



ŽILINSKÁ UNIVERZITA V ŽILINE
Fakulta humanitných vied

KATEDRA PEDAGOGICKÝCH ŠTÚDIÍ
Žilina 2018

Redakčná rada

Šéfredaktorka: Helena Grecmanová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Vedeckí redaktori

Vlasta Cabanová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Miroslav Dopita, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika
Tomáš Hauer, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Boris Banáry, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Katarína Valčová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Eva Urbanovská, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Eva Leláková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Silvia Antolová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Slavka Pitoňáková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Jana Dzuriaková, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Kristýna Balátová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Milan Kubiátko, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Širšia redakčná rada

Jana Fančovičová, Trnavská univerzita v Trnave, Slovensko
Bohumír Hulan, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Zoltán Huszár, University of Pécs, Maďarsko
Tomáš Kasper, Technická univerzita v Liberci, Česká republika
Ágnes Klein, University of Pécs, Maďarsko
Jaroslav Koťa, Univerzita Karlova v Prahe, Česká republika
Jana Poláchová Vaštatková, Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika
Krzysztof Polok, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Dušan Polonský, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko
Andrej Šorgo, University of Maribor, Slovinsko
Lukasz Tomczyk, Pedagogical University v Krakove, Poľsko
Muhammet Usak, Gazi University v Ankare, Turecko
Marie Vítková, Masarykova univerzita v Brne, Česká republika

Grafická úprava: Silvia Antolová

Jazyková korektúra: Jana Dzuriaková, Eva Leláková, Kristýna Balátová

Obsah

Európska výchova k občianstvu

Štúdie

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE ...**8**

Eva Doležalová

VYUŽITÍ KOOPERATIVNÍCH ČINNOSTÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU ...**26**

Zora Syslová

Iva Žaloudíková

Metodologické štúdie

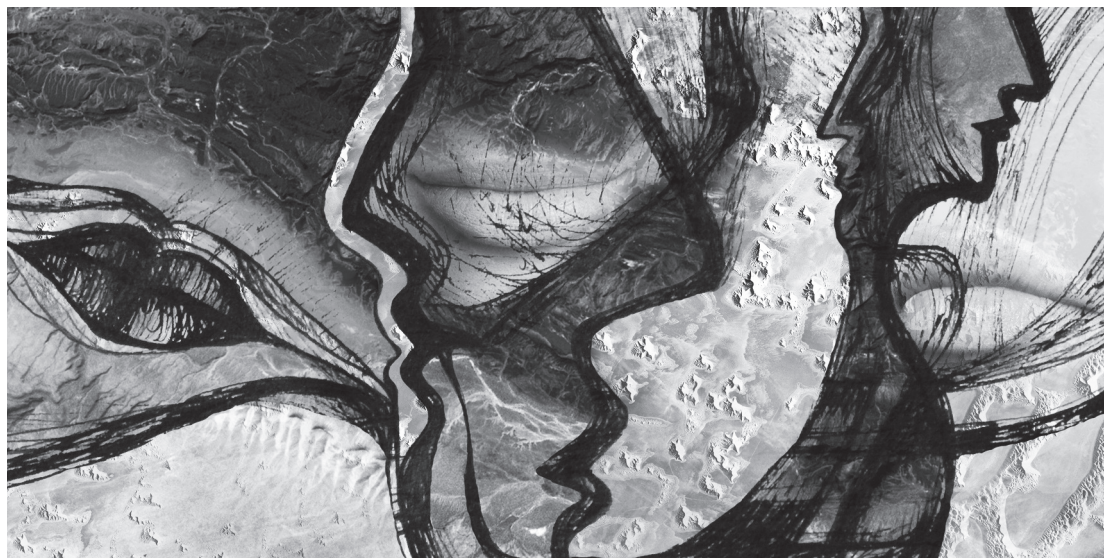
PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI DOTAZNÍKA ZAMERANÉHO NA ÚROVEŇ KYBERŠIKANY A OSAMELOSTI U ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL ...**46**

Nikola Tomčalová

Správy z konferencie

XXII. ROČNÍK MEZINÁRODNÍ KONFERENCE SOCIALIA 2018, OHROŽENÍ JEDINCE V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI ...**60**

Hana Němečková



Európska výchova k občianstvu

Vážení čitatelia,

aj na úvod tohto čísla časopisu Acta Humanica sa žiada pripomenúť, že klasická edukácia, resp. „paideia“ sprevádza európsku civilizáciu už od jej starovekých gréckych a rímskych počiatkov.

Z dejín pedagogiky pritom vyplýva, že každá konkrétna kultúra - prezentovaná tiež ako „axiosféra“ - vytvárala svojej identite aj zodpovedajúci model edukácie. Spolu s vývinom danej kultúry prechádzal aj jej model edukácie procesom vnútornej modifikácie. História sa akoby „opakuje“, lebo aj súčasné paradigmy európskej edukácie prechádzajú procesom reformulovania vlastného obsahu a hľadania optimálnej formy svojej prezentácie. V tejto súvislosti možno konštatovať, že súčasná európska pedagogika hľadá taký model edukácie, ktorý by jej umožnil plniť svoju spoločenskú funkciu aj v zložitých podmienkach globalizácie a plurality hodnôt. Zdá sa, že hľadaný model edukácie by mal mať hodnotovo-pluralistický a dialogicko-komplementárny charakter. Jeho základný obsah by mal byť odvodený od hierarchie politických, právnych a mravných hodnôt európskej kultúry s osobitným zreteľom na aktuálne platné európske zákonodarstvo. Súbežne s tým by však uvedený model edukácie mal sprostredkovať informácie o všetkých systémoch hodnôt, ktoré pôsobia v Európe a mal by poukázať na ich súmerateľnosť alebo nesúmerateľnosť so systémom hodnôt európskej kultúry.

V prvom prípade, t. j. v prípade súmerateľných systémov hodnôt, by mal vytvárať priestor pre dialóg. V druhom prípade musí poukázať na hranice tolerance a objektívne prekážky koexistencie kultúr, ktorých systémy hodnôt sa vzájomne vylučujú. Zároveň tu treba striktne zdôrazniť, že v jednom politickom a právnom systéme, t. j. v jednom štáte alebo v „únii štátov“, nemôže zmysluplne fungovať ani „spoločný“ model edukácie, ktorého obsah tvoria nesúmerateľné hodnoty, ani iný tzv. „paralelný“ model edukácie, ktorý by bol v porovnaní s oficiálnym (štátnym) modelom edukácie hodnotovo nesúmerateľný. „Paralelné“ fungovanie hodnotovo nesúmerateľných modelov edukácie v jednom štáte určite nie je perspektívnym riešením a skôr či neskôr sa môže Európe vypomstiť.

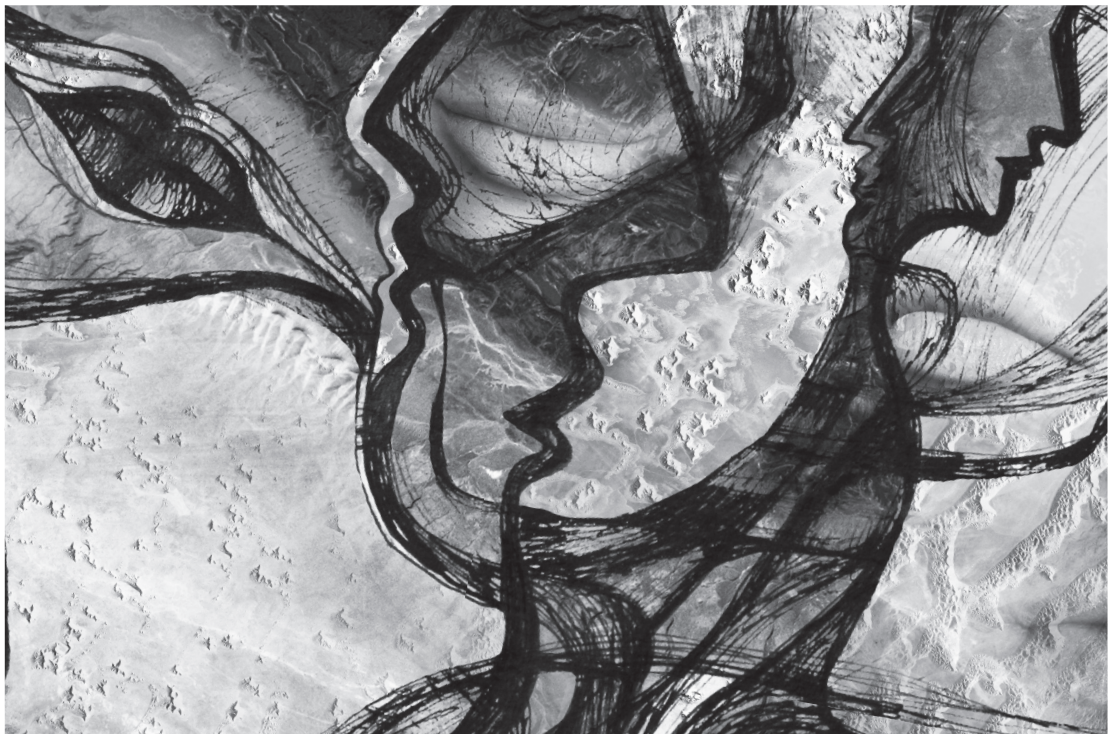
Uviedli sme už, že každý model edukácie musí rešpektovať platné zákonodarstvo, ktoré určuje nielen charakter, ale tiež „účel“ štátu. „A keďže účel každého štátu je jeden“ - tvrdí už Aristoteles - „aj výchova musí byť jedna a tá istá pre všetkých a aj starostlivosť o ňu musí byť spoločná“.

Ak má mať takýto spoločný a jednotný model edukácie šancu na úspech, mal by - v atmosfére plurality hodnôt - garantovať možnosť slobodného výberu súmerateľných hodnôt. Ešte pred tým, by však mal prispieť k pochopeniu vzťahu slobody a zodpovednosti, lebo - doslova - súbežne s možnosťou slobodného výberu hodnôt musí pôsobiť aj zodpovednosť za tento

výber, atď. Konanie človeka je vo veľkej miere ovplyvnené a určované jeho hierarchiou hodnôt. Touto hierarchiou je napokon spolu-utváraný aj zmysel jeho života. Slobodnému a zodpovednému „výberu“ hodnôt preto musí aj hľadaný model edukácie venovať centrálnu pozornosť. V plnom rozsahu by sa takto chápaná výchova k hodnotám mala premietnuť aj do konkrétnej výchovy k „európskemu občianstvu“ Vyjadrené symbolicky: cieľom nového (hľadaného) modelu edukácie by mala byť výchova občana typu „Homo Europeus“.

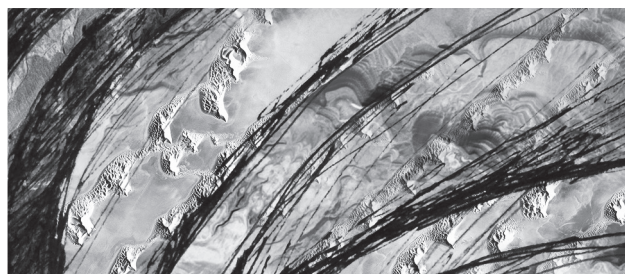
Aj napriek tomu, že nejestvuje „oficiálne schválený“ zoznam európskych hodnôt, európska výchova k občianstvu by mala oscilovať okolo takých hodnôt, akými sú: sloboda, rovnosť pred zákonom, spravodlivosť, tolerancia, ľudská dôstojnosť a pod. Hľadaný model edukácie musí mať prosociálny charakter, musí byť zameraný na podporu cieľov spoločnosti a na udržanie rovnováhy medzi individuálnymi a celospoločenskými záujmami. Musí byť schopný prekonávať akékoľvek prejavy sociálnej exklúzie a zároveň musí byť založený na kultúrnej a hodnotovej inklúzii: Ak je pravdou, že hodnoty sú základným stimulátorom kultúrneho a civilizačného rozvoja každej spoločnosti, potom by každej spoločnosti malo záležať aj na edukácii, ktorej neodmysliteľnou (a nezastupiteľnou) súčasťou je tiež výchova k hodnotám. A takto zameraná edukácia je aj leitmotívom obsahu predkladaného čísla časopisu Acta Humanica.

Rudolf Dupkala





Štúdio



PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICCE

SUPPORT MEASURES FOR PUPILS WITH PHYSICAL DISABILITIES IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT OF PRIMARY SCHOOLS IN THE CZECH REPUBLIC

Eva Doležalová, Masarykova univerzita, Brno, Česká republika

Prijaté: 10.09.2018 / Upravené: 30.09.2018 / Akceptované: 02.10.2018

Abstrakt: Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat stav a vybrané oblasti inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením v kontextu podpůrných opatření. Na základě hlavního cíle byly stanoveny cíle parciální, které byly zaměřeny zejména na analyzování znalostí učitelů v oblasti podpůrných opatření, zjištění přínosu spolupráce školy se speciálně pedagogickým centrem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením a zjištění návrhů na změny v podpůrných opatřeních při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením. Z daných cílů vycházely tři hypotézy, které byly ověřovány ve výzkumném šetření. Všechny stanovené hypotézy byly na základě získaných výsledků přijaty. K dosažení cíle výzkumného šetření byla využita kvantitativní metoda ve formě dotazníku vlastní konstrukce.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, žák s tělesným postižením, podpůrná opatření, škola

Abstract: The aim of the research study was to map the state and selected areas of inclusive education for pupils with physical disabilities in the context of supportive measures. On the basis of the main aim, partial aims were set, which were mainly focused on

analyzing teachers' knowledge of supportive measures, identifying the contribution of cooperation between school and special education centre for the inclusive education of pupils with physical disabilities and identifying proposals for changes in supportive measures for inclusive education of pupils with physical disabilities. These aims were based on three hypotheses which were tested in the research study. All established hypotheses were accepted based on the obtained results. To achieve the aim of the research study was used a quantitative method in the form of a questionnaire of own design.

Key words: inclusion, inclusive education, pupil with physical disability, supportive measures, school

1 ÚVOD

Inkluzivní vzdělávání všech žáků v období povinné školní docházky, která je stanovena zákonem, je v současnosti vnímáno jako vyvíjející se proces, který se týká všech úrovní systému vzdělávání, zákonných zástupců žáků i jednotlivých žáků. Cílem tohoto procesu je nastavení podmínek pro vzdělávání všech žáků, rovný přístup ke vzdělávání s přiměřenou podporou potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka je nezbytné posouzení rozsahu podpůrných opatření a zařazení žáka do příslušného stupně podpory, které provede školské poradenské zařízení. Tato podpůrná opatření a jejich definování jsou vyústěním změn v oblasti speciálního školství (Bartoňová, Vítková et al., 2015; Doležalová, 2018).

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V rámci obecně závazných právních předpisů se nově definují stupně podpůrných opatření a jim odpovídající prostředky speciálněpedagogické podpory poskytované žákům v inkluzivním vzdělávání. Od 1. září 2016 nabyla účinnosti poslední část novely školského zákona č. 82/2015

Sb., která nahlíží na dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jako na osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; MŠMT ČR, 2015). Současné změny tak ruší dosavadní podporu žáků vázanou na konkrétní diagnózu. Až doposud byla tato podpora vázána na zdravotní diagnózu a byla dostupná jen žákům s vážnějším postižením. Změny zaměřené na stupeň poskytované podpory umožňují diferenciaci a efektivitu poskytované podpory (Bartoňová, Vítková et al., 2015). Aby bylo inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami úspěšné, je třeba v běžných školách využívat podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou určitá doporučení, která jsou nutností k lepšímu naplnění vzdělávacích potřeb každého žáka bez ohledu na druh školy, v níž je žák vzděláván. Podpůrná opatření spočívají v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení; úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb; úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání;

použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek; úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga; využití dalšího pedagogického pracovníka a poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorech stavebně nebo technicky upravených (Bočková, Vítková et al., 2016; MŠMT ČR, 2015).

Podpůrná opatření jsou členěna do pěti stupňů podpory podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Důvodem je nastavení dostatečného síta, které zajistí naplnění speciálních vzdělávacích potřeb každého žáka přesně podle hloubky jeho postižení či znevýhodnění. Pojetí podpůrných opatření odráží druh, stav a míru znevýhodnění, ale také zohledňuje celkovou vzdělávací situaci žáka a školy. Navazuje na mezinárodní klasifikační systém a národní normy a standardy. U žáků se zdravotním postižením vychází z pojetí diagnostiky stanovené katalogy posuzování míry speciálněpedagogických potřeb u žáků se zdravotním postižením a respektuje je. Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení (Adamus, 2015; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; Michalík, Baslerová, Hanák a kol., 2012).

