

Katedra pedagogiky a andragogiky Pedagogické fakulty
Ostravské univerzity



UNIVERSITY
OF OSTRAVA
PEDAGOGICAL FACULTY

PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A EVALUACE 2016

**Sborník příspěvků XII. ročníku mezinárodní
konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2016**



Ostravice 20. 10. – 21. 10. 2016

Za jazykovou a obsahovou správnost odpovídají autoři příspěvků.

Editoři: doc. PhDr. Josef Malach, CSc.
Gabriela Matýsková

Recenzent: doc. RNDr. Martin Malčík, Ph.D.
Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava

© Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta 2016

ISBN 978-80-7464-863-2

OBSAH

JMENNY REJSTRÍK	4
ÚVOD	5
Zdeňka Krišová	
METODY ZVYŠOVÁNÍ OBJEKTIVITY EVALUACE ŽÁKŮ	7
Božena Matyjas, Paulina Forma	
DIAGNOZA PREDYSPOZYCJI ZAWODOWYCH MŁODZIEŻY JAKO JEDNA Z FUNKCJI PEDAGOGA SZKOLNEGO	18
Zbigniew Chodkowski	
DETERMINANTS OF CAREER PLANS IN THE OPINION OF STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT UNIVERSITY OF RZESZÓW	26
Radana Metelková Svobodová	
K VYUŽITÍ METODIKY M. M. CLAYOVÉ V ČESKÉ EDUKACI.....	36
Ivana Hořínková	
INOVATIVNÍ PŘÍSTUP V HODNOCENÍ CHYB A SEBEKOREKCI PŘI ČTENÍ.....	47
Libuše Černá	
KLÍČOVÁ KOMPETENCE S KULTURNÍMI, UMĚLECKÝMI ČI ESTETICKÝMI ASPEKTY A JEJÍ POJETÍ ČI ABSENCE V KURIKULECH ČR A SR.....	55
Jana Marie Šafránková	
KOMPARACE PŘÍSTUPŮ K VNITŘNÍ EVALUACI KVALITY VÝUKY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH.....	64
Stanislav Střepec, Lenka Frimlová	
RODIČE NADANÝCH DĚTÍ V SITUACÍCH PEDAGOGICKÉHO ROZHODOVÁNÍ.....	73
Veronika Štenclová, Michaela Kalousková, Bohdana Richterová	
ZÁTĚŽOVÉ AKTIVITY JAKO PROSTŘEDEK OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE	84
Paweł Popiek	
DIAGNOZOWANIE I EWALUACJA ZASTOSOWANIA METOD „OUTDOOR EDUCATION” W PRACY PEDAGOGICZNEJ JAKO EFEKTYWNY SPOSÓB KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH WYCHOWANKÓW PLACÓWEK PROFILAKTYCZNYCH	96
Łukasz Kwadrans, Ivan Rác	
NÁSILIE A AGRESIVITA AKO FORMY KOMUNIKÁCIE MEDZI ŽIAKMI V ŠKOLE.....	106

JMENNÝ REJSTŘÍK

Černá Libuše	(55)
Forma Paulina	(18)
Frimlová Lenka	(73)
Hořínková Ivana	(47)
Chodkowski Zbigniew	(26)
Kalousková Michaela	(84)
Křišová Zdeňka	(7)
Kwadrans Łukasz	(106)
Matyjas Božena	(18)
Popek Paweł	(96)
Rác Ivan	(106)
Richterová Bohdana	(84)
Štenclová Veronika	(84)
Střelec Stanislav	(73)
Svobodová Metelková Radana	(36)
Šáfránková Marie Jana	(64)

ÚVOD

Sborník příspěvků již XII. ročníku mezinárodní konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2016 konané v krásném prostředí Ostravice v Moravskoslezských Beskydech představuje výsledky výzkumných, analytických pedagogických i koncepčních aktivit akademických pracovníků vysokých škol, studentů doktorských studijních programů i učitelů z praxe zaměřených na problematiku pedagogické diagnostiky, pedagogického hodnocení a pedagogické evaluace

Editoři sborníku rádi vyslovují předpoklad, že se stane užitečným příspěvkem k výměně informací o vývoji teorie i praxe pedagogické diagnostiky a pedagogické evaluace v účastnických zemích, ke sjednocování odborných názorů a stanovisek, k ovlivňování příslušné vzdělávací politiky a tvůrčí praxe a současně inspirací k dalším žádoucím a nejlépe společným a koordinovaným aktivitám v rámci řešení výzkumných úloh nebo inovačních projektů.

Ostravice, 20. 10. 2016

Josef Malach, Gabriela Matýsková
editoři

METODY ZVYŠOVÁNÍ OBJEKTIVITY EVALUACE ŽÁKŮ

Zdeňka Krišová

Resume / Abstrakt: Hodnocení žáka je důležitou částí každé výchovně vzdělávací činnosti. Je často vyjádřeno kvantitativně hodnotícím stupněm (nejčastěji známkou 1–5, či písmenem A-F), ale stále více se uplatňuje i hodnocení kvalitativní – slovní (jazykové), které podává komplexnější informace o žákovi a dokáže lépe postihnout jeho individuální pokrok. Hodnocení úrovně znalostí žáka by mělo být vždy objektivní, mělo by žáka motivovat k tvořivé činnosti, zvyšovat jeho aktivitu ve výuce. Správně ohodnotit každého žáka ve vyučovacím procesu je však nesmírně náročné a zodpovědné, proto učitelé stále hledají způsoby, jak svoji práci zkvalitnit. Jednou z možností je využití informačních technologií jako podpůrného prostředku pro správné rozhodnutí učitele o úrovni znalostí žáka. Expertní systémy jsou programy, které se dají k řešení tohoto problému dobře využít. V rámci tohoto příspěvku byl vytvořen fuzzy-logický expertní systém pro hodnocení úrovně znalostí žáka, jehož kvalita byla ověřena 25 akademickými pracovníky.

Klíčová slova: hodnocení žáka, metody evaluace, expertní systémy, jazykový model, fuzzy logika

Abstract: The evaluation is an important part of any educational activity. It is often expressed quantitatively evaluation stage (usually a sign of 1-5, or A-F point), but increasingly also applied qualitative assessment - verbal (language), which provides comprehensive information about student and better able to capture their individual progress. Evaluation of student knowledge level should always be objective, should motivate the creative student activities, increase its activity in the classroom. Properly assess each pupil in the teaching process is extremely demanding and responsible, so teachers are always looking for ways to improve their work. One possibility is the use information technology as a means of supporting the teacher the right decision about the level of knowledge of the pupil. Expert systems are programs that can be a solution to this problem to good use. In the context of this paper was created fuzzy-logic expert system for evaluation of the level of a pupil whose quality has been verified by 25 academics.

Key words: evaluation of pupil, evaluation methods, expert systems, language model, fuzzy logic

ÚVOD

Hodnocení žáků je náročný proces, který je součástí výchovně vzdělávacího procesu a učitelé jej vykonávají průběžně po celý školní rok. Cílem hodnocení je poskytnout žákovi zpětnou vazbu, aby získal informace o tom, co se naučil, zvládl, v čem se zlepšil, ale také v čem chybí, a jak má postupovat při odstraňování nedostatků. Hodnocení sleduje individuální pokrok žáka se zřetelem na předem stanovené požadavky ve vztahu k jeho věku a možnostem. Hodnocení nesmí vést ke srovnávání žáka se spolužáky, rozdělování na úspěšné a neúspěšné žáky, snižování sebedůvěry a důstojnosti žáka. Mělo by být naopak pro žáky motivující, mělo

by posilovat zájem o výuku a aktivitu, vést k tvořivé činnosti i radosti z úspěchu. Hodnocení žáků probíhá buď pomocí klasifikace (kvantitativní hodnocení) nebo slovně (kvalitativní hodnocení). Právě kvalitativní hodnocení dokáže lépe postihnout individuální pokrok každého žáka, neboť poskytuje celistvější a komplexnější informace o jeho silných a slabých stránkách (Dvořáková, 1994).

Pravidla a kritéria hodnocení výsledků vzdělávání žáků přesně vymezuje školní dokumentace (školní řád, studijní řád), přesto právě slovní (jazykové) hodnocení, založené na subjektivních pocitech pedagogů, může vést k pocitům frustrace a nepochopení ze strany žáků, kteří se cítí rozhodnutím učitele poškozeni (Číhalová a Mayer, 1997). Hodnocení se pak stává stresovou situací jak pro žáky, tak pro učitele a výrazně zhoršuje tvůrčí atmosféru ve vzdělávacím procesu. Většina pedagogů se snaží takovým problémům zabránit a neustále hledá způsoby, jak zajistit, aby hodnocení žáků bylo co nejvíce objektivní. Jednou z možností je i využití informačních technologií.

Tento příspěvek představuje programovou aplikaci, která prostřednictvím fuzzy-logického jazykového modelu objektivně hodnotí výsledky vzdělávání žáka s cílem podpořit rozhodování pedagoga při klasifikaci.

1. PRINCIP TVORBY FUZZY-LOGICKÉHO SYSTÉMU

1.1 Jazykové modely

Nenumerické znalostní modelování je jednou z významných oblastí vědního oboru Umělá inteligence. Tato vědní disciplína se zabývá metodami a prostředky, které dosahují při řešení složitých problémů stejně kvalitních výsledků jako inteligentní člověk.

Pro umělou inteligenci jako vědní disciplínu je specifické to, že jde spíše o soubor metod, teoretických přístupů a specializovaných počítačových programů, které sjednocuje úsilí o strojové řešení (strojovou podporu řešení) složitých problémů. A hodnocení výsledků vzdělávání žáka složitým problémem je. Učitel při něm využívá všech svých objektivních i subjektivních znalostí tak, aby kvalitně posoudil úroveň vědomostí a dovedností žáka. Totéž musí dokázat na srovnatelné úrovni kvalitně vytvořený počítačový program.

Expertní systém je software, který simuluje rozhodovací činnost experta (učitele) při řešení složité úlohy (evaluace žáka) a využívá znalostí převzatých od experta (učitele) s cílem dosáhnout kvality rozhodování na expertní úrovni. Hodnocení konkrétního žáka učitelem i systémem by mělo být adekvátní.

Základní myšlenka expertního systému spočívá ve využití v počítači uložených kvalitních znalostí experta – konkrétně zkušeného pedagoga. Učitel předává své znalosti v ústní nebo písemné formě, tedy jazykově. Praxí bylo prověřeno, že snad nejefektivnější formou vyjádření lidských znalostí jsou produkční pravidla typu JESTLIŽE–PAK. Jejich soubor tvoří jazykový model. Ukazuje se, že právě pomocí jazykových modelů lze popsat libovolně složité chování člověka (Krišová a Pokorný, 2013).

Produkční pravidla, vyslovená v přirozené řeči, jsou složena ze slov přirozeného jazyka. Základní vlastností slovních pojmů je jejich pojmová neurčitost - vágnost. Jazykový pojem „dobrý prospěch“ je vágní, v daném kontextu jej však odborník - učitel dovede dobře vyhodnotit a efektivně použít. Pokud požadujeme po expertním systému, aby podobně dobře operoval se znalostmi, a jsou-li tyto znalosti formulovány produkčními pravidly s využitím jazykových popisů, stojíme nutně před problémem nalezení vhodného nástroje pro počítačovou formalizaci jejich pojmové neurčitosti, tedy vágnosti.

V praxi se staly nejrozšířenějším způsobem formalizace vágních pojmů (neurčitosti slov přirozeného jazyka) tzv. fuzzy množiny (Novák, 2000).

1.2 Formalizace jazykových modelů

Uvažujeme-li o problému vybudování počítačového systému, který by řešil klasifikaci žáka stejně kvalitně jako pedagog (expert), musíme vyřešit dvě základní úlohy (Krišová, 2012):

- jakým způsobem formalizovat v počítači znalosti učitele, tedy jak vytvořit jazykový model, který by odpovídal mentálnímu modelu pedagoga,
- na jakých principech vybudovat logické algoritmy, které budou nad těmito znalostmi operovat, s cílem jazykový model využít obdobným způsobem, jakým používá svůj mentální model učitel.

Již bylo řečeno, že typickou vlastností slovních popisů je jejich přirozená neurčitost – vágnost. Pro formalizaci vágnosti bylo vyvinuto několik metod, nejčastěji se však využívá metoda tzv. neostrých neboli fuzzy množin (Novák, 2000).

Pokusme se nyní formalizovat vágní pojmy „nízká aktivita“ a „vysoká aktivita“ (myšleno aktivita žáka ve vyučovacím procesu). Pedagog běžně hodnotí aktivitu žáka slovy „spíše nízká, ani nízká ani vysoká, téměř vysoká, velmi nízká“ apod. Počítačově formalizujeme tyto neurčité pojmy fuzzy množinami (fuzzy znamená neurčitý, mlhavý, ne zcela přesně vymezený). Každému prvku x z množiny A je přiřazen stupeň příslušnosti, který je definován jako reálné číslo z uzavřeného intervalu $\langle 0,1 \rangle$, tedy

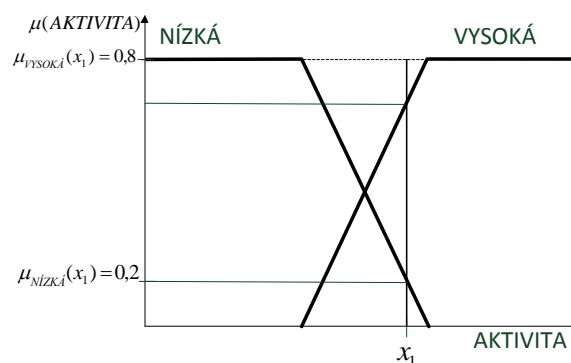
$$\mu_A(x) \in \langle 0,1 \rangle \quad (1)$$

Hraniční hodnoty 1 nebo 0 znamenají absolutní náležením nebo nenáležením prvku do dané množiny. Pomocí otevřeného intervalu $(0,1)$ však můžeme vyjádřit i tzv. částečné náležením prvku do množiny, které můžeme libovolně kvantifikovat reálným číslem v tomto intervalu. Např. aktivita x_1 (viz Obr. 1) je spíše vysoká, neboť stupeň příslušnosti do fuzzy množiny VYSOKÁ je 0,8

$$\mu_{VYSOKÁ}(x_1) = 0,8$$

a současně stupeň příslušnosti k fuzzy množině NÍZKÁ je 0,2.

$$\mu_{NÍZKÁ}(x_1) = 0,2.$$



Obr. 1 Fuzzy množiny jazykových hodnot NÍZKÁ a VYSOKÁ jazykové proměnné AKTIVITA

Zdroj: Krišová (2012)

Pomocí fuzzy množin tak můžeme velmi jednoduše vyjádřit stupeň vágnosti slovních pojmů. Kvalita expertního systému je dána především kvalitou znalostí a efektivitou jejich počítačové reprezentace. Znalosti v podobě produkčních IF–THEN pravidel tvoří jazykový model, který je uložen v bázi znalostí. Báze znalostí je jádrem expertního systému.

Fuzzy-logické expertní systémy formalizují znalosti pomocí podmíněných pravidel ve formě

$$\text{IF (předpoklad, antecedent) THEN (důsledek, konsekvent)} \quad (2)$$

Antecedenty i konsekventy pravidel jsou vágní fuzzy výroky, jejichž pravdivostní hodnota leží v intervalu $\langle 0, 1 \rangle$. Interpretace pravidla

$$\text{IF}(x \text{ is } A_1) \text{ THEN } (y \text{ is } B_1) \quad (3)$$

vyjadřuje kauzální vztah mezi jazykovými proměnnými x a y . Jinými slovy – jestliže jazyková proměnná x nabude své jazykové hodnoty A_1 , důsledkem je stav, kdy jiná jazyková proměnná y nabude své jazykové hodnoty B_1 .

Pravidlo (3) je nejjednodušším popisem chování (jazykovým modelem) soustavy s jedním vstupem a jedním výstupem. V praxi pracujeme se soustavami s více vstupy a pravidlo má pak tvar

$$\text{IF } [x_1 \text{ is } A(x_1) \text{ and } x_2 \text{ is } A(x_2) \text{ and } \dots \text{ and } x_n \text{ is } A(x_n)] \text{ THEN } [y \text{ is } B(y)] \quad (4)$$

Soubor takových pravidel pak popisuje chování reálné soustavy a tvoří její pravidlový jazykový fuzzy model (Křišová, 2012).

Tvar výstupní modifikované fuzzy množiny $B(y)$ při dosazení konkrétních hodnot proměnných x_1 až x_n získáme vyvozovacím algoritmem využívajícím zákonů fuzzy logiky a pravidla fuzzy modus ponens. Vysvětlení této operace, nazývané fuzzy kompozice, vyžaduje hlubší znalosti fuzzy operací, které lze získat např. v (Pokorný, 2012), (Novák, 2000).

2. TVORBA APLIKACE PRO EVALUACI ŽÁKŮ

Při tvorbě fuzzy logického systému pro evaluaci žáků byly provedeny následující činnosti:

1. vytvoření jazykového fuzzy-logického modelu hodnocení znalostí žáka, včetně určení systémových prvků modelu (vstupních jazykových proměnných a výstupní jazykové proměnné modelu a jejich jazykových hodnot) a sestavení jádra modelu – pravidlové báze znalostí,
2. programová realizace vytvořeného modelu ve vhodném softwaru,
3. simulační ověření efektivity navrženého systému,
4. ověření systému v praxi včetně diskuse.

2.1 Popis fuzzy-logického modelu

V modelu hodnocení znalostí žáka jsou některé vstupní proměnné formalizované numericky (např. výsledek ústní zkoušky, písemné zkoušky, seminární práce, účasti na cvičení), jiné jazykovým ohodnocením – kvalitativními slovními kvantifikátory (např. aktivita žáka, podmínky pro jeho studium). Systém má 6 vstupních jazykových proměnných a jednu jazykovou proměnnou výstupní s následujícími univerzy a jazykovými hodnotami:

Tab 1 Vstupní jazykové proměnné modelu evaluace

Jazyková proměnná vstupní	Id	Rozsah univerza	Jazykové hodnoty
ÚSTNÍ ZKOUŠKA	UZ	[0,30]	NEVYHOVĚL
			DOBŘE
			VÝBORNĚ
PÍSEMNÁ ZKOUŠKA	PZ	[0, 20]	NEVYHOVĚL
			DOBŘE
			VÝBORNĚ
SEMINÁRNÍ PRÁCE	SP	[0, 20]	NESPLNĚNO
			SPLNĚNO
ÚČAST NA CVIČENÍ	UC	[0, 15]	NÍZKÁ
			VYSOKÁ
AKTIVITA	AK	[0, 10]	NÍZKÁ
			VYSOKÁ
PODMÍNKY STUDIA	PS	[0, 5]	PŘÍZNIVÉ
			NEPŘÍZNIVÉ

Zdroj: Křišová (2013)

Tab 2 Výstupní jazyková proměnná modelu evaluace

Jazyková proměnná výstupní	Id	Ostré hodnoty	Jazykové hodnoty
HODNOCENÍ	HOD	1	A
		1-	B
		2	C
		2-	D
		3	E
		4	F

Zdroj: Křišová (2013)

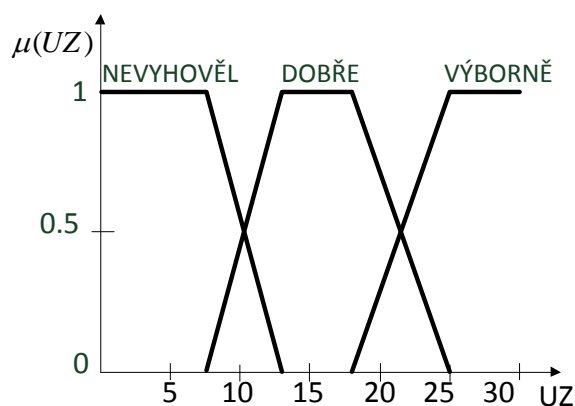
Jazykové hodnoty vstupních proměnných i výstupní proměnné fuzzy modelu jsou v počítači reprezentovány fuzzy množinami s lichoběžníkovou aproximací, jejichž parametry (body zlomu) jsou uvedeny v Tab. 3 – Tab. 9.

Tvary funkcí příslušnosti fuzzy množin s lichoběžníkovou aproximací jazykových hodnot proměnné ÚSTNÍ ZKOUŠKA (UZ) znázorňuje Obr. 2, obdobně jsou formalizovány další vstupní proměnné. Reprezentaci funkcí příslušnosti obyčejných množin jazykových hodnot výstupní proměnné HODNOCENÍ (HOD) lze vidět na Obr. 3.

Tab. 3 Parametry fuzzy množin jazykových hodnot proměnné Ústní Zkouška (UZ)

ÚSTNÍ ZKOUŠKA (UZ)				
NEVYHOVĚL	0	0	7.5	13
DOBŘE	7.5	13	18	25
VÝBORNĚ	18	25	30	30

Zdroj: Křišová (2013)

**Obr. 2** Tvary funkcí příslušnosti fuzzy množin jazykových hodnot proměnné UZ

Zdroj: Křišová (2013)

Tab. 4. Parametry fuzzy množin jazykových hodnot proměnné Písemná Zkouška (PZ)

PÍSEMNÁ ZKOUŠKA (PZ)				
NEVYHOVĚL	0	0	5	10
DOBŘE	5	10	12	18
VÝBORNĚ	12	18	20	20

Tab. 5 Parametry fuzzy množin jazykových hodnot proměnné Seminární Práce (SP)

SEMINÁRNÍ PRÁCE (SP)				
NESPLNĚNO	0	0	7	13
SPLNĚNO	7	13	20	20

Tab. 6 Parametry fuzzy množin jazykových hodnot proměnné Účast na Cvičení (UC)

ÚČAST NA CVIČENÍCH (UC)				
NÍZKÁ	0	0	7	12
VYSOKÁ	7	12	15	15

Tab. 7 Parametry fuzzy množin jazykových hodnot proměnné Aktivita (AK)

AKTIVITA (AK)				
NÍZKÁ	0	0	4	6
VYSOKÁ	4	6	10	10

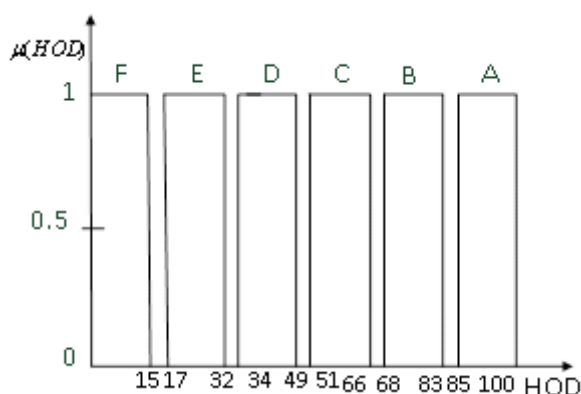
Tab. 8 Parametry fuzzy množin jazykových hodnot proměnné Podmínky Studia (PS)

PODMÍNKY STUDIA (PS)				
PŘÍZNIVÉ	0	0	1.5	3
NEPŘÍZNIVÉ	1.5	3	5	5

Tab. 9 Parametry obyčejných množin jazykových hodnot proměnné Hodnocení (HOD)

HODNOCENÍ (HOD) - ZÁVISLE PROMĚNNÁ				
F	0	0	15	15
E	17	17	32	32
D	34	34	49	49
C	51	51	66	66
B	68	68	83	83
A	85	85	100	100

Zdroj Tab. 4 – Tab 9: Křišová (2013)



Obr. 3 Tvary funkcí příslušnosti obyčejných množin jazykových hodnot proměnné HOD

Zdroj: Křišová (2013)

Pravidlová báze znalostí formalizující mentální model pro klasifikaci žáka má 144 pravidel, jejichž podmínkové části představují všechny kombinace jazykových hodnot vstupních proměnných. Jednotlivé kombinace byly expertně ohodnoceny přiřazením příslušných jazykových hodnot výstupní proměnné HODNOCENÍ.

Např. pravidlo R_1 má tvar

R_1 : IF (UZ is NEVYHOVEL) and (PZ is NEVYHOVEL) and (SP is NESPLNENO) and (UC is NIZKA) and (AK is NIZKA) and (PS is PRIZNIVE) THEN (HOD is F)

a formalizuje tuto znalost:

Jestliže ÚSTNÍ ZKOUŠKA je nevyhovující, PÍSEMNÁ ZKOUŠKA je nevyhovující, SEMINÁRNÍ PRÁCE nesplněna, ÚČAST NA CVIČENÍ je nízká, AKTIVITA je také nízká a PODMÍNKY STUDIA jsou příznivé, pak HODNOCENÍ znalostí je F (tedy nedostatečně, viz Obr. 4).

Obdobně bychom mohli interpretovat i zbývajících 143 pravidel.

2.2 Implementace fuzzy-logického jazykového modelu hodnocení žáka

K programové realizaci fuzzy-logického jazykového modelu hodnocení žáků bylo využito komerční programové prostředí LFLC (Linguistic Fuzzy Logic Controller). Toto prostředí je určeno pro realizaci jazykových fuzzy systémů s využitím IF–THEN pravidel s možností volby inferenčního algoritmu. Systém byl vytvořen v Ústavu pro výzkum a aplikace fuzzy modelování Centra excelence IT4Innovations Ostravské univerzity v Ostravě. Celá aplikace s potřebnými datovými přenosy a nezbytným interface byla realizována v programovém prostředí Matlab-Simulink (Mathworks, 2012), který je s LFLC kompatibilní.

Vstupní data pro klasifikaci studenta

Ústní zkouška	4
Písemná zkouška	6
Seminární práce	2
Účast na cvičení	3
Aktivita	2
Podmínky studia	1

VYHODNOŤ

0	0	0	0	0	0.8
A	B	C	D	E	F

Obr. 4 Interaktivní vstup/výstupní obrazovka fuzzy-logického systému

Zdroj: Krišová (2013)

Efektivita navrženého fuzzy modelu byla ověřena nejprve pomocí simulačních výpočtů a následně prakticky 25 pracovníky MVŠO.

2.3 Verifikace znalostní báze fuzzy-logického modelu hodnocení žáků

Simulační výpočty provádíme tak, že jako vstupy modelu zadáváme číselné hodnoty vstupních proměnných a model vyvozuje odpovídající hodnotu HODNOCENÍ. Číselné velikosti hodnot vstupních proměnných byly zvoleny dle následující tabulky:

Tab. 10 Hodnoty vstupních proměnných aplikace pro simulační pokusy

Číslo pokusu	UZ	PZ	SP	UC	AK	PS
1	9	10	12	10	5	0
2	25	14	18	12	8	2
3	15	10	10	7	6	4

Tab. 11 ukazuje výsledky simulačních pokusů.

Tab. 11 Hodnoty výstupní proměnné HODNOCENÍ systému hodnocení žáka

Pokus	Výstupní proměnné					
	A	B	C	D	E	F
1	0,00	0,00	0,27	0,27	0,50	0,46
2	0,33	0,67	0,00	0,00	0,00	0,00
3	0,00	0,00	0,5	0,67	0,00	0,00

Zdroj: vlastní zpracování

Pokus 1 odpovídá znalostem slabého žáka (viz Tab. 10). Systém správně vyvodil hodnocení E až F, slovně vyjádřeno „spíše E“ (viz Tab. 11).

Pokus 2 představuje znalosti dobrého žáka (viz Tab. 10). Systém vyvodil hodnocení A až B, úroveň ohodnocení jednotlivých diagnóz interpretujeme jako „spíše B“ (viz Tab. 11).

Pokus 3 odpovídá studijnímu výsledku průměrného žáka, který však nemá dobré podmínky pro studium. Systém vyvodil hodnocení C až D, slovně interpretujeme jako „asi D“ dle stupně ohodnocení diagnóz (viz Tab. 11).

Simulační pokusy ukazují, že vytvořený expertní systém pro jazykové hodnocení znalostí žáka vyvozuje správné závěry. Tuto skutečnost je však třeba ještě ověřit v pedagogické praxi.

2.4 Ověření systému evaluace žáka v praxi a diskuse

Systém byl v období září – prosinec 2015 ověřen 25 pedagogickými pracovníky MVŠO, z nichž šest vyučuje informatiku, tři matematické disciplíny, tři vyučují společensko-vědní obory, dva právnické předměty, čtyři učí cizí jazyky a sedm odborné ekonomické předměty. Učitelé systém testovali a využili při hodnocení vyučovaných předmětů v zimním semestru akademického roku 2015/2016. Následně se ke kvalitě systému vyjádřili vyplněním dotazníku (viz Tab 12).

Evaluační dotazník (viz Tab. 12) umožnil pedagogům individuálně zhodnotit testovaný systém a navrhnout jeho možná vylepšení. Dotazník obsahuje 5 otázek s odpověďmi ano – spíše ano – spíše ne – ne. Jeho cílem bylo zjistit potřebné informace od pedagogů, které umožní úpravu pravidel řídicích hodnocení znalostí žáka. Na základě analýzy informací získaných z evaluačního dotazníku je systém evaluace dále modifikován a laděn s cílem zvýšení jeho kvality.

Otázky dotazníku včetně odpovědí pedagogů testujících aplikaci je uveden v Tab. 12.

Tab. 12 Vyhodnocení evaluačního dotazníku

Otázka	Odpověď pedagogů
1. Hodnotili byste znalosti konkrétního žáka obdobně jako navržený systém? (V případě, že odpovíte ne nebo spíše ne, napište, jaké by bylo vaše hodnocení.)	22 učitelů hodnotilo znalosti konkrétního studenta stejně jako aplikace. Zbývajících 3 respondenti by zvolili hodnocení přísnější.
2. Odlišuje se vaše hodnocení od hodnocení systému? (V případě, že odpovíte ano nebo spíše ano, stručně vysvětlete důvod odlišné klasifikace.)	2 pedagogové uvedli, že by více preferovali osobnost studenta – tedy kritéria <i>Ústní Zkouška</i> a <i>Aktivita</i> . 1 učitel naopak uvedl, že jej kritérium <i>Podmínky Studia</i> nezajímá.
3. V hodnoticích kritériích jsem postrádal(a): (Napište, co dle vašeho názoru by bylo potřeba ještě do evaluace zahrnout.)	4 pedagogové – jazykáři uvedli jako další kritérium poslech. 5 pedagogů by do kritérií ještě zahrnulo zpracování případové studie.
4. Podpořil systém vaše rozhodování při evaluaci žáka? (V případě, že odpovíte ne nebo spíše ne, uveďte důvod.)	24 respondentů odpovědělo kladně. Pouze 1 učitel odpověděl, že hodnocení žáka je plně v kompetenci pedagoga.
5. Chcete aplikaci využívat pro svou pedagogickou praxi? (V případě, že odpovíte ne nebo spíše ne, uveďte důvod.)	20 učitelů by využívalo aplikaci k evaluaci žáků. Zbývajících 5 respondentů se vyjádřilo záporně, přičemž jako důvod uváděli zejména práci navíc, nedostatek času a nedostupnost techniky.

Z Tab. 12 vyplývá, že 88 % učitelů hodnotilo studijní výsledky žáka obdobně jako expertní systém. Téměř všichni pedagogové (96 %) chápou aplikaci jako vhodný nástroj pro podporu rozhodování při evaluaci žáka a 80 % chce využít aplikaci pro svou pedagogickou praxi. Z výsledku je patrné, že většina učitelů hodnotí expertní systém jako vhodný nástroj podporující rozhodnutí, jak klasifikovat žáka.

8 % vyučujících by do hodnocení více zahrnuje osobnost studenta. Pedagogové v dotazníku také navrhli další hodnotící kritéria, a to poslech a zpracování případové studie. Případová studie může být zahrnuta do kritéria *Seminární Práce*, poslech je specifický pouze pro výuku jazyků a také ho v dotazníku uváděli pedagogové – jazykáři. 20 % respondentů by nevyužilo aplikaci v pedagogické činnosti. Jako důvod učitelé uváděli nedostupnost techniky a zvýšení časové zátěže při hodnocení žáka, ale z neformálního rozhovoru nad výsledky dotazníku vyplynula i obava ze ztráty jejich role a pozice ve vzdělávacím procesu. V této souvislosti je nutné zdůraznit, že úloha pedagoga ve výuce je velmi důležitá a nezastupitelná. Navržený fuzzy logický systém pro evaluaci žáků roli učitele ve výuce nezpochybňuje, má sloužit k usnadnění a urychlení rutinní práce pedagoga a jako nástroj podpory co nejobektivnějšího posouzení znalostí žáka. Systém nabízí novou moderní metodu evaluace s cílem spravedlivě a komplexně zhodnotit celou osobnost učícího se.

Jsem si plně vědoma toho, že aplikace byla ověřena pouze 25 pedagogy a bude nutné systém dále testovat v pedagogické praxi.

ZÁVĚR

Hodnocení žáků je velmi zodpovědná a náročná práce, proto je třeba hledat nové způsoby, jak správně a objektivně posoudit individuální znalosti, schopnosti i dovednosti žáků. Jednou z nových možností je navržený fuzzy-logický expertní systém pro hodnocení znalostí žáka, jehož výstupy (hodnocení) lze interpretovat slovně. Tento expertní systém je jedním z online modulů systému řízení adaptivního procesu učení (systém ADEPT), jehož struktura byla představena v mé disertační práci (Krišová, 2015). Systém je průběžně testován a aktualizován s cílem upravit jej ke komerčnímu využití.

LITERATURA

DVOŘÁKOVÁ, M. 1994. Charakteristika slovního hodnocení. In: *Slovní hodnocení*. Kroměříž: IUVENTA.

ČÍHALOVÁ, E. & MAYER, I. 1997. *Klasifikace a slovní hodnocení*. 1. vyd. Edice Škola 21, Praha: Agentura STROM.. 63 s. ISBN 80-901954-6-6.

KRIŠOVÁ, Z. & M. POKORNÝ. 2013. Diagnostics of a student's learning style with the use of modern information technologies. In *The New Educational Review*, **34**(4). pp. 174-187. Torun, Polsko: Wydawnictwo Adam Marszałek.

KRIŠOVÁ, Z. 2015. *Metody umělé inteligence ve vzdělávacím procesu*: disertační práce. Ostrava: Ostravská univerzita, Ped. fakulta.

KRIŠOVÁ, Z. 2013. Adaptivní počítačový výukový systém. In: *Information and Communication Technology in Education: International conference, Rožnov pod Radhoštěm, Ph.D. students' section*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7464-325-5.

KRIŠOVÁ, Z. Jazyková evaluace znalostí žáka. 2012. In *Journal of Technology and Information Education*. Olomouc – EU: Univerzita Palackého. **4**(1). s. 26 - 33. ISSN 1803-537X (print). ISSN 1803-6805 (on-line).

The MathWorks: MATLAB and Simulink for Technical Computing. 2012. Dostupné z: <<http://www.mathworks.com>>

NOVÁK, V. 2000. *Základy fuzzy modelování*, Praha: BEN. ISBN 80-7300-009-1.

POKORNÝ, M. 2012. *Expertní systémy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PřF.

POKORNÝ, M., LAVRINČÍK, J., & DOSTÁL, J. 2010. Počítačová formalizace mentálních modelů metodami jazykového fuzzy modelování. In *Ekonomika, management, inovace*. Olomouc: Olomouc: Moravská vysoká škola, **2**(3). s. 17 - 29. ISSN 1804-1299

KONTAKT

PhDr. Mgr. Zdeňka Krišová, Ph.D.

Ústav informatiky a aplikované matematiky, MVŠO, o. p. s.

tř. Kosmonautů 1288/1

779 00 Olomouc

Tel: +420 587 332 392, 775 172 215

E-mail: zdenka.krisova@mvso.cz

DIAGNOZA PREDYSPOZYCJI ZAWODOWYCH MŁODZIEŻY JAKO JEDNA Z FUNKCJI PEDAGOGA SZKOLNEGO

Bożena Matyjas, Paulina Forma

Streszczenie: Pedagog szkolny to zawód niezwykle potrzebny w dzisiejszej szkole. Oprócz takich funkcji jak: psychologiczno-pedagogiczna, socjalna, realizuje on także te z obszaru doradztwa zawodowego. To od diagnozy predyspozycji zawodowych zależy dalsza kariera edukacyjna i zawodowa młodych ludzi. Pedagog szkolny powinien zatem pomagać (przy wykorzystaniu profesjonalnych narzędzi diagnozy) w różnicowaniu predyspozycji zawodowych młodzieży, które są zgodne z ich indywidualnym postrzeganiem siebie oraz potrzebami społeczno-gospodarczymi (rynek pracy).

W artykule przedstawione zostały wyniki badań empirycznych dotyczące działalności pedagoga szkolnego, w tym prowadzonego przez niego doradztwa zawodowego (sposobów odkrywania predyspozycji uczniów), współpracy pedagoga z nauczycielami, rodzicami i innymi pozaszkolnymi podmiotami wspierającymi uczniów w ich edukacji, wyborze zawodu i przejściu na rynek pracy.

Słowa kluczowe: pedagog szkolny, diagnoza predyspozycji zawodowych, rynek pracy

WPROWADZENIE

Szybko zmieniająca się sytuacja na rynku pracy oraz niedostosowanie wymagań pracodawców z umiejętnościami potencjalnych pracowników wymagają dostosowania edukacji do potrzeb i oczekiwań wymienionych sfer, by młody człowiek jak i potencjalny pracodawca mogli je skonfrontować. Na potrzeby tego typu działań powstało doradztwo zawodowe. Niestety nie w każdej szkole pojawił się doradca zawodowy, ale co ważne, jego obowiązki zostały przydzielone pedagogowi szkolnemu. Jedną z podstawowych funkcji pedagogów szkolnych stało się włączanie elementów edukacji zawodowej młodzieży do zadań podejmowanych przez nich w pracy pedagogicznej.

W literaturze pedagog szkolny to osoba powołana do działania na rzecz szkoły, ucznia, nauczyciela i rodzica. Do jego głównych funkcji należą:

- a) funkcja wychowawcza
- b) funkcja opiekuńcza
- c) funkcja diagnostyczno-doradcza¹.

To bardzo odpowiedzialny, ważny zawód w życiu szkoły, biorąc pod uwagę to, że dziecko, nastolatek, oczekuje od pedagoga współczucia, zrozumienia i pomocy. Współpracownicy, nauczyciele, wychowawcy klas wymagają wsparcia w każdej podejmowanej decyzji, rozwiązywania problemów z uczniami zdolnymi, sprawiającymi kłopoty oraz pomocy

¹B. Matyjas, *Pedagog szkolny*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s. 85 – 87.

w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością. Rodzice potrzebują głównie zrozumienia tego co dzieje się z ich dziećmi. Istotą tego zawodu jest pomoc, współpraca i wsparcie.

Funkcjonowanie pedagoga szkolnego oparte jest na aktach prawnych, w których są określone zasady udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zaś najważniejszym z nich jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 maja 2013 roku². Dokument ten zawiera informacje kogo ma dotyczyć pomoc pedagoga szkolnego oraz z kim ta pomoc może być współtworzona.

Aby praca pedagoga szkolnego była efektywna musi być spełnionych wiele uwarunkowań, wśród nich warunki pracy i powierzone mu zadania oraz odpowiednie cechy osobowościowe, takie jak: komunikatywność, empatia, skłonność do szybkiego nawiązywania kontaktów z osobami w każdym wieku, systematyczność, wysoka kultura osobista, umiejętność obiektywnego patrzenia na sprawę, umiejętność aktywnego słuchania, wrażliwość, upór w dążeniu do celu oraz odwaga i stanowczość³. Są to cechy, które ułatwiają pracę w zawodzie, który często wymaga również umiejętności negocjacyjnych i dyplomacji w sprawach delikatnych. Nierzadko dochodzi do sytuacji, w której pedagog usiłuje pogodzić często sprzeczne oczekiwania młodzieży, rodziców i dyrektora.

Zawód pedagoga szkolnego wymaga wielu kompetencji, szerokiej wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii i wielu innych dziedzin związanych z nauką o człowieku, znajomości prawa oraz praktyki w pracy. Zaś posiadaną wiedzę trzeba w sposób ciągły aktualizować, doskonalić i poszerzać. Jest to stanowisko, w którym współdziałanie z człowiekiem i dla jego dobra jest pierwszorzędne, dlatego też jest to niezwykle odpowiedzialna rola.

W obszarze/funkcji doradztwa zawodowego do zadań pedagoga należy:

- identyfikacja usposobienia zawodowego uczniów
- zaprezentowanie możliwości dalszego kształcenia
- udzielanie porad indywidualnych pod kątem doradztwa edukacyjno-zawodowego
- wsparcie przy procesie podejmowania decyzji zawodowych
- tworzenie i realizacja grupowych spotkań z uczniami, mających na celu wsparcie w dokonywaniu przemyślanych decyzji
- kompletowanie oraz upowszechnianie informacji o rynku pracy
- aranżowanie spotkań z reprezentantami szkół ponadgimnazjalnych
- uczestnictwo w kursach doskonalących umiejętności doradcze
- wykonywanie działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego⁴.

Obecnie najważniejszymi zadaniami, które powinien wykonywać pedagog szkolny są te, które dotyczą potrzeb ucznia oraz środowiska, w którym się wychowuje. Dużą uwagę zwraca się na działalność doradczą, opiekuńczą, przeprowadzanie badań wyników w nauczaniu i wychowaniu, które mają służyć rozwojowi szkoły w celu polepszenia jej warunków⁵.

Pedagog szkolny jest takim specjalistą, który pracuje z ludźmi młodymi znajdującymi się w dość trudnym etapie dorastania, który rzutuje na późniejsze życie. Praca ta, nie jest zatem łatwa lecz może przynosić dużą satysfakcję zawodową, ale tylko wtedy kiedy pedagog wytworzy pewien sposób pracy, który umożliwi mu osiągnięcie zamierzonych celów.

²Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 30 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013r., po. 532.

³A. Dzikomska-Kucharz, *Pedagog w szkole*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 144, s. 24 – 26.

⁴http://zs3zamosc.edupage.org/files/program_doradca.pdf (dostęp: 30.05.2016r.).

⁵http://pedagogszkolny.pl/viewpage.php?page_id=1 (dostęp: 08.01.2016r.).

Doradztwo zawodowe w pracy pedagoga szkolnego

Jak zaznaczono na wstępie, doradztwo zawodowe, jest niezbędne w obecnym systemie edukacji. Wynika to z dynamicznie rozwijającego się rynku pracy, nieustającego wzrostu konkurencyjności oraz coraz to wyższych wymagań pracodawców względem potencjalnych pracowników. Jako synonimy doradztwa zawodowego wylicza się także takie terminy jak: doradca zawodu, orientacja szkolna i zawodowa, poradnictwo zawodowe, doradztwo edukacyjno-zawodowe⁶.

