmenu identity si jedinec nemusí uvedomovať. Vtedy hovoríme o nevedomej časti svojho JA, ktorú vysvetľuje práve psychológia. „V psychologickom význame je identita jednotlivca totožná s vedomím svojho Ja, rešpektujúc zároveň i nevedomú časť svojho Ja. Nevedomá je tá časť Ja, ktorú si jednotlivec zatiaľ neuvedomil. Lenže táto jeho časť Ja sa presadzuje cez jeho myšlienky, pocity, emócie, intuíciu. A vždy a zároveň s vedomým Ja ovplyvňuje správanie a konanie ľudského jednotlivca“ (Machalová, 2005, s. 813). Aby dokázal jedinec hlbšie vypovedať o svojej identite, nemusí prejsť procesom uvažovania o sebe samom (Bačová, 1998 In Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011). Správnymi otázkami napr. v rozhovore, ho však dokážeme naviesť na vypovedanie o svojich myšlienkach, názoroch, postojoch, pocitoch, čím sa jeho identita prejaví.

Požiadavky na učiteľa, jeho prácu sa dobou menia. Je to zapríčinené dynamikou zmien, ktorou sa zvyšujú požiadavky na školu a učiteľov. Vplyvom zmien v spoločnosti sa mení rola učiteľa, ohrozuje sa ich sebavedomie profesijnej skupiny a čím ďalej tým viac musia učitelia zastrešovať a ponúkať viac v oblasti vzdelávania (Kaščák, 2003). Po roku 2008 sa musel učiteľ začať zamýšľať nad novými povinnosťami v práci, nad navrhnutými aktivitami, pretože musel začať akceptovať princíp humanizácie, nad profilovaním, pretože získal autonómiu (istú časť slobody) atď. Ako vnímali učitelia seba, svoje JA (self)? Ako ponímali svoje schopnosti, vedomosti vplyvom nových povinností? Táto problematika žiaľ nie je doposiaľ u slovenských učiteľov materských škôl preskúmaná. Zahraničné výskumy však jasne potvrdzujú, že identita učiteľa sa mení vplyvom reformných zmien.

Henkelová (2005 In Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011) sa zaoberala problematikou akademickej identity v kontexte reformy vzdelávania, ktoré spôsobili zmenu podmienok v inštitúcii. Podľa jej výsledkov skúmania sa vplyvom politických, ekonomických a demografických zmien rozšírila akademická identita o tretiu dimenziu. Doposiaľ akademická identita predstavovala: „interakciu medzi jednotlivcami a dvomi kľúčovými komunitami, vedným odborom a vysokoškolskou inštitúciou“ (s. 240). Dynamika interakcie však bola rozšírená o politický rozmer. Bolo to z dôvodu, že politické zmeny mali najsilnejší vplyv na vysokoškolské inštitúcie, pretože dokázali zmeniť ich podstatu. „Spôsobilo to fragmentáciu, prijatie konfliktných hodnôt a stratu inštitucionálnych hraníc (univerzity už nie sú viac uzavreté a v záujme prežitia musia expandovať a kooperovať s okolitým svetom)“ (s. 240-241). Aj v rámci vedných odborov došlo k zmene v odmeňovaní, tvorbe a udržiavaní akademických programov a v rámci akademickej slobody došlo k vystriedaniu modelu individuálnej slobody (vo výbere vlastného výskumného programu, či manažovaniu vlastného pracovného života) na model manažovania inštitúcií, či súťaživosti v záujme získať finančné prostriedky.

Premene akademickej slobody sa venovala aj Harrisová (2005), ktorej výsledky hovoria o tom, že pri externe zadefinovaných pravidlách a hodnotiacich kritériách ustupuje tradičná predstava o akademickej slobode a autonómii, ktoré boli kedysi centrálnymi znakmi akademickej identity (In Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011). Túto premenu je možné prirovnať aj k situácii na Slovensku, keď v roku 2008 vstúpil do platnosti Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Jeho nejasnosť, nepresnosť, zmätočnosť a chaotickosť ponúkla učiteľom viac slobody, voľnosti. Od roku 2015 sa pre niektoré materské školy, ktoré sa prihlásili do pilotnej fázy zavádzania inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) zaväzujú „ruky“, obmedzuje sa voľnosť, pretože inovovaný program je jasný, presne zadefinovaný, s jasnými požiadavkami, kritériami a pod. Od septembra 2016 sa stane inovovaný ŠVP pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2015) záväzným a povinným pre všetky materské školy, a preto doterajšia sloboda a voľnosť, ktorá pre učiteľky MŠ platila od roku 2008 bude na ústupe.

Lucasovej (2004) výskum pojednáva o zmene v práci akademikov vplyvom politických zásahov, čo malo dopad na zmenu v definovaní ich profesijnej identity. Kým ich hlavnou náplňou bolo v minulosti učenie, v súčasnosti zaznamenávame, že výskum sa stáva ústredným pre hodnotenie práce učiteľa a je videný ako centrálny k definovaniu profesijnej identity (In Kravčáková, Lukáčová, Búgelová, 2011).

Rokom 2008 sa u nás vytvorili pre učiteľky predprimárneho vzdelávania nové kritériá pre vykonávanie tejto profesie. Aký dopad na ich identitu mali politické zmeny v našom školstve? Ako sa učitelia začali vnímať/sebaponiímať?

Nepoznaná identita učiteľa predprimárneho vzdelávania

Reforma školstva z roku 2008 teda priniesla pre učiteľky materských škôl mnoho zmien, mnoho problémov, mnoho negatívnych emócií, nespokojných reakcií, nové kompetencie, či zvýšenú záťaž.

Na základe vyššie uvedeného je zrejmé, že učiteľky predprimárneho vzdelávania zastávajú vplyvom reformy školstva z roku 2008 nové pozície. Už ich nemožno ponímať len ako učiteľky, ktoré vychovávajú a vzdelávajú deti, ale vplyvom reformy z roku 2008 aj ako expertky na tvorbu kurikulárnych dokumentov (ŠkVP). Učiteľky možno vnímať aj ako iniciátorky, keď bolo na základe ich iniciatívy zorganizované školenie, ktoré nutne potrebovali pre ďalšie vykonávanie svojej práce. V súčasnosti zaznamenávame, že po roku 2008 sa učiteľkám sťažila práca s dokumentáciou a z toho dôvodu sa vnímajú viac úradníkmi/byrokratkami ako učiteľkami. V neposlednom rade možno vnímať skúsené učiteľky s dlhoročnou praxou ako učiteľky začiatovníčky, keďže pociťovali vlastnú neschopnosť v plnení povinností.

Je zrejmé, že reforma z roku 2008 učiteľky materských škôl výrazne ovplyvnila a ako bolo potvrdené, politické zásahy do oblasti školstva vplývajú na identitu učiteľa. Preto možno konštatovať, že tá sa zmenila aj v našich podmienkach u učiteľov predprimárneho vzdelávania, no doposiaľ je nepreskúmaným prvkom.

Záver

Slovenské školstvo prešlo v priebehu posledných 20 rokov významnými zmenami, pričom posledné roky (2008-2015) sú charakteristické zmenami, ktoré sú kurikulárnej povahy. Vplyvom meniacich sa potrieb spoločnosti sa menia aj potreby škôl a učiteľov, od ktorých sa vyžaduje: „aby sa vyrovnali s novými úlohami, na ktoré neboli pripravovaní na vysokých školách, ani v systéme celoživotného vzdelávania“ (Pavlov, 2013, s. 6).

Uvedený text zdôrazňuje, aké náročné povolanie zastáva učiteľ, či už na základe neustále meniacich sa požiadaviek a zvyšujúcich sa nárokov na jeho povolanie a osobnosť ako aj to, akým zmenám musí čeliť a ako sa s nimi musí vysporiadať. Uvedeným príspevkom išlo o zdôraznenie problematiky, ktorú som identifikovala po roku 2008 a to: nespracovanú reflexiu učiteľov o ich sebaaponímaní vplyvom školskej reformy z roku 2008. Verím, že som dostatočne vzbudila povedomie a záujem zaoberať sa premenou identity učiteľa predprimárneho vzdelávania v dôsledku školskej reformy.

LITERATÚRA

- BAČOVÁ, V. 1998. *Možnosti zisťovania osobnej identity*. In Kravčáková, G. – Lukáčová, J. – Búgelová, T. 2011. *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. 328 s. [online]. [citované 7. júna 2015]. ISBN 978-80-7097-927-3. Dostupné online: <<http://www.upjs.sk/public/media/5596/Praca-a-kariera-vysokoskolskeho-ucitela.pdf>>
- BARANOVSKÁ, A. 2014. *Vyčerpanie a syndróm vyhorenia u učiteľov materských škôl*. Bratislava: MPC. s. 155. [online]. [citované 12. júna 2015]. ISBN 978-80-565-0003-3. Dostupné online: <https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCAQFjAAahUKEwiS-c-vKPHAhUDPhQKHddDAPc&url=http%3A%2F%2Fwww.mat.iedu.sk%2FDTLN.MPC001.Internet%2FExtensions%2FGetFileHandler.ashx%3FimgName%3DBaranovska.pdf%26size%3D3960460%26list%3DEM&ei=ODLLVZL9M4P8UNeHgbgP&usg=AFQjCNGh_crDvnXKiO1d_eSa7CHIYHiw9Q&bvm=bv.99804247,d.d24>
- BURÁK, E. 2010. *Inovácie*. PROHUMAN Vedecko-odborný recenzovaný internetový časopis – Sociálna práca, Psychológia, Pedagogika, Sociálna politika, Ošetrovateľstvo. [online]. [citované 4. augusta 2015] ISSN 1338-1415. Dostupné online: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/inovacie>