Projektový tým odborníků z Univerzity Palackého v Olomouci a z neziskových organizací vytvořil moduly Katalogy podpůrných opatření, které reagují na změny

ve školském zákoně. Zaměřují se na dopady, které zdravotní postižení nebo znevýhodnění přináší do vzdělání a právě na tyto potřeby reagují podpůrná opatření. Katalogy podpůrných opatření jsou ucelenými manuály rad a návodů, které mohou pedagogičtí a poradenská pracovníci využít při své práci. Nabízí pedagogům konkrétní návody pro vzdělávání žáků s potřebami podpůrných opatření. Katalog podpůrných opatření (obecná část) pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění je ucelený manuál, vnitřně členěný, který přináší celistvý přehled možných prostředků podpory ve vzdělávání. Katalog je členěn do deseti samostatných kapitol, ve kterých se autoři zabývají objasněním pojmu podpůrná opatření a vysvětlují změny, které inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami přináší. Pozornost dále věnují vymezení cílové skupiny žáků, kterým budou podpůrná opatření poskytována, podrobně vysvětlují pojetí podpůrných opatření podle nové školské legislativy, novely § 16 školského zákona z roku 2015, a popisují princip stupňů podpůrných opatření. Na tuto obecnou část navazuje dalších sedm dílčích částí, které pojednávají o uzpůsobení vzdělávání žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu, tělesného postižení nebo závažného onemocnění, zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání, sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání, poruchy autistického spektra nebo z důvodu psychického onemocnění, dále z důvodu narušené komunikační schopnosti a z důvodu sociálního znevýhodnění. Pro potřeby katalogu byla podpůrná opatření

seřazena do několika oblastí, čímž vznikly tzv. karty podpůrných opatření (organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí). Každá oblast obsahuje popis opatření, aplikaci opatření a specifikaci podmínek, rizika, ilustrační příklad, cílové skupiny, varianty opatření dle stupňů podpory, metodické zdroje, odkazy, odbornou literaturu (Bočková, Vítková et al., 2016; Horáková, Vítková et al., 2017; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; MŠMT ČR, 2015; Valenta a kol., 2015).

Osoby s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu, jejímž společným znakem je omezení hybnosti. Tělesné postižení pak postihuje jedince v celé jeho osobnosti. V rámci celé této skupiny osob s postižením patří jedinci s tělesným postižením k nejnápadnější skupině, a to pro různé tělesné deformity a omezení pohyblivosti. Zmínky o osobách s tělesným postižením patří k historicky nejstarším (Fialová, Opatřilová, & Procházková, 2012). U žáků s tělesným postižením dochází k ovlivnění jejich osobnosti po stránce nejen fyzické, ale i psychické, které je doprovázeno negativními prožitky v podobě bolesti a strachu, které se bezprostředně dotýkají také rodiny a blízkého okruhu přátel. Z tohoto důvodu je velice důležité k těmto žákům přistupovat individuálně a akceptovat jejich potřeby. Ve většině případů se žáci s tělesným postižením vzdělávají ve školách hlavního vzdělávacího proudu, pokud se k tomuto postižení nepřidružují další obtíže. Stejně tak je nutné uplatňovat specifika vzdělávání odpovídající úrovni rozumových schopností. Edukace by měla ve svých přístupech zohledňovat zdravotní i psychický stav daného žáka. Optimální edukační přístupy by se měly zaměřovat také na žáka z pohledu jeho sociálního začlenění, napomoci mu k vykonávání činností, které odpovídají jeho reálným možnostem a tedy jsou pro něj zvládnutelné; umožnit žákovi zapomenout na svoje omezení; pro posílení psychického stavu žáka podporovat jeho fyzické schopnosti a umožnit žákovi zažít úspěch (Čadová a kol., 2015; Doležalová, 2018; Opatřilová, 2005).

3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, STANOVENÍ HYPOTÉZ

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat stav a vybrané oblasti inkluzivní edukace žáků s tělesným postižením v kontextu podpůrných opatření. Dále byly stanoveny parciální cíle, které se zaměřovaly na analyzování znalostí učitelů v oblasti podpůrných opatření, zjištění přínosu spolupráce školy se speciálně pedagogickým centrem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením a zjištění návrhů na změny v podpůrných opatřeních při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením.

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny statistické hypotézy, ke kterým byly vytvořeny i hypotézy nulové a alternativní.

Hypotéza H1: Učitelé, kteří využívají slovní formu hodnocení, disponují většími znalostmi o problematice podpůrných opatření než učitelé, kteří využívají hodnocení formou známky.

Nulová hypotéza H01: Učitelé, kteří využívají slovní formu hodnocení, disponují stejnými znalostmi o problematice podpůrných opatření jako učitelé, kteří využívají hodnocení formou známky.

Alternativní hypotéza HA1: Učitelé, kteří využívají slovní formu hodnocení, disponují významně většími znalostmi o problematice podpůrných opatření než učitelé, kteří využívají hodnocení formou známky.

Hypotéza H2: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou.

Nulová hypotéza H02: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi setkávají se stejnou četností se školským poradenským zařízením jako učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou.

Alternativní hypotéza HA2: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi významně častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou.

Hypotéza H3: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhuji častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

Nulová hypotéza H03: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhuji změny v nabídce podpůrných opatření se stejnou četností jako učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

Alternativní hypotéza HA3: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhuji významně častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

4 METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkum měl podobu metody kvantitativního výzkumu. Ve výzkumu byla vzhledem ke stanoveným cílům použita výzkumná technika dotazníku vlastní konstrukce (nestandardizované), která je podle Pelikána (2011) nejpoužívanější technikou v pedagogickém výzkumu. V rámci kvantitativního výzkumu lze oslovit velké množství respondentů a díky tomu získat široký výzkumný vzorek. Anonymní dotazník obsahoval tři typy položek. U uzavřených otázek byla nabízena jedna nebo více odpovědí. Položky

polootevřené nabízely dané možnosti, ale i odpověď formou „jiné“ s možností dopsání vlastní odpovědi. Závěr dotazníku byl tvořen jednou položkou v podobě volné odpovědi, kde mohli respondenti vyjádřit své náměty a připomínky k dotazníku, případně k danému tématu. Jednotlivé položky byly analyticky zpracovány a graficky znázorněny. Finální součet respondentů se u některých položek může lišit na podkladě celkového počtu odpovědí na konkrétní otázku, jelikož byla nabízena také možnost zvolit více odpovědí. Data měla podobu absolutní hodnoty.

Pro vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku byla využita statistická analýza prostřednictvím programu MS Office Excel 2010 a také statistických balíčků EpiInfo (v. 6en). Vždy se jednalo o proměnné vázané na hypotézy výzkumu a ostatní data, které nebyly přímo vázané ke stanoveným hypotézám, ale byly značně nápomocny k pochopení a vysvětlení souvislostí, závislostí a vztahů. Za pomoci kontingenčních tabulek byly analyzovány hypotézy a porovnávány proměnné, z nichž jedna měla podobu nezávislé proměnné (těžko měnitelné) a druhá závislé proměnné (na něčem závisí). To, zda se u nich shodně či odlišně objevují sledované znaky, ukazovala hladina významnosti (α) nastavená na 0,05.

Byly stanoveny statistické hypotézy, které doplňují hypotézy nulové a alternativní. Platnost hypotéz vycházela z ověřování dvojstranných statistických hypotéz, neboť tato forma hypotéz umožňuje pohled na sledovaný znak, který může být nižší nebo vyšší v porovnání s referenční hodnotou. Nulové hypotéze můžeme přisoudit jakýkoliv rozdíl variability dat, které máme většinou tendence zamítnout. Alternativní hypotéza odmítá platnost hypotézy nulové. Objevuje se tedy skutečnost, ve které nulová hypotéza neplatí, avšak nemusí to být přesný opak této hypotézy (Dean et al., 1994; Hendl, 2015). Přijatá alternativní hypotéza H_A a nezamítnutá nulová hypotéza H_0 vycházela z porovnávání hodnoty pravděpodobnosti chí-kvadrát testu dobré shody (χ^2) s nastavenou hladinou významnosti ($\alpha = 0,05$). Alternativní hypotéza H_A byla přijata v případě vypočítané pravděpodobnosti $p < 0,05$, jinak nulová hypotéza H_0 nebyla zamítnuta.

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Základní soubor tvořili pedagogové základních škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávající žáky s tělesným postižením v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Základní soubor je souhrn objektů, který lze vymezit, podchytit, identifikovat a z něhož se následně vybírá (Reichel, 2009). Limitními kritérii pro výběr pedagogů byla podpora vzdělávání žáků s tělesným postižením a realizace vzdělávání žáků s tělesným postižením. Výběr konkrétních škol proběhl na základě informací získaných z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pro účely výzkumného šetření bylo osloveno 122 základních škol s prosbou o zprostředkování mailových adres na pedagogy splňující výše uvedená kritéria. Na základě těchto kontaktů bylo následně osloveno 283 pedagogů. Zpětnou vazbu projevilo 63 % pedagogů, tedy 178 respondentů ($N = 178$) tvořící výběrový soubor.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci prezentovaného příspěvku jsou níže uvedeny některé parciální výsledky výzkumného šetření, které se především vztahují k cílům výzkumného šetření.

Znalost speciální pedagogiky – nejvíce respondentů zvolilo u této položky odpověď „dobře“ (61), podobně jako „velmi dobře“, kterou uvedlo 57 respondentů. Výbornou znalost speciální pedagogiky zvolilo 33 respondentů, 19 podotklo dostatečnou znalost a nedostatečná znalost byla označena 8 respondenty.

Tab. 1: Znalost speciální pedagogiky

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Výborně	33	19 %
Velmi dobře	57	32 %
Dobře	61	34 %
Dostatečně	19	11 %
Nedostatečně	8	19 %

Prohlubování znalostí v oblasti speciální pedagogiky – u položky dotazníku týkající se prohlubování znalostí v oblasti speciální pedagogiky zvolilo odpověď „ne“ 92 respondentů. Odpověď „ano“ označilo 86 respondentů. Nejčastěji byly zmiňované kurzy a semináře a to u 44 respondentů, dále internetové zdroje (28), literaturu uvedlo pouze 14 respondentů.

Tab. 2: Prohlubování znalostí v oblasti speciální pedagogiky

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Ne	92	52 %
Ano, uveďte jaký způsobem	86	48 %

Znalosti v oblasti vzdělávání žáků s tělesným postižením – tato položka dotazníku se zaměřovala na hodnocení znalostí problematiky vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejvíce respondentů zvolilo u této položky odpověď „velmi dobře“ (83), odpověď „dobře“ 57 respondentů. Výbornou znalost poznamenalo 16 respondentů, 14 podotklo dostatečnou znalost a nedostatečná znalost byla uvedena u 8 respondentů.

Tab. 3: Znalosti v oblasti vzdělávání žáků s tělesným postižením

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Výborně	16	9 %
Velmi dobře	83	47 %
Dobře 57	57	32 %
Dostatečně	14	8 %
Nedostatečně	8	4 %

Počet žáků s tělesným postižením aktuálně vzděláváno pedagogem – čtvrtá položka byla zaměřena na počet žáků s tělesným postižením, které aktuálně pedagog vzdělává. Nejvíce respondentů (168) odpovědělo, že v současné době vzdělává „1 - 2 žáky“ s tělesným postižením. Pouze 10 respondentů zvolilo odpověď „3 - 4 žáky“. Žádný z respondentů neoznačil odpověď „žádného žáka“, „5 - 6 žáků“ a „7 a více žáků“.

Tab. 4: Počet žáků s tělesným postižením aktuálně vzděláváno pedagogem

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Žádný žák	0	0 %
1 - 2 žáci	168	94 %
3 - 4 žáci	10	6 %
5 - 6 žáků	0	0 %
7 a více žáků	0	0 %

Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření – cílem této položky byla analýza úrovně znalostí pedagogů o problematice podpůrných opatření. Nejméně respondentů (14) odpovědělo, že má nedostatečné znalosti. Větší počet respondentů (31) uvedl odpověď „dostatečně“, 39 respondentů má velmi dobré znalosti. Nejvíce respondentů (76) určilo odpověď „dobře“. Jen 18 respondentů označilo odpověď „výborně“.

Tab. 5: Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Výborně	0	10 %
Velmi dobře	39	22 %
Dobře	76	43 %
Dostatečně	31	17 %
Nedostatečně	14	8 %

Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně – tato položka se zaměřovala na zjištění počtu žáků s tělesným postižením užívající podpůrná opatření prvního stupně. Naprostá většina respondentů (175) uvedla odpověď „žádného žáka“. Pouze 3 respondenti označili odpověď „1 - 2 žáky“. Žádný z respondentů neuvedl jinou odpověď.

Tab. 6: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Žádný žák	175	98 %
1 - 2 žáky	3	2 %
3 - 5 žáků	0	0 %
6 a více žáků	0	0 %

Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně – cílem sedmé položky bylo zjištění počtu žáků s tělesným postižením užívajících podpůrná opatření druhého stupně. Většina respondentů (119) označila odpověď „1 - 2 žáky“. Odpověď „žádného žáka“ zvolilo 53 respondentů. Pouze 6 respondentů uvedlo odpověď „3 - 5 žáků“. Žádný z respondentů neuvedl jinou odpověď.

Tab. 7: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Žádný žák	53	30 %
1 - 2 žáky	119	67 %
3 - 5 žáků	6	3 %
6 a více žáků	0	0 %

Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně – položka dotazníku měla za cíl určit počet žáků s tělesným postižením s přiznaným třetím stupněm podpůrných opatření. 131 respondentů uvedlo, že nevzdělává žádného žáka s tímto stupněm podpůrných opatření. 45 respondentů zvolilo odpověď „1 - 2 žáky“ a pouze 2 respondenti vzdělávají 3 - 5 žáků tohoto stupně podpůrných opatření. Žádný z respondentů nezvolil možnost „6 a více žáků“.

Tab. 8: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Žádný žák	131	74 %
1 - 2 žáky	45	25 %
3 - 5 žáků	2	1 %
6 a více žáků	0	0 %

Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně – cílem této položky bylo určení počtu žáků využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně. Většina respondentů (175) uvedla, že nevzdělává žáka s tělesným postižením se čtvrtým stupněm podpůrných opatření. Pouze 2 respondenti uvedli, že vzdělávají 1 - 2 žáky tohoto stupně podpůrných opatření. Odpověď „3 - 5 žáků“ označil jen 1 respondent.

Tab. 9: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Žádný žák	175	98 %
1 - 2 žáky	2	1 %
3 - 5 žáků	1	1 %
6 a více žáků	0	0 %

Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně – desátá položka si kladla za cíl zjistit, zda se v inkluzivním prostředí základních škol vzdělávají také žáci s podpůrnými opatřeními pátého stupně. U této položky všichni respondenti (178) označili odpověď „žádného žáka“. Nikdo z respondentů nevzdělává žáka s tělesným postižením s přiznaným pátým stupněm podpůrných opatření.

Tab. 10: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Žádný žák	178	100 %
1 - 2 žáky	0	0 %
3 - 5 žáků	0	0 %
6 a více žáků	0	0 %

Formy hodnocení – cílem položky bylo zjištění, jaké formy hodnocení využívají respondenti při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejvíce respondentů (119) uvedlo, že používá hodnocení známkou. 55 respondentů vybralo možnost slovního hodnocení, nejméně respondentů (4) zvolilo odpověď „kombinované hodnocení“.

Tab. 11: Formy hodnocení

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Žádný žák	119	67 %
1 - 2 žáky	55	31 %
3 - 5 žáků	4	2 %

Dostatečná úprava školního prostředí pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením – obsahem následující položky bylo zjištění, zda je školní prostředí dostatečně upraveno na inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením. Výrazná většina respondentů (158) odpověděla ano. Pouze 20 respondentů uvedlo odpověď „ne“. Respondenti byli u odpovědi „ne“ vyzváni ke specifikaci nedostatků. Respondenti se shodli v nedostačeném bezbariérovém přístupu, nedostatku relaxačního místa ve třídě a neadekvátně uzpůsobeném pracovním místě žáka.

Tab. 12: Dostatečná úprava školního prostředí pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Ano	158	89 %
Ne, uveďte nedostatky	20	11 %

Návrh změn v nabídce oblastí podpůrných opatření – tato položka si kladla za cíl zjistit, zda respondenti navrhnou nějaké změny v dosavadní nabídce oblastí podpůrných opatření žáků s tělesným postižením. 163 respondentů uvedlo, že nenavrhují žádné změny ve stávající nabídce. 15 respondentů zvolilo odpověď „ano“ a shodlo se na finanční podpoře, podpoře vzdělávání pedagogů, návrhu snížení počtu žáků ve třídě a na konzultaci s odborníky z oblasti medicíny.

Tab. 13: Návrh změn v nabídce podpůrných opatření

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Ne	163	92 %
Ano, uveďte jaké	15	8 %

Úroveň spolupráce se speciálně pedagogickým centrem – položka čtrnáct se zaměřovala na hodnocení úrovně spolupráce se speciálně pedagogickým centrem. Z celkového počtu respondentů (N = 58) zvolilo odpověď „velmi dobrá“ 28 respondentů, podobně jako odpověď „spíše dobrá“ (20). Odpověď „spíše špatná“ uvedlo 10 respondentů. Žádný z respondentů nezvolil odpověď „velmi špatná“.