Termin „doradztwo” jest rozumiany i definiowany w literaturze jako pewnego rodzaju proces społeczny, polegający na oddziaływaniu pomiędzy doradcą a radzącym się. Podstawą tego procesu jest dobrowolność, integracja, rozmowa i współpraca, która prowadzi do zmian. Za cel doradztwa można uznać wspieranie jednostki do jak najbardziej samodzielnego osiągnięcia dojrzałości przez rozwój świadomości oraz pewności siebie w podejmowanych działaniach. Charakterystyką doradztwa jest to, że podjęcie decyzji o skorzystaniu z porady oraz wykorzystanie pozyskanej podczas tego procesu wiedzy, zależy tylko od osoby z niej korzystającej⁷. Zaś doradca zawodu (lub doradca zawodowy) według W. Rachalskiej⁸ to osoba, której działania skierowane są na pomoc młodzieży i dorosłym pod kątem rozwoju zawodowego. W aktualnej sytuacji społeczno-gospodarczej młodzi ludzie muszą dokonać wyboru, który będzie miał wpływ na dalsze lata. Głównie, dotyczy to wyboru zawodu, który często wskazuje miejsce danej osoby w życiu społecznym. Niezwykle istotną kwestią jest to, aby wybór był zgodny z aspiracjami i predyspozycjami jednostki oraz możliwością uzyskania późniejszego zatrudnienia. Pierwsze decyzje zawodowe podejmowane są dość wcześnie w wieku niedostatecznej dojrzałości społecznej, intelektualnej, zawodowej. Mając na uwadze te aspekty uczniom trudniej jest dokonać samodzielnie takiego wyboru⁹. Często dochodzi do sytuacji, że młodzież decyduje o wyborze zawodu bez znajomości swoich umiejętności, czego skutkiem jest późniejsze poczucie dysharmonii w wykonywanej pracy¹⁰. Najczęściej doradcami w tym czasie stają się rodzice, którzy starają się udzielić swojemu dziecku pomocy na podstawie posiadanej wiedzy, zgromadzonego doświadczenia życiowego oraz w oparciu o przeczuca. Rosnące oczekiwania i potrzeby stworzyły konieczność powstania zawodu doradcy.

Jeśli nie ma w szkole stanowiska doradcy zawodowego to funkcje te przejmuje pedagog szkolny. Można zatem stwierdzić, iż doradztwo to pewnego rodzaju proces, w którym sam doradca jest jedynie wsparciem, dysponując odpowiednią wiedzą oraz narzędziami prowadzącymi do poznania siebie. Najczęściej doradztwo występuje w formie porady indywidualnej i grupowej. Poprzez analizę zebranych danych w wyniku przeprowadzonej rozmowy oczekujący porady może skorzystać z sugestii, wskazówek i spostrzeżeń doradcy/pedagoga szkolnego¹¹. Warto zwrócić uwagę, że pomimo wiedzy o rynku pracy, znajomości zmieniających się trendów, wysoce rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych doradca musi pełnić również rolę motywatora do działania, który wzbudzi w jednostce chęć osiągnięcia swoich celów.

⁶Należy dodać, że nie wszystkie wyróżnione terminy mają taki sam zakres pojęciowy, niektóre z nich są bardzo podobne, ale posiadają także różnice znaczeniowe.

⁷M. Czerepaniak-Walczyk, *Doradztwo w reformowalnej szkole-gimnazjum jako ośrodek doradztwa*, w: *Podejmowanie decyzji zawodowej przez młodzież i osoby dorosłe w naszej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

⁸W. Rachalska, *Doradca zawodu*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykała, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 120 – 121.

⁹Tamże, s. 120.

¹⁰A. Szydlik-Leszczynska, *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Wyd. Difin, Warszawa 2012, s. 83.

¹¹A. Łukasiewicz, G. Sołtysińska, *Szkolny doradca zawodowy*, KOWEZiU, Warszawa 2003, s. 23.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że:

- doradztwo zawodowe skierowane jest do wszystkich osób, które potrzebują porady lub wskazania drogi realizacji swoich celów zawodowych, w szczególności sposób skierowane jest do młodzieży,
- oparte jest na interakcji doradcy z radzającym się,
- przebiega poprzez wykorzystanie odpowiednich środków, którymi posługuje się doradca,
- bazuje na rozpoznaniu zainteresowań oraz mocnych i słabych stron osobowości,
- dotyczy poradnictwa w formie grupowej, indywidualnej, udzielania informacji zawodowej,
- ma w jak najlepiej możliwy sposób umożliwić młodzieży przejście z edukacji na rynek pracy.

Dla zrozumienia istoty doradztwa warto zwrócić również uwagę na orientację zawodową lub szkolną. Oba te terminy się ze sobą łączą, jednak orientacja szkolna dotyczy wyboru zawodu czego następstwem jest wybór odpowiedniej ścieżki kształcenia, który przygotowuje ucznia, aby zdobył wiedzę w danej dziedzinie¹². Ogólnie można stwierdzić, iż orientacja zawodowa to wszelkie działania edukacyjne przeprowadzone przez szkołę, rodziców, inne osoby i instytucje, które wpływają na pogłębienie wiedzy młodzieży w temacie wyboru zawodu. Elementami orientacji zawodowej są:

- przekazywanie uczniom informacji o różnych zawodach, sposobach zdobycia odpowiedniego wykształcenia, które da odpowiednie przygotowanie do wykorzystania określonego zawodu,
- zmotywowanie młodzieży do znalezienia odpowiedniego zawodu dla siebie oraz do podejmowania konkretnych decyzji,
- wykształcenie postaw, które są przydatne w wykonywaniu pracy,
- nastawienie na rozwój indywidualnych zainteresowań, umiejętności i zdolności będących przydatnymi w procesie wyboru jak i wykonywania zawodu¹³.

Orientacja zawodowa ściśle wiąże się z doradztwem zawodowym. Dotyczy ona w szczególności młodzieży i absolwentów, którzy muszą wykonywać kolejne kroki podczas zdobycia odpowiedniego wykształcenia, które zbliży ich do osiągnięcia swoich celów zawodowych i zdobycia odpowiednich kwalifikacji. Można wnioskować, że orientacja zawodowa jest elementem doradztwa zawodowego, w kontaktach z młodzieżą.

Doradcę/pedagoga szkolnego szczególnie interesuje doradztwo edukacyjno-zawodowe. Termin ten odnosi się do kształcenia pewnych postaw związanych z aktywnym działaniem na rzecz projektowania i realizowania planów edukacyjnych i zawodowych. Ważne, aby stało się ono zasadniczą częścią programu wychowawczego szkoły, a nie układem przypadkowych czynności¹⁴.

¹²A. Weyssenhoff, E. Kruk-Krymula, J. Białko, M. Piekarski, *Poradnik. Orientacja zawodowa*, MEN, Kraków 2011, s. 7.

¹³D. Kukla, *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce*, w: www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=raport-Kukla.polf, s. 17.

¹⁴*Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązania*, red. A. Pfeiffer, KOWEziU, Warszawa 2014, s. 6.

Zatem doradztwo edukacyjno-zawodowe dotyczy:

- udzielania pomocy w trudnościach w nauce,
- oceny uzdolnień i preferencji zawodowych pod kątem dalszej ścieżki edukacyjnej,
- przygotowania ucznia do decydowania o swojej przyszłości zawodowej,
- polepszania umiejętności poruszania się po rynku pracy¹⁵.

Należy dodać, że poradnictwo zawodowe i doradztwo edukacyjno-zawodowe są nastawione na kontakty z dziećmi i młodzieżą oraz w szczególny sposób uwzględniają wiek i potrzeby rozwojowe dla tej grupy odbiorców. Prowadzone są w formie indywidualnej i grupowej z wykorzystaniem zróżnicowanych metod pracy. Podczas indywidualnych spotkań doradca zawodowy/pedagog szkolny może korzystać z takich metod jak: rozmowa doradcza, poradnictwo zawodowe, testy, indywidualny plan działania. Natomiast praca grupowa to m. in.: burza mózgów, dyskusja, wykład, metoda projektowania, meta plan, warsztaty i gry dydaktyczne. Pobudzają one uczniów do aktywnego rozwiązywania problemów, zwiększają zaangażowanie, pomagają w realizacji założonych celów edukacyjnych¹⁶.

Doradztwo szkolne to pewnego rodzaju praca ucznia nad sobą, swoim poznaniem i rozwojem nie tylko pod względem zdobywanej wiedzy ogólnej, ale i tej dotyczącej własnych zainteresowań, predyspozycji, mocnych oraz słabych stron. Wiedza ta pozwoli lepiej odnaleźć się młodzieży, w dość trudnym rynku zatrudnienia, a rozwijanie indywidualności pozwoli na stanie się konkurencyjnym na rynku pracy. Praca pedagoga szkolnego w obszarze doradztwa zawodowego jest zatem bardzo ważna, dlatego powinna być umiejętnie prowadzona, aby młodzi ludzie mogli w łatwy sposób z niej skorzystać. Zasadne jest zatem postawienie problemu badawczego dotyczącego działalności pedagoga szkolnego w zakresie doradztwa zawodowego a szczegółowo sposobu w jaki określa on predyspozycje uczniów.

Diagnoza predyspozycji zawodowych młodzieży w pracy pedagoga szkolnego

Zagadnienie to zostanie zobrazowane wynikami badań empirycznych przeprowadzonych w wybranych szkołach gimnazjalnych¹⁷. Badani uczniowie, wśród wielu zadań, jakie powinien według nich realizować pedagog szkolny, wymieniali także prowadzenie zajęć związanych z wyborem przyszłego kierunku kształcenia i zawodu. Było to drugie wskazanie co do uzyskanych wartości liczbowych, na pierwszym miejscu uczniowie wymieniali przeciwdziałanie uzależnieniom. Szczegółowy rozkład danych ilościowych dotyczący zadań pedagoga szkolnego był w opiniach badanych następujący¹⁸:

- przeciwdziałanie uzależnieniom (91,67%)
- prowadzenie zajęć związanych z wyborem przyszłego kierunku kształcenia i zawodu (78,34%)
- rozwiązywanie problemów pomiędzy uczniami (43,34%)
- udzielanie pomocy uczniom z problemami w nauce (31,67%)
- udzielanie uczniom porad i konsultacji (18,33%)
- wspieranie rodziców i nauczycieli (6,67%)
- wspieranie uczniów zdolnych (5%).

¹⁵A. Kukla, *Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce*, w: www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=raport-Kukla.polf, s. 19.

¹⁶A. Łukasiewicz, *Wewnątrzszkolny system doradztwa, czyli przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy w warunkach polskich*, w: *ABC Poradnictwa zawodowego w szkole*, KOWEŻiU, Warszawa 2008, s. 34 – 44.

¹⁷Badania zostały przeprowadzone w 2016 roku w dwóch gimnazjach znajdujących się w woj. świętokrzyskim (środowisko małego miasta i wsi) za pomocą metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety. Uczestniczyło w nich łącznie 103 uczniów i 2 pedagogów szkolnych.

¹⁸Wyniki nie sumują się do 100% ponieważ badani mieli możliwość wyboru kilku odpowiedzi.

Z otrzymanych danych wynika, że młodzi ludzie uczestniczyli bądź też zauważyli pracę pedagoga szkolnego w zakresie doradztwa zawodowego.

Odpowiedzi pedagogów szkolnych (2) na pytanie: Czy uczniowie z własnej inicjatywy zgłaszają się o porady dotyczące przyszłego kształcenia, bądź wyboru zawodu? oraz jak oceniają stan swojego przygotowania do prowadzenia działań z zakresu doradztwa zawodowego?, były w pierwszym przypadku twierdzące, natomiast w drugim znalazły się następujące wypowiedzi: 1) „Posiadam wiedzę z tego zakresu, ale wymaga ona uzupełnienia”, 2) „Czuję się przygotowana”. Z udzielanych odpowiedzi wynika, że uczniowie wyrażają potrzebę prowadzenia tego typu zajęć. Zaś osoby, które mają prowadzić zajęcia dotyczące tematyki doradztwa edukacyjno-zawodowego posiadają wiedzę w tym zakresie lub wymaga ona uaktualnienia. Jest to niezwykle ważne w dobie zmieniających się wymagań i potrzeb rynku zatrudnienia.

Badani pedagodzy szkolni, w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego wykorzystują następujące pomoce: informatory, broszury, ulotki, czasopisma i gazety, propozycje książkowe, płyty DVD, filmy, różnego rodzaju testy. Wszystkie te materiały są udostępnione dla uczniów w bibliotece szkolnej, gdzie mogą z nich samodzielnie korzystać. Wyjątek stanowią specjalistyczne teksty, których przeprowadzenie wymaga odpowiedzialnej wiedzy z zakresu psychologii, które posiadają pedagodzy i doradcy szkolni.

Pedagogów szkolnych uczestniczących w badaniach zapytano także o to, jakie zajęcia realizują z zakresu doradztwa zawodowego. Były to:

- odkrywanie silnych i słabych stron charakteru
- poznanie zainteresowań
- poznanie cech potrzebnych do wykonywania konkretnego zawodu
- doskonalenie autoprezentacji
- inne to: wycieczki zawodoznawcze oraz przedstawianie ofert szkół ponadgimnazjalnych.

Zajęcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego prowadzone są przez badanych pedagogów zarówno w formie indywidualnej, jak i grupowej. Przeważają jednak formy grupowe, najczęściej w formie spotkań z klasami, gdzie poruszane są zagadnienia dotyczące planowania własnej ścieżki edukacyjnej i zawodowej oraz uświadamiające młodzieży jej własne predyspozycje do wykonywania danej grupy zawodów. Określenie predyspozycji uczniów odbywa się także podczas indywidualnych konsultacji, ale nie jest to wśród badanej młodzieży powszechne zjawisko. Z takiej formy współpracy z pedagogiem szkolnym korzysta tylko około 30% ankietowanych.

Uczniowie, wymieniali także wśród innych niż pedagog szkolny, osoby prowadzące/podejmujące wątek doradztwa zawodowego. Byli to: wychowawcy (56,25%) lub nauczyciele prowadzący inny przedmiot (28,12%). O takim wsparciu młodzieży mówili także badani pedagodzy szkolni, którzy wśród osób wspierających doradztwo zawodowe wymieniali także wychowawców klas oraz nauczycieli konkretnych przedmiotów. Pedagogzy współpracują także z rodzicami badanych uczniów w zakresie doradztwa edukacyjno-zawodowego. Są to jednak głównie ogólne spotkania klasowe, organizowane w formie grupowej. Brak jest niestety spotkań i konsultacji indywidualnych.

Otrzymane wyniki badań nie są satysfakcjonujące dla pedagogów szkolnych prowadzących doradztwo zawodowe wobec uczniów. Wynika to z wielu powodów: nadmiaru obowiązków/zadań jakie realizuje pedagog w szkole, ograniczonego czasu na zajęcia z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego, zbyt licznych klas, braku czasu na wycieczki zawodoznawcze czy spotkania z przedstawicielami różnych zawodów, nieangażowania się uczniów w poznanie swoich predyspozycji zawodowych (specjalistyczne testy) czy

niewystarczającej współpracy pedagoga z rodzicami (często jest to brak inicjatywy i chęci współpracy ze strony rodziców).

PODSUMOWANIE

Prezentowany artykuł miał na celu zobrazowanie pracy pedagoga szkolnego w obszarze prowadzonych działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego. Z otrzymanych danych wynika, że pedagodzy szkolni gromadzą, doskonalą, aktualizują i udostępniają informacje dotyczące edukacyjnych i zawodowych właściwości dla danego poziomu i kierunku kształcenia. Określają ponadto predyspozycje uczniów poprzez poznanie siebie, zawodów, analizę rynków pracy, pomoc w poszerzaniu wiedzy ogólnej i budowanie kolejnych etapów rozwoju edukacyjno-zawodowego. Pedagodzy szkolni uczestniczący w badaniach współpracują z rodzicami w ramach efektywnego wspierania dzieci w podejmowaniu przez nie decyzji edukacyjnych i zawodowych. Współpracują także w tym zakresie z wychowawcami klas i nauczycielami konkretnych przedmiotów a także instytucjami (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, powiatowe urzędy pracy, komendy OHP, zakłady doskonalenia zawodowego, małe przedsiębiorstwa).

Można wnioskować, że pedagodzy szkolni realizują zadania związane z doradztwem zawodowym. Niestety prowadzone są najczęściej w formie grupowej, nie są to systematyczne, przez to niewystarczające. Aby spełniały swą rolę powinny być one prowadzone na każdym stopniu kształcenia, a nie tylko w ostatnich klasach szkoły gimnazjalnej. Powinno się im przypisywać ważną rolę w edukacji młodzieży i stwarzać warunki do tego, aby doradztwo edukacyjno-zawodowe przebiegało w szkole w sposób zaplanowany i systematyczny. Wtedy będzie efektywne i zaowocuje poczuciem znajomości siebie przez ucznia oraz wiedzą na temat orientacji zawodowej, która zwiększa prawdopodobieństwo dobrego wyboru i satysfakcji z wykorzystanej pracy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

Czerepaniak-Walczak M., Doradztwo w reformowalnej szkole-gimnazjum jako ośrodek doradztwa, w: *Podejmowanie decyzji zawodowej przez młodzież i osoby dorosłe w naszej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe. Przykładowe rozwiązania, red. A. Pfeiffer, KOWEZiU, Warszawa 2014.

Dzikomska-Kucharz A., *Pedagog w szkole*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 144.

http://pedagog szkolny.pl/viewpage.php?page_id=1 (dostęp: 08.01.2016r.).

http://zs3zamosc.edupage.org/files/program_doradca.pdf (dostęp: 30.05.2016r.).

Kukla A., Raport dotyczący stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w Polsce, w: www.koweziu.edu.pl/download.php?plik=raport-Kukla.polf.

Łukasiewicz A., Sołtysińska G., *Szkolny doradca zawodowy*, KOWEZiU, Warszawa 2003.

Łukasiewicz A., *Wewnątrzszkolny system doradztwa, czyli przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy w warunkach polskich*, w: *ABC Poradnictwa zawodowego w szkole*, KOWEZiU, Warszawa 2008.

Matyjas B., *Pedagog szkolny*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. IV, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Rachalska W., Doradca zawodu, w: Encyklopedia Pedagogiczna, red. W. Pomykało, Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 30 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013r., po. 532.

Szydlik-Leszczynska A., Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania, Wyd. Difin, warszawa 2012.

Weysenhoff A., Kruk-Krymula E., Białko J., Piekarski M., Poradnik. Orientacja zawodowa, MEN, Kraków 2011.

KONTAKT

Prof. zw dr hab. Bożena Matyjas

dr Paulina Forma

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

DETERMINANTS OF CAREER PLANS IN THE OPINION OF STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION AT UNIVERSITY OF RZESZÓW

Zbigniew Chodkowski

Zbigniew Chodkowski jest adiunktem na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Po uzyskaniu doktoratu z pedagogiki pracuje przez 4 lata w sektorze szkolnictwa wyższego. Koncentruje się na poprawie jakości dydaktyki i robi badania dotyczące m.in. planów zawodowych, edukacji, aktywności studentów w zakresie przygotowania do pracy zawodowej. W dodatku uczestniczy w międzynarodowym projekcie VIOLET finansowanym z funduszu Wyszehradzkiego w zakresie wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w edukacji przez nauczycieli – bibliotekarzy.

Zbigniew Chodkowski is an assistant professor at the Faculty of Education at the University of Rzeszow. After obtaining a doctorate in education has been working for 4 years in higher education. He focuses on improving the quality of teaching and doing research on, among others, professional plans, education, students' activity in preparation for employment. In the last year he participated in an international project VIOLET financed by Visegrad fund in the area of the ICT use in education for teachers - librarians.

Abstract: Stable and permanent work is the cornerstone of the functioning of every person in the entire period of his adult life. Proper professional qualifications reinforce the area of employment, but their absence can contribute to the emergence of serious problems in finding a suitable job.

The capitalist economy is mainly characterized by frequent changes in the labor market, but systematic education and normal development of man from an early age can contribute to the better functioning of adult in his professional life.

The article is an attempt to present the results of the survey in students opinion of pedagogical studies of the Faculty of Education at the University of Rzeszów in Rzeszów city on the situation on the Polish labor market, about their career plans, about their activities in acquiring new skills, competencies, as well as the possibility of taking a new job or obtain a promotion during present employment.

Key words: education; work; qualifications; competence; experience; practice;

1. Introduction

Each country has developed a modern system of education for the citizens, which is largely a form of free education in primary, secondary and even higher level. The main purpose of education is to give every learner the necessary skills needed to perform the work, mostly in hired labor in the capitalist economy of the country.

This professional development of man begins at the stage of middle school and high school. During this time the student plans to set his goal in the process of a formal education to get qualifications. Everyone should be aware of own abilities, interests, activities or has

appropriate attitude, because it works like a good motivator and also positively affects for the correct choice of further education.

Lifelong education is one of the most important factors determining living conditions. It can be the basis of good quality, and the lack of it is leading to exclusion so called “marginalization of the human being” in the society. School education does not ensure success in social and occupational area of man throughout his life. The development of science and technology in all fields is too fast, that an acquired competence can be out of date over many years. Therefore it is important to verify the way of coping with the duties of professional roles and staying in the labor market in a strong position. (Chodkowski 2012: 22-23).

2. Career Planning

Career planning is a process of setting goals at work and in personal life. It is characterized by the individual approach to the ability of functioning every human being because of certain characteristics of the organism, as well as intelligence, abilities, knowledge, education, motivation or attitude. Important is also planning for work associated with determining the approximate dates of realization of the goals and methods of their implementation.

The human being must know what is expected from life and work. It is important to achieve a balance between the general knowledge of our intentions and desires. Everyone should realize career plans by selected ways of implementation, and try to keep rigid attitude to reach a particular purpose. (Griffin 1997:763-764).

Our plans and decisions are necessary to realize dreams, but they must be prepared by the specific, measurable objectives with a real, possible to meet the deadlines.

Objectives provide individual sense of direction, so that the man is mobilizing and gaining a source of motivation. Objectives therefore affect the concentration of the efforts of the individual. Each person in fact has limited resources and a wide range of possible ways to use them. Choosing one goal or set the related goals, man must establish priorities, to use in a certain way with human limited resources (Stoner 2001:262).

According to Stoner the man makes plans for short- and long-term, to help in making many important decisions. Formulated and planned target with a certain maturity becomes the norm efficiency, which allows the man to evaluate this progress. Objectives may help man also in the assessment of progress, so they are an important part of controlling this process. Man must know that his actions are proportionate for the intended purpose. The author suggests taking corrective action - modifying a concrete plan of action when the man determines that is moving away and experiencing additional unexpected failure (Stoner 2001:263).

Ricky W. Griffin mentions two tools of balance: self-esteem and relationship with a mentor. According to the author, self-esteem is knowing of himself or his aspirations, strengths and weaknesses and choosing of career options (Griffin 1997: 764).

Everyone should do the work in the area, which is seen close to his interests, knowledge, talents. Continuous expansion of knowledge, active involvement in education as the part of lifelong, may have a positive impact on the professional development of the person.

Griffin emphasizes that the starting point of individual conducting career is self-knowledge or human activity and not only continuing education, but also through additional courses, participation in voluntary works or the attempts of self skills in odd jobs. The man should get an idea of what are the creative possibilities of what is expected from life, what is able to achieve. Therefore, in any case, he must be realistic and plan his career in full awareness of his ability to meet expectations in the field of job and personal life. (Griffin 1997: 764).

The author also points to the second tool to maintain a balance which is situated in the area of human help. The mentor acts as a teacher, tutor of his graduates in the field of education and counseling and also leads them toward the intended target of careers. The mentor is usually an older manager who helps younger in giving advice, guidance. Formal care programs careers of young workers are applicable at large corporations, which care about the personal and professional development of employees. (Griffin 1997: 764).

Career consists of different phases, which depend on the involvement of man, his opportunities for advancement, personal satisfaction, adequate remuneration. (Griffin 1997: 761).

Each has gradually matured to choose a career and starts to prepare it in the long educational process lasting over 10 years. This process should be based on self-analysis including various observations, interpersonal communications, possibilities of adaptation, self abilities, education and acquisition of new knowledge because of many changes especially in ICT. Everyone takes a job after school and begins to try his hand in chosen profession so it is recommended to take some odd jobs before (e.g. as volunteer) to get some experience.

Adam Peszko stresses that "the decision-making is a process during which the decision maker himself must define, analyze, evaluate, take risks and lead effective action" (Peszko 2002: 88).

An important role in the decision-making process plays a counselor, whose aim is to help man in his professional work or without it. This process involves, among others, the transfer of specific information, which should be based on the skilful and professional study through the use of methods of specialized tests. Advisor focuses on the study of the ability and determination of fitness for occupation. (Wojtasik 1993: 22-23).

3. Methodology of the research

The subject of exploration research included in this study is a comparative analysis of the perception of career plans by students of the Faculty of Education at the University of Rzeszów. One group represents a full-time studies, while other part-time. The aim of the study was to increase knowledge about the perception of the students about the employment situation in the labor market. Prepared the following research problems: Are there, and if so, what are the differences in the perception of career plans between students attending on a full-time, and those who probably work in different professional areas and therefore they started part-time study.

The basis for the formulation of answers to this question will be the results of research conducted in the second half of 2015. And in the first quarter of 2016. In a population of 251 students of the Faculty of Pedagogy at the University of Rzeszow. Research tool deployed for this purpose was a questionnaire developed by the author of this article. Students completed the questionnaires anonymously and free of charge, and after verified, 15 of them were rejected because of incomplete response.

Based on data from Table 1, from 236 questionnaires, 122 responses were from full-time students (98,36% of women and 1.64% of men and 114 questionnaires have been filled by students with part-time studies, (93.86% of women and 6.14% of men). Among the full-time studies strongly dominated students in aged 19- 24 years - more than 93%. In contrast, 90% of students attended on a part-time between the ages of 22 to 40 years old and above.

Most of part-time students are working, they have families and also are taking care of their children.

Table 1. List of surveyed students full-time and part-time by sex

Sex	Full-time N=122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	100%
Woman	120	98,36	107	93,86	227	96,19
Man	2	1,64	7	6,14	9	3,81

Source: own research

Table 2. The age range of the surveyed students

The age range of the students	Full-time N=122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	100%
19-22	71	58,20	8	7,02	79	33,47
22-24	31	25,41	39	34,21	70	29,66
24-26	20	16,39	29	25,44	49	20,76
26-30	0	0,00	18	15,79	18	7,63
30-40	0	0,00	17	14,91	17	7,20
over 40	0	0,00	3	2,63	3	1,27

Source: own research

For many years, education was one of the popular fields of study among young people living in rural areas. Despite the difficulties in the labor market, in many cases it was the only opportunity to find part-time in educational institutions in the place of residence. So perhaps, more than 70% of students in both intramural and extramural live in rural areas (Table 3).

Table 3. Place of residence of surveyed students

The place of residence	Full-time N=122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	100%
Village	91	74,59	75	65,79	166	70,34
City	31	25,41	39	34,21	70	29,66

Source: own research

4. Elaboration of own research

The process of formal education takes in Poland about 15-17 years. After 12 years of schooling, the man ought to take a responsible decision on further learning, which should result in obtaining professional qualifications. When making a selection, the man should demonstrate knowledge of his professional aptitudes, talents, interests, health and desire to further expand knowledge.

It is also important awareness and understanding of the labor market, as well as access to information concerning the demand for specific occupations.

Based on data from Table 4, students (full-time studies) have indicated their motives of studying, according to which more than 75% choices of students were concerned interests, the personal development was on the second place with the result of nearly 51% and in third place - the desire to increase knowledge - 45 %. The main motive of the choice of studies was interest in the area of education and upbringing, which is very important from the perspective of further professional development and willingness to increase knowledge. But for extramural students the most important motivator to learning was personal development with nearly 65%, in second place - 56.14% - interests, and on the third place - a willingness

to increase knowledge, almost 47%. For working students personal development is closely associated with their work. So they have higher expectations to remain at work, as well as through professional development get major opportunities for advancement or change present status for the better one.

The calculation values obtained from the answers of students showed differences between the two groups statistically highly significant, in which the letter p was less than 0,005 ($p < 0.005$).

Table 4. Motive of studying of the surveyed students (up to 3 choices)

Motive of studying	Full-time N=122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	100%
interests	92	75,41	64	56,14	156	66,10
talents	18	14,75	12	10,53	30	12,71
willingness to improve knowledge	55	45,08	53	46,49	108	45,76
a good chance to work	9	7,38	28	24,56	37	15,68
Good earnings	5	4,10	5	4,39	10	4,24
persuasion parents	9	7,38	8	7,02	17	7,20
persuasion of friends	9	7,38	11	9,65	20	8,47
personal development	62	50,82	74	64,91	136	57,63
social development	14	11,48	8	7,02	22	9,32
a network of contacts	23	18,85	9	7,89	32	13,56
to receive a diploma	47	38,52	44	38,60	91	38,56
I did not get to another faculty	14	11,48	1	0,88	15	6,35
Other:	4	3,28	8	7,02	12	5,08

Source: own research, the data do not sum up to 100%

p	Chi square	df	Statistically
0,000323119719803591	36,0073	12	significant

The data in Table 5 illustrate the fact that over 80% of young people decided to study pedagogy because of the desire of working in the education sector. It follows from this that students consciously and with full responsibility chose this direction, despite the major difficulties in finding job and increasingly less respect and prestige of the teaching profession.

Table 5. Plans to work among the students surveyed in accordance with the specialty of studies

Willingness to work according to own qualifications	Full-time N=122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	100%
Yes	98	80,33	98	85,96	196	83,05
No	9	7,38	8	7,02	17	7,20
I did not think about it	15	12,30	8	7,02	23	9,75
Total	122	100	114	100	236	100

Source: own research;

p	Chi square	df	Statistically
0,382839580680967	1,9203	2	Non significant

Problems with finding work relate to the constantly changing conditions in the labor market. I asked students about pointing out their plans for retraining in the event of difficulties in finding free workplace. Based on data from Table 6, over 78% of full-time students answered affirmatively, while only 4% marked a option that they did not have such plans. On the other hand, students with part-time studies have expressed interest about 10 percent smaller in terms of willingness to retrain and over 13% of the respondents indicated that they did not consider such an option. According to the statistical calculations, $p < 0.058$, confirms the closeness of the statistical significance between the two groups in terms of retraining career plans.

Full-time students anxiously are watching the rising deficit on job for teachers especially in rural areas and mostly they are planning the retraining, which testifies about their awareness and responsibility for their future job careers.

Table 6. Plans for retraining surveyed students in the event of difficulties with finding a job

Plans for retraining	Full-time N =122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	100%
Decidedly yes	50	40,98	33	28,95	83	35,17
Rather yes	46	37,70	45	39,47	91	38,56
Hard to say	21	17,21	21	18,42	42	17,80
Rather not	5	4,10	12	10,53	17	7,20
Decidedly not	0	0,00	3	2,63	3	1,27

Source: own research;

p	Chi square	df	Statistically
0,0582990271342957	9,1146	4	Nearly significant.

Significant number of part-time students are working, they are less interested in gaining new skills, and more than 13% of students in general is not interested in them. Maybe the only help for these people to cope with the proper career planning should be a counselor.

Dorota Pisula states that “counseling is the process of interpersonal, whose aim is to accompany the man in the situation of career development or through its ability to make a choice, to take decisions and adaptation to the realization of plans during life. It lasts a lifetime and interacts with other roles in life of man” (Pisula 2009: 12).

Retraining is associated with the right choice of formal training, in accordance with the law to receive a certificate or other evidence of preparation for the profession. On the market there is a wide range of possibilities in the field of education through diverse forms of public and private for the most part as payable. According to data from Table 7, students from both groups chose the payable post-graduate studies: 40.16% of full-time studies and 49.12% of non-stationary.

Other forms of training are also taken under attention. 18% of full-time students marked the option of free training from EU funds, which are organized by educational institutions, training centers, universities within the framework of EU projects. Labor offices often prepare courses for the unemployed in order to support their in job search. This type of training was planned by 17.54% of respondents with part-time studies. It follows that the students are active and plan to acquire new skills at various accessible forms of education.

For several years, steadily growing economic emigration of young people. Poles go to the UK, Ireland, Norway, Sweden, Germany, Austria, Italy and many other countries with different types of qualifications both high and low. Unfortunately, this is not a favorable situation on the labor market, because in many professions there is a problem with finding employees. Therefore, the industry recorded a deficit of labor, the result of it is the employment of many immigrants from different countries, mostly from Ukraine.

The current calculation is the employment of more than 2 million workers from Ukraine. Tendency is growing from other countries not only Europeans.

Table 7. Methods for retraining surveyed students in the event of difficulties in finding a job

Methods for retraining of qualifications	Full-time N =122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	100%
Post-diploma studies (payable)	49	40,16	56	49,12	105	44,49
Other forms of education	21	17,21	19	16,67	40	16,95
Free training from the EU funds	22	18,03	9	7,89	31	13,14
Courses organized by the Employment Office	14	11,48	20	17,54	34	14,41
Others	16	13,11	10	8,77	26	11,01

Source: own research;

p	Chi Square	df	Statistically
0,0845221879746162	8,2000	4	Non significant

On the basis of Work Service, the main reason for leaving the country are higher wages, the desire to raise the standard of living and the lack of suitable work in Poland. more women (51.1 percent.) than men (48.9 percent) decide to stay abroad. The decision to emigrate often take the city dwellers. More than 60% people aged 18 to 24 are interested in emigration and taking a job abroad.¹⁹

According to data from Table 8, "plans to go abroad" among students studying full-time reached a value of almost 73%, while for part-time students, the value was over 53%. On the other hand, in the absence of plans, a bigger percentage of responses (over 25%) was among the students on the part-time studies. This can be explained by the fact that most people are leaving the country in the age group up to 26 years. They hope for better salaries and related to them career plans, as well as with family. In the group of students studying part-time, significantly higher percentages of answers are responses opposing economic emigration. The majority of respondents have a job and their career plans focused on the job in the country, and not look for it abroad. the results of this study differentiates the two groups, and according to the calculations is highly statistically significant - $p < 0.005$.

It is worth to indicate that students mostly were choosing the Great. Britain, Germany, Italy, from the European Union and beyond it - United States of America.

¹⁹ <http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artukul/emigracja-zarobkowa-polakow-wyjezdza-coraz,43,0,1864235.html> - Access 03.04. 2016

Table 8. The plans of working abroad by the surveyed students

The plans of working abroad	Full-time N =122	100%	Part-time N=114	100%	Total N=236	1000%
Decidedly yes	57	46,72	31	27,19	88	37,29
Rather yes	32	26,23	30	26,32	62	26,27
Hard to say	23	18,85	24	21,05	47	19,91
Rather not	9	7,38	15	13,16	24	10,17
Decidedly not	1	0,82	14	12,28	15	6,36

Source: own research;

p	Chi Square	df	Statistically
0,000438403198501562	20,2864	4	Significant

Ada Czarnecka writes that "Polish women are one of the most entrepreneurial women in the world. They are not afraid of challenges and risks, they are creative and disciplined. " Another question concerned the plans of starting the own business in the event of failure in finding a job. Respondents from both groups (39% and 41%) ticked the option of starting and running the own business, which is a positive motivation for them to feel much more comfortable in the labor market and it is in accordance with the tendency that is taking place in the Polish economy (Table 9).

Table 9. The plans of starting the own business

The plans concerning own business	Full-time N =122	1000%	Part-time N=114	1000%	Total N=236	100%
Decidedly yes	11	9,02	14	12,28	25	10,59
Rather yes	37	30,33	33	28,95	70	29,66
Hard to say	44	36,07	37	32,46	81	34,32
Rather not	25	20,49	22	19,30	47	19,91
Decidedly not	5	4,10	8	7,02	13	5,52

Source: own research;

p	Chi Square	df	Statistically
0,770982121712241	1,8082	4	Non significant

5. Conclusion

The labor market is characterized by unpredictability, and therefore we can perceive very often unfavorable conditions in the area of new posts. These conditions generally contribute to the pessimism and discouragement, particularly among young people, high school graduates. Students who demonstrate positive attitudes in their career planning have an advantage (Stoerber, Mutinelli i Corr 2016: 256–259).

The article presents some attitudes of students of pedagogical studies on full-time and part-time in career planning. On the basis of the question whether are, and if so what are the differences in the perception of career plans between students attending full-time studies, and those attending part-time who have already started work in different areas of professional. It is concluded that in some presented cases, the test results showed differences statistically significant between these two groups. Optimistic is that students from both groups took the pedagogical studies (80%) due to the desire to acquire teaching qualifications and to work as a teacher, in spite of many difficulties, which could include, among others, declining social prestige of educator, continuous changes in legislation, for instance: the lack of stability and certainty due to the persisting for several years the demographic decline or even

the extension of the retirement age. It is worth noting that the salary of teacher is still at a low level, and this situation significantly is much worse from the training and studying too many teachers. Optimistic is that students from both groups took the pedagogical studies (80%) due to the desire to acquire teaching qualifications and to work as a teacher, in spite of many difficulties, which could include, among others, declining social prestige of educator, continuous changes in legislation, for instance: the lack of stability and certainty due to the persisting for several years the demographic decline or even the extension of the retirement age. It is worth noting that the salary of teacher is still at a low level, and this situation significantly is much worse from the training and studying too many teachers. In the case of the possibility of retraining, full-time students were more interested because of the possibility of increasing the attractiveness in the labor market, while respondents from part-time studies are already working, and so they are focused on maintaining jobs. The variation in responses approached the statistical significance - $p \leq 0,005$.

Postdiploma studies are popular in Poland and perhaps because they received the most choices from respondents of both groups. It is possible for them to change qualification during three semesters and to expand job opportunities.

Economic emigration stands at more than 2 million people. In majority it is dominated by young people under 26 years of age. Answers of students with full-time studies confirmed the current trend, while respondents from part-time studies rather not intend to leave the country, because they focus on work, they want to maintain it, to strengthen or to get a better position in job. Among all the choices, the UK. Kingdom was placed on first place, the next ones were: Germany, Italy, and outside Europe - USA. The results of these studies demonstrated between the groups of high statistical significance at $p < 0.005$.

There are difficulties in finding jobs for more and more graduates of pedagogical studies. The main confounding factors blocking new places of work depend on primarily from demographic decline lasting several years in almost all regions of the country, as well as legal changes have occurred related to the extension of the retirement age. I should also mention that the teaching profession is one of the stressors and very quickly leads to burnout, which is very important in the development of a professional teacher - educator.

However, there are also positive aspects of the economic situation of the country. More often one writes about the big job opportunities for educators in the field of private nurseries, kindergartens, primary schools, etc. More than 30% of the students marked an option for opening the own business.

Article approached the image perception of students, their career plans in terms of employment, as well as their awareness of adaptation to changes in the labor market.

Most of the respondents perceive their career plans in a proper manner. They are versed in the field of labor market trends, as well as they have the target of action and consequently they intend to pursue it.

BIBLIOGRAPHY:

Chodkowski Z., Funkcjonowanie Zawodowe Słuchaczy Pedagogicznych Studiów Podyplomowych, Rzeszów 2012.

Griffin J., Podstawy zarządzania organizacjami, Warszawa 1997.

Peszko A., Podstawy zarządzania organizacjami, Kraków 2002.

Pisula D., Poradnictwo kariery przez całe życie, Warszawa 2009.

Stoeber J., Mutinelli S., Corr P., J., Perfectionism in students and positive career planning attitudes [in:] Personality and Individual Differences, Elsevier, July 2016 Volume 97, s. 256–259 - <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886916302185> -16.04.2016.

Stoner J., Finch A., Freeman R., E., Gilbert D., R., Ehrlich A., Kierowanie, Warszawa 2001.

Wojtasik B., Doradca zawodu, Wrocław 1993.

<http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/emigracja-zarobkowa-polakow-wyjezdza-coraz,43,0,1864235.html> -03.04. 2016.

<http://twojarownowaga.pl/bo-kobieta-bizneswoman-zmienna-jest/> - 04.04.2016.

KONTAKT

Zbigniew Chodkowski
zchod@tlen.pl

K VYUŽITÍ METODIKY M. M. CLAYOVÉ V ČESKÉ EDUKACI

Radana Metelková Svobodová

Resume / Abstrakt: Autorka příspěvku představuje některé z dosavadních výsledků výzkumných snah realizovaných na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, k nimž dospěla na základě longitudinálního výzkumu započatého v roce 2014.²⁰ Pozornost je soustředěna na žákovskou schopnost číst s porozuměním, kterému by měl být v edukaci přikládán dominantní význam. Měření dvou skupin žáků 1. ročníku základní školy začalo v průběhu školního roku 2014/2015 a pokračuje také v následujícím školním roce, tj. 2015/2016. Sledována je vývojová dynamika kvantitativních a kvalitativních parametrů čtenářských výkonů obou skupin žáků vyučovaných rozdílnými metodami: metodou analyticko-syntetickou se slabikami a metodou genetickou. Příspěvek stručně představí vybrané výstupy realizovaných měření. Dominantní pozornost je soustředěna na ty aspekty, které stavíme na charakteristikách kvalitativního výzkumu. Hodnocení kvality čtení totiž opíráme o kategorizaci chyb a sebekorekcí žáků zpracované M. M. Clayovou, která pracuje se třemi základními lingvistickými subsystemy tvořícími základ uchopení významu textu. Vhodnost a využitelnost metodiky pro české prostředí ověřujeme.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, počáteční čtenářská gramotnost, čtení, čtení s porozuměním, výuková metoda čtení, třídění chyb při čtení, eyetracker

Abstract: The author of an article presents current results of previous researches managed at the Faculty of Education at the University of Ostrava in Ostrava that have been reached based on a longitudinal study which has begun in 2014. It is focused on the pupil's ability to read with comprehension – to which a dominant importance should be paid in the education. In a school year 2014/2015 a measuring of two groups of pupils of the 1st grade of primary schools started, which has also been continuing in the next school year 2015/2016. A developmental dynamics of quantitative as well as qualitative parameters of the reading performance of both groups of pupils have been monitored; each group has been taught by the means of a different method: using an analytic-synthetic method with syllables and a genetic method. The paper presents selected outputs of the realized measurements, validation of which we have been currently providing with a wider sample of respondents. The research methodology is primarily built on the characteristics of the qualitative research and the evaluation of reading skills is based on a categorization of errors and self-correctness of the pupils (prepared by M. M. Clay), which work with three fundamental linguistic subsystems forming the basis for comprehension of the meaning of the text.

²⁰ Příspěvek vznikl v souvislosti s řešením dvou na sebe navazujících projektů SGS na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity v Ostravě, konkrétně se jedná o projekty *Možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti s oporou o monitorování čtenářských strategií moderní technologií* (SGS14/PdF/2014-15) a *Mapování vlivu výuky čtení na formování čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně ZŠ prostřednictvím moderní technologie* (SGS10/PdF/2016-17).

Key words: reading literacy, initial literacy, reading, reading with comprehension, education method of reading, sorting of reading errors, eyetracker

ÚVOD

Česká vzdělávací soustava prošla za poslední dvě desetiletí procesem transformace. Tu podnítila změna společensko-ekonomických podmínek země, čímž byla významně ovlivněna koncepce českého základního školství. Úprav doznal vzdělávací obsah základního školství a výrazným posunem je i posílení role učitelů v edukaci (Spilková a kol., 2005). Ti získali možnost výběru výukové metody či formy práce ve výuce, aby jejich žákům vyhovovala co nejlépe a cíleně formovala jejich celostní rozvoj. Totožný záměr se bezesporu zračí také v charakteristice základního vzdělávání v platném kurikulárním dokumentu *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (dále RVP ZV, 2013, s. 9–10). Je zde představena potřeba podporovat budování souboru žákovských vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, tj. klíčových kompetencí, které žákům pomohou uplatnit se ve společnosti s ohledem na potřebu vzdělávat se celoživotně (RVP ZV, 2013, s. 11).