- DROTÁROVÁ, E. 2006. *Syndróm vyhorenia u učiteľov a iných pracovníkov v pomáhajúcich profesiách*. In Psychologická revue. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2006. s. 88 – 109. [online]. [citované 2. augusta 2015]. ISBN 80-8068-507-X. Dostupné online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Kubani2/subor/5.pdf>
- FIJAŁKOWSKA, A. – KLIM-KLIMASZEWSKA, A. 2013. *Komparačná analýza syndrómu vyhorenia u učiteľov materskej školy v Poľskej a Slovenskej republike*. In. Študent na ceste k praxi II. Prešov: PU v Prešove, Pdf. 1. Vyd. s. 53 – 60. [online]. [citované 22. júla 2015]. ISBN 978-80-555-0840-5. Dostupné online: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Dubayova2>
- HENKEL, M. 2005. *Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment*. In Higher Education, 49(1-2), 2005, p. 155-176.
- HRUBÝ, T. 2006. *Identita a styly osobnosti mladých delikventů*. Brano: Psychologický ústav - Filozofická fakulta Masarykova univerzita. Diplomová práca. 105 s. [online]. [citované 23. júla 2015] Dostupné online: http://is.muni.cz/th/64876/ff_m/DP_HRUBY.pdf?lang=en
- HUPKOVÁ, M. 2006. *Profesijná sebareflexia učiteľov*. Nitra: PF UKF. 1. Vyd. 204 s. ISBN 80-8094-028-2.
- International Standard Classification of Education ISCED 2011. Published in 2012 by: UNECO Institute for statistics. [online]. [citované 1. augusta 2015]. ISBN 978-92-9189-123-8. Dostupné online: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- IVANOVÁ, J. – PALUGOVÁ, B. – PETERKOVÁ, R. 2014. *Petícia za chválenie nového Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy*. Bratislava: CHANGE-NET.SK, Občiansky denník. [online]. [citované 12. augusta 2015]. ISSN 1336-2534. Dostupné na: <http://www.changenet.sk/?section=kampane&x=785443>
- KASČÁK, O. 2003. *Pod diktátom rôznorodosti: učiteľ vo svetle postmoderných teórií*. In.: Pedagogická revue, Roč. 55, č.3(2003), s. 242-258.
- KOSOVÁ, B. 2005. *Profesionalita – učiteľ ako expert*. In Příprava učitele a aktuální proměny v základním vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. s. 102 – 106. [online]. [citované 28. júla 2015]. ISBN 80-7040-789-1. Dostupné online: https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/konf05-sbornik-26-kosova_b.pdf
- KOSOVÁ, B. 2006. *Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach*. In. Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Rokus, s.r.o. 1. Vyd. s. 8 – 20. [online]. [citované 16. júla 2015]. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné online: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>
- KRAVČÁKOVÁ, G. – LUKÁČOVÁ, J. – BÚGELOVÁ, T. 2011. *Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika. 328 s. [online]. [citované 16. júla 2015]. ISBN 978-80-7097-927-3. Dostupné online: <http://www.upjs.sk/public/media/5596/Praca-a-kariera-vysokoskolskeho-uciteľa.pdf>
- LUKAS, J. – ŠVAŘÍČEK, R. 2007. *Reflexe problematiky zkoumání identity učitele*. In Svět výchova a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. České

- Budejovice: Jihočeská univerzita, Pdf. 10 s. [online]. [citované 17. júla 2015]. Dostupné online: http://www.jlukas.cz/doc/pedagogicka/reflexe_problematiky_zkoumani_ucitele.pdf
- MACHALOVÁ, M. 2005. *Individuálny potenciál v kontexte vzdelávania dospelých*. In. Kvalita života a rovnosť príležitostí – z aspektu vzdelávania dospelých a sociálnej práce. Prešov: PU Filozofická fakulta. s. 811 – 818. [online]. [citované 28. júla 2015]. ISBN 80-8068-425-1 Dostupné online: <https://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFjAAahUKEwiKrZ3k4qfHAhVJuxQKHTd5D7o&url=http%3A%2F%2Fwww.ff.unipo.sk%2Fkvdsp%2Fdownload%2FZbrnk%2FZbrnkKZaRP2005Prsv.pdf&ei=S3PNVcrbMMn2UrfyvAL&usg=AFQjCNE9G1MvOZU3ewduCfcY1DWUiSx0JA&bvm=bv.99804247,d.d24>
- MISTRÍK, E. a kol. 2008. *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti. 88 s. [online]. [citované 5. augusta 2015]. ISBN 978-80-969271-4-2. Dostupné online: <http://www.multikulti.sk/dok/MKV-v-skole.pdf>
- OWENS, T. J. 2006. *Self and Identity*. In Delamater, J. (Ed.). Handbook of Social Psychology. Madison: Springer, 2006, p. 205-232. In. Práca a kariéra vysokoškolského učiteľa. Dostupné online: <http://www.upjs.sk/public/media/5596/Praca-a-kariera-vysokoskolskeho-ucitela.pdf>
- PALESCHOVÁ, J. 2015. *Školský vzdelávací program a plánovanie v materskej škole*. Bratislava: MPC. 1. Vyd. 58 s. [online]. [citované 25. júla 2015]. ISBN 978-80-565-1063-6. Dostupné online: http://www.mpc-edu.sk/library/files/j_paleschova_skvp_a_planovanie_v_ms.pdf
- PAVLOV, I. – VALICA, M. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľov v kariérnom systéme*. In. Kasáčová, B. – Kosová, B. – Pavlov, I. – Pupala, B. – Valica, M. 2006. Profesijný rozvoj učiteľa. Prešov: Rokus, s.r.o. 1. Vyd. s. 85 – 139. [online]. [citované 7. augusta 2015]. ISBN 80-8045-431-0. Dostupné online: <http://www.mcpo.sk/downloads/Publikacie/Ostatne/OSRIA200704.pdf>
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Prešov: Rokus, s.r.o., Škola plus s.r.o. Publikácia ako súčasť riešenia grantu VEGA MŠVVaŠ SR č. 1/0754/13. s. 125. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PUPALA, B. 2013. *Materská škola v spleti súčasnej kurikulárnej politiky*. In. Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Prešov: PU v Prešove, Pdf a OMEP Slovensko. [online]. [citované 7. augusta 2015]. ISBN 978-80-555-0998-3. Dostupné online: <http://ze006200.useron1.hostmaster.sk/wp-content/uploads/2013/03/Predprim%C3%A1rne-vzdel%C3%A1vanie-ZBORN%C3%8DK-KO%C5%A0ICE.pdf>
- PUPALA, B. – KAŠČÁK, O. 2014. *Neposedné predškolské kurikulum*. Od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám. Bratislava: Wolters Kluwer. 2014, 1. Vyd. 115 s. ISBN 978-80-8168-026-7.
- RAABE. 2011. *Tvorba výchovno-vzdelávacích cieľov v predprimárnom vzdelávaní alebo ako bolo*. Školský portál. [online]. [citované 20. júla 2015]. Dostupné online:

- <<http://www.skolskyportal.sk/clanky/tvorba-vychovno-vzdelavacich-cielov-v-predprimarnom-vzdelavani-alebo-ako-bolo>>
- RAABE. 2014. *Menej byrokracie v školách*. Školský portál. [online]. [citované 20. júla 2015]. Dostupné online: <<http://www.skolskyportal.sk/clanky/menej-byrokracie-v-skolach>>
- SMITKOVÁ, H. – KURUC, A. 2012. *Identita a seba prijatie: Pre spokojný život sa potrebujeme poznať a prijímať takí, akí sme*. Bratislava. Psychologická podpora pre LGBT ľudí. 1. Vyd. 32 s. [online]. [citované 8. augusta 2015]. Dostupné online: <http://www.homofobia.sk/uploaded/PP_B4_Identita_14_72dpi.pdf>
- SODOMA, B. 2012. *Školská reforma na Slovensku*. Fórum občanov Slovenska. [online]. [citované 21. júla 2015]. Dostupné online: <http://sk-forum.sk/index.php?id=kolska_reforma_na_Slovensku>
- SMARŽÍKOVÁ, K. 2007. Veľa zmien málo reforiem. Bratislava. Virtuálna akadémia ZMOS. [online]. [citované 10. augusta 2015]. Dostupné online: <<http://zmos.exs.sk/?n=2211>>
- ŠVAŘÍČEK, R. 2007. *Zkoumání konstrukce identity učitele*. In Švaříček, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. Kvalitatívni výzkum v pedagogických vědách. Pravidla hry. Praha: Portál, 2007, s. 335 – 355. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2011. *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele*. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, PEDAGOGIKA.SK, roč. 2, č. 4. s. 247-274. [online]. [citované 12. augusta 2015]. ISSN 1338 – 0982. Dostupné online: <<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-4/svaricek-studie.pdf>>
- Štátna školská inšpekcia. 2009. *Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2008/2009*. Bratislava, 160 s. [online]. [citované 2. augusta 2015]. Dostupné online: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/sprava_2008-2009.pdf>
- Štátna školská inšpekcia. 2011. *Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2010/2011*. Bratislava, 102 s. [online]. [citované 2. augusta 2015]. Dostupné online: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/sprava_2010-2011.pdf>
- Štátna školská inšpekcia. 2012. *Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2011/2012*. Bratislava, 104 s. [online]. [citované 2. augusta 2015]. Dostupné online: <http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/sprava_2011-2012.pdf>
- Štátna školská inšpekcia. 2013. *Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2012/2013*. Bratislava, 120 s. [online]. [citované 2. augusta 2015]. Dostupné online: <http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_12_13.pdf>
- Štátna školská inšpekcia. 2014. *Štátna školská inšpekcia. Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a školských zariadeniach v SR v školskom roku 2013/2014*. Bratislava, 136 s. [online]. [citované 2. augusta 2015]. Dostupné online: <http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/velka_sprava/sprava_13_14.pdf>