Tab. 14: Úroveň spolupráce se speciálně pedagogickým centrem

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Velmi dobrá	28	49 %
Spíše dobrá	20	35 %
Spíše špatná	10	16 %
Velmi špatná	0	0 %

Četnost spolupráce se speciálně pedagogickým centrem – položka dotazníku se věnovala četnosti spolupráce pedagoga se speciálně pedagogickým centrem. Z celkového počtu respondentů (N = 58) většina (29) uvedla četnost alespoň 1x za školní pololetí. 20 respondentů označilo odpověď alespoň 1x čtvrtletně. Nejméně respondentů (9) zvolilo odpověď „alespoň 1x měsíčně“, žádný z respondentů neuvedl odpověď „alespoň 1x týdně“.

Tab. 15: Četnost spolupráce se speciálně pedagogickým centrem

Možnosti	Frekvence označení	Frekvence označení v %
Alespoň 1x týdně	0	0 %
Alespoň 1x měsíčně	9	16 %
Alespoň 1x čtvrtletně	20	33 %
1x za školní pololetí	29	51 %

7 VYHODNOCENÍ STANOVENÝCH HYPOTÉZ

Hypotéza H1: Učitelé, kteří využívají slovní formu hodnocení, disponují většími znalostmi o problematice podpůrných opatření než učitelé, kteří využívají hodnocení formou známky.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: formy hodnocení (položka č. 11). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 5 (hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tab. 16: Přehledová tabulka pro hypotézu H1

Formy hodnocení	Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření					Celkový součet
	Výborně	Velmi dobře	Dobře	Dostatečně	Nedostatečně	
Známkou	12	26	51	20	10	119
Slovní	6	12	23	10	4	55
Kombinované	0	1	2	1	0	4
Celkem	18	39	76	31	14	178

Hypotézu H1 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tab. 17: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H1

Formy hodnocení	Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření		Celkový součet
	Velmi dobře	Dostatečně	
Známkou	26	20	46
Slovní	12	10	22
Celkem	38	30	68

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,023$ při $p = 0,880$ znamenají, že mezi těmito dvěma zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H_{0_1} : Učitelé, kteří využívají slovní formu hodnocení, disponují stejnými znalostmi o problematice podpůrných opatření jako učitelé, kteří využívají hodnocení formou známky. Nulovou hypotézu H_{0_1} přijímáme.

Alternativní hypotéza H_{A_1} : Učitelé, kteří využívají slovní formu hodnocení, disponují významně většími znalostmi o problematice podpůrných opatření než učitelé, kteří využívají hodnocení formou známky. Alternativní hypotézu H_{A_1} zamítáme.

Hypotéza H2: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: úroveň spolupráce učitelů a pracovníků speciálně pedagogického centra (položka č. 14). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 15 (četnost setkávání se školským poradenským zařízením). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tab. 18: Přehledová tabulka pro hypotézu H2

Úroveň spolupráce učitelů a pracovníků speciálně pedagogického centra	Setkání se školským poradenským zařízením				Celkový součet
	Alespoň 1x týdně	Alespoň 1x měsíčně	Alespoň 1x čtvrtletně	1x za školní pololetí	
Velmi dobrá	0	5	9	14	28
Spíše dobrá	0	3	7	10	20
Spíše špatná	0	1	4	5	10
Velmi špatná	0	0	0	0	0
Celkem	0	9	20	29	58

Hypotézu H2 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tab. 19: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H2

Úroveň spolupráce učitelů a pracovníků speciálně pedagogického centra	Setkání se školským poradenským zařízením		Celkový součet
	Alespoň 1x čtvrtletně	1x za školní pololetí	
Velmi dobrá	9	14	23
Spíše špatná	4	5	9
Celkem	13	29	32

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,074$ při $p = 0,785$ znamenají, že mezi těmito dvěma zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H_{0_2} : Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi setkávají se stejnou četností se školským poradenským zařízením jako učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou. Nulovou hypotézu H_{0_2} přijímáme.

Alternativní hypotéza HA_2 : Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi významně častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou. Alternativní hypotézu HA_2 zamítáme.

Hypotéza H3: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhuji častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: počet vzdělávaných žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření (položka č. 7).

Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 13 (navrhované změny v nabídce podpůrných opatření). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Tab. 20: Přehledová tabulka pro hypotézu H[†]

Počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření	Navrhované změny v nabídce podpůrných opatření		Celkový součet
	Ne	Ano	
Žádný žák	49	4	53
1 - 2 žáci	109	10	119
3 - 5 žáků	5	1	6
6 a více žáků	0	0	0
Celkem	163	15	178

Hypotézu H3 jsme ověřili pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Tab. 21: Kontingenční tabulka pro ověření hypotézy H3

Počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření	Navrhované změny v nabídce podpůrných opatření		Celkový součet
	Ne	Ano	
1 - 2 žáci	109	10	119
3 a více žáků	5	1	6
Celkem	114	11	125

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,48$ při $p = 0,488$ znamenají, že mezi těmito dvěma zkoumanými proměnnými neexistuje statisticky významný rozdíl.

Nulová hypotéza H₀₃: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhují změny v nabídce podpůrných opatření se stejnou četností jako učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření. Nulovou hypotézu H₀₃ přijímáme.

Alternativní hypotéza H_{A3}: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhují významně častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření. Alternativní hypotézu H_{A3} zamítáme.

8 ZÁVĚR

V současnosti dochází v našem vzdělávacím systému k zásadním změnám v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde se vychází z priority, kterou je snižování nerovnosti ve vzdělávání. To směřuje k vytvoření podmínek pro maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu všech žáků v každé škole. Inkluzivní vzdělávání je přirozeným východiskem nového vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nedílnou součástí moderního vzdělávání, jehož cílem je inkludovat žáky se zdravotním postižením, se sociálním znevýhodněním, žáky mimořádně nadané, žáky jiného etnika aj. Složení tříd by tedy mělo být heterogenní a pedagogové by se měli všem žákům věnovat rovnocenně a brát každého žáka jako individualitu. Na inkluzivní školy jsou kladeny vyšší nároky spojené s širokou heterogenitou složení jejich žáků, tudíž je zapotřebí splnění velkého množství vyžadujících podmínek. Inkluzivní školy musí mít především uzpůsobené prostředí, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nenaráželi na nejrůznější překážky během vzdělávacího procesu. Dalšími důležitými podpůrnými opatřeními jsou využívání asistentů pedagoga či externích odborníků a používání kompenzačních a názorných pomůcek v edukačním procesu v maximální jejich míře. Nejdůležitější roli ovšem hrají samotní pedagogové a jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Pokud není pedagog k inkluzi nakloněn, nevěří jí a nevyužívá její principy a metody, tak je samotný proces neefektivní a bude mít spíše negativní

vliv na jednotlivé žáky (Horáková, Vítková et al., 2017; Lechta a kol., 2016).

Velmi důležité je podporovat vzdělávání všech pedagogů v oblasti speciální pedagogiky. Orientace v této problematice je stěžejním prvkem pro adekvátní přístup učitelů ke všem žákům v inkluzivním vzdělávání. Stále převládá značná míra neznalosti vzdělávacích potřeb žáků mezi pedagogy. Stejně významnou skutečností je zajištění dostatečného množství kurzů a seminářů pro další vzdělávání pedagogů. Z internetových zdrojů je důležité rozšířit povědomí o Katalozích podpůrných opatření, neboť pedagogové často o této možnosti podpory a metodickém vedení neví. Na základě vytvoření dostatečných podmínek vzdělávat žáky s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a to zejména i v menších školách a obcích. Pedagogové upozorňují na určité nedostatky podpůrných opatření. Tyto postřehy vznikly během využívání podpůrných opatření v praxi, tedy je důležité brát tyto poznámky v úvahu. Zejména se projeví nedostatečná finanční podpora, vzdělávání pedagogů, vysoký počet žáků ve třídě, kde se vzdělává žák s tělesným postižením a také nedostatek informací pramenící z konzultací s odborníky z oblasti medicíny. Tyto připomínky jsou velmi cennými aspekty pro zvyšování efektivity využívání podpůrných opatření při vzdělávání žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ale také pro podporu školní úspěšnosti těchto žáků. V konečném důsledku se pozitivně odráží i na celkovém fungování školy a spokojenosti rodiny (Doležalová, 2018).

LITERATURA

Adamus, P. (2015). Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy. Opava: Slezská univerzita.

Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2015). Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Brno: Masarykova univerzita.

Bočková, B., Vítková, M. et al. (2016). Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita.

Čadová, E. a kol. (2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého.

Dean, A. G. et al. (1994). The Epi Info manual: version 6.02. A word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers. London: Brixton Books.

Doležalová, E. (2018). Analýza podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.

Fialová I., Opatřilová, D., & Procházková, L. (2012). Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido.

Hendl, J. (2015). Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat. Praha: Portál.

Horáková, R., Vítková, M. et al. (2017). Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí. Brno: Masarykova univerzita.

Lechta, V. a kol. (2016). Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál.

Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého.

Michalík, J., Baslerová, P., Hanák, P. a kol. (2012). Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část I.: hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC. Olomouc: Univerzita Palackého.

Opatřilová, D. (2005). Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami. Brno: Masarykova univerzita.

Pelikán, J. (2011). Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum.

Reichel, J. (2009). Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada.

Valenta, M. a kol. (2015). Katalog podpůrných opatření – dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu. Olomouc: Univerzita Palackého.

MŠMT ČR. (2015). Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Retrieved from: <http://zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>

.....
PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Doležalová

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

Pedagogická fakulta MU

Poříčí 9, 603 00 Brno

Česká republika

372136@mail.muni.cz



VYUŽITÍ KOOPERATIVNÍCH ČINNOSTÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

USE OF COOPERATIVE ACTIVITIES IN PRE-SCHOOL CHILDREN EDUCATION

Zora Syslová, Masarykova univerzita, Brno Česká republika

Iva Žaloudíková, Masarykova univerzita, Brno Česká republika

Přijaté: 05.12.2018 / Upravené: 20.12.2018 / Akceptované: 22.12.2018

Abstrakt: Předložená studie přináší do odborného diskurzu pohled na realizaci kooperativních činností v předškolním vzdělávání. Toto téma v českém prostředí dosud nestálo v centru výzkumného zájmu. Naším cílem je proto zjistit efekty, které přináší kooperativní učení dětí předškolního věku pohledem hlavních aktérů předškolního vzdělávání, tedy učitelek mateřských škol. Data byla sbírána prostřednictvím dotazníků ověřujících zařazování kooperativních činností, které se staly součástí projektu Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání. Dotazník vyplnilo 26 respondentek. Výsledky naznačují, že kooperativní činnosti v mateřských školách přinášejí efekty jak směrem k dětem v podobě komplexního rozvoje klíčových kompetencí, tak směrem k učitelce a jeho sebereflexi.

Klíčová slova: facilitace, kooperace, kooperativní činnosti, předškolní vzdělávání.

Abstract: The presented study brings into perspective discourse the realization of cooperative activities in preschool education. This topic has not yet been at the center of research interest in the Czech environment. Therefore the aim of the study is to reveal the effects of cooperative learning of preschool children on the main factors of preschool education, the preschool teachers. Data was collected through questionnaires verifying the inclusion of cooperative activities, which was a part of the project Support the pre-literacy in preschool education. It was completed by 26 respondents. The results suggest that cooperative activities in kindergartens bring effects both towards children in form of complex development of key competences and towards teachers' reflection.

Key words: facilitation, cooperation, cooperative activity, preschool education.

Úvod

Probíhající reforma školství v České republice vnesla do předškolního vzdělávání významné změny. Jednou z nich je zcela nový pohled na roli učitele jako průvodce dítěte za jeho poznáním. Další změnou je nové pojetí dítěte jako aktivního tvůrce svého rozvoje. Tato rozdílná pojetí rolí hlavních aktérů předškolního vzdělávání s sebou nesou také nové požadavky na organizaci předškolního vzdělávání směrem od hromadných činností k individuální práci s dítětem či skupinou dětí.

Ve výročních zprávách České školní inspekce (např. ČSI, 2017) je uvedeno, že učitelky mají problémy s implementací principů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018), například s využíváním aktivizujících forem učení a kooperativním učením.

Na opakující se kritiku praxe mateřských škol, ale také na nedostatečnosti ve vysokoškolské přípravě učitelů mateřských škol reagoval projekt Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663), který je financován z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV). Jeho hlavním cílem je propojit pedagogickou praxi a akademické prostředí, a tím podpořit rozvoj profesních kompetencí (především pedagogicko-psychologických, didaktických a diagnostických) učitelů mateřských škol a studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. Projekt se zaměřuje na zvýšení kvality předškolního vzdělávání včetně usnadnění přechodu dětí z mateřské do základní školy.

Jednou z hlavních činností tohoto projektu bylo ověřování aktivit podporujících rozvoj čtenářské a matematické pregramotnosti. My jsme se zaměřili na výsledky ověřování pouze jedné z nich s cílem zjistit, jaké efekty přináší kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání.

1 Teoretická východiska

Kooperace, kooperativní učení, kooperativní činnosti jsou pojmy, které můžeme najít v odborné literatuře. Jsou definovány a vysvětlovány spíše ve vztahu k učení a vzdělávání dětí školního věku než k učení dětí předškolního věku. Pokusili jsme se tedy nahlížet především na možnost kooperativního učení dětí předškolního věku prizmatem specifik učení dětí této věkové kategorie.

1.1 Kooperace

Kooperace neboli spolupráce je jedna ze základních forem součinnosti v mezilidské interakci. Společně se schopností komunikovat, řešit problémy, nést zodpovědnost, být samostatný a kreativní se řadí mezi kompetence důležité pro život. Tyto kompetence je potřeba chápat ve vzájemné souvislosti. Různým způsobem se prolínají, doplňují a jsou součástí komplexního procesu sloužícího k individuálnímu rozvoji každého jedince.

Kooperaci je možné vymezit jako společnou cestu za společným cílem. Dosahování společného cíle znamená i prostor pro naplnění osobních individuálních cílů a uspokojování potřeb (Belz & Siegrist, 2001, s. 24; Křivohlavý, 1974, s. 487; Řezáč, 2008, s. 86). Typickým rysem spolupráce je spravedlivé rozdělení hodnot mezi partnery, dále důraz a citlivost k vzájemným podobnostem, společnému zájmu, přátelskému vztahu, důvěře, nabídce pomoci, otevřenému sdělování informací a hledání společného řešení (Křivohlavý, 2002, s. 42).

Mezi faktory usnadňující kooperaci ve skupině řadí Belz & Siegrist (2001, s. 213) přiměřenou velikost skupiny, jasné vymezení problému, přesnou definice cíle, tvořivost, hledání nápadů, ověřování různých řešení, rozhodování, do něhož se zapojí všichni účastníci, efektivní metody uskutečňování dohodnutých závěrů, jednoznačné určení odpovědnosti každého jednotlivce, demokratický styl vedení skupiny.

Pro rozvoj schopnosti kooperovat je důležité rozvíjet základní dovednosti, jakými jsou respektovat ostatní, řešit konflikty, přejímat zodpovědnost, přinášet představy, sledovat cíle. Schopnost kooperovat je jednou z primárních ukazatelů historicky se podílejících na vývoji a postupném vydělení lidského druhu od zvířat. Člověk je bytost kooperativní, spolupracující.

Kasíková (1997, s. 13) považuje spolupráci a soupeření za dva základní principy, které jsou v dialektickém vztahu a patří k podstatě člověka. Uvádí, že spolupráce (kooperace) je přirozenou, biologicky

podmíněnou kvalitou, instinktivní tendencí, která vyvažuje soupeření (kompetici) a agresivitu.

Je obecně známým faktem, že už od raného dětství rodina ovlivňuje to, jak dítě vnímá svět kolem sebe. Zvláště důležitý je vztah k matce, potvrzuje to i psychologická teorie připoutání, attachment theory (Bowlby, 1969; Ainsworthová a kol., 1978). Na základě emočního připoutání k hlavní pečující osobě, získává dítě v raných fázích života důvěru v okolní svět, tzv. základní jistotu, bazální důvěru (basic trust). Kooperace v rodině je základním kamenem pro přátelství, lásku a partnerství v životě jedince. Pro dítě je důležité setkat se nejen se spoluprací, ale i se soutěživými a soupeřivými přístupy, aby se naučilo v těchto situacích adekvátně chovat, rozpoznávat je a zvládnout obranné strategie.

V předškolním věku dítě přichází do kontaktu kromě rodinných příslušníků i s jinými dětmi a učí se s nimi vycházet. Zkouší to spoluprací i soupeřením. Zkoumá reakce okolí. Dítě touží patřit do společenství jiných dětí, vytváří se tak povědomí „MY“. Příležitost k tomu má v předškolních institucích. Mohou tam panovat vztahy respektu, důvěry, vzájemné pomoci, přátelství nebo nepřátelství, mocenské nadřazenosti, práva silnějšího, sobectví. Vždy záleží na vedení, výchovném přístupu jak primárně v rodině, tak v mateřské škole. Spolupráce se u dětí projevuje ve hře. Kolem třetího roku si dítě rádo vybírá partnera k herním činnostem. Do dvou let převažuje hra paralelní, vedle sebe. Ale od třetího roku již děti častěji volí hry s rozdělením rolí a vzájemnou spoluprací. Spolupráce ve věku 3-6 let se

rychle rozvíjí a je významnou součástí socializačního procesu v tomto období.