Pojetí základního vzdělávání jednoznačně směřuje od dřívějšího memorování izolovaných a nesnadno využitelných vědomostí k vytváření tzv. gramotnostních dovedností (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 86). Zmiňované dovednosti mají žáky lépe připravit na život v dynamicky se vyvíjející společnosti. Funkční využití získaných dovedností je označováno pojmem gramotnost a podmínkou gramotnosti je „*rozvinutí širšího komplexu dovedností, umožňujících funkčně využít osvojenou dovednost (např. jazyk) v realitě běžného života*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 230). Úspěšnost celoživotního vzdělávání rozhodně podporují kvalitně vybudované receptivní komunikační dovednosti jednotlivce, zejména pak jeho schopnost číst s porozuměním, označovaná současně jako čtenářská gramotnost (Doležalová in Průcha (ed.), 2009, s. 223).

České pedagogické prostředí se výrazně opírá také o zpracování modelu gramotnosti slovenského pedagoga Gavory (2002, 2008), jenž první etapu, tzv. bázovou gramotnost, chápe jako „*dekódování významů z psaného textu*“ (Doležalová in Průcha (ed.), 2009, s. 223) a porozumění přečtenému je ověřováno primárně skrze reprodukci. Tato etapa bývá v českém prostředí dominantně označována jako počáteční čtenářská gramotnost (Wildová, 2005, s. 13). Pojmenování gramotnost jako zpracování textových informací užívá Gavora (2002, 2008) pro fázi navazující a v České republice je nejčastěji označována termínem gramotnost čtenářská. Pro tuto etapu je charakteristický posun k náročnějším činnostem, kterými jsou odlišování podstatných informací od marginálních, nalézání vztahů mezi jednotlivými myšlenkami textu, hodnocení textu ve smyslu užitečnosti a využitelnosti, komprimace textu, vyvozování závěrů či čerpání implicitních informací. Osvojení si právě těchto dovedností lze pokládat za potřebný základ celoživotního učení.

1. MOŽNOSTI HODNOCENÍ VÝVOJE KVALITATIVNÍCH PARAMETRŮ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM V ČESKÉM EDUKAČNÍM PROSTŘEDÍ

Z výše naznačených důvodů je čtení, jeho výuce a jeho postupnému zkvalitňování věnována poměrně výrazná pozornost. S ohledem na možnost učitele volit také metodu výuky čtení²¹ na samém počátku povinné školní docházky, kdy zpravidla nemá dostatek informací o kvalitách žáků nastupujících do 1. ročníku ZŠ, bychom pokládali za přínosné, aby také oni byli výhledově seznámeni s představovanou metodikou. Ta by jim podle našeho názoru umožnila lépe posoudit, zda jimi vybraná výuková metoda přináší potřebný pokrok kvalitativních charakteristik žákovského čtenářského výkonu. Diagnostika sledovaných dovedností je na školní, resp. třídní úrovni stejně důležitá jako sledování vývoje výsledků vzdělávání na úrovni celostátní.²²

Informace o aktuální úrovni českého školního vzdělávání (ve smyslu funkčního využití žákovských čtenářských dovedností) a zároveň o výsledcích výše naznačených změn poskytují především mezinárodní srovnávací výzkumy, jichž se Česká republika účastní již téměř dvě desetiletí. Autoři Potužníková, Lokajíčková a Janík (in Janík, Najvar, Jiříček a kol., 2013, s. 68) upozorňují na skutečnost, že závěry mezinárodních výzkumů jsou limitovány potřebou využít testové nástroje ve všech zapojených zemích, což omezuje možnost sledovat rysy specifické pro národní kurikulární dokumenty. Přesto mnohdy výzkumy mezinárodní zůstávají stěžejním zdrojem informací o fungování českého vzdělávacího systému, neboť domácí výzkumné aktivity nedosahují komplexnosti jejich výzkumného designu.²³

Není neobvyklé, že uvolněné mezinárodní výzkumné nástroje jsou v modifikované podobě využity za účelem regionálního či národního bádání (Hyplová, 2010; Metelková Svobodová, 2013; Zezulková, 2015). Důvodem je zejména neuspokojivá podoba českých existujících nástrojů, jimiž lze diagnostiku čtení s porozuměním jak v etapě počáteční čtenářské, tak v etapě čtenářské gramotnosti provádět. Ačkoli na potřebu zohledňovat žákovské porozumění textu v úplných počátcích výuky čtení bylo poukazováno již v 90. letech 20. století (např. Křivánek, Wildová a kol., 1998), musíme konstatovat, že stále hojně užívaná a navíc standardizovaná *Zkouška čtení* (Matějček, 1992) aktuálním potřebám příliš nevyhovuje. Upozornit je nutné jak na tematickou neaktuálnost zařazených textů, tak jejich zastaralost z hlediska lingvistického. Tento stav považujeme za logický, neboť standardizace testů byla prováděna v rozmezí let 1984 a 1986 a některé užité texty byly převzaty z dřívějšího souboru standardizovaných testů z 60. let 20. století (Matějček a kol., 1992, s. 6). *Zkoušku čtení* je však zastaralá také z hlediska kvalitativních parametrů hodnotících úrovní čtení a čtenářovo porozumění textu.

²¹ Mezi nejčastěji užívané metody výuky čtení v České republice patří metoda analyticko-syntetická a metoda genetická. Tvrzení opíráme o výsledky dotazníkového šetření realizovaného v roce 2014 (Košek Bartošová, Plovajková, Podnecká, 2015).

²² Testování a diagnostikování se v průběhu let adaptovalo nejen pro potřeby didaktické a pedagogické diagnostiky, ale také pro potřeby výzkumné. Na diagnostikování se zároveň vážou procesy rozhodovací, které zjištěný stav využívají například jako východisko pro nápravné či podpůrné aktivity, jimiž je možné podpořit identifikaci příčin zjištěného stavu a stanovit prognózu dalšího vývoje (Zezulková, 2015, s. 46–47). Proces diagnostikování se skládá z řady činností, mezi něž řadíme získávání informací skrze pozorování, posuzování, klasifikaci, měření a další, a z toho důvodu staví na tradičně chápaném empirickém výzkumu, tj. kvantitativně orientovaném. Diagnostikování se však od tradičního pojetí empirického výzkumu výrazně odlišuje tím, že získané údaje je potřeba hodnotit a dávat do souvislosti s určitými normami či požadavky na sledovaný jev.

²³ Odkazujeme především na výzkumy PIRLS a PISA, které úroveň čtenářské gramotnosti žáků zkoumají. Aktuálně čeští patnáctiletí žáci ve výzkumu PISA dosáhli pouze podprůměrných výsledků (Palečková a kol., 2013) a žáci mladšího školního věku se v testování PIRLS zařadili mezi nadprůměrné. Pozornost bychom měli rozhodně věnovat zjištění, že v rozmezí let 2001 a 2011 bylo v této skupině zlepšení zaznamenáno jen u žáků nejslabších, zatímco nejlepší respondenti stagnovali (Basl a kol., 2013).

Poukážeme-li na zažitý způsob kvalitativního rozboru chyb standardizovaného souboru, který spočívá v lokalizaci chyby a její kategorizaci s ohledem na učiněnou odchylku od původního textu, tj. přidání či vynechání písmen a výskytu různých přesmyček, dovolíme si tvrdit, že o dosažené úrovni čtení dostatečně nevypovídá. Přikláníme se proto k volbě Zápotočné (2012, 2013), která pro slovenskou edukaci adaptovala a zároveň ověřila *Metodiku pozorování a hodnocení raných projevů gramotnosti* novozélandské pedagožky Clayové (1993 in Zápotočná, 2012). Metodika vychází z výstupů psycholingvistických výzkumů čtení a staví na zvládnutí tří hlavních lingvistických subsystémů tvořících základ uchopení významu textu. Způsob jejího zpracování dále umožňuje charakterizovat úroveň zvládnutí čtení s porozuměním nejen po stránce kognitivní, ale zároveň z hlediska metakognitivního, což považujeme za potřebné právě u sledované věkové skupiny žáků (k tomu viz dále).

Navíc úroveň žákova porozumění je ve *Zkoušce čtení* ověřována výhradně skrze reprodukci zapamatovaných informací, což je činnost odpovídající primárně úrovni počáteční čtenářské gramotnosti.²⁴ Ta pokrývá pouze první, případně druhý rok povinné školní docházky. Zadání, jimiž by byly sledovány náročnější myšlenkové operace typické pro čtenářskou gramotnost a sledované mezinárodními výzkumy PIRLS a PISA, zde logicky zahrnuta nejsou.

Přesto nelze neupozornit na snahu některých autorů vytvořit analogické materiály (např. Kucharská, Barešová, 2012). Modifikované podklady zatím vznikly pouze pro testování žáků 1. a 2. ročníku ZŠ a netvoří ucelený soubor testů jako *Zkouška čtení*. Zásadnější změnu vzniklého materiálu je možné pozorovat jen na úrovni výchozího textu, k výraznějším úpravám charakteristik žákova čtenářského výkonu bohužel nedošlo.

Registrujeme sice existenci *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku* (Caravolas, Volín, 2005), ta je však souborem sedmi subtestů a má odlišené určení, než o jaké usilujeme my. Tyto materiály jsou užívány výsadně k diagnostice komplexu žakovských obtíží fonologického, pisatelského a čtenářského charakteru, přičemž poslední zmíněná složka spočívá v doplňování vhodných slov do předloženého textu. Jsme přesvědčeni, že v současné situaci je zapotřebí zohlednit naznačené změny nároků na kvalitu žakovského porozumění textu, a proto výhledově budeme směřovat k vytvoření využitelného souboru materiálů, který by lépe sloužil k diagnostice čtení s porozuměním u žáků celého 1. stupně základní školy a nahradily již zastaralé, avšak stále užívané testové nástroje.²⁵

2. METODIKA M. M. CLAYOVÉ

Jak bylo již v textu deklarováno, pokládáme za nadměru potřebné modifikovat a aktualizovat hlediska hodnocení charakteristik čtení s porozuměním, aby bylo možné provádět preciznější diagnostiku na národní úrovni. Změnu nevyžaduje pouze textová část testů, ale primárně přístup k hodnocení kvalitativních parametrů čtení. Na mysli máme zejména typologii žakovských chyb a tzv. sebekorekcí, které spočívají v žakově identifikaci vlastní chyby a v její následné opravě.²⁶ Zásah bezodkladně vyžaduje zároveň způsob ověřování porozumění textu, jenž musí reflektovat náročnější myšlenkové operace zakotvené také v metodikách mezinárodních výzkumů (postupy/úrovně porozumění).²⁷

²⁴ Dítě má za úkol převyprávět obsah přečteného příběhu. Pokud mu to činí problém, jsou kladeny návodné otázky. Ty směřují k reprodukci textu, kterou by mělo být doloženo, zda je technická stránka čtení již zvládnuta natolik, že dítě dovede sledovat obsah přečteného. Hodnocení probíhá na škále od *vypráví spontánně a samostatně až po vypráví pouze podle otázek, odpovídá jednoslovně*.

²⁵ Do budoucna by samozřejmě bylo velice přínosné podstoupit i složitý proces standardizace.

²⁶ Nahlížíme na ni jako na výhodu, která by například učitelům v praxi umožnila diagnostikovat vývoj čtenářského výkonu žáků v průběhu školního roku.

²⁷ Příspěvek se dále soustřeďuje výhradně na využití metodiky, nikoli na možnosti související s ověřováním žakovského porozumění textu.

S ohledem na téma příspěvku se dále dominantně věnujeme představení těch výzkumných aspektů, které se váží na možnost využívat typologii chyb novozélandské pedagožky M. M. Clayové v českých podmínkách. Se zmiňovanou kategorizací již pracuje slovenská odbornice Zápotočná (2012), která metodiku upravila a ověřila ve svém pedagogickém prostředí. Výhodnost užití metodiky shledáváme zejména v tom, že umožňuje dobře charakterizovat vývoj úrovně počátečních čtenářských výkonů a současně napomáhá odkrývat počáteční žákovské strategie. Přestože pracuje s kvantitativními daty, která popisují úspěšnost a chybovost čtení, jejím stěžejním přínosem je možnost analyzovat, kategorizovat a interpretovat žákovské chyby. Jejich identifikace zprostředkovává významné informace o vývoji kvality čtení. Tu naznačuje charakter chyb, jichž se žáci v dané etapě čtenářského vývoje nejčastěji dopouštějí. Přestože Zápotočná s typologií chyb pracovala pouze u žáků 1. a 2. ročníku, domníváme se, že jí lze účelně využít také při hodnocení sledovaného parametru čtení u žáků vyšších ročníků 1. stupně ZŠ.²⁸

Představovaná metodika sleduje v rámci posledního a pro nás nejzásadnějšího subtestu průběžného záznamu čtení tři klíče. Ty v 70. letech 20. století navrhli s oporou o výstupy psycholinguistických výzkumů čtení manželé Goodmanovi (1965 in Turbill, 2002). Proces čtení v jejich pojetí staví na kvalitním zvládnutí tří hlavních lingvistických subsystémů. Jsou jimi subsystém sémantický, syntaktický a grafofonický. Podle této teorie musí čtenář být při čtení schopen současně sledovat tři zmíněné okruhy informací, které tvoří základ uchopení významu textu. V případě, že to nezvládne, tzn. není schopen využít všech tří informačních zdrojů současně, při čtení chybje. Jeho chyba je pak identifikována a přiřazena k tomu okruhu informací, resp. klíči, který při čtení nebyl správně využit. To následně vypovídá o úrovni zvládnutí čtenářských strategií. Typ chyb, kterých se čtenář dopustí, naznačí, zda čtení lze pokládat za činnost plně zautomatizovanou či zda se jedná zatím o čtení mechanické.²⁹

Klasifikace chyb metodiky staví na třech informačních zdrojích (klíčích), které se opírají o již uvedené lingvistické subsystémy. Jedná se o zdroj významový (dále V klíč), zdroj gramaticko-syntaktický (dále G klíč) a zdroj vizuálně-percepční čili zrakový (dále Z klíč).³⁰ Je-li čtenář schopen pracovat s V klíčem, jeho čtení nenese nedostatky sémantického charakteru. V případě, že čtenář nemá problém s aplikací G klíče, jeho čtení není závadné z hlediska gramatického a syntaktického. Bezchybné užívání Z klíče svědčí o tom, že se čtenář opírá o zrakové vjemy, tedy identifikuje správně tvary jednotlivých písmen a následně čte smysluplná slova. Na základě těchto klíčů je kategorizováno sedm skupin chyb, jejichž typologii budeme dále specifikovat. Je však potřeba uvést i další skutečnost, že dalším směrodatným aspektem, který naznačuje zlepšování čtenářského výkonu, je registrace vlastních chyb. Znamená to, že čtenář chybu zvládne samostatně odhalit a následně opravit. Jedná se o tzv. sebekorekci.

²⁸ Uvedené tvrzení zatím stavíme na výzkumných zkušenostech získaných v průběhu dvou školních let, a to 2014/2015 a 2015/2016 (přibližně 180 žáků 1. až 4. ročníku).

²⁹ Osvojení si techniky čtení by mělo plynule přecházet v zautomatizovanou činnost. Ta žákům umožní bezproblémově dekodovat význam textu. V případě, že žáci při čtení stále musí věnovat výraznou pozornost dešifrování grafických prvků textu, stává se, že význam přečteného nevnímají. Pokud je navíc pozornost učitele primárně věnována tomu, aby četli správně a současně i rychle a plynule, můžeme se setkat s tzv. mechanickým čtením. To se projevuje tak, že žák sice čte zdánlivě bezchybně, avšak přečtenému nerozumí. Mechanické čtení pokládáme za vážnou překážku žákova chápání četby jako zdroje poznání a zábavy.

³⁰ Klasifikace chyb se dá aplikovat v celém rozsahu pouze na souvislém textu, přičemž gramaticko-syntaktický klíč vyžaduje minimálně přítomnost věty.

Zaznamenané chyby³¹ při čtení se s ohledem na uvedené klíče dělí do sedmi následujících skupin (Zápotočná, 2013, s. 77–85):

- Z chyba – čtenář se opírá výhradně o zrakovou analýzu a další dva klíče nezohledňuje; výsledkem je většinou nesmyslná zkomolenina, při níž často dochází k záměně písmen (např. žák čte *ponenku* místo *panenku*, čte *sdalí* nebo *sbilí* místo *sbalí*; čte *rybu* místo *rýmu*, čte *denis*, *denisa* místo *dnes*, čte *velkém* místo *vlakem*);
- V chyba – signalizuje pouze přítomnost významového klíče, nikoli dvou dalších; projevuje se buď tak, že přečtené slovo může dávat smysl a zapadat do kontextu, ale vizuálně neodpovídá slovu napsanému a jeho tvar není gramaticky správný, nebo tak, že si dítě význam samo domýšlí, což už může signalizovat, že textu porozumívá a opírá se o významový kontext a domýšlí si (např. čte *Máma lopatu* místo věty *Mám teplotu* – při čtení prvního slova věty byla identifikována Z chyba a u druhého slova V chyba);
- G chyba – izolované užití gramatického klíče se projevuje tak, že přečtené neodpovídá vizuální podobě a zároveň významově vůbec neladí s kontextem; Zápotočná na základě svých výzkumů uvádí, že tyto chyby se vyskytují zřídka; je možné je objevit po předešlé chybě (např. celek *Dievčatá behali po dvore a sem-tam sa niektorá nahlas* je přečten *Dievčatko ležalo na dvore a sem-tam sa jej nahlas zasmiala*) a častěji tehdy, když je nesprávně uplatněno gramatické (pravopisné) pravidlo (např. čtení skupin *dě, tě, ně* a *di, ti, ni* – slovo *děti* čte [*deti*]);
- VG chyba – uplatnění významového a gramatického klíče a nepřítomnost vizuálního se projevuje tak, že čtenář do kontextu věty dosadí slovo významově vhodné a ve správném tvaru, ale přečtené slovo neodpovídá vizuální podobě slova napsaného; Zápotočná (2012, s. 121) upozorňuje na skutečnost, že se často objevují při opakovaném čtení totožného textu, neboť žáci si již obsah částečně pamatují a některá slova si mohou domýšlet; pokud se však vyskytují při čtení neznámého textu, je to známka toho, že čtenář textu porozumívá, protože předvídá další děj (např. místo *Ela má máslo* čte *Ela má sítko*);
- ZV chyba – je při nich jednoznačně vidět opora o klíč zrakový a významový, avšak přečtené slovo nerespektuje gramatické požadavky věty (např. místo *Vítek potřebuje knihu pohádek* čte poslední slovo ve větě jako *pohádky* nebo *pohádku*, místo některých slov ve větě *Verunka potřebuje panenku se světlými vlásky* čte nesprávně slova *světlém, světlým, vlasami*);
- ZG chyba – princip je obdobný jako u G chyb, ovšem s tím rozdílem, že je navíc zohledněna vizuální podoba čteného (např. *Vítek a Verunka se radují z vysvědčení* čte *Vítek a Verunka se radí z vysvědčení*, místo *Děda na ně počká na nádraží* čte *Děda na mně počká na nádraží*);
- ZVG chyba – slovo není přečteno zcela správně, ačkoli je vizuálně podobné, významově akceptovatelné a gramaticky odpovídá kontextu věty; tato kategorie je charakteristická tím, že jsou zohledněny všechny tři informační klíče, avšak přečtené slovo neodpovídá úplně slovu napsanému; jedná se o nejvyspělejší typ chyby, která velmi často zůstává nepostřehnutá (např. místo *Vítek a Verunka se radují...* čte *Vít a Veronika*; místo *panenka se světlými vlásky* čte *vlasy*; místo *dnes jim maminka sbalí kufřík* čte *zabalí*; místo *pojedou na výlet* čte *půjdou*; místo *Babička už jim upekla koláče* čte *koláč* nebo *koláčky*; místo *dědou* čte *dědečkem*).

³¹ U většiny typů chyb uvádíme příklady, které se objevily v námi realizované pilotáži. V případě, že jsme některý typ chyby zatím nezaznamenali, je uveden příklad, který prezentuje slovenská výzkumnice Zápotočná.

3. VYBRANÉ VÝSTUPY PILOTÁŽE

V průběhu jednoho školního roku byla provedena tři měření žáků 1. ročníku ZŠ eyetrackerem, a to v listopadu 2014, v březnu 2015 a v červnu 2015. Série těchto měření měla zmapovat nejen to, jak v průběhu školního roku sledovaní žáci zvládají text přečíst, ale zejména to, jaká je jejich schopnost odkrývat význam přečteného.³² Měření uskutečněná ve školním roce 2014/2015 slouží zatím jako důležitý základ navazujících výzkumných aktivit. Počáteční výstupy totiž dalšími měřeními ověřujeme. Ve školním roce 2015/2016 byla realizována další dvě měření totožných žáků, nyní tedy již žáků 2. ročníku, a zároveň byl posílen výzkumný vzorek o více než 80 dalších žáků 1. ročníku ZŠ a dvě přibližně třicetičlenné skupiny žáků 3. a 4. ročníku ZŠ.³³

Analýza exportovaných dat z eyetrackeru umožnila sledovat poměrně rozsáhlou šíři parametrů, které vypovídají o vývoji úrovně čtení žáků.³⁴ Pro potřeby příspěvku ovšem vybíráme pouze charakteristiky, které se váží k chybovosti čtení a ke klasifikaci zaznamenaných žakovských chyb. Ukázalo se, že po dvou měsících výuky čtení, tj. v listopadu 2014, četli žáci vyučovaní AS metodou méně zdatně než žáci s G metodou. U žáků s AS metodou bylo identifikováno 59 chyb, tj. průměrně 3,7 chyby na žáka, zato u skupiny žáků s G metodou to bylo jen 26 chyb, tj. 1,9 chyby na žáka. Žádné opravy se u žáků s AS metodou neobjevily a u žáků s G metodou byla zaznamenána pouze jedna. Šlo o opravu na úrovni Z chyby – *Ema má máslo* opraveno na *Ela*. Podstatně vyšší chybovost žáků vyučovaných AS metodou a také to, o jaké typy chyb se jedná, nelze pominout. Zatímco žáci s AS metodou nebyli ve 44 případech schopni slovo vůbec přečíst, u žáků s G metodou jsme zaznamenali obdobné potíže jen desetkrát. Respondenti vyučovaní AS metodou se nejčastěji dopouštěli Z chyb (11), tedy záměny písmen a zkomolenin, zatímco chyby ostatní se objevovaly ojediněle (viz Graf 1). U dětí s G metodou byla zaregistrována Z chyba jen čtyřikrát. Tyto děti se častěji dopustily ZVG chyby, a to osmkrát. Ukázalo se, že jejich čtení už pracuje se všemi třemi klíči (ve větě *Ela má máslo* četli jeden žák a žákyně *maso*, další žák jako *masko* a žákyně pak *málo*). Veškeré číselné údaje poskytuje Graf 2.

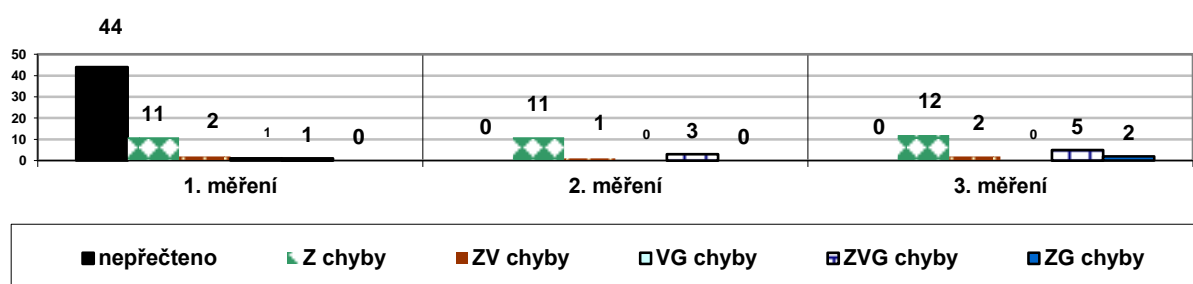
³² Naším cílem bylo sledovat možný vliv metody výuky čtení na vývoj čtenářských dovedností žáků 1. stupně ZŠ. Do pilotáže ve školním roce 2014/2015 byly začleněny dvě skupiny žáků 1. ročníku ze dvou základních škol na Opavsku. Do pilotáže byli zařazeni pouze ti žáci, kteří na počátku povinné školní docházky byli nečtenáři. Jedna skupina dětí se učila číst metodou analyticko-syntetickou se slabikami (dále jen AS metoda) a druhá metodou genetickou (dále G metoda). Obě skupiny žáků (N=31) četly vždy totožný text. Při listopadovém a březnovém měření musely být specifické metodické kroky každé metody zohledněny tak, aby nebyla některá ze skupin při čtení znevýhodněna (roli hrálo nejen písmo, ale také postup zavádění jednotlivých písmen a úroveň procvičované syntézy písmen ve slova). Zásadní odlišnost metodického postupu obou metod spočívá v tom, že zatímco žáci vyučovaní AS metodou se slabikami jsou postupně vedeni k vázanému slabikování a jsou seznamováni se všemi čtyřmi podobami každého písmene najednou, žáci vyučovaní G metodou pracují nejprve pouze s verzálkami a provádějí syntézu celých slov (po vyhláskování jednotlivých písmen). Pomalejší průběh seznamování žáků s písmeny u AS metody nás při prvním měření limitoval natolik, že porozumění textu mapováno nebylo. Sledován byl výhradně parametr, zda a jakým způsobem žáci předložený soubor slov (4) a vět (3) zvládnou děti přečíst nahlas. Záznam čtení byl proveden pomocí moderní technologie – eyetrackeru, který je vybavením Výzkumné laboratoře eyetrackingu Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě. Tímto děkujeme ing. Liboru Jedličkovi za technickou podporu při měření a přenos naměřených dat. Při druhém a třetím měření těchto respondentů již bylo jejich porozumění textu ověřováno, neboť byl dominantně čten souvislý text.

³³ Série měření prvňáků kopirovala předešlý model, tj. měření v listopadu 2015, březnu 2016 a červnu 2016. Zbývající ročníky byly měřeny jen v listopadu 2015 a červnu 2016. Také tyto žáci četli předložený souvislý text nahlas a přidruženými zadáními bylo vždy ověřováno jejich porozumění textu.

³⁴ Eyetracker je moderní technologie, která pomocí výpočtů z odrazových bodů infračerveného světla na povrchu oka poskytuje informace o očních pohybech žáků při čtení. Přístroj je zaznamenává a současně uchovává podklady pro následnou analýzu a vyhodnocování dat, čímž výzkumníkům umožňuje soustředit se na detailní mapování procesu čtení.

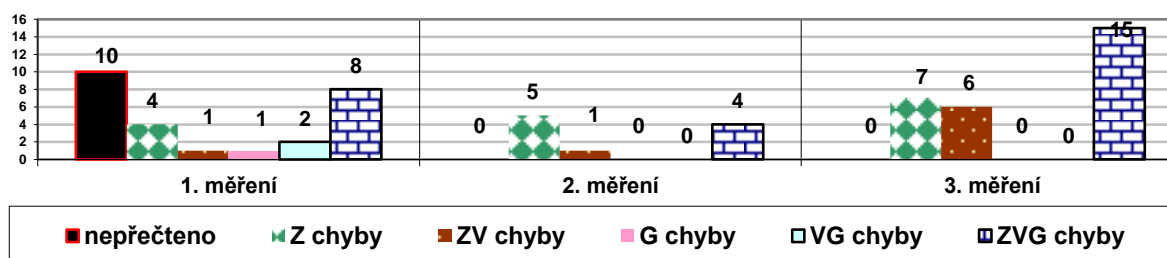
Analýza chybovosti březnového čtení, tedy druhého měření v pořadí, ukázala, že při čtení žáků s AS metodou bylo učiněno průměrně 0,9 chyby na žáka a čtenáři s G metodou dosáhli 0,7 chyby na žáka. U respondentů (AS metoda) znovu převažovaly Z chyby, a to jedenáct chyb (viz Graf 1). Pozitivně vyznívá zjištění, že u žádné z metod nebyly už pozorovány výraznější obtíže při čtení jako u počátečního měření. U žáků s G metodou dominovaly Z chyby, vyskytly se v pěti případech. Dále tito žáci chybovali na úrovni ZVG, zaznamenány byly čtyři nedostatky tohoto charakteru (viz Graf 2). ZVG chyb se začali dopouštět také žáci s AS metodou, zaregistrovány byly tři. To znamená kvalitativní posun, neboť se jedná o chyby pokročilejšího charakteru. Pozitivně lze vnímat také vývoj metakognice žáků, tedy opravy jejich vlastních chyb. Ty se vyskytly ve větší míře u obou sledovaných skupin. Ve všech případech se jednalo o Z chyby a ZVG chyby, přičemž žáci s AS metodou opravili 11,8 % svých chyb, žáci s G metodou dokonce 33,3 % chyb.

Typy neopravených chyb - AS metoda - 1. ročník vývoj



Graf 1 Vývoj chybovosti s ohledem na kategorizaci chyb – AS metoda

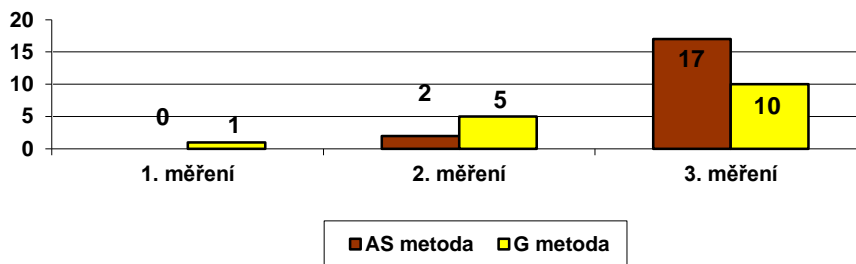
Typy neopravených chyb - G metoda - 1. ročník vývoj



Graf 2 Vývoj chybovosti s ohledem na kategorizaci chyb – G metoda

Analýza správnosti posledního, tj. červnového, čtení žáků ukázala, že žáci s AS metodou chybovali méně často než žáci s G metodou. Ve skupině žáků s AS metodou jsme zaznamenali průměrně 1,3 chyby na žáka; nejčastěji šlo o Z chyby (12) a pokročilé ZVG chyby (5). Ve skupině žáků s G metodou vycházelo průměrně 1,9 chyby na jednotlivce a také převažovaly ZVG chyby (15), ale zaregistrovány byly také Z chyby (7) a ZV chyby (6). Správnost čtení žáků vyučovaných AS metodou se zvýšila také proto, že se jim dařilo registrovat vlastní chyby a v průběhu čtení je opravit (44,7 %). Oproti tomu žáci s G metodou identifikovali a opravili 26,3 % svých chyb. Oba výsledky pokládáme za potěšitelné, jelikož svědčí o zřetelném posílení metakognice u obou skupin žáků (srov. Graf 3).

Opravené chyby - vývoj žáků 1. ročníku ZŠ



Graf 3 Vývoj zaznamenaných oprav chyb – obě metody

Přestože žáci s AS metodou v průběhu pilotáže zvrátili výrazně horší počáteční výsledek a kvalita jejich čtení se při měření v březnu 2015 začínala vyrovnávat úrovni čtení žáků s G metodou a při dalším měření v červnu 2015 ji mírně předčila, neznamená to ještě, že zjištěné výsledky pokládáme za všeobecně platné a jsme oprávněni činit jakékoli závěry, které by se výhledově mohly ukázat jako ukvapené. V pozorování vývoje čtenářských dovedností totožných žáků jsme pokračovali dalšími dvěma měřeními v navazujícím školním roce, tj. 2015/2016. Analýza jejich čtení z listopadu 2015 naznačila, že chybovost obou skupin žáků nevykazuje statisticky významné rozdíly. Zjistili jsme totiž, že jedinci vyučovaní AS metodou se dopustili průměrně 2,0 chyby na žáka a respondenti s G metodou 2,2 chyby na žáka. Souvislý text byl bezchybně přečten třemi čtenáři s AS metodou a dvěma jednotlivci s G metodou. Pouze jedinou chybu jsme identifikovali u pěti žáků AS metody. Jednalo se o totožnou chybu na úrovni ZV (ve větě *Celý týden bylo krásné slunečné počasí četli krásně místo krásné*). Jedné chyby se při čtení dopustili i tři žáci G metody, kteří chybovali dvakrát na úrovni ZV a jednou ZVG. Další čtenáři (u obou metod) chybovali vícekrát. Souhrnně lze tvrdit, že u obou sledovaných skupin dominovaly ZV chyby (AS – 25 a G – 24),³⁵ které prokazují opomenutí gramatické struktury větných celků. Zatímco žáci G metody chybovali častěji na úrovni ZVG, žáci vyučovaní AS metodou se těchto chyb dopustili méně často, avšak vyskytly se u nich i dvě Z chyby a jedna VG chyba.

Výsledky čtyř měření totožných dětí odkrývá vývoj kvality čtení od výraznějšího výskytu chyb na úrovni opírající se o vjemy zrakové a související se schopností žáků provést syntézu čteného (Z chyby), k chybám na úrovni významové a gramaticko-syntaktické. Ty se objevily v různých kombinacích (ZV a ZVG chyby). Je nutné podotknout, že jejich zastoupení bylo ovlivněno také vyšší náročností textového materiálu. Přestože se v příspěvku nevěnujeme aspektu porozumění textu, který byl primárně sledován pomocí přidružených úloh, zmíníme, že poslední dvě realizovaná měření naznačila, že chyby na úrovni ZVG a ZV kvalitu porozumění textu neovlivnily.³⁶ Tento závěr budeme dále ověřovat také u dalších měřených skupin.

Abychom doložili naše tvrzení, že klasifikaci chyb metodiky M. M. Clayové je využitelná a užitečná také při hodnocení čtení ve vyšších ročnících 1. stupně ZŠ, stručně představíme výstupy získané měřeními žáků 3. a 4. ročníku ZŠ.³⁷ Struktura měření a výzkumný záměr se shodoval s měřeními žáků nižších ročníků. Výstupy vážící se k ověření účelnosti

³⁵ Uvádíme jen příklady bez přiřazení k jednotlivým metodám a jejich testovaným žákům, neboť obě skupiny se dopouštěly chyb obdobných: *přečteno krásné místo krásné, byli místo bylo, sluníčko a slunce místo slunečné* (jen G metoda), *ubytovali místo ubytování*.

³⁶ Opačně je tomu s přítomností Z chyb (zkomolenin), měření z června 2015 prokázalo, že s jejich výskytem výrazně klesá schopnost žáků porozumět přečtenému.

³⁷ První měření bylo provedeno v listopadu 2015 a další, jehož analýza zatím není dokončena, v červnu 2016. Měření byli vždy dvě skupiny žáků daného ročníku (N=30; jedna skupina vyučovaná čtení AS metodou a druhá G metodou) na dvou základních školách na Opavsku.

kategorizace chyb ukázala, že žáci 3. ročníku ZŠ chybovali při čtení častěji (u AS metody identifikováno průměrně 4,8 chyby na žáka a u G metody 3 chyby na žáka), zatímco žáci 4. ročníku četli pečlivěji (AS metoda 2,3 chyby na žáka a G metoda 3 chyby na žáka). V obou ročnících ovšem dominovaly chyby stejného typu, a to Z, ZV a ZVG. Jejich procentuální zastoupení se liší. U třetáků převažovaly ZVG chyby (41,4 %) a přibližně poloviční zastoupení měly chyby ZV (24,8 %). Zaregistrovány byly dokonce Z chyby (23,3 %), jejichž výskyt bychom již neočekávali. Ještě výrazněji byly Z chyby zjištěny ve čtení žáků 4. ročníku ZŠ a s procentuálním zastoupením 35,2 % se jednalo o chyby nejčastější. Přibližně stejně často (31,8 %) žáci chybovali na úrovni ZV chyb a nejméně často se objevily chyby nejvyspělejší, tj. ZVG chyby, 24,8 %. Vzhledem ke skutečnosti, že pracujeme zatím s výsledky jednoho měření a že náročnost čteného textu byla odlišná, nelze z dosavadních zjištění vyvozovat zevšeobecnující závěry. Ukazuje se ovšem již nyní, že zvolená klasifikace je velice dobře použitelná.³⁸

ZÁVĚR

Naše výzkumné snahy soustřeďující se na mapování vývoje kvality čtení s porozuměním u žáků raného školního věku a u žáků vyšších ročníků 1. stupně ZŠ, u nichž byly uplatněny dvě nejčastější výukové metody čtení v české edukaci, jsou teprve v počátcích. Dosavadní výzkumné výstupy a zkušenosti s využitím přístroje eyetracker nám umožňují konstatovat, že práce s touto moderní technologií otevírá možnost charakterizovat vývoj procesu čtení lépe. Dosažené výstupy zatím prezentujeme s náležitou rozvahou a bez unáhleně stanovovaných předpokladů, neboť primárně usilujeme o precizní deskripci zaznamenaného stavu. Navíc se domníváme, že zvolená metodika klasifikace chyb posiluje kvalitu charakteristiky průběhu vývoje čtenářského výkonu žáků a potřebným způsobem doplňuje jeho kvalitativní analýzu. Usuzujeme, že ucelenější výstupy budou výhledově využitelné také pro učitele působící v edukaci.

LITERATURA

- Caravolas, M., & Volín, J. (2005). Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníku. Praha: IPP.
- Basl, J., & Kramplová, I., & Tomášek, V., & Vernerová, M. (2013). PIRLS 2011 & TIMSS 2011. Vybraná zjištění. Praha: Česká školní inspekce.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. In *Pedagogika*, roč. 52, č. 2, s. 171–181.
- Gavora, P., & kol. (2008). *Ako rozvíjať porozumenie textu žiaka*. Nitra: ENIGMA.
- Janík, T., & kol. (2013). *Výzkum školního vzdělávání: poznatky a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hyplová, J. (2010). *Využití projektového vyučování v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků základní školy*. Ostrava: PdF OU.
- Košek Bartošová, I., & Plovajková, A., & Podnecká, T. (2015). Development of Reading Literacy Based on the Work of Textbooks (Workbooks). *Procedia – Social and Behavioral Science*. Vol. 171, s. 668–679.

³⁸ Také měření žáků 3. ročníku ZŠ naznačilo, že chyby při čtení na úrovni ZV a ZVG nejsou těmi, které by znemožňovaly textu porozumět, tj. žáci správně splnili přidružený úkol, přestože text nepřečetli bezchybně.

- Kramplová, I., & kol. (2012). Národní zpráva PIRLS 2011. Praha: Česká školní inspekce.
- Křivánek, Z., & Wildová, R., & kol. (1998). Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha: PedF UK.
- Kucharská, A., & Barešová, P. (2012). Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice. In *Pedagogika*. roč. 2012, 1–2, s. 65–80.
- Metelková Svobodová, R. (2013). Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku. Ostrava: Pdf OU.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT (2013). [cit. 2016-03-07]. Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaciprogram-pro-zakladni-vzdelavani> >.
- Matějček, Z., & kol. (1992). Zkouška čtení. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Palečková, J., & Tomášek, V., & kol. (2013). Hlavní zjištění PISA 2012. Praha: Česká školní inspekce.
- Průcha, J. (ed), & kol. (2019). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník. 7. aktual. vyd. Praha: Portál.
- Spilková, V., & kol. (2005). Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál.
- Zápotočná, O. (2012). Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní. Bratislava: VEDA.
- Zápotočná, O. (2013). Metakognitívne procesy v čítaní, učení a vzdelávaní. Trnava: Pdf TU.
- Zezulková, E. (2015). Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání. Opava: SLU v Opavě.
- Wildová, R. (2005). Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: PedF UK.

KONTAKT

doc. PhDr. Radana Metelková Svobodová, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou
Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
Mlýnská 5, Ostrava
553 462 644, radana.metelkova@osu.cz

INOVATIVNÍ PŘÍSTUP V HODNOCENÍ CHYB A SEBEKOREKCI PŘI ČTENÍ

Ivana Hořínková

Resume / Abstrakt: Existuje několik výukových metod pro prvopočáteční čtení. Některé se upřednostňují a získávají velkou oblibu učitelů, další se naopak dostávají do pozadí. Při výběru metody se pedagogové rozhodují na základě rychlosti, jakou se žáci naučí číst. Čas a rychlost čtení textu však nejsou rozhodujícími aspekty. Učitelé by měli dbát na bezchybné čtení, které je klíčem ke správnému porozumění čteného textu. Pokud se při čtení chyby objeví, může učitelům pomoci eyetracker. Je to přístroj, který zachycuje oční pohyby, a učitel má tak možnost určit a diagnostikovat chybu, které se žák při čtení dopustil.

Klíčová slova: Výuková metoda čtení, porozumění textu, eyetracker, chyba při čtení

Abstract: There are several methods for teaching reading primordial. Some prefer and gain great popularity among teachers, more on the contrary, getting into the background. When choosing which method to educators decisions based on the speed at which pupils learn to read. Time and speed of reading the text, however, are not critical aspects. Teachers should ensure error-free reading, which is the key to a proper understanding of the text. If, when reading errors occur, can help teachers eyetracker. It's a device that captures the eye movements, and the teacher has the opportunity to identify and diagnose errors he committed student in reading.

Key words: Teaching methods reading, comprehension, eyetracker, error reading

ÚVOD

Čtenářská gramotnost se označuje jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálů a k aktivní účasti ve společnosti*“³⁹. Čtenářskou gramotnost můžeme chápat také jako porozumění textu, kdy je člověk schopen využívat uvedené informace pro různé účely, k rozvoji vlastních vědomostí či komunikaci se společností. Příspěvek se zaměřuje na dvě nejčastěji využívané metody výuky čtení, jelikož se právě o těchto metodách diskutuje v učitelském prostředí velmi často. Diskuse se opírají o argumenty, která metoda je lepší, zda jedna naučí žáky číst a psát rychleji, která z metod je pro žáky přirozenější a jednodušší. Výzkum se proto zaměřuje na zjištění, zda výuková metoda výrazněji ovlivňuje kvalitu čtení žáků a jejich následné porozumění textu. Použitá technika k tomuto výzkumu je velmi cenným nástrojem a zároveň pomocníkem při diagnostikování postupu i strategie čtení žáků již v 1. ročníku.

³⁹Straková in Švrčková, 2011, s. 10

1. ANALYTICKO-SYNTETICKÁ (A-S) A GENETICKÁ (G) METODA

Vybranými metodami pro výzkum je metoda analyticko-syntetická, kterou můžeme nazývat také jako slabikovací metodu či samotné slabikování a metoda genetická, jež je možno nazvat metodou hláskovací. Jak již samotné názvy metod napovídají, liší se především v technice nácviku čtení. Princip analyticko-syntetické metody spočívá v rozkladu slov na jednotlivé slabiky, které si žáci mohou vyznačovat v textu pomocí obloučků, aby si uvědomili, že při čtení vysloví celou slabiku najednou, nikoliv jednotlivá písmena. Větu „*Pepa má pilu.*“ přečtou žáci „*Pe-pa-má-pi-lu.*“ Typickou činností při nácviku rozkladu slov na slabiky je vytleskávání slabik, přičemž jedno tlesknutí odpovídá jedné slabice. Je nutné věnovat dostatečnou pozornost sluchové analýze a syntéze, žákům může rozklad slova na slabiky činit potíže, také nemusí určit správný počet slabik ve slově.