- VERBOVANEC, Ľ. 2013. *Evolúcia učiteľa predprimárneho vzdelávania v interakcii spoločenských potrieb*. In. Predprimárne vzdelávanie v kontexte súčasných zmien. Prešov: PU v Prešove, PdF a OMEP Slovensko. [online]. [citované 27. júla 2015]. ISBN 978-80-555-0998-3. Dostupné online: <http://ze006200.useron1.hostmaster.sk/wp-content/uploads/2013/03/Predprim%C3%A1rne-vzdel%C3%A1vanie-ZBORN%C3%8DK-KO%C5%A0ICE.pdf>
- ZAJAC, P. 2008. *Úvod*. In. Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach. Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika: IRESS, spol. s r.o. Nové školstvo. [online]. [citované 25. júla 2015]. ISBN 978-80-89121-12-0. Dostupné online: http://www.noveskolstvo.sk/upload/pdf/Publikacia_Reforma_skolstva_v_suvislostiach.pdf
- ZIMENOVÁ, Z.- HAVRILOVÁ, M. 2011. *Štart k novej kvalite vzdelávania*. 43 s. [online]. [3. augusta 2015]. Dostupné online: [<www.noveskolstvo.sk/author.php?...zimenova...havril.>](http://www.noveskolstvo.sk/author.php?...zimenova...havril.>)
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Iveta Sedliaková je absolventkou denného doktorandského štúdia študijného odboru Pedagogika na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Vo svojej výskumnej činnosti sa venovala najmä učiteľovej práci s dokumentáciou v materských školách. Momentálne pôsobí ako učiteľka pre primárne vzdelávanie v Považskej Bystrici.

Mgr. Iveta Sedliaková, PhD.
Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4
918 43 Trnava
sedliakova.iveta@gmail.com

Správy

Odborné kolokvium „Osobnostný a sociálny rozvoj ako súčasť edukácie“

Dňa 27. 5. 2015 usporiadala Katedra školskej pedagogiky a psychológie Dubnického technologického inštitútu (DTI) medzinárodné odborné kolokvium na tému „Osobnostný a sociálny rozvoj ako súčasť edukácie“. Podujatie sa konalo v rámci projektu KEGA „Osobnostná výchova ako súčasť celoživotného vzdelávania triednych učiteľov projekt č. 002DTI-4/2013“.

Zámerom organizátorov nebolo zorganizovať veľkú konferenciu, ale na základe osobných skúseností a návštev podobných menších podujatí, pripraviť úzko zamerané stretnutie odborníkov na danú problematiku. Z daného dôvodu boli na kolokvium pozývaní vopred vytipovaní odborníci z pedagogiky a psychológie. To sa odzrkadlilo aj na charaktere a priebehu podujatia, taktiež na aktívnej diskusii.

Hlavným cieľom odborného kolokvia bolo identifikovať úlohu osobnostnej a sociálnej výchovy v edukácii a nadviazať na celoživotné vzdelávanie učiteľov v tejto oblasti, ako aj navrhnúť a prezentovať modely realizácie osobnostnej a sociálnej výchovy v praxi.

Úlohou odborného kolokvia bolo prispieť k aplikovaniu koncepcií a modelov osobnostného a sociálneho rozvoja v širších súvislostiach a umožniť tak využitie ich potenciálu pri poskytovaní ďalšieho vzdelávania v uvedenej oblasti.

Odbornými garantmi podujatia boli Erich Petlák a Zuzana Geršicová. V úvodnej reči privítali účastníkov z Poľska (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górnicze), z Českej republiky (Masarykova univerzita, Brno) a Slovenska (Katolícka univerzita, Ružomberok; Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra a pozvaní kolegovia z DTI v Dubnici nad Váhom), zdôraznili význam menších konferencií, kolokvií a workshopov a zároveň zúčastneným pripomenuli, že dané podujatie je súčasťou vedeckých podujatí k 10. výročiu založenia DTI.

Doobedňajší program obsahoval tri hlavné referáty, na ktoré nasledovala poobedňajšia rozsiahla diskusia.

S jedným z hlavných referátov vystúpil Miron Zelina z DTI v Dubnici nad Váhom. Vo svojom príspevku s názvom „Tvorba a účinnosť sociálno-psychologických výcvikov“ uviedol a rozčlenil doteraz známe výcvikové programy. Ďalej sa vo svojom príspevku venoval agresii, zhoršenému správaniu, násiliu, závislostiam a uvedené fenomény sa snažil dať do súvislosti so stratou motivácie, pričom vychádzal najmä z výskumov, ktoré boli

realizované v diplomových a dizertačných prácach jeho študentov. Zároveň pripomenul, že absolventi pedagogických (učiteľských) fakúlt si v rámci svojej praxe s uvedenými fenoménmi nevedia poradiť.

V ďalšom hlavnom referáte Emil Komárik z Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, sa zamyslel nad tým, ako sa do aktuálnej sociálnej štruktúry dostáva človek-dieťa a ako sa dieťa stáva osobnosťou. Zároveň upozornil na dve „rôzne puberty“, dievčenskú („svet princ na bielom koni“) a chlapčenskú („svet Kamelot“), kedy sa de facto chlapci a dievčatá od seba vzdiaľujú. Taktiež vyslovil otázku, kde a ako vznikajú pubertálne klany/gangy a či si vie výchova s týmto fenoménom poradiť. Emil Komárik nevidí zoskupovanie mládeže ako problém, ale ako realitu a fakt, preto odporúča tento fenomén akceptovať a pochopiť.

V treťom a poslednom hlavnom referáte Zuzana Geršicová z DTI v Dubnici nad Váhom, predstavila danú problematiku cez triednych učiteľov a triednické hodiny. Zároveň informovala o KEGA projekte, charakterizovala spoluriešiteľov, ciele projekty, dosiahnuté a plánované výstupy projektu.

Poobedňajší program patril diskusii. Jednou z rozdiskutovaných tém bola situácia v Českej republike, kde svoje skúsenosti z sociálnej a osobnostnej výchovy prezentoval najmä Petr Soják z Masarykovej univerzity v Brne. Spomenul prevažne negatívne skúsenosti a odmietanie zo strany učiteľov, čo bolo podľa neho spôsobené nariadeniami „zvrchu“, taktiež videl u učiteľov problémy s vnútornou motiváciou. V rámci prípravy budúcich pedagógov predstavil trojsemestrálny model sociálnej a osobnostnej výchovy (1. ako vidím samého seba svojimi očami; 2. ako ma vidí skupina; 3. nácvik na zmenu/rast iných).

Ďalšou diskutovanou témou bolo vzťah sociálny pedagóg – špeciálny pedagóg – školský psychológ – učitelia – žiaci. Zároveň bol rozdiskutovaný zaujímavý zjav, ktorý sa v čoraz väčšej miere objavuje v školách – triedny učiteľ, ktorý svojich žiakov neučí žiadny vyučovací predmet, príp. neučí časť triedy a jediný priestor na spoznávanie žiakov má len v rámci triednických hodín.

Diskusia o. i. potvrdila, že v oblasti výchovy musia neustále a úzko spolupracovať odborníci z pedagogiky a psychológie a z tohto pohľadu kolokvium splnilo svoj účel.

Diskusia uzavrela hlavná organizátorka podujatia Zuzana Geršicová. Vyzvala účastníkov, aby diskutované témy spracovali do príspevkov, ktoré budú spolu s hlavnými referátmi vydané v zahraničnej recenzovanej vedeckej monografii monotematicky zameranej na Osobnostný a sociálny rozvoj ako súčasť edukácie.

Igor Marks

Podpora hodnotenia kvality vzdelávania a výskumu na univerzitách (Správa z projektu)

Jedným zo spôsobov naplňania zámerov Bolonského procesu je vytváranie systémov kvality vzdelávania na univerzitách. Cieľom tohto procesu je vytvoriť medzinárodne uznávaný európsky spoločný vysokoškolský vzdelávací priestor na základe spoločne akceptovaných štandardov a noriem kvality vzdelávania. Druhou oblasťou hodnotenia univerzitného prostredia je kvalita výskumno-publikačnej činnosti univerzitných výskumníkov, vrátane doktorandských študentov.

K zvyšovaniu kvality vzdelávania a výskumu na Univerzite Mateja Bela v uplynulých troch rokoch mal prispieť aj projekt „Mobility – podpora vedy, výskumu a vzdelávania na Univerzite Mateja Bela (UMB)”, spolufinancovaný Európskym sociálnym fondom (ITMS kód: 26110230082). Cieľom tejto správy je priblížiť hlavné prínosy aktivity 1.3 „Edukácia – výskum – evalvácia“ projektu, využiteľné aj inými pracoviskami. Projekt je realizovaný prostredníctvom spolupráce UMB s fínskym odborníkom pre oblasť medzinárodnej evalvácie vzdelávania a výskumu, Seppom Saarim z Univerzity v Tampere. Projektový tím sa rozhodol preskúmať otázku hodnotenia vzdelávania a výskum pozorovaním jej riešenia vo Fínsku, prevziať vhodné evalvačné nástroje a implementovať ich v kontexte UMB.

Projekt finančne podporil mobility fínskeho experta a slovenského tímu (Bronislavy Kasáčovej a Dany Hanesovej z Pedagogickej fakulty UMB) s cieľom priblížiť kvalitu vzdelávania a výskumu na UMB európskym štandardom vzdelávania a výskumu. Konkrétne išlo o osvojenie si nových výskumných postupov, hodnotiacich nástrojov a kompetencií vedením univerzity, vysokoškolskými učiteľmi, doktorandmi a vedecko-výskumnými pracovníkmi univerzity.