1.2 Kooperativní učení

Teorií, jak probíhá učení a rozvoj kognitivních procesů, je mnoho. Jedna z nejvíce využívaných v praxi je Piagetova (Piaget, 1999). Podle ní na učení můžeme nahlížet jako na proces rozšiřování a propracovávání již existujících poznávacích schémat, koncepcí. Snahou učitele je tento proces optimalizovat vytvořením takových podmínek, aby dítě samo utvářelo svůj pohled na svět, přestavovalo nové poznatky ve vztahu k těm, které již má s využitím kognitivního konfliktu a dosažením konceptuální změny v procesu učení. Významně se dnes současně uplatňuje i teorie Vygotského (Vygotskij, 2004), který zdůrazňuje, že učení má sociální povahu. Dítě se efektivně učí s dopomocí dospělého, či ve skupině vrstevníků.

Dnešní mateřská škola klade důraz na rozvoj sociálních dovedností u dětí. Cílem je učit děti jednat v součinnosti s druhými, spolupracovat, řešit konflikty, sdílet, vážit si sebe sama. Podle Smithe (1993, s. 99) děti, které projeví větší ochotu jednat v souladu s ostatními, ve spolupráci a ne v soupeření, potlačí v sobě potřebu dokazovat své schopnosti cestou násilného ovládnutí ostatních, nebudou se usilovně srovnávat s jinými, budou snáze prosazovat osobní i kolektivní cíle. Aktivita zaměřená na součinnost podporují v dětech pocit síly osobnosti a smysl pro kolektiv. Soutěž staví mezi lidmi bariéry, ale součinnost mosty. Ve škole je tedy vhodné se zaměřovat na spolupráci a společné řešení úkolů, neboť schopnost pracovat v týmu je jednou z nejvíce ceněných dovedností,

požadovaných v nejrůznějších profesích. Je to důležitá dovednost pro život. Jednou z cest, které využívají tyto přístupy, je kooperativní učení, při kterém může učitel podporovat přirozený proces efektivního poznávání i kognitivního a sociálního rozvoje dětí.

Kooperativní učení přináší výhody jak pro děti, tak pro učitele. U dětí je možné sledovat pokrok v začlenění do procesů učení, v kvalitě myšlenkových operací, v rozsahu a úrovni řeči, ve vyšší míře samostatnosti, ve vyšším sebevědomí a sebedůvěře. Učitel se může při zařazení kooperativního učení více věnovat diagnostické činnosti jednotlivých dětí, hodnocení procesů a výsledků učení. To se pak promítne v plánování a realizaci další činnosti. Větší uspokojení ze společné aktivity mají jak děti, které se učí od vrstevníků, tak také učitelé, kteří jsou spokojenější se svou prací (Kasíková, 1997, s. 9). Neopomenutelný je také přínos kooperativního učení ve vybudování dobrého vztahu mezi učitelem a dětmi.

Hlavním znakem kooperativního učení je práce dětí v malých skupinách především proto, že:

- každý ze členů skupiny je stimulován k verbální aktivitě, čímž se rozvíjí jeho řeč;
- skupina přináší větší intimitu, možnosti reagovat;
- děti přicházejí s větším množstvím nápadů;
- děti se učí navzájem;
- děti se učí, že jejich vlastní zkušenost a myšlenky jsou hodnotné (Kasíková, 1997, s. 72).

Ovšem ne každá práce ve skupině je kooperativní učení. Autoři Johnson a Johnson (1999, s. 69–71) vymezili pět základních znaků kooperace, které jsou nutné k tomu, abychom mohli hovořit o kooperativním učení. Řadí se mezi ně:

1. Pozitivní vzájemná závislost, které se dosahuje vytyčením společného cíle a rozdělením rolí ve skupině. Vědomí, že jedinec nemůže uspět, když neuspějí i všichni členové skupiny.
2. Osobní zodpovědnost, když výkon každého jednotlivého člena skupiny je zhodnocena skupinou. Smyslem kooperativního učení je posílení individuality každého jednotlivce. Když pracují společně, jsou schopni dosáhnout vyššího výkonu než samostatně.
3. Interakce tváří v tvář je charakterizována vzájemnou podporou a pomocí při dosahování cíle. To zahrnuje ústní vysvětlování individuálních způsobů řešení problému, diskuse a přinášení nových poznatků ostatním členům skupiny, schopnost vzájemně ovlivňovat zdůvodňování a závěry, vzájemné odměňování, sociální podpora, vzájemné učení. Podmínkou tohoto postupu je velikost skupiny, nejlépe 2–4 členové.
4. Sociální dovednosti jsou nutné, aby bylo dosaženo úspěchu v kooperativní činnosti. Členové skupiny by měli být schopni zvládat např. vzájemnou komunikaci, rozhodovat se, zvládat konflikty, vést skupinu aj.
5. Reflexe ve skupině je efektivní přístup podporující vztahy a

postupy ve skupině. Členové skupiny diskutují, jak se jim daří dosahovat cíle, jaké aktivity jednotlivců pomáhají nebo nepomáhají v přijetí rozhodnutí, jak pokračovat nebo co změnit a zvládají řešit konflikty ve skupině.

6. Pochopení a aplikace těchto pěti základních elementů a rozvoj těchto dovedností může učitelům pomoci využít kooperativní učení v praxi.

Technika výuky s využitím kooperativního učení mimo jiné podporuje u dětí podle Slavina (1980, s. 337–338) výkonnost, vzájemnost, zvyšuje sebeúctu a zlepšuje vztah ke škole. Rovněž podporuje rozvoj dalších sociálních dovedností, jakými jsou přijímat zodpovědnost za své vlastní chování, naslouchat, zhodnotit, co říkají druhí, požádat o pomoc, dát druhým možnost hovořit, oceňovat individuální odlišnosti, být empatický, povzbuzovat sebedůvěru, dávat podporu, uvědomit si své slabé a silné stránky a uvědomit si a zvládat své pocity, zvládat komunikaci, řešit konflikty, dávat podporu aj. (Kasíková 1997, s. 68). Zkušenost praktiků říká, že formování kooperativních dovedností se nejlépe uplatňuje přímo v přirozených učebních situacích.

Kvalitní učební prostředí pro kooperativní činnosti podporuje úsilí dětí o kvalitní výsledky vzdělávání i o proces učení. Skupina pracuje obvykle současně na dvou úrovních: socioemocionální a kognitivní. Je podstatné, aby děti při kooperativním učení znaly cíl jako předvídaný závěr činnosti. Učitelé by tedy měli plánovat pro kooperativní způsob práce cíle, a to ve dvou oblastech osobnostně – sociální

a intelektuální. Kooperativní učení je v začátku náročnější na organizaci, promyšlené naplánování času a zapojení dětí do činností. Učitel řeší, jak zadávat úkoly, jak sestavit skupiny, jak zařídit, aby se členové skupiny rovnoměrně podíleli na dosažení společného cíle, (eliminace free rider efektu, succer efektu, gangster efektu ve skupině, kdy pracují jen někteří jedinci ve skupině). Na konci činnosti je obvykle zhodnocen průběh činnosti a výsledky ve skupině, je využito hodnocení i sebehodnocení a provedena reflexe. Učitel se při plánování zamýšlí nad účinným řízením kooperativní výuky, neboť se podstatně liší od řízení výuky v tradičním modelu. Výše zmíněné důvody vysvětlují, proč je kooperativní učení považováno za efektivní přístup ve výuce a doporučeno k využití na všech stupních vzdělávání.

1.3 Kooperativní činnosti v mateřské škole

Při přípravě dětí na přechod do první třídy nestačí pouze vytvořit základy pro výuku trivia, ale důležitá je také sociální a emocionální připravenost, která je obsahovou náplní většiny klíčových kompetencí, kterých by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo dosáhnout. V této souvislosti chápeme vytvoření podmínek, zejména organizačních, a promyšlenou organizaci činností za jeden z nedůležitějších předpokladů kvalitního předškolního vzdělávání. V rámci projektu OP VVV jsme se proto zaměřili na efektivní organizaci řízených činností v průběhu dne, především pak organizaci kooperativních činností.

Organizační formy představují určitý organizační rámec, v němž se s ohledem na vzdělávací cíle, odehrávají učitelem připravené aktivity pro děti. Je tím myšleno zejména uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v němž se používají různé výukové metody a didaktické prostředky. Jednotnou definici organizačních forem vzdělávání, podle které by mohl být vytvořen kategoriální systém, není možné v odborné literatuře nalézt. Různí autoři vymezují organizační formy odlišně (Maňák & Švec, 2003; Skalková, 2007; Vališová & Kasíková et al., 2018), a používají různá kritéria k jejich třídění. Hlediskem pro členění organizačních forem vzdělávání může být například charakter výukového prostředí (třída, zahrada, přírodní prostředí, muzeum ...), délka trvání (vyučovací hodina, speciální kurz, ...), nebo vztah k osobnosti žáka (výuka hromadná, individuální, ...). Organizační formy vytvářejí v těsné souvislosti s vhodně zvolenými metodami předpoklady pro úspěšný průběh výuky.

Aby bylo možné vytvořit základy většiny dětských kompetencí, je nutné pro učení vytvořit takové podmínky, které umožní dětem spolupodílet se na plnění úkolů, vzájemně se respektovat, komunikovat a pomáhat druhým. Organizační formou, která výše uvedená hlediska zcela naplňuje je kooperativní učení. Jde o učení organizované ve skupině dětí, při kterém je nutná spolupráce, komunikace, a společné plnění zadaného úkolu. „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy

sdílení, spolupráce a podpora“ (Kasíková 1997, s. 27). Učitel má v tomto případě roli průvodce, který dětem poskytuje podporu a zpětnou vazbu.

Také další autoři se zaměřují na hlavní sociální dovednosti nutné k účinnému kooperativnímu učení. Např. podle Currana (1998, s. 3-5) jsou to za prvé aktivní naslouchání (active listening), kde je důležité, aby dítě bylo připraveno poslouchat. Mluvčí by si měl být vědom toho, že se na něj děti dívají a poslouchají, co říká, a nic jiného nedělají. Za druhé pozitivní řeč (happy talk) je chápáno tak, že děti jsou zvyklé vyjadřovat své pozitivní zkušenosti, vytvořit pozitivní věty, protože každé z nich má svůj pozitivní přínos pro skupinu. Příklady takových vět jsou: Děkuji ti za pomoc. Vím, že to dokážeš. Pokračuj, podaří se ti to. Za třetí aktivní účast každého (everyone participates) znamená, že každý člen skupiny je zodpovědný za dosažení společného cíle. Zde je důležité pro zahájení činnosti skupiny, aby úkoly byly rozděleny spravedlivě. Takto definované standardy poskytnou bezpečnou a pozitivní atmosféru, ve které děti mohou sdílet své myšlenky a společně pracovat ve skupinách.

Některé studie popisují vývoj kooperativních dovedností při řešení problémů u předškolních dětí. Provedená studie Ramaniovou (2005, s. 10–12) uvádí, že batolata jsou občas schopna koordinovat svou aktivitu v dyádě s vrstevníkem. Dvouleté děti ještě nejsou schopné koordinovat komplementární role ve dvojici, ale děti tří a půlleté toho dosahovaly často. Dvou a tříleté děti jsou schopny trávit čas nad úkolem, zaměřit se na materiály, pozorovat partnery při aktivitách a poskytovat

doplňkové aktivity nebo napodobovat své partnery při řešení úkolů. Děti využívají verbální i neverbální komunikaci a pomáhají si navzájem. Tří a čtyřleté děti pokládají otázky, aby pochopily lépe úkol nebo myšlenky partnerů. Děti vysvětlují a komentují své postupy a aktivity, ověřují výsledky a koordinují své chování. Některé studie (Curran, 1998; Ramaniová, 2005) ukazují, že až u pětiletých dětí se projevil efekt v kooperativních činnostech a děti vyřešily úkol rychleji a raději ve skupině než kdyby pracovaly samostatně.

Výše zmíněné zdroje dokládají, že již předškolní děti jsou schopny kooperace ve skupině a že takto pojaté kooperativní činnosti a učení může být pro děti přínosné a může jim pomoci v rozvoji kognitivních i sociálních dovedností.

1.4 Role učitele v současném předškolním vzdělávání

Učitel pracuje s dětmi, které přicházejí do mateřské školy s nejrůznějšími zkušenostmi, odlišnými schopnostmi, ale i kulturním zázemím. Mateřská škola je prvním a velmi důležitým společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Děti si do něj přinášejí své osobní charakteristické rysy a rozdílné aspekty v chování, které si osvojily doma.

Učitel mateřské školy musí pracovat s vědomím těchto individuálních odlišností, ale také s vědomím vývojových zvláštností typických pro předškolní věk. K vývojovým charakteristikám této věkové kategorie dětí (zpravidla 3–6 let), patří podle psychologů (Bednářová & Šmardová, 2008; Langmeier & Krejčířová, 2006;

Šulová, 2004; Thorová, 2015; Vágnerová, 2014) zejména specifické myšlení a uvážování dětí, které v období předškolního věku přechází z úrovně symbolického a předpojmového myšlení (3–4 roky) do úrovně názorného myšlení (4–7 roků) (Piaget, 1999, s. 117–118).

Specifikem práce učitele v mateřské škole, zcela odlišným od přístupů učitelů na vyšších stupních škol, je potřeba vytvořit citovou vazbu s dítětem. Skrze dospělou osobu se dítě učí rozumět světu kolem sebe i sobě samému. Učí se cenit si druhých i sebe sama, učí se učit se. Pokud se učitel nepodaří vytvořit s dítětem kvalitní vztah, může tím snížit jeho sebedůvěru a pěstovat tak v dítěti úzkost, strach a stress. Tyto obranné mechanismy mohou následně bránit v objevování nových věcí a exploraci dítěte a zablokovat učení se novému a sociální učení (Ainsworthová et al., 1978; Bowlby, 1969; Langmeier & Matějček, 2011; Main & Solomon, 1986).

Efektivita učení dítěte se takto jeví jako přímo závislá na míře podpory, kterou dítěti svým přístupem dospělý, respektive učitel mateřské školy, poskytuje. Zvyšuje tak sebevědomí dítěte, dítě se stává méně závislé na dospělém, přestože s ním má pozitivní vztah. Proto, aby učitel umožnil dětem častější interakce s vrstevníky, ale i kooperativní chování (nabízení pomoci, spolupráci na úkolech, dělení se o věci apod.), potřebuje mít hluboké, zejména didaktické odborné znalosti.

Role učitele při vzdělávání dětí předškolního věku se odvíjí od organizace, kterou pro naplnění plánovaných cílů zvolí. Může jít o přímé řízení až po roli průvodce či pozorovatele. Nejčastější situací je, jak

vyplývá z charakteru převažujících typů činností v mateřské škole, přímé vedení učitele (ČŠI, 2017). Vzdělávací činnost plně organizuje od začátku až do jejího konce. Nejčastěji se s plnou řízeností setkáváme v případě frontálních hromadně organizovaných činností, ale jak upozorňují někteří autoři (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015) také ve všech činnostech, které se odehrávají pod vedením učitele, a to i tehdy když řídí skupinu dětí nebo s dítětem pracuje individuálně.

RVP PV doporučuje roli učitele jako průvodce „dítěte na jeho cestě za poznáním, který v něm probouzí aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem“ (RVP PV, 2018, s. 8). Tyto charakteristiky facilitujícího učitele zachycuje evaluační nástroj Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, 2013; Syslová & Chaloupková, 2015), který jsme využili při analýzách výpovědí respondentek.

2 Ověření efektů kooperativních činností

Jak jsme uváděli výše, všechny aktivity nabídnuté v rámci projektu Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání byly ověřované v praxi. Také způsob organizace kooperativních činností prošel tímto procesem, což umožnilo hlubší pohled na specifika předškolního vzdělávání z perspektivy učitelů mateřských škol.

2.1 Metodologie

Výzkum byl veden s cílem zjistit, jaké efekty přináší kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání. Pro lepší zacílení výzkumu jsme zvolili následující výzkumné otázky:

Jakým způsobem organizuje učitelka mateřské školy kooperativní činnosti (jak vytváří skupiny)?

Jaký je vliv kooperativních činností na výsledky vzdělávání z pohledu učitelek?

Jaké změny vidí učitelka ve svých profesních dovednostech projevujících/týkajících se organizace/řízení kooperativních činností?

Ke zjištění efektů kooperativního učení byl použitý dotazníky k ověřování aktivit (příloha 1), které vyplnilo 26 učitelek ze tří krajů České republiky. Nejvíce (20) z Jihomoravského kraje, tři z Českobudějovického a tři z kraje Praha.

Vyplněné dotazníky zapojených učitelek byly podrobeny obsahové analýze (Švaříček & Šedová et al., 2014). Tu provedly obě výzkumnice společně. Texty pročitaly se zaměřením na výše uvedené výzkumné otázky, přičemž kategorie týkající se organizace vzdělávání vznikly otevřeným kódováním (tabulka 1).

