

Využitie fókusovej skupiny ako nástroja na získavanie vybraných sociálnych reprezentácií

Dušan Kostrub – Eva Severini

Konštrukty ako samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa sú v súčasnom diskurze najviac uplatňované konštrukty, ktoré sa dotýkajú všetkých sociálnych dimenzií nášho súčasného života. Predstavujú tiež jedny z kľúčových bodov diskurzu učiteľských profesionálov, stávajú sa objektom skúmania, tvoria i predmet uvažovania rodičov detí, ale zároveň tvoria obsah diskusie medzi rodičmi, učiteľmi, vychovávateľmi a inými profesionálmi. Do edukácie a výučby sa v súčasnom období začleňujú tieto konštrukty v oveľa väčšom meradle, pretože postmoderný život má svoje špecifiká a medzi ne patrí napr. plné a všadeprítomné uplatňovanie týchto konštruktov v každodennom konaní jednotlivcov, nevynímajúc samotné deti. Každodenný život prináša široké spektrum situácií, ktorým jednotlivci často čelia nepripravení. Sociálne vzťahy a sociokultúrne aspekty každodenného – súčasného – postmoderného života umožňujú (však) pripravenému jednotlivcovi uspieť, vynásť sa. Uspieť a vynásť sa v nestabilnom svete a vo svete, ktorý sa neustále mení, môže byť chápané ako osobná výzva pre každého jednotlivca (aj ako člena učiacej sa spoločnosti). Autonómne dieťa ako príslušný sociálny aktér je (v poradi) ďalším konštruktom, nerozlučne spätým s novo utváranými konštruktmí rodičovstva, rovnako tiež so špecifickým ekonomickým, socio-kultúrnym a politickým kontextom. Autonómne dieťa a rodič podnikateľ (ale zároveň i podnikavý rodič) sú vo vzťahoch, ktoré sú výrazne dekontextualizované. Vedci, ale i praktici, si v postmodernom období kladú otázku *ako sa vďaka konkrétnemu spôsobu myslenia vytvára priestor pre špecifickú formu slobody a samostatnosti na základe vzťahov dieťa/deti – dospelí. Vyzdvihuje sa osobná zodpovednosť a sebestačnosť na strane jednotlivca dieťaťa i dospelého. Na druhej strane, novo poňaté slobody prinášajú subjektu (dieťaťu i dospievajúcemu) povinnosť informovať sa o rôznych možnostiach, aby sa na základe racionálnych rozhodnutí urobila čo najlepšia investícia do vlastnej budúcnosti a budúcnosti spoločnosti na základe aktívnej sociálnej integrácie. Cieľom súčasného vzdelávania sa stáva samostatný, slobodný a zodpovedný občan, realizujúci svoje celoživotné učenie sa. V tomto procese nachádza plné uplatnenie (seba)reflexivita v najlepšom záujme rozvíjajúceho sa dieťaťa* (bližšie: M. Vandebroek 2006).

Samostatnosť chápeme ako dispozíciu, kvalitu (vlastnosť) osobnosti jednotlivca byť relatívne nezávislý a slobodne myslieť, rozhodovať sa, konať a pôsobiť. Vďaka zodpovedajúcim podmienkam, aktívnej účasti v rôznych aktivitách a s osobou s kvalitnejšou sociokultúrnou skúsenosťou sa subjekt výraznejšie

a obsažnejšie osamostatňuje. *Kompetentnosť* je pre nás dispozícia, kvalita (vlastnosť) osobnosti jednotlivca, na základe ktorej je jednotlivec spôsobilý uskutočňovať operácie rozmanitými nástrojmi a (kognitívnymi) protézami v rôznych – všakových – kontextoch a prostrediach. Kompetentnosť je sociálne podmienená (Kostrub 2007, 15–18).

Mysel' je modelovaná ako viacúrovňový hierarchicky usporiadaný systém, ktorého funkciou je reprezentovať skúsenosť, uchovávať jej dosiahnutú úroveň a zaisťovať optimálnu adaptáciu človeka na meniace sa prostredie (Sedláková 2004, 208). Mysel' jednotlivca neostáva pred svetom izolovaná, ale je v interakcii s inými mysľami. Je dôležité pripomenúť si, ako uvádza J. Plichtová (2002, 37), že tvorivý myšlienkový pohyb je aj na intrapsychickej i na interpsychickej úrovni. Spoločenský diškurz o nejakom novom poznatku rozširuje totiž možnosť, ako (si) vysvetliť vlastné individuálne skúsenosti, resp. ako ich ukotviť v širších súvislostiach, ako ich posúdiť vzhľadom na skúsenosti ostatných. Inými slovami, nové poznatky umožňujú hlbšiu reflexiu. Individuálne myslenie je totiž výsledkom istej individuálnej špecifickej elaborácie kolektívne zdieľaných sociálnych reprezentácií, ktorá zahŕňa aj perspektívu a skúsenosti jednotlivca (Plichtová 2002, 33). Sociálne reprezentácie predstavujú názory a presvedčenia, ktoré sa spoločne utvárajú a udržiavajú v spoločenských skupinách spoločnosti, homogenizujú a zjednocujú porozumenie a hodnotenie sveta prostredníctvom konsenzuálnej konštrukcie reality (Plichtová 1998). Umožňujú vzájomnú efektívnu komunikáciu jej vlastníkov i formovanie spoločných cieľov a kolaboráciu. Sociálne reprezentácie sú zároveň spoločenskou formou poznania, ktorá sa odvíja od praktickej (každodennej) skúsenosti sociálnych aktérov, ich pozícií a vzťahu so spoločenskou realitou. Pre diskurzívnu psychológiu (bližšie pozri: Sedláková 2004, 214) je zásadnou téza, že človek poznáva svet spolu s druhými ľuďmi, pričom využíva jazyk, a preto je poznanie kultúrne podmienené. Vlastnosti mysle a jej operovanie pojmami umožňujú konštruovať jednoduché línie uvažovania, ale aj komplexné teórie o svete, vytvárané na základe konceptuálnych väzieb medzi vecami, ktoré pozorujeme a robíme. Ako uvádzajú R. Harré, R. G. Gillet (2001, s. 73), že ľudia ako tí, ktorí používajú pojmy (a sú kompetentnými manažérmi systému znakov), sú aktívnymi účastníkmi svojich skúseností. Vyberajú si, z akého aspektu sa situácie zúčastnia, čo sa stáva základom používania určitých slov (pojmov). Oni používajú tieto slová (pojmy), čo im potom umožňuje uvažovať o rôznych skúsenostiach, spájať ich s inými skúsenosťami a abstraktnejším myslením. Pochopenie (používanie slova) (pojmu) je preto diskurzívna spôsobilosť. Vyberá si (človek) z bohatej množiny možných skúseností, je (diskurzívna spôsobilosť) vybudovaná na participácii v diškurze, riadi sa pravidlami alebo preskriptívnymi normami, ktoré mysliacemu človeku hovoria, čo sa pod čo zaraďuje.

Metodológia skúmania

Cieľom nášho skúmania bolo identifikovať prostredníctvom interpretácií a vzájomného vydiskutovávanía významy – sociálne reprezentácie vybraných – profesijne súvzťažných – konštruktov.

Naším zámerom bolo zistiť, čo vlastne učiteľskí profesionáli o kľúčových pojmoch súvisiacich s témou vedia; čo si o vybranom probléme myslia, aké vidia možné riešenia vybraného problému. Zámerom bolo preto spoznať konkrétne sociálne reprezentácie. Našu pozornosť sme orientovali na získanie repertoáru možných názorov, príp. postojov, aké sa v komunite učiteľských profesionálov vyskytujú. Tieto názory, stanoviská preto triedime a analyzujeme. Súčasťou nášho skúmania je tiež dokumentovanie spôsobu, akým učiteľskí profesionáli o vybranom probléme hovoria, aký slovník, aké metafory, analógie uplatňujú. Výsledky nášho skúmania mienime využiť ako pri koncipovaní ďalšieho vzdelávania učiteľských profesionálov v súvislosti so zavádzaním didaktického modelu A; v Slovenskej republike známeho pod označením sociokognitívny model výučby, tak pri koncipovaní monografie. Za výskumný nástroj sme si zvolili a v skúmaní uplatnili *fókusovú skupinu*¹, a to z viacerých metodologických aspektov.

Účasť na interview znamená účasť na vytváraní významu (Plichtová, 2002, s. 195). Interview je potrebné (z pohľadu sociálnych konštruktivistov) analyzovať ako interaktívnu epizódu, v ktorej sa utvára konštruuje spoločný význam. Len vo voľnom – neštruktúrovanom rozhovore možno pochopiť, ako si interviewovaní interpretovali položenú otázku a z akej perspektívy k nej pristúpili (Plichtová, 2002, s. 206).

Diškurz sa chápe ako spoločensky konštituovaná forma rozpravy (poznania), ktorá umožňuje istým spôsobom tematizovať a konštruovať spoločenskú realitu. Diškurz preto zahŕňa praktiky reprezentácie, ktoré systematickým spôsobom konštituujú objekt a subjekt diškurzu a produkujú súbory vzájomne súvisiacich výrokov (bližšie pozri: Plichtová 2002, 197).

Fókusová skupina, ako diskutujúca skupina predstavuje miniatúru mysliacej spoločnosti, t. z., že v menšom meradle reprezentuje skupinu ľudí, ich uvažovanie o predmetnej problematike. Využitím fókusovej skupiny sme očakávali, že jej účastníci otvorene prejavia svoje názory; že si budú vysvetľovať svoje

1 Ako uvádza C. McNamara (2006) fókusová skupina je vhodným nástrojom pre hodnotenie a skúmanie nových názorov. Základné podmienky na vytváranie fókusovej skupiny sú: príprava na fókusovú skupinu (identifikovanie osnovy na danú tému, stanovenie piatich až šiestich otázok pre získanie potrebných informácií, plánovanie fáz realizácie fókusovej skupiny), rozvíjanie otázok (podľa plánu realizácie fókusovej skupiny – 1,5h až 2h diškurzu), plánovanie aktivity (zabezpečenie podmienok pre realizáciu fókusovej skupiny), zabezpečenie realizácie fókusovej skupiny (získavanie potrebných informácií od informantov, moderátorom a asistentom moderátora – zabezpečovanie celkovej agendy), po realizácii (vykonanie kontroly – spätnej väzby, overenie dosiahnutia cieľov).

stanoviská. Fókusovou skupinou sa navodila typická diskusia, v ktorej má byť (a bolo) prítomné vzájomné učenie sa a vzájomné ovplyvňovanie. Výsledkom má byť (vzájomne navodená) zmena a vytvorenie spoločného stanoviska, ktoré má komplexnejší charakter ako pôvodné stanoviská jednotlivcov pred uskutočnením fókusovej skupiny (počiatočné reprezentácie). Dá sa povedať, že ide o proces vydiskutovania individuálnych reprezentácií a sociokonštruovania sociálnych reprezentácií. Ako uvádza P. H. Hernández (podľa M.J. Rodrigo a J. Arnay, 1997, s. 299), každá zmena v kognitívnej organizácii je personálnou konštrukciou a rekonštrukciou učiaceho sa, vychádzajúca z (učebných) skúseností, v ktorých sa dostávajú do hry jeho kapacity a ich rozvíjanie. To, čo sa konštruuje, sú kapacity súvisiace s poznaním a využívaním sociokultúrnych obsahov. Proces konštruovania a rekonštruovania sociokultúrnych obsahov sa uskutočňuje za podpornej pomoci iných osôb s odlišnou sociokultúrnou (aj profesijnou) skúsenosťou, ktoré uľahčujú toto konštruovanie a rekonštruovanie. Kontext vplýva na konštruovanie a rekonštruovanie poznatkov a kapacít (schopností), pretože vo všeobecnosti dáva význam a poskytuje význam skúsenosti.