Výber fínskeho experta ako medzinárodného experta v projekte bola podnietený jeho expertízou, nadobudnutou vďaka dlhoročným skúsenostiam s medzinárodnou evalváciou vzdelávania a výskumu v rámci fínskych univerzít (Helsingin yliopisto a Tampereen yliopisto). Svoje kompetencie rozvinul aj v počas desaťročného výkonu vo funkcii hodnotiteľa univerzít na ministerstve školstva a kultúry Fínska, ako aj viacerých univerzít vo Švajčiarsku a v Juhoafrickej republike.

Realizácia cieľov projektu členmi riešiteľského tímu na UMB pozostávala z nasledujúcich krokov:

- príprava kurikula dvoch nových výberových doktorandských predmetov (“Vedecký výskum v sociálnych vedách” a “Evalvácia v sociálnych vedách”) v anglickom jazyku, ich zaradenie do učebných plánov PhD. štúdiá a následná implementácia výučby. Vyhodnotenie tejto výučby sa

uskutočnilo prostredníctvom analýzy a kategorizácie presne špecifikovaných a indikátormi hodnotených spätných väzieb. Až 98 % doktorandov ich hodnotilo pozitívne, oceňujúc najmä možnosť diskutovať o svojich vedecko-výskumných problémoch.

- pracovné stretnutia s vedením UMB o možnostiach implementácie nových predmetov pre doktorandov ako aj o konkrétnych výzvach hodnotenia univerzity, oboznámenie fínskeho experta so Systémom kvality vzdelávania na UMB;
- vypracovanie dotazníka všeobecných zručností pre doktorandov a školiteľov doktorandských prác ako hodnotiacej matice prípravy učiteľov;
- individuálne konzultácie a poradenstvo školiteľom, doktorandom a vedeniu univerzity, nadviazanie kontaktov s fínskymi inštitúciami, rešerše fínskych vedeckých publikácií k téme projektu, prezentácia fínskeho systému hodnotenia univerzít Pracovnej skupine Akreditačnej komisie v SR;
- prednášky a semináre pre akademickú obec zamerané na viaceré témy: hodnotenie vzdelávania a výskumu na univerzitách v zahraničí, kritériá a výskumné metódy vhodné pre sociálne a humanitné vedy, špecifiká hodnotiacich nástrojov, kompetencie doktorandov a ich školiteľov, hodnotenie fínskeho školstva, rozvoj kritického myslenia doktorandov, rozvoja stupňa internacionalizácie jednotlivcov aj univerzít, prezentácia tzv. publikačného fóra, zabezpečujúceho vyváženú evalváciu všetkých študijných odborov (a to nielen vo Fínsku, ale aj v Nórsku, Austrálii, Kanade). Fínsky expert prezentoval tieto témy z hľadiska ich východiskových teórií a výstupov úspešných projektov, ale tiež ponúkol konkrétne odporúčania, ako napr. zvýšiť stupeň internacionalizácie univerzity. Účastníci prednášok najviac ocenili určité 'nastavenie zrkadla' – priestor pre komparáciu kvality výskumu a výstupov doktorandov s fínskym systémom. Kľúčovými výzvami. zaznievajúcimi z prezentácií charakteristík fínskeho univerzitného výskumu, bol dôraz na spoluprácu výskumníkov, interdisciplinaritu výskumu ako aj na zvyšovanie miery internacionalizácie inštitúcií.

Záverečnej konferencie k projektu dňa 12. 11. 2014, ktorá bola súčasťou osláv 60. výročia učiteľského vzdelávania v Banskej Bystrici, sa zúčastnilo cca 80 domácich a zahraničných odborníkov zo SR, ČR, Poľska, Nórska a Fínska. Fínsky expert predniesol v pléne prednášku na tému „Výskum v sociálnych vedách ako faktor rozvoja spoločnosti“. Účastníci workshopu s názvom “How to Survive in the Jungle of Unknown Paths of Research“ (“Ako prežiť v džungli neznámych ciest výskumu”) mali možnosť sa v pozitívnej atmosfére zdieľať so svojimi výskumnými zámermi, problémami či skúsenosťami z vedenia doktorandov. Diskusné príspevky sa týkali formulácie výskumného problému, výberu a modifikácií výskumných metód, spätnej väzby z výskumného terénu a pod. Hodnotiace odozvy účastníkov boli veľmi povzbudzujúce, oceňujúce

najmä možnosť otvorenej diskusie s odborníkmi, rozsah podnetov pre zlepšenie prípravy doktorandov ako aj vzájomné poradenstvo doktorandov.

Okrem pripravovaného študijného materiálu pre doktorandov je najdôležitejším výstupom z projektu konferenčný zborník anglických a slovenských príspevkov, editovaný Danou Hanesovou, s názvom: *Education – Research – Evaluation: Edukácia – výskum – evalvácia* (Banská Bystrica: PF UMB, 2015. 155 s. ISBN 978-80-557-0884). Zborník je k dispozícii všetkým záujemcom (kontakt: dana.hanesova@umb.sk).

Dana Hanesová

Prednáška M. Chráska *Málo využívané metódy zberu dát*

Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove každoročne usporadúva prednášky popredných slovenských a českých metodológov pre doktorandov, postdoktorandov, mladých vedeckých pracovníkov, ale aj pre akademickú obec. Dňa 12. 5. 2015, na jej pôde, významný český metodológ M. Chráska predstavil auditóriu svoju prednášku s názvom *Málo využívané metódy zberu dát*. V úvode autor zdôraznil dôvod prednášky, jej koncepciu a základné východiská. Najskôr vo všeobecnej rovine poukázal na dve základné paradigmy v pedagogike: 1. *pozitivistickú*, z ktorej vychádzajú klasické pedagogické výskumy, často označované ako vedecké, či výskumy kvantitatívne orientované; 2. *post-pozitivistickú* – výskumy kvalitatívne orientované. Ako sám autor konštatuje, oba predstavené typy výskumov majú svoje silné a slabé stránky, nemôžeme z nich jeden považovať za univerzálne použiteľný (vo všetkých situáciách a na všetky účely). Podľa názoru a skúseností samotného autora je možné a aj výhodné vo výskumnej činnosti oba prístupy kombinovať. Značnú pozornosť Chráska venoval komparácii oboch stratégií výskumov z pohľadu vybraných hľadísk – filozofické východiská, existencia reality, cieľ výskumu a prístupy. Vedecký výskum predstavil pomocou definície Kerlingera (1972) ako „systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy“. Centrom záujmu prednášky bola Q-metodológia (skupina psychometrických a štatistických procedúr), ktorú vyvinul v 50. rokoch 20. storočia W. Stephenson (1953). Chráska predstavil využitie O-metodológie vo výskume na konkrétnom príklade. Išlo o výskum s 25 učiteľmi pedagogických disciplín na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci (s priemernou pedagogickou praxou 22,9 rokov). Jeho cieľom bolo zistiť, ktoré vedomosti a zručnosti z pedagogiky považujú učitelia za dôležité. Skúmaným osobám bol predložený balíček 60 Q-typov (kariet), na ktorých boli uvedené hodnotené

objekty (konkrétne ukážky In: Chráska, 2007, s. 231). Q-typy autor štruktúroval do 5 oblastí (všeobecné vedomosti z pedagogiky, vedomosti z dejín pedagogiky, vedomosti a zručnosti z pedagogickej diagnostiky, didaktické vedomosti a zručnosti, teória a prax výchovy) pomocou Q-typov. Autor na príklade ilustroval schému Q-triedenia kariet, výsledky Q-triedenia (hodnotenie jedného respondenta), najlepšie hodnotené Q-typy, a najhoršie hodnotené Q-typy. Chráska poukázal aj na ďalšie možnosti interpretácie Q-triedenia týkajúce sa zistenia, či medzi hodnotením kariet u jednotlivých respondentov sú podobnosti a ako sú tieto podobnosti veľké (prostredníctvom Pearsonovho korelačného koeficientu). Autor kládol veľký dôraz na reliabilitu merania, a to nielen pri použití Q-metodológie, ale vo všeobecnosti ako základnú požiadavku predpokladu platnosti výsledkov výskumu. V závere tejto časti Chráska predstavil hlavné zistenia výskumu a otvoril diskusiu k tejto časti. K. Fuchsová, odborná asistentka Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove (Katedra psychológie), prezentovala skúsenosti s Q-metodológiou, ktorú využila pre potreby svojej dizertačnej práce zameranej na problematiku pomáhajúcich profesií pri týraných deťoch. Výberový súbor jej výskumu tvorilo 50 respondentov rôznych pomáhajúcich profesií. Skúmané osoby hodnotili 94 výrokov (Q-typov). Uvádzanú metodológiu odporúčala ako veľmi efektívnu. I. Kovalčíková (Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove) sa zaujímal o možnosti využitia otvorených otázok v rámci Q-typov. Chráska ponúkol možnosť zaradenia otvorených otázok do kategórie *iná odpoveď*. Upozorňoval však zároveň na možnosť zaradiť ju do istej kategórie alebo nedávať možnosť voľnej odpovede. V praxi sa autor s takouto možnosťou nestretol. Zároveň aj Fuchsová súhlasne konštatovala s vyjadrením Chrásku a odporúčala podľa možnosti realizovať napr. aj individuálny dotazník. Kovalčíkovú zaujímal časový limit určený respondentom. Chráska nemal vo výskume stanovený presný časový limit, a ako konštatoval: „*bolo to individuálne, jeden respondent potreboval 15 minút, niekomu som nechal priestor 1 hodinu; kto, koľko chcel*“.