Oproti tomuto způsobu výuky čtení stojí metoda genetická, jejímž autorem je **Josef Kožíšek**. Nejedná se o novou metodu, přestože v posledním desetiletí jsme mohli zaznamenat velké sympatie ze stran učitelů. Kořeny genetické metody se datují již v roce 1913 v čítance „*Poupata*“ od stejného autora J. Kožíška.⁴⁰ Způsob osvojování techniky čtení spočívá v syntéze hlásek do slovních celků. Žáci čtou hlasitě jednotlivá písmena, která následně spojují v slova. Větu „*Pepa má pilu.*“ přečtou žáci „*P-e-p-a → pepa, m-á → má, p-i-l-u → pilu.*“ Jednou z velmi častých a oblíbených činností je hra „*Na Ufona*“, kdy učitel hláskuje slova a žáci vyslovují slovní celky. Tato technika čtení může působit jako tzv. „*dvoji čtení*“. I v této metodě je nutné zaměřit se na sluchovou analýzu a syntézu, neboť žáci nemusí jednotlivě vyslovené hlásky delšího či složitějšího slova spojit ve správné slovní celky.

1.1 Výzkum a jeho cíle

Cílem empirického šetření je komparace daných výukových metod z hlediska vývoje kvality čtení. Zjišťujeme, zda žáci čtou správně, bez chyb, plynule a jakou rychlostí. Především se soustředíme na žákovské porozumění textu, tedy to, zda žáci rozumí tomu, co si přečtou. Zaznamenávají jsou případné rozdíly u obou skupin sledovaných žáků. Pokud žáci při čtení chybují, pak je naším dalším cílem určit, který typ chyby je nejčastější, popř. z jakého důvodu se tato chyba vyskytuje, a také, zda si žáci chybu uvědomují a umí ji opravit, tzv. *metakognice*.

Realizovaný výzkum se zaměřuje na dvě skupiny žáků učících se odlišnými metodami čtení, a to již zmíněné metody analyticko-syntetická a genetická. Plánovaná doba výzkumu je 2 roky, přičemž šetření začalo v 1. ročníku ZŠ, kde se již uskutečnila 2 měření (listopad 2015 a březen 2016) a 3. měření proběhne v červnu 2016. V následujícím 2. ročníku ZŠ proběhnou další 2 měření.

1.2 Eyetracker jako inovativní pomocník

Použitá technika v tomto šetření se nazývá EyeTrackerTobii TX300 (*obr. 1*) se softwarem TobiiStudio, pomocí nějž jsme schopni zachycené skutečnosti analyzovat a dále zpracovávat. Jedná se o zařízení využívané k testování úloh, tj. pořizování záznamu z měření a k základní analýze těchto dat. „*Eyetracker funguje na principu sledování očních pohybů, snímá pohled člověka na určité objekty a převádí jej do elektronické měřitelné podoby.*“⁴¹

⁴⁰<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3234&HSESSID=0f25f5ca140ceb2f5e2a53fa17d088d>

⁴¹*Výzkumná laboratoř EyeTrackingu*. [online]. Ostrava: OU Pedagogická fakulta, 2014. [cit. 2016-04-30]. Dostupné z: <<http://vlet.osu.cz/laborator.htm>>

1.3 Průběh měření

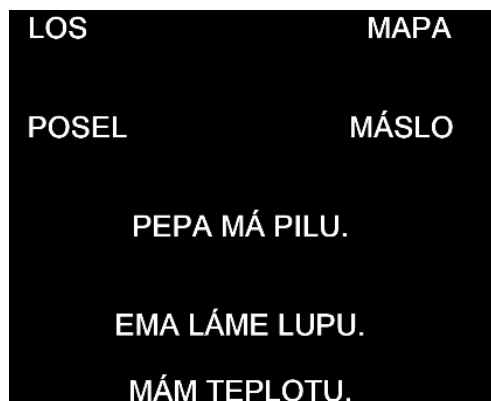
Měření probíhá v šesti etapách, kdy je nejprve žák usazen do správné polohy a vzdálenosti od monitoru. Dále se nastaví mikrofon a snímací čidla na prstech žáka, zkalibrují se žákovy zorničky (žák očima sleduje a zaměřuje pohybující se body na monitoru). Vysvětlíme žákovi zadání a potřebné pokyny, následně žák čte hlasitě zobrazený text a při druhém a třetím měření řeší žák zadané úkoly, tj. oprava chyby ve větě, určení správného obrázku na základě přečteného textu (*obr. 2*).



Obr. 1 Monitor zařízení EyeTracker TX300 *Obr. 2* Průběh měření

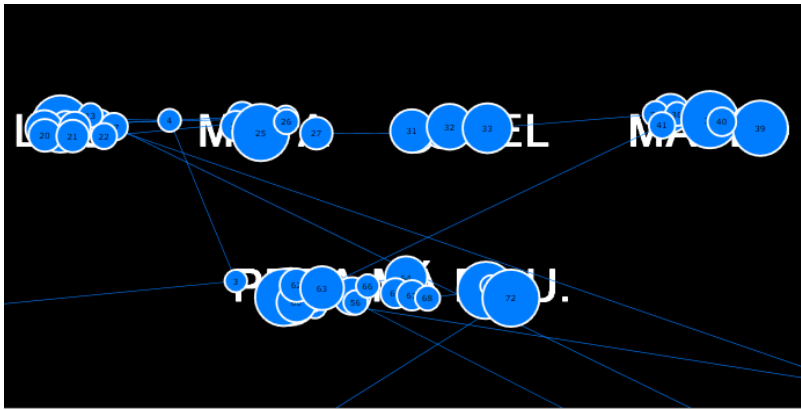
1.4 Struktura pracovních listů

Každé ze tří měření má určitý cíl. Při prvním měření se sleduje počáteční technika čtení měřených žáků. Na obrazovce žáci vidí čtyři slova a tři věty obsahující různý počet písmen a slabik, slabiky otevřené i uzavřené (*obr. 3*). Slova i věty byly vytvořeny z písmen, která žáci v listopadu 1. ročníku znají a zároveň to nejsou běžně užívaná slova či věty z výuky.

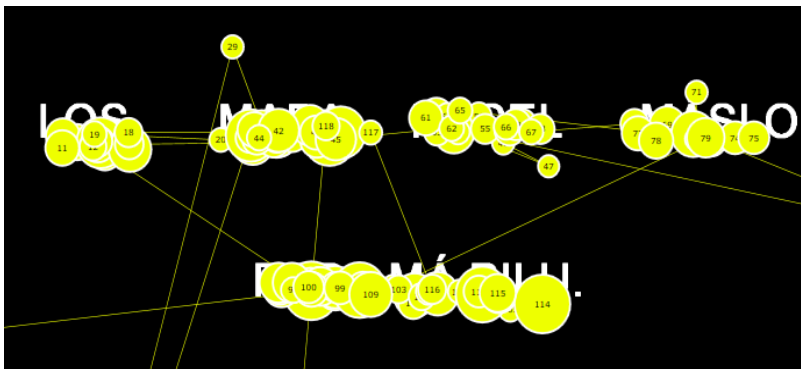


Obr. 3 Pracovní list pro 1. měření

EyeTracker zachytí oční pohyby skládající se z fixace, sakády a regrese. Fixace je zaměření oka na danou oblast na obrazovce. Čím déle oko spočine na písmenu či slabice, tím větší je fixace (větší barevný bod). Sakádou rozumíme pohyb oka dopředu a regrese znamená oční pohyb zpět. Každý barevný bod obsahuje číslici, která značí pořadí jednotlivých pohybů. Oční pohyby žáka učícího se metodou analyticko-syntetickou jsou zobrazeny na *obr. 4*, jsou zde vidět sakády ve vzdálenosti slabik, tj. jednotlivé fixace jsou zachyceny na slabikách, z čehož plyne, že žák slabikuje. Na *obr. 5* vidíme sakády ve vzdálenosti jednotlivých písmen, tj. fixace jsou zachyceny na každém písmenu, což znamená, že žák hláskuje.



Obr. 4 Jednotlivé oční pohyby



Obr. 5 Jednotlivé oční pohyby

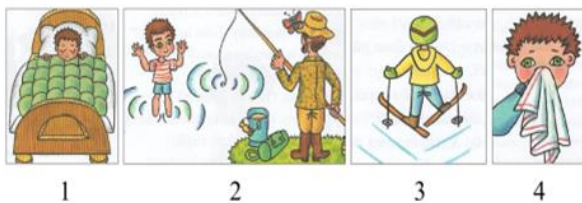
Cílem druhého měření je sledování vývoje kvality čtení a úroveň porozumění čtenému textu. Na první obrazovce bylo úkolem přečíst tři věty a následně vybrat obrázky patřící k textu. Na druhé obrazovce měli žáci přečíst větu, porovnat s obrázkem a danou větu opravit (obr. 6).

MÁM RÝMU A TEPLOTU.

MUSÍM BÝT V POSTELI.

NERADUJU SE, NEPOJEDU NA CHATU.

ZA CHATOU JE HUSTÝ LEV.



1. strana 2. měření

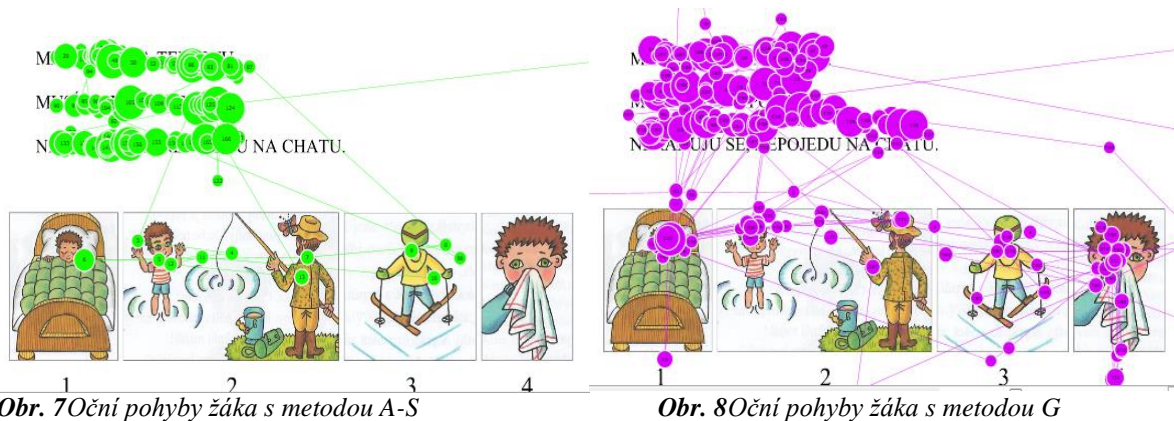
JAK MILE SE UZDRAVÍM, POJEDU NA CHATU NA KOZE.



2. strana 2. měření

Obr. 6 Pracovní list pro 2. měření

Na obr. 7 vidíme oční pohyby při slabikování. Můžeme usoudit, že žák čtenému porozuměl, neboť se pro určení správné odpovědi do textu nepotřeboval mnohokrát vracet (fixací na obrázku je 12), kdežto u žáka, který hláskoval, vidíme na obr. 8 mnoho fixací na jednotlivých obrázcích, kdy se zároveň několikrát vracel do textu.



Obr. 7 Oční pohyby žáka s metodou A-S

Obr. 8 Oční pohyby žáka s metodou G

1.5 Výsledky měření

Z analyzovaných dat jsme vyhodnotili následující oblasti, a to procentuální úspěšnost čtení, čas čtení, chybovost při čtení a u druhého měření také správné řešení žáků.

U prvního měření je patrné, že žáci učící se metodou genetickou měli vyšší úspěšnost čtení než žáci učící se metodou analyticko-syntetickou (tab. 1).

Tab. 1 Procentuální srovnání úspěšnosti čtení prvního měření

METODA	LOS	MAPA	POSEL	MÁSLO	PEPA MÁ PILU.	EMA LÁME LUPU.	MÁM TEPLITU.
A-S	71,43 %	78,57 %	85,71 %	100 %	71,43 %	71,43 %	50 %
nepřečetli	4	3	2	0	4	4	7
G	100 %	100 %	92,86 %	100 %	100 %	100 %	100 %
nepřečetli	0	0	1	0	0	0	0

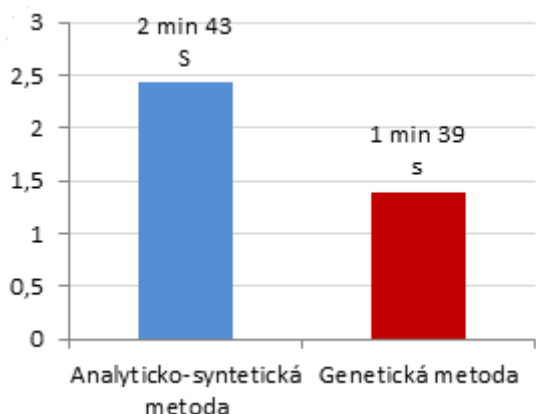
Při druhém měření se výsledky liší, výrazně při srovnání s měřením prvním, kdy A-S metoda měla nyní vyšší úspěšnost. Mezi oběma metodami při druhém měření je patrný rozdíl v poslední větě, kdy dva žáci neuměli vůbec dekódovat slovo „jakmile“ (tab. 2).

Tab. 2 Procentuální srovnání úspěšnosti čtení při druhém měření

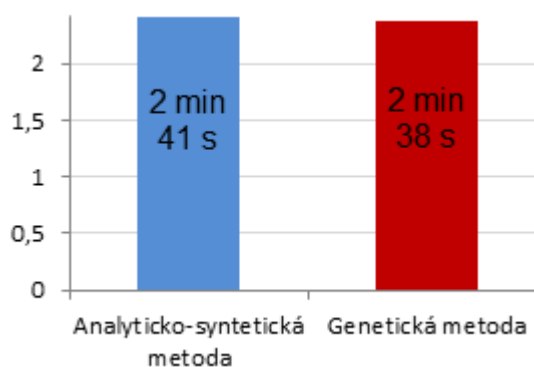
METODA	Mám rýmu a teplotu.	Musím být v posteli.	Neraduju se, nepojedu na chatu.	Za chatou je hustý <u>l</u> ev.	Jakmile se uzdravím, pojedu na chatu na <u>ko</u> ze.
A-S	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
nepřečetli	0	0	0	0	0
G	100 %	100 %	100 %	100 %	81,82 %
nepřečetli	0	0	0	0	2

Čas a rychlost čtení je jedním z ukazatelů, která metoda je v tomto aspektu kvalitnější, avšak na rychlosti, jakou žáci text dekódují, nezáleží v rovině porozumění textu. Není definováno, že čím rychleji žák přečte text, tím lépe mu porozumí. Níže srovnáváme průměrný čas čtení u obou metod s výsledky loňského měření č. 1 (graf 1, graf 2) a měření č. 2 (graf 3, graf 4).

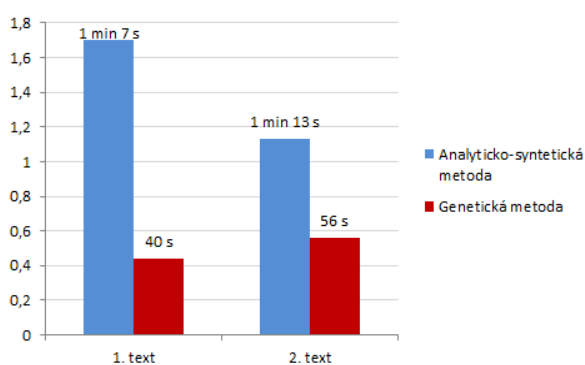
Průměrný čas čtení je vždy delší u metody analyticko-syntetické, avšak nemůžeme určit pouze dle délky čtení, která metoda a zda vůbec má vliv na porozumění textu.



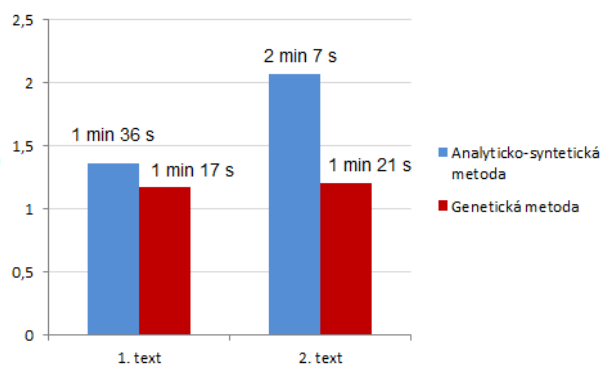
Graf 1 Měření č. 1 šk. rok 2014/2015



Graf 2 Měření č. 1 šk. rok 2015/2016



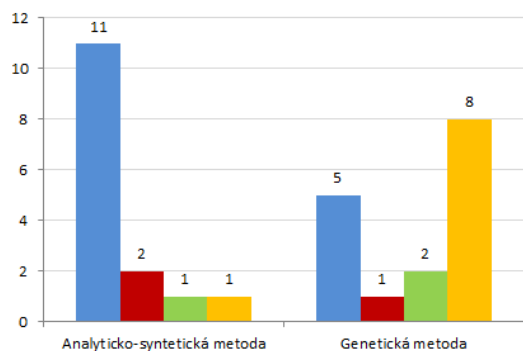
Graf 3 Měření č. 2 šk. rok 2014/2015



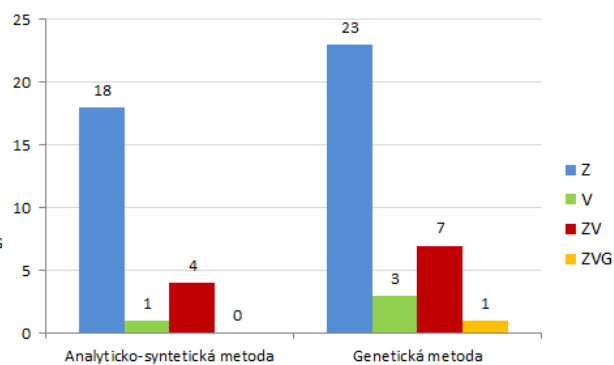
Graf 4 Měření č. 2 šk. rok 2015/2016

Dalším sledovaným a vyhodnoceným aspektem je chybovost žáků u jednotlivých metod. Chyby vzniklé při čtení se dělí M. Clayové⁴² do tří skupin podle toho, který klíč žák v danou chvíli využívá. Při užití více klíčů najednou se chyby dělí do dalších čtyř skupin a vznikají tak kategorie chyb **Z**, což můžeme jednoduše interpretovat jako zkomoleniny, **V**, kdy žáci přečtou slovo chybně, ovšem významově je správné, **G**, žák přečte gramaticky správně, ale přečtené se liší od napsaného. Chyba **ZV**, věta není gramaticky správná, **VG**, žák přečte gramaticky i významově správně větu, ale text se liší, **ZG** znamená, že žák přečetl větu gramaticky přijatelně i vizuálně správně, ale chyba byla ve významu a **ZVG**, přečtené slovo je vizuálně podobné, gramaticky i významově přijatelné. V této oblasti už bychom si mohli položit otázku, zda chybovost ovlivňuje porozumění čtenému textu. Nejčastěji vzniklé chyby u prvního měření srovnáváme s loňskými výsledky (graf 5, graf 6) a u druhého měření (graf 7, graf 8).

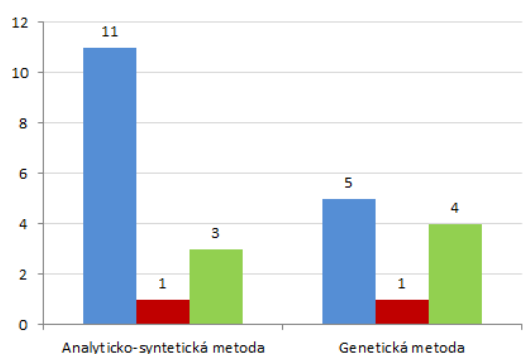
⁴²Zápotočná, 2013, s. 70



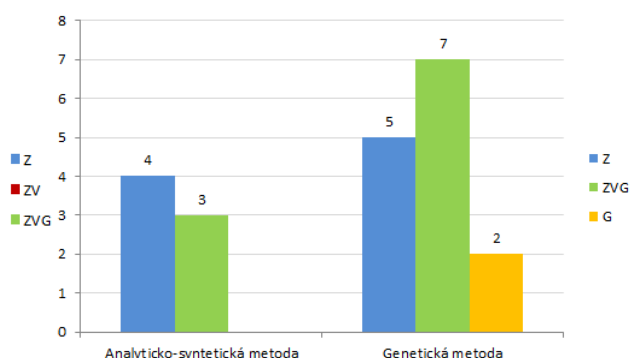
Graf 5 Zastoupení chyb 1. měření šk. rok 2014/2015



Graf 6 Zastoupení chyb 1. měření šk rok 2015/2016



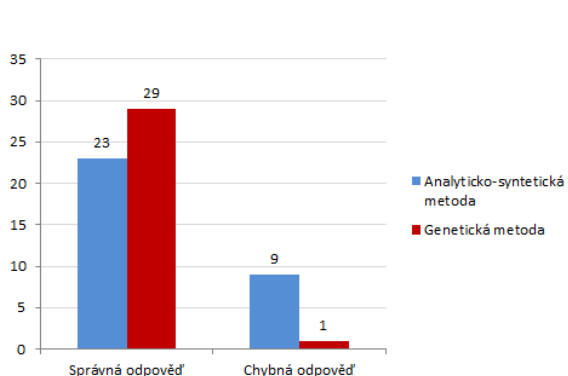
Graf 7 Zastoupení chyb 2. měření šk. rok 2014/2015



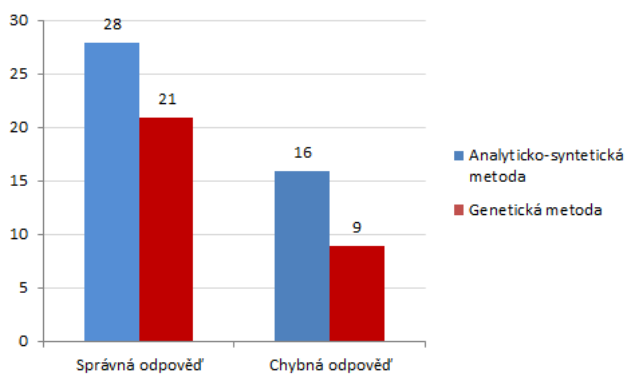
Graf 8 Zastoupení chyb 2. měření šk rok 2015/2016

V metodě s analyticko-syntetické se vždy nejvíce vyskytují chyby typu Z, a to zkomoleniny (např. místo LUPA žák čte LOPA), naopak chyby nejvyššího typu ZVG jsou zastoupeny nízkým počtem. Kdežto u metody genetické jsou to právě chyby ZVG, které převládají. V letošním roce u prvního měření se v této metodě vyskytly nejvíce chyby typu Z, žáci nebyli schopni syntetizovat vyhláskovaná slova.

Oblast, dle které můžeme tvořit závěry, která metoda je pro porozumění textu efektivnější, je právě srovnání výsledků řešení žáků u druhého měření. Zda je náš závěr správný však potvrdí až měření třetí, kdy je vývoj kvality čtení a porozumění čtenému textu téměř u konce. Opět jsou zde srovnána měření z loňského a letošního roku (graf 9, graf 10).



Graf 9 Řešení žáků 2. měření šk. rok 2014/2015



Graf 10 Řešení žáků 2. měření šk. rok 2015/2016

Jak můžeme vidět, výsledky obou let se výrazně liší. Ve školním roce 2014/2015 převažovala s úspěšným porozuměním metoda genetická, i když výsledné rozdíly nejsou markantní, v letošním školním roce je tomu však naopak. Správné řešení převažuje u žáků učících se metodou analyticko-syntetickou.

ZÁVĚR

Výzkumné šetření je teprve v poloviční fázi, tudíž nemůžeme jasně určit, zda různá výuková metoda čtení může výrazněji ovlivňovat porozumění čtenému textu. Ze získaných dat však můžeme konstatovat, že byť je metoda analyticko-syntetická pomalejší v oblasti čtení i psaní oproti metodě genetické, porozumění čtenému textu není ovlivněno rychlostí čtení. Domníváme se také, že po ukončení výzkumného šetření vyjde najevo, že genetická metoda není vhodná pro všechny žáky. Závěrem můžeme také konstatovat, že pro správné porozumění textu by nemělo záležet na metodě, kterou se žáci vyučují, ovšem na učiteli, jakým způsobem k tomuto porozumění žáky povede.

LITERATURA

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

ODVÁRKOVÁ, Dana. S GENETICKOU METODOU JSME SLAVILI ÚSPĚCH. [online]. [cit. 2016-05-06] Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3234&HSESSID=0f25f5ca140ceb2f5e2a53fa17d088d>

ZÁPOTOČNÁ, Olga. *Metakognitivne procesy v čítaní, učení a vdelávaní*. Trnava: TypiUniversitatisTyrnaviensis, 2013. ISBN 978-80-8082-742-7.

Výzkumná laboratoř EyeTrackingu. [online]. Ostrava: OU Pedagogická fakulta, 2014. [cit. 2016-05-06]. Dostupné z: <http://vlet.osu.cz/laborator.htm>

KONTAKT

Mgr. Ivana Hořínková

Ostravská univerzita

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka s didaktikou

Mlýnská 5, Ostrava 1

732 968 268

horinkovaivana@seznam.cz

KLÍČOVÁ KOMPETENCE S KULTURNÍMI, UMĚLECKÝMI ČI ESTETICKÝMI ASPEKTY A JEJÍ POJETÍ ČI ABSENCE V KURIKULECH ČR A SR

Libuše Černá

Resume / Abstrakt: Autorka v příspěvku nahlíží na klíčové kompetence v kontextu obecných cílů všeobecného vzdělávání vyššího sekundárního stupně. Soustředí se na kurikulární dokumenty čtyřletých gymnázií v ČR a SR na státní úrovni a dotýká se pojetí či absence klíčové kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty. Odkazuje na Evropský referenční rámec a jeho 8. klíčovou kompetenci tzv. „Kulturní povědomí a vyjádření“ jakožto výchozí inspiraci pro vymezení klíčové kompetence s aspekty kulturními, uměleckými či estetickými v kurikulech ČR.

Klíčová slova: vzdělávací cíle, klíčové kompetence, Evropský referenční rámec, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike, ISCED 3A – úplné stredné všeobecné vzdelávanie, Kulturní povědomí a vyjádření

Abstract: The author explores the key competences in the context of the objectives of general education upper secondary level. The author focuses on the curricula of four-year grammar public schools in Czech Republic and Slovakia. Touches the concept and the absence of key competencies with the cultural, artistic or aesthetic aspects. The contribution refers to European framework and its 8th key competence "Cultural awareness and expression" as it is main inspiration for defining key competencies with cultural, artistic and esthetic aspects in Czech curriculas.

Key words: educational objectives, key competences, European Framework of Reference, General educational program for high school, The national education program for high school in the Slovak Republic, ISCED 3A – general secondary education, Cultural awareness and expression

ÚVOD

Příspěvek přináší pohled na klíčových kompetencích v kontextu obecných cílů všeobecného vzdělávání vyššího sekundárního stupně v ČR a SR se zřetelem na kulturní, umělecké či estetické aspekty.⁴³ V první části textu jsou stručně představeny hlavní cíle a klíčové schopnosti, které vymezuje Evropský referenční rámec. Druhá část příspěvku stručně vymezuje obecné cíle a klíčové kompetence konkrétních kurikulárních dokumentů gymnaziálního vzdělávání v ČR a SR, tj. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a Štátny

⁴³ Problematice vybraných kurikulárních dokumentů se věnuji v širších souvislostech v rámci disertační práce „Hudební vzdělávání a způsoby jeho ukončování na čtyřletých všeobecně-vzdělávacích středních školách v České republice, Slovenské republice a Polsku“, jejíž dílčí částí je obsahová analýza a komparace českých, slovenských a polských kurikulárních dokumentů státní úrovně pro všeobecně vzdělávacích střední školy se zaměřením na oblast hudební.

vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike, ISCED 3A – úplné stredné všeobecné vzdelávanie. Slovensko bylo vybráno pro srovnání dané problematiky z toho důvodu, že mělo s ČR v průběhu 20. století shodnou vzdělávací politiku a je zajímavé sledovat, čím se v současné době liší či jakým se ubírá směrem. Ve třetí části představuje konkrétně pojetí a vymezení klíčové kompetence „vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“ v kurikulech gymnázií SR a upozorňuje na absenci klíčové kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty v kurikulech gymnázií ČR. Příspěvek odkazuje na Evropský referenční rámec a jeho 8. klíčovou kompetenci tzv. „kulturní povědomí a vyjádření“ jakožto výchozí inspiraci pro vymezení klíčové kompetence s aspekty kulturními, uměleckými či estetickými v kurikulech ČR.

1. EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC – CÍLE A KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI

V roce 2006 vyústily snahy Evropské unie o sblížení vzdělávacích systémů členských zemí v přijetí zásadního dokumentu v podobě Doporučení Evropského parlamentu a Rady⁴⁴, který uvádí jednak jasnou definici pojmu „klíčová schopnost“⁴⁵, jejich výčet a také doporučení členským zemím, jak zajistit jejich osvojování. Doporučení je jedním z výsledků spolupráce Evropské komise a členských států v rámci pracovního programu Vzdělávání a odborná příprava 2010. Tento pracovní program představuje zastřešující rámec pro politickou spolupráci v oblasti vzdělávání a odborné přípravy a je založen na společně dohodnutých cílech, ukazatelích a referenčních kritériích, na vzájemném učení a šíření osvědčených postupů (Evropská komise, 2007).⁴⁶

Na základě tohoto doporučení přijala Rada a Evropský parlament dokument „*Klíčové schopnosti pro celoživotní učení – evropský referenční rámec*“ (dále jen „referenční rámec“). V kontextu vzdělávání (jeho dvojí úlohy, sociální a hospodářské) a jeho hlavní role při naplňování a rozvíjení klíčových schopností jsou hlavními cíli referenčního rámce:

„1) určit a definovat klíčové schopnosti nezbytné pro osobní naplnění, aktivní občanství, sociální soudržnost a zaměstnatelnost ve společnosti založené na znalostech, 2) podporovat snahy členských států, jejichž cílem je zajistit, aby mladí lidé do ukončení počátečního vzdělávání a odborné přípravy rozvinuli klíčové schopnosti na takové úrovni, aby byli připraveni na dospělost a měli základy pro další vzdělávání a pracovní život a aby dospěli mohli své klíčové schopnosti po celý život rozvíjet a aktualizovat, 3) poskytnout politickým činitelům, poskytovatelům vzdělání, zaměstnavatelům a samotným studujícím evropský referenční nástroj, jenž by napomáhal úsilí vyvíjenému na vnitrostátní a evropské úrovni k dosažení společně dohodnutých cílů, 4) poskytnout rámec pro další akci na úrovni Společenství jak v rámci pracovního programu „Vzdělávání a odborná příprava 2010“, tak v rámci programů Společenství v oblasti vzdělávání a odborné přípravy“ (Evropská komise, 2007, s. 3).

⁴⁴ DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. Prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). In: *Úřední věstník Evropské unie* [online]. 2006, L 394/10 [cit. 2016/05/03]. Dostupné z:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>

⁴⁵ Oficiální překlad používá pojem *klíčové schopnosti*, ale v odborné komunitě se přinejmenším od roku 2014 užívá termín *klíčové kompetence*.

⁴⁶ Více informací k dispozici na: http://ec.europa.eu/education/index_en.html.

Přijatý referenční rámec vymezuje osm klíčových schopností⁴⁷, které staví do jedné roviny důležitosti, protože „každá z nich může přispět k úspěšnému životu ve společnosti založené na znalostech.

1. komunikace v mateřském jazyce,
2. komunikace v cizích jazycích,
3. matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií,
4. schopnost práce s digitálními technologiemi
5. schopnost učit se,
6. sociální a občanské schopnosti,
7. smysl pro iniciativu a podnikavost a
8. kulturní povědomí a vyjádření.

Referenční rámec rovněž konstatuje, že řada schopností se bude vzájemně překrývat či propojovat a aspekty jedné oblasti budou podporovat schopnosti oblasti jiné.⁴⁸ Referenční rámec se rovněž zabývá „řadou témat, která hrají svou úlohu ve všech osmi klíčových schopnostech: kritické myšlení, tvořivost, iniciativa, řešení problémů, hodnocení rizik, rozhodování a ovládání pocitů“ (Evropská komise, 2007, s. 3).

Vzhledem k zaměření příspěvku představeném v úvodu nyní přejdeme k vymezení obecných cílů vzdělávání a klíčových kompetencí na gymnáziích v ČR a SR.

2. OBECNÉ CÍLE A KLÍČOVÉ KOMPETENCE GYMNAZIÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR A SR

V rámci kurikulární reformy vzdělávání v polovině prvního desetiletí tohoto století se do českého edukačního prostředí zavádí dvoustupňový systém kurikula, který představují rámcové a z nich vycházející školní vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vychází z nové strategie vzdělávání – z koncepce celoživotního učení, která zdůrazňuje provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Závazným dokumentem pro realizaci gymnaziálního vzdělávání v ČR je rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)⁴⁹. Podle RVP G (str. 8) usiluje vzdělávání na čtyřletých gymnáziích o naplnění těchto cílů:

- vybavit žáky klíčovými kompetencemi na předpokládané úrovni,
- vybavit žáky širokým vzdělanostním základem na předpokládané úrovni,
- připravit žáky k celoživotnímu učení a profesnímu, občanskému i osobnímu uplatnění.

RVP G zdůrazňuje rozvíjení klíčových kompetencí⁵⁰, které žáci získali v základním vzdělávání. RVP G popisuje požadovanou úroveň osvojení klíčových kompetencí jako žádoucí stav, jehož mají žáci dosáhnout (nebo se k němu přiblížit) na základě svých

⁴⁷ Klíčové schopnosti jsou zde definovány jako „kombinace znalostí, dovedností a postojů odpovídajících určitému kontextu. Klíčovými schopnostmi jsou schopnosti, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.“

⁴⁸ „Nezbytným základem vzdělání jsou elementární základní jazykové dovednosti, čtení, psaní, ovládání početních úkonů, informační a komunikační technologie a pro všechny vzdělávací aktivity je nezbytná schopnost umět se učit.“

⁴⁹ Kol. autorů (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>

⁵⁰ Klíčové kompetence jsou zde definovány jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Jejich výběr a pojetí vychází z požadavků na úroveň gymnaziálního vzdělávání. Klíčové kompetence jsou v RVP G uvedeny s poznámkou, že jsou rozpracovány do samostatných okruhů zejména pro jejich lepší pochopení, ale v praxi se mají navzájem prolínat a doplňovat (RVP G, 2007, s. 8).

individuálních předpokladů a možností a jehož další rozvíjení by se mělo stát celoživotním procesem. V rámci gymnaziálního vzdělávání by si žák měl osvojit následující kompetence (RVP G, str. 9):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanskou,
- kompetence k podnikavosti.

Slovenská republika rovněž respektuje dvojúrovňové kurikulum pro všechny školy od preprimárního po sekundární vzdělávání, přičemž *Štátny vzdelávací program* vymezuje závazné edukační linie pro jednotlivé typy škol, *Školský vzdelávací program* jej konkretizuje a doplňuje (Kosová, Porubský 2011, s. 41). Specifikem slovenských kurikulárních dokumentů je, že pracují v rámci vertikální hierarchie vzdělávacího systému s mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED⁵¹. Závazným dokumentem pro střední všeobecné vzdělávání je *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike, ISCED 3A – úplné stredné všeobecné vzdelávanie (ŠVP ISCED 3A)*⁵². Mezi hlavní vzdělávací cíle ŠVP ISCED 3A (s. 4) patří zejména:

- poskytnout všeobecné vzdělání na základě systematického a vyváženého výběru informací a poznatků vědy a kultury,
- prohloubit abstraktní a logické myšlení na základě kauzality, funkčnosti a evoluce,
- naučit samostatnosti při řešení problémy, úkolů a vyvozování logických závěrů,
- vést ke kritickému myšlení při řešení úkolů,
- naučit smysluplně zařazovat informace a poznatky do kontextu životní praxe,
- na základě individuální schopností a zájmů poskytnout optimální možnosti pro další vzdělávání či pracovní uplatnění,
- prohlubovat sociální kompetence, zvl. komunikaci, argumentaci a kooperaci,
- posilovat prosociálnost, odpovědnost a respekt k člověku i společnosti,
- směřovat žáky ke zdravému životnímu stylu, posilovat duševní rovnováhu a pohodu,
- motivovat žáky k zájmu o societu, k aktivitě při ochraně lidských či kulturních hodnot a životního prostředí,
- vést žáky ke globální uvědomělosti.

Cíle gymnaziálního vzdělávání lze shrnout do čtyř kategorií (ŠVP ISCED 3A, 2008, s. 6):

1. Personální – maximální rozvíjení potenciálu každého žáka;
2. Sociální – rozvíjení žákova prosociálního cítění, upevňování jeho zájmu o národní dědictví a akceptace kulturních odlišností;
3. Profesionálně-orientační – rozvíjení svědomitého a uvědomělého přístupu k výběru profesního směřování;
4. Všeobecně-vzdělávací – rozvíjení širokého kulturního, obecného i vědeckého vzdělanostního základu a pěstování kreativity.

⁵¹ *International Standard Classification of Education* přijatá Generální konferencí členských států UNESCO. Referenční klasifikace, sloužící pro uspořádání vzdělávacích programů a odpovídajících kvalifikací do vzdělávacích úrovní a oborů, používaná ve statistikách po celém světě za účelem shromažďování, sestavování a analyzování mezinárodně srovnatelných údajů.

⁵² Kol. autorů (2015). *ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE GYMNÁZIÁ (úplné stredné všeobecné vzdelávanie)*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/7900.pdf>

Profil absolventa gymnázia je založen na klíčových kompetencích (způsobilostech)⁵³, které představují všeobecnou vzdělanost jako soubor vědomostí, schopností a hodnotových postojů umožňujících žákovo uplatnění v pracovním, občanském, rodinném a osobním životě. Tyto kompetence navazují na způsobilosti získané během vzdělávání na předešlých stupních, zejména nižšího sekundárního vzdělávání. Podle ŠVP ISCED 3A (s. 8–9) by měl absolvent gymnaziálního vzdělávání na základě svých možností rozvíjet následující kompetence⁵⁴:

- kompetence k celoživotnímu učení,
- kompetence sociálně komunikační,
- kompetence uplatňovat matematické myšlení a poznávání v oblasti vědy a techniky,
- kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií,
- kompetence řešit problémy,
- kompetence občanské,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence pracovní,
- kompetence směřující k iniciativnosti a podnikavosti,
- kompetence vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury.

Klíčové kompetence jsou prolínány celým kurikulem. K jejich rozvoji přispívá celý vzdělávací obsah, organizační formy a metody výuky, podnětné sociálně emoční prostředí školy, programové aktivity uskutečňované ve škole i v rámci mimoškolních činností. Rozvinutí klíčových kompetencí žáků na úroveň, která je pro ně osobně dosažitelná, je považováno za hlavní programový cíl vzdělávání.

3. POJETÍ ČI ABSENCE KLÍČOVÉ KOMPETENCE S KULTURNÍMI, UMĚLECKÝMI ČI ESTETICKÝMI ASPEKTY V KURIKULECH GYMNAZIÍ V ČR A SR

V souvislosti s námi řešenou problematikou nalézáme ve vymezených klíčových kompetencích slovenského kurikula významné specifikum. ŠVP ISCED 3A stanovuje rozvíjení „kompetence vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“. České kurikulární dokumenty sice obohatily cíle vzdělávání o klíčové kompetence, avšak doposud zůstávají stále formulovány bez náležité argumentace odlišně od evropského referenčního rámce z roku 2006. Podle Malacha (2014, s. 12) to lze vysvětlit i tím, že vznik a zavádění českých národních kurikulárních dokumentů definování evropského referenčního rámce v případě základního vzdělávání časově předcházely⁵⁵ a v případě gymnaziálního vzdělávání jej pouze krátce následovaly⁵⁶.

V roce 2011 byla provedena srovnávací analýza⁵⁷, jejímž cílem bylo zjistit, jak jsou klíčové kompetence zapracovány do kurikul zemí, ve kterých je této problematice věnována značná pozornost, a zemí, které mohou být pro Českou republiku inspirativní. Autorky vybraly konkrétně Anglii, Irsko, Nový Zéland, Finsko a Slovensko a uvádějí, že: „*Srovnávací analýza*

⁵³ Pojmy klíčová či klíčové kompetence (*klúčová kompetencia, klúčové kompetencie*) a klíčová způsobilost či klíčové způsobilosti (*klúčová spôsobilosť, klúčové spôsobilosti*) jsou v dokumentu uváděny jako rovnocenné synonymické výrazy.

⁵⁴ Jednotlivé klíčové kompetence se vzájemně prolínají, propojují a mají nadpředmětový programový charakter. Mají být produktem celkového procesu vzdělávání a sebevzdělávání, tj. kompletního vzdělávacího programu a dalších rozvíjejících aktivit, které v rámci školy probíhaly. Klíčové kompetence jsou zde koncipovány jako ideální plánovaný cílový výstup dosahován procesem jejich rozvíjení (ŠVP ISCED 3A, 2008, s. 7).

⁵⁵ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Praha, VÚP, 2004.

⁵⁶ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia, Praha, VÚP, 2007.

⁵⁷ Kocourková, Š. & Pastorová, M. (2011) *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha: VÚP.

poskytuje podklady pro zvážení, zda je třeba koncept klíčových kompetencí v RVP doplňovat, anebo upravovat“ (Kocourková, Pastorová, 2011, s. 5).⁵⁸ Na základě uvedené analýzy můžeme konstatovat, že kompetence týkající se kulturního povědomí a vyjádření jsou přímo vyjádřeny pouze ve slovenském kurikulu, neboť obsahují kompetenci vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se kulturními nástroji. „V žádném z dalších analyzovaných kurikul se nevyskytuje, přestože kulturní povědomí a vyjádření je součástí Evropského referenčního rámce klíčových kompetencí pro celoživotní učení.“ (Kocourková, Pastorová, 2011, s. 50)

V RVP G (s. 9–10) nalézáme náznak patřičných schopností znalostí, dovedností, postojů či hodnot odpovídající této klíčové kompetenci pouze velmi okrajově, a to částečně v rámci vymezení kompetence občanské: „rozhoduje se a jedná tak, aby neohrožoval a nepoškozoval přírodu a životní prostředí ani kulturu; rozšiřuje své poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytváří je a chrání“ a kompetence komunikativní „s ohledem na situaci a účastníky komunikace efektivně využívá dostupné prostředky komunikace, verbální i neverbální“.