Je pre nás zároveň prirodzené opytovať sa na veci, javy, udalosti ap. profesijného života učiteľských profesionálov pretože, ako uvádza M. Miovský (2006, s. 187), *kvalifikovaný odhad* sa principiálne zakladá na predpoklade, že človek, ktorý prichádza s určitým fenoménom (ktorý nás výskumne zaujíma) do pravidelného a intenzívneho kontaktu, má o tomto fenoméne dobrú predstavu podpornú práve svojou skúsenosťou. Túto svoju skúsenosť a poznanie je schopný komunikovať tak, aby to bolo využiteľné pre výskumné účely. Takto konajúceho a komunikujúceho človeka označujeme pojmom *expert*.

Skúmanie sme uskutočnili (v období od 22. februára do 31. marca 2011) v medzinárodnom meradle. Diskusným – rokovacím jazykom v Srbsku bola srbčina i (etnikum dolnozemsých Slovákov) slovenčina so srbčinou. V Slovenskej republike diskusným – rokovacím jazykom bola slovenčina.

V Srbsku sme realizovali tri fókusové skupiny v počte (9 + 10 + 12 účastníkov) 31 účastníkov a na Slovensku tiež tri fókusové skupiny v počte (10 + 8 + 10 účastníkov) 28 účastníkov, spolu 59 účastníkov. Išlo o ženy – učiteľky materských škôl (vrátane troch riaditeľiek), ktoré tvorili tri samostatné výskumné súbory. Postupovali sme v zmysle materské školy na úrovni obce, materské školy na úrovni krajského mesta a materské školy na úrovni hlavného mesta. Skúmanie sme najprv uskutočnili v Srbsku a potom na Slovensku. Zastúpenie štátov, miest a počet prítomných účastníkov vo fókusových skupinách ilustrujeme v tabuľke.

Štát/Mesto	Spádová obec Okresné	Krajské	Hlavné
Srbská republika	<i>Kovačica (22.2.2011)</i> Stredisková MŠ Kolibrík 9 učiteľiek	<i>Pančevo (23.2.2011)</i> Stredisková MŠ Detská radosť 10 učiteľiek	<i>Belehrad (24.2.2011)</i> Stredisková MŠ Detské dni 12 učiteľiek
	Miesto realizácie: Stredisková MŠ Kolibrík	Miesto realizácie: Uprava PU/Školská správa	Miesto realizácie: Uprava PU/Školská správa
Slovenská republika	<i>Senec (22.3.2011)</i> MŠ VÚC Bratislava 10 učiteľiek	<i>Trenčín (25.3.2011)</i> MŠ mesta Trenčín 8 učiteľiek	<i>Bratislava (31.3.2011)</i> MŠ Bratislava V. 10 učiteľiek
	Miesto realizácie: Zariadenie Metodicko-pedagogického centra	Miesto realizácie: MŠ Šafárikova	Miesto realizácie: MŠ Turnianska

Tabuľka 1: Štát, mesto a počet prítomných účastníkov vo fókusovej skupine.

Podmienky a atmosféra troch realizovaných fókusových skupín boli adekvátne a v súlade s požiadavkami kladenými na túto formu skúmania v zmysle prislúchajúcich metodologických odporúčaní (pozri napr. Plichtová 2002; Miovský 2006 a iní). Zaujímavosťou, ktorá z našej strany nezostala nepovšimnutá, bola zisťovanie, či niekto z účastníkov zmenil svoj názor len preto, aby sa vyhol konfliktu so skupinovým konsenzom, alebo či skutočne zmenil názor, lebo ho presvedčili argumenty ostatných.

My, ako výskumníci, sme boli v roly moderátorov, preto sa od nás očakávala väčšia aktivita, aktívnosť. Aktívne sme participovali na výmene názorov a prevzali sme tiež rolu „spravodajcov“, keď sme pozorne monitorovali a zhŕňali to, čo kto povedal, aké stanovisko zastával. Ak niekto nevypovedal/nekomunikoval svoje myšlienky dostatočne zreteľne, žiadali sme ich objasnenie. Kládli sme podnecujúce otázky. Po skončení celej série fókusových skupín sme interpretovali zmysel samotnej diskusie. *Procesuálna stránka nami uskutočňovaných fókusových skupín:* Na začiatku každej fókusovej skupiny, hneď po predstavení sa a oboznámení sa s dôvodom realizácie fókusovej skupiny, jej podmienok a pravidiel, boli účastníčky vyzvané, aby prezentovali svoje myšlienky (názory) v podobe výpovedí na položené tri otázky (1. *Čo chápeš pod pojmiami samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa/detí?* 2. *Ako optimálne podporovať rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí a* 3. *Sú nejaké problémy/ťažkosti ktoré znemožňujú rozvíjanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa/detí – ktoré sú to?*).

Fokusom – t. z. ohniskom boli pre nás kľúčové pojmy SAMOSTATNOSŤ a KOMPETENTNOSŤ. Otázky, v ktorých boli tieto dva konštrukty zahrnuté tvorili ohraničené a pre všetky účastníčky diskusie zrozumiteľné ohnisko. Na zaznamenávanie svojich myšlienok (názorov) na lístky s lepkavým rubom (tzv. „Post-it“ supersticky) bol účastníckam poskytnutý primeraný (určený podľa ich požiadaviek) čas. Tieto lístky nalepili na prislúchajúci flipchart s uvedenou jednou z troch otázok. Potom bola poskytnutá účastníckam prestávka. Počas prestávky sme usporiadali – kategorizovali jednotlivé výpovede tak, aby tvorili kľúčové informácie, vôkol ktorých sa rozvinie diskusia. Kategorizovanie sme uskutočnili v zmysle otvoreného kódovania typického pre kvalitatívnu metodológiu skúmania. Po prestávke sme rozvíjali (už zo začiatku navodenú) priateľskú a otvorenú diskusiu, manažovali sme ju tak, aby mohli účastníčky spolu s nami (ako moderátormi) prezentovať a objasňovať svoje názory a vyjasňovať prípadné protichodné názory. Takto mali účastníčky možnosť vzájomne sa ovplyvňovať, t. z. učiť sa spoločne bez uvedomovania si tejto skutočnosti, hoci navonok sa domnievali, že „len“ spoločne diskutujú.

Na nahrávanie sme využili digitálny diktafón. Súhlas s nahrávaním výpovedí sme požadovali od účastníčok vopred. Diskusiu sme udržiavali dotiaľ, pokiaľ účastníčky prinášali relevantný výskumný materiál. Svoju úlohu zohrala aj poskytnutá informácia o dĺžke realizácie fókusovej skupiny v rozmedzí dvoch hodín; účastníčky ich plne a produktívne využili.

Obsahová analýza prehovorov (výpovedí/výrokov) účastníčok fókusových skupín

Audionahrávky pochádzajúce z realizovaných fókusových skupín boli transkribované do textovej podoby (záznamy z pozorovania boli analyzované vo vzájomnej diskusii medzi oboma výskumníkmi). Na tomto materiáli sme uskutočňovali analyzovanie. Pri obsahovej analýze sa neinvazívnym spôsobom spracováva veľké množstvo neštruktúrovaných dát. Najskôr sme uskutočnili deskriptívne kódovanie posudzovaných jednotiek textu, za ktoré považujeme ucelené výroky – myšlienky – účastníčok fókusovej skupiny (tieto často presahovali vetu) a súvisiacich so skúmanou problematikou. Tým sme zachytili najvýraznejšie interpretácie, opakujúce, či doplňujúce sa myšlienky, presvedčenia a identifikovali sme tak hlavné dimenzie diskutovaných kľúčových pojmov. Na základe podobností a rozdielnosti (ako prvá úroveň) sme vytvorili ústredné kategórie (vyššia úroveň). Zaujíma(l) nás nielen súbor názorov účastníčok, ale predovšetkým sociálne reprezentácie oboch konštruktov.

Výsledky skúmania

Vo fókusových skupinách pozorujeme spektrum názorov a pohľadov na otázku samostatnosti a otázku kompetentnosti dieťaťa. Tieto názory a pohľady učiteľských profesionálov sú ilustrované ich konkrétnymi profesionálnymi skúsenosťami. Minimálna časť diskutujúcich vzťahovala *samostatnosť* na sebaobslužné činnosti dieťaťa, napr. obliekanie, obúvanie, konzumovanie stravy, používanie toalety. Prevažujúca časť diskutujúcich vzťahovala fenomén samostatnosti na aspekty súvisiace s kognitívnym vývinom dieťaťa a tento názor podporovala fenoménom osamostatňovania dieťaťa na základe sebauvedomovania možnosti samotného dieťaťa. Táto prevažujúca časť diskutujúcich účastníčok si uvedomuje, že samostatnosť dieťaťa je mentálnym konštruktom a tento je (spolu) utváraný v sociálnej interakcii a transakcii medzi dospelým a samotným dieťaťom („Ako sa dospelý prihovára dieťaťu – ako s ním spoločne komunikuje, tak dieťa slobodne koná“).

Účastníčky fókusových skupín dokážu veľmi presne identifikovať, kedy dieťa koná samostatne, ktoré podmienky stimulujú rozvoj jeho samostatnosti, s uvedomením si, že samostatnosť sa rozvíja aktívnym konaním dieťaťa v rôznych aktivitách. S presnosťou dokážu definovať akú úlohu v tom zohráva detská skupina (ako metodický nástroj) a samotná učiteľka a pozícia, v ktorej sa ona nachádza. Dokážu definovať prístup, ktorý má byť v podpore samostatnosti uplatňovaný, dokážu ho formulovať ako veľmi žiaducu pedagogickú i didaktickú kategóriu. Nezabúdajú tiež na stratégiu ako uvedomelý postup, ktorým je možné dosahovať postupné (vzhľadom na individuálne špecifiká tej, ktorej osobnosti dieťaťa) osamostatňovanie. Vidia priamy vzťah medzi samostatnosťou a identitou dieťaťa, sociokultúrnym prostredím, v ktorom žije.

Viac menej všetky diskutujúce účastníčky vidia problém v podpore samostatnosti dieťaťa v rodinách, a to cez konanie a pôsobenie rodičov. Túto podporu definujú ako nedostatočnú, neúplnú, nevhodnú až chybnú, pretože vo svojom každodennom kontakte s deťmi majú možnosť identifikovať nedostatky zmieneného podporovania samostatnosti a kvalifikovane posúdiť vzťah príčina – dôsledok tohto výchovného pôsobenia. Identifikujú pedagogickú – výchovnú príčinu ako narušený pohľad rodiča na rozvojové možnosti vlastného dieťaťa. V tejto oblasti zaujali kritické stanovisko.