Za zaujímavú metódu, umožňujúcu merať individuálne, psychologické významy určitých pojmov u osôb, Chráska považuje *sémantický diferenciál*, ktorú predstavil v druhej časti prednášky. Autor pri uvedení tejto metódy zhodnotil skutočnosť, že ide o veľmi málo využívaný nástroj merania. Spomenul aj fakt, že ak jeden objekt posudzujú viacerí posudzovatelia, každý ho vníma odlišne. Vedľa spoločenského významu ma totiž každý pojem ešte vedľajší (konotatívny) význam charakterizovaný jednotlivými posudzovateľmi. Chráska sa opieral o teóriu Osgooda (1957), ktorý je autorom uvádzanej metódy. Pri *sémantickom diferenciáli* sa individuálne významy pojmov merajú pomocou určitého počtu posudzovaných škál (autor uvádza najčastejšie sedembodové). Respondenti na týchto škálach zaznamenávajú svoju mienku

o posudzovanom objekte výberom určitého bodu. Z praktického hľadiska ide o dvojicu adjektív protikladného významu, ktorým respondenti pridelujú hodnoty od 1 až po 7. Chráska poukazuje na odporúčania Osgooda, ktorý každý pojem posudzuje z hľadiska troch faktorov: faktor hodnotenia, faktor potencie, faktor aktivity. Použitie Osgoodovho sémantického diferenciálu Chráska ilustroval na príklade výskumu, v ktorom meral individuálne významy vybraných pojmov žiakov pre objekt *triedna učiteľka*. Žiaci posudzovali 12 pojmov na 7-bodovej škále. Autor na konkrétnom príklade uviedol záznamový list so škálami sémantického diferenciálu a s praktickým vysvetlením jednotlivých komponentov (napr. písmená *h*, *p*, *a* označujúce faktorovú identifikáciu použitých škál a škály v reverznej podobe).

Autor zaujímavým spôsobom prezentoval dvojfaktorový sémantický diferenciál, kde pri overovaní vlastných dát získaných sémantickým diferenciálom dospel k záveru, že vo väčšine prípadov je posudzovanie pojmov z hľadiska troch faktorov príliš detailné a neprináša viac informácií, než posudzovaním z hľadiska dvoch faktorov. Išlo o výskum postojov žiakov k edukačnej realite, kde navrhol nástroj ATER (attitudes towards educational reality). Pri tomto výskume upozorňoval, že teória Osgooda (faktor hodnotenia, faktor potencie a faktor aktivity) sa v praxi neosvedčila. Zároveň poukazuje na efektivitu, kedy sa vytvoril nástroj na hodnotenie iba dvoch faktorov, a to faktor hodnotenia a faktor energie. Autor poznamenal, že pri vyhodnocovaní a interpretácii výsledkov merania dvojfaktorovým diferenciálom je možné postupovať tak, ako je prezentované pri klasickom Osgoodovom sémantickom diferenciáli.

Súčasťou prednášky Chráska bol prezentovaný výskum *Recepte poezie u žiakov ZŠ, SOU, víceleté gymnázium* (Vala, Chráska, 2014). Cieľom bolo zistiť, ako jednotlivé skupiny vnímajú básnické texty pomocou sémantického diferenciálu (faktor zrozumiteľnosti, faktor hodnotenia, faktor pôsobivosti). Chráska konštatoval, že sa hľadali škály, ako tieto faktory merať. Išlo o niekoľko ročnú prácu. V rámci analýzy výsledkov autor poznamenal, že sa podarilo použiť sémantický diferenciál s novou podobou a poukázal, ako sa tento spôsob rozšíril aj do Ameriky. Na príklade jednej a tej istej básne v angličtine a češtine sa zistilo rovnaké pociťovanie básne medzi respondentmi. V závere tejto časti autor zhodnotil, že sémantický diferenciál je využiteľný v akejkoľvek oblasti (napr. pri učiteľoch je možné sémantickým diferenciálom zachytiť veci, ktoré sa dotazníkom merať nedajú). V rámci diskusie bola nastolená otázka, či sa dá preniesť škála z ČR do SR. Profesor konštatoval, že aj v Amerike boli použité rovnaké škály ako v ČR a našiel sa súvis, ale upozorňuje na posunutý význam niektorých pojmov. Veľmi cenným odporúčaním profesora bolo, že keď sa prijíma nový nástroj, vždy sa musí najskôr overiť a často sa dá aj upraviť. Nedá sa použiť bez kontroly.

V závere prednášky Chráska upozornil na fakt, že pri meraní javov v pedagogických výskumoch je potrebné mať na pamäti, že niektoré stránky pedagogickej reality sú také zložité, že je veľmi ťažké ich zachytiť kvantitatívne.

Prednáška M. Chráska trvala približne 3 hodiny aj s diskusiou. Autor priniesol nový pohľad a nové možnosti skúmania v oblasti pedagogiky prostredníctvom predstavenia málo preferovaných metód. Snahou prednášajúceho bolo dosiahnuť zrozumiteľnosť prostredníctvom konkrétnych príkladov s vysvetlením a nasmerovaním na odporúčanú literatúru. Zvlášť oceňujeme schopnosť autora odborne zaujať, hlavne čo sa týka prepojenia teórie s praxou. Predstavená študijná literatúra je odporúčaním samotného autora prednášky.

Martina Kosturková

Recenzie

BREAUX, Annette., WHITAKER, Todd: 50x Schülerverhalten verbessern: Lernumgebung verändern – leichter unterrichten

Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2012. 160 s. ISBN 978-3-407-62745-2

Publikácia s názvom *50 spôsobov ako zlepšiť správanie žiakov* (voľný preklad autora recenzie) od amerických autorov Annete Breaux (Nicholls State University in Thibodaux, Louisiana) a profesora Todda Whitakera (Indiana State University in Terre Haute, Indiana) je cenným i prakticky obohacujúcim prínosom poznania špecifik didaktickej praxe. V americkom originále vyšla publikácia pod názvom *50 ways to improve student behavior: simple solutions to complex challenges*. Autori publikácie patria v USA k uznávaným odborníkom v oblasti prípravy učiteľov a praktickej školskej pedagogiky.

Patríte k učiteľom, ktorí chcú na sebe pracovať – zlepšovať sa?, ktorí si želajú disciplinovanejších, vyrovnaných a motivovaných žiakov, menej stresu vo svojej práci? Potom je podľa autorov uvedená publikácia určená práve Vám. Publikácia je určená učiteľom, a to nezávisle od dĺžky ich pedagogickej praxe, nezávisle od ich pohlavia, kultúrneho či sociálneho zázemia ich žiakov, a podľa nášho názoru je publikácia vhodná i pre všetkých, ktorí sa chcú stať dobrými učiteľmi i rodičmi. V školskej praxi neexistujú perfektní učitelia ani žiaci. S týmto názorom bude väčšina učiteľov určite súhlasiť. Preto sa dá povedať analogicky, že cieľom publikácie nie je z „čitateľov“ – učiteľov urobiť perfektných pedagógov, ale „iba“ pomôcť učiteľom formovať žiakov. Cieľom publikácie je poskytnúť učiteľom rady a ukázať im reálne spôsoby, pomocou ktorých môžu zlepšiť správanie svojich žiakov. Čím sú totiž žiaci disciplinovanejší, o to viac sa naučia, a tým sa vyučovací proces stáva efektívnejším. Konštatoval to už J. A. Komenský – škola bez disciplíny, je ako mlyn bez vody. Z vyššie uvedeného kontextu považujeme publikáciu za nesmierne prínosnú najmä pre študentov učiteľských študijných odborov ako aj začínajúcich učiteľov, ktorých pedagogická spôsobilosť potrebná k udržaniu poriadku a k riešeniu všetkých prejavov nežiaduceho správania a výchovných problémov žiakov nie je počas vysokoškolského štúdia dostatočne rozvíjaná. Dlhodobu, i v našom vysokoškolskom učiteľskom školstve sa verejne priznáva „príliš“ teoretický spôsob prípravy budúcich učiteľov.

Štruktúra knihy je jednoduchá. Skladá sa z 52 kapitol. V úvodnej kapitole nás autori oboznamujú nielen s cieľom, významom uvedenej publikácie, ale taktiež poukazujú na to, aké je dôležité, aby sa učitelia sústredili na to, čo môžu reálne ovplyvniť. V praxi totiž často učitelia míňajú svoju energiu na diskusie typu: Keby sa len rodičia viacej o svoje deti zaujímali! Kedy už konečne

riadiť zakročí voči problémovým žiakom? Podľa autorov ide o javy, ktoré nemôžu učitelia zmeniť. Ku koncu úvodnej kapitoly autori publikácie vyvracajú tvrdenie nemenovanej pani učiteľky, že vyučovať žiakov bez podpory zo strany rodičov je nemožné. To, že učiteľ nemá oporu v rodičoch žiakov podľa autorov ešte neznamená, že ich nemôže vyučovať. Kedy to bola pravda, tak ani žiakov z detských domov, ktorí rodičov nemajú, by nebolo možné vychovávať a vzdelávať. Dôležitým činiteľom vo výučbe je podľa autorov motivácia žiakov – vzbudenie ich záujmu. Na túto skutočnosť poukazuje mnoho odborníkov z pedagogiky a psychológie ako je napr. autorka. M Sprenger (2011), R. R. Jackson (2009), C. Hoffmann (2010) a iní.

V 50 kapitolách publikácie A. Breaux a T. Whitaker popisujú 50 spôsobov, ktorými učitelia každodenne, v reálnych školských podmienkach môžu pozitívne vplývať na správanie svojich žiakov. Štruktúra kapitol je podobná: v úvode každej kapitoly autori vysvetľujú východiská, podstatu, o ktorú sa opierajú jednotlivé stratégie zlepšovania správania sa žiakov. Nakoľko by popis 50 kapitol prevyšoval maximálne dovolený počet strán recenzie, bližšie vyzdvihneme tie kapitoly – spôsoby, ktoré nás osobne, ako mladého – začínajúceho učiteľa didaktiky veľmi zaujali.

Štvrtá kapitola publikácie ma názov: *Je všetko v poriadku? (Alles in Ordnung?)*. V mnohých prípadoch uvedené prístupy vyplývajú zo samotnej ľudskej prirodzenosti, opierajú sa o poznatky z psychológie. Pri popise viacerých stratégií autori uvádzajú reakcie, ohlasy, skúsenosti iných učiteľov a nimi popisované spôsoby praxe.