V případě slovenského kurikula je tomu jinak. Inspirace 8. klíčovou kompetencí referenčního rámce „kulturní povědomí a vyjádření“ je zjevná. Jak už bylo uvedeno, ŠVP ISCED 3A stanovuje rozvíjení kompetence „vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“ a rovněž ji podrobněji charakterizuje. V dokumentu (s. 9) se skrze ni po žácích požaduje následující:

- dokáže se vyjadřovat na vyšším stupni umělecké gramotnosti prostřednictvím vyjadřovacích prostředků výtvarného a hudebního umění,
- dokáže se orientovat v uměleckých druzích a stylech a používat jejich hlavní vyjadřovací prostředky,
- uvědomuje si význam umění a kulturní komunikace ve svém životě a v životě celé společnosti,
- cení si a respektuje umění a kulturní historické tradice,
- zná pravidla společenského kontaktu (etiketu),
- chová se kultivovaně, přiměřeně okolnostem, situacím,
- je tolerantní a empatický k projevům jiných kultur.

Ovšem prof. Irena Medňanská (2010) upozorňuje na fakt, že v tomto vymezení absentuje esteticko-umělecký aspekt. Vyjadřuje se v této souvislosti o nedostatečném rozvíjení esteticko-uměleckých aspektů v rámci edukace. Konkrétně zmiňuje rozvoj tvořivosti a prostor pro seberealizaci žáka prostřednictvím umění, rozvíjení uměleckých schopností žáka, oblasti zážitkového prožívání, tedy chybí esteticko-umělecké zaměření kompetence. „I když výsledky pedagogických výzkumů potvrzují, že umělecké výchovy a hudební výchova napomáhají k úspěšnému vývoji žáka v exaktních předmětech jsme svědky, že tyto výchovy jsou vnímány pouze jako prostředek k dosažení tohoto cíle. Vidíme časovou redukci uměleckých předmětů v jednotlivých stupních vzdělávání“ (Medňanská, 2010). Názor autorky není zdaleka ojedinělý. Např. Turek (2003) na tuto skutečnost v dané souvislosti upozorňoval už mnohem dříve: „Jednohodinové předměty z důvodu nedostatečného časový prostor nerozvíjejí, nebo jen velmi slabě rozvíjejí danou kompetenci a obvykle nezanechají trvalé poznatky.“ Další zprostředkovávané efekty provozování uměleckých aktivit s dětmi či studenty, jakými jsou rozvoj emocionality, paměti, představitivosti, kombinačních schopností, přesah do roviny

⁵⁸ Mezi další studie, které se zabývají problematikou klíčových kompetencí a naznačují problematická místa v jejich implementaci v českém edukačním kontextu, patří např.: Simonová, J. & Straková, J. (2005) *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, o. s.

budování sociálních vztahů včetně prevence negativních sociálních jevů atd., jsou zcela zřejmé.

Co se týká vymezení úrovní klíčových kompetencí a jejich hodnocení, autorky představené srovnávací analýzy konstatovaly, že státní vzdělávací programy vybraných zemí neobsahovaly vymezení úrovní klíčových kompetencí a rovněž nenalezly informace týkající se hodnocení klíčových kompetencí (Kocourková, Pastorová, 2011, s. 37). Malach (2014, s. 14) v této souvislosti upozorňuje na nepříznivou skutečnost v ČR, a to na zjevnou absenci systémového přístupu k problematice za strany školských exekutivních orgánů.

Počátkem roku 2013 zveřejnilo MŠMT dokument s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*⁵⁹ (Strategie 2020), jehož cílem je aktualizovat a konkretizovat směry rozvoje celého vzdělávacího systému. Smysl strategie byl v textu vymezen jako „aktualizace a konkretizace směrů a cílů vzdělávací politiky obsažených v Bílé knize z roku 2001“ a jako „sjednocující rámec pro vzdělávací politiku s obsahovým mandátem pro soustavu provádějících dokumentů.“ Strategie 2020 byla schválena vládou 12. května 2014⁶⁰ a první hodnoticí zpráva bude vládě předložena do 31. 8. 2016. Jedním z implementačních dokumentů Strategie 2020 je *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*.⁶¹ Z hlediska MŠMT představuje Dlouhodobý záměr ČR (s. 3) „významný nástroj formování vzdělávací soustavy a je základem komunikace mezi centrem a kraji. Zakotvuje záměry, cíle a kritéria vzdělávací politiky vycházející ze Strategie 2020, určuje rámec dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje přístup státu a jednotlivých krajů zejména v oblasti nastavení parametrů vzdělávací soustavy.“

Snad můžeme alespoň doufat, že tvůrci vzdělávací politiky v inovativních návrzích zmínili potřebu vymezení a rozvíjení klíčové kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty v rámcových vzdělávacích plánech jako důležitou součást vzdělávání ve snaze o komplexního rozvoj osobnosti mladého člověka.

Vzhledem k naší příslušnosti k evropské vzdělávací politice se termín kompetence dostal do našeho edukačního prostředí, státních a školních kurikulárních dokumentů. V tomto vzdělanostním univerzu je nezbytné počítat s uměním, nejen profesionálním, ale hlavně tím, které zasáhne celou populaci, bude ji kultivovat, učit vnímat a emocionálně prožívat (Medňanská, 2010).

ZÁVĚR

Přestože měly Česká a Slovenská republika v průběhu 20. století shodnou vzdělávací politiku, můžeme závěrem konstatovat, že co se týče vymezení jednotlivých klíčových kompetencí, ubírá se nyní Slovensko zcela odlišným směrem. Ve svých kurikulárních dokumentech se více inspirovalo evropským referenčním rámcem a ve vymezených klíčových kompetencích nalézáme významné specifikum, a to v podobě vymezené klíčové kompetence „vnímat a chápat kulturu a vyjadřovat se nástroji kultury“. České kurikulární dokumenty trpí značnou

⁵⁹ Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf

⁶⁰ Schválením Strategie 2020 vládou definitivně pozbývá platnost Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha) z roku 2001. V těsné vazbě na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 budou naopak připraveny navazující strategické dokumenty, které jednotlivé její priority a cíle rozpracují do konkrétních opatření (s. 3).

⁶¹ Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf

mezerou v podobě absentujícího vymezení klíčové kompetence s kulturními, uměleckými či estetickými aspekty. Evropský referenční rámec a jeho 8. klíčová kompetence „kulturní povědomí a vyjádření“ by měla být výchozí inspirací pro vymezení klíčové kompetence s aspekty kulturními, uměleckými či estetickými v kurikulech ČR.

LITERATURA

Kocourková, Š. & Pastorová, M. (2011). *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha: VÚP.

Kol. autorů (2006). DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES). In *Úřední věstník Evropské unie*. Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:CS:PDF>

Kol. autorů (2007). *KLÍČOVÉ SCHOPNOSTI PRO CELOŽIVOTNÍ UČENÍ Evropský Referenční rámec*. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společností.

Kol. autorů (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/159>

Kol. autorů (2013). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/strategie-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-do-roku-2020?highlightWords=Hlavn%C3%AD+sm%C4%9Bry+strategie+vzd%C4%9B1%C3%A1vac%C3%AD+politiky+roku+2020>

Kol. autorů (2008). *Štátny vzdelávací program pre gymnázia v Slovenskej republike ISCED 3A – Vyššie sekundárne vzdelávanie* Dostupné z http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/isced3_spu_uprava.pdf

Kol. autorů (2015). *ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM PRE GYMNÁZIÁ (úplné stredné všeobecné vzdelávanie)*. Dostupné z <https://www.minedu.sk/data/att/7900.pdf>

Kosová, B. & Porubský, Š. (2011). *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB.

Malach, J. & Červenková, I. (Eds.). (2014) *Hodnocení klíčových kompetencí ve školní edukaci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Medňanská, I. (2010). *Systematika hudobnej pedagogiky*. Prešov: Rokus.

Novotná, D. (2011) *Analýza stavu hudební výchovy na čtyřletých gymnáziích* (Disertační práce). Ústí nad Labem: PdF UJEP.

Simonová, J. & Straková, J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. Praha: SKAV, o. s.

TUREK, I. (2003). *Klíčové kompetencie*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

KONTAKT

Mgr. Libuše Černá
Ostravská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra hudební výchovy
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava-Mariánské Hory
mgr.cerna.libuse@gmail.com
+420 605 705 844

KOMPARACE PŘÍSTUPŮ K VNITŘNÍ EVALUACI KVALITY VÝUKY NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

COMPARISON OF APPROACHES TO INTERNAL EVALUATION OF THE QUALITY OF TEACHING AT UNIVERSITIES.

Jana Marie Šafránková

Resume / Abstrakt: Stať je zaměřena na popis přístupů k vnitřní evaluaci kvality výuky na příkladu tří pracovišť vysokoškolských institucí a se srovnáním se současnými požadavky Novely vysokoškolského zákona. Vychází z dlouhodobě realizované vnitřní evaluace kvality výuky prostřednictvím hodnocení výuky studenty a absolventy ČVUT, dále z pilotního hodnocení kvality terciální instituce v projektu IPN kvalita na ČVUT na základě aplikace modelu EFQM (autorka byla hlavní řešitelkou systému hodnocení výuky na ČVUT v letech 2003 – 2015 a hlavní řešitelkou pilotního vnitřního hodnocení na ČVUT v letech 2012 - 2015). Přístupy, metodika, používané techniky sběru evaluačních dat jsou porovnány se současnými postupy na Centru školského managementu Pedagogické fakulty UK a na soukromé VŠ – VŠRR. Popisuje, jak probíhala evaluace kvality výuky, jaké bylo procesní zapojení jednotlivých úrovní řízení a jak byly a jsou používány výsledky pro zlepšení kvality výuky. Odpovídá na otázky: Jaké jsou přístupy k vnitřní evaluaci kvality výuky na VŠ? Jaké jsou současné přístupy k evaluaci kvality výuky v uváděných třech institucích terciálního vzdělávání?

Klíčová slova: vysoká škola, vnitřní evaluace kvality výuky, model EFQM

Abstract: The article focuses on description of approaches to internal evaluation of the quality of teaching on the example of three centers of higher education institutions and the comparison with the current requirements of the Higher Education Act Amendments. Based on the long term internal evaluation of teaching quality by students and graduates of CTU, followed by a pilot evaluation of the quality of tertiary institutions in the project IPN Quality at CTU by EFQM (the author was chief investigator of the evaluation system of teaching at the CTU in 2003 – 2015 and of the internal evaluation of the pilot at the CTU in the years 2012-2015). Approaches, methods, used data collection techniques of evaluation are compared to the current procedures at the Center School Management Faculty of Education of CU and at private universities - VSRR. It describes processes during the evaluation of the quality of teaching, procedural involvement of management and improving results of teaching quality. Answers the questions: What are the approaches to internal evaluation of the quality of teaching at the university? What are the current approaches to evaluating the quality of teaching in placed of the three institutions of tertiary education?

Key words: university, internal evaluation of the quality of teaching, EFQM

ÚVOD

Kvalita pedagogického procesu vzdělávacího systému na vysokých školách svědčí o jejich kvalitním či nekvalitním vyučovacím procesu a má vliv na možnosti uplatnění budoucích absolventů na trhu práce. Průběžné zkvalitňování výuky je důležité permanentně implantovat do pedagogického procesu což předpokládá zvýšení nároků na studenta i učitele, systematickou informovanost, vysvětlení přínosů změn pro obě strany, proškolení pedagogů a metodickou pomoc, včetně využívání zpětnovazebných mechanismů, jako je hodnocení výuky, průzkumy spokojenosti učitelů a studentů.

Evropa a svět směřují ke znalostní společnosti, ve které je, pro společnost i ekonomiku nezbytný a důležitý efektivní systém vysokoškolského vzdělávání. Absolventi vysokých škol zaujímají klíčové pozice ve znalostní společnosti. Požadavky, resp. potřeby těchto pracovníků souvisí s pokročilými specializovanými znalostmi a dovednostmi na vysokou úroveň profesionality, ale také často předpokládají vysokou flexibilitu a adaptabilitu a schopnost změn. Znalostní společnost potřebuje novou kvalitu pracovníků, zjednodušeně řečeno flexibilního profesionála.

Na tyto problémy v komplexním přístupu poukazují deklarace, které směřují k harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství. Již v Sorbonnské deklaraci v roce 1999 se uvádí, že „Evropa...musí být i Evropou znalostí. Je třeba posílit a vybudovat intelektuální, kulturní, sociální a technický rozměr našeho kontinentu. Musí to být univerzity, které budou tuto dimenzi z velké části vytvářet a budou v jejím rozvoji hrát hlavní roli...Směřujeme do období, ve kterém podmínky vzdělávání a práce doznají velkých změn, k diverzifikaci profesního vzdělání, kde se celoživotní učení stane jasnou povinností. Dlužíme našim studentům a naší společnosti systém vysokoškolského vzdělávání, ve kterém dostanou ty nejlepší možnosti, aby hledali a aby našli své oblasti, ve kterých dokáží vyniknout“ (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999). Na zasedáních Evropské rady v Boloni a v Lisabonu a dalších se trvale konstatuje, že evropské univerzity musí přispět k vytváření Evropy znalostí. „způsoby života a práce se rychle mění. Znamená to nejen, že se jednotlivci musí přizpůsobovat změnám, ale také, že se musí změnit zavedené způsoby práce...doprovázet úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech. Proto jsou jádrem nastávajících změn evropské systémy vzdělávání“ (Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, 1999).

Tyto dlouhodobé přístupy se odrážejí i v Novele zákona o vysokých školách, schválené v roce 2016. Dávají vysokým školám za povinnost v § 77b Zajišťování kvality vzdělávací, tvůrčí a s nimi souvisejících činností a vnitřní hodnocení kvality těchto činností a uvádí se, že „Vysoká škola je povinna zavést a udržovat systém zajišťování kvality vzdělávací činnosti a to i e) spolupráci a vzájemné vazby vysoké školy s jinými vysokými školami, s veřejnými výzkumnými institucemi a jinými právníckými osobami zabývajícími se výzkumem, experimentálním vývojem nebo inovacemi, se zaměstnavateli absolventů vysokých škol, s podnikateli působícími v průmyslové a obchodní sféře, s podnikatelskými svazy a dalšími osobami nebo orgány vykonávajícími, podporujícími nebo využívajícími vzdělávací nebo tvůrčí činnost vysokých škol nebo její výsledky“ (Novela zákona o vysokých školách, 2016).

Z těchto povinností tedy vyplývá sledovat hodnocení školy absolventy a jejich zaměstnavateli a ostatními podnikateli působícími v daném rezortu, který především absolventy daných škol zaměstnává.

Stat' se zaměřuje na dlouholeté zkušenosti autorky se sociologickými výzkumy mezi absolventy ČVUT, na kterých se autorka podílela již koncem 80. letech 20. st. a které organizovala a vyhodnocovala v rámci různých projektů na ČVUT v letech 1993 až 2015 včetně implementace systému hodnocení výuky studenty. Jako doplněk jsou uváděny krátkodobé autorčiny zkušenosti z dalších dvou vysokých škol a to jedné katedry Karlovy Univerzity a jedné soukromé vysoké školy (2015 - 2016). Dalším doplňkem je informace o pilotním projektu hodnocení kvality vysokých škol, jehož byla autorka řešitelkou v letech 2012 – 2015 na třech vybraných pracovištích ČVUT v Praze.

1. CHARAKTERISTIKY ŠKOL A ZPŮSOBŮ HODNOCENÍ KVALITY VÝUKY

1.1 Stručná charakteristika vysoké školy

České vysoké učené v Praze je nejstarší a největší technickou univerzitou v České republice. Bylo založeno v roce 1707 a v současné době má cca 22 000 studentů bakalářského, magisterského a doktorského studia na osmi fakultách – stavební, strojní, elektrotechnické, jaderné a fyzikálně inženýrské, architektury, dopravní, biomedicínského inženýrství a informatiky. Oborové zaměření, tak jak již vyplývá z názvů fakult, je primárně technické, v posledních dvaceti letech na některých fakultách interdisciplinární, především na fakultě biomedicínského inženýrství. Většina fakult má i katedry managementu a ekonomiky v daném technickém odvětví (stavební, strojní, elektrotechnická, dopravní). Základní vizí je poskytování co nejkvalitnějšího technického vzdělání.

Vysoká škola regionálního rozvoje, s.r.o. je malou soukromou vysokou školou, založenou před 10 lety, s rozvojem studia a počtu studentů především v posledních třech letech. V současné době má cca 1000 studentů bakalářského a magisterského studia.

Centrum školského managementu je katedra Pedagogické fakulty Karlovy univerzity v Praze, zabývající se výukou managementu pro pedagogické pracovníky, v bakalářském, magisterském a doktorském programu má cca 250 studentů.

1.2 Popis metod analýzy kvality výuky, způsob administrace, vyhodnocování

Studenti jsou stále více subjektem vzdělávacího procesu a současně z hlediska marketingové strategie i klienti, resp. zákazníci vysoké školy. Nejen úroveň vzdělávacího procesu, kvalita pedagogických pracovníků, ale i spokojenost studentů se školou a jejich vnímání fungování fakulty či vysoké školy, vytvářejí image každé organizace. Názory absolventů a jejich uplatnění na trhu práce, ukazuje nejen na rysy jejich osobnosti, ale i na nasměrování kurikula, pod kterým rozumíme obecně teoretickou výstavbu a plánování výukových programů, plánované koncepce, obsahy a metody vzdělávání a výchovně vzdělávacích aktivit, konkrétní realizační projekty, učební osnovy a texty, didaktická technika, včetně cílů a dosažených výsledků a také zkušenosti studentů získané ve výchovně vzdělávacím procesu. V širším smyslu může být zkoumán i dopad předávaných obsahů na další kariéru či profesní nebo společenský vzestup jedince a na formování postojů, které umožňují efektivní jednání v praktickém životě (je částečně dlouhodobě sledováno ve výzkumech). Lépe se většinou na trhu práce uplatňují absolventi vysoké školy, kteří vedle velmi dobrých znalostí teoretických a odborných, mají i dobrý základ pro rozvoj svých sociálních dovedností a kompetencí v každodenním pracovním životě, který získají především v rámci studia na vysoké škole. Znalosti názorů studentů a absolventů jsou významné i pro evaluační

procesy univerzit. Se sociologickými průzkumy souvisí i systém hodnocení výuky studenty vysoké školy.

1.3 Šetření na ČVUT v Praze

ČVUT v Praze dlouhodobě sleduje a analyzuje názory a postoje svých studentů a absolventů směřující ke kvalitě vzdělávacího systému. První sociologická šetření studentů a absolventů ČVUT se realizovala již v 70. letech 20.st. (Šafránková, Franěk, 2008) a pokračovalo se v nich postupně i po roce 1990. V 90. letech 20.st.byly průzkumy nejdříve realizovány na Fakultě stavební (Šafránková, 1993, 1994, 1995, 1996) a následně od roku 2000 na celém ČVUT (Šafránková, 2001-2013). Poslední průzkum studentů se realizoval v roce 2011 a absolventů v roce 2013. Výběrové soubory šetření spokojenosti studentů s podmínkami studia byly cca 2000 respondentů za celé ČVUT a probíhaly, kromě prvního, realizovaného v roce 2001, elektronicky a výzkumy absolventů po roce 2000 probíhaly také pomocí elektronického dotazníku. Při zpracování i sběru dat bylo použito kvantitativních sociologických metod. Šetření z let 1996, 2003, 2005 byly realizovány s finanční podporou grantů FRVŠ, šetření z let 2009, 2010 jako projekty Rozvojových projektů MŠMT, šetření v roce 2013 bylo provedeno v návaznosti na šetření REFLEX (Koucký, Ryška & Zelenka, 2014, data ČVUT zpracována Šafránková, 2014). Vzhledem k tomu, že vždy byla použita poštovní anketa, nebylo možné zajistit plnou reprezentativnost. Přesto byla získaná data pro získání informací důležitá, především komparabilitou s předcházejícími výsledky.

Príspevek se zaměřuje především na šetření absolventů. Byl používán dotazník se šedesáti čtyřmi otázkami (do roku 2005, následně zkrácen na 46 otázek), asi z poloviny standardizovanými a z poloviny dle potřeb vysoké školy, tak že polovina otázek se týkala podrobně uplatnění absolventů a druhá polovina byla zaměřena na jejich zpětnovazebné hodnocení vzdělávacího procesu. Zkoumané údaje byly „Zaměstnání“ (typ, odvětví, obor, specializace, velikost podniku, typ vlastnictví podniku, práce v zahraničí, nezaměstnanost, vykonávaný druh práce, výkon řídicí funkce, funkční pravomoc, charakter práce, odpovídající kvalifikace vykonávané práci, setrvání v oboru, odchod z absolvovaného oboru, podmínky zájmu o práci v absolvovaném oboru). „Připravenost pro práci po ukončení studia“ (hodnocení forem studia, hodnocení školy z hlediska vybavení znalostmi, identifikace s oborem, doplňování kvalifikace, rekvalifikace, možnost dalšího vzdělávání v oboru, zájem o celoživotní vzdělávání, obor rozšiřování nebo zvyšování kvalifikace).

Šetření v roce 1996 bylo zaměřeno na absolventy stavební fakulty z let 1985 -1994, kdy bylo dopisem kontaktováno 2.000 absolventů a odpovědělo 681; v roce 2003 bylo dopisem kontaktováno 4.000 absolventů všech fakult ČVUT z let 1993 – 2000 a odpovědělo 1.357, tj. 10% ze všech absolventů ve sledovaných letech; v roce 2005 bylo kontaktováno 3.000 absolventů ČVUT z let 1985 -1993, 2001 – 2003, odpovědělo 882; v roce 2009 bylo kontaktováno 1.000 absolventů z roku 1999, 2004, 2008, odpovědělo 380; v roce 2010 bylo kontaktováno 1.000 absolventů z let 2000, 2005, 2009, odpovědělo 340 (absolventi z roku 1999 tvořili 14,5%, absolventi z roku 2004 32,9% a z roku 2008 52,5% výběrového souboru); v roce 2013 bylo kontaktováno 1.000 absolventů ČVUT z roku 2008 a 2012, odpovědělo 460. (V letech 2001, 2002, 2004, 2006 se realizovali průzkumy studentů a 2006 i průzkum doktorandů).

Vedle šetření se na ČVUT od roku 1991 realizovala anketa hodnocení výuky studenty, nejprve do roku 2004 probíhala na všech fakultách v tištěné podobě, kdy studenti hodnocení vyplňovali na konci semestru ve výuce a o výsledcích byl informovaný vedoucí katedry.

Základní metodika a dotazník s možnými dalšími příklady otázek byl vytvořen autorkou statě v roce 1990 pro stavební fakultu a následně používán s úpravami i na dalších fakultách. Po roce 2000 byla postupně vytvářena struktura elektronického hodnocení výuky studenty, poprvé realizována v roce 2003 na elektrotechnické fakultě, která vytvořila softwarovou podporu hodnocení a od roku 2004 na celém ČVUT (Šafránková, 2003). K hodnocení výuky byly vytvořeny i směrnice o využívání jejich výsledků. Systém se používá doposud.

1.4 Šetření na Vysoké škole regionálního rozvoje

Na Vysoké škole regionálního rozvoje pravidelně probíhá po každém semestru hodnocení výuky studenty formou tištěných dotazníků, vzhledem k zatím relativně malému počtu studentů. První průzkum názorů studentů na vzdělávací proces a jejich možné uplatnění nebo využívání poznatků ze studia v praxi (u studentů kombinované formy studia) byl realizován v roce 2016 (Šafránková, Šikýř, 2016), bylo osloveno a dotazník vyplnilo 174 studentů a připravuje se průzkum absolventů. Zkoumané oblasti týkající se uplatnění a reflexe výuky budou obdobné, protože patří k obecně zkoumaným oblastem z hlediska problematiky uplatnění absolventů vysoké školy.

1.5 Šetření na katedře Centrum školského managementu, Pedagogická fakulta UK

Studenti Centra školského managementu jsou centrálně oslovováni anketou hodnocení výuky na Univerzitě Karlově a jsou i oslovováni v rámci šetření REFLEX nebo dalších šetření, které realizuje Univerzita Karlova. Vzhledem ke specifitě studentů a studia – bakalářský studijní obor Školský management a magisterský Management vzdělávání, jsou průběžně studenti oslovováni s dotazy na reflexi výuky a existuje velmi dobrý kontakt s absolventy tohoto studia.

1.6 Zkušenosti s evaluací

Dlouholeté zkušenosti autorky s evaluací ukazují, že v různých obdobích se proces projednávání, práce s výsledky a využívání výsledků liší. Podle zkušeností záleží na jedné straně na vedení univerzity a fakult, na celkové atmosféře na škole a na aktivitě jak vedoucích pracovníků všech úrovní, tak studentů. Na počátku 90. let na ČVUT byla situace, kdy o evaluaci měli velký zájem studenti a z podnětu studentské části senátu se začala připravovat a realizovat. Současně byl i relativně velký zájem ze strany vedení, v té době fakulty stavební. Proces probíhal následovně. Autorka statě byla oslovena, aby postupně připravila metodiku jak šetření zaměřeného na hodnocení výuky studenty (1990 – 1991), tak stávajících spokojenosti studentů s podmínkami studia (1992 -1993), tak uplatnění absolventů fakulty (1995 - 1996). Všechny metodiky byly diskutovány s vedením fakulty a na akademickém senátu. Prošly i externím oponentním řízením. S výsledky šetření se pak relativně intenzivně pracovalo, jak na úrovni vedení fakulty, tak kateder (třídění bylo provedeno podle studijních oborů). Řada výsledků do určité míry ovlivnila probíhající změny ve struktuře oborů i některých předmětů, především velmi posílila předměty zaměřené na vedení lidí, protože se potvrdilo, že více jak dvě třetiny stavebních inženýrů po nástupu do praxe pracovali jako vedoucí pracovníci a tyto kompetence jim výrazně chyběly. Tento stav na fakultě trval až do roku 2003 – 2004, kdy došlo k výrazným změnám ve výuce v návaznosti na strukturované studium. Vzhledem k velkým diskusím, které provázely období přeměny inženýrského na strukturované studium (bakalářské a magisterské), tak i výsledky šetření byly diskutovány s vedením ČVUT (od roku 1999 probíhala šetření na celém ČVUT), byli zapojeni především

pedagogičtí proděkaní fakult, kteří dávali své podněty především k dotazníkům. Obsah šetření byl tedy vždy konzultován s vedením ČVUT – tj. především s pedagogickými proděkany fakult a následně výsledky byly předávány jak vedení ČVUT, tak vedení fakult a vždy se s výsledky dále pracovalo, především z hlediska hodnocení vzdělávacího procesu a některých oblastí v uplatnění absolventů jednotlivých studijních oborů, resp. programů a názorů zaměstnavatelů. U každého šetření se realizovalo mezi 10 - 30 řízenými rozhovory se zaměstnavateli absolventů.

Studenti byli zapojeni do procesu sběru dat a jejich zpracování. Až na poslední šetření v letech 2009 – 2013, kdy se studenti podíleli jen okrajově, vždy existoval tým studentů, bez nichž by šetření nemohla proběhnout. Při prvních šetření na stavební fakultě to bylo pět studentů, kteří s malou personální obměnou pracovali se zájmem na šetřeních v letech 1991 – 1996, tzn. celých pět let od 1. ročníku. Někteří pak i jako doktorandi prezenčního studia. Na šetřeních v letech 2001 - 2006 se podílel relativně stabilizovaný tým studentů, kdy na sběru dat na celém ČVUT se podílelo patnáct studentů vybraných na všech fakultách a jádro šest studentů pracovalo i na zpracování dat. Studenti celou dobu byli odměňováni stipendii, každý projekt byl financován buď z externích zdrojů FRVŠ nebo RP MŠMT nebo z interních zdrojů interními granty ČVUT, ve všech byla řešitelkou projektů autorka textu.

2. ZKUŠENOSTI S PILOTNÍM PROJEKTEM HODNOCENÍ VYSOKOŠKOLSKÉ INSTITUCE

ČVUT v Praze se v roce 2012 zapojilo do pilotního projektu hodnocení vysokoškolské instituce v rámci projektu MŠMT IPN KVALITA - Zajišťování a hodnocení kvality v systému terciárního vzdělávání. (Nenadál a kol., 2014). Do pilotního projektu se zapojili ze zájmu tři součásti a to z úrovně fakult – Fakulta biomedicínského inženýrství, z úrovně ústavu – Masarykův ústav vyšších studií a z úrovně velké katedry Ústav strojírenských technologií Fakulty strojní ČVUT. Pilotní projekt byl podpořen na jedné straně projektem IRP na rok 2013, 2014 a 2015 a externí hodnocení finančními prostředky z projektu IPN Kvalita.

Základem metodiky evaluace byl EFQM Model Excellence v jeho verzi pro r. 2013 upravený na podmínky hodnocení vysokých škol. Autoři metodiky pro vysoké školy J. Nenadál, M. Hutýra v navrhované Metodice vnitřního hodnocení kvality VŠ uvádějí, „že vychází z osvědčených postupů, jež jsou za tímto účelem uplatňovány v mnoha evropských i mimoevropských zemích. Vnitřním hodnocením je myšleno hodnocení, realizované na základě vnitřních podnětů v prostředí dané VŠ a prováděné především za účelem identifikování příležitostí k dalšímu zlepšování a rozvoji hodnocené VŠ týmem speciálně připravených zaměstnanců. Vnější hodnocení je zabezpečováno externí, k tomu MŠMT ČR autorizovanou organizací za účelem nezávislého posouzení VŠ, když výsledky tohoto hodnocení budou využívat kromě vedení dané instituce i další kompetentní orgány, např. akreditační komise. Jak vnitřní, tak i vnější hodnocení se pak musí soustředit na dvě oblasti, kterými jsou: - kvalita vnitřního systému managementu (řízení) dané VŠ, tj. úroveň dosahovaných výsledků v pedagogické, výzkumné, umělecké, hospodářské a další činnosti VŠ. Kvalita vnitřního systému managementu VŠ bude posuzována prostřednictvím soustavy tzv. dopředných indikátorů (leading indicators), jež mohou mít i kvalitativní povahu v podobě výroků“ (Nenadál, 2012, s.1).

Vzhledem k tomu, že EFQM umožňuje posoudit, kde se instituce nachází na cestě k dosažení excelence, vede k pochopení jak předností, tzn. silných stránek, tak hlavně jejich rezerv, tj. příležitostí ke zlepšování, a je také nástrojem rozvoje organizačních struktur vysoké školy.

Vytvořená sebehodnotící zpráva dává vzhled do specifiky fakulty/ústavu. Model excelence EFQM je založen na modifikaci amerických a japonských způsobů řízení nejlepších firem pro evropské prostředí, od svého vzniku v roce 1988 se dočkal několika zlepšujících revizí a aktuální verze je z roku 2013. EFQM je považován za nejkomplexnější resp. holistický způsob řízení kvality v organizacích, ačkoli nápad resp. prvotní úvaha o kvalitě je extrémně jednoduchá: výborné výsledky lze dosahovat, jen pokud jsou zákazníci i zaměstnanci spokojeni a pokud je organizace svým okolím respektována. Jednoduchá úvaha následuje i v ostatních aspektech řízení kvality: kvalita má být podrobována přezkoumávání systematicky a trvale ve všech složkách vedení organizace, od strategických rozhodnutí přes výběr klíčových ekonomických ukazatelů výkonnosti po způsoby vedení lidí.

Model EFQM hodnotí organizaci v devíti základních a třiceti dvou dílčích kritériích, kterým přiřazuje různou váhu res. různé bodové hodnocení. Těmito základními kritérii jsou: 1. Vedení (100 bodů, 10 %), 2. Politika a strategie (80 bodů, 8 %), 3. Pracovníci (90 bodů, 9 %), 4. Partnerství a zdroje (90 bodů, 9 %), 5. Procesy, produkty a služby (140 bodů, 14 %), 6. Výsledky vzhledem k zákazníkovi (200 bodů, 20 %), 7. Výsledky vzhledem k zaměstnancům (90 bodů, 9 %), 8. Výsledky vzhledem ke společnosti (60 bodů, 6 %), a 9. Klíčové výsledky výkonnosti (150 bodů, 15 %). Prvních pět kritérií je nutným předpokladem pro dosažení strategických výsledků a ostatní čtyři kritéria slouží k hodnocení dosažených výsledků. Váha u spokojenosti zákazníka je nejvyšší a zároveň model zachovává rovnováhu 50:50 mezi nástroji a výsledky (Vochozka, Mulač, 2012, s. 376-377). Česká společnost pro jakost (ČSJ) je oprávněna udělovat ocenění excelence zapojeným organizacím, a to ve dvou resp. třech stupních. První stupeň oceňuje zapojení organizace, druhý stupeň oceňuje výkonnost organizace. ČSJ zprostředkovává i hodnocení pro třetí stupeň, který je cenou EFQM za již dosaženou excelenci a který je udělován přímo EFQM (csq.cz).

Pilotní projekt se týkal celkového hodnocení instituce prostřednictvím modelu EFQM pro hodnocení kvality (vedení, procesy, personální zabezpečení, hodnocení instituce absolventy a studenty, zaměstnavateli, atd.). Po vyškolení osmi vybraných pracovníků proběhlo interní hodnocení s výstupem interní zprávy. Po soustředění dokumentů a informací každé pracoviště zpracovalo svoji pilotní zprávu Vnitřního hodnocení kvality podle ověřovaných kritérií. Na zpracování se podílela řada dalších pracovníků. Zpráva o vnitřním hodnocení prošla i externím hodnocením. Významným přínosem zapojení do pilotního projektu bylo podrobná analýza pracoviště, jeho předností a příležitostí na zlepšení. Tým zaměřený na pilotní šetření kvality jednotlivých pracovišť zpracoval zprávu vnitřního hodnocení v devíti základních oblastech Modelu Excelence EFQM.

Předpoklady

1. Vedení – v této oblasti byly využity informace z dokumentů celého ČVUT, vzhledem k tomu, že většina dokumentů je centrální povahy. Současně byly popsány konkrétní způsoby vedení pracoviště.
2. Strategie - v této oblasti byly využity informace z dokumentů celého ČVUT – vize, mise, strategie, dlouhodobý záměr a strategie pracoviště. Zde se prokázalo, že každé z hodnocených pracovišť má svou specifiku a současně svoji vlastní strategii, navazující na strategii celého ČVUT.
3. Pracovníci – do této oblasti patří plány rozvoje pracovníků, rozvíjení znalostí a kompetencí pracovníků, jejich systematické zapojování a zmocňování, efektivní komunikace, uznávání, odměňování a péče.
4. Partnerství a zdroje – v této oblasti se hodnotí finanční zdroje, péče o budovy, zařízení udržitelným způsobem. Řízení technologií a informací a znalostí jsou

- řizeny tak, aby podporovaly efektivní rozhodování a přispěly k budování způsobilosti organizace.
5. Procesy, produkty a služby – jsou zaměřeny na kontakty se zaměstnavateli, studenty, absolventy, regionem, kde škola působí.
 6. Zákazníci – probíhá anketa hodnocení výuky od roku 2006 každý semestr, od konce 90. let 20.st. se průběžně realizují šetření názorů studentů absolventů ČVUT, nejsou dostatečně reflektovány demografické změny na počet studentů v následujících letech.
 7. Pracovníci – sledují se základní ukazatele týkající se akademických pracovníků.
 8. Okolí – v této oblasti je hodnocena především činnost centrální a vztahy k životnímu prostředí.
 9. Celkové výsledky – odpovídaly situaci na jednotlivých pracovištích.

Následně byla Zpráva o vnitřním hodnocení zhodnocena vybranými externími hodnotiteli ze společnosti Česká společnost pro kvalitu a uskutečnilo se s nimi dvojí vždy celodenní setkání a to první zaměřené na šetření na místě, do kterého se zapojilo vedení ústavu, resp. fakulty a po zpracování externího hodnocení důkladný rozbor silných a slabých stránek pracovišť. Významným přínosem zapojení do pilotního projektu bylo podrobná analýza pracoviště, jeho předností a příležitostí na zlepšení.

ZÁVĚR

Vnitřní evaluace vysoké školy, tak, jak vyžaduje v současné době Novela zákona o vysokých školách je důležitým nástrojem pro trvalé zlepšování všech procesů na vysokých školách. Existuje velké množství zkušeností s různými možnostmi získání informací pro splnění podmínek vnitřního hodnocení. K celkovému hodnocení instituce může, vedle např. certifikace ISO 9001, být využíván model vnitřního i vnějšího hodnocení kvality vysokoškolské instituce EFQM. Na základě pilotního šetření se ukázalo, že je jednou z dobrých variant. Do vnitřního hodnocení patří i dlouhodobě využívaná šetření mezi studenty a absolventy vysokých škol a hodnocení výuky, tzn. jednotlivých předmětů stávajícími studenty vysoké školy. Na základě dlouholetých zkušeností lze konstatovat, že pokud vysoká škola aktivně s výsledky pracuje, tak to přispívá k permanentnímu zlepšování kvality výuky a všech vzdělávacích činností. Šetření zaměřená na zpětné vazby od absolventů a zaměstnavatelů, tzn. na systematické sledování změn ve vnějším prostředí vysoké školy s možností poznatky integrovat do úprav a změn obsahu programů, oborů a jednotlivých předmětů, případně celého profilu absolventa a jeho kurikula, jsou velmi přínosná. Každá vysoká škola dosud přistupovala k hodnocení svým způsobem, na většině vysokých škol probíhá hodnocení výuky studenty, některé využívali i více či méně systematicky šetření mezi studenty zaměřené na podmínky studia a šetření zaměřená na uplatnění absolventů dané vysoké školy. Existuje tedy mnoho již dlouhodobě používaných a vyzkoušených nástrojů evaluace vysoké školy, na které lze v současnosti v souvislosti s Novelou zákona o vysokých školách, navázat.

LITERATURA

Česká společnost pro jakost. Model excellence EFQM. Csj.cz [online]. [cit. 2014-04-06]. Dostupné z: <http://www.csj.cz/model-excelence-efqm/>

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání. Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni (1999)

Hnilica, J., Pabian, P., & Hájková, T. (2010). Národní kvalifikační rámec terciálního vzdělávání České republiky. Zkušenosti a doporučení. 3.díl. Praha:MŠMT.

Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. (2013). European Commission.

Novela zákona o vysokých školách. (2016). Praha.

Nenadál, J. (2004). Měření v systémech managementu jakosti. Praha: Management Press.

Nenadál, J.& Hutyra, M. & Petříková, R. & Vykydal, D. (2014) Kritéria komplexního hodnocení kvality ITV/VŠ Dostupné z <http://kvalita.reformy-msmt.cz/detaily-projektu>.

Nenadál, J.& Hutyra, M. & Petříková, R. & Vykydal, D. (2014) Metodika vnitřního hodnocení kvality ITV/VŠ Dostupné z <http://kvalita.reformy-msmt.cz/detaily-projektu>.

Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství. (1998) Paříž: Sorbonna.

Šafránková, J. (2003- 2011) Uplatnění absolventů ČVUT na trhu práce. Výzkumné zprávy Praha: ČVUT v Praze.

Šafránková, J.& Franěk, R. (2008) Studenti a absolventi ČVUT. 1. vyd. Praha: ČVUT v Praze.

Váchal, J. & Vochozka, M. a kol. (2013) Podnikové řízení. Praha: Grada Publishing.

KONTAKT

doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, CSc.

Vysoká škola regionálního rozvoje, s.r.o

Žalanského 68/54, 163 00 Praha 17 – Řepy

jana.safrankova@vsrr.cz a

Centrum školského managementu

Pedagogická fakulta UK Praha

Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

janamarie.safrankova@pedf.cuni.cz

RODIČE NADANÝCH DĚTÍ V SITUACÍCH PEDAGOGICKÉHO ROZHODOVÁNÍ

THE PARENTS OF GIFTED CHILDREN IN SITUATIONS OF EDUCATIONAL DECISION MAKING

Stanislav Střelec, Lenka Frimlová

Abstrakt: Vychovávat nadané dítě je jedním nejnáročnějších úkolů, se kterým se mohou rodiče v životě setkat. Takové dítě se zpravidla odlišuje od svých vrstevníků nejen svými mimořádnými schopnostmi, ale také řadou dalších znaků a projevů. Studie přináší poznatky z výzkumné sondy zaměřené na edukační otázky provázející proces rodičovské identifikace s touto skutečností v případě jejich dětí navštěvujících 1. stupeň základní školy. Téma je pokračováním řešení Výzkumného záměru PdF MU Brno MSM0021622443 Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Klíčová slova: výzkum, rozumově nadané dítě, rodičovská dilemata, rodičovské edukační strategie

Abstract: Upbringing of gifted child is one of the hardest tasks their parents can be confronted with throughout their life. The gifted child usually differs from other peers not only in child's exceptional abilities but also in number of other signs and symptoms. The study provides findings from the research focused on educational issues associated with the process of parental identification with this fact in the case of children attending first grade of primary school. The topic is a follow-up of Faculty of Education's Research Intent MSM0021622443 Special Needs of Pupils in Context with Framework Educational Programme for Primary Education.

Key words: research, intellectually gifted child, parental dilemmas, parental educational strategies

ÚVODEM

Děti (žáci) s mimořádným rozumovým nadáním mají ve školním i rodinném prostředí velmi náročné postavení. Za projev mimořádného nadání, které zasluhuje speciální pozornost je považována hranice intelektu 130 bodů IQ. Této hranice dosahují zhruba 2-3 % dětí z celkové populace. Pro zdravý a úspěšný rozvoj nadání dítěte je potřeba citlivého přístupu jak rodičů, tak učitelů. Sám potenciál nadání je v praxi bezvýznamný, pokud není nadané dítě dostatečně motivováno pro rozvoj svého nadání. K přirozeným vlastnostem nadaných dětí patří zájem o studium a nové poznatky. Tato akademická motivace může být posilována či tlumena vnějšími faktory, včetně pozitivního nebo negativního působení školy a rodičů. Dětem, které chápou nové věci rychleji než ostatní a umějí nové poznatky efektivně využívat, hledat vztahy, aplikovat je při řešení jiných problémů, nemusejí například vyhovovat obvyklé vyučovací metody a postupy. Proto je třeba hledat nové cesty, snažit se, aby nadané dítě mělo

dostatek výchovných podnětů a dalších podmínek pro jejich využití. Rodiče hrají klíčovou roli při utváření této „živné půdy“ pro rozvoj nadání dítěte.

Podle školské legislativy se žáci s diagnózou rozumově nadaného dítěte řadí mezi skupinu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Zatímco například u dětí tělesně postižených jsou jejich vzdělávací potřeby v dnešní době již poměrně jasně vymezeny (bezbariérový přístup, kompenzační pomůcky, asistent při výuce, atd.), naplňování potřeb nadaných dětí zůstává stále s některými otázkami. Často jim není věnována dostatečná pozornost. Jejich školní prospěch mnohdy vede k mylným závěrům, že nadstandardní či speciální péči nepotřebují. Tento přístup může velice snadno utlumit rodičí se mimořádný intelektuální potenciál. Nadané děti jsou budoucností pro rozvoj vědy a výzkumu v mnoha oblastech života společnosti a na podporu svých specifických vzdělávacích potřeb mají stejné právo jako každé jiné dítě.