V otázke fenoménu – konštruktu *kompetentnosti* v diskusiách sa účastníčky jednoznačne zameriavali na koncept kompetentnosti ako pripravenosť jedinca vynásť sa a obstať v rôznych učebných, ale najmä v životných situáciách, ktorým čelí tak, aby nezlyhal a nebola ranená jeho sebaúcta. Presne v diskusii opísali podmienky podporujúce rozvoj kompetentnosti dieťaťa slovami využívanými pedagogickými profesionálmi (odborný, až vedecký jazyk) i možnosti, ktoré majú byť rozvíjajúcemu sa dieťaťu poskytnuté, aby ono v tomto rozvoji kompetentnosti napredovalo. Kompetentnosť si interpretujú ako neodmysliteľný

konštrukt, ktorý je – podobne ako samostatnosť – vývinovo (ontogeneticky) a sociokultúrne podmienený. Vidia vzťah medzi priestorom na autonómne (slobodné, samostatné a relatívne nezávislé) konanie a rozvojom kompetentnosti („Iba také dieťa si rozvíja svoju kompetentnosť, ktoré môže slobodne a samostatne konať“). Definujú požiadavky na pedagogické a didaktické konanie učiteľa tak, aby bolo v súlade s rozvíjaním kompetentného dieťaťa. Dieťa chápu ako kompetentného jedinca, ktorý si v materskej škole ďalej rozvíja svoju kompetentnosť a učiteľka mu má byť nápomocná. Nemá ohrozovať, obmedzovať, ani narúšať tento rozvoj, nemá doň priamo intervenovať, ale má vytvárať zodpovedajúce učebné situácie (a využívať tiež dostupné životné situácie) a deti prizývať do realizácie takých aktivít, v ktorých bude rozvoj vedome podporovaný. Pripisujú významovosť skúsenosti dieťaťa a jeho sebareflexie. Fenomén kompetentnosti prirovnávajú špirále, ktorá sa pohybuje smerom nahor (vyššie kvalitatívne úrovne rozvoja) a každá jej úroveň je pre dieťa posunom vpred. Diskutujúce účastníčky analyzujú a vidia príčiny neúspechu v rozvoji kompetentnosti vo výchove v rodine („Milujem svoje dieťa natoľko, že urobím všetko zaňho“). Zdôrazňujú rozvojové školské vzdelávacie programy zakladajúce sa koncepcii modelu A (sociokognitivistický model učenia a učenia sa).

Konceptualizované výsledky skúmania

Konceptuálna mapa: kľúčový koncept – Rozvíjanie autonómnosti a kompetentnosti dieťaťa v diškurze učiteľských profesionálov

ROZVÍJANIE AUTONÓMNOSTI A KOMPETENTNOSTI

ROLA UČITEĽA:

- učiteľ ako vzor.
- učiteľ ako podporovateľ.
- učiteľ ako asistent.
- učiteľ ako pozorovateľ.
- učiteľ ako koordinátor.
- učiteľ ako organizátor.
- učiteľ ako konzultant.
- učiteľ ako poradca.
- učiteľ ako spoluhráč.
- učiteľ poslucháč.
- učiteľ ako rovnocenný partner.
- učiteľ, ktorý dôveruje.
- spontánny učiteľ.
- premýšľajúci učiteľ.
- mysliaci učiteľ.
- demokratický učiteľ.

UČITEĽOV VÝKON:

- učiteľ diagnostikuje dieťa/deti a skupinu.
- učiteľ neurčuje ciele a aktivity, ale (spolu)vytvára situácie.
- učiteľ plánuje a ponúka deťom adekvátne aktivity, obsahy a prostriedky.
- učiteľ vytvára podmienky a podnetné prostredie.
- učiteľ každodenne rozvíja cez rôzne hry a životné skúsenosti.
- učiteľ plánuje a pripravuje rôzne hry a aktivity.
- učiteľ ponúka bohatý diapazón informácií.
- učiteľ ponúka rôzne problémové situácie a realizuje diskusie.
- učiteľ prenecháva iniciatívu na dieťa/deti.
- učiteľ komunikuje a spolupracuje s rodičmi.
- učiteľ zapája deti do kruhu svojich rovesníkov.
- učiteľ realizuje diskusie s deťmi.
- učiteľ cielene podporuje dieťa/deti.
- učiteľ plánuje dominantné hry, dramatické hry a hry v role.
- učiteľ podporuje cez iné dieťa, ktoré je v roly asistenta.
- učiteľ kladie provokatívne otázky.
- učiteľ plánuje tému na celý týždeň a nasledovný týždeň nadväzuje ďalším projektom.
- učiteľ uplatňuje skúsenostné, činnostné a zážitkové učenie sa.
- učiteľ rozvíja prostredníctvom cieľavedomej a zmysluplnej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi.
- učiteľ rozvíja vlastným vzorom, vzorom obľúbeného a komunikatívneho dieťaťa.
- učiteľ rozvíjať v edukačných aktivitách, stimulačným programom a kolaboratívnym učením sa v každodennej činnosti počas celého dňa v materskej škole.
- učiteľ vytvára priestor pre hlasovanie a umožňuje dieťaťu, aby sa konfrontovalo s názormi ostatných detí.
- učiteľ deti podporuje tým, že im kladie otázky na rozvoj kritického myslenia.
- učiteľ usmerňuje deti, aby dokázali (z)hodnotiť aktivitu, resp. aby dokázali povedať reflexiu na (z)realizovanú činnosť, aktivitu a dokázali povedať sebareflexiu v záverečnej diskusii.
- učiteľ vytvára priestor v rôznych situáciách, aby dieťa samostatne riešilo problémy.
- učiteľ diskutuje s deťmi o ich úspechu i neúspechu pri realizácii rôznych činností a aktivít (podporuje u dieťaťa zdravé sebavedomie).
- učiteľ podporuje a motivuje dieťa spolu s ostatnými deťmi pri realizácii rôznych aktivít s rôznymi obsahmi a materiálmi vo všetkých oblastiach.
- učiteľ volí vhodnú stratégiu.
- učiteľ rozvíja každodenne cez rôzne hry a životné skúsenosti.

VÝKON DIEŤAŤA:

- dieťa sa samé rozhoduje.
- dieťa má vlastné riešenia.
- dieťa samostatne premýšľa a vykonáva činnosť.
- dieťa získava informácie rôznymi spôsobmi.
- dieťa sa učí cez hru a rôzne každodenné aktivity.
- dieťa samé získava nové poznatky.
- dieťa si zdokonaľuje svoje potenciály a schopnosti.
- dieťa dokáže spontánne zistiť, ako má niečo vykonávať.
- dieťa usmerňuje učiteľa.
- dieťa sa samé učí od dospelých a iných detí.
- dieťa si volí konkrétne spôsoby v realizácii aktivít.
- dieťa samé koná a navrhuje čo bude vykonávať.
- deti si samostatne rozvíjajú hru, aktivitu a pod.
- dieťa zvláda konflikt v konkrétnej situácii.
- dieťa samostatne rieši problémy.
- dieťa nadobúda nové poznatky v oblasti, ktorá ho zaujíma.
- dieťa samostatne rozmýšľa a hľadá riešenia.
- dieťa tým, že je v sociálnej skupine sa rozvíja.
- dieťa navrhuje aktivity.

DÔSLEDOK PODPOROVANIA:

- dieťa, aby dokázalo klásť provokatívne otázky.
- dieťa, aby dokázalo sumarizovať zistenia.
- dieťa, aby dokázalo hľadať riešenia.
- dieťa, aby dokázalo vyjadriť svoj (vlastný) názor.
- dieťa, aby zvládlo konflikt v konkrétnej situácii.
- dieťa, aby bolo sebaisté a samostatné.
- dieťa, aby si zdokonaľovalo svoje potenciály a spôsobilosti.
- dieťa, aby malo priestor pre sebarealizáciu.
- dieťa, aby dokázalo (z)hodnotiť svoje výsledky a výsledky iných detí.
- aktívne dieťa/deti, pasívny učiteľ.

PODMIENKA:

- učiteľ má vytvárať priestor na vlastný názor dieťaťa.
- učiteľ má podporovať plynulý prechod na primárne vzdelávanie.
- učiteľ má poskytovať vhodné otázky a príklady.
- učiteľ má uplatňovať nadväzovanie projektového vyučovania.
- učiteľ má vytvárať dostatok času a priestoru pri realizácii týždenných projektov.
- učiteľ si má kvalitne napláňovať zóny potenciálneho vývinu u každého dieťaťa.
- učiteľ má podporovať súťaživosť alebo vnútornú rivalitu dieťaťa.
- učiteľ má podporiť dieťa pri váhavosti.
- učiteľ má podporovať dieťa v rozhodovaní a v hodnotení.
- učiteľ má podporovať rozvíjanie dieťaťa vo všetkých oblastiach rozvoja.
- učiteľ má každú činnosť začínať rozhovorom.
- učiteľ má rešpektovať individualitu každého dieťaťa.
- učiteľ má rešpektovať prostredie, v ktorom sa dieťa nachádza.
- učiteľ má dokázať koordinovať činnosti, ktoré deti vykonávajú.

- učiteľ má vytvárať možnosti a podmienky.
- učiteľ má poskytovať dieťaťu dostatok času a priestoru, aby sa prejavilo.
- učiteľ si má všímať dieťa a zaujímať sa o dieťa.
- učiteľ má diagnostikovať dieťa/deti a skupinu.
- učiteľ má začínať hry, aktivity a pod., ktoré deti navrhujú diskusiou.
- učiteľ má rozvíjať problémovými a primeranými činnosťami alebo hrou.
- učiteľ má rozvíjať tým, že podporuje u detí vlastnú tvorivosť cez didaktické hry.
- učiteľa má premýšľať a identifikovať, čo dieťa dokáže.
- učiteľ sa má snažiť zainteresovať všetky deti pre konkrétnu činnosť.
- učiteľ má spolupracovať s rodinou.
- učiteľ sa má každodenne snažiť, aby vždy rozvíjal samostatnosť a kompetentnosť každého dieťaťa na vyššiu úroveň, bez ohľadu akú úroveň dieťa má.
- učiteľ sa má snažiť rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa individuálnym prístupom.
- učiteľ má využiť hru v role, imaginárne situácie, kolaboratívne aktivity a tvorbu vlastných pravidiel v realizácii rôznych činností.
- učiteľ má uplatňovať činnostné učenie sa (pokusné alebo manipulačné).
- učiteľ má dieťaťu poskytovať možnosť si niečo zažiť, aby si dieťa nové poznatky fixovalo na základe vlastných skúseností.
- učiteľ má dieťa navodiť na situáciu, z ktorej si dieťa rozvíja činnosti.
- učiteľ má dieťaťu poskytovať možnosť, aby zažilo vlastný úspech a neúspech.
- učiteľ má klásť také otázky, na základe ktorých deti nadobúdajú nové poznatky v oblasti, ktorá je pre nich aktuálna a zaujímavá.
- učiteľ má rozvíjať v hrových aktivitách, v zmiešaných skupinách, zaujímavými formami a v rôznych prostrediach.
- dôležitý je adekvátny vplyv rodiny, učiteľa a užšej a širšej spoločnosti.
- učiteľ a rodič musia sledovať a podporovať rovnaký cieľ.
- dôležitý je empirický zážitok dieťaťa.
- dôležitosť špirálovitosti poznania dieťaťa.
- dôležité je kritické myslenie dieťaťa.
- dôležité je, aby každé dieťa činnosť vykonávalo samostatne .
- dôležitá je vnútorná motivácia dieťa.
- dôležitá je dôvera učiteľa k dieťaťu (vzťah k dieťaťu).
- dôležitá je vzájomná komunikatívna výmena informácií.
- deti spolu s učiteľom majú vytvárať pravidlá pri realizácii hier, aktivít a pod.
- dieťa, keď sa rozhodne pre nejakú činnosť, tak nepotrebuje učiteľa.
- dieťa, keď si niečo vyskúša, tak získané poznanie je oveľa kvalitnejšie.
- dieťa musí mať možnosť výberu.
- dieťa sa má samé dostať do konkrétnych životných situácií.
- dieťa má rešpektovať seba, ale aj ostatných.
- dieťa musí najprv niečo zažiť, aby dokázalo reagovať vo všetkých jemu dôležitých, ale i neznámych situáciách.
- zvolená aktivita, ktorú vykonáva dieťa má byť cieľená, ale dieťa si nemusí uvedomovať, že je cieľená.