Tab. 1: Kategorie pro způsob organizování činností

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Vlastní volba dětí	Děti se rozhodují samy, s kým budou ve skupině pracovat.	Děti si volily samy. Děti se rozdělily samy dle zadaných parametrů.
Náhodný výběr	Skupiny dětí jsou vytvářeny náhodným výběrem, který nemohou ovlivnit ani ony samy, ani učitelka.	Vybráním kartičky. Vybrání barevné kostky.
Rozhodnutí učitelky	Učitelka rozhoduje buď o všech dětech, které budou pracovat ve skupině, nebo alespoň jmenuje vedoucí těchto skupin.	Skupinka předškoláků, skupinky mladších a starších.

Kategorie týkající se výsledků vzdělávání byly nahlíženy přes klíčové kompetence (tabulka 2) a profesní dovednosti učitelek prostřednictvím oblastí uvedených v nástroji Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (tabulka 3). Znamená to, že bylo využito tzv. tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006).

Tab. 2: Kategorie pro analýzu vlivu kooperativních činností na výsledky vzdělávání

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Kompetence k učení	Dítě aktivně objevuje svět, je všímavé, schopné dokončit práci.	Předškoláci a střední děti byly aktivní, malé děti se moc nezapojovaly.
Kompetence k řešení problémů	Dítě samostatně řeší jednoduché problémy, nevyhýbá se jim, v případě potřeby ví, na koho se obrátit.	Dohodnout se na společném řešení.
Kompetence komunikativní	Dítě se smysluplně vyjadřuje ve větách, sděluje své myšlenky, názory a pocity.	Vyjádřit vlastní názor.
Kompetence sociální a personální	Dítě funguje zcela přirozeně v dětském kolektivu, umí se prosadit, ale i podřít a respektovat ostatní.	<i>Domluvit se, kdo co bude dělat.</i>
Kompetence činnosti a občanské	Dítě se o sebe umí postarat s ohledem na své okolí, respektuje pravidla.	Podřít se názoru ostatních.



Tab. 3: Kategorie pro analýzu změn v profesních dovednostech učitelů

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Plánování	Tvorba krátkodobých, ale i dlouhodobých plánů vychází z dobré znalosti jednotlivých dětí, jejich schopností, potřeb, zájmů. Plány obsahují vzdělávací strategie vhodné pro tuto věkovou kategorii a směřují k dlouhodobým záměrům, tedy k rozvoji klíčových kompetencí.	Problém s promyšlením cíle aktivity a vytvoření činnosti.
Prostředí pro učení	Prostředí významně ovlivňuje efektivitu vzdělávání, mělo by nabízet možnosti k řízenému experimentování a zkoumání, tak, aby byly rozvíjené kompetence dětí. Důležité je vytváření podporujícího pozitivního sociálního klimatu, tedy pravidel, která dětem pomohou orientovat se ve vztazích ve třídě a podpoří jejich samostatné rozhodování.	Přecenila jsem vlastnosti zvoleného materiálu, aktivita nebyla dobře promyšlena.
Procesy učení	Současný příklon ke konstruktivistickým přístupům přináší aktivaci dítěte prostřednictvím spolupráce s ostatními dětmi, čímž si dítě osvojuje (konstruuje) poznatky o světě v souladu se svými zkušenostmi a svou dispoziční výbavou.	Zjištění, že jsou děti schopné si samostatně zorganizovat činnost, domlouvat se, spolupracovat bez vedení pedagoga.
Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí	Hodnocení pokroků jednotlivých dětí poskytuje učiteli zpětnou vazbu o efektivitě jeho práce (jak kvalitní byl plán a jeho realizace), dítěti informaci o jeho silných stránkách, případně o možnostech, co je potřeba zlepšovat.	Je potřeba věnovat více pozornosti sebehodnocení.
Profesní rozvoj učitele	Profesní rozvoj se stává součástí celoživotního učení. Jeho základem je schopnost reflektovat svoji práci, uvědomovat si svoje silné stránky a plánovat rozvoj těch slabých.	<i>Na základě zkušenosti, budu takto pracovat častěji.</i>

V tabulce 3 jsou zaznamenány pouze ty oblasti profesních činností učitele, které byly v textu identifikovány. Chybí v ní tedy kategorie (oblasti profesních činností) „reflexe vzdělávání“, „rozvoj školy a spolupráce s kolegy“ a „spolupráce s rodiči a širší veřejností“.

Kategorie nejsou disjunktní, neboť jak ukazují obdobné výzkumy (např. Janík et al., 2016; Píšová et al., 2011), učitelé vnímají výukové jevy v integrovaných vzorcích, kontextově. To můžeme vidět na výroku uvedeném jako příklad v kategorii „prostředí pro učení“, neboť ten spadá současně také do kategorie „plánování“.

Při analýze byly v dotaznících identifikovány myšlenkové jednotky, tj. takové části textů, které vyjadřovaly jednu konzistentní a jasně vyčlenitelnou myšlenku. Ty nazýváme

úryvky. Každý úryvek byl zařazen do jedné či více kategorií.

2.2 Výzkumná zjištění

Následující text je strukturován podle výzkumných otázek, které jsou uvedeny v předcházející kapitole. V prvním kroku nabídneme pohled na způsob organizace kooperativních činností. Následně si představíme pohled učitelek na vliv kooperativních činností na výsledky předškolního vzdělávání. V závěru této části textu se zaměříme na sebereflexi učitelek z hlediska jejich profesních dovedností v kooperativních činnostech.

A. Způsob organizace kooperativních činností

Z výsledků analýzy vyplývá, že organizace činností (vytváření skupin) byla prováděna třemi způsoby: (1) skupiny byly vytvořeny vlastní volbou dětí, (2) skupiny byly vytvořeny náhodným výběrem a (3) skupiny byly vytvořeny rozhodnutím učitelky. K nejčastějším způsobům vytváření skupin patřila nabídka učitelky, aby si děti vytvořily skupiny samy. V realitě tento způsob znamená vytváření skupin na základě již navázaného kamarádství.

Druhým nejčastějším způsobem vytváření skupin byl náhodný výběr dětí. K tomuto způsobu organizace patří např. losování, rozpočítadla, vybrání barevné kostky, karty apod. Princip náhody je vhodný k utváření skupin ve třídách, kde jsou děti již zvyklé spolupracovat v různorodých skupinách (nikoli jen „s kamarády“ v rámci spontánních činností).

Zcela ojediněle uváděly učitelky, že děti do skupin rozdělily samy, např. podle věku či

určením vedoucího skupiny. V tomto případě však měli vedoucí skupin možnost zvolit si děti do skupiny samy, což umožnilo propojení s kategorií (1).

B. Vliv kooperativních činností na výsledky vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol

Odpovědi na druhou výzkumnou otázku poukázaly na dva způsoby nahlížení učitelek na výsledky vzdělávání projevující se v kooperativních činnostech. Prvním ze dvou způsobů nahlížení na výsledky vzdělávání je prizmatem nedostatečností, které se u dětí objevovaly, respektive, který vyplynul na povrch při organizaci kooperativních činností. Druhý je nahlížen prizmatem již rozvinutých kompetencí dětí.

V prvním případě učitelky diagnostikovaly nedostatky, které organizace kooperativních činností přinesla. Jednalo se především o problémy dětí v komunikačních a sociálních kompetencích dětí. Tyto nedostatečnosti se týkaly zejména mladších dětí. Ve výpovědích učitelek bylo možné vysledovat, že pokud nedošlo ke změně jejich práce, jinými slovy, kooperativní činnosti zařazovaly již v minulosti pravidelně, nevykazovaly mladší děti tyto problémy.

K nejčastěji uváděným problémům dětí patřilo domluvit se, kdo, co, jak bude dělat, ale také např. schopnost podřídít se názoru druhých či schopnost spolupracovat. Jedna z učitelek uvedla, že malé děti nezvládly úkol bez aktivizující slovní pomoci učitelky, obdobnou zkušenost měla také další učitelka (nedařilo se udržet pozornost a zájem o splnění úkolu u mladších dětí pěti let, dokázali to jen předškoláci).

Druhý, častější způsob nahlížení na výsledky vzdělávání korespondoval s přínosy v rozvoji kompetencí dětí. Ukázalo se, že učitelky vnímají kooperativní činnosti přínosné pro rozvoj zejména sociálních kompetencí, především pak schopnosti spolupracovat s ostatními, ale i např. pomoc dětem mladším (předškolní děti pomohly mladším i bez požádání o pomoc).

Druhou nejčastěji zmiňovanou kompetencí, byla kompetence komunikativní (požádaly o pomoc kamaráda, dokázaly vysvětlit postup kamarádovi apod.). Některá pozitiva ukazovala také na podporu rozvoje kompetence personální a činnostní (samostatnost a větší aktivita dětí), ale i kompetence k řešení problémů (děti si řešily problém samy a byly daleko kreativnější). Učitelky ve svých výročí také naznačily, že děti lépe porozuměly řešenému tématu a kooperativní činnosti rozvíjely také kompetenci k učení (propojení známých a nových informací).

C. Profesionální dovednosti učitelek mateřských škol projevující se v kooperativních činnostech

Výpovědi respondentek směřující k odpovědi na třetí výzkumnou otázku byly analyzovány z pohledu profesionálních činností projevujících se v osmi oblastech Rámce profesionálních kvalit učitele mateřské školy (Syslová & Chaloupková, 2015). Čtyři učitelky uvedly, že k žádným změnám v jejich pedagogickém působení nedošlo, že kooperativní činnosti jsou běžným způsobem organizace vzdělávání v jejich třídě a tudíž neidentifikovaly ani žádné těžkosti spojené s využitím kooperativního učení.

Ostatní učitelky se ve svých výpovědích nejčastěji dotýkaly osmé oblasti, tedy profesionálního rozvoje učitele. Zkušenosti s organizací kooperativních činností přinesly učitelkám uvědomění si, že se mohou více věnovat diagnostickým činnostem (možnost pozorovat děti při komunikaci; nový náhled, jak dokážou spolupracovat v různých situacích; atd.). Umožnilo jim to více se zamyslet nad vlastní prací. Zjistily, že jsou děti schopné si samostatně zorganizovat činnost, domlouvat se a spolupracovat bez vedení pedagoga! Pro některé z nich to byl signál pro změnu jejich pedagogického působení (na základě zkušenosti, budu takto pracovat častěji). Jedna z učitelek si uvědomila, že jí chybí odva- ha plánovat kooperativní činnosti na každý den, jedna si ověřila, že kooperativní učení je pro děti přirozená a účinná metoda vzdělávání.

Odpovědi respondentek se dotýkaly také první oblasti Rámce profesionálních kvalit učitele mateřské školy, kterou je plánování. Učitelky přemýšlely o tom, že je nutné více promýšlet zadání a odpovídající náročnost činností, včetně zadání úkolu. S plánováním činností souvisí také čas, který je potřeba vytvořit pro reflexi, ale také pro sebehodnocení dětí. I v tomto případě došlo k uvědomění si jedné z učitelek, jak je náročné si reflexi naplánovat a zrealizovat (nejtěžší je závěrečná reflexe, odhadnout čas, vhodnost otázek, abych děti nemanipulovala do odpovědí, které chci slyšet).

Kromě kritické sebereflexe a plánování, směřovaly odpovědi respondentek také k oblasti podpory učení (třetí oblast Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy). Učitelky v odpovědích reflektovaly, že při větším prostoru, který poskytly dětem, vznikly mnohem zajímavější a efektivnější aktivity, než kdyby je řídily samy.

3 Diskuze a shrnutí

Výzkumné šetření bylo zaměřené na zjišťování efektů, které přináší kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání. Výsledky poskytly odpovědi na položené výzkumné otázky (1) jakým způsobem organizuje učitelka mateřské školy kooperativní činnosti, (2) jaký je vliv kooperativních činností na výsledky vzdělávání z pohledu učitelek a (3) jaké změny vidí učitelky ve svých profesních dovednostech.

Z odpovědí je zřejmé, že pro většinu dotázaných učitelek byla zkušenost s organizací kooperativních činností zcela nová, což je v souladu se zjištěními České školní inspekce, která uvádí, že „kooperativní formy byly zařazeny pouze ve 22,7 % sledovaných aktivit. Nejvyšší zastoupení měly frontální (52,7 %) a individuální formy práce (65,4 %). Za negativní zjištění lze považovat skutečnost, že učitele při didakticky zacílených činnostech stále preferují frontální vzdělávání před ostatními formami“ (ČŠI, 2017, s. 50).

Organizace kooperativních činností byla zpravidla ponechána na rozhodnutích dětí. Ve svém důsledku však toto rozhodnutí znamená, že skupiny vznikaly na základě již získané zkušenosti ze spolupráce s vybranými kamarády ze spontánních aktivit. Takto vytvořené skupiny sice u dětí

prohlubují již získané dovednosti domluvat se, pomáhat si apod. Nepřináší však cílený rozvoj směřující k vzájemnosti a k zlepšení vztahů ve třídě (Slavina, 1980, s. 337–338).

Odpovědi na druhou výzkumnou otázku ukazují, že učitelky identifikovaly mnohé efekty ve výsledcích vzdělávání, tedy v učení dětí. Porozuměly tomu, že jejich role facilitátora přináší zvýšenou aktivitu dětí a tím také rozvoj širšího spektra dovedností dětí, ale i radost z prožitku a nového poznání.

Toto porozumění přivedlo učitelky k hlubší (sebe)reflexi jejich profesních dovedností. Uvědomily si, že je nutné více promýšlet plánování vzdělávací nabídky, zatím však bez souvislosti s jejich diagnostickou činností. Diagnostická činnost se v jejich odpovědích objevila také, ale zatím jen ve vztahu k prostoru, který se učitelkám otevírá díky aktivní práci dětí bez nutnosti zapojení učitelky v takto organizovaných činnostech. Efekty kooperativních činností můžeme tedy vidět v souladu s Kasíkovou (1997, s. 9) jak směrem k dětem, tak směrem k učitelce.

Závěr

Učitelé mateřských škol řeší profesní výzvy, které jim přinesla kurikulární reforma na začátku 21. století, ale i nové požadavky kladené na předškolní vzdělávání v uplynulých několika málo letech. Těmi jsou například společné vzdělávání či povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Jednou z profesních výzev je odklon od frontálního způsobu práce směrem k organizaci individuálních a skupinových činností.

Kooperativní učení v předškolním vzdělávání v našem šetření potvrdilo přínosy především v rozvoji sociálních dovedností dětí a schopnosti komunikovat, argumentovat, vzájemně si pomoci, ale také v rozvoji samostatnosti, aktivity a tvořivosti. V kognitivní oblasti se projevila rozvoj kompetence k učení (propojení známých a nových informací) a kompetence k řešení problémů (společné vyřešení úkolu). Na přínosy kooperativních činností upozorňuje také Česká školní inspekce, která uvádí, že „mezi nejúčinnější formy práce s dětmi se řadí skupinová a kooperativní práce. V 51,9 % hospitací v průběhu celodenního vzdělávání byla zaznamenána práce v menších skupinách, která byla z 98,3 % účelná vzhledem ke zvolením činnostem“ (ČŠI, 2017, s. 50).

Naše výsledky odkryly i limity, které mají kooperativní činnosti pro mladší děti. Ty však nebyly potvrzeny ve všech případech. Dá se tedy usuzovat, že při dostatečné podpoře ze strany učitele, ale také při promyšlenější organizaci činností (počet dětí ve skupině, vhodný výběr dětí do skupiny) by v souladu s Ramaniovou (2005), mohlo

být kooperativní učení vhodné i pro děti mladšího věku, zejména v heterogenních třídách.

Odpovědi respondentek naznačují efekty také v oblasti rozvoje profesních kvalit učitelek (Rámec profesních kvalit učitelek mateřské školy) v souvislosti s realizací kooperativních činností. Respondentky si uvědomovaly, že organizace kooperativních činností vyžaduje promyšlenější plánování, včetně zadání úkolu. Zjistily také, že děti jsou schopné si samostatně zorganizovat činnost, domlouvat se a spolupracovat i bez jejich přímého vedení. Objevily, že role facilitátora podporuje v daleko větší míře učení dětí, ale současně také otevírá významnou možnost pro diagnostickou činnost učitelky a (sebe)reflexi její práce.

Tato studie má také svá omezení. Limitující je především malý výzkumný vzorek. I přes tyto limity věříme, že studie bude přínosem k diskusi o využití kooperativních činností u dětí předškolního věku a bude inspirací pro učitele k zařazení kooperativních činností do vzdělávání v mateřské škole.



Literatura

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2008). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
- Belz, H., Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence*. Praha: Portál.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 7–101. Dostupné z: http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised
- Curran, L. (1998). *Lessons for little one's mathematics: Cooperative learning lessons*. San Clemente: Kagan.
- ČŠI. (2017). *Výroční zpráva ČŠI za šk. rok 2016/2017*. Praha: ČŠI.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Making Cooperative Learning Work. Theory into Practice. Building Community through Cooperative Learning*, 38(2), 67–73.
- Kamuran, T. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem solving ability. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 325–340.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (1974). Sociálně psychologické přístupy ke studiu kooperace. *Čs. Psychologie*, 5.
- Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.
- Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds), *Affective development in infancy*, pp. 95–124. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Maňák J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press.
- Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Řezáč, J. (2008). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342.
- Smith, Ch., A. (1993). *Třída plná pohody*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Brno: Masarykova univerzita.