K metodologickým východiskům

Cílem naší výzkumné sondy je deskripce a analýza poznatků, ke kterým dospěli rodiče mimořádně nadaných žáků navštěvujících první stupeň jedné základní školy v Brně, která se specializuje na vzdělávání rozumově nadaných žáků. Respondenty bylo 13 rodičů, převážně matek. Jako výzkumný nástroj byl použit strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami obsahující sedm tematických okruhů. Rodiče odpovídali na tyto otázky:

1. Kdo a kdy (v jakém věku dítěte) přišel na to, že je Vaše dítě nadané? Jak se jeho nadání projevovalo?
2. Jak jste se s „diagnózou“ nadaného dítěte vyrovnávali (vyrovnáváte) Vy a jak Vaše okolí (prarodiče, přátelé,...)? Zažili jste v těchto souvislostech nějakou mimořádnou situaci?
3. Z jakých zdrojů jste získávali (získáváte) informace potřebné pro další rozvoj Vašeho dítěte, případně které instituce, činitelé a jak Vám v tomto směru pomohly (pomáhají)?
4. Vytváříte doma svému dítěti nějaké specifické (nadstandardní) vzdělávací podmínky? (Například materiální - v podobě speciálních studijních programů, odborné literatury, tuzemských nebo zahraničních exkurzí, atd.?)
5. Které metody pro podporu jeho studijní motivace (například přesvědčování, odměny, tresty,...) se Vám nejvíce osvědčují? Jaké metody považujete ze zkušenosti za nefunkční či kontraproduktivní?
6. Jakou máte představu o budoucnosti Vašeho dítěte (zaměření studia, profesním uplatnění,...)? V čem splňuje dosavadní vývoj Vaše představy? V čem se od Vašich představ odlišuje?
7. Co vaše dítě a Vy nejvíce oceňujete na přístupu školy k rozvoji nadání a co je případně postrádáno?

Hlavní metodou použitou při analýze nálezů výzkumného šetření byla metoda zakotvené teorie. Zakotvená teorie je jednou z nejpoužívanějších metod kvalitativního výzkumu. Autorem této metody jsou Barney Glaser a Anselm Strauss, kteří společně vydali základní dílo pojednávající o zakotvené teorii *The Discovery of Grounded Theory* (1967). Zakotvená teorie využívá systematické postupy induktivního charakteru. Jinak řečeno je tato teorie „...induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto jevů.“ (Strauss, A., & Corbinová, J., 1999, s.14.)

Zakotvená teorie se zaměřuje především na sociální procesy, které formují lidskou interakci. Jedná se o dynamický popis dění. Zakotvená teorie využívá tři základní prvky – *koncepty, kategorie a propozice formulující vztahy mezi jednotlivými prvky.* (Hendl, J., 2005).

Při výzkumu tvoříme novou teorii – je proto nežádoucí vstoupit do procesu již se zátěží apriorních představ o předmětu výzkumu. Metodologicky jde o sadu konkrétních systematických procedur, pomocí kterých můžeme data analyzovat. Zároveň nám zakotvená teorie umožňuje určitou volnost a možnost aplikovat vlastní kreativitu. Dá se tedy říci, že se jedná o určité spojení vědeckosti s metodologickou tvořivostí, tvorbu nové teorie vědeckou cestou. (Švaříček, R., & Šed'ová, K., 2007).

Konceptualizace a kategorizace výsledků výzkumného šetření

Přepsaný materiál z rozhovorů byl analyzován pomocí otevřeného kódování. Text byl rozdělen na významové jednotky, kterým jsou přiřazeny kódy, tedy označení. Volba názvů pro textové segmenty byla podřízena zaměření výzkumných otázek. Po procesu konceptualizace následovalo seskupování určitých pojmů do skupin podle jevů, které z analyzovaných obsahů vyvstaly. Seskupování pojmů náležejících jednomu jevu je nazýváno kategorizací, jejímž cílem je mimo jiné snížení počtu objektů, se kterými je dále pracováno (Strauss, Corbinová, 1999). Během analýzy dat z dotazníků byly v rámci otevřeného kódování seskupeny vybrané pojmy do pěti skupin a stanoveno tak pět základních kategorií postihujících podstatu sledovaných jevů. Každá kategorie je členěna na subkategorie, které jsou charakterizovány výstižnými výroky respondentů, rodičů nadaných dětí, ve většině případů matek.

Kategorie č. 1: RODIČOVSKÁ IDENTIFIKACE

Tato kategorie zahrnuje projevy nadaného dítěte a poznatky rodičů, prostřednictvím kterých si nadání svých dětí postupně uvědomovali. Nejedná se tedy o identifikaci a diagnostiku nadání pomocí diagnostických testů, ale spíše o proces spontánního objevování výjimečných schopností dětí během jejich přirozeného vývoje a života v jejich rodinném prostředí.

Subkategorie: Neuvědomělé nadání

Z nashromážděných materiálů vyplývalo, že v naprosté většině případů byli právě rodiče objeviteli nadání svých potomků. V raných vývojových fázích dítěte často nemluvili přímo o nadání, to bylo diagnostikováno až později v poradně, spíše si uvědomovali, že se jejich dítě projevuje zvýšenou zvědavostí, živostí, a oni sami i jejich okolí označovali dítě za šikovné či bystré. Na tyto projevy rodiče reagovali intuitivně, poskytovali dětem dostatek podnětů, aby byly spokojené, věnovali se jejich zájmům a hlouběji je podporovali.

„Zpětně myslím, že jsem si synovo nadání uvědomila brzy, ale tehdy jsem si to neuvědomovala. V roce a půl „četl“ několik prvních písmen, byl nespokojený, když jsem na různé „tvary“ odpovídala jedním výrazem „písmenko“, proto se je naučil. Od 4 let četl, ve 2 letech pěkně mluvil, rozeznával barvy včetně růžové, oranžové a odstínů. Zná čísla od 2 let. V 7 měsících sám vstal a chodil kolem nábytku, v 9 měsících bez opory.“

„Nevěděla jsem, že je dcera „nadaná“, věděla jsem ale, že je v některých oblastech neobvykle šikovná. Ve školce (3 roky) mi to potvrdili a doporučili nám pedagogicko psychologickou poradnu, kde nám po vyšetření oznámili, že je dcera velmi nadaná.“

Subkategorie: Projevy nadaných dětí

Nadání se u dětí projevuje velmi záhy, zejména v souvislosti s jejich urychleným vývojem. Mezi nejčastější příznaky, které rodiče pozorovali během předškolního věku, ale mnohdy i dříve, patřil zejména urychlený rozvoj kognitivních schopností. Děti již od raného věku velmi pozorně a zaujatě vnímaly okolí, velmi brzy se u nich rozvinula řeč, která byla bez nedostatků a plná neobvyklých slovních spojení. Tyto děti se rychle učí, mají výbornou paměť, což se projevuje zejména v samostatném čtení a psaní. Rodiče se často zmiňovali o vyšší fyzické aktivitě, nižší potřebě spánku a častém pláči, způsobeném hlubokým

připoutáním k matce či neporozuměním okolí. Děti se obvykle projevovaly velkým zájmem o okolí, o to jak věci fungují, často se těšily do školy.

„Od osmi měsíců projevoval zájem o knížky. V deseti měsících mi vzal prst a snažil se jím jako ukazovátkem ukazovat na jednotlivá písmena a vyžadoval, abych je četla jednotlivě. Už tímto se odlišoval od ostatních dětí. Poměrně brzy začal i číst. Z encyklopedie se naučil poznávat všechny vlajky světa i v pořadí, v jakém byly uvedeny. Na naší dovolené u moře začal sám od sebe zdravit hosty anglicky.“

„Některé věci, co naše dcera dělala, nejsou zcela běžné – např. ve 2 letech napočítala do 20, než jí byly 3 roky, spočítala bezchybně mince v pokladniče – celkem tam bylo přes 200,- Kč. Ve 3 letech začala spojovat písmena ve slovech, ve 4 letech již četla celá slova i text. Ve 3 letech uměla hrát karty – všechny dětské hry i kvarteto. Velice dobře komunikovala s dospělými.“

Jak demonstruje následující příspěvek, ne ve všech případech se řeč dítěte projevovala předčasně. Vývoj každého dítěte – i přes mnoho společných znaků – je individuální.

„Do 4 let neměl potřebu komunikovat. Začali jsme navštěvovat logopedii a syn absolvoval vyšetření, kde ho pomáhali rozvíjet. Chodili jsme na logopedii a na speciální cvičení... Ve 4 a půl letech udivil celý kostel tím, co přednesl, protože do té doby nemluvil. Nepamatují si už, co to bylo, ale mělo to takovou hloubku, že jim to vyrazilo dech.“

Kategorie č. 2: POCITY RODIČŮ

Někteří z rodičů uvedli, že se s nadáním dítěte vyrovnávali bezproblémově a stejně tak i jejich okolí a dítě samotné. Ve většině případů se ale rodiče během vývoje jejich nadaného dítěte setkávali s problémy, které se objevovaly ve vzájemném vztahu, v celé rodině, škole i širší společnosti. Do této kategorie byly zařazeny i pocity, s nimiž se rodiče vyrovnávali během dosavadní výchovy dětí.

Subkategorie: Sounáležitost a projekce

Rodiče si při výchově svého dítěte nutně uvědomují jeho jedinečnost, odlišnost od většiny ostatních. Vzhledem k tomu, že nadání i osobnostní charakteristiky jsou do jisté míry dědičnou záležitostí, rodiče obvykle nacházejí u svých dětí vlastnosti a schopnosti, kterými disponují i oni sami. Často byli sami byli v dětství odlišní či diagnostikováni jako nadaní. Tato podobnost způsobuje, že rodiče promítají své vlastní schopnosti, zkušenosti a zážitky do výchovy svých dětí. Dobře si vybavují, jak se se svou vlastní odlišností v dětství vyrovnávali a cítí se svými dětmi sounáležitost a pochopení.

„Nikdy jsem si „diagnózu“ neuvědomovala jako něco, s čím by bylo třeba se zvláště vyrovnávat. Byl to plynulý vývoj, vždy mně spíše udivovalo, že ostatní děti našemu nerozumí, co mně přišlo pro jejich věk (vzhledem k synovi) samozřejmé. Brala jsem to jako pozitivum, že je syn chytrý, ostatně já i manžel jsme byli v dětství označeni za děti s vysokým IQ ...“

Subkategorie: Obavy

Jedním z nejčastěji popisovaných pocitů rodičů byly obavy. Rodiče se obávají, zda se děti úspěšně začlení do kolektivu a zda je ostatní děti budou přijímat. Také se občas potýkají s nejistotou o výsledky svého výchovného působení. Snaží se vychovávat své nadané dítě co nejlépe, ale zároveň mají obavy aby jej neupřednostňovali před svými ostatními dětmi, které by mohly mít pocit méněcennosti.

„Měla jsem a stále mám strach ze zapadnutí do kolektivu – dcera je velmi nespěšná a má poměrně nízké sebevědomí, je velmi introverzní a zvýšeně sensitivní. Ve třídě je oblíbená pro svou kamarádkost, ale často se stahuje do sebe, nemá moc blízkých přátel.“

„Obava o přijetí spolužáky, nudy ve škole, asociální jednání – chlapec je moc „chytrý“ na to, aby se s ním bavili vrstevníci, zároveň ale i moc „mladý“, aby patřil mezi dospělé.“

Subkategorie: Pocit nepochopení

Rodiče se často setkávají s nepochopením okolí, často se jedná i o okolí velmi blízké. Lidé nemají představu, co všechno fenomén nadání doprovází. Pokud se například dítě samotné něčemu naučí (číst, psát), často jsou rodiče obviňováni, že jejich přístup je špatný a že se děti budou ve škole nudit. Obvykle jsou podobné názory spojeny s nízkou informovaností o nadání.

„Mimořádné situace se stávaly občas ve vztahu k okolí, které někdy nechápalo, že se syn vše učí sám, že mu jen odpovídám, proto mi některé maminky říkaly, že je špatné naše dítě učit např. číst, než jde do školy, že se pak bude nudit. Jeho vývoji se ale myslím nedalo zabránit – i když já jsem se ho snažila od malička podporovat.“

Subkategorie: Separace od okolí

Odlíšnost, která nadané dítě a jeho rodinu doprovází, bývá často důvodem k tomu, že se rodina do jisté míry izoluje. Rodiče často uvádějí, že nemají své pocity, zkušenosti a problémy s kým sdílet.

„Člověk má samozřejmě velkou radost. Bohužel ale není moc lidí, s kterými ji můžete sdílet. Pár lidí z nejbližší rodiny, jinak máte pocit, že se chlubíte. A i když lidé z okolí o dceřině nadání ví, nikdo se neptá a nezajímá. Je to velký rozdíl oproti například nemoci, protože tam vám spousta lidí vyjádří soucit nebo zájem. A určitě si nikdo z „nezaujatých“ nemyslí, že by bylo náročné být rodičem nadaného dítěte. Spíš naopak závidí, že s našim dítětem nemusíme dělat domácí úkoly...“

Subkategorie: Únava, vyčerpání, nedostatek sil

„Nemám finanční prostředky ani fyzické síly, abych ho mohla více rozvíjet. Vše je díky pomoci boží a různým laskavým lidem. Zažil v rodině dost traumat (díky otci), dnes se situace stabilizovala. Ale stále je finanční zázemí velmi nestabilní. Proto mnohé aktivity nemohu svému synovi dovolit, ani jeho sourozencům... Na vše potřebujete peníze anebo dobré lidi, kteří vám seženou možnosti (technika, počítač, internet, programy, skener, tiskárnu). Technika a možnost s ní pracovat je pro rozvoj velice důležitá. Ráda bych poskytla svým dětem zahraniční exkurze, pobyty, tábory, aby se mohly rozvíjet i jazykově, ale zase narážím na finance.“

„Než se ve 4 letech pojmenoval tento „problém“, byla to neustálá saturace potřeb dítěte, vymyšlení aktivit, zaměstnání, mnohohodinový kolotoč povinností rodiče.“

„Ted' už na to (vymyšlení speciálních aktivit pro dítě) nemáme sílu, ale velké množství mimoškolních aktivit platíme.“

Kategorie č. 3: RODIČE JAKO EXPERTI

Pevná, důsledná interakce, čas strávený pozorováním vývoje nadaného dítěte a porozumění jeho unikátním osobnostním charakteristikám vede rodiče k názoru, že vidí sami sebe jako experty ve výchově a motivaci svých nadaných dětí. Ne vždy ale mají pocit, že tuto roli úspěšně zvládají.

Subkategorie: činnost rodiče

Do této subkategorie patří činnosti, které rodič zastává. Je jich celá řada. Zkombinovat, dostatečně splňovat všechny funkce a zároveň se věnovat ještě ostatním svým dětem, práci a dalším povinnostem je úkol velmi náročný.

Rodič nadaného je:

- identifikátor nadání;
- dohlížitel;

„Byli jsme v pedagogicko - psychologické poradně (dále v PPP), kde mně poradili, co všechno mám/můžu nadané dítě v předškolním věku učit, abych neudělala chybu. V té době se totiž hodně mluvilo o tom, že by rodiče neměli děti před ZŠ učit to, co je čeká ve škole. Už se ale nemluvilo o tom, že pokud chce dítě číst nebo psát, tak se to naučí samo. A právě proto je třeba být při něm, aby nemělo špatné návyky.“

- vychovatel a tvůrce hranic;

„... potěšilo nás to (že je syn nadaný), ale současně vnímáme, že hodnota člověka nespočívá jen v nadání. Je důležité, aby si to uvědomoval i on.“

„Dcera je málo ambiciózní, již v první třídě vyeliminovala, že hlásit se nemá smysl, neb s ní stejně nebude tak často komunikováno. Snažíme se jí tedy doma vychovat k sebedůvěře a průbojnosti.“

- zastánce, ochránce, podporovatel;

„...když jsme syna zapsali do školy specializované na nadané děti, neustále jsme poslouchali že „to přeháníme“ a „abychom se nezbláznili“. S manželem jsme ale stejného názoru. Jsme rádi, že je syn chytrý a rozumný, ale hlavně že je normální kluk, co umí zlobit.“

„... dítě má v jiných oblastech více problémů, které je též nutno řešit.“

„Jako miminko neustále plakal, když jsem s ním nemluvila. Musela jsem se mu stále věnovat a utěšovat ho.“

„Je pro něj velice důležitý kontakt (rád se mazlí), potřebuje lásku a podporu.“

- vzdělavatel;

„... domácí úkoly, které učitelé zadávali synovi domů, byly příliš snadné. Nebyly pro něj žádnou výzvou. Proto často jednoduché matematické úkoly ze školy nahrazuji složitějšími, které tisknu z webových stránek.“

- rádce, rozumný průvodce, který uvádí názory a postoje dítěte na správnou cestu;

„Už ve 4 letech vyslovila holčička přání zemřít, protože život podle jejího názoru nemá přece žádný smysl.“

„Jednou po příchodu ze školy dcera rozjímala nad tím, na čem se zakládají přátelské vztahy mezi jejími spolužáky. Uvažovala takto: „Děti se více kamarádí s Luckou, protože jim pořád dává bonbóny. Její tatínek má totiž hodně peněz. Ale ty nejsou důležité, ne?““

Subkategorie: motivační strategie

Rodiče musejí stále udržovat zájem dětí, aby maximalizovali jejich motivaci. Opakování jedné motivační strategie časem ztrácí efektivnost. Za obecně důležité jsou považovány:

- zájem ze strany rodičů a dobrá komunikace s dětmi;
- vysvětlování významu, ukazování souvislostí;
- pozitivní motivace, kreativita rodičů, přenesení nadšení na dítě, zaujetí;
- hra jako prostředek k získání nových vědomostí/dovedností;
- citová podpora blízkých;
- oboustranná domluva, dohoda – komunikace na úrovni partnerství;
- přenášení odpovědnosti na dítě;
- pochvala, odměna.

Pokud rodiče potřebují, aby dítě vykonalo nějakou (mnohdy stereotypní a dítěti nepříjemnou) činnost, jako je například oblékání, považovali za funkční metody:

- manipulaci pomocí hry, lsti;
- příklad dalších dětí.

„Jako nejlepší metoda motivace se nám osvědčilo podporovat ho v tom, co ho samotného zajímá. Odpovídat osobně či pomoci mu vyhledat odpovědi na otázky, které přímo položí. Vhodné se jeví dítě danou problematikou nadchnout, vysvětlit osobně a se zaujetím, nalákat ho na další věci, které ho zajímají.“

„Vždy je dobré dítěti vysvětlit, proč je dobré, aby se zabývalo právě tím, čím chceme – nechat dítě samo najít a definovat význam. Efektivní cestou je oboustranná domluva, dítě musí vědět, že na jeho názoru záleží a že samo může vyjádřit zájem. Zároveň touto cestou učíme dítě argumentovat.“

„Nejlepší formou motivace je u nás dohoda – co je třeba a za jakých podmínek, případně „něco za něco“. Tresty nepoužíváme.“

„Motivace pomocí nejrůznějších her a soutěží, lstí – takto jsme naučili chlapce se například oblékat. Stále se ale nerad obléká v situacích, kdy je třeba si pospíšet. Motivuje ho také konkurence jiných dětí.“

Rodiče měli také zkušenosti s nefunkčními nebo dokonce kontraproduktivními motivačními strategiemi. Nejčastěji uváděli tyto položky:

- odbývání a nezájem rodičů, přehlížení, nedostatek podpory;
- donucování, nátlak;
- výčitky;
- vzbuzování strachu z neúspěchu;
- fyzické tresty.

„Nefunkční je srovnávání, výčitky, tresty, vzbuzování strachu z neúspěchu.“

„Nefunkční jsou tresty, mentorování, vystupování z pozice „síly a nadřazenosti“ rodičů.“

„Nátlak a křik jsou kontraproduktivní.“

„Demotivující je odbývání, nezájem dospělých, kteří buď zájem a nadšení dítěte nezaregistrují, dostatečně nepodpoří nebo dokonce odmítnou.“

Subkategorie: vytváření speciálního prostředí

Rodiče obvykle považují výchovu a štěstí dítěte za jeden z nejdůležitějších cílů svého života. Věnují proto svým dětem nejenom čas, ale investují do nich také značné množství energie, financí,... Pro vhodný vývoj nadaného dítěte se rodiče snaží přizpůsobit jeho prostředí tak, aby se v něm nadání vhodně rozvíjelo. Takové vytváření speciálního prostředí zahrnuje vybavení domácnosti (knihy a encyklopedie, počítač, hlavolamy), volnočasové aktivity pro stimulaci zájmů (kroužky, výlety, příroda, muzea, exkurze), aktivní zájem a podporu rodičů (vysvětlování, komunikace s dítětem) a také zajištění kvalitního vzdělávání ve škole (výběr školy, která by dítěti vyhovovala).

„Nadané dítě příliš nezajímají klasické hračky, takže si dcera moc nehrála s panenkami nebo plyšáky, zato víc ležela v knihách. Máme proto doma víc knih, encyklopedií a společenských her než její vrstevníci. Chodíme do knihovny. Dcera moc ráda čte a píše, takže má na internetu svůj blog a plánuje ji přihlásit do kroužků tvůrčího psaní. Chodí do různých kroužků a učí se hrát na klavír. Sledujeme spolu různé dokumenty. Doma píše dcera „cestovní deník“, kam zapisuje rodinné výlety.“

„Poskytujeme synovi velké množství volnočasových aktivit – mimo jiné i pohybové kroužky, aby byl čas strávený intelektuálně vyrovnaný s fyzickou aktivitou.“

„Čteme s chlapcem knihy, často si povídáme například u sledování různých dokumentů a zajímavých pořadů v TV, často pořádáme výlety. Zajímám se o historii, často si se synem povídám o dějinách.“

„Nic speciálního nevytváříme. Máme 4 děti a všem se snažíme nabídnout dostatek podnětů, aby si vybraly, co je inspiruje. Cíleně se pokoušíme posilovat tu oblast, ve které jsou nejslabší. Pokud se v některé oblasti objeví zvýšený zájem, snažíme se to i materiálně podpořit.“

Kategorie č. 4: PŘIJETÍ DÍTĚTE OKOLÍM

Subkategorie: Reakce na rodiče

Rodič chce pro své dítě pochopitelně to nejlepší. Tato snaha může být z okolí vnímána jako přehnaná, lidé si ji mohou vysvětlovat jako nadřazenost a potřebu vynikat. Nepochopení je ve skutečnosti způsobeno nízkou informovaností veřejnosti. Lidé nejsou připraveni na možnost, že by se setkali s někým, kdo je na první pohled malé dítě, ale ve skutečnosti jeho nadání daleko přesahuje fyzický věk. Neuvědomují si dost dobře situaci rodičů, jejich složité postavení a problémy, které musí rodiče řešit. Fenomén nadání a vše, co přináší, není v jejich povědomí.

„... neustále jsme poslouchali že „to přeháníme“ a „abychom se nezbláznili.“

„Bohužel ale není moc lidí, s kterými ji můžete sdílet. Pár lidí z nejbližší rodiny, jinak máte pocit, že se chlubíte. A i když lidé z okolí o dceřině nadání ví, nikdo se neptá a nezajímá.“

Subkategorie: Přijetí vrstevníky

Začleňování do kolektivu je oboustranný proces, na jedné straně jsou vrstevníci, kteří více či méně přijímají nadané dítě i s jeho výjimečností, na druhé však je nadané dítě, které se samo často vrstevníkům straní, neboť si uvědomuje svou odlišnost, nesdílí jejich zájmy ani nemá potřebu trávit s nimi čas. Zejména v předškolním věku není dítě schopno pochopit, že jeho vrstevníci přemýšlí jiným způsobem a na jiné úrovni. Tuto nevyrovnanost si neumí vysvětlit jinak, než že mu ostatní děti činí příkoří a podvádějí. Ve školním prostředí, kdy už má nadaný zájem být součástí „party“, je schopný své nadání potlačovat a záměrně skrývat, aby byl přijat. Existuje ale také druhý typ dětí, které jsou ve škole spíše samostatné a individualistické, jdou si za svými zájmy, ty pak ostatními spolužáky příliš přijímané nejsou. V některých případech se ve škole objevuje i šikana. Silně proto záleží na povaze dítěte, jak se umí s „problémem“ nadání vyrovnat.

„Chlapec je pokládán za vzorného, ve školním kolektivu se proto cítí občas nesvůj a provádí se spolužáky různé neplechy, jen aby mezi ně zapadl.“

„Syn o spolužáky nemá příliš zájem, ve třídě v kolektivu není příliš oblíben a to ani mezi učiteli, kteří ho přezdírají „vlajková loď“, neboť se neustále hlásí a opravuje jejich výklad.“

„Odlišnost nejen nadaných dětí bývá často pro jejich vrstevníky terčem posměchu – ať už se týká vzhledu, prospěchu, neprospěchu či sociální situace v rodině. Děti někdy krutě odsuzují každou odlišnost, někdy bohužel i takovou, která je všeobecně považována za pozitivní nebo prospěšnou.“

„Špatné začlenění do školy a do kolektivu, neschopnost přijmout porážku, chlapec chce být stále ve všem bezpodmínečně první.“

Subkategorie: Přijetí sourozenci a širší rodinou

Rodiče, ale také ostatní členové rodiny jsou si většinou vědomi, že musí brát ohled na speciální potřeby nadaného dítěte, zároveň se ale nesmí stát, aby se ostatní děti cítily přehlížené či méněcenné. Téměř v žádném případě rodiče neuvádějí jakékoliv problémy v sourozeneckých vztazích. Všem svým dětem se snaží dávat najevo, že si jich váží a že jsou důležité.

„... prarodiče si toho (nadání dítěte) příliš nevšímají, protože dítě má v jiných oblastech více problémů, které je též nutno řešit.“

„Trávíme mnoho času v rodinném kruhu, učíme naše děti vzájemné toleranci a důvěře. Dcera tak má s ostatními sourozenci mnohem pevnější vztah, než se svými vrstevníky.“

Kategorie 5: ŠKOLA A MIMOŠKOLNÍ PODPORA

Subkategorie: Speciální prostředí ve školských institucích

Většina výzkumného materiálu pochází od rodičů, kteří se rozhodli své dítě zařadit do specializovaného systému vzdělávání, děti navštěvují speciální třídu, kde se jim učitelé věnují individuálněji, obsah a množství učiva je přizpůsoben schopnostem dětí. Rodiče se tak často rozhodli na základě negativních zkušeností z mateřské školy, kde se setkávali s neochotou a nepochopením, zůstat s dětmi doma do doby jejich nástupu na ZŠ. V mateřských školách se děti cítily nešťastné, nebyly schopny se odpoutat od matky a hrát si s ostatními dětmi. Učitelky často nebyly ochotny se dětem speciálně věnovat, ale i když se v některých případech snažily vyjít nadaným dětem vstříc, dítě se nebylo schopno včlenit do dětského kolektivu.

„Nezapadnutí do systému MŠ – holčička chodila každý den do školky i ze školky nešťastná, proto jsem s ní raději zůstala doma. Zápis do školy a začátek školní docházky už nebyl nijak dramatický. Hodně věcí už dcera zná, ochotně ale pomáhá druhým, kteří učivo nechápou.“

„Chlapec rád komunikuje s ostatními a má rád velkou společnost. S vrstevníky si ale nerozumí a pro ty, se kterými by si rozuměl, je příliš malý. Ve školce se mu proto nelíbilo, zůstával doma se mnou.“

„Mimořádná situace v MŠ – učitelky zde nebyly vstřícné, když jsem se jim snažila vysvětlit, že dceru hraní moc nebaví. Oznámily nám, že nemají čas pro ni vymýšlet nějaký speciální program. Tak jsem ji raději nechala doma a věnovala se jí sama. Na ZŠ už nastoupila stejně jako její vrstevníci.“

Na přístupu školy si rodiče nejvíce cení individuálního přístupu k dětem a jejich schopnostem, komplexní výuky jednotlivých předmětů (propojování oblastí) a pochopení pro odlišnosti nadaných dětí.

„Na přístupu školy si cením individuálního přístupu k dětem a individuálního rozvoje jejich dovedností. Škola dětem umožňuje se zapojit do soutěží, které podporují a rozvíjejí jejich znalost. Postrádám větší míru motivace v nových předmětech. Propojení související části výuky a komplexnost výuky (což bylo více zřetelné na prvním stupni školy).“

„Oceňujeme, že škola umí s těmito dětmi pracovat, profesionální i lidský přístup většiny učitelů a výbornou spolupráci s námi – rodiči. Také to, že učitelům mnohdy nejde jen o rozvoj v určité úzké oblasti, ale snaží se o vzájemnou propojenost mezi obory. Oceňujeme i snahu o rozvinutí sociální inteligence dětí, což pokládáme zvláště v dnešní době za velmi důležité a často opomíjené.“

„Na přístupu školy oceňuji především to, že chápou, že nadané děti jsou svým způsobem (nebo se tak pouze jeví) jiné v něčem, než průměrné děti. Syn je třeba často pomalý (při oblékání, při vypravování se někam,...) nebo často někde něco zapomene, protože třeba o něčem přemýšlí a záležitosti běžného života jdou mimo něj. Paní učitelka to bere s humorem a jednou říkala: Ty jsi náš roztržitý profesor.“

Ne všichni rodiče ale považují segregaci nadaných dětí v rámci školy za dobré řešení. Věří, že se nadání dítěte projeví i bez speciálního přístupu.

„Nechceme speciální zacházení, jinou školu se speciálním přístupem. Pokud bude dcera chtít jednou něco dokázat, dokáže to.“

Subkategorie: Mimoškolní podpora

Další podporu a pomoc rodiče vyhledávají skrze další instituce mimo školu – jako základní zdroj uvádějí většinou pedagogicko-psychologickou poradnu, dále například Mensu ČR

a různé nadace. Informace týkající se výchovy nadaných dětí vyhledávají také v odborné literatuře a na internetu.

„Informace jsme získávali z internetu, odborné literatury, od odborných pracovníků PPP. První škola, kterou dítě navštěvovalo, si ničeho nepovšimla, ani diagnózy ADHD se sklony k dyslexii a dysortografií. Druhá škola dítě po úspěšném absolvování logické olympiády zařadila do programu s rozšířenou výukou matematiky.“

„Byli jsme v PPP, kde mi poradili, co všechno mám/můžu nadané dítě v předškolním věku učit, abych neudělala chybu. ... V PPP doporučili dceři individuální vzdělávací plán. Čteme různou literaturu a vydatně nám pomáhá internet.“

ZÁVĚR

Výsledky výzkumného šetření potvrdily významný vliv rodičů při rozvíjení nadání a školní úspěšnosti dětí. Rodiče si přejí a snaží se vytvořit domácí edukační prostředí tak, aby vyhovovalo jedinečným osobnostním charakteristikám nadaného dítěte. Zdůrazňují přitom výhodu toho, že jako rodiče důvěrně a podrobně znají osobnostní charakteristiky svých dětí – to jim může pomoci úspěšně vytvořit odpovídající a vhodné prostředí. Během výchovy svých dětí se často setkávají s nefunkčními výchovnými a motivačními strategiemi. Na základě těchto zkušeností obvykle používají takové strategie, které jsou i obecně považovány za efektivní a napomáhající rozvoji autonomního myšlení nadaného dítěte.

Rodiče jsou obvykle prvními identifikátory nadání svého dítěte. Mnohdy si neuvědomují, že by mohlo jít přímo o diagnózu nadání, registrují u svého dítěte jisté odlišnosti od jeho vrstevníků. Někteří z rodičů uvedli, že se s nadáním dítěte vyrovnávali bezproblémově a stejně tak i jejich okolí a dítě samotné, ve většině případů tomu tak ale není. Pocity, které rodiče při výchově dětí zažívají, jsou různé a mnohdy rozporuplné. Zjištění, že je dítě nadané, je obvykle doprovázeno radostí. Velmi záhy se však rodiče setkávají s nepochopením okolí a to často i ze strany pedagogů, kteří by měli být náležitě vzděláni. Takové nepochopení či nepřijetí může vést k pocitům osamění a izolaci od společnosti. Zároveň s tím, jak bude nadané dítě přijato okolím, se musí rodiče soustředit i na vlastní vývoj nadaného dítěte, vymýšlet vhodné výchovné strategie, vytvářet dostatečně podnětné prostředí pro rozvoj dítěte, hledat si vlastní cestu k pochopení a komunikaci se svým nadaným potomkem.

Přijímání dítěte okolím a to zejména vrstevníky ve škole bývá poměrně individuální proces. Setkáváme se s bezproblémovým přijetím, mnoho dětí se ale cítí ve školském systému díky své výjimečnosti nešťastné, odlišné, separované od okolí. Projevy jejich nadání jsou brány ostatními dětmi obvykle negativně, proto své nadání musí děti často skrývat, aby byly v kolektivu přijaty. Rodiče, jejichž děti navštěvují speciální třídy, jsou se systémem většinou spokojenější, pedagogové se dětem věnují individuálněji, berou ohled na speciální potřeby dětí. Děti se cítí šťastnější a do školy se těší. Existuje mnoho odpůrců segregace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, otázkou ale je, jestli není speciální přístup a jistá segregace v tomto citlivém (školním) věku žádoucí, neboť integrace nadaných dětí do stávajícího školního systému mezi běžné děti nemá velkou šanci na úspěch. Ve třídě třiceti dětí není příliš možné se nadanému dítěti věnovat do takové míry, aby byly naplňovány jeho potřeby. Rodiče z výzkumného vzorku proto považují zařazení jejich dětí do speciálních kolektivů za prospěšné. Za důležité je považováno také budování efektivního, fungujícího a partnerského vztahu mezi školou a rodinným prostředím. To může předcházet konfliktům mezi rodiči a pedagogy a maximalizovat možnosti rozvoje akademické motivace. Otevřená komunikace mezi rodičem a učitelem je nezbytná k nalézání a promyšlení motivačních strategií, které rodiče či učitelé považují za efektivní. Jsme si vědomi toho, že výsledky našeho výzkumného šetření nelze jednoznačně zobecňovat. Chceme si v blízké budoucnosti

vymežit další výzkumné otázky, které by přispěly k hlubšímu poznání edukačních faktorů spolupůsobících v rodinném prostředí nadaných dětí.

LITERATURA:

Campbell, J. R. (2001). Jak rozvíjet nadání vašich dětí. Praha: Portál.

Čáp, J. (1996). Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: Institut sociálních vztahů.

Frimlová, L. (2013). Edukační podmínky v rodinném prostředí nadaných žáků. Bakalářská práce. Brno: Pedagogická fakulta MU.

Havigerová, J. M. (2011). Pět pohledů na nadání. Praha: Grada.

Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál.

Mcman, N., & Oliver, R. (1988). Problems in Families with Gifted Children: Implications for Counselors. *Journal of Counseling & Development*. 66(6), 275-278.

Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Střelec, S. (2013). Stosunek rodziców do uzdolnień dziecka jako specyficznego fenomenu jego edukacji. In Musiał, E., & Bednarska, M. *Współczesna przestrzeń edukacyjna. Geneza, przemiany, nowe znaczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 379-388. Tom 2.

Střelec, S., & Frimlová, L. (2013). K systemizaci problémů provázejících výchovu nadaných dětí (žáků). In Bartoňová, M., & Vítková, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII. Education of Pupils with Special Educational Needs VII*. Brno: Paido, s. 91-102.

KONTAKT:

Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc.

(Associate Profesor)

Pedagogická fakulta MU

Katedra pedagogiky

Poříčí 31, 603 00 Brno

strelec@ped.muni.cz

Mgr. Lenka Frimlová

Pedagogická fakulta MU

Katedra pedagogiky

Poříčí 31, 603 00 Brno

356875@mail.muni.cz

ZÁTĚŽOVÉ AKTIVITY JAKO PROSTŘEDEK OSOBNOSTNÍHO ROZVOJE

Štenclová Veronika, Kalousková Michaela, Richterová Bohdana

Abstrakt: Příspěvek představuje zátěžové aktivity jako jeden z prostředků, které umožňují osobnostní rozvoj jedinců. Na příkladu používání zátěžových aktivit v terapeutické komunitě Fides pro drogově závislé vysvětluje jejich možné přínosy v rámci resocializačního procesu. Součástí příspěvku je představení kvalitativní analýzy názorů vybraného klienta komunity v 2. fázi léčby na zátěžové aktivity, kterých se během pobytu v terapeutické komunitě zúčastnil.

Klíčová slova: osobnostní rozvoj, terapeutická komunita, zátěžová aktivita

Abstract: The paper presents adventure therapies as one of the means to personal development of individuals. It explains the possible benefits of these activities under the resocialization process on an example of the use of adventure therapies in a therapeutic community of drug addicts Fides. The paper also shows qualitative analysis of the views of the community's client in second phase of therapy on adventure therapies, which the clients attended during their stay in a therapeutic community.

Key words: Personality Development, Therapeutic Community, Adventure therapy

ÚVOD

Každý člověk je jedinečnou osobností, která se liší od ostatních v názorech, v systému hodnot, kultuře, víře, způsobem komunikace, životním stylem, vztahem k životu, společnosti, přírodě, k normám, autoritám a liší se vlastně ve všech oblastech, které s člověkem jakkoli souvisí. Po celý život prochází osobnost různými změnami, je vystavována mnoha zkouškám a překážkám, které se učí překonávat a tím se tato osobnost formuje a rozvíjí.

Zátěžové aktivity jsou součástí terapeutické práce některých komunit pro drogově závislé. Tyto aktivity jsou léčebným prostředkem, působí svým obsahem na celou osobnost různými směry po stránce psychické i fyzické, a proto mohou být také prostředkem pro osobnostní rozvoj jedince.

Příspěvek blíže představuje specifický grantový studentský projekt, realizovaný na Pedagogické fakultě Ostravské Univerzity v Ostravě, zaměřený na téma zátěžové aktivity, seznamuje s definicemi pojmů „osobnostní rozvoj“, „zátěžové aktivity“ a „terapeutická komunita.“ Text obsahuje také představení zahraničních výzkumů týkajících se tématu zátěžových aktivit, jejichž výsledky ukazují, že po jejich realizaci dochází u účastníků těchto aktivit k osobnostnímu rozvoji. Další část příspěvku seznamuje se samotným výzkumem projektu, zvoleným designem, metodami, sběrem dat a jejich analýzou. V příspěvku je představena ukázka z kvalitativní analýzy názorů klientky v 2. fázi léčby v terapeutické komunitě Fides v Bílé Vodě, která se během léčebného resocializačního procesu účastnila zátěžových aktivit.

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Osobnostní rozvoj

Kdo zná druhé, je chytrý, kdo však zná sám sebe, je moudrý⁶². Cesta za poznáním sebe sama a za vlastním osobnostním rozvojem není jednoznačně dána a vymezena, ale každý musí objevit svou ideální cestu sám. Nikdy není pozdě na to, začít se rozvíjet. Rozvoj jako takový však není stálý, má progresivní charakter. To znamená, že jde o zdokonalování či zlepšování současného stavu. Jde o příznivý vývoj, který člověka obohacuje, o rozvoj jednodušších forem na složitější a dokonalejší (Čáp, 1996, s. 302). Ve vztahu k pedagogice se osobnostním rozvojem zabývá řada autorů (Čáp 1996, Mearns 1999, Smékal 2005, Valenta 2006, Kolář 2012, Procházka 2012, Průcha 2012 atd.). Vzhledem k tématu příspěvku se nám jako nejvhodnější definice jeví ta, která je uvedena v Bílé knize⁶³ (MŠMT, 2001, s. 98). Ta osobnostní rozvoj vysvětluje jako nedílnou součást celoživotního vzdělávání a právě tímto spojením je bezprostředně propojena se všemi etapami lidského života a stává se součástí formálního, neformálního a informálního učení. Pro rozvoj osobnosti z hlediska pedagogiky je nutné dodat, že pedagogika je vědní disciplína, která nám nabízí specifický pohled na téma rozvoje osobnosti. Podle Průchy (2000, s. 15) je výchova právě ta složka, prostřednictvím které máme za cíl dosahovat změn v různých složkách osobnosti. Jako taková nám nabízí různé metody a způsoby práce, jak osobnost formovat, popřípadě ji vést k rozvoji osobnosti. V tomto ohledu se na člověka nahlíží jako na jedinečnou bytost, která na vlivy, kterým je vystavena, reaguje svým vlastním osobitým způsobem. To znamená, že neexistují metody, které by byly vhodné pro všechny bez rozdílu. Pokud se však budeme chtít zaměřit na osobnostní rozvoj pouze určité skupiny jedinců, měli bychom si nejprve zjistit specifika této skupiny a dále si připravit odpovídající metody a techniky (simulační, asociační, psychomotorické nebo relaxační hry, sociální experiment, metoda aktivního naslouchání, situační analýzy, brainstorming, cvičení Co by bylo, kdyby... aj.).

V následujícím textu si také ukážeme příklad osobnostního rozvoje na skupině drogově závislých jedinců, kteří se léčí ze závislosti a z výchovného hlediska se resocializují v terapeutické komunitě. Jak je již výše zmíněno, osobnostní rozvoj člověka se musí vztahovat k individualitě osobnosti, nikoli ke skupině. U skupiny drogově závislých však můžeme některé metody a techniky využít i skupinově, neboť tato specifická skupina má několik společných znaků⁶⁴. Pro drogově závislé je proces osobnostního rozvoje vztažen především k možným změnám v dosavadních postojích, hodnotách a vůbec v celkovém pohledu na svět a na život.

1.2 Terapeutická komunita

Při definování pojmu terapeutické komunity (dále TK) rozlišujeme dvě základní pojetí; širší jako formu organizace léčebné jednotky a užší pojetí jako samotné psychoterapeutické metody (Kratochvíl 1979, s. 11)

V širším pojetí se v tomto článku budeme zabývat TK Fides, která se nachází v Bílé Vodě v okrese Jeseník. Je součástí Psychiatrické nemocnice Marianny Oranžské a specializuje se na léčbu závislých jedinců na návykových látkách. TK Fides poskytuje klientům prostředí,

⁶² LAO-C'. *Tao-Te-Ťing : kniha o Tao a ctnosti*, kap. 33.

⁶³ Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání.

⁶⁴ Podle Kaliny (2008, s. 186-187) patří mezi společné znaky nevyzrálost, nízké, nebo nereálné sebehodnocení, problémy s autoritami, neschopnost zvládat pocity, špatná kontrola impulsů, narušené vazby mezi rodinou a blízkými, disociační chování, časté deprese apod.

kde budou chráněni před drogami a vytváří tak pro ně program, který vede klienty ke změnám postojů v různých oblastech života. Snaží se o maximální přiblížení reality všedního života a o probuzení schopnosti přijímat zodpovědnost. Komunita je pro klienty starší 18 let, kteří se chtějí léčit ze závislosti na nealkoholových drogách. Vstup do komunity a celé léčby je dobrovolný. Pobyt probíhá ale za dodržování principů léčby – naprostá abstinence, otevřenost a upřímnost, volba mezi léčbou a vztahem a regulace agrese. Cílem je abstinence, získání náhledu na vlastní životní situaci a přijetí sama sebe a okolí (Terapeutická komunita Fides - Bílá Voda, 2016, [online]). Na téže webových stránkách uvádí komunita informace ohledně pobytu a délce léčby klientů. Pobyt v TK Fides se dělí na tři fáze: 0. fáze - trvá 4 týdny (je to tzv. fáze červená), 1. fáze 18 – 20 týdnů. To je také doba střednědobé léčby (tzv. žlutá fáze). Dlouhodobá léčba je i s 2. fází, která trvá dalších 16 – 18 týdnů (tzv. fáze zelená). Rozhodnutí setrvat ve střednědobé nebo dlouhodobé léčbě je pouze na klientovi.