PRIPÍSANÁ HODNOTA:

- učiteľ je modelom správania.
- učiteľ svojou individualitou realizuje výučbu.
- dieťa sa hrá a ani nevie, že sa učí.
- model A je model skrytej didaktiky.
- v modeli A dieťa je organizátorom hry alebo aktivity.
- model A poukazuje na to, že učiteľ má vytvárať adekvátny priestor pre dieťa.
- model A poukazuje na to, že dieťa, keď koná samostatne, tak prejavuje svoju kompetentnosť.

Výskumné zistenia sa úplne stotožňujú s teoretickými paradigmami, ako uvádza Kostrub (2007 b, 222):

- Deti disponujú spôsobilosťou zmysluplne konať v tej – ktorej činnosti a kooperovať s osobou s väčšou sociokultúrnou skúsenosťou, ktorá je nositeľom etalónu plne kompetentnej osoby; to je predpoklad formovania aktívneho subjektu v učení sa, ktorý sa môže, dokáže a chce učiť (Kudriavcev, 1998 citovaný podľa Kostruba, 2007 b).
- Dieťa, ako aktívny subjekt svojho učenia sa a rozvoja, je potrebné pedagogicko-didakticky orientovať (to neznamená pretvárať ho, pozn. autora tohto príspevku) na obraz dospelého človeka ako personifikátora vlastných spôsobilostí samotného dieťaťa. Je to predpoklad rozvoja širokého diapazónu spôsobilostí, ktoré sú dôležité najmä z hľadiska učebných situácií v rámci kooperácie medzi dieťaťom a učiteľom a dieťaťom a jeho rovesníkmi (Kudriavcev 1998 citovaný podľa Kostruba 2007 b).
- Aby bolo možné čokoľvek si uvedomovať a čokoľvek ovládať, je nutné tým najskôr disponovať. Aby bolo možné si uvedomovať, je treba mať to, čo má byť uvedomované. Aby bolo možné ovládať, je nutné disponovať tým, čo má byť podriadené našej vôli. Nevyhnutným sa ukazuje zhromažďovanie a spracovanie bezprostrednej skúsenosti (Vygotský 1976, citovaný podľa Kostruba 2007 b).
- Dieťa predškolského veku je schopné učiť sa natoľko, nakoľko sa učiteľov program stáva jeho vlastným programom. Dieťa predškolského veku má také vlastnosti, ktoré ho činia schopným na to, aby mohlo zahájiť nejaký nový cyklus učenia sa, do tej doby dieťaťu nedostupný. Dieťa je schopné učiť sa podľa určitého plánu, ale zároveň tento plán musí byť jeho vlastným programom (to, znamená, že nie prispôbovať dieťa dospelými vykonštruovanému pedagogickému dokumentu, ale naopak, pozn. autora tohto príspevku) z hľadiska jeho záujmov a úrovne myslenia (Vygotský 1976, citovaný podľa Kostruba 2007 b).

Tieto paradigmy sú zásadné, pretože od nich sa odvíja problematika celkového sociokultúrneho poňatia učenia sa dieťaťa a tiež sa od nich odvíjajú potenciálne podoby učiteľovho učenia, ako aj posudzovania a hodnotenia. Z uvedených parabol je možné identifikovať, že proces výučby má podporovať najmä rozvinutie sociokonštruktívneho a (seba)organizujúceho potenciálu dieťaťa. Je potrebné zvýrazniť pojem podporovať, čo znamená vytvárať v procese výučby také podporné podmienky a zabezpečovať vhodné okolnosti, v ktorých sa osobnostný potenciál dieťaťa reálne plne rozvinie (Kostrub 2007 b, 222–223).

Snaha o samostatnosť by mala byť prijímaná s pochopením a sympatiou, a len tam, kde je to potrebné, by sme jej mali čeliť trpezlivou neústupnosťou (preto Kostrub uprednostňuje interpretáciu autonómnosti ako samostatnosť a relatívnu nezávislosť). Deti sa tak učia, že druhí okolo nich ich samostatnosť vítajú, avšak existujú rozumné hranice, ktoré musia zachovávať, aby ony (deti) neobmedzovali iných ľudí, uvádza D. Fontana (1997, 263).

Ako uvádza Z. Helus (2004, 85), osobnosť je človek ako subjekt. Hovoriť o osobnosti znamená vyzdvihovať do centra pozornosti človeka ako rozhodujúcu sa a konajúcu bytosť; ako toho, kto je zdrojom akcie, tvorcom, iniciátorom a pôvodcom. Takáto osoba (Z. Helus, 2004, s. 61) vie, ako sa niečo, čo ju zaujíma a pre čo sa rozhodla, môže sa bez cudzej pomoci a s úspechom naučiť. Táto osoba prechádza často bolestivými vývinovými transformáciami. Z. Helus (2004, 89) chápe pod transformáciami prebudovávanie toho, čo bolo doposiaľ, v nejakej inej štruktúry, ktorých sa to minulé spravidla nestráca bezo zvyšku, ale čosi z toho sa prenáša do ďalšej etapy života a získava podstatne inú podobu a iný význam. Tým je vyjadrená dialektika continuity (plynulosti) a diskontinuity (prelomovosti) životných fáz. Dieťa nie je objektom ani materiálom, ale je východiskovým subjektom vlastnej aktivity. Rozhodujúci význam má priestor dieťaťa na skúsenosti, možnosti aktívne sa prejavovať – vtedy stúpa to, čo nazývame podnetnosť prostredia. Negatívny dopad na vývin detí majú najrôznejšie deprivácie. Činnosťná deprivácia sa objavuje vtedy, keď chýbajú impulzy aktivizujúce dieťa do činností, ktorými aktívne si rozvíja svoj vzťah s prostredím, orientuje sa v ňom, získava poznatky o svojich možnostiach zasahovať do priebehu udalostí, prejavovať kompetentnosť a pod. Z. Helus (2004, 190–191) dodáva, že vytváranie bohatej palety možností, aby dieťa mohlo a chcelo uplatňovať svoju kompetenciu a dosiahnutú zdatnosť, využívať svoju skúsenosť a už dosiahnuté vzdelanie, vyjadrovať svoju individualitu, je dôležitou podmienkou edukačného vývinu osobnosti v školskom prostredí. Ukazuje sa, že dôležitým kritériom je zainteresovanie dieťaťa na jeho vlastnú kompetenciu poradiť si, to či ono dokázať, predviesť, tomu či onomu urobiť radosť a pod. Ako upozorňuje súčasná psychológia (pozri Z. Helus 2004, 190), dieťa sa nikdy nenachádza v nejakej nulovej pozícii poznania. Dieťa toho už predsa veľa vie a dokáže. Cíti sa v tom a onom kompetentné, a ak sme obdarení trochu citlivejšou vnímavosťou, musíme ho tiež ako kompetentné vidieť, oceniť! Dieťa tuži, aby sa jeho

kompetentnosť brala do úvahy, aby sa podľa toho voči nemu dospelý správal. Ak sa tak nedeje, je pochopiteľne (dieťa) sklamané. Ale to zďaleka nie je všetko. Nerešpektovanie kompetentnosti dieťa, nerešpektovanie toho, že je „dobré“, a že okrem toho, čo sa má naučiť, dokáže si hocičo pridať (hoci „svojrázne“ „po svojom“), ho zbavuje istoty a odvahy. Sťažuje mu to východiskový postoj zvládať nové veci. Nové požiadavky sú v dôsledku toho nerešpektovania príliš vzdialené, príliš cudzie, zbytočne náročné. Inak povedané, dieťa je ochudobňované o možnosť vyvíjať sa od toho, v čom sa cíti dobré a kompetentné, o čo sa už pričínilo/postaralo, aby sa stalo vnútorným bohatstvom jeho osobnosti, ďalej – na to, čo ešte nedokáže, ale chce dokázať. Namiesto toho začína stále znova, stále je hlúpe a odkázané na vševediaceho druhého človeka. Navyká si na trvalú nesamostatnosť a postavenie niekoho „až tam dole“.

W. Schulz a G. Otto (in Werner Jank a Hilbert Meyer 2008, 282) predkladajú zaujímavý didaktický model zameraný na podporu autonómnosti a kompetentnosti. Vzťahujú tieto oba konštrukty do jedného vzťahu s konštruktom solidarita (podporovanie sa navzájom, vzájomnosť, svornosť). Tento model označujú ako „Hamburger model“. Zdôrazňujú, že rozvoj kompetentnosti, samostatnosti a rozvoj solidarít je podmienený dlhodobým, prehľadným, procesuálnym a korigujúcim plánovaním. Zvýrazňujú dieťa/žiaka/študenta a učiteľa ako rovnocenných partnerov.

Odporúčania subjektov výskumu ďalším učiteľským profesionálom

Operovať konceptom odporúčania pre ďalších učiteľských profesionálov sme zväžili preto, aby sme mohli transponovať myšlienky profesionálov do podoby konkrétnych úvah. Tieto úvahy vo forme jednoduchšej či komplexnejšej myšlienky umožňujú – opätovne na základe ich analyzovania výskumného materiálu² – určiť to, čo subjekty výskumu považujú za priority.

2 Legenda označenia kategórií a konceptov a ich kódov: **Intention orientate on Teacher's Profession (IOTProf)**: Claim on Teacher's Performance (CTP), Claim of Teacher's Professional Development (CTPD). **Intention orientate on Teacher's Personality (IOTP)**: Claim on Teacher's Personality (CTPrs). IN VIVO CODE (VC). Approve on possible barrier (APB).