Šulová, L. (2004). Raný psychický vývoj dítěte. Praha: Karolinum.

Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2014). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie. Praha: Grada.

Vágnerová, M. (2014). Vývojová psychologie. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum.

Vališová, A., & Kasíková, H. et al. (2018). Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada.

Vygotskij, L. (2004). Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál.

Příloha 1

Dotazník k ověřování aktivit

Vážená paní učitelko,

dovolujeme si Vám předložit dotazník, který by mapoval výsledky ověřování aktivit, které jste v mateřské škole realizovala v rámci tématu „Organizační formy v předškolním vzdělávání“ vzdělávacího modulu Didaktika (projekt Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání – č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/00 00663). Prosíme o upřímné odpovědi na otázky, které souvisí s ověřovanými aktivitami.

Aktivita č. 2. Využití kooperativního učení v řízených činnostech.

NÁZEV ČINNOSTI:

KRÁTKÝ POPIS REALIZACE:

1. Jaký jste zvolila způsob vytváření skupin pro kooperativní učení.
2. Co bylo pro děti při kooperativním učení nejnáročnější?
3. Dařilo se dětem ve skupinách spolupracovat?
4. Kolik dětí se aktivně zapojilo do aktivity? Uvedte počet.
5. Pochopily děti zadání hned, nebo bylo potřeba jim ho znovu vysvětlit?
6. Bylo potřeba děti během činnosti opakovaně motivovat (poskytnout podporu)? Pokud ano, uveďte proč, a jakým způsobem jste je motivovala (podpořila). Uveďte kolika dětem.

7. Vyhodnoťte konkrétní výsledky vzdělávání (uvedte počet dětí), např.:
- Zeptaly se kamaráda (požádaly o pomoc)
 - Měly „AHA“ efekt
 - Vyřešily problém
 - Překonaly nějaké obtíže
 - Dokázaly vysvětlit (učitelce, kamarádům)
 - Prokázaly znalost
 - ...
8. K jakým změnám došlo ve Vašem pedagogickém působení (např. jiná organizace vzdělávání, jiné zadání úkolu, jiná motivace dětí, promyšlenost činnosti). Popište a zhodnoťte svoji zkušenost.
9. Co Vám ověřování aktivity přineslo?
10. Co Vám při ověřování chybělo, co pro Vás bylo těžké, co se Vám nedařilo?

Prohlašujeme, že příspěvek nebyl publikovaný v jiném časopise ani monografii či sborníku z konference.

.....
Doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31, 603 00 Brno
Česká republika
syslova@ped.muni.cz

PhDr. Iva Žaloudíková, Ph.D.

Katedra psychologie
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31, 603 00 Brno
Česká republika
zaloudikova@ped.muni.cz



Metodologické štúdie



PSYCHOMETRICKÉ VLASTNOSTI DOTAZNÍKA ZAMERANÉHO NA ÚROVEŇ KYBERŠIKANY A OSAMELOSTI U ŽIAKOV STREDNÝCH ŠKÔL

THE PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE QUESTIONNAIRES FOCUSED ON THE LEVEL OF CYBERBULLYING AND LONELINESS AT HIGH SCHOOL PUPILS

Nikola Tomčalová, Žilinská univerzita v Žiline, Slovensko

Prijaté: 06.09.2018 / Upravené: 10.10.2018 / Akceptované: 12.10.2018

Abstrakt: V rámci príspevku sú popísané základné psychometrické vlastnosti dotazníkov zameraných na úroveň kyberšikany a osamelosti u žiakov stredných škôl. Výskumného šetrenia sa zúčastnilo 100 žiakov stredných škôl. Pri práci so získanými dátami boli použité metódy deskriptívnej, induktívnej a viacrozmernej štatistiky. Na stanovenie validity a reliability výskumných nástrojov bol použitý koeficient Cronbachovo alfa a konfirmačná faktorová analýza.

Kľúčové slová: kyberšikana, osamelosť, psychometrické vlastnosti, žiaci stredných škôl

Abstract: The contribution includes basic psychometric characteristics of questionnaires focused on the level of cyberbullying and loneliness at high school pupils. The research was made by 100 pupils from high school. Within the work with received data, there were used the methods of descriptive, inductive and multidimensional statistics. The Cronbach's alpha coefficient and confirmatory factor analysis was used for the detection of validity and reliability.

Key words: cyberbullying, loneliness, psychometric characteristics, high school pupils

Úvod

Prezentovaný v stručnosti poukazuje na fenomén transformujúci sa do javu, ktorý prináša škodlivé až deštruktívne účinky na jednotlivcov a skupiny ľudí, predovšetkým mladšie vekové kategórie. Problematiky kyberšikany patrí medzi rýchlo sa rozvíjajúce a veľakrát deštruktívne procesy, ak sa nevytvoria mechanizmy, ktoré ju budú môcť eliminovať. Okrem samotnej kyberšikany je nutné v ďalších krokoch sledovať aj vplyv ďalších faktorov, ktoré môžu pôsobiť na jej vznik, v rámci štúdie je prezentovaná osamelosť ako jeden z kľúčových faktorov výskytu kyberšikany. Bez overených výskumných nástrojov zameraných na uvedenú problematiku nie je možné stanoviť jej výskyt a intenzitu, preto je v prvom rade nutné stanoviť ich psychometrické vlastnosti, bez ktorých nie je možné použiť výskumný nástroj v populácii žiakov.

1 Vymedzenie základných pojmov

V rámci štúdie sa operuje s dvoma základnými pojmami a to kyberšikana a osamelosť. Kyberšikanovanie je možné chápať ako zámerné a agresívne chovanie jednotlivca alebo skupiny, prostredníctvom elektronických médií, voči človeku, ktorý sa nedokáže v danej chvíli týmto útokom brániť. Kyberšikana môže byť svojím dopadom rovnako závažná, ak nie ešte závažnejšia než tradičná šikana. Tento jav sa týka predovšetkým dnešných detí a dospievajúcich, ktorí sú neustále on-line, resp. neustále pripojení na sieť (Černá a kol. 2013; Smith a kol. 2008). Do úvahy treba brať aj fakt, na ktorý upozorňovali Slonje, Smith & Frisen (2013), že definícia

kyberšikany rapídne podlieha neustálej zmene.

Ďalším pojmom, ktorým sa operuje v práci a je kľúčový pre celkové uchopenie podstaty záverečnej práce je osamelosť (loneliness). Osamelosť ako psychologický pojem je možné vo všeobecnosti charakterizovať ako negatívny mentálny a emocionálny stav, ktorý je sprevádzaný pocitmi izolácie a nedostatkom významnejších vzťahov s inými ľuďmi a vedie k okolnostiam, ktoré vedú k izolácii človeka (Bruno 2002). De Jong Gierveld, van Tilburg & Dykstra (2006) definovali osamelosť ako situáciu, v ktorej jedinec prežíva nepríjemný a neprijateľný nedostatok (kvality) určitých vzťahov. To zahŕňa situácie, kedy je množstvo existujúcich zväzkov nižšie, ako je požadované a prijateľné, ako aj prípady, kedy chýba želaná miera intimity. Osamelosť je teda subjektívny a negatívny prežitok, ktorý je výsledkom kognitívneho zhodnotenia zameraného na porovnanie kvality aktuálnych interpersonálnych vzťahov s ich požadovanou úrovňou. Osamelosť sa väčšinou spája s nižším životným uspokojením, alkoholizmom, samovraždou a psychickými poruchami.

2 Súčasný stav riešenej problematiky

V dostupných databázach neboli nájdené výskumné štúdie, ktoré by sa zaoberali vzájomným vplyvom medzi osamelosťou a kyberšikanou, zároveň však nie je nutné príliš špecifikovať a uvádzať základné výsledky z iných výskumných prác, keďže v tomto prípade sa jedná o metodologickú štúdiu. Nižšie sú prezentované len základné výskumné práce publikované na podobnú problematiku.

Mnoho detí sa stretlo s agresiou u svojich spolužiakov a práve s príchodom modernej technológie, ako sú mobily či e-mail, môžu ľahšie a častejšie šikanovať svojich spolužiakov. Beran & Li (2007) skúmali vzťah tradičnej šikany v škole a kyberšikanovania. Pri oboch formách šikany sa prejavili u žiakov rovnaké následky, ako napríklad zhoršenie v prospechu, slabá koncentrácia a časté absencie v škole. Tieto výsledky dali najavo, že nielen tradičná školská šikana, ale aj kyberšikanovanie majú negatívny dopad na žiaka. Smith a kol. (2008) sa zaoberali kyberšikanovaním cez mobil a Internet. Použili dva druhy dotazníkov. Prvým dotazníkom preukázali, že agresorom býva jeden alebo viacero žiakov, zväčša toho istého ročníka voči svojim spolužiakom. Druhý dotazník ukázal, že obeťou kyberšikanovania je zvyčajne používateľ Internetu. Svojím prieskumom dospeli k záveru, že tradičná šikana sa na školách vyskytovala o niečo častejšie ako kyberšikana. Hoci sa kyberšikanovanie vyskytlo, hlavným prostriedkom boli mobilné hovory a SMS správy. Žiaci preto odporúčali blokovanie či vyhýbanie sa takýmto druhom správ a hovorov. Na stredných školách vo Švédsku bolo pozorované prostredie a rozsah kyberšikanovania. Štyri prostriedky kyberšikany (mobilné hovory, textové správy, emaily a obrázky/videá) boli skúmané vo vzťahu k veku a pohlaviu, dopadu, prezradeniu iným a ako vnímali šikanovanie dospelí ľudia. Štúdia preukázala výrazný výskyt kyberšikanovania predovšetkým v nižších ročníkoch. Rozdiely medzi chlapcami a dievčatami boli zanedbateľné. Kyberšikanovanie s najnegatívnejším dopadom malo šikanovanie obrázkami a videami a obeť kyberšikanovania sa zverili buď najbližšiemu

kamarátovi, alebo vôbec nikomu. Toto je jeden z dôvodov, prečo sa dospelí nemusia vôbec o šikanovaní dozvedieť (Slonje & Smith 2008). Šikanovanie nie je fenomén, ktorý sa vykonáva výlučne v školskom prostredí. Žiaci sa taktiež stretávajú s verbálnou agresiou cez internetové chaty (vyhrážky, posmešky či obťažovanie). Práve na tento druh šikanovania sa zamerali Katzer, Fetchenhauer & Belschak (2009). Na svoj výskum použili dotazník, kde sa pýtali žiakov stredných škôl na frekvenciu vyskytovania šikany v priestoroch chatu, na obeť šikany a na hlavné determinanty šikanovania. Výsledky preukázali veľmi silný vzťah šikanovania na školách so šikanovaním cez internetové chaty. Obeť školskej šikany sú aj zároveň častými obeťami týchto chatov. Patchin & Hinduja (2010) robili výskum, v ktorom upriamili svoju pozornosť na kyberšikanovanie a úroveň sebaúcty žiakov stredných škôl. Ich predošlé výskumy, ktoré boli zamerané na tradičné šikanovanie, potvrdili súvislosť šikanovania s nízkym sebavedomím žiakov. Rozhodli sa preto, že rozšíria svoju štúdiu o šikanovanie s použitím technológie (mobilné telefóny a počítače). Výsledok ukázal, že žiaci, ktorí mali skúsenosť s kyberšikanovaním, či už ako obeť alebo útočník, mali výrazne nižšie sebavedomie, ako tí, ktorí mali málo alebo žiadne skúsenosti s kyberšikanovaním. Mishna a kol. (2010) vo svojom výskume rozoberali psychosociálny dopad kyberšikanovania. Zhruba polovica študentov uviedla, že už sa stretli s online šikanovaním a približne polovica z nich priznala, že následne šikanovali iného žiaka. Väčšina šikanovania bola spáchaná medzi priateľmi a účastníci tohto šikanovania to zvyčajne nikomu nepovedali. Obeť šikanovania sa cítili

nahnevané, smutné a veľmi deprimované. Naopak agresori pociťovali nesmiernu radosť, zábavu a potešenie, pretože ich to robilo mimoriadne populárnymi, hoci niektorí z nich neskôr priznali pocity viny a výčitky svedomia. Agatston, Kowalski & Limber (2007) sa vo svojej štúdii zamerali na prevenciu kyberšikany, či už pomocou pedagogických zamestnancov školy, alebo rodičov. Žiaci boli rozdelení podľa pohlavia a bolo im položených viacero otázok, na ktoré mali približne 45 minút. Prevažne dievčatá chápali kyberšikanu ako problém, ktorému sa v škole nevenuje prílišná pozornosť. Práve to je dôvod, prečo si mysleli, že na školách nie sú zamestnanci, ktorí by mohli dbať o prevenciu kyberšikanovania. Študenti v súčasnej dobe zažívajú vo väčšine prípadov kyberšikanovanie mimo školského vyučovania, avšak myslia si, že by bolo vhodné, aby ich v škole naučili ako majú bojovať proti kyberšikanovaniu. Škola by mala študentom navrhnúť základné stratégie pre riešenie kyberšikanovania, prípadne im vysvetliť ako treba v takomto prípade reagovať. Škola by taktiež mala vypracovať informácie o kyberšikanovaní, ktoré by mali byť zdieľané so študentmi a rodičmi a ako súčasť prevencie šikanovania by mali uskutočňovať v triede lekcie, ktoré budú zamerané na podávanie základných informácií o tomto probléme.

3 Metodika

3.1 Respondenti

Respondentov predstavovali žiaci 1. až 4. ročníka Obchodnej akadémie (n = 100), z čoho bolo 16 chlapcov a 84 dievčat. Žiakov prvého ročníka bolo 33, druhého 21, tretieho 33 a štvrtého 19. Výskumná vzorka bola vybraná tzv. dostupným výberom,

ktorý sa označuje za vhodný pri realizácii predvýskumných a pilotných šetrení (Newby 2014). Vek respondentov sa pohyboval v rozmedzí od 15 do 19 rokov.

3.2 Výskumný nástroj

Výskumný nástroj bol zložený z dvoch dotazníkov, ktoré boli preložené z anglického jazyka. Prvý dotazník, ktorý sa týkal osamelosti vytvorili DiTomasso, Branne & Best (2004) a druhý dotazník, zameraný na kyberšikanovanie vytvorili Tynes, Rose & Williams (2010). U oboch dotazníkov bol získaný súhlas od ich tvorcov na použitie. Dotazníky boli preložené do slovenského jazyka oficiálnou metódou za asistencie lingvistu. Preklad prebiehal nasledovne:

1) Najskôr boli dotazníky preložené z angličtiny do slovenčiny a potom spätným prekladom zo slovenčiny do angličtiny.

2) Zistené rozdiely boli len štylistického charakteru, preto nebolo nutné prizvať ďalšieho lingvistu. Uvedený postup je možné nájsť aj v iných metodologických prácach, ktoré sa týkali adaptácií výskumných nástrojov (Griffiee 1997, 1998; Sakamoto 1996).

3.2.1 Dotazník o osamelosti

Dotazník, ktorý sa týkal osamelosti pozostával z 15 otázok, z ktorých bolo 6 v pozitívnom význame a 9 v negatívnom. Položky obsahovali 7 bodov na škále (úplne nesúhlasím – 1, nesúhlasím – 2, skôr nesúhlasím – 3, neviem – 4, skôr súhlasím – 5, súhlasím – 6, úplne súhlasím – 7). DiTomasso, Brannen & Best (2004) rozdelil položky do dvoch dimenzií. Prvá dimenzia sa týkala emocionálnej osamelosti, tá

pozostávala z 10 položiek, ktoré boli rozdelené do dvoch subdimenzií (rodinná a romantická). Druhá dimenzia obsahovala položky týkajúce sa sociálnej osamelosti. Pri adaptácii výskumného nástroja bolo snahou overiť rozdelenie položiek do škál aj na základe dát získaných s nami získanej.

3.2.2 Dotazník o kyberšikanovaní

Dotazník, ktorý sa zaoberal skúsenosťami s kyberšikanovaním, obsahoval 21 položiek na 6 bodovej škále (nikdy – 1, občas v priebehu roka – 2, niekoľkokrát za rok – 3, raz alebo dvakrát za mesiac – 4, raz alebo dvakrát za týždeň – 5, takmer každý deň – 6). Všetky položky boli v pozitívnom význame. Tynes, Rose & Williams (2010) navrhol rozdelenie položiek do štyroch dimenzií (všeobecná kyberšikana, kyberšikana so sexuálnym podtextom, individuálna rasová online diskriminácia, sprostredkovaná rasová online diskriminácia). Táto distribúcia položiek nebola záväzná podľa tvorca dotazníka. Podobne ako pri predchádzajúcom dotazníku bolo snahou toto rozdelenie overiť.

3.3 Administrácia výskumného nástroja

Výskumný nástroj bol administrovaný do tried prostredníctvom učiteľa na príslušnej strednej škole, ktorý bol poučený o zásadách a princípoch správnej administrácie. Žiaci boli poučení o anonymite výskumného šetrenia a boli ubezpečení, že získané dáta budú výlučne použité na výskumné účely. Žiadny z dotazníkov nevykazoval známky ignorancie zo strany žiakov. Doba vyplňovania dotazníkov nepresiahla 15 minút.