Užší pojetí TK zde prezentujeme jako samotné metody práce s klienty. Ty jsou založeny na skupinové, individuální a vztahové terapii, pracovní terapii, činnosti terapii a volnočasových aktivitách. Nedílnou součástí je také sport (kola, běžky, horolezectví apod.), výlety a zátěžové akce, které jsou pro tento článek z hlediska problematiky stěžejní, a dále se jimi budeme zabývat v následující podkapitole.

Osobnostní rozvoj v TK probíhá prakticky neustále. Stejná váha je zde přikládána celému dennímu programu. Nadneseně tedy můžeme napsat, že ranní rozcvička, či osobní volno je pro klienty TK v rámci rozvoje osobnosti rovnocenná se samotnými terapiemi (Mahrová In Nevšimal & al. 2007, s. 97).

1.3 Zátěžové aktivity v České republice a zahraničí

Zátěžové aktivity (dále ZA) jsou součástí terapeutické práce některých komunit pro drogově závislé. V České republice stále neexistuje mnoho publikací a autorů, které by se vymezením a celou problematikou ZA zabývali. Nejvíce se pro potřeby výzkumu ztotožňujeme s definicí ZA od Richterové a kol. (2015, s. 94), kteří definovali ZA následovně: „*Zátěžové aktivity jsou součástí léčebného procesu, jsou psychicky i fyzicky náročné a uskutečňují se ve formě několikadenních výprav sportovně-turisticko-poznávacího charakteru*“ (srov. Rataj M. In Nevšimal a kol. 2007, s. 167). Dle zjištěných informací od TK Fides se tyto zátěžové programy nejčastěji zaměřují na turistiku, cykloturistiku, lezení po skalách, sjíždění vody, lyžování, běžky apod. V minulém roce se v TK Fides zrealizovalo šest ZA. Četnost ZA závisí na časové situaci a finančních možnostech. ZA se účastní klienti všech fází programu a vybraní terapeuti. Někteří klienti, kteří pro zdravotní omezení nemohou náročnost ZA podstoupit, jsou v tzv. programu bez zátěže. Těchto akcí se sice účastní, ale s menší náročností a jsou pověřeni jinými úkoly v průběhu ZA (např. vaření), než klienti bez omezení. V českých publikacích se zároveň jako synonymum ZA objevuje také pojem terapie dobrodružstvím. Tento pojem používá ve své práci např. Romaněnková (2012) či Kellerová, Ješina (2013) a stejný termín se mj. objevuje také na poli zážitkové pedagogiky. V této oblasti se jím zabývají např. autoři Kirchner a Hátlová (2011) nebo Svatoš a Lebeda (2006). My však pro potřeby článku budeme stále uvádět termín zátěžová aktivita.

Způsoby práce založené na principech ZA jsou v zahraničí využívány již několik desítek let a dle dostupných výzkumů má tento způsob práce velmi dobré výsledky nejen s drogově závislými jedinci, ale i s jinými rizikovými skupinami, jako např. mladistvými, páchajícími kriminální delikty, jedinci trpícími psychickými potížemi, trpícími nízkým sebevědomím, depresemi, páchajícími pokusy o sebevraždy, obézními jedinci apod. (Crisp a O donnell 1998, Gass 1995, Jelalian a kol. 2006, Paxton s McAvoy 1999, Tucker a Norton 2012, aj.).

Významným autorem zabývajícím se použitím ZA v zahraničí je např. Gass (2012), který popisuje ZA jako použití dobrodružných aktivit, které jsou předepsány lékařem k pohybové

aktivizaci klientů na afektivní, behaviorální a kognitivní úrovni. Kolář (2013, s. 51) popisuje přístupy, zaměřené na využití principů zkušenostně reflektivního učení v přírodě jako samostatnou kapitolu v oblasti osobnostního rozvoje. Tyto přístupy reprezentuje celá řada ideových škol a pojetí, jako jsou Outdoor Education (Neill, 2008), Adventure Education (např. Luckner a Nadler, 1997, Stremba a Bisson 2009), Adventure Programming (např. Priest a Gass, 2005) Adventure Therapy (Gass, 1993), Wilderness adventure a zástupci hnutí Outward Bound, Project Adventure a řady dalších. I zde si můžeme povšimnout nejednotnosti názvu. Za společného jmenovatele je považováno prostředí, v němž se procesy uskutečňují a také důraz na pohybovou aktivitu a psychické vypětí. V tomto případě lze tedy o všech výše zmíněných programech a aktivitách hovořit také jako o synonymech našich zátěžových aktivit.

Z veškerého výše uvedeného, se nám v úvodu kapitoly zmíněná resocializace jeví jako společný jmenovatel vymezených pojmů. Neboť resocializací je podle Petruska a kol. (1996, s. 924) chápáno znovu začlenění jedince do společnosti. TK v rámci své povahy bezpochyby resocializaci uskutečňuje, stejně jako ZA, které nabízí osobnostní rozvoj, díky kterému může resocializace probíhat mnohem účinněji.

2. VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE ZÁTĚŽOVÝCH AKTIVIT A JEJICH VZTAHU K OSOBNOSTNÍMU ROZVOJI

Výzkumy zaměřené na zátěžové aktivity a jejich vztah k osobnostnímu rozvoji zkoumaly účinek ZA z různých úhlů pohledu a u různých cílových skupin. Například výzkum od autorů Paxtona a McAvoye (1999) se zabýval přímo sociálně psychologickými výhodami ZA. Autoři zvolili smíšený design výzkumu. U 68 studentů na standardním 21denním kurzu dobrodružství v divočině (wilderness adventure)⁶⁵ se za pomoci polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků zjistilo, že po absolvování tohoto kurzu nastal signifikantní a trvalý vzrůst self-efficacy⁶⁶ účastníků, zatímco u kontrolní skupiny⁶⁷ se nic takového neudálo. Zaznamenáno bylo také zvýšení pocitu kompetence a přijetí selhání, jako příležitosti k učení a osobní kontrole. Self-efficacy byla zjištěna také ve výzkumu autorů Culkinse, Whita a Rusella (2006), kteří zjišťovali, jakou roli hraje psychická stránka žen s rizikovým chováním⁶⁸ při ZA. K výzkumu byl zvolen kvalitativní přístup a to konkrétně případová studie. Respondentkami bylo 6 mladistvých žen ve věku 15-16 let. Kromě zvýšení self-efficacy bylo zjištěno také lepší vnímání kompetencí a přijímání reflexe. Respondentky získaly lepší povědomí o ostatních lidech a rozvinula se u nich do větší míry empatie. Co se týče vlivu ZA na ženské pohlaví, také Cari E. Autry (2001) zrealizoval výzkum, který se rovněž zaměřil na dívky v rizikové skupině mladistvých a sledoval jejich reakce na outdoorové zážitkové aktivity. Respondentkami mu bylo 9 klientek centra pro psychiatrickou rehabilitaci v přírodě. Byly to mladistvé dívky s rizikovým chováním ve věku od 13 do 18 let a podmínkou bylo, aby v zařízení byly umístěny nejméně 2 měsíce. Po absolvování ZA u nich nastalo větší uvědomění si pojmu důvěra a zároveň se prohloubilo vybudování si důvěry ve vztahu k ostatním. Dívky získaly větší smysl pro převzetí odpovědnosti za sebe samé. Během ZA se zlepšila týmová spolupráce. Dívky lépe vnímaly svou vlastní hodnotu a tento pocit si vytvořily v rámci svých zážitků. I když si svou hodnotu a ostatní hodnoty vybudované v rámci dobrodružných aktivit dívky uvědomovaly, zároveň si

⁶⁵ Obdoba ZA, termín využívaný v zahraničí (viz. podk. 1.3. Zátěžové aktivity v České republice a zahraničí).

⁶⁶ Víra ve vlastní schopnost ovlivnit vlastní myšlenky a chování.

⁶⁷ Kontrolní skupinou bylo 50 studentů University of Minesota třetího ročníku kineziologie.

⁶⁸ Všechny ženy měly diagnostikovanou klinickou depresi, měly sebevražedné sklony a již dříve byly klinicky léčeny.

také uvědomovaly svou neschopnost je přenést do jejich dalšího života. Tento výzkum měl design smíšený. K získání dat bylo použito jak dotazníků, tak polostrukturovaných rozhovorů a hloubkových interview. Z českých zástupců jsme vybrali výzkum zrealizovaný Romaněnkovou (2012), která zjišťovala, jakým způsobem a do jaké míry terapeutické komunity v ČR využívají terapii dobrodružstvím v léčbě závislostí, jaké jsou názory a postoje terapeutů, kteří zátěžové akce pořádají, a s jakými problémy se při pořádání zátěžových akcí potýkají. Tento výzkum se od ostatních liší v respondentech. Nejsou jimi klienti, ale odborníci, kteří pracují v terapeutických komunitách v České republice⁶⁹. Pro sběr dat zvolila, stejně jako autoři předchozího výzkumu, dotazníky a polostrukturované rozhovory. Pro vyhodnocení dat použila kvalitativní výzkum, protože některé otázky v dotazníku jsou zaměřeny na názory a pohledy terapeutů, které mohou být hodně subjektivní a mohou se v závislosti od situace měnit. Z jejího výzkumu mj. vyplynulo, že jako nejčastější druhy ZA realizovaných v českých TK jsou turistika, cykloturistika a v zimě běžky, nebo zimní putování (např. stanování na sněhu). Co se týče četnosti, v průměru pořádají komunity osm ZA ročně. Podle respondentů získávají klienti díky ZA smysluplné trávení volného času a zážitky bez drog, schopnost zvládat náročné situace bez útěku k drogám, zvyšování sebedůvěry a sebevědomí, lepší poznání sebe sama i druhých lidí, zážitek skupinové koheze, poznání svých hranic a limitů, překonání sebe sama, odpovědnost, kontakt s přírodou a vnějším světem a také lepší fyzickou zdatnost. Podle terapeutů vnímá většina klientů ZA v jejím průběhu negativně, ale po skončení na ně rádi vzpomínají. Všichni dotázaní považují ZA za velmi důležitou součást léčebného programu.

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

3.1 Design výzkumu a metody sběru dat

V rámci grantového projektu má výzkum smíšený design. Základní metodou pro sběr dat v kvantitativním výzkumu byl zvolen dotazník. Dotazník byl sestaven na základě odborné literatury a také ve spolupráci s pracovníky TK Fides. Dotazník obsahuje celkem 40 položek. Jeho první část zjišťuje základní informace o klientech TK Fides, druhá část je věnována názorům těchto klientů na absolvovanou zátěžovou aktivitu. V rámci tohoto příspěvku se budeme zabývat kvalitativním výzkumem. Data pro kvalitativní výzkum jsme získávali díky polostrukturovaným rozhovorům s klienty, realizovaných v rámci sebezkušenostních stáží v TK Fides. K analýze získaných dat jsme zvolili kvalitativně metodu analýzy konstituce významů (MCA – Meaning Constitution Analysis), která je podpořena počítačovým softwarem Minerva.

3.2 Výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumná otázka

Výzkumný problém se zabývá zátěžovými aktivitami, které jsou realizovány v některých TK pro drogově závislé jako jedna z metod léčby závislých jedinců⁷⁰. V ČR je malé množství realizovaných výzkumů, které by se blíže tématem zátěžových aktivit zabývaly. Tento výzkum se zaměřil na analýzu názorů klientů TK na zátěžové aktivity. Jedná se pouze o jeden úhel pohledu, který nevypovídá objektivně o účincích zátěžových aktivit. Přesto analýzou výpovědi klientů ve všech fázích léčby je možností, jak více prozkoumat přínosy těchto aktivit z pohledů klientů v oblasti seberozvoje.

V tomto příspěvku představíme analýzu rozhovoru klientky TK Fides, která se nachází

⁶⁹ Kromě terapeutů z TK byl mezi respondenty také RNDr. Martin Rataj, který je považován za průkopníka ZA v ČR

⁷⁰ Viz podkapitola 1.3

v 2. fázi léčby, tzv. žluté fázi. Klienti této fáze již absolvovali během léčby v TK několik ZA. Získali tak různorodé zážitky (podle druhu ZA) a mají proto o ZA širší povědomí a rozhled, než např. klienti 1. fáze, tj. fáze červená. Cílem šetření je zjistit, jak popisují zátěžové aktivity klienti Terapeutické komunity pro drogově závislé Fides Bílá Voda v jednotlivých fázích jejich léčby.

Hlavní výzkumná otázka je stanovena takto: Jak popisují klienti Terapeutické komunity pro drogově závislé Fides Bílá Voda zátěžové aktivity? Při realizaci rozhovorů byla klientům zadána úvodní instrukce⁷¹. Výzkumník by měl co nejméně zasahovat do procesu rozhovoru a nechat respondenty se volně vyjadřovat o čem sami chtějí, a o všem, co je ve vztahu k ZA napadne (srov. Strobachová In Gulová a Šíp, str. 96, 2013).

Na základě analyzovaných dat a informací jsme stanovili **dílčí otázky**, které jsou formulovány takto:

1. Jak se klienti vyjadřují o sobě samých ve vztahu k ZA?
2. Jak klienti popisují, co pro ně ZA znamenají?

3.3 Postup práce v metodě MCA

Získané nahrané informace z rozhovoru byly přepsány do písemné podoby a následně vloženy do softwaru Minerva. První krokem analýzy bylo rozdělení textu na významové jednotky (rozdělení textu na menší celky). Na základě analyzovaného textu bylo vytvořeno 44 významových jednotek. Tato část naplňuje princip „epoché“, díky které výzkumník k textu přistupoval bez ovlivnění vlastními zkušenostmi, názory, postoji nebo předsudky. Významové jednotky byly v druhém kroku analýzy členěny na modalit a jejich kategorie. Modalit vyjadřují, jaký postoj jedinec zaujímá vzhledem k významu vyjádřenému významovými jednotkami. Kategorii rozumíme členění modalit, které nám blíže popisují analyzovaný fenomén (srov. Strobachová, 2007). Podrobnější analýza modalit a jejich kategorií bude představena v části „Výsledky a interpretace dat a informací“. Třetím krokem byla analýza parciálních intencí, které byly rozděleny na entity (něco co existuje, o čem je vypovídáno) a predikáty (co se vypovídá o entitě).

Následovala fáze syntézy, která představuje část horizontu porozumění vybrané klientky Nikoly k tématu ZA. Na základě dílčích výzkumných otázek jsme sestavili myšlenkové mapy, které nám slouží pro přehlednější interpretaci dat a informací. Program Minerva také obsahuje funkce na kvantitativním základu – celkové souhrny a grafy. Umožňuje např. zobrazit výsledné grafy u modalit. Díky tomu můžeme vidět, jaké kategorie nejčastěji převažují u daných modalit. Program dále nabízí funkci, kdy si můžeme zobrazit přehled všech vyskytujících se entit a predikátů. Díky této funkci můžeme zjistit, kolikrát se v textu entita vyskytuje a poté se můžeme v interpretaci zaměřit například na ty s nejvyšším počtem. Jedná se pouze o pomocné kvantitativní ukazatele, které mohou podpořit dále již prezentovanou kvalitativní analýzu. Četnost některé z entit nám může ukázat významnou jednotku výzkumu. Stejně tak může být významná entita, která je uvedena pouze jednou, ale její vyjádření je význačné např. použitím modalit, které jinak v textu nebyly využívány. V softwaru Minerva jsme získali všechny predikáty, které se vážou k entitě Já⁷². Tyto predikáty jsme dále kategorizovali podle jejich významů. V samotné interpretaci jsme tyto entity a její predikáty

⁷¹ Tuto instrukci si každý výzkumník stanovil sám, podle toho, na co se chtěl ve výzkumu zaměřit. **K 2. fázi zní instrukce takto:** Zkuste si vybavit dny, ve kterých se odehráli ZA. Povězte mi prosím, jak jste se při ZA cítili, a co pro Vás tyto ZA znamenají. Zajímají mě vaše zážitky, pocity, názory, emoce – řekněte mi vše, co vás napadne a co vy sami považujete za důležité v souvislosti se ZA. Je jen na Vás, o čem se rozhodnete mluvit.

⁷² Viz. obr. 1

blíže analyzovaly. Druhá myšlenková mapa⁷³ byla vytvořena na stejném principu. Zde se však už nezaobíráme pouze entitou Já, ale všemi entitami, které jsme z rozhovoru získali. Vzhledem k velkému počtu entit (24 výskytů) a predikátů (70 výskytů) jsme také použili kategorizaci. Poté následuje interpretace.

3.4 Respondenti

Respondenty zapojenými do projektu jsou klienti Terapeutické komunity Fides pro drogově závislé v Bílé Vodě. Klienti byli zapojeni do projektu podepsáním informovaného souhlasu. Během celé své léčby se tyto klienti účastní několika zátěžových aktivit. Výzkumným vzorkem nám jsou klienti starší 18 let, kteří absolvují v TK buď střednědobou, nebo dlouhodobou léčbu.⁷⁴

Jako příklad kvalitativní analýzy názorů uvádíme interpretaci k analýze klientky Nikoly. Nikola má 21 let, absolvuje dlouhodobou léčbu a jedná se o její první léčbu v TK. Nyní se nachází v 2. fázi léčby. Nikola se narodila matce, které bylo v době porodu 17 let. Žily s nevlastním otcem, s kterým měla Nikola pěkný vztah. Hrála závodně fotbal a měla velmi kladný vztah ke sportu obecně. Po narození mladší sestry se vztah s matkou zhoršil. Na základní škole začala mít problémy se šikanou, která pramenila z její strany. Také se objevilo sebepoškozování klientky a první styk s drogami, včetně alkoholu. Na střední škole, v jejích 16 letech, už tohle chování přerostlo v kouření marihuany každý den, stejně jako v každodenní požívání velkého množství alkoholu, užívání LSD a opiátů, zejména fentanylu⁷⁵ a tramalu⁷⁶. Tyto drogy brala společně se svým tehdejším přítelem. I přes to všechno klientka stále hrála fotbal, který pro ni znamenal všechno. První styk s pervitinem, na kterém si vytvořila převládající závislost, byl taktéž na střední škole se svou první láskou. Postupem času se vazby s matkou zpřetrhaly, Nikola přestala chodit ven, stýkat se s lidmi, přišly deprese a hraní fotbalu vyměnila za hraní na hracích automatech. Začala páchat také trestnou činnost (především krádeže). Za tyto činy dostala podmíněný trest, který jí stále trvá. Takovéto chování vyústilo k selhání organismu a následnému psychickému zhroucení. Nikola se tedy v TK léčí ze závislosti, zejména na opiátech a pervitinu, na kterých byla před vstupem do TK Fides závislá již 5 let.⁷⁷

3.5 Výsledky a interpretace dat

V této části představíme již samotné výsledky a interpretaci dat a informací, které jsme získali z rozhovoru s klientkou Nikolou. Tyto informace jsou interpretovány ve vztahu ke stanoveným dílčím výzkumným otázkám.

1) Pohled na samu sebe ve vztahu k ZA

Nikola se prezentuje jako citlivá dívka, která hodně řeší to, co si o ní lidé myslí. V průběhu 2. fáze se dle jejích slov naučila přijímat výzvy a stavět se jim čelem. Při plnění komunitních funkcí měla zprvu problém vystupovat jako autorita a snažila se být se všemi v dobrém vztahu. Postupem času však dokázala přijmout fakt, že ne vždycky může všem lidem vyjít vstříc. Plnění funkcí v rámci této fáze se jí dařilo nakonec zvládat velice dobře.

⁷³ Viz. obr. 2

⁷⁴ Viz. podkapitola 1.2.

⁷⁵ Lék proti bolesti. Nikola jej zneužívala ve formě náplastí.

⁷⁶ Lék proti bolesti – nejčastěji v tabletách.

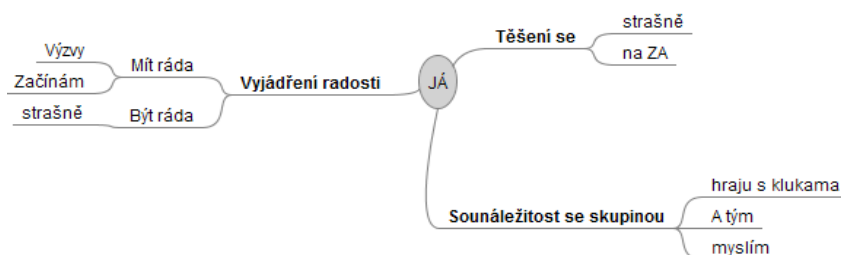
⁷⁷ Informace o klientce byly zjištěny nastudováním chorobopisů (anamnéza, terapeutické hodnocení klienta a klauzura klientky). Tyto chorobopisy byly poskytnuty personálem v TK.

Interpretace modalit:

V modalitě *Will = Vůle, přání touhy* je nejvíce zastoupenou kategorií *Engagement = zapojení se* a *None = žádná aktivita*. Engagement v rozhovoru převažuje: „*Strašně se těším*“, „...*a zrovna na ty zátěžovky se těším*...“. Poté je čteně zastoupeno *None* „...*ale i terapeuti říkali*...“, „...*jak kdyby o něco šlo*...“, „...*šlo vidět*...“.

Entita „*Já*“ se ve vztahu k modalitě *Affects* nejčastěji vyskytovala s neutrálním emočním nábojem a zastoupen byl také pozitivní emoční náboj s výhledem do minulosti. Tento fakt je po bližším prozkoumání přisuzován tomu, že se respondentka vyjadřovala k již proběhlé ZA „...*byla jsem ráda*...“, „...*to jsme si užili*...“, „...*byla sranda*...“. V modalitě *Function = funkce*, se vyjadřovala jasně a konkrétně a také často vyjadřovala subjektivní hodnocení „*Strašně se těším*“, „...*je strašně pěkné*...“, „*Jsem za to strašně ráda*“. Nikola vyjádřila, že při ZA se jí vrací zpátky pozitivní pocity a myšlenky na aktivity, které nesouvisí s drogami: „...*a zrovna na ty zátěžovky se těším*...“. Vzhledem k modalitě *Time = čas* se nejvíce vyjadřovala v čase přítomném, což ukazuje, čeho si je klientka aktuálně vědoma ve vztahu k proběhlé ZA. Druhou nejčastěji zastoupenou kategorií modalitě času je čas minulý, kdy se klientka při rozhovoru vracela s výpověďmi zpátky k ZA. Vyjádřila, že se cítí být velmi aktivně zapojena do dění při ZA „*To jsem byla v A týmu*“, „*Šli jsme do toho úplně na plno*“.

Pomocí kategorizací entit a predikátů jsme sestavili myšlenkovou mapu viz. obr. 1 .



Obr. 1 Myšlenková mapa – Entita Já a její predikáty

Zdroj: Autoři

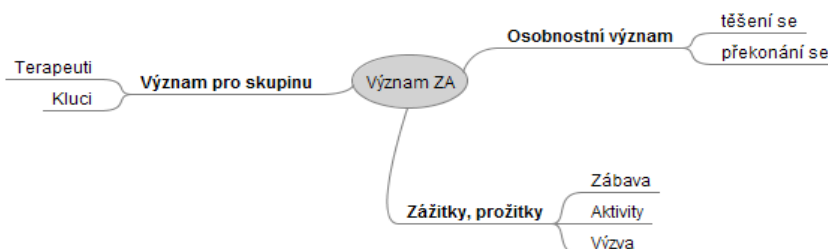
Myšlenkovou mapu jsme vytvořily z kategorizovaných entit a predikátů, které jsme zjistili na základě analýzy rozhovoru. První kategorií je *Těšení se*, která nám blíže popisuje osobní pocit Nikoly, který vyjadřovala vzhledem k entitě *Já*. Těšení vyjádřila hned v první reakci na položenou instrukci. Těšení vztahovala přímo k ZA, kdy s úsměvem a nadšením sdělovala: „*Strašně se těším*“. S tímto souvisí další kategorie *Vyjádření radosti*. Nikol vyjadřovala radost především ve smyslu „*mít ráda*“ jako věci, ke kterým má pozitivní vztah a „*být ráda*“ jako vyjádření radosti z bytí. Konkrétně se zmiňovala o začínajícím pocitu radosti z přicházejících výzev „*Já mám ráda výzvy*“, „...*začínám to mít ráda*...“, a také z toho, že hrála v A týmu s kluky, kdy si to takto patřičně užili „*Byla jsem ráda, že hraju s klukama a to jsme si užili*.“ Dále se zmínila o radosti z toho, jak skupina fungovala na ZA „*Byla jsem za to ráda, za to jak ta skupina funguje na těch zátěžovkách*.“ Poslední kategorií je *Sounáležitost se skupinou*, ve které se její výpovědi vztahovaly k pocitu být součástí skupiny. Predikátem *myslím* Nikola vyjadřuje její názor na ZA, které podle ní utužují kolektiv a umožňují klientům být více sami sebou. Mohou se tak vzájemně lépe poznat a více si tak pomáhat. S pocitem vyššího sebevědomí popisuje hraní v A-týmu, kdy hrála jako jediná holka v týmu s kluky.

2) Jak klienti popisují, co pro ně ZA znamenají.

Ke zjištění toho, jak klientka popisuje význam ZA pro její osobu, bylo využito všech entit objevujících se v parciálních intencích. K entitě „ZA“ jsme přiřadili také entity „florbal“ a „to (florbal)“, jelikož nám taktéž vyjadřují ZA. K entitám „Těšení“, „Terapeuti“ a „Bavení“ jsme také přiřadili entity „To“, které jsou v souvislosti s kontextem zmíněných entit.

Interpretace modalit:

V modalitě *Belief* = *přesvědčení*, je převládající kategorií prosté tvrzení faktu, což ukazuje, že Nikola se v rozhovoru vyjadřovala konkrétně a v oznamovacích větách. Pouze ve dvou případech se vyjádřila negativně „...že nemluvíme...“, „...o nic nešlo...“. Modalita *Will* = *vůle, přání subjektu* byla nejčastěji zastoupena v kategorii *Engagement* = *zapojení se* „Já mám ráda výzvy“, „Vrací se mi to zpátky“, „...šli jsme do toho úplně na plno...“. Nejčastějším subjektem ve větách byl subjekt *We* = *My*. Tímto vyjádřením se Nikola zmiňovala o aktivitách skupiny, přičemž i ona sama se cítila být součástí této skupiny „...to jsme si užili...“, „...že jsme bojovali...“, „...že jsme se snažili...“. Všechny entity se k modalitě *Affects* = *Emoce* nejčastěji vyskytovaly s neutrálním emočním nábojem. Poté byl také zastoupen pozitivní emoční náboj s výhledem do minulosti, neboť se Nikola vyjadřovala k již proběhlé ZA. Další významnou modalitou je modalita *Time* = *čas*, která nám udává, v jakém čase se klientka vyjadřovala. V tomto případě jsou nejčastěji zastoupenými kategoriemi časy minulý a přítomný. Tento fakt je dán tím, že klientka se při rozhovoru vyjadřovala v čase přítomném (události teď a tady) a co se týče času minulého, vzpomínala na již proběhlou ZA „...jak byl ten florbal...“, „...terapeuti říkali...“, „...že jsme to nevdali...“.



Obr. 2 Myšlenková mapa – Význam ZA a kategorizované entity a predikáty

Zdroj: Autoři

Obrázek č. 2 ukazuje význam ZA a kategorizované entity a predikáty. Ty jsme podle významu sloučili pod kategorie nesoucí název, který souhrnně pojmenovává dané entity a predikáty v kategorii. Vzhledem k ZA bylo pro Nikolu významné působení skupiny, ona sama a zmíněné zážitky a prožitky. První kategorii jsme nazvali *Význam pro skupinu*, pod kterou jsou shrnuty modalities kolektiv, ostatní, oni a my. Modalita *My* byla výrazně zastoupená a Nikola jí vyjadřovala aktivitu samotné skupiny, jejíž součástí se cítí „...to jak jsme jeden druhého podporovali...“, „...jak jsme se hecovali...“, „...jak jsme se drželi...“. Modalities *terapeuti* a *kluci* jsme nezařadili do společné modalities *Význam pro skupinu*, protože se Nikola ve vztahu k těmto modalitám nevyjadřovala v kontextu skupiny, ale ke každé zvlášť „...že hraju s klukama...“, „...terapeuti říkali...“. Druhou kategorií jsou *Zážitky a Prožitky*. Pod tuto kategorii jsme zařadili všechny entity, které se vážou k nějaké prožité a zažité situaci. Zde patří ZA, Florbal a To, které jsou obsaženy v kategorii *Aktivity*. Bavení, vtípek a sranda

jsme shrnuli pod kategorii *Zábava* a poslední zmíněnou kategorií je *Výzva*. Nikola vypověděla, že zážitky a prožitky jsou pro ni významné, protože získává nové zkušenosti. Doposud získávala převážně špatné zážitky v důsledku jejího užívání návykových látek a stýkání se s lidmi, kteří na tom byli podobně jako ona. Volný čas jí naplňovaly drogy, a proto si cení nově získaných zkušeností díky ZA. Nikola vypověděla: „...že se můžeme bavit o pěkných věcech...“, „...že nemluvíme o špatných zážitcích...“, „...že díky ZA získáváme tady ty zážitky...“. Třetí kategorií je *Osobnostní význam*, který se přímo vztahuje k samotné Nikole. Jelikož Nikola hrála fotbal na profesionální úrovni a také k ostatním sportům má blízko, na ZA se pokaždé těší, jelikož velká fyzická zátěž jí nedělá problém. Nikola veškerý svůj volný čas v TK věnuje sportovním aktivitám, ať už jde o tenis, volejbal, fotbal, jízdu na kole nebo běh. ZA tak vnímá jako dobrý způsob odreagování, další výzvu a především dobrý způsob pro překonávání sama sebe „...zrovna na ty zátěžovky se těším...“, „...je to překonání sama sebe kolikrát...“, „...já mám ráda výzvy...“.

ZÁVĚR

V představeném textu jsme se pokusili přiblížit téma osobnostního rozvoje v závislosti na jednom z možných prostředků, a to zátěžových aktivitách. V první kapitole jsme nastínili samotnou problematiku osobnostního rozvoje. Ten je z pohledu pedagogiky cílem výchovy, prostřednictvím které se snažíme o všestranný rozvoj jedince. Osobnost člověka je originální a na každého jedince je účinný jiný výchovný postup či přístup. Dále jsme se v kapitole zabývali vymezením terapeutické komunity. Konkrétně jsme se zaměřili na TK Fides, ve které byl výzkum realizován. Přiblížili jsme metody a způsoby práce s klienty. V textu jsme se zabývali realizací zátěžových aktivit nejen v České republice, ale také zahraničí. Ve vymezení pojmu popisujeme nejednotnost v definování zátěžových aktivit různými autory. Pro potřeby příspěvku a realizovaného výzkumu definujeme zátěžové aktivity jako psychicky i fyzicky náročnou aktivitu, která se uskutečňuje ve formě několikadenních výprav sportovně-turisticko-poznávacího charakteru. Na konci kapitoly se okrajově zmiňujeme také o resocializaci, kterou považujeme za společného jmenovatele všech tří oblastí. Cílem celého procesu resocializace a také samotných ZA je nastartování změn v dosavadních postojích klientů, jejich hodnotách a pohledu na život.

Druhá část textu představuje zvolenou metodologii výzkumného projektu a ukázkou z kvalitativní analýzy názorů respondentky Nikoly, která se nachází v 2. fázi léčby v TK Fides. Na základě analýzy její výpovědi jsou představeny odpovědi na dílčí výzkumné otázky. Poslední částí příspěvku je samotná interpretace a výsledky dat a informací. Zátěžové aktivity z pohledu respondentky Nikoly mají vliv na formování její osobnosti, konkrétně v pohledu na sebe sama, na jejím vztahu ke skupině jako celku a na zapojení se do nových výzev a překonání svých limitů.

LITERATURA

ČÁP, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: Institut sociálních vztahů.

GASS, Michael. A., GILLIS, H. L. & RUSSEL, Keith. (2012). *Adventure therapy: Theory, practice, and research*. NY: Routledge Publishing Company.

KALINA, Kamil. (2008) *Terapeutická komunita: obecný model a jeho aplikace v léčbě závislosti*. Praha: Grada

KIRCHNER, J. & HÁTLOVÁ, B. (2011) *Teorie dobrodružné terapie*. Praha: European Science and Art Publishing.

- KOLÁŘ, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- KOOYMAN, M., DE LEON G., & NEVŠÍMAL P. (2004). *Terapeutická komunita pro drogově závislé*. Praha: Středočeský kraj.
- KRATOCHVÍL, S. (1979). *Terapeutická komunita*. Praha: Academia
- LAO-C' (1971). *Tao-Te-Ťing : kniha o Tao a ctnosti*. Praha: Odeon
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- NEVŠÍMAL, P. (ed.). (2007). *Terapeutická komunita pro drogově závislé II.: česká praxe*. Praha: Magistrát hl. m. Prahy.
- PETRUSEK A KOL. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- PRŮCHA, J. (2000) *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Richterová a kol. (2015). *Zátěžové aktivity a léčba drogově závislých, GRANT Journal, 1805-0638*
- ROMANĚNKOVÁ, Eliška (2012). *Využití terapie dobrodružstvím v terapeutických komunitách v České republice*. Praha. Bakalářská práce, Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie.
- SVATOŠ, V. & LEBEDA P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.
- STROBACHOVÁ, B. (2013). *MCA: Fenomenologický pohled na vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*. In: GULOVÁ, L. & ŠÍP, R. (eds.) *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada Publishing.
- STROBACHOVÁ, B. (2007). *Diagnostický potenciál metody Meaning Constitution Analysis*. Brno. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Filosofická fakulta.
- TK BÍLÁ VODA (2014). *Průvodce pobytem v Terapeutické komunitě Bílá Voda*. Bílá Voda: Psychiatrická nemocnice Mariany Oranžské.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

- Cari E. Autry (2001). *Adventure Therapy with Girls At Risk: Responses to Outdoor Experiential Activities*. THERAPEUTIC RECREATION JOURNAL, Vol. 35, No. 4, 289-306. [online]. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z WWW: http://www.kettealapitvany.hu/files/9014/3336/9423/AT_with_girls_at_risk.pdf
- M., White D., Rusell K. (2006). *The Role of Physical Exercise in Wilderness Therapy for Troubled Adolescent Women*. Journal of Experiential Education, Vol. 29, No. 1, 18-37. [online]. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z WWW: https://www.researchgate.net/publication/242036101_The_Role_of_Physical_Exercise_in_Wilderness_Therapy_for_Troubled_Adolescent_Women
- Paxton T. a McAvoy L. (1999). *Social Psychological Benefits of a Wilderness Adventure Program*. USDA Forest Service Proceedings RMRS-P-15-VOL.3. [online]. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z WWW: https://www.wilderness.net/library/documents/science1999/Volume3/Paxton_3-27.pdf
- Terapeutická komunita Fides - Bílá Voda (2016). *Psychiatrická nemocnice Marianny*

Oranžské [online]. [cit. 2016-06-24]. Dostupné z WWW: [http://www.pnmo.cz/9136/oddeleni-v-\(tk-fides\)/](http://www.pnmo.cz/9136/oddeleni-v-(tk-fides)/)

KONTAKT

Bc. Veronika Štenclová

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra Sociální pedagogiky
Fráni Šrámka 3, 709 00
733 528 231
Stenclovav@mail.com

Bc. Michaela Kalousková

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra Sociální pedagogiky
Fráni Šrámka 3, 709 00
608 667 334
michaela.kalouskova@seznam.cz

Mgr. Bohdana Richterová

Ostravská univerzita v Ostravě
Pedagogická fakulta
Katedra Sociální pedagogiky
Fráni Šrámka 3, 709 00
603 229 887
bohdana.richterova@osu.cz

DIAGNOZOWANIE I EWALUACJA ZASTOSOWANIA METOD „OUTDOOR EDUCATION” W PRACY PEDAGOGICZNEJ JAKO EFEKTYWNY SPOSÓB KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH WYCHOWANKÓW PLACÓWEK PROFILAKTYCZNYCH

Paweł Popek

Abstrakt: Uczniowie, którzy uczą się w szkołach w placówkach profilaktycznych - Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii mają niski poziom kompetencji społecznych. W oddziaływaniach edukacyjnych z takimi uczniami poszukuje się nowych skutecznych rozwiązań dydaktycznych. Jedną z takich propozycji są metody uczenia alternatywnego, takich jak „outdoor education”. Diagnozowanie i ewaluacja takich metod ma pomóc w znalezieniu odpowiedzi na pytanie: czy użycie „outdoor education” w pracy pedagogicznej efektywnie podnosi poziom kompetencji społecznych wychowanków Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii?

Słowa kluczowe: outdoor education, alternatywne metod uczenia, kompetencje społeczne, Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii

Diagnosis and evaluation of the use of "outdoor education" in the development of social skills school students with prevention centers

Abstract: Students who study in schools in institutions of prevention (Youth Centres Sociotherapy) have a low level of competences in the field of social skills. The educational interactions with these students look for new effective teaching solutions. One of these proposals are alternative methods of learning such as "outdoor education". Diagnosis and evaluation methods "outdoor education" is to help to find answers to the question: if the use of "outdoor education" effectively increases the level of social skills of pupils from Youth Centres Sociotherapy?

Keywords: outdoor education, alternative learning methods, social skills, Youth Center Sociotherapy.

WPROWADZENIE

Uczniowie realizujący obowiązek szkolny w placówkach profilaktycznych w Polsce często niosą ze sobą bagaż niekorzystnych doświadczeń socjalizacyjno - edukacyjnych. Źródłem tych doznań z reguły są zaniedbania ze strony rodziny (środowiska rodzinnego) oraz niedomagania wynikające z standardowego środowiska szkolnego. Większość z nich przejawia również niski poziom kompetencyjny w zakresie umiejętności społecznych.

W oddziaływaniach wychowawczych w pracy z osobami zagrożonymi niedostosowaniem społecznym konieczne jest poszukiwanie nowych rozwiązań edukacyjnych, które mogą stać

się skutecznymi metodami pracy pedagogicznej. Jedną z takich propozycji są metody uczenia się zawierające się w zakresie pojęciowym terminu „outdoor education”. Rzetelne diagnozowanie i ocena efektywności takich alternatywnych metod edukacji może być argumentem za szerszym wprowadzeniem ich w instytucjonalną rzeczywistość szkolną w Polsce w XXI wieku.

DEFINIOWANIE OUTDOOR EDUCATION

„Outdoor education” (OE) to obszar pedagogiki bardzo popularny w krajach zachodnich (m.in. w Wielkiej Brytanii, USA, Niemczech). W literaturze zachodniej istnieje kilka definicji tego terminu. Najczęściej OE oznacza zorganizowany proces uczenia się poprzez mniej lub bardziej samodzielne doświadczenie oraz eksperymentowanie. Aktywność taka nastawiona jest na poznawanie (zdobywanie wiedzy i umiejętności) podczas zajęć poza klasą szkolną, najczęściej w plenerze. Zajęcia takie zakończone są zawsze podsumowaniem i omówieniem, które ukierunkowuje, pomaga wyciągnąć wnioski. Nauczyciel występuje najczęściej w roli bardziej doświadczonego organizatora, mentora, towarzysza, trenera. W przeciwieństwie do jeszcze często występującej roli edukatora podającego wiedzę. Charakterystycznymi formami wykorzystywanymi w OE są zadania zespołowe na świeżym powietrzu, wędrowki i ekspedycje, wspinaczka, aktywności z wykorzystaniem lin, budowanie tratw, sporty wodne, łucznictwo, wyprawy z elementami survivalu (Leśny, 2014, s.17).

„Outdoor education” definiować możemy także jako efektywny sposób kształtowanie umiejętności społecznych. To swoiste uczenie się wzajemnego zaufania w grupie, skutecznej komunikacji, poszukiwania niestandardowych rozwiązań, odkrywania siebie i swoich talentów, w akceptowalny sposób wyrażania swoich emocji i wielu innych umiejętności przydatnych we współczesnym funkcjonowaniu społecznym.

OUTDOOR EDUCATION - WSTĘPNA CHARAKTERYSTYKA

Zajęcia typu OE charakteryzują się tym, że z reguły jest to aktywna forma edukacji bazująca głównie na doświadczeniu. Jest to szczególnie cenne przy nauce umiejętności praktycznych, takich jak kompetencje społeczne. Zgodnie ze starożytną chińską maksymą, przypisywaną Konfucjuszowi „Powiedz a zapomnę; pokaż a zapamiętam; pozwól przeżyć a zrozumieć” entuzjaści OE starają się oprzeć wszelkie aktywności outdoorowe na doświadczeniu.

Kolejną cechą OE jest silne ukierunkowanie na cel. Uczestnicy wspólnie wykonując zadanie starają się rozwiązać problem - osiągnąć cel. W trakcie takiej aktywności zachodzą liczne procesy grupowe i interpersonalne. Zadania wymagają od uczestników myślenia, efektywnej komunikacji, pracy w grupie bez czego trudno jest osiągnąć cel. W trakcie omówienia efektu końcowego w zadaniu, zadawane są pytania, na które odpowiadają sami uczestnicy (Co było przeszkodą w wykonaniu zadania? Co się wydarzyło? Co było kluczowe w wykonaniu zadania? W jaki sposób można odnieść to do własnego życia? W jaki sposób można to wykorzystać w przyszłości?).

W OE podkreśla się znaczenie samego procesu nabywania umiejętności. W działania takich najistotniejsze jest odpowiednie podsumowanie zajęć, które nakierowuje, a nie wskazuje konkretne rozwiązanie. To uczestnik OE sam musi dojść do odpowiednich wniosków.

Ważnym elementem zajęć OE jest fakt, że najczęściej odbywają się one w środowisku przyrodniczym. Współcześnie człowiek coraz rzadziej ma możliwość uczestniczenia w warunkach środowiska naturalnego, jest to swoisty „powrót do natury”, co znacznie podnosi efektywność poznawczą takich zajęć.

Z reguły zajęcia OE są nieformalnymi działaniami, które umiejętnie połączone ze standardową edukacją, zwiększają efekty kształcenia formalnego. Skuteczne kształtowanie takie umiejętności jak: komunikacja, praca w grupie, odpowiedzialność za siebie i innych, samodzielność, zaradność, odwaga, kreatywne myślenie, wiara w swoje możliwości,

umiejętność reagowania w trudnych sytuacjach, wzrost samooceny przynosi korzyści w ogólnym funkcjonowaniu człowieka w społeczeństwie, ucznia w klasie szkolnej, podopiecznego w grupie wychowawczej.

U większości uczestników zajęć OE zauważa się pozytywne zmiany w relacjach z otoczeniem, wzrost poziomu samooceny, motywacji i chęci do działania. Znacząca jest także poprawa umiejętności niezbędnych w codziennym funkcjonowaniu społecznym tzw. zaradność życiowa. Uczestnicy i ich najbliżsi zaczynają dostrzegać korzyści płynące z takie samodoskonalenia, a także z pracy nad sobą, wyznaczanie i realizowanie celów.

UWARUNKOWANIA TEORETYCZNE ZASAD OUTDOOR EDUCATION

Należy podkreślić, że zajęcia typu OE charakteryzują się pewnymi zasadami, które warto sobie je uświadomić i kierować się nimi. Jedną z podstawowych jest zasady wywodząca się z konstruktywizm poznawczego i neurodydaktyki, iż „człowiek uczy się sam, a nie jest nauczany”.