Protokol 1		
1.	Belehrad (Srbsko)	
1.	Dubravka	Rešpektovať žiadosti a potreby detí. CTP
2.	Ema	Nech učiteľky rady robia svoju prácu. VC
3.	neuviedla meno	Nech si cenia kolegov/kolegyne a najmä deti. CTPrs
4.	Sladjana	Rešpektovať osobnosť dieťaťa. CTP
5.	Danijela	Venujte deťom pozornosť; rešpektujte ich žiadosti a potreby. CTP
6.	Mira	Rešpektovanie osobnosti dieťaťa, jeho myslenia, volieb a myšlienok. CTP
7.	Martina	Vzájomné rešpektovanie osobností, sloboda rozhodovania, rešpektovanie názorov iných (to sú jedny zo základných myšlienok modelu A). CTPrs
8.	Alexandra	Vážiť si a podporovať právo rozmanitosti. CTPrs
9.	Jelka	Rešpektovanie dieťaťa a jeho podporovanie. CTP
10.	Snežana	Rešpektovať požiadavky, žiadosti, želania, potreby a iniciatívu dieťaťa. CTP
11.	Dragana M.	Umožniť deťom slobodu prejavu, voľby, špecifickosť samotného dieťaťa. CTP
12.	Mira S.	Nech sa vzájomne (učiteľky) rešpektujú, spolupracujú, pracujú v tíme – na základe toho budú spojené deti i učiteľky. VC

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1. 2.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	7
		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	0
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	3
4.		IN VIVO KÓD	VC	2
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 2		
II.	Pančevo (Srbsko)	
1.	Tanja	Rešpektuj, ber na vedomie a precíť dieťa. CTP Umožniť sebe i dieťaťu urobiť chybu. CTPrs
2.	Milica	Pozoruj, nasleduj a spoznaj! CTP
3.	Slava	Byť sebou samým, autentickým, otvoreným, úprimným a umožniť ostatným povedľa/vedľa seba byť takými istými. VC Pozoruj, počúvaj dieťa CTP a rozvíjaj sa spolu s ním CTPrs.
4.	Gorana	Pomôžte deťom, aby si rozvíjali samostatnosť CTP – nádherné je byť s nimi a priateľiť sa s nimi. VC
5.	Jasmina	Otvorte si um, dajte každému šancu, prehodnoťte seba a majte v oblube iných. CTPrs
6.	Danijela	Mať rád, rozumieť dieťaťu a načúvať mu CTP a užívať si svoje povolanie. VC
7.	Djurdja	Podporovanie, tolerancia a trpezlivosť. CTPrs
8.	Ljilja M.	Trpezlivosť, trpezlivosť, trpezlivosť. CTPrs
9.	Ljilja O.	Rešpektujte individuálnosť dieťaťa. CTP
10.	Vesna	Neustála evalvácia

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	6
2.		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	1
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	5
4.		IN VIVO KÓD	VC	3
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 3		
III.	Kovačica (Srbsko)	
1.	Anna P.	Akceptovať myšlienky detí, spolupracovať s deťmi a rodinou, klásť väčší dôraz na postrehy. CTP
2.	Anna C.	Nechať dieťa nech sa samé rozvíja a popritom ho pozorovať a poukazovať na prípadné chyby. Každodenne spolupracovať aj s deťmi, aj s rodičmi. CTP
3.	Snežana	Edukovať sa, oboznamovať sa s inováciami vo výchove detí.
4.	Lýdia	Majte na zreteli, že Vy ste tá, ktorá je vzorom pre dieťaťa počas pobytu v materskej škole. VC
5.	Mária V.	Mali by sme byť kompetentní, aby sme to mohli žiadať a nájsť u detí a dospelých. VC Rozvíjať samostatnosť detí CTP a byť samostatná učiteľka. CTPrs
6.	Anna B.	Je veľmi dôležitá spolupráca s rodinou CTP pre rozvoj samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa, ale je aj veľmi dôležité, aby bola učiteľka samostatná a kompetentná vo svojej práci. CTPrs
7.	Suzana	Aby učiteľky brali svoju úlohu v rozvoji samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa veľmi vážne, VC aby si našli čas na zdokonaľovanie, na chápanie detských potrieb, schopností a možností.
8.	Anna	Spolupracovať s rodinou CTP, aby každý z nás bol kompetentný a samostatný CTPrs, aby sme sa edukovali, a tak budeme vplývať na rozvoj kompetentnosti detí.
9.	Anna J.	Zdokonaľovanie, sebakontrola, všimanie si dieťaťa ako jednotlivca, spolupráca s rodinou CTP, byť vzorom. CTPrs

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	6
2.		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	3
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	4
4.		IN VIVO KÓD	VC	3
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 4		
IV.	Bratislava (Slovensko)	
1.	Ilda	Dať deťom priestor na samostatné rozhodovanie, možnosť vyskúšať si (činnosti) pokusom – omylom. CTP
2.	Jana	Podporovať detskú samostatnosť a kompetentnosť, nebať sa návrhov od detí, pritiahnúť rodičov do problematiky: informovanosťou a komunikáciou. CTP
3.	Viera	Kompetentnosť a samostatnosť dieťaťa neustále rozvíjať; nechať deťom priestor na riešenie problémov. CTP
4.	Dana	Správne diagnostikovať CTP a následne hľadať a nájsť správne riešenia, čím získa nielen dieťa, ale aj učiteľ. VC
5.	Nora	Aby sa nebáli dať deťom priestor na seberealizáciu, tým si (dieťa) rozvíja samostatnosť i kompetentnosť. VC
6.	Hela J.	Rozvíjaj, počúvaj, nechaj dieťa tvoriť! CTP Lebo tak, ako ty si človek a máš svoj priestor na myšlienky a realizáciu, aj dieťa je – hoci len „človečik“! VC
7.	neuviedla meno	Dať deťom priestor pre rozvíjanie ich schopností. CTP
8.	x	neposkytla odporúčania
9.	x	neposkytla odporúčania
10.	x	neposkytla odporúčania

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	6
2.		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	0
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	0
4.		IN VIVO KÓD	VC	3
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

Protokol 5		
V.	Trenčín (Slovensko)	
1.	Alena M.	Tešte sa z práce s deťmi. VC
2.	Blanka	Diskutujte čo najviac a doprajte deťom zažívať úspech v učení sa. CTP
3.	Zuzana	Kompetentné učiteľky sú zárukou samostatných a kompetentných detí. VC
4.	Jarka	Pozerajte sa dopredu a učte sa od detí. CTPrs
5.	Jana	Vzdelávaj sa ty, potom budeš dobre pôsobiť pri vzdelávaní detí. VC
6..	Nada	Každý učiteľke by som doprial takúto diskusnú skupinu.
7.	Eva Ž.	Nementorujte, prehnane nekriticizujte, dajte deťom priestor na uplatnenie samostatnosti. CTP
8.	Bonga	Učiteľky, počúvajte deti, akceptujte ich a berte ich ako osobnosti. VC

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	2
2.		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	1
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	1
4.		IN VIVO KÓD	VC	4
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	0

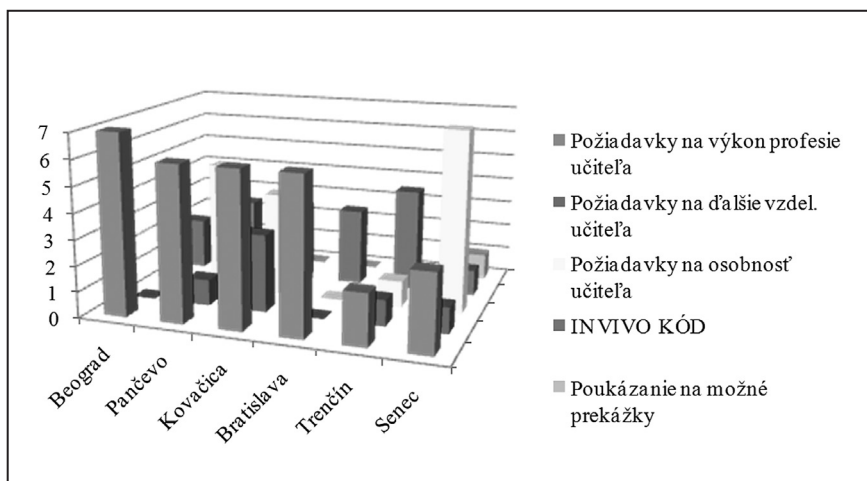
Protokol 6		
VI.	Senec (Slovensko)	
1.	Edita	Snažiť sa byť kreatívne CTPrs. Myslite na to, že deti Vás potrebujú!!! VC
2.	L.	Zúčastňovať sa vzdelávacích seminárov, mať chuť byť kreatívnu CTPrs a nebať sa inovatívnych metód.
3.	Eva	Učiteľia nech sú kreatívni. CTPrs
4.	Pavla	Nenechajte sa odradiť školskou byrokraciou. APB

5.	Danka	Buďte kreatívne a nebojte sa diskutovať o problémoch a vyjadrovať svoje vlastné názory. CTPrs
6.	Beata	Nepredkladať deťom hotové informácie. CTP Byť tvorivé (učiteľky). CTPrs
7.	Helena	Dôverujte deťom, ich schopnostiam; nechajte ich konať, myslieť. CTP
8.	Jana	Byť čo najviac tvorivé, CTPrs priblížiť sa deťom, počúvať ich, snažiť sa im porozumieť. Komunikovať s deťmi!!! CTP
9.	Jarka	Konfrontovať názory a postrehy. CTPrs
10.	x	neposkytla odporúčania

P.č.	Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Počet
1. 2.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	3
		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	1
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	7
4.		IN VIVO KÓD	VC	1
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	1

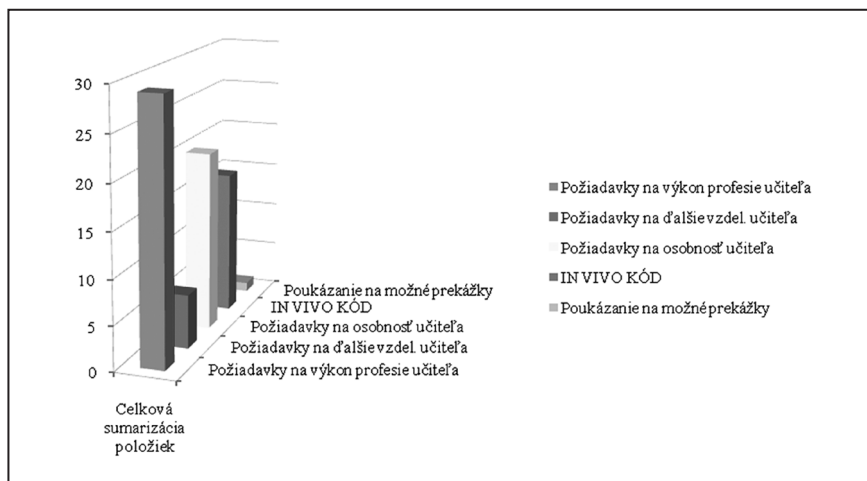
Sumarizačné údaje

Výskyt konceptov a ich kódov		Belehrad	Pančevo	Kovačica	Bratislava	Trenčín	Senec
Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt	požiadavky na výkon profesie učiteľky	7	6	6	6	2	3
	požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	0	1	3	0	1	1
Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt	požiadavky na osobnosť učiteľky	3	5	4	0	1	7
	IN VIVO KÓD	2	3	3	3	4	1
	Poukázanie na možnú prekážku	0	0	0	0	0	1