Vo štvrtej (ako aj ďalších) je napr. popísaná metóda: *Je všetko v poriadku*. Tá je podľa autorov tak jednoduchá ako aj účinná. Spočíva na predpoklade, že žiaci budú oveľa viac ochotnejší správať sa náležite, t.j. disciplinovane, pokiaľ budú presvedčení a budú mať pocit, že sa o nich učiteľ zaujíma. Po priblížení východísk pristupujú autori k popisu postupu, akým danú metódu môžu učitelia vo školskej praxi uplatňovať.

Postup je podľa A. Breaux, T. Whitakera (s. 24-5) jednoduchý: Keď sa bude žiak správať na hodine neadekvátne (napr. vyrušovať, nedávať pozor, hrať sa s mobilom a pod.), nemal by učiteľ na žiaka kričať, ale vyjsť so žiakom pred dvere a opýtať sa ho: „*Je všetko v poriadku?*“ Dôležité je, aby pritom učiteľ a jeho hlas pôsobili a zneli úprimne.

Pravdepodobne sa žiak na učiteľa v tú chvíľu prekvapene pozrie, a vo väčšine prípadov mu na jeho otázku odpovie „*áno, všetko je v poriadku*“. V tomto prípade by mal učiteľ postupovať nasledovne: „*Vieš, pýtam sa ťa len preto, či je všetko v poriadku, pretože si sa pred malou chvíľou správal neadekvátne, a to nie je tvoj spôsob.*“ (Ako uvádzajú autori, možno to nezodpovedá pravde, pretože je dané správanie pre žiaka typické, ale určite rozumiete, čo tým autori zamýšľajú.) „*Preto mi bolo hneď jasné, že ťa musí*

niečo trápiť, lebo inak by si sa takto nesprával. Chcel som ti len povedať, že ak máš nejaké starosti, moje dvere sú ti vždy otvorené, kedykoľvek sa môžeš za mnou zastaviť.“ Po tomto by sa mal učiteľ vrátiť so žiakom do triedy.

Reagoval učiteľ na správanie žiaka primerane? Odpoveď znie: áno. Jasne mu dal najavo, že takého správanie je neakceptovateľné. Zlepší sa správanie žiaka? Podľa autorov **skoro vždy!**

Dôležité pri tejto stratégii je i to, čomu sa učiteľ vyvaroval. Žiaka nenapomenul, aby to nikdy nerobil, učiteľ si nebral správanie osobne, žiakovi sa nevyhrážal a nezhodil ho pred ostatnými žiakmi. Jediné, čo učiteľ spravil bolo, že mu dal jasne najavo, že mu nie je ľahostajný a, že sa o žiaka strachuje.

Faktom je, že žiaci nemôžu vedieť, že sa o nich učiteľ zaujíma, keď im to aj nepovie. Mnohí žiaci automaticky usudzujú, že sú učiteľom „ukradnutí“. To ma za následok: nevhodné, neadekvátne správanie na hodine, negatívny postoj žiakov, neúctu k učiteľovi, apatiu a chýbajúcu motiváciu.

V prípade, že učitelia dokážu svojim žiakom ukázať, že sa o nich zaujímajú, že im nie sú ako sa hovorí „ukradnutí“, odzrkadlí sa to potom podľa autorov, vo vhodnom správaní, pozitívnom prístupe žiakov, v rešpektovaní učiteľa, v záujme a motivácii.

V piatej kapitole s názvom: **Zostaňte v blízkosti! (Bleiben Sie dicht dran!)**, ponúkajú autori učiteľom ďalšiu možnosť ako zamedziť nežiaducemu správaniu sa žiakov. Príliš často a zvyčajne bez toho, aby sme si to ako učitelia uvedomovali, vytvárame medzi sebou a našimi žiakmi fyzickú bariéru v podobe katedry alebo rečníckeho pultu. Každá fyzická bariéra smeruje podľa autora k mentálnej bariére. Keď sa učiteľ fyzicky vzdiali od svojich žiakov, má to negatívny vplyv na disciplínu.

Spôsob ako sa tomu vyvarovať je jednoduchý (Breau, Whitaker, s. 28): Vojdite do triedy, neskryte sa za katedru, alebo rečnícky pult, buďte v blízkosti žiakov a začnite rozprávať. S touto malou zmenou dáte žiakom najavo, že „ste na jednej lodi.“ Rovnako platí, že čím bližšie budete stáť pri žiakovi, o to menšia je pravdepodobnosť, že bude žiak nepozorný.

Mnohé štúdie, ako uvádzajú autori, poukázali, že sa učitelia počas výučby zdržiavajú obvykle na svojich obľúbených miestach, čo je, ale pre vyučovací proces kontraproduktívne. Väčšina disciplinárnych problémov vzniká v kútoch učebne, teda v miestach najviac vzdialených od učiteľa. Odporúčanie je preto podľa autorov jednoduché: Zostaňte v pohybe, pravidelne, funkčne meňte svoju pozíciu počas výučby. Za katedrou by sa mali učitelia zdržiavať len pred a po skončení výučby. Predstavte si, keby niekto položil Vaším žiakom otázku, kde obvykle stojíte na hodine. Mohli by mu žiaci dať jasnú odpoveď? Odpoveď by mala znieť podľa autorov: „Raz je tu, potom tam. Nie je nikdy dlho na jednom mieste.“

Čím bližšie je učiteľ k svojim žiakom, tým pozornejšie žiaci sledujú výučbu, sú disciplinovanejší, a oveľa menej síl musí učiteľ vynaložiť na riešenie disciplinárnych problémov. Platí tu príslovie: „*Keď kocúr nie je doma, myši majú báľ*“.

Ôsma kapitola, a zároveň ôsma stratégia na zlepšenie správania sa žiakov nesie názov: **Pochvalné listy žiakov pre rodičov! (Frohbrieſe an die Eltern!).**

Väčšina rodičov chce mať pocit, že sú dobrí rodičia. Sú hrdí na svojich „malých anjelikov.“ Preto sa rodičov podľa slov autorov osobne veľmi dotkne, keď niekto poukáže, že ich dieťa nie je také perfektné za aké ho považujú, pretože by druhí ľudia mohli dospieť k názoru, že ani samotní rodičia nie sú takí perfektní, ako si to osobe myslia. Neexistuje nič čo počujú rodičia radšej ako pochvaly na svoje deti. Deti si zase na druhej strane želajú, aby boli ich rodičia a učiteľ na ne hrdí. Ako môžeme tieto poznatky využiť vo výučbe nám autori ukazujú v danej kapitole.

Recept je podľa A. Breaux, a T. Whitakera (s. 37-40) jednoduchý. Učiteľ by mal v každej triede v ktorej učí, a to každý deň poslať rodičom jedného žiaka, ktorý si to zaslúžil pochvalný list. Mnohí učitelia by mali mať niekoľko exemplárov pochvalného listu vždy poruke. Vyplnenie takého listu by učiteľovi potom zabralo veľmi málo času – možno 20 sekúnd – no vplyv by bol obrovský.

Pochvalný list pre rodičov žiakov by mohol mať podľa autorov (s. 38) nasledovné znenie:

Vážený/-á pán/-i _____,

chcel som Vás oznámiť, že som veľmi hrdá na Vášho syna/ Vašu dcéru _____, pretože _____.

Keďže ste na neho / na ňu určite rovnako pyšný -á ako ja, chcel som Vás o tom informovať.

S pozdravom

Učiteľ

Predstavte si, čo by sa stalo, keby učiteľ každý deň poslal pochvalný list na žiaka jeho rodičom. Podľa počtu žiakov by možno každý rodič dostal raz za jeden a pol mesiaca jeden pochvalný list. I v prípade keby rodičia dostali 1 list za dva mesiace, vo väčšine prípadov by to bolo viac pozitívnych správ, koľko dostali rodičia za rok.

Čo týmto spôsobom podľa autorov učitelia dosiahnu? Učitelia dajú rodičom jasne najavo, že patria k tým učiteľom, ktorí sa o svojich žiakoch zaujímajú a všímajú si ich pozitíva. Medzi učiteľom a rodičmi sa zlepšia vzťahy. Takisto keby učiteľ v budúcnosti informoval rodičov o nevhodnom správaní ich dieťaťa, skôr si rodičia učiteľa vypočujú, dajú mu za pravdu.

Desiata kapitola publikácie má názov: ***Prenesenie zodpovednosti (Verantwortung übertragen)***.

Zodpovedná úloha vyžaduje zodpovedný prístup. Mnohí učitelia to ignorujú a nenájdu si čas preniesť zodpovednosť na plecia svojich žiakov, t.j. zveriť im zodpovedné úlohy. Mat' niečo na starosti, znamená nieš' za to zodpovednosť. Všetci ľudia nezávisle, či ide o deti alebo dospelých, ktorým sa zverí dôležitá úloha postupne do danej úlohy dozrievajú. Ľudia ktorí nesú zodpovednosť, sa spravidla správajú sociálnejšie ako ľudia ktorí, zodpovednosť nenesú.

Uvedenú skutočnosť by mal učiteľ podľa slov amerických autorov takisto využiť v školskej praxi. Za priebeh vyučovacieho procesu, jeho úspech, za svojich žiakov a pod. je zodpovedný učiteľ. Preniesť zodpovednosť na žiakov neznamena ale, ako upozorňuje A. Breaux a T. Whitaker (s. 43), aby učiteľ preniesol svoje povinnosti na plecia žiakov. Skôr ide o to, aby učiteľ krok po kroku poveril, zadal žiakom dôležité úlohy, za ktoré by boli žiaci zodpovední a tým im prejavil aj dôveru. Najlepšie je začať u žiakov, ktorým je myšlienka zodpovednosti cudzia. Učiteľ im môže zadať úlohy ako napr. pozbierať písomky, pomôcť učiteľovi doniesť pomôcky z kabinetu, presunúť stoličku dozadu a iné. Čím viac zodpovednejších žiakov je v triede, o to menej disciplinárnych problémov sa v nej objavuje.