3.4 Analýza získaných dát

Po získaní vyplnených dotazníkov z nich boli získané dáta, ktoré boli prevedené do elektronickej podoby. Pri dotazníku o osamelosti boli položky v pozitívnom zmysle kódované nasledovne: úplne nesúhlasím – 1, nesúhlasím – 2, skôr nesúhlasím – 3, neviem – 4, skôr súhlasím – 5, súhlasím – 6, úplne súhlasím – 7. Položky v negatívnom význame boli kódované opačne. Pri dátach, ktoré boli získané z dotazníka o kyberšikanovaní bolo kódovanie nasledovné: nikdy – 1, občas v priebehu roka – 2, niekoľkokrát za rok – 3, raz alebo dvakrát za mesiac – 4, raz alebo dvakrát za týždeň – 5, takmer každý deň – 6. Všetky analýzy boli vypočítané prostredníctvom tabuľkového procesora Microsoft Excel 10.0., Statistica 8.0 a SPSS 22.0.

4 Výsledky

4.1 Položková analýza a stanovenie normality

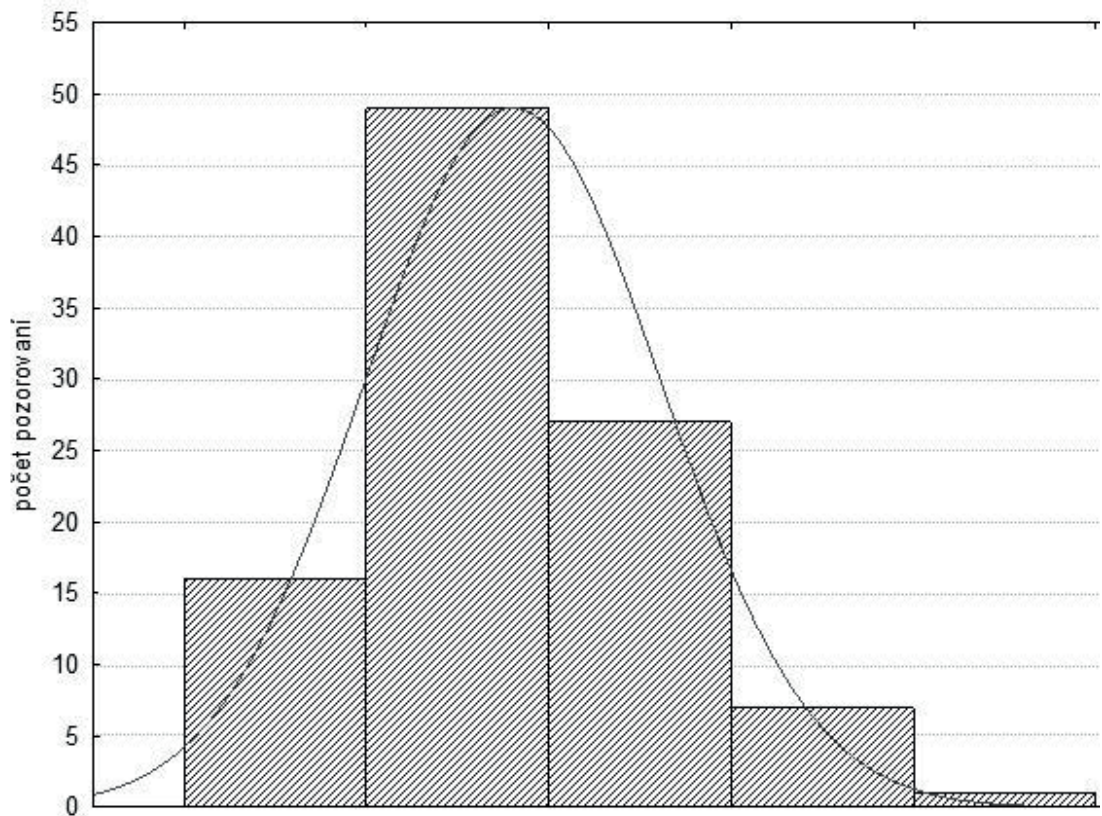
V prvej fáze bola uskutočnená položková analýza pre všetkých položiek slovenskej verzie dotazníkov zameraných na úroveň kyberšikany a osamelosti, Výsledky sú uvedené v tabuľkách 1 a 2, z ktorých je zrejmé, že bolo zistené maximálne rozpätie na škále.

Tabuľka 1: Položková analýza slovenskej verzie dotazníka zameraného na úroveň osamelosti (n = 100).

Položka	Minimum	Maximum	Priemer	Smerodajná odchýlka
1	1	7	2.42	1.84
2	1	7	2.62	1.47
3	1	7	3.56	2.28
4	1	7	2.30	1.74
5	1	7	3.20	1.58
6	1	7	2.91	2.12
7	1	7	2.05	1.49
8	1	7	2.38	1.63
9	1	7	5.25	1.47
10	1	7	3.37	1.96
11	1	7	1.85	1.50
12	1	5	1.65	0.96
13	1	7	1.90	1.37
14	1	7	3.21	1.91
15	1	7	3.38	2.00

Tabuľka 2: Položková analýza slovenskej verzie dotazníka zameraného na úroveň kyberšikany (n = 100).

Položka	Minimum	Maximum	Priemer	Smerodajná odchýlka
1	1	6	1.45	0.86
2	1	4	1.26	0.56
3	1	3	1.25	0.50
4	1	5	1.13	0.60
5	1	3	1.12	0.41
6	1	5	1.22	0.69
7	1	3	1.29	0.54
8	1	4	1.09	0.45
9	1	3	1.72	0.68
10	1	6	2.07	1.22
11	1	6	1.30	0.87
12	1	6	1.57	1.01
13	1	6	2.17	1.34
14	1	5	2.02	1.15
15	1	4	1.18	0.50
16	1	6	1.39	0.78



4.2 Reliabilita

Po prekódovaní dát do číselnej podoby bola stanovená spoľahlivosť (reliabilita) oboch dotazníkov prostredníctvom koeficientu Cronbachovo alfa (α). Pre dotazník o osamelosti bola hodnota $\alpha = 0.75$. Pre dáta získané z dotazníka o kyberšikanovaní bola hodnota $\alpha = 0.81$. Obe hodnoty indikujú spoľahlivosť dotazníkov (Nunnally 1978), ktorý uvádza, že kritickou hodnotou pre to, aby sme považovali výskumný nástroj za spoľahlivý je $\alpha = 0.70$. Môžeme sa stretnúť aj s liberálnejšími názormi, napríklad Hair a kol. (1999) považujú za hraničnú hodnotu 0.60, prípadne Christmann & Van Aelst (2006) za 0.50.

4.3 Konfirmačná faktorová analýza

Validita dotazníkov bola zisťovaná prostredníctvom konfirmačnej faktorovej analýzy (ďalej FA). Ešte pred samotnou FA bola determinovaná vhodnosť jej použitia prostredníctvom Kaiser-Mayer-Olkinovej korekcie (KMO) a Bartlettovho testu sféricity (χ^2). Hodnota KMO testu bola 0.79 a hodnota sféricity bola (χ^2) = 2798.62; $p < 0.001$. Obe hodnoty indikujú vhodnosť použitia FA. Výsledky FA týkajúce sa dát o osamelosti distribuovali položky tak ako uvádza Di Tomasso (2004), čiže rozdelená do dvoch základných dimenzií, pričom emocionálna dimenzia sa delila do dvoch subdimenzií. Pri zaraďovaní položiek do jednotlivých dimenzií bolo dôležité, aby každá z položiek sýtila len

jednu dimenziu. A minimálna hodnota faktorového skóre bola 0.40. Percento rozptylu pri tomto dotazníku bolo 58.05 %. Výsledky FA sú uvedené v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Výsledky faktorovej analýzy týkajúcej sa dotazníka zameraného na osamelosť

I. Emočná dimenzia			
I.1 Rodinná subdimenzia			
1. Cítim sa sám keď som so svojou rodinou	0.72	0.12	0.05
4. V mojej rodine nie je nikto, kto ma môže podporiť a povzbudiť, ale priateľ/a by som si ho.	0.61	0.01	0.12
8. V rodine mám pocit blízkosti.	0.83	-0.07	0.16
11. Cítim sa súčasťou mojej rodiny.	0.85	-0.03	0.22
12. Moja rodina sa skutočne o mňa stará.	0.66	-0.11	0.36
I.2 Partnerská subdimenzia			
3. Mám partnera, s ktorým zdieľam moje najintímnejšie myšlienky a pocity	-0.03	0.85	0.12
6. Mám partnera, ktorý ma podporí a povzbudí vždy keď potrebujem.	0.06	0.86	0.25
10. Prajem si, aby som mal/a lepší vzťah so svojím partnerom.	0.06	0.47	-0.50
14. Prispievam k šťastiu môjho partnera.	-0.14	0.85	0.09
15. Mám nenaplnenú potrebu blízkeho romantického vzťahu.	0.31	0.52	-0.30
II. Sociálna dimenzia			
2. Cítim sa súčasťou skupiny priateľov.	0.33	0.19	0.62
5. Moji priatelia chápu moje motívy a dôvody.	0.17	0.05	0.69
7. Nemám žiadnych priateľov, ktorí so mnou zdieľajú moje názory, ale priateľ/a by som si ich maľ.	0.24	0.20	0.58
9. Som odkázaný/á na pomoc mojich priateľov.	-0.34	-0.14	0.43
13. Nemám žiadnych priateľov, ktorí mi rozumujú, ale priateľ/a by som si ich maľ.	0.19	0.16	0.69
vlastné číslo	4.15	2.59	1.97
% rozptylu	27.64	17.28	13.13

Podobný štatistický proces týkajúci sa FA bol realizovaný aj u dotazníka o kyberšikovaní. Hodnota KMO = 0.81 a hodnota sféricity (χ^2) = 3022.82. FA rozdelila položky do dvoch základných dimenzií, prvá z nich obsahovala položky týkajúce sa kyberšikany vo všeobecnosti a sexuálnej kyberšikany. Druhá dimenzia obsahovala položky zameraná na kyberšikany s rasistickým podtextom. Výsledky faktorovej analýzy sú uvedené v tabuľke 4.

Tabuľka 4 Výsledky faktorovej analýzy týkajúcej sa dotazníka zameraného na kyberšikany

I. Všeobecná a sexuálna kyberšikana

1. Na sociálnych sieťach sa často stretávam s tým, že iní negatívne hodnotia to, ako vyzerám, ako sa správam, či ako sa obliekam.	0.63	0.11
---	-------------	------

2. Bol som obťažovaný/á alebo napadnutý/a na internete, či sociálnych sieťach kvôli niečomu, čo sa stalo v škole.	0.54	0.34
3. Bol som obťažovaný/á alebo napadnutý/á na internete, či sociálnych sieťach bez zjavného dôvodu.	0.70	0.13
4. Na sociálnych sieťach nachádzam o sebe neslušné komentáre od iných	0.47	0.18
5. Bol som on-line šikanovaný/á.	0.51	0.22
6. Moje komentáre na sociálnych sieťach sú inými hodnotené neslušným a podlým spôsobom.	0.46	0.08
7. Bol/a som strápnený/á alebo ponížený/á či už na sociálnej sieti alebo celkovo na internete.	0.65	-0.05
9. Ľudia sa ma pýtali na kyberšikanu	0.44	0.39
10. Na internete som obdržal/a nechcené sexuálne spamy, e-maily, správy.	0.66	0.11
11. Ľudia na sociálnych sieťach, či internete šíria o mne klebety ohľadom môjho sexuálneho správania.	0.58	0.18
12. Ľudia so mnou pokračovali v sexuálnej diskusii na internete napriek tomu, že som im povedal/a aby prestali.	0.69	-0.10
13. Ľudia mi prostredníctvom mailu, či sociálnej siete ukazovali sexuálne obrázky.	0.65	0.01
14. Ľudia prostredníctvom internetu odo mňa žiadali moje fotky so sexuálnou tematikou.	0.68	-0.03
II. Etnicitná kyberšikana		
8. Na internete sa mi vyhrážali kvôli tomu ako vyzerám, ako sa správam, ako sa obliekam.	0.28	0.58
15. Ľudia si na internete robia posmešky z ľudí mojej rasy alebo etnickej skupiny.	0.04	0.80
16. Ľudia na sociálnych sieťach, či internete hovoria veci, ktoré sú nepravdivé o ľuďoch mojej rasy alebo etnickej skupiny.	-0.06	0.76
17. Ľudia ma na internete ohrozujú násilím kvôli farbe pleti alebo etnickej skupine.	-0.19	0.63
18. Ľudia mi na sociálnych sieťach, či internete ukazujú rasistické obrázky.	0.27	0.66
19. Ľudia ma na sociálnej sieti vylúčia zo skupiny kvôli mojej farbe pleti alebo etnickej skupine.	0.11	0.51
20. Na sociálnych sieťach, či internete o sebe nachádzam podlé a neslušné veci kvôli mojej farbe pleti alebo etnickej skupine.	-0.05	0.80
21. Bol/a som svedkom, ako ľudia internetu hovorili podlé alebo neslušné veci o inej osobe etnickej skupiny.	0.25	0.44
vlastné číslo	5.38	2.43
% rozptylu	26.92	12.13

5 Diskusia

Cieľom štúdie bolo uskutočniť psychometrické overenie slovenskej verzie dotazníkov zameraných na úroveň kyberšikany a osamelosti medzi žiakmi stredných škôl. Dotazník, ktorý sa týkal osamelosti bol prevzatý od autorov DiTomasso, Brannen & Best (2004). Dotazník, ktorý sa zaoberal skúsenosťami s kyberšikanovaním bol vytvorený skupinou autorov Tynes, Rose & Williams (2010). S ohľadom na vnútornú konzistenciu slovenskej verzie oboch dotazníkov vyjadrenej koeficientom Cronbachovo alfa s hodnotou 0.75 u osamaleosti a 0.81 u kyberšikany je možné povedať, že dotazník vykazuje vysokú spoľahlivosť. Je to možné tvrdiť aj na základe akceptovaných hodnôt alfa, ktoré určujú spoľahlivosť výskumného nástroja, George & Mallery (2003) uvádzali hodnotu alfy nad 0.80 ako dobrú („good“). Na stanovenie konštruktivej validity a potvrdenie rozdelenia položiek do faktorov, ktoré boli prezentované v teoretickom modeli, bola použitá konfirmačná faktorová analýza. Uvedená analýza rozdelila položky do dimenzií tak, ako boli prezentované v pôvodných teoretických modeloch (DiTomasso, Brannen & Best 2004; Tynes, Rose & Williams 2010). Neboli zistené výrazné problémy so žiadnou z položiek. Vo výskume boli dodržané podmienky pre aplikáciu faktorovej analýzy – vypočítanie KMO testu a Bartlettovho testu sféricity. Percento rozptylu taktiež indikuje korektné použitie CFA. Pri percente rozptylu by malo platiť, že prvá dimenzia by mala vysvetľovať minimálne 20 % celkového rozptylu a rozdiel medzi druhou a treťou dimenziou musí byť menší ako rozdiel medzi prvým a druhým faktorom (Reckase, 1979). Dimenzie v našom výskumnom šetrení vysvetľovali 64.07 %

celkového rozptylu a taktiež bolo dodržané aj pravidlo podľa Reckaseho.

Medzi limity predkladanej štúdie patrí rozsah výskumného súboru získaného z bežnej populácie žiakov stredných škôl na Slovensku. Celkový počet respondentov je nižší, ako by mal byť, aj s ohľadom na počet položiek vo výskumnom nástroji a taktiež aj k použitiu faktorovej analýzy. Presnejšie sa k počtu respondentov vhodných na použitie faktorovej analýzy vyjadruje Field (2000), ktorý hovorí, že vo výskumnom šetrení, kde je snahou aplikovať faktorovú analýzu, sa musí vyskytovať 10 až 15 respondentov na jednu položku vo výskumnom nástroji. Taktiež z tohto dôvodu je odporúčanie používať získané dáta len v danom výskumnom kontexte. Pre úplnú štandardizáciu dotazníkov pre slovenské podmienky je nutné venovať pozornosť najmä opätovnému overeniu na ďalšej výskumnej vzorke a tiež použiť ďalšie kritéria pre stanovenie validity výskumného nástroja.

6 Záver

Autorka štúdie na základe teoretického uchopenia problematiky adaptovala predpísanými mechanizmami dotazníky do slovenských podmienok sledujúc lokálne zvláštnosti. Overovacími technikami úspešne transformovala a použila výskumný nástroj, tak aby bol aplikovateľný aj v budúcom výskumnom šetrení. Toto bude zamerané na rozšírenie výskumnej vzorky na počet potrebný pre implementáciu parametrických štatistík umožňujúcich zistenie nielen ex post facto výsledkov, ale aj výsledkov, ktoré umožnia determinovať prediktívne správanie respondentov s ohľadom na celú populáciu.