Obrázok 1: Sumár výskytu položiek na škále 0 – 7

P.č.	Sumár - Prevládajúce kategórie	Koncepty (pojmy)	Kódy	Celkový počet
1. 2.	Zameranosť na učiteľku – profesijný aspekt IOTProf	požiadavky na výkon profesie učiteľky	CTP	29
		požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky	CTPD	6
3.	Zameranosť na učiteľku – osobnostný aspekt IOTP	požiadavky na osobnosť učiteľky	CTPrs	20
4.		IN VIVO KÓD	VC	16
5.		Poukázanie na možnú prekážku	APB	1



Obrázok 2: Celková sumarizácia počtu identifikovaných konceptov a kategórií

Ako z uskutočnenej analýzy vyplýva, interpretácie subjektov nášho skúmania sú rozvrstvené predovšetkým do dvoch prevládajúcich skupín. Prvou skupinou je koncept *Požiadavky na výkon profesie učiteľky* (kód CTP), ktorý sa vyskytuje v interpretáciách subjektov skúmania v počte 29-krát u 55 vyjadrujúcich sa subjektov z celkového počtu 59 subjektov zaradených do výskumu. Usudzujúc, že tento počet zohľadňuje také požiadavky, ktoré majú priamu, či menej priamu súvislosť s hlavným predmetom nášho skúmania (názov ...), každom prípade však plne súvisia s profesijnou činnosťou učiteľa ako takého. Poskytujú kvalifikovaný odhad, ktorý z jednej strany vypovedá o viacročnej a zodpovednej učiteľskej praxi a z druhej strany umožňuje predstaviť model požadovaných profesijných činností učiteľa. Prevládajúcou položkou je rešpektovanie (akceptácia) osobnosti dieťaťa, ďalšou položkou je pomoc dieťaťu, ďalšou položkou je spolupráca s rodinou. I medzi týmito výpoveďami sa nachádzajú položky vzťahujúce sa na poskytnutie priestoru na rozvíjanie a uplatňovanie samostatnosti a kompetentnosti dieťaťa.

Druhou skupinou je koncept *Požiadavky na osobnosť učiteľky* (CTPrs – výskyt 20-krát u 55 vyjadrujúcich sa subjektov z celkového počtu 59 subjektov zaradených do výskumu.) a tento koncept je úzko naviazaný na osobnosť učiteľky. Subjekty nášho skúmania výpoveďami v tomto koncepte sa usilujú zodpovedať otázku: Kto je učiteľ (predprimárneho vzdelávania) a akým osobnostným profilom má disponovať? Výpovede majú charakter požiadaviek, ktoré subjekty skúmania projektujú na osobnosť učiteľa, ako isté – neodmysliteľné – predpoklady na efektívne podporovanie rozvoja a učenia sa dieťaťa. Subjekty nášho skúmania vidia priamy vzťah medzi kvalitou osobnosti učiteľa a výkonom jeho

profesie, čo možno badať cez explicitné významy. Vypovedajú o takých osobnostných kvalitách, ktoré možno považovať za intrapersonálne i interpersonálne kompetencie, ako za koncept súlad so samým sebou. Subjekty výpovedami naznačujú, že učiteľ má byť jednoznačne kongruentná osobnosť. Subjekty nášho skúmania vidia dôležitosť aj koncepte kreativity učiteľa. Práve kreativitu považujú za vysoko dôležitú súčasť učiteľovej osobnosti. Učiteľ má byť, podľa nich, orientovaný ako dovnútra svojej osobnosti (introspekcia), tak i von – do spleti medziludských vzťahov, pretože, podľa subjektov skúmania, je vzorom, modelom, a z toho statusu mu vyplývajú dôležité povinnosti.

Ďalšími sledovanými pozoruhodnosťami sú IN VIVO KÓDY (výskyt 15-krát), ktoré v analyzovanom výskumnom materiáli tvoria samostatnú kategóriu aj v oblasti odporúčania subjektov výskumu pre ďalších učiteľských profesionálov. I v tomto prípade (tak ako v celej štúdii) IN VIVO KÓDY predstavujú kľúčové informácie, ktorými je naznačené a povedané všetko (dôležité). Takáto informácia – takýto kód vystihuje podstatu nami skúmaného javu, veci. IN VIVO KÓDY identifikované vo výskumnom materiáli v oblasti odporúčania pre ďalších učiteľov nie sú obsérne, ale i tak vystihujú úvahy subjektov, lebo sú v podobe jednoznačných odkazov adresátom. Takto konštruované odkazy nezakladajú dôvod polemizovať o ich potenciálne iných významoch, a ani nevyžadujú ďalší komentár.

Nezanedbateľným konceptom je koncept požiadavky na profesijný rozvoj učiteľky (výskyt 5-krát), ktorý integruje výpovede orientované na potrebu ďalšieho vzdelávania učiteľov, ako neodmysliteľný predpoklad pre skvalitnenie ich profesijných činností. Výpovede sa vzťahujú ako na individuálne vzdelávanie sa učiteľa, tak aj na účasť na aktivitách poskytovaných vzdelávacími subjektmi.

Reflexie na fókusové skupiny

(Odpoveď na otázku: Čo poskytla fókusová skupina účastníckam?)

<p>Kategória 1 PRÍNOS Výskyt: 30x</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Touto diskusiou som získala nové nápady, ktoré určite využijem vo svojej praxi. 2. Táto diskusia bola len prínosom pre nás všetky, bez ohľadu na to, že sa s týmto všetkým každodenne stretávame. 3. Niečo som sa aj dozvedela. 4. Na začiatku tejto diskusie som si nevedela vysvetliť, čo vlastne znamená slovo kompetentnosť, čo všetko patrí pod ten pojem. No, týmto rozhovorom som zistila, že sa s nim stretávam v každodennej práci s deťmi. 5. Pripomenula som si niektoré veci, ktoré som už poznala. 6. Rovnako ako L povedala: Navzájom sme si vymenili názory a skúsenosti, ktoré určite použijeme v praxi.
--	--

7. Zistenie, že veci robíme relatívne dobre tak, aby sme mohli v tom pokračovať.
8. Ukázali ste nám nový spôsob.
9. Touto diskusiou som získala nové nápady, ktoré určite využijem vo svojej praxi.
10. Táto diskusia bola len prínosom pre nás všetky, bez ohľadu na to, že sa s týmto všetkým každodenne stretávame
11. Niečo som sa aj dozvedela.
12. Vyprovokuje človeka, aby premýšľal.
13. Každá diskusia nás „zobudí“, podporí.
14. Zistila som veľa.
15. Zistila som, že aj ja patríam do skupiny učiteľov, ktorí po práci premýšľajú: Čo som dnes urobila? Dobré som to robila, alebo neurobila?
16. Bola to pre mňa nová téma, a teraz mám o čom premýšľať. Nechcem sa opakovať, lebo kolegyne už povedali v podstate všetko. No, ale pre mňa to bolo zaujímavé aj preto, že som sa niečo nové naučila.
17. Tu som zistila, že všetci robíme chyby, že nie sme dokonalí.
18. Zistila som, že máme rovnaké názory.
19. Navzájom sme si povedali svoje názory, a tým bola diskusia zaujímavá.
20. (Ja už patríam medzi tie staršie učiteľky), ale pravda je, že som sa aj niečo naučila.
21. Vypočuť iný názor a potvrdiť si vlastný. Je dobre počuť to aj od druhých.
22. Na koniec som zistilo, že všetky podobne máme na to názor. Takže mne to dalo celkom pozitívny prínos.
23. Ale dostali sme sa aj ďalej trošku.
24. To je taká kompetentnosť, ale napr. získala som teraz aj kompetentnosť takú, že sa nebojím už povedať svoj názor lebo viem, že sa mi nebudú smiať.
25. Veľa vecí som sa dozvedela. Veľa vecí som si zopakovala.
26. Zistila som a potvrdila som si, že sme „jedna duša, jedno telo“. Máme to zmyšľanie rovnaké.
27. Ja si myslím, že tak ako deti sa dokážu veľa naučiť, keď sú spolu, tak sa aj mne to dnes veľmi veľa dalo tým, že sme sa porozprávali. Človek v tom stereotypy sa zamyslí a premyslí.
28. Ale bolo to určite podnetné a zase mi to veľa dalo.
29. V podstate sme si mali možnosť porovnať, kto si o tom čo myslí, a dospeli sme približne k rovnakým výsledkom.

<p>Kategória 2 UISTENIE SA/ISTOTA Výskyt: 9x</p>	<p>30. Lebo sme tu vlastne rozobrali, zanalyzovali tie pojmy samostatnosť a kompetentnosť, a ukázali sme si možnosti, ako sa dajú rozvíjať v materskej škole.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Myslím si, že som si niečo zopakovala určite rovnako ako aj moje kolegyně. Podľa mňa o tomto, čo sme dnes diskutovali nie je pre nás niečo neznáme, ale na tento spôsob sme si to iba potvrdili a rozšírili sme si svoje vedomosti. 2. V podstate tu sme sa iba rozprávali a pripomenuli si to, čo sme možno niekedy niekde počuli, a ktoré sme časom zanedbali. 3. Táto diskusia nám znovu pripomenula, aby sme sa každý deň po práci zamysleli, čo som dnes urobila? Čo som to dala a komu som to dala? Potvrdili sme si, že je naše povolanie „životné“, a týka sa všetkých aspektov života. Uzavriem: Koľko deťom dáme, toľko sa od nich naučíme. 4. Stotožňujem sa s názormi mojich kolegýň a som rada, že rovnako myslíme a pracujeme. 5. Určite ma to upevnilo v tom, že viem už presne definovať tie pojmy. 6. (Ja som sa potešila), že nie som až taká „blbá“, ako som si myslela. 7. Myslím si, že sme na správnej ceste. 8. Veľa mi potvrdilo, veľa vecí, čo sa aj týka projektového vyučovania a všetkého, ma to teda utvrdilo, že som na tej správnej rovine. Snažím sa robiť tú svoju riadenú prácu, tak ako ju robím. Takže taký pokoj nastal v mojej duši, taká reflexia na všetko. 9. Myslím si, že sme sa viaceré ubezpečili v tom, že ako to robíme, a robíme to teda dobre.
<p>Kategória 3 POZITÍVNE STANOVISKO Výskyt: 37x</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Páčilo sa mi to. 2. Páčila sa mi voľná výmena názorov, ktorá bola bez podceňovania. 3. Mne sa páčila diskusná téma a samotná uvoľnená atmosféra. 4. Výborná práca. 5. Veľmi zaujímavé a podnetné. 6. Cítila som sa veľmi pekne. 7. Páčila sa mi uvoľnená atmosféra. 8. Tešilo ma byť medzi vami. 9. Cítila som sa príjemne a uvoľnene. 10. Cítila som sa príjemne. 11. Príjemne som sa cítila medzi vami. 12. Mne sa páčilo ako sme komunikovali v tejto diskusii. 13. Tento spôsob diskutovania sa mi veľmi pozdáva. 14. Táto diskusia sa mi veľmi pozdáva.