Ako čitateľa ma veľmi zajala 41. kapitola publikácie s názvom: ***Šikovný úhybný manéver (Geschickte Ablenkungsmanöver)***, so stratégiou, s ktorou som mal v roli dieťaťa osobné skúsenosti.

Ako uvádzajú autori, najlepšia stratégia ako dospieť k tomu, aby žiak zmenil svoje správanie spočíva niekedy v tom, že ho musí učiteľ vyviesť z konceptu, t.j. mal by žiaka rozptýliť. To sa učiteľovi najskôr podarí, ak dokáže presmerovať pozornosť žiaka na niečo iné. Rodičia využívajú tento spôsob pri svojich deťoch neustále. Ak dieťa napríklad plače, ak nedostane čo chce, rodičia presmerujú pozornosť dieťaťa na niečo iné. Ide o tzv. „uhýbací manéver“, – stratégiu odpútania pozornosti. Podobne ako v predchádzajúcich stratégiách aj pri tomto spôsobe ho autori uvádzajú na príklade zo školskej praxe. Predstavte si situáciu: Namiesto, aby Tomáš pracoval na zadani, úlohe, ktorú mu učiteľ zadal, rozpráva sa so svojim spolusediacim. Učiteľ si to všimne a okamžite zakročí – použije manéver na rozptýlenie – a to tak, že povie Tomášove meno. Tomáš sa na učiteľa pozrie, s očakávaním že ho učiteľ napomenie. Následne učiteľ povie: Tomáš, prosím pripomeň mi prosím ťa na konci hodiny, že sa ťa chcem niečo opýtať. To je všetko. V prípade, že po hodine sa Tomáš u učiteľa zastaví a pripomenie učiteľovi, že sa ho chcel niečo opýtať, kludne si učiteľ niečo vymyslí, napr.: Bol si včera na futbalovom zápase? Tomáš odpovie: nie. Učiteľ: Aha, tak potom to bol určite tvoj dvojník.

V prípade, ak je učiteľ konfrontovaný s disciplinárnym problémom, je v mnohých prípadoch oveľa výhodnejšie vyviesť žiaka z konceptu odpútáním jeho pozornosti, než postaviť negatívne správanie žiaka do centra pozornosti.

Na záver môžeme konštatovať, že uvedená publikácia je veľmi zaujímavá, aktuálna, podnetná, a to nielen z hľadiska výberu témy, ale aj po obsahovej a stylistickej stránke. V publikácii od Annette Breaux, a Todda Whitakera má čitateľ možnosť stretnúť sa nielen so známymi metódami z literatúry, ktorá je u nás známa z ponuky pedagogického vydavateľstva Portál napr. Kyriacou 1991, Silbermann 1997, Cangelossi 1994 a iné. Bolo by v prospech vyučovania v našich školách, keby si túto publikáciu preštudovali študenti učiteľských smerov, začínajúci, ale i skúsenejší učitelia a odboroví didaktici. Publikácia je momentálne k dispozícii v americkom originále ako aj v nemeckom preklade, čo nepovažujeme za negatívum, ale naopak za veľkú príležitosť ako zlepšovať svoje jazykové schopnosti, slovnú zásobu a pod. Kniha je písaná veľmi jasne, zrozumiteľne a vecne. Celkovo možno publikáciu pokladať za cennú a inšpiratívnu, lebo obohacuje čitateľov predovšetkým o praktické rady. Pri študovaní publikácie je potrebné mať na mysli, že uvedené rady nie sú 100 % zárukou úspechu, ale len zdrojom inšpirácie. Publikácia je zaraditeľná medzi také, ktoré podporujú behaviorálnu paradigmu prípravy učiteľa, t.j. taká, ktorá pomáha, dáva rady, ukazuje konkrétny spôsob správania sa učiteľa pre zlepšenie správania sa žiakov, čo v konečnom dôsledku prispieva aj ku skvalitneniu výučby.

Imrich Ištvan

Katedra pedagogiky FHPV PU, Prešov

ZACHAROVÁ, Jarmila: Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1939

Žilina: Žilinská univerzita, 2014. 196 s. ISBN 978-80-554-0906-1

Dejiny školstva a pedagogiky sa v poslednom období dostali z piedestálu základnej pedagogickej disciplíny na okraj pedagogického záujmu a v rámci študijných plánov vysokých škôl sa ich časová dotácia pomaly a isto znižuje. Vysokoškolské pracoviská, kde sa dejiny školstva seriózne vyučujú, by sa dali spočítať na prstoch jednej ruky. O to cennejšie je, keď sa na knižnom trhu objaví seriózna monografia zaoberajúca sa problematikou dejín školstva a pedagogiky.

Vedecká monografia *Misia českých učiteľov na Slovensku v rokoch 1918 – 1938* ako teoretická reflexia objasňuje pôsobenie českých učiteľov v historickom kontexte slovenského školstva a pedagogiky 20. storočia. Vo

svojom obsahu sa zameriava na rekonštrukciu podielu českých učiteľov na vzniku a rozvoji slovenského školstva v rokoch 1918 – 1939, sledovanie ich postavenia v spoločnosti, jeho determináciu politikou nadriadených orgánov, vplyv pôsobenia českých učiteľov na miesta svojho pôsobenia ako i na spätnú väzbu slovenského obyvateľstva, pričom sleduje aj vplyv tejto komunity na vývoj česko-slovenských a slovensko-českých vzťahov.

Daná téma je najmä od 90. rokov 20. storočia veľmi populárna, z hľadiska spoločných česko-slovenských dejín veľmi zaujímavá a venovalo, resp. venuje sa jej viacero autor (napr. M. Brťková, M. Kips, J. Pšenák, E. Lukáč a iní).

Autorka Jarmila Zacharová sa vo svojej bádateľskej činnosti venuje dejinám slovenskej pedagogiky a školstva, zvlášť pôsobeniu českých učiteľov a profesorov na Slovensku v období prvej Československej republiky. V uvedenom diele si dáva za cieľ poskytnúť komplexnejší pohľad na dielo českých učiteľov na Slovensku v období rokov 1918 – 1939, zmapovať ich pôsobenie a následný vplyv na vývin slovenského školstva a vzdelávania. Predloženou monografiou chce autorka taktiež inšpirovať a podnietiť ďalších vedeckých a výskumných pracovníkov z oblasti histórie, histórie pedagogiky a školstva k ďalšiemu výskumu.

Recenzovaná publikácia je obsahovo koncipovaná do siedmich základných kapitol vymedzených na základe tematicko-chronologického princípu. Autorka pri štúdiu výskumného materiálu a odbornej literatúry uplatnila viacero metód. Z uvedených metód si dovoľím upozorniť na metódu oral history, aj keď je zastúpená len okrajovo, predsa len autorke pomohla zdokumentovať osobný zážitok priameho účastníka hodnotených postáv.

V prvej kapitole sa autorka venuje analýze prameňov a literatúry. Z môjho pohľadu patrí k jednej z najsilnejších kapitol diela. Autorka nám postupne predstavuje genézu skúmanej problematiky v priereze dejín, predstavuje nám svoj archívny výskum a metodológiu. Pri štúdiu literatúry vychádza z vybraných diel slovenského a českého pôvodu, svoju analýzu a kritické posúdenie začína v 20. a 30. rokoch 20. storočia. Chronologicky sa dostáva až do súčasnosti a nezabúda ani na najnovšie práce (napr. L. Kázmerová, J. Pšenák, P. Matula a iní). Autorka si uvedomuje, že daná problematika je zasadená do kontextu československých dejín, preto sa nevyhýba ani prácam vyslovene historickým (napr. N. Krajčovičová, J. Rychlík a iní). Spracovaná kapitola môže uľahčiť situáciu budúcim záujemcom o skúmanú problematiku, istým spôsobom ide o veľmi kvalitne spracovanú rešerš s kritickými poznámkami autorky. Spracovaním danej kapitoly autorka preukázala nielen dostatočnú znalosť relevantnej odbornej literatúry, primárnych dokumentov, ale spracovaním ďalších kapitol aj problematiky samotnej. A z toho pohľadu ju môžeme považovať za odborníčku na dejiny slovenského školstva prvej Československej republiky.

Druhá kapitola je v podstate historickým úvodom do problematiky česko-slovenských vzťahov a zároveň nám stručne charakterizuje obdobie prvej Československej republiky. Autorka sa drží faktov, vychádza z odbornej, dobovej literatúry, nenechá sa strhnúť k patetickosti.

Nasledujúca, tretia kapitola nám charakterizuje školský systém Československej republiky (1918 – 1939). Objavujú sa tu veci v podstate známe, ktoré však autorka dokresľuje archívnym materiálom a dobovými výpoveďami účastníkov udalostí. Autorka dáva fakty a štatistiky do súvislosti s nedostatkom učiteľov a zdôvodňuje potrebu príchodu českého školského personálu na Slovensku. O. i. tu zároveň oboznamuje čitateľa s postojom autorov myšlienky príchodu českých učiteľov (V. Šrobár, A. Štefánek). Kapitola má sumarizačný charakter a predstavuje nám situáciu v slovenskom školstve v medzivojnovom období. Plusom sú prehľadné tabuľky, za mnohé spomením tabuľky inšpektorátov s menoslovom inšpektorov. V kapitole sú aj mnohé iné štatistické údaje spracované v tabuľkách, avšak údaje týkajúce sa inšpektorov boli doteraz menej známe. Mohli by sme im však vytknúť, že autorka pri tabuľkách neuvádza, ktorého konkrétneho roku (dátumu) sa týkajú (napr. s. 48-50).