Kolejną zasadą jest to że najchętniej uczymy się w grupie. Szczególnie naukę umiejętności społecznych trudno sobie wyobrazić inaczej niż przez uczestnictwo w grupie. Grupa bardziej zachęca do zmiany zachowania na normatywnie aprobowane. Grupa jest swoistym mikrokosmosem szerszego środowiska społecznego, co znacząco poszerza jej siłę i zakres oddziaływań. Szczególnie w wieku dziecięcym i nastoletnim grupa jest naturalnym środowiskiem rozwoju i edukacji (grupa rówieśnicza, klasa szkolna). W okresie dojrzewania człowieka grupa daje możliwość zaspokojenia potrzeby przynależności, a co za tym idzie zapobiega społecznej izolacji.

W działaniach OE kierujemy się zasadą dobrowolności uczestnictwa. W zadaniach, wyzwaniach, grach uczestnicy mają wybór siły zaangażowania się w te działania. Rolą trenera, nauczyciela w takiej sytuacji jest umiejętne, konstruktywne motywowanie do uczestnictwa. Takie podejście, podkreśla podmiotowość każdego wychowanka.

W uczeniu poprzez OE możliwie wiele treści nabywa się poprzez realne doświadczenie. Takie podejście opiera się na czterofazowym modelu adaptującym teorię cyklu uczenia się Davida Kolba (Werner, 2011, s.47). Faza pierwsza to przeżycie (doświadczenie). Może to być naturalne zdarzenie z dnia codziennego lub zaaranżowana sytuacja (w OE to właśnie zadanie, wyzwanie, gra). W fazie drugiej - obserwacji i refleksji największe znaczenie przypisuje się nazwaniu, opisaniu uczuć i stanów, których doświadczano w fazie pierwszej. Ważne, aby skupić się tu bardziej na emocjach, a nie na faktach. Faza trzecia – analiza i generalizacja, to spojrzenie na sytuację „z lotu ptaka”. Konkluzja co wynieśliśmy z doświadczenia, porównanie doświadczeń z wiedzą potoczną którą mamy, refleksja jak wykorzystać to w innej sytuacji, w kolejnym zdaniu, w realnym życiu. W fazie czwartej - implementacji, następuje zastosowanie nowej wiedzy, doświadczenia, postawy, w nową sytuację. Z fazy czwartej znowu przechodzimy do nowego doświadczenia, w które weszliśmy już z nową wiedzą i sprawdzamy czy umiejętności się sprawdzają i następuje powtórzenie całości kolejnych cykli.

Przy uczeniu się przez doświadczenie z zastosowaniem metod OE należy uwzględnić model KNP (komfort- napięcie – panika). Za twórcę tego modelu uważa się amerykańskiego pedagoga Karla Rohnkego. W modelu tym człowiek poznawczo funkcjonuje w tych trzech obszarach. Najpewniej czujemy się w *strefie komfortu*. W tym obszarze znajduje się to co umiemy, znamy, czynności wykonujemy rutynowo. Jesteśmy w nim zrelaksowani, tu najlepiej się czujemy. Dobrze samopoczucie jest kosztem tego, iż w tej strefie niewiele się uczymy. Obszar komfortu otacza *strefa napięcia (nauki)*. Znajdują się w niej wyzwania, których do końca nie znamy, ale są one dla nas możliwe do podjęcia. Zaangażowanie w sytuację, których nie znamy powoduje to, że wychodzimy ze strefy komfortu i podejmujemy wyzwanie związane z wysiłkiem i doświadczaniem. W tej strefie

umiejscowionych jest najwięcej cennych działań charakterystycznych dla OE. Rozszerzanie tego obszaru w stronę strefy paniki to swoiste przekraczanie subiektywnych granic. Takie działanie powoduje, że uczymy się najwięcej, ale wzrasta ryzyko zablokowania procesu uczenia się ze względu na lęk przed niebezpieczeństwem. Niektórzy badacze zgodnie z koncepcją pozytywnego ryzyka dzielą drugą strefę na dwie podstrefy: napięcia i ryzyka. Trzeci obszar to *strefę paniki (zagrożenia)*. Tutaj stres lub lęk wzrasta tak bardzo, że niemożliwe jest uczenie się ze względu na blokadę psychiczną. Człowiek, która się w niej znajdzie nie może już uczyć się ze swoich doświadczeń ponieważ blokuje go strach i chęć natychmiastowego wycofania się do strefy komfortu. Planując aktywności edukacyjne z wykorzystaniem OE, należy pamiętać by starać się tak modelować sytuację, aby uczestnicy znajdowali się w strefie napięcia, a nie w strefie paniki. Pewną trudność stanowi praca z grupą, której dobrze nie znamy, a uczestnicy mają zróżnicowany poziom doświadczenia. W takich sytuacjach wprowadzamy zadania o różnorodnym stopniu zaawansowania i trudności.

Kluczowym i szczególnie wartościowym w OE jest wykorzystanie transferu wiedzy z doświadczenia (zadania) do „realnego życia”. Dokonuje się to za pomocą wspólnych podsumowań, które są istotą aktywności outdoorowej. Nie ma żadnego zadania bez końcowego omówienia efektów tej aktywności. Czasami w wyniku ekscytacji lub frustracji, może nastąpić odroczenie tego elementu, jednak w dogodnym momencie prowadzący wróci do tego podsumowania. Warto aby wychowawca pamiętał, że należy unikać przy tym prostego oceniania na rzecz konstruktywnej informacji zwrotnej bądź oceniania kształtującego.

Wykorzystanie zajęć OE może poprawić jakość pracy nauczyciela. Zadania, wyzwania, zabawy, gry, symulacje i wyciągnięte z nich wnioski można, pod okiem wychowawcy, łatwo przełożyć na własne codzienne zachowania i reakcje. Zadania w OE pomagają dokonać przemiany paradygmatu: zaszczerpić gotowość do eksperymentowania, a co za tym idzie akceptację dla błędów i „wpisania ich do własnego systemu uczenia się”. Zauważa się, że zaangażowani uczestnicy OE rozwijają swoje kompetencje wyciągania wniosków z popełnionych błędów, poszukiwania nowych rozwiązań i traktowania niepowodzeń jako element drogi do zaawansowanego opanowania różnych umiejętności społecznych (Niedzielska-Galant, 2015, s.56).

Osobą prowadzącą zajęcia OE może być nauczyciel (wychowawca) będący formalnie powiązany z uczestnikami. Może to także być osoba z zewnątrz - trener, który jedynie w trakcie zajęć bierze odpowiedzialność za bezpieczeństwo podopiecznych. Ważne jest aby, te osoby pamiętały o przyjęciu roli bardziej doświadczonych towarzyszy aktywności outdoorowych. Zajęcia OE przynoszą najwięcej korzyści wówczas gdy prowadzący współuczestniczy w grach - wyzwaniach, a nie jest tylko wszechwiedzącą krynicą mądrości.

Podstawową zasadą zajęć OE jest to, że prowadzący muszą zadbać aby proces ten odbywał się zawsze w bezpiecznej atmosferze. Należy zadbać o poczucie bezpieczeństwa uczestników zarówno w ich przestrzeni fizycznej, emocjonalnej, jak i społecznej. Dopiero w takiej sytuacji, gdy uczestnik będzie przeświadczony o swoim bezpieczeństwie, będzie on w stanie przejść w strefę nauki i skorzystać w największym stopniu z uczenia się poprzez OE.

MŁODZIEŻOWE OŚRODKI SOCJOTERAPII JAKO MIEJSCE PROFILAKTYKI NIEDOSTOSOWANIA SPOŁECZNEGO UCZNIÓW

Młodzieżowe Ośrodki Socjoterapii (MOS) są prowadzone dla dzieci i młodzieży, którzy z powodu zaburzeń rozwojowych, trudności w uczeniu się i zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym są zagrożeni niedostosowaniem. Uczniowie tak funkcjonujący wymagają specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania oraz specjalistycznej pomocy psychoedukacyjnej (Popek, 2010a). Do zadań MOS należy eliminowanie przyczyn

i przejawów zaburzeń zachowania oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi (Rozporządzenia MEN z dn. 12.05.2011r., §13). Podsumowując MOS-y przeznaczone są dla uczniów przejawiających zaburzenia emocjonalne, takich, którzy nie potrafią funkcjonować w szkołach masowych - rejonowych, mają problemy rodzinne lub środowiskowe i wymagają wsparcia o charakterze socjoterapeutycznym. Do tych placówek od 1 stycznia 2012 roku uczniowie przyjmowani są tylko na podstawie orzeczenia poradni psychologiczno pedagogicznej i wniosku rodziców (Popek 2014b, s.9), (Ustawa z dn. 7.09.1991r., Art.71b).

W Polsce według stanu na 31.03.2015 roku istnieje 70 takich placówek. Biorąc pod uwagę kryterium płci i normy intelektualnej wyróżnia się następujące MOS: 6 placówek dla dziewcząt w normie intelektualnej, 30 dla chłopców w normie intelektualnej, 27 koedukacyjnych dla dzieci i młodzieży w normie intelektualnej, 2 koedukacyjne dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem w stopniu lekkim, 2 dla chłopców w normie intelektualnej i z upośledzeniem w stopniu lekkim oraz 3 koedukacyjne dla dzieci i młodzieży w normie intelektualnej i z upośledzeniem w stopniu lekkim. (ORE, 2015). Na dzień 30 września 2014 r. siedemdziesiąt placówek MOS dysponowało 4150 miejscami (Kulesza, 2015, s.4), co daje około 52 miejsca na jeden ośrodek.

Należy zaznaczyć, że MOS-y są ważnym ogniwem w prewencji zagrożeniem niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży w Polsce (Popek, 2013). W sytuacji, gdy standardowe oddziaływania szkolne nie przynoszą efektów, koniecznym jest realizowanie obowiązku szkolnego w MOS (Popek, 2014a). Odbywa się to po diagnozie dokonywanej na wniosek rodziców w poradniach psychologiczno - pedagogicznych. Fakt, że do MOS trafiają uczniowie o specyficznych potrzebach edukacyjnych stanowi dodatkowe wyzwanie dla kadry pedagogicznej takiej placówki w pozytywnej realizacji wymagań programowych dla danego poziomu edukacji. Sposobem spełnienia tych wymagań jest poszukiwanie alternatywnym sposobów kształcenia i wychowania, między innymi takich jak OE i umiejętne łączenie ich z tradycyjnymi formami nauczania.

OUTDOOR EDUCATION W MŁODZIEŻOWY OŚRODEK SOCJOTERAPII W RYSZEWKU

Ten wyjątkowy MOS znajduje się we wsi Ryszewko, w gminie Pырzyce, w województwie zachodniopomorskim w Polsce. Ośrodek ten rozpoczął swoją działalność 1 czerwca 2014 roku. Przeznaczony jest dla chłopców w wieku od 13-18 lat, którzy z powodu zaburzeń zachowania, zagrożenia demoralizacją lub niedostosowaniem społecznym wymagają specjalnej organizacji nauki, indywidualizowanych metod pracy oraz socjoterapii (MOS Ryszewko, 2016). Celem MOS w Ryszewku jest udzielenie wychowankom specjalistycznej pomocy w zakresie: - realizowania obowiązku szkolnego z uwzględnieniem ich specjalnych potrzeb; - możliwości nabywania umiejętności społecznych; - eliminowania przyczyn i przejawów trudnych zachowań; - pomocy w podejmowaniu trudnych decyzji życiowych związanych z planowaniem dalszej edukacji. W ośrodku organizowane są liczne zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno - pedagogicznej, takie jak: socjoterapia, arteterapia, Trening Zastępowania Agresji, zajęcia typu OE, terapia pedagogiczna a także liczne koła zainteresowań (m.in.: sportowe, teatralne, filmowe, kulinarne). Specyfiką i siłą tej placówki jest otwarta na innowacje pedagogiczne kadra ośrodka (internatu i szkoły gimnazjalnej). Pracownicy MOS Ryszewko to ludzie kreatywni, twórczy i wciąż poszukujący nowych metod, technik i sposobów pracy z młodzieżą zagrożoną wykluczeniem społecznym. Ich zaangażowanie i pasja stwarzają wychowankom poczucie bezpieczeństwa oraz dają szansę na eliminowanie negatywnych zachowań.

Autor tego opracowania nawiązał współpracę z MOS Ryszewko w kwietniu 2015 roku. Owocem tych spotkań jest umowa o współpracy pomiędzy Instytutem Pedagogiki Wydziału

Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego i MOS Ryszewko. Współpraca ukierunkowana jest na promowanie nowoczesnych rozwiązań oświatowych w skali lokalnej, regionalnej, krajowej i międzynarodowej, tworzenie inicjatyw związanych z szeroko rozumianą edukacją humanistyczną dzieci i młodzieży, a także kształtowanie umiejętności i uzdolnień kierunkowych uczniów oraz rozwijanie ich indywidualnych zainteresowań. Dodatkowo autor był czynnym uczestnikiem trzech ekspedycji outdoorowych z wychowawcami i wychowankami tego MOS-u.

Od początku działalności oświatowej w MOS Ryszewko starano się łączyć OE z tradycyjnymi formami edukacyjnymi. Dla osób pracujących w tym ośrodku OE to nauka przez działanie ściśle powiązana z aktywnością w środowisku naturalnym. Jest to taki rodzaj edukacji, w której wykorzystuje się działania outdoorowe do osiągnięcia konkretnych celów pedagogicznych. Poprzez swoje działania nauczyciele i wychowawcy próbują połączyć rozwijanie umiejętności społecznych i pracę z młodzieżą z zaburzeniami emocjonalnymi i zachowania. Efekty zastosowania OE, które pedagodzy zauważają u swoich wychowanków to: - wzrost pewności siebie; - poznanie swoich mocnych i słabych stron; - nauka komunikacji (zamiana komunikatów „TY” na „JA”); - rozwój współpracy; - umiejętność podziału zadań; - budowanie zaufania; - pokonywanie własnych lęków i słabości; - integracja i więź z grupą; - doświadczanie wspólnego bycia „razem”.

Wykorzystanie OE w działaniach pedagogicznych placówki, wiąże się z intensywnym zabieganiem o środki finansowe dzięki którym jest możliwość szerszego organizowania zajęć outdoorowych. MOS Ryszewko realizował i realizuje w latach 2014-2016 różnorodne projekty w których wykorzystywane są w pracy z młodzieżą metody OE. Finansowanie tych działań jest możliwe dzięki środkom pochodzącym z Urzędu Marszałkowskiego Województwa Zachodniopomorskiego, z Fundacji PZU, z Fundacji Dzieci Niczyje. Są to projekty: „O!Twórz siebie” (2014), „Do góry nogami!” (2014-15), „O!Twórz siebie #2” (2015), „Mocne Rodziny” (2015), „Do góry nogami #2” (2015-16), „@w.sieci#” (2015-16).

Pierwsze wyjazdy outdoorowe to koniec sierpnia i początek września 2014r.. W ramach działań integracyjnych uczniowie w swoich grupach wychowawczych wyjeżdżają do Czarnocina nad Zalewem Szczecińskim, gdzie intensywnie doświadczano OE. Już po tych pierwszych wyjazdach, zauważono zmianę w postawie wychowanków, co do ich konieczności realizacji obowiązku szkolnego w MOS Ryszewko. Dodatkowo nastąpiła intensywna integracja w ramach grup wychowawczych. Działania te spowodowały, że elementy „drugiego życia” (przemoc rówieśnicza, hierarchia oparta na sile fizycznej między wychowankami, kradzieże, palenie papierosów, spożywanie alkoholu i innych narkotyków, ucieczki) występowały w późniejszym czasie w incydentalnych przypadkach.

Kolejne wyjazdy z elementami OE, odbywają się na wiosnę 2015r., oraz powtarzają się na początku roku szkolnego 2015/2016. Dla chętnych wychowanków zorganizowany został także ekstremalny wyjazd outdoorowy w grudniu 2015r. Wyjazdy OE miały miejsce również w czerwcu 2016r.. Uczniowie z klas i grup wychowawczych podsumowywali razem z nauczycielami i wychowawcami, w ten sposób cały rok wspólnej pracy dydaktyczno - wychowawczej.

Poszczególne ekspedycje różniły się intensywnością zajęć w formie OE. Można jednak przeprowadzić modelowy opis poszczególnych etapów i elementów organizowania i realizowania takiej formy oddziaływań edukacyjnych. Pierwszym etapem jest okres planowania. Wychowankowie odpowiedni wcześniej poinformowani o ekspedycji (wyjeździe outdoorowym). Mają wtedy możliwość zaplanowania jak dotrą do miejsca docelowego, jaki ekwipunek, jakie produkty żywnościowe będą im potrzebne, jakie role będą pełnić poszczególni uczestnicy ekspedycji. Kolejnym etapem jest już sam udział w wyprawie. Tutaj wychowawcy - trenerzy są dodatkowo przygotowani z różnymi zadaniami outdoorowymi dla młodzieży. W trakcie ich wykonywania, starają się uważnie obserwować zdarzenia

i zachowania, których omówienie w podsumowaniu zadania będzie kluczem do uczenia się podopiecznych. Końcowym etapem takiej ekspedycji OE jest po powrocie do ośrodka, po okresie jednego, dwóch tygodni dodatkowe wspólne spotkanie i podsumowanie tego co uczestnicy doświadczyli i czego się nauczyli. Polega to na oglądaniu zdjęć, dzieleniu się emocjami, które wtedy przeżywano co dodatkowo wzmacniania pozytywne efekty OE.

DIAGNOZOWANIE I EWALUACJA EFEKTÓW OUTDOOR EDUCATION W PLACÓWCE PROFILAKTYCZNEJ

Przy diagnozowaniu i ewaluacji efektów OE w kształtowaniu kompetencji społecznych wychowanków placówek profilaktycznych, należy zaznaczyć iż jest to proces w którym optymalnie jest jeśli badacz może być również uczestnikiem przynajmniej kilku ekspedycji outdoorowych.

Ocenie należy poddać zarówno młodzież biorącą udział w wyprawach OE, jak również wychowawców - trenerów przeprowadzających takie zajęcia. Wydaje się, iż najlepszą podejściem badawczym jest wykorzystanie strategii jakościowej i uzupełnienie jej elementami strategii ilościowej. W ramach pierwszej strategii, ważne jest przeprowadzenie obserwacji, rozmów i wywiadów z uczestnikami OE. Warto uzupełnić badanie technikami ilościowymi, np ankietą, testami i porównać te wyniki z wynikami wychowanków z innych tego typu ośrodków, w których nie przeprowadza się zajęć OE.

Badania dotyczące kształtowania poprzez zajęcia OE kompetencji społecznych wychowanków MOS Ryszewko przeprowadzono w okresie kwiecień - czerwiec 2016 r.. Wykorzystano w nich różnorodne metody i techniki badawcze: metodę jakościowych badań terenowych, poprzez przeprowadzenie obserwacji uczestniczącej, swobodnych rozmów i wywiadów standaryzowanych. Przeprowadzono wywiady z 3 wychowawcami (organizującymi i realizującymi OE w MOS Ryszewko) oraz z 40 wychowankami uczestnikami wypraw OE. Dodatkowo przeprowadzone zostały badania porównawcze testem diagnozującym umiejscowienie poczucia kontroli, 40 wychowanków MOS Ryszewko i 76 wychowanków dwóch innych ośrodków MOS (w których nie przeprowadza się OE)⁷⁸.

W odniesieniu do wychowawców realizujących OE sformułowano między innymi następujące pytania badawcze:

- Jak wychowawcy definiują OE?
- Skąd inspiracja stosowania w swojej pracy pedagogicznej OE?
- Jakie korzyści i ograniczenia dzięki stosowaniu OE w własnej pracy pedagogicznej zauważają wychowawcy?
- Jakie kompetencje społeczne dzięki udziałowi w OE zyskał, rozwinął wychowanek?
- Czy wychowanek dzięki OE polepszył sobie relacje z innymi (rówieśnikami, wychowawcami / nauczycielami, - z bliskimi z rodziny)?
- W wywiadach z wychowankami MOS Ryszewko biorącymi udział w ekspedycjach OE, zadawano między innymi następujące pytania badawcze:
- W ilu i w jakich ekspedycjach (OE) uczestniczyłeś w MOS Ryszewko?
- Czy wydarzyło się coś, co było dla Ciebie ważne w trakcie ekspedycji?
- Co podobało, a co nie podobało Ci się na ekspedycjach?
- Co nie podobało Ci się na ekspedycjach?
- Za co cenisz wychowawców biorących udział w ekspedycjach?
- Co dzięki udziałowi w ekspedycjach można doświadczyć, zyskać, nauczyć się (może przykłady)?

⁷⁸ Wynik i wnioski z badań testem umiejscowienia kontroli wychowanków MOS są w trakcie opracowywania.

- Czy dzięki ekspedycjom polepszyłeś swoje relacje z innymi (kolegami, nauczycielami - wychowawcami, z kimś z najbliższej rodziny)?

Szczegółowe przedstawienie wyników badań znacznie przekroczyłyby objętość wydawniczą przeznaczoną na jeden rozdział w niniejszej monografii. Poniżej przedstawione zostaną ogólne wnioski, ukierunkowane na tytułową tezę: „*zastosowanie metod OE w pracy pedagogicznej placówki profilaktycznej jako efektywny sposób kształtowania społecznych kompetencji wychowanków MOS*”.

Zarówno wychowawcy u podopiecznych, i większość wychowanków u siebie zauważa, że dzięki udziałowi w zajęciach OE znacznie wzrósł ich poziom umiejętności w takich obszarach jak: - świadome budowanie i utrzymywanie relacji z innymi ludźmi; - współpraca w grupie rówieśniczej; - budowanie i prowadzenie zespołu zadaniowego; - poznawanie innych; - komunikowanie się; - postępowanie w sytuacjach konfliktowych; - kreatywne myślenie; - pomaganie innym, otaczania opieką słabszych; - rozmawianie o własnych emocjach i trudnościach. Te wyniki są potwierdzeniem innych uzyskanych w badaniach w dostępnej polskiej literaturze przedmiotu (Łubkowska i in., 2014).

Wychowawcy podkreślają także, zauważalny rozwój w umiejętnościach i postawach wychowanków biorących udział w zajęciach OE. Są to cechy i umiejętności składające się na dyspozycje społeczne wychowanków. To przede wszystkim: - wzrost poczucie własnej skuteczności; - adekwatne poczucie własnej wartości; - wzrost samooceny; - konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem; - umiejętności asertywnego postępowania; - nabycie osobowościowej odporności (zauważalne dojrzałe osobowościowe mechanizmy obronne); - akceptowalna normatywnie ekspresja emocji (usunięcie napięcia emocjonalnego w sposób społecznie akceptowany); - częstsze zachowania prozdrowotne (ograniczenie aktywności ryzykownych); - częstszy zauważalny optymizm i poczucie humoru; - zauważalna orientacja prospołeczna (orientacja na innych); - zauważalne okazywanie wsparcia społecznego (emocjonalnego, informacyjnego, rzeczowego, duchowe).

ZAKOŃCZENIE

Poszukiwanie i stosowanie alternatywnych metod edukacyjnych w tym zajęć OE w pracy pedagogicznej z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym staje się wyzwaniem dla inkluzyjnej szkoły XXI wieku. Warunkiem powodzenia tego typu metod jest autentyczne zaangażowanie się i zainteresowanie się pedagogów w osiągnięcie sukcesu edukacyjnego i społecznego swoich uczniów (wychowanków).

Jednym z koniecznych warunków podniesienia efektywności pracy ośrodków profilaktycznych jest praca nad pozytywnym klimatem społecznym danej placówki. Powinno się zrobić wszystko co możliwe, aby wyeliminować wszelkie przejawy „drugiego życia” oraz stworzyć z takich placówek miejsca wolne od przemocy. Zajęcia OE stwarzają taką możliwość. Przy rozwiązywaniu zadań outdoorowych, konieczność współpracy wszystkich członków grupy powoduje, że pozytywna akceptacja rówieśnicza staje się faktem.

W trakcie ekspedycji outdoorowych relacja wychowanek - wychowawca (uczeń - nauczyciel) staje bardziej partnerska. W konsekwencji, taka relacja przenosi się na funkcjonowanie w szkole i w internacie, i w przypadku wystąpienia problemów osobistych i społecznych u wychowanka łatwiej mu się zwrócić po pomoc i radę do zaufanego dorosłego.

Podsumowując należy wspierać wszelkie próby stosowania różnych alternatywnych metod nauczania i uczenia się we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Jednakże należy pamiętać o tym, aby je przy tym testować i poddawać rzetelnej ocenie. Taka naukowa weryfikacja może stać się swoistym certyfikatem użyteczności pedagogicznej tego typu metod w edukacji formalnej i nieformalnej.

LITERATURA

Kulesza, J. (2015). Zapotrzebowanie na miejsca w placówkach MOW i MOS w roku szkolnym 2015/2016. Warszawa: ORE [cyt. 2016-07-20]. Dostępne z WWW: <https://www.ore.edu.pl/wydzialy/resocjalizacji-i-socjoterapii-2/6057-zapotrzebowanie-na-miejsca-w-mow-i-mos-w-roku-szkolnym-20152016-raport> .

Leśny, A. (2014). Pedagogika przygody - konteksty teoretyczne. W: Palamer-Kabacińska, E., Leśny, A., Bąk, A. (Red.), Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie. Outdoor i adventure education w Polsce (12-49). Warszawa: Pracownia Nauki i Przygody.

Łubkowska, W., Paczyńska-Jędrycka, M., Jońca, M. (2014). „Outdoor Education” w procesie kształtowania pozytywnych postaw społecznych młodzieży wykluczonej. W: Kowalski, M., Knocińska, A., Frąckowiak, P. (Red.), Resocjalizacja - Edukacja - Polityka Społeczna. Współczesne konteksty teorii i praktyki resocjalizacyjnej (171-182). Środa Wlkp.: WWSSE.

MOS Ryszewko. (2016), Strona internetowa MOS Ryszewko [cyt. 2016-07-19]. Dostępne z WWW: <http://www.mosryszewko.pl/> .

Niedzielska - Galant, W. (2015), Analiza rezultatów projektu. W: Jurewicz, K. (Red.), Outdoor-owy zawrót głowy, praktyczne zastosowanie edukacji nieformalnej w tym outdoor education w pracy z młodzieżą (38-57). Szczecin: TWIKS.

ORE. (2015). Liczba Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii w Polsce. Warszawa: ORE [cyt. 2016-07-20]. Dostępne z WWW: https://www.ore.edu.pl/images/files/resocjalizacja/Liczba_MOS_2015.pdf .

Popek, P. (2010). Młodzież zagrożona demoralizacją i niedostosowana społecznie w Polsce – wybrane aspekty instytucjonalnej pomocy systemu profilaktyki i resocjalizacji. W: Kromolicka, B., Jackowska, E. (Red.), Młodzież w XXI wieku. Źródła wzrostu i kryzysu (267-280). Szczecin: Print Group Daniel Krzanowski.

Popek, P. (2013). Młodzież zagrożona wykluczeniem społecznym - rozwiązania instytucjonalne w systemie oświaty w Polsce. W: Bargel, M., Janigová, I.E., Jarosz, E., Jůzl, M. (Red.), Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka (484-499). Brno: Institut mezioborových studií.

Popek, P. (2014a). Możliwości i ograniczenia w pracy profilaktycznej pedagoga społecznego w środowisku szkolnym. W: Neslušanová, S., Emmerová, I., Jarosz, E. (Red.), Sociální pedagogika ve službě člověku a společnosti (806-811). Brno: Institut mezioborových studií.

Popek, P. (2014b). Znaczenie diagnozy dla efektywności oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych w pracy z młodzieżą zagrożoną i niedostosowaną społecznie. W: Malach, J., Rozsypalova, M. (Red.), Diagnostica osobnostně sociálního rozvoje (8-18). Ostrava: Pedagogická fakulta OU.

Rozporządzenia MEN z dn. 12 maja 2011 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. z 2011r., Nr 109, poz.631).

Ustawa z dn. 7 września 1991 r. O systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r., Nr 256, poz. 2572).

Werner, M. (2011). Pedagogika przeżyć. Kraków: WAM.

KONTAKT

dr Paweł Popek
Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Szczeciński
ul. Ogińskiego 16/17, 71-431 Szczecin, Polska
telefon (+48) 91444376,
e-mail pwip@poczta.onet.pl

NÁSILIE A AGRESIVITA AKO FORMY KOMUNIKÁCIE MEDZI ŽIAKMI V ŠKOLE

PRZEMOC I AGRESJA JAKO FORMY KOMUNIKACJI MIĘDZY UCZNIAMI W SZKOLE – ZJAWISKO SZYKANOWANIA

Łukasz Kwadrans, Ivan Rác

Abstrakt: V príspevku sa autor zaoberá problematikou násilia, ktoré je páchané na deťoch – žiakoch na školách. Ide teda o šikanovanie, prostredníctvom ktorého prebieha komunikácia medzi „silnejšími“ a „slabšími“ žiakmi v zmysle upevňovania si pozície silnejšieho jedinca a udržania jeho neobmedzenej moci. Ponúkame tiež preventívne východiská predchádzania a eliminácie tohto druhu násilia páchaného na deťoch.

Kľúčové slová: Šikanovanie. Násilie. Obet'. Prevencia. Pomoc.

Resume / Abstrakt: W przyczynku autorzy poruszają zagadnienia przemocy, która jest popełniana na dzieciach w szkole. Jest to zatem zastraszanie, gdzie zachodzi komunikacja między silniejszymi i słabszymi uczniami w zakresie umacniania pozycji silniejszej osoby i utrzymywania swojej nieograniczonej władzy. Oferujemy również sposoby zapobiegania i zwalczania tego rodzaju przemocy wobec dzieci.

Klíčová slova: Diagnoza, przeciwdziałanie przemocy pomiędzy uczniami

Abstract: In contribution authors deals of the issues violence, who is perpetrated on children in school. It is therefore a bullying, through which there is communication between stronger and weaker students in terms of consolidating their position stronger person and maintain his unlimited power. We also offer prevention and elimination of background of this kind of violence against children.

Key words: Diagnosis, prevention of violence among students

ÚVOD

Násilie medzi školákmi je starý fenomén. V súčasnej dobe vo všetkých krajinách Európy dramaticky narastá kriminalita mládeže a násilie v školách. Výnimkou nie je ani Slovenská republika. S násilným správaním svojich spolužiakov sa stretla takmer tretina detí. Mnohokrát sme svedkami fyzického a psychického násilia, šikanovania, vydierania, vzájomného ponižovania. Takéhoto jednania sa dopúšťajú tak jednotlivci, ale častejšie dokonca skupiny –

rovesníkov. Bezprostredného aktívneho fyzickému násiliu predchádza surovosť, netolerantnosť, neúcta k druhým, nadobúdajú podobu tak verbálneho, ako aj neverbálneho charakteru. Mnohokrát nie je takéto správanie zo strany agresorov orientované na obeť iba v škole, ale aj mimo nej, po odchode zo školy, cestou do školy a čo je alarmujúce, obeťami šikanovania sa stávajú deti v predškolskom veku, ktoré navštevujú materské škôlky.

1. VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV SÚVISIACICH S PREDMETNOU PROBLEMATIKOU

Vo všeobecnosti sa šikanovaním⁷⁹ rozumie konanie, kedy jeden alebo viacerí žiaci úmyselne a opakovane týrajú spolužiaka alebo spolužiačku a používajú k tomu agresiu a manipuláciu. Je však nevyhnutné rozlišovať medzi šikanovaním a tzv. teasingom. V tomto prípade ide totižto o nevinné „doberania sa samých seba“ medzi deťmi. Chlapci napríklad provokujú dievčatá, pretože sa im páčia, dievčatá kričia, smejú sa a samozrejme niekedy to povedia dospelým. Tí by však mali jednoznačne rozlišovať hranicu medzi teasingom a šikanovaním, nakoľko v prípade teasingu ide o „nevyhnutnú“ formu dospievania medzi deťmi na druhom stupni základným škôl⁸⁰. Ako uvádza Martínek (2009, s. 110-113) na to, aby sme šikanovanie skutočne mohli identifikovať ako násilie páchané voči jednotlivcovi, musí spĺňať tieto základné podmienky:

- Vždy ide o prevahu sily nad obeťou – obeť býva väčšinou osobou, ktorá navonok „vyžaruje“ signály slabosti. Je podceňovaný, nedokáže so spolužiakmi prirodzene komunikovať, stojí v pozadí, môže byť i fyzicky odlišný.
- Obeť vníma útok ako nepríjemný – žiaci majú tendenciu sa navzájom prezývok a dávať si rôzne prezývky. Niektoré deti sú na ne hrdé, pre iné sú urážlivé, nie sú schopní ich prijať – môžu sa agresívne brániť, sú označovaní sa agresorov, aj keď na druhej strane sú pre oni obeťou šikanovania.
- Útok môže byť krátkodobý, ale i dlhodobý – ide teda o rozvíjajúce sa negatívne chovanie voči spolužiakovi, môže to však byť aj jednorazový, krátkodobý akt, ktorý vo svojej podstate spĺňa dve vyššie uvedené podmienky šikanovania. Je nevyhnutné však konštatovať, že krátkodobé šikanovanie je mnohokrát nebezpečnejšie, pretože jednak prebieha v triede a učiteľ o tom nevie, a taktiež to za šikanovanie ani nepovažujeme, pretože medzi odbornou verejnosťou stále panuje názor, že za všetkých okolností musí ísť o dlhodobý proces.

⁷⁹ Kolář (1997, s. 20-27) vymedzuje šikanovanie z rôznych praktických pohľadov: šikanovanie ako „choré chovanie“ – ide o patologické chovanie (fyzická agresia a používanie zbraní, slovná agresia a zastrašovanie zbraňami, krádeže, ničenie a manipulácia s vecami, násilné a manipulatívne príkazy. Ďalej ide o šikanovanie ako závislosť – v tomto prípade hovoríme o vzájomnej väzbe medzi agresorom a obeťou, ide o akúsi stratégiu *skrytý vlastný strach a zároveň využiť strach druhého*. Inak povedané jedince predvedie svoje prednosti a nimi zakrýva svoje slabé stránky osobnosti. Šikanovanie ako porucha vzťahov v skupine – posledným pohľadom na tento fenomén zla vnímame ako *onemocnenie celej skupiny*. V podstate ide o to, že šikanovanie nie je nikdy iba záležitosťou jednotlivca alebo iba agresora o obeť. Deje sa to v kontexte vzťahov nejakej konkrétnej skupiny. V tomto zmysle je šikanovanie vždy ťažkou poruchou vzťahov skupinového organizmu, ktorý podľahol infekcii. V zdravom spoločenstve s plne fungujúcou imunitou sa šikanovanie nemôže ujať a rásť.

⁸⁰ Martínek, Z. (2009). Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada.

Ondrejkovič (2009, s. 172-176) uvádza 5 základných stupňov šikanovania:

- Zrod mobbingu – ostrakizmus: v každej skupine sa vždy objavia jednotlivci, ktorí sú neoblúbení a nedokážu ovplyvňovať ostatných. Môžeme ich nazvať aj ako obetné baránky. Členovia skupiny ich odmietajú, ohovárajú, robia si na ich účet rôzne žarty, vtipy a pod.
- Fyzická agresia a pritvrdzovanie: k tomuto stupňu najčastejšie dochádza z týchto dvoch príčin – v skupine narastá napätie z náročnejších úloh, prípadne vzniká neistota z nového prostredia a outsider inštinktívne slúži ako ventil na uvoľnenie napätia; druhá príčina spočíva v tom, že v jednej triede sa stretne viacero agresorov, ktorí používajú fyzické alebo psychické násilie pre uspokojovanie svojich potrieb. Často sa tak stáva, že pocit takto získanej moci vyvoláva u agresorov stratu posledných zábran a začínajú svoje správanie opakovať. Je tak zdrojom obveselenia väčšej skupiny, prípadne celej triedy.
- Kľúčový moment – vytvorenie jadra: Vytvorí sa silné jadro agresorov, ktoré začne systematicky šikanovať najvhodnejšie obeť. Skupina sa začne v hrubých črtách deliť na podskupiny, ktoré podľa svojho charakteru rôznym spôsobom bojujú o vplyv. Ak sa nesformuje silná pozitívna podskupina, ktorá bude rovnocenným partnerom podskupine tyranov, ich „ťaženie“ môže nerušene pokračovať. Silné podskupiny charakterovo pevných a slušných žiakov, ktorí by dlhšie odolávali tlaku ostatných sa však vyskytujú veľmi zriedka a ak áno, tak v nevýhode, pretože dodržia na rozdiel od agresorov pravidlá, keď najvyšším je nedonášanie, neudávanie, a tým nepriamo umožňujú rozširovanie šikanovania.
- Väčšina prijíma normy agresorov: normy sa v tomto štádiu stávajú nepísaným zákonom. U členov skupiny dochádza k vytvoreniu alternatívnej identity, ktorá je celkom poplatná normám vodcov. Mierni a disciplinovaní žiaci sa začínajú správať kruto, aktívne sa podieľajú na týraní spolužiaka a prežívajú pritom uspokojenie. Vplyv pedagógov, ktorí sa snažia v tomto bode situáciu riešiť dohovorom, ustupuje úplne do úzadia.
- Totalita alebo dokonalý mobbing - všetci členovia skupiny - vrátane týraných a terorizovaných žiakov prijímajú alebo aspoň rešpektujú normy mobbingu. Sťažovanie vedie u obetí nielen k veľkému strachu, ale i pocitom viny. Mnohí z obetí sú presvedčení, že si týranie nejakým spôsobom zapríčinili sami. Agresori, ktorí strácajú celkom posledné zvyšky zábran sú naopak povzbudzovaní ostatnými, alebo vnútorne nutkaní k opakovanému násiliu, od ktorého sa stávajú závislými.

2. STRATÉGIE POSKYTOVANIA POMOCI A MOŽNÉ VÝCHODISKÁ ELIMINÁCIE ŠIKANOVANIA

2.1 Pomoc zo strany pedagógov⁸¹

- a. v prvom rade je dôležité diagnostikovať priebeh šikanovania. Je však nevyhnutné prekonať prekážky, ktoré mi sa pri správnom diagnostikovaní môžu vyskytnúť. Ide o chyby pri vyšetrení, ktoré sa týkajú napríklad toho, že od obete len veľmi ťažko získa podrobnejšie informácie a často informácie objektívne. Agresori často úsporne a vynaliezavo klamú, používajú falošných svedkov a nútia obeť ku klamaniu či k odvolávaniu výpovedí. Pre ostatných členov „chorej“ skupiny je príznačný strach z vypovedania nakoľko to chápu ako istú formu „bonzovania.“ Ďalším a častým problémom pri diagnostikovaní šikanovania je to, že niektorí rodičia agresorov – tyranov, chránia svoje deti za každú cenu a len s ťažkosťou dokážu priznať, že práve ich dieťa je iniciátorom násillia v škole. Na druhej strane zase rodičia obetí sa obávajú spolupracovať pri vyšetrení šikanovania. Problém môže nastať aj vtedy, keď pedagógovia v pokročilom štádiu šikanovania chránia vodcov šikany a nevedome bránia vyšetreniu.
- b. stratégie vyšetrenia – schéma je vždy tvorená opornými bodmi – etapami, ktoré na seba vzájomne nadväzujú: rozhovor s informátormi a obeťami, hľadanie vhodných svedkov, individuálne, prípadové a konfrontačné rozhovory so svedkami, nevyhnutnosťou je zaistenie ochrany obetiam, ako aj rozhovory s agresormi, prípadne konfrontácia medzi nimi.
- c. náprava – po diagnostikovaní a následnom vyšetrení prípadu šikanovania nastupuje náprava. Používajú sa dve základné metódy metóda *vnútorného nátlaku*: používa sa individuálny alebo komisionálny pohovor, oznámenie o potrestaní agresorov pred celou triedou, prípadne ochrana obetí. Čo sa týka druhej metódy, tak ide o tzv. *metódu uzmierenia*: v tomto prípade dochádza k ospravedlneniu za spáchané skutky.

2.2 Pomoc zo strany rodičov

Šikanované deti sa nachádzajú v krajnej núdzi a zúfalo potrebujú pomoc svojich rodičov. Problémom však je, že sa veľmi často o tom nedokážu rozprávať z rôznych dôvodov, aj napriek tomu, že sú rodinné vzťahy úplne v poriadku a harmonické. Rodičia však môžu v určitých situáciách odhaliť šikanovanie svojho dieťaťa – ide o tzv. podozrivé prejavy:

- Nechodí za ním domov žiadny spolužiak.
- Dieťa je depresívne, smutné.
- Zle spí, trpí nespavosťou.
- Často navštevuje lekára.
- Domov zo školy chodí s potrhaním oblečením.
- Požaduje peniaze od rodičov, svoje vreckové často stráca a pod.

⁸¹ V tomto prípade sa viaceri autorov zhoduje s prevenciou šikanovania dvoma základnými spôsobmi – zo strany pedagógov a zo strany rodičov. Návodom vymedzenia problematiky pomoci šikanovaným deťom sa stali odporúčania Kolára (1997, 75-116).

3. ALTERNATÍVNY POSTUP RODIČOV PRI ELIMINÁCII ŠIKANOVANIA

- Dôležité je poskytnúť dieťaťu oporu – zistiť si dostupné informácie o šikanovaní, ak ide o pokročilé štádium týrania, je nevyhnutné zamedziť v prístupe do takéhoto prostredia;
- Rodičia by mali navštíviť riaditeľa školy, prípadne triedneho učiteľa – teda nadviazať komunikáciu s okolím, kde k šikanovaniu dochádza;
- Osloviť a nadviazať kontakt s organizáciami, ktoré bezprostredne pomáhajú práve obetiam násilia v školách.

ZÁVER

V predkladanom príspevku sme sa zaoberali problematikou násilia páchaného na deťoch v školách, teda šikanovaniu. Prezentovali a vymedzili sme základné teoretické východiská predmetnej problematiky a v závere príspevku ponúkli praktické návody, ako eliminovať šikanovanie, odstrániť tento negatívny sociálno-patologický jav zo „školských lavíc“.

LITERATÚRA

Kolář, M. (1997). Skrytý svět šikanování ve školách. Praha: Portál.

Martinek, Z. (2009). Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada.

Ondrejko, P. (2009). Sociála patológia. Bratislava: VEDA.

KONTAKT

PhDr. Ivan Rác, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva
Ústav romologických štúdií
Kraskova 1
949 74 Nitra
Slovenská republika
e-mail: irac@ukf.sk

dr Łukasz Kwadrans

Zakład Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań
Instytut Nauk o Edukacji
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie
Uniwersytet Śląski w Katowicach
ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn, Polska
tel.+48 692 273 963
e-mail: lukaszkwadrans@poczta.fm

Sborník příspěvků XII. ročníku mezinárodní konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2016

Vydala Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta

Editoři: doc. PhDr. Josef Malach, CSc., Gabriela Matýsková
Recenzoval: doc. RNDr. Martin Malčík, Ph.D.
Vydání: první, 2016
Počet stran: 112
Náklad: 120 (CD-ROM)
Tisk: REPRONIS s. r. o., Ostrava
Cena: neprodejné

© Ostravská univerzita

ISBN 978-80-7464-863-2