<p>Kategória 4 ODPORÚČANIE Výskyt: 1x</p> <p>Kategória 5 NÁZNAK KONTINUITY Výskyt: 10x</p>	<ol style="list-style-type: none"> 15. Dobré je si vypočúť názory iných. 16. Mám rada túto prácu. 17. Teší ma, že som vás spoznala. 18. Stotožňujem sa s Vaším konštatovaním. 19. Som veľmi rada, že som sa mohla zúčastniť tejto diskusie. 20. Na záver chcem povedať, že som sa cítila veľmi príjemne. 21. Bola som príjemne prekvapená ako ste moderovali diskusiu. 22. Veľmi som sa príjemne cítila. 23. Bolo to (diskusná skupina) nádherné, pestré a profesionálne. 24. Pre mňa táto diskusia bola veľmi príjemná a plodná. 25. Som rada, že som vás spoznala. 26. A v takejto pohode (sa dobre robí). 27. Naozaj som rada, že som sa zúčastnila tohto stretnutia a peknej diskusie. 28. Ja som cítila pohodu a určité veci si budem, tak prehodnocovať. Ja som sa veľmi na to tešila a som za takéto veci. 29. Myslím si, že to bolo veľmi podnetné. 30. Veľmi pozitívni ľudia sa tu stretli a keďže neštudujem (na VŠ) „hodilo“ sa mi to. 31. Pre mňa osobne to bolo veľmi podnetné a príjemné stretnutie. Veľmi oceňujem tú atmosféru aká je tu. Povedala by som taká atmosféra dôvery, v ktorej som sa príjemne cítila. 32. Ja som rada, že mám trošku ten nový model myslenia. V prvom rade chcem subjektu B2 poďakovať, že ma do tejto kategórie ľudí zaradila. 33. No, bolo to veľmi príjemné. 34. Mne sa toto stretnutie páčilo. 35. Aj mne sa tu páčilo, čo už budem rozprávať, keď už bolo všetko povedané. V podstate to, čo sa povedalo. Zaujímavé to bolo pre mňa. 36. Pre mňa bolo zaujímavé to, že som si vypočula aj názory iných. 37. Myslím si, že táto diskusia bola veľmi kvalitná. <ol style="list-style-type: none"> 1. A mali by sa jej zúčastniť aj ostatné kolegyně, aby počuli aj iné názory. 1. Myslím si, že by sme sa takto mohli rozprávať aj na iné témy. 2. Teraz, keď sme si to pripomenuli, tak budeme na to určitú dobu dbať. 3. Potešilo by ma, keď by sa zopakovala, aby sa zúčastnili aj ostatné učiteľky. Rovnako teraz navrhujem, aby sme na tento spôsob realizovali náš pedagogický aktív.
--	---

<p>Kategória 6 PRIPÍSANÁ HODNOTA (Špecifická) Výskyt: 5x</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Po tejto diskusii určite budeme rozmýšľať o tom, čo sme sa tu rozprávali a snažiť sa to uplatňovať v praxi. 5. Mohli by sme ju vyskúšať aj s deťmi v materskej škole. 6. Už zajtra aby začal (človek) uplatňovať to, čo sa tu naučil. 7. Určite to uplatním v praxi. 8. Budeme takto diskutovať, a je to zaujímavé. 9. Rada by som sa zúčastňovala takýchto diskusií aj na iné témy, také potrebné, ktoré nevieme lebo nás len zahltia informáciami, napr. cudzie slová, a prečo by sme nemohli takto aj na iné témy diskutovať? Z časti sa vnoriť do toho. 10. Ja som už premýšľala, ako by sa niektoré veci dali uplatniť v praxi. <ol style="list-style-type: none"> 1. V pozitívnom zmysle my sme vlastne vzorom pri formovaní osobnosti dieťaťa. Pochopiť tú našu činnosť ako každodenné zdokonaľovanie a vedieť prijať kritiku v kolektíve. Vedieť podporovať to, čo už máme. Znamená, každodenné zdokonaľovanie a zúčastňovanie sa seminárov. Ja už tiež patríam k tým starším a myslím si, že čím som staršia, tým sa lepšie cítim v tomto spôsobe ovplyvňovania našej činnosti, lebo to sme doteraz nemali. Možno za posledných desať rokov sme naozaj prišli na to, že vieme si uctievať to, čo sme získali na škole. Konkrétne fungovať v kolektíve, v triede s deťmi a byť vzorom každým dňom na ulici, v rodine a vo svojej práci. 2. Diskusia je dobrá na to, aby sme sa navzájom porovnávali a hodnotili, lebo iba tak sa zdokonaľujeme, a stávame sa kompetentnejšími a samostatnejšími. 3. Možno, keď by tu boli iné učiteľky, mali by aj iné (myšlienky), ale tým, že sme tu my, tak sme sa pekne dopĺňali a povedali sme si všetky tie veci. 4. Má to význam, že sme si niečo povedali už len v tom, že v podstate sa všetci zhodujeme. Dá sa povedať, že sa to točí stále okolo toho istého, a každý to len povedal svojimi slovami. Naozaj, čo sa týka tých problémov, tak sme sa zhodli, a dá sa povedať, že v jednom. 5. Tým, že sme dnes toto všetko absolvovali a boli sme tuná, rozprávali sme sa o tom, tak si myslím, že nám všetkým to niečo dalo. Nie je to také na škodu, aby sme sa občas stretávali, keď máme niečo, napr. vyriešiť nejaký problém.
---	--

Kategória 7
(SEBA)REFLEXIA
Výskyt: 10x

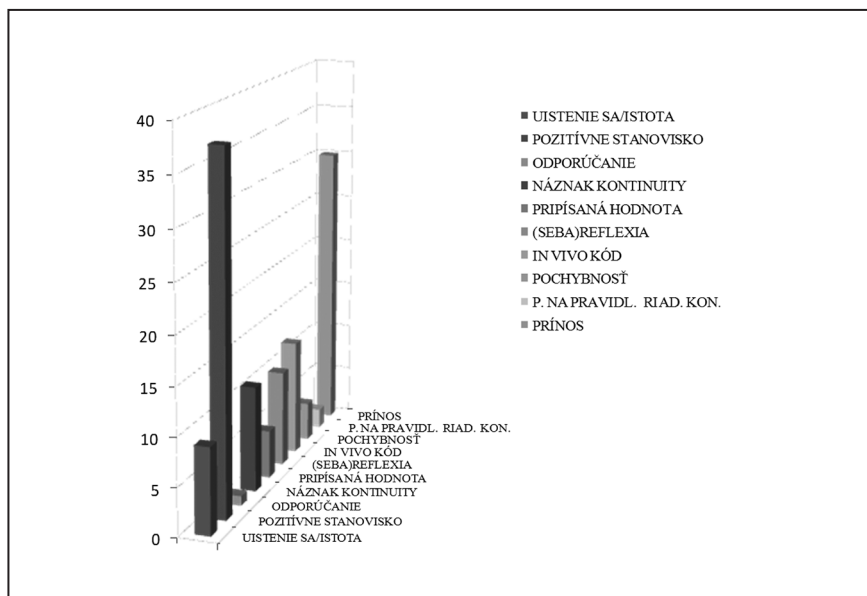
1. Každá z nás máme rôzne skúsenosti. Možno staršie kolegyně tých skúseností s deťmi majú viac, ale pomaly ich máme aj my mladšie. Z roka na rok prichádzajú nové a iné problémy v práci s deťmi a samotná spolupráca medzi nami nám len pomáha. Užitočné je, keď sa mladšie učiteľky radia so staršími.
2. My mladšie im zase môžeme ponúknuť inovácie.
3. Súhlasím s tým, čo povedali moje kolegyně a som rada, že sme si túto oblasť trochu pripomenuli. Istotne každý deň my to robíme, ale nedbáme na to. Ja patríam medzi tie staršie kolegyně a môžem povedať, že sa nám už v praxi nápady opakujú. Nesmierne ma teší, že nám dodávajú elán naše mladé kolegyně a nútia nás, aby sme rozmýšľali aj inak. Pomáhajú nám, aby sme držali krok s nimi a s dobou.
4. Som veľmi rada, že ste spoznali našu materskú školu v Pančeve, a časť jej kolektívu. My sme prostredie, ktoré je vždy otvorené pre nové názory, učenie sa, zdokonaľovanie, premýšľanie a spoluprácu. Toto naše stretnutie podľa mňa bola pre nás nová forma učenia sa. Atmosféra bola uvoľnená a príjemná, čiže nezaťažovala nás, lebo sme diskutovali o tom, s čím sa každodenne stretávame v praxi, ale diskusia bola inak organizovaná. Výmena názorov nám vždy dáva plnohodnotné poznatky. Predovšetkým sme rady, že sme si svoje poznatky mohli podeliť s vami, lebo prichádzate z iného prostredia, krajiny. Pri výmene názorov som pochopila, že viac-menej, aj keď sa nepoznáme máme rovnaké skúsenosti, poznatky a problémy, s ktorými sa stretávame. Touto cestou sa vám chceme poďakovať, že sme boli súčasťou výmeny názorov na medzinárodnej odbornej úrovni. Samozrejme, keď sme túto spoluprácu otvorili, tak by sme mali v tom aj pokračovať. Ďakujem vám, že ste boli bezprostrední a otvorení, a že ste vytvorili tú príjemnú atmosféru pre diskusiu. To vieme my, ktorí sme už organizovali rôzne diskusie, že to nie je jednoduché.
5. Zistila som, že všetky približne rovnako pracujeme a sme na rovnakých vlnách. Podľa modelu A som začala pracovať už v 80-tych rokoch v minulom storočí, ešte keď moje vlastné deti boli v materskej škole, ale vtedy sme robili neoficiálne. V súčasnosti sa tento model čoraz viac uplatňuje, zúčastnila som sa aj semináru, ktorý organizovala prof. Dr. Mira Pešič, o tom ako máme rozvíjať samostatnosť a kompetentnosť dieťaťa. Je to ťažká práca. Na mojom prvom rodičovskom stretnutí som povedala: Určíme si pravidlá, a tak začali moje prvé kroky s modelom A. Učiteľ musí