Štvrtá kapitola mapuje vznik Pedagogického seminára Univerzity Komenského a v tejto súvislosti predstavuje významných českých profesorov (O. Chlup, J. Hendrich, J. Uher), ktorí sa zaslúžili o etablovanie pedagogiky na Filozofickej univerzite UK v Bratislave a výrazne ovplyvnili pedagogické dianie na Slovensku.

V súvislosti s českými učiteľmi sa logicky autorka nemohla vyhnúť v tomto období ani téme pedagogického reformizmu na Slovensku. Tejto problematike sa venuje v piatej kapitole. Po vysvetlení a ozrejmnení termínu „reformná pedagogika“, J. Zacharová postupne predstavuje reformné návrhy V. Příhodu, J. Uhru, O. Chlupa a zároveň sa pokúša o ich porovnanie. To jej umožňuje postupne charakterizovať reformné pedagogické hnutie v trnavskom, prešovskom a košickom regióne, kde zohrali práve českí učitelia a inšpektori významnú úlohu pri presadzovaní myšlienok pedagogického reformizmu.

Spracovanie posledných dvoch kapitol je v tejto problematike isté nówum. Problematiku českých učiteľov a česko-slovenských vzťahov v šiestej kapitole autorka vidí cez jazykovú otázku. Porovnáva situáciu a stav českého a slovenského jazyka v 20. a 30. rokoch 20. storočia, vplyv bohemizmov, neznalosť spisovnej slovenčiny aj u slovenských učiteľov, inšpektorov a úradníkov školského referátu v Bratislave a pod. Autorka presahuje rámec dejín pedagogiky a nebojí sa spolupracovať inými vedami (história, dejiny slovenského jazyka a literatúry). Vývoj slovenského jazyka vplýval na učebné osnovy, na vyučovací jazyka a samozrejme bolo nutné zvädzať nové termíny do vedeckého jazyka. Ako upozorňuje autorka, po vzniku republiky nebola

spisovná slovenčina na plnenie svojich funkcií v plnej miere pripravená (s. 124). V jednej z podkapitol (kap. 6.5) uvádza, že nie nový jazyk v školách (či už čeština alebo slovenčina) boli príčinou slabého prospechu žiakov. Žiaci mali skôr problém s výchovnými a vyučovacími metódami českých učiteľov, ktoré v porovnaní s ich maďarskými predchodcami, boli zamerané oveľa viac na samostatnosť, zodpovednosť, aktivitu a rozmyšľanie (s. 135). V podstate sa tu spomínajú problémy súčasného slovenského školstva 21. storočia.

Posledná, siedma kapitola, dáva dielu istý nádych ľudského rozmeru. Nevidí českých učiteľov len vo svetle zákonov, výnosov, štatistík a pod. Ale zaoberá sa ich sociálnym postavením, ako tu žili, koľko zarábali, problémy s bývaním, s ich pracovnými podmienkami.

Na záver autorka potvrdzuje všeobecne prijatý konsenzus odbornej verejnosti o prínose českých pedagógov pre slovenské školstvo v období 1918 – 1939. Nebojí sa však priznať aj isté komplikácie, nedorozumenia a ťažkosti, ktoré boli spojené s týmto procesom.

Z hľadiska záverov môže niekedy čitateľovi chýbať vlastné zhrnutie autorky, autorkin vlastný názor. Niekedy ako keby sa bála polemizovať s odbornou literatúrou a závermi, ktoré sú v nej uvedené. Historicky a kriticky sa správne drží faktov a prameňov, možno však svoju nadobudnutú vedomostnú bázu z posledných 10 rokov seriózneho výskumu mohla využiť ešte viac.

Potenciálny čitateľ dostáva na prvý pohľad do rúk dielo, ktoré môže evokovať otázku, čo nové sa môže čitateľ zbehlý v problematike niečo dozvedieť? Po podrobnom štúdiu nájde však veľa súvislostí, ocení autorkinu dôslednosť v podrobnostiach a je rád, že nezostala pri povrchnom spracovaní témy. Čitateľ získa na 196 stranách pomerne veľa informácií (vrátane množstva tabuliek a bohatej obrazovej prílohy). Autorka preukázala talent na písanie, aj keď ide o odborný a vedecký text, dielo sa veľmi príjemne číta.

Monografiu by som odporúčal skôr tým, ktorí už danú problematiku okrajovo poznajú a sú v nej min. zorientovaní. To nie je kritika, to je fakt. Aj z tohto pohľadu ju môžeme považovať za ozaj vedeckú monografiu

Igor Marks
Dubnický technologický inštitút, Dubnica nad Váhom

KASPEROVÁ, Dana: Výchova a vzdělávání průmyslového člověka v kontextu vývoje firmy Baťa v meziválečném Zlíne

Liberec: Technická univerzita, 2014. 162 s. ISBN 978-80-7494-176-4

Problematika fenoménu firmy Baťa a jej protagonistov – Tomáša Baťu a jeho nevlastného brata Jana Antonína Baťu, začala byť predmetom záujmu odborníkov z jednotlivých vedných oblastí ihneď po r. 1989. Išlo však zväčša o prvoplánové diela deskriptívneho charakteru, nesúce často subjektívne názory autora. Bolo to spôsobené tým, že v období socializmu baťovský fenomén nemohol byť objektívne analyzovaný a kriticky prehodnotený. Z tohto dôvodu vítam snahu mladej historicky pedagogiky Dany Kasperovej a jej pokus analyzovať výchovu a vzdelávanie vo firme Baťa v medzivojnovom Zlíne. Zvlášť oceňujem, že uvedený fenomén sleduje v optike širšieho sociologického a sociálneho kontextu a rekonštruuje ho vychádzajúc z vlastných archívnych bádání.

D. Kasperová „osadila“ sledovanú problematiku do všeobecnejších koncepčných východísk až po konkrétne analýzy nosných prvkov baťovského vzdelávania a výchovy. Výchovu a vzdelávanie vo firme Bata analyzuje z hľadiska teórie prvej a druhej moderny U. Becka a teórie reflexívnej moderny A. Giddensa. Prikláňa sa k názoru, že Baťov systém vzdelávania a starostlivosti o zamestnancov možno interpretovať v rámci teórie tzv. prvej moderny. Poukazuje tiež na súvislosť modernizácie a medzivojnového konceptu racionalizácie, ktorý sa prvotne profiloval ako ekonomický koncept a až neskôr prenikol aj do oblasti spoločenských vied (v českom prostredí bol zastúpený najmä laboretizmom V. Verunáča). Autorka poukazuje na viaceré spoločné prvky racionalizácie a laboretizmu a odhaľuje tiež ich spoločnú snahu o reformu spoločnosti a človeka. Z môjho pohľadu ide o vydarený teoretický diskurz, ktorý analyzuje sledovaný fenomén interdisciplinárne, s akcentom na vedy o spoločnosti, čo v doterajšej odbornej literatúre chýba.

V ďalšej časti publikácie (2. až 4. kapitola), sa autorka venuje rekonštrukcii výchovy a vzdelávania vo firme Baťa, ktorej cieľom bola výchova tzv. priemyselného človeka. Zvlášť upozorňuje na význam *osobného oddelenia*, ktoré predstavovalo mozog i srdce v starostlivosti o zamestnancov. Dôležitý bol jednak výber zamestnancov, o ktorom bližšie píše v tretej kapitole a následne rôzne formy výchovy a vzdelávania, ktorým sa venuje v štvrtej kapitole. Zaoberá sa aj významom psychotechniky a jej rozvojom v medzivojnovom Česku. Práve psychotechnika poskytovala kritériá a prostriedky pre výber vhodných zamestnancov vo firme Baťa. Z konkrétnych inštitúcií, v ktorých sa pripravovali a vzdelávali mladí ľudia pre firmu Baťa, mala kľúčové miesto *Baťova škola práce*. Výchovno-vzdelávaciu činnosť

v baťovských vzdelávacích inštitúciách sa autorka pokúsila zrekonštruovať na základe množstva archívnych prameňov.

Orientáciu v práci pre čitateľa zjednodušuje vecný a menný register. Osobitne oceňujem zaradenie bohatej fotodokumentácie, ktorá kvalitný text robí ešte zaujímavejším. Práca je ošetrovaná a pre lepšie porozumenie textu doplnená bohatým poznámkovým aparátom (obsahuje 116 poznámok pod čiarou).

Monografia D. Kasperovej je zaujímavým čítaním. Ide o premyslené dielo, ktoré reflektuje problematiku výchovy a vzdelávania vo firme Baťa v optike širších teoretických východísk v medzivojnovom období. Autorka poukázala na viaceré zaujímavé súvislosti, napr. prepojenie príhodovskej racionalizácie výchovy s laboretizmom Václava Verunáča, ktorým chcel zreformovať medzivojnovú spoločnosť na spoločnosť sociálne spravodlivú. Treba tiež zdôrazniť, že autorka vychádza z bohatého množstva archívnych prameňov, čo zvyrazňuje hodnotu publikácie. Čo sa týka fenoménu batizmu, vzhľadom na dosiahnuté výsledky ide o úspešný projekt, na strane druhej treba vidieť aj spôsoby a prostriedky realizácie tohto konceptu, ktoré pripomínajú sociálne laboratórium totalitných a autoritárskych režimov. Sama autorka poukazuje na túto kontroverziu v svojom *Resumé*: „Zlín je čten jako mimořádný (a mimořádně úspěšný) příklad nejen modernizace urbánního městského celku, ale především jako kontroverzní pokus o sociální reformu společnosti na základě modernizace výroby, kde otázky výchovy a vzdělávání člověka sehrály velmi podstatnou roli.“ Otázkou ostáva, kam by sa tento projekt, nebyť politických okolností 2. svetovej vojny a nástupu socializmu, „posunul“(?)

Blanka Kudláčová
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, Trnava