Literatúra

- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*(6), 59-60.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing, 1*(2), 15-33.
- Bruno, F. J. (2002). *Nebud'te sami, aneb jak si získat přátele*. Praha: Lidové Noviny.
- Christmann, A., & van Aelst, S. (2006). Robust estimation of Cronbachs alpha. *Journal of Multivariate Analysis, 97*(7), 1660-1674.
- Černá a kol. (2013). *Kyberšikana – Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada.
- De Jong Gierveld, J., van Tilburg, T., & Dykstra, P. A. (2006). Loneliness and social isolation. In Vangelisti, A., & Perlman, D (Eds.), *Cambridge handbook of personal relationships*. Cambridge: Cambridge University Press, 485-500.
- DiTommaso, E., Brannen, C., & Best, L. A. (2004). Measurement and validity characteristics of the short version of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults. *Educational and Psychological Measurement, 64*(1), 99-119.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London – Thousand Oaks – New Delhi: Sage.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Griffiee, D. (1997). Validating a questionnaire on confidence in speaking English as a foreign language. *The JALT Journal, 19*(2), 177-197.
- Griffiee, D. (1998). Can we validly translate questionnaire items from English to Japanese? *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 2*(1), 11-14.
- Katzer, C., Fetchenhauer, D., & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: Who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology, 21*(1), 25-36.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J., & Solomon, S. (2010). Cyber bullying behaviors among middle and high school students. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(3), 362-374.
- Newby, P. (2014). *Research methods for education*. New York: Routledge.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School Health, 80*(12), 614-621.
- Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of Educational Statistics, 4*(3), 207-230.
- Sakamoto, M. (1996). The effect of translating survey questions. *TUJ Working Papers in Applied Linguistics, 9*(1), 82-88.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147-154.
- Slonje, R., Smith, P. K., & Frisen, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior, 29*(1), 26-32.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376-385.
- Tynes, B., Rose, A., & Williams, D. (2010). The development and validation of the online victimization scale for adolescents. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 4*(2), 1-22.

Bc. Nikola Tomčalová

Katedra pedagogických štúdií

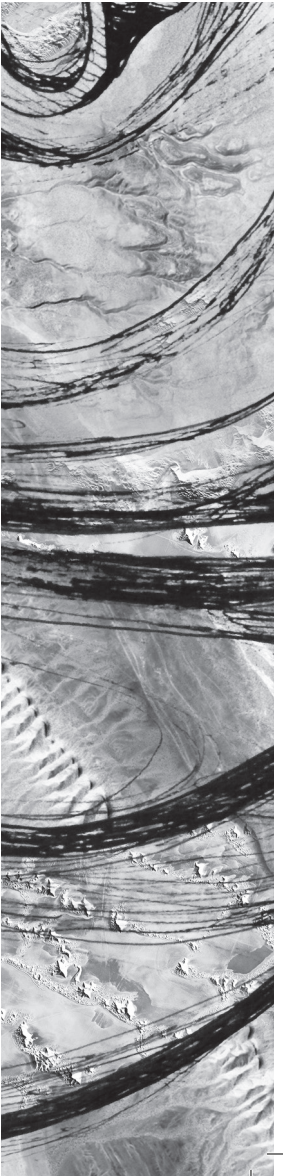
Fakulta humanitných vied

Žilinská univerzita v Žiline

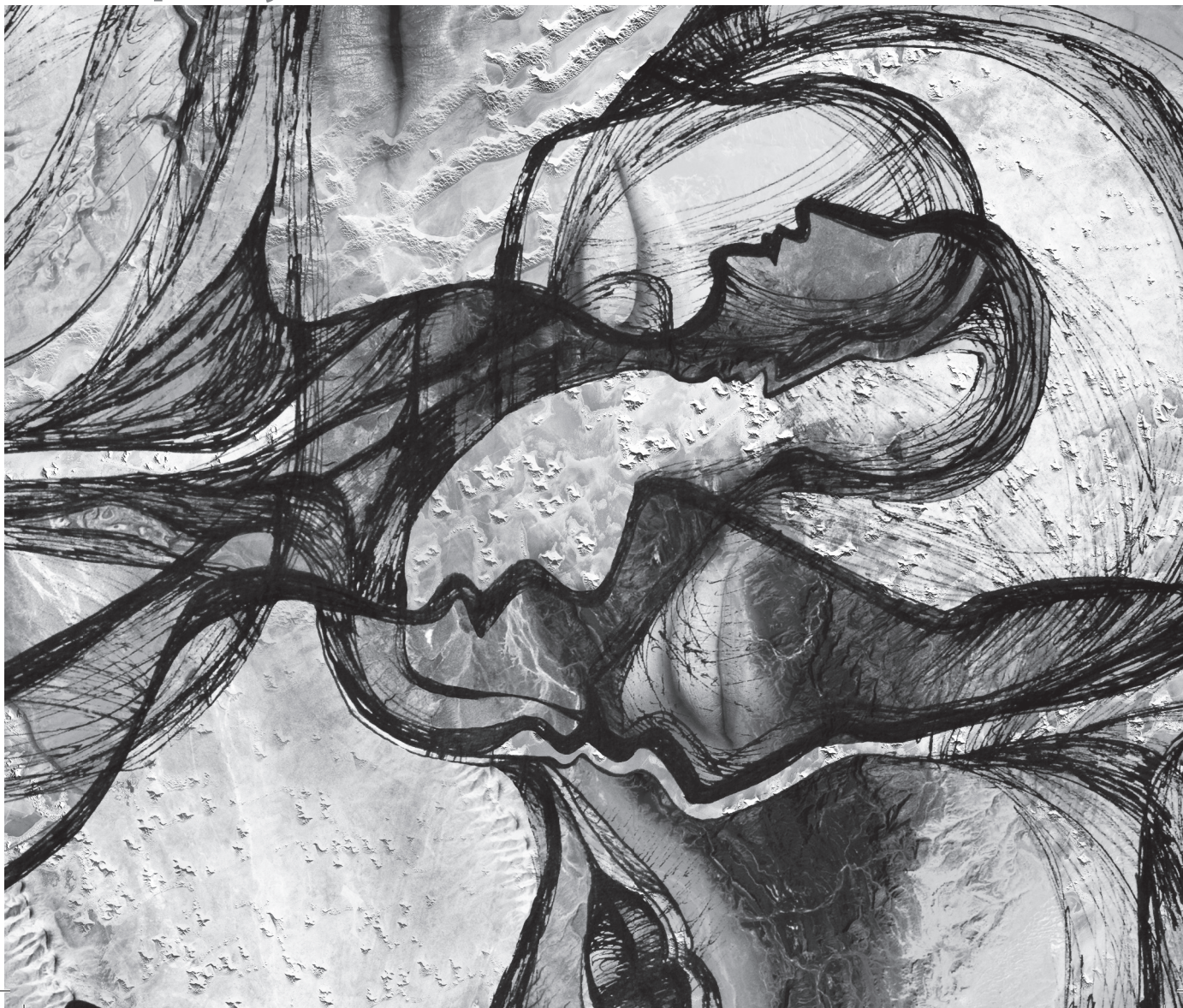
Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina

nikolahlavova@gmail.com





Správy z konferencie



XXII. ROČNÍK MEZINÁRODNÍ KONFERENCE SOCIALIA 2018, OHROŽENÍ JEDINCE V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

Hradec Králové ve dnech 18. a 19. 10. 2018 ožil XXII. ročníkem mezinárodní vědecké konference SOCIALIA 2018, s tématem: „Ohrožení jedince v současné společnosti“. Náplní konference byly aktuální problémy současnosti, které můžeme s nadsázkou nazvat - Neohrožení jedinci v ohrožené společnosti. Hlavní témata se týkala nových jevů ve společnosti, rodiny jako rizikového faktoru ohrožení jedince a kyberohrožení. Konference se zaměřila na sociálně a pedagogicky zaměřené obory, na jejich prezentaci aktuálních výzkumů, trendů a pokoušela se najít nová východiska zkoumání v těchto vědách, ale také přinést praktické informace z oblasti sociální práce, včetně interaktivních vstupů neziskových organizací.

Mezinárodní konference byla organizována Katedrou sociální patologie a sociologie PdF UHK společně s Katedrou sociální pedagogiky PdF UHK, Katedrou pedagogiky PdF UMB v Banské Bystrici a Katedrou Pedagogiki Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Záštitu nad konferencí přijal JUDr. Miroslav Antl, který je členem Katedry sociální patologie a sociologie PdF UHK, ale i předsedou Ústavně právního výboru Senátu PČR.

Mezinárodní konference Socialia 2018 začala velmi sympaticky, kdy doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D. z Katedry sociální patologie a sociologie, PdF UHK, jako moderátor vtipným a neotřelým proslovem pozval hlavní účastníky k sobě na pódium a navodil velmi milou a konstruktivní atmosféru. Publikum bylo nadšenými posluchači a často odměňovalo diskutující potleskem. Na pódiu rezonovalo téma Ohrožení jedince (dítěte) v současné společnosti. Diskutujícími byl prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc. – Katedra sociální patologie a sociologie, PdF UHK, dále JUDr. Miroslav Antl – senátor PČR, předseda Ústavně právního výboru Senátu PČR, člen Katedry sociální patologie a sociologie PdF UHK, a PhDr. Erich Stündl – koordinátor prevence kriminality, Město Svitavy, filantrop a vizionář. Tato panelová diskuze otevírala témata, která dále rezonovala v sekcích po oba dny. Problematika ohrožení jedince (dítěte), se ukazuje jako mnohovrstevnatá a dokládá potřebnou multidisciplinaritu přístupů, k jednotlivým tématům. V této návaznosti se ukázalo jako velmi přínosné, ukázky prezentací partnerských organizací, které řeší aktuální trendy v prevenci a řešení ohrožení jedince. Zastoupena byla i Královehradecká policie a neziskové organizace s interaktivními programy, které spolupracují s katedrami sociálně a pedagogicky zaměřenými.

Konference byla věnována aktuálním otázkám ohrožení jedince ve společnosti a byla určena nejen pro akademické pracovníky a studenty, ale také pro učitele, sociální pracovníky a ostatní subjekty, které se zaměřují na pedagogické a sociální programy. Organizátoři konference zaznamenali více než 80 příspěvků, 8 organizací věnujících se sociální práci a okolo 200 studentů. Účastníci z České republiky, Slovenska i Polska řešili témata, která se dotýkají celé společnosti a svojí naléhavostí nastolují otázky a vyzývají k řešení.

Ale pojďme k samotnému programu konference. Prof. Kraus ve svém zamyšlení připomněl tradici konference, která se koná již od roku 1997 a současně vyzdvihl nový model konference – panelovou diskuzi. Ta odstartovala v dopoledních hodinách konferenci, otevřela velmi zajímavým způsobem prostor k diskuzi. JUDr. Antl a PhDr. Stündl pohlédli na současnou problematiku ohrožení jedince z pohledu praxe. Zdůraznili, že při řešení problému musíme zohlednit i druhou stranu, které nemůžeme vnutit předem připravené řešení, musíme naslouchat a snažit se chápat i jiné odlišnosti, hodnoty a normy, které lidé mohou vyznávat. V diskuzi zazněla nejen témata sociálních rizikových jevů, problému s kyberprostorem a dalších souvisejících témat, ale i naší odpovědnosti a aktivity. Všichni zúčastnění pánové vzájemně diskutovali a odpovídali na dotazy účastníků. Celou diskuzi moderoval doc. Bělík.

Další část programu byla věnována aktuálním trendům v prevenci a řešení ohrožení

jedince. V prostorách auly byly ukázky z aktivit spolupracujících organizací, jak z řad policie, nebo neziskových organizací. V odpoledních hodinách startovaly jednotlivé sekce, zastoupené tématy Problémy současné rodiny, Ohrožené dítě v měnící se společnosti, Mezioborové kontexty ohrožení jedince a také studentská sekce. Čtvrteční program zakončil společenský večer. Konference pokračovala druhý den, již od ranních hodin jednáním v sekcích. Témata se týkala Sociální inkluze ohrožených skupin obyvatel, Možné přístupy v prevenci a řešení sociálních problémů, Ohrožené dítě v měnící se společnosti a Mezioborové kontexty ohrožení jedince.

Milá atmosféra, perfektní organizace, občerstvení a důstojné prostory daly rámeček XXII. ročníku mezinárodní konference Socialia 2018. Setkání odborníků z praxe, učitelů, výchovných poradců, sociálních pracovníků, studentů i akademických pracovníků je velmi přínosné, a komunikací může docházet k vzájemnému obohacení. V přátelském duchu lze přínosně diskutovat nad problémy teorie i praxe. Konferenci můžeme tedy zhodnotit jako velmi přínosnou pro všechny účastníky a těšíme se na její další pokračování.

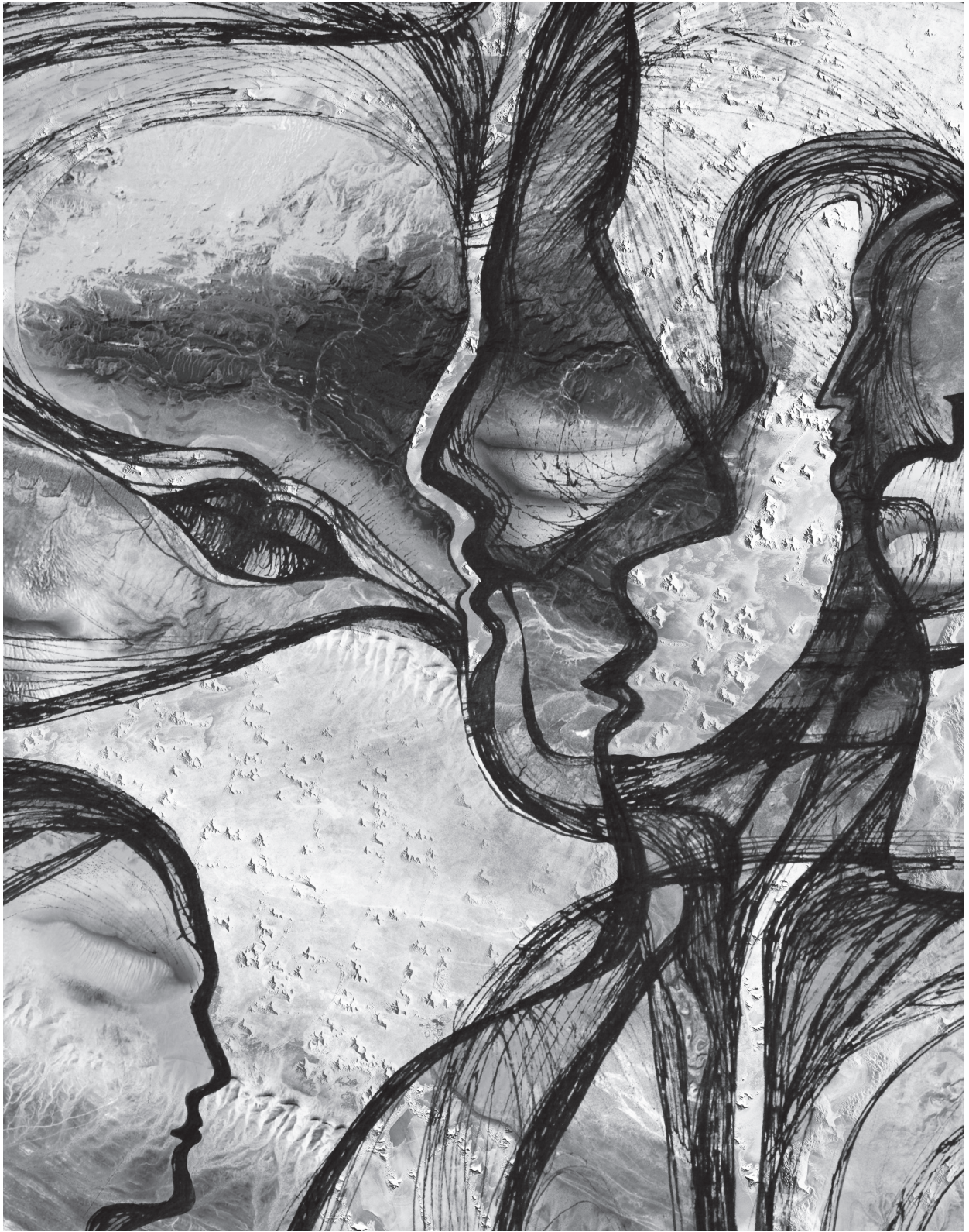
.....
PhDr. Hana Němečková

Wydział Nauk Pedagogicznych

Dolnośląska Szkoła Wyższa

Wrocław, Polsko

thelma.hana@seznam.cz





ACTA HUMANICA, ročník 15, 2018, číslo 2

Vydavateľ:	Žilinská univerzita v Žiline Fakulta humanitných vied Katedra pedagogických štúdií
IČO vydavateľa:	Univerzitná 8215/1. 010 26 Žilina IČO 00 397 563
Tlač:	EDIS – vydavateľstvo ŽU Univerzitná blok HB, 010 26 Žilina
Periodicita vydávania:	3 x ročne
Vydanie:	druhé
Dátum vydania periodickej tlače:	október 2018
Počet strán:	64 strán
Náklad:	50 výtlačkov

© Katedra pedagogických štúdií, FHV Žilinská univerzita v Žiline

ISSN 1336-5126

EV 1759/08