	<p>najprv začať od seba, a potom to môže rozvíjať aj u detí. Počas mojej praxe som sa stretla aj s nespokojnými rodičmi, ktorý robili, ale ešte aj robia všetko pre to svoje dieťa a nevytvárajú mu priestor, aby sa osamostatňovalo a stávalo sa kompetentnejším. Presne to som ja myslela, aby sa dieťa vedelo vynájsť v danej situácii a nie, že sa rozplače, lebo nevie čo má robiť. Na začiatku uplatňovania modelu A vo vlastnej praxi som si nebola istá, či to robím dobre, či nie som príliš prísna, ale zistila som, že týmto by mali prejsť ako rodič tak aj učiteľky. Stane sa, že povieme ešte aj teraz, trojročné dieťa nič nemôže samé, ale to nie je pravda.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. My sa naše deti snažíme učiť kadejakými zážitkami. A my čo? Stále sa učíme tak, že len počúvame. Skutočne ja vidím tie slajdy a mne to veľakrát nič nehovorí, žiaden pojem a ako náhle by sme tie pojmy prebrali, tak človek by to pochopil. 7. Dievčatá to, čo sme robili tie workshopy na Píľach v Harmónii, bolo o čom? Presne o tomto, že sme vnikli do problematiky a viac sme sa mohli porozprávať. Mohli sme povedať svoj názor ako to robím. 8. Ja by som v prvom rade chcela povedať, že som vďačná za túto tému. Pretože ja som si stále myslela, že sociokognitívne teórie sú na okraji záujmu školstva, čo sa týka riadenia škôl, že sa stále preferujú behaviorálne teórie. Čiže ako Vy hovoríte model B, z hľadiska Štátneho vzdelávacieho programu, a toto sa berie len nejakou okrajovo. Urobila sa nejaké taxonómie cieľov a urobíme zadosť sociokognitívizmu. Takže ja som nesmierne rada, lebo som sama mala s tým obrovský problém. Všetkým, Dušan si to pamätá. Ja som v podstate učila spôsobom tým, ktorým sa učili všetky. Vôbec som nevedela identifikovať, čo odo mňa Dušan chce, keď som robila doktorát. Musela som „prekopať tunely a kanály“ po množstve materiálov a nahrávok, kým som neprišla na to, čo nie je vlastne dobré. Áno. A mňa to tak ovplyvnilo, tento spôsob myslenia, že asi do konca života. Nehovorím, že som čisto model A, určite skĺznem hocikedy do toho modelu B. Nebudem sa tváriť, že som nejaký expert, ale už viem, keď niekto nerobí modelom A, či B. 9. Čiže zažili sme si ten model A v praxi.
--	---

<p>Kategória 8 IN VIVO KÓD Výskyt: 12x</p>	<p>10. Ale, že aj keď si niečo naplánujeme, tak realizácia je úplne iná, lebo deti nám dávajú ten priestor, a ideme z tých detí. Vlastne to, čo si chceme aj trebárs koľkokrát spraviť, tak spravíme to inak, lebo momentálne situácia v tej triede je zase iná, a ideme na požiadavky tých detí. My sme tu pre deti.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ja sa na túto diskusiu pozerám ako na jeden druh semináru. V tejto diskusii sa mi páčilo, že sme každá mohli vyjadriť svoj názor. Je to iné, ako keď sa zúčastňujeme na seminároch s väčším počtom účastníkov a počúvame prednášajúcich. 2. Kompetentná učiteľka je tá, ktorá je samostatná a vyžaduje tú samostatnosť aj od ostatných učiteľiek. 3. Žijeme v 21. storočí a mali by sme sa, tak aj správať a pracovať. Cítiť, patriť do tohto storočia a načúvať potreby detí, ktoré vyrastajú v tomto 21. storočí, a všetko ostatné je samozrejmosťou. Prijatť všetko to, čo táto doba prináša, ako povedala kolegyňa, život je problémová situácia, a my to musíme riešiť, toto je náš problém. Každým dňom sa ho snažiť vyriešiť, a ako sa my s tým snažíme vyrovnáť, tak musíme v tom podporovať aj deti, aby si rozvíjali svoju samostatnosť a kompetentnosť. Čiže spoločne nájdeme riešenia iba vtedy, keď to budeme uplatňovať a snažiť sa tak aj žiť. Ďakujem vám pekne. 4. Mohla som diskutovať na túto tému s kolegyňami, s ktorými pracujem. Dôležité je, aby sme mi učiteľky takto medzi sebou komunikovali, lebo deti sú našim odrazom. Dobrá energia je základom, a keď ju budeme uplatňovať aj v praxi bude sa nám všetkým ľahšie a lepšie pracovať. Túto diskusiu by sme mohli realizovať aj s deťmi. Treba rešpektovať pravidlá, lebo žijeme v chaotickom období. 5. Treba si navzájom vymieňať názory, lebo iba tak zistíme ako je to v praxi. Diskusie by sme mali realizovať aj v kolektíve, keď riešime konkrétne problémy. Stále sa organizujú rôzne pedagogické aktivity o tom, ako sa majú písať triedne knihy a pod. Týmto chcem iba povedať, že tieto veci o ktorých ste dnes diskutovali, sú dôležitejšie ako to, či napíšem realizáciu dňa do triednej knihy, tak alebo onak. Ďakujem. 6. Nie sme zvyknutí na takúto komunikáciu. 7. Viac sa bavíme administratívou ako priamou výučbou.
---	---

<p>Kategória 9 POCHYBNOSŤ Výskyt: 4x</p> <p>Kategória 10 POUKÁZANIE NA PRAVIDLAMI RIADENÉ KONANIE Výskyt: 2x</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. Ja by som sa vám chcela poďakovať, že ste navštívili našu materskú školu, a vám, že sme sa takto dlho jedna druhú vedeli počúvať. Vypočuť si tú svoju kolegyňu, tie jej názory. Myslím, že to pre nás všetky bolo veľmi podnetné. B2 vybrala túto zostavu, tak určite to o niečom svedčí. Tu ani nedochádzalo k nejakým konfliktom, lebo skutočne ste naladení na rovnakú vlnu. Robme tú našu prácu, ako ju chápeme. 9. Určite, že bola prínosom. Zišli sme sa tu teda učiteľky, a - myslím si, že každá má svoje skúsenosti a poznatky, ktoré sme si veľmi radi vypočuli. Vypočuli sme si iné názory a každá si môže vybrať, to niečo pre svoju prácu, ako tú samostatnosť rozvíjať, ako tú kompetentnosť, a ako pri tom riešiť tie ťažkosti. 10. Koľkokrát nás deti naučia, ja mám to svoje, ale deti nás naučia. 11. 1000 problémov a 1000 riešení. Záleží na učiteľovi, ako si vyberie, ale to len záleží na osobnosti toho učiteľa. Pretože naozaj, keď sa postaví 10 učiteľov, tak je 10 názorov a každý by to riešil inak. 12. Ja tieto skupiny milujem, a je to moja parketa. Ja sa v tom vyžívam, a si myslím, že veľa vecí, keď sa povedia na tej takej teoretickej báze, ide len jedným uchom dnu a druhým uchom von, a jedna je múdrejšia ako tá druhá, ale takéto bezprostredné diskusie, kde si každý povie to svoje, tak veľa vecí si dokážeme poopraviť, ako aj tie deti, a upraviť na základe toho, čo som počula, a porovnať si to s tým mojím, a nejako viac to dáva. Mám veľmi dobrý pocit z takýchto skupín. <ol style="list-style-type: none"> 1. Ja konkrétne som ani nechcela prísť, lebo sa vždy pohádame, keď diskutujeme. 2. Tá konfrontácia názorov najprv sa mi zdalo, že je to o tom istom, ale teraz cítim, že to nie je o tom istom. 3. Hoci zo začiatku som si myslela, že neviem, čo tu budú od nás chcieť. 4. No, na začiatku sa nám moc nechcelo. Čo to len budeme dnes robiť? <ol style="list-style-type: none"> 1. Ale tu sme mali jasné pravidlá, tak sa to nestalo (že by sme sa pohádali). 2. A veľmi dobre sa robí v tíme.
--	---

MIMOÚROVŇOVÉ KATEGÓRIE:	
<p>Kategória X PRIANIE Výskyt: 1x</p>	<p>1. Mám túžbu, aby niekto ocenil našu prácu, čo tie učiteľky robia, aby nás podľa toho hodnotili a pozerali sa na nás. Nie ako máme napísané plány, či tam máme všetky úlohy, či tam máme neurčitok alebo slovesné podstatné meno.</p>
<p>Kategória Y OPIS PROFESIJNÉHO ŽIVOTA Výskyt: 1x</p>	<p>1. Napr. ako Vy ste hovorili, z tej rodiny. Ja mám tiež dieťa, ktoré nevie už dlhodobo s kým pôjde domov, a tá trieda mu je domov, a tam sa cíti dobre. Je rád, že je tam. Rozvíja sa veľmi „pomaličky“, lebo je „zakríknutý“, ale ja cítim z neho, že keď odchádza, ma len vystíska, a nepovie nič iné len dovidenia. On sa teší, že je tam, lebo my mu dávame to zázemie.</p>



Obrázok 3: Celková sumarizácia počtu identifikovaných kategórií v reflexii

Analýza výskumného materiálu odhalila kategórie s prevažujúcim výskytom s maximálnou hodnotou. Maximálna hodnota výskytu v kategórii **POZITÍVNE STANOVISKO**, ktorú sme identifikovali, je prítomná 37-krát. Subjekty nášho skúmania poskytli **POZITÍVNE STANOVISKO** ako prejav súhlasu s celkovým poňatím fókusovej skupiny (s jej predmetom, realizáciou, obsahom i podmienkami), ktorej sa aktívne zúčastnili. To znamená, že subjekty nášho skúmania **sa stotožnili** s takto poňatou a uskutočnenou výskumnou aktivitou. Subjekty deklarujú,

že nami zabezpečovaná fókusová skupina (v ktorej aktívne a angažovane participovali účastníčky nášho výskumu) bola organizovaná v podmienkach umožňujúcich prezentovanie rozmanitých názorov, otvorenosť pre vzájomné vydiskutovávanie významov, uznania myšlienok a zdieľania súhlasu s nimi, akceptácie jedného subjektu druhými subjektmi a p. Účastníčky fókusovej skupiny evidentne zaujali pozitívny postoj, lebo fókusovú skupinu považujú za prijateľný, otvorený priestor na voľné diskutovanie svojich myšlienok, ničím neohrozovanú argumentáciu, vzájomné vydiskutovávanie významov a ich spoločné zdieľanie.

Ďalšou kategóriou s prevažujúcim výskytom je kategória PRÍNOS, identifikovaná vo výskumnom materiáli 30-krát. Táto kategória predstavuje uvedenie si zo strany subjektov výskumu, že podstatou takto poňatej výskumnej aktivity (fókusovej skupiny) je prinášať nové perspektívy na tematizované poznanie. Práve nové poznanie, resp. iné perspektívy tematizovaného poznania, sú predmetnými položkami tejto kategórie. Kategória PRÍNOS pozostáva najmä z konceptu zistenie/nová skutočnosť a koncept efekt. Za prínosný považujeme koncept zistenie/nová skutočnosť, ktorý integruje výpovede subjektov výskumu zameriavajúce sa na to, čo v minulosti nebolo v pozornosti subjektov výskumu. Koncept efekt integruje výpovede súvisiace s podstatou fókusovej skupiny, ktorej cieľom je prinášať nové verzie poznania; to je primárnym efektom. Subjekty nášho skúmania si uvedomujú efekt využitia fókusovej skupiny cez porovnanie osobného vkladu do skupinového diskutovania a výsledku, ktorý bol dosiahnutý.

Kategóriu IN VIVO KÓD³ sme vo výskumnom materiáli identifikovali 12-krát. Subjekty nášho skúmania poskytnutím kľúčovej informácie v podobe IN VIVO KÓDU vypovedajú o koncepte reflexia na fókusovú skupinu v zhrnujúcej podobe, ktorá vystihuje podstatu výpovede subjektu na položenú otázku. Práve preto, že sú tieto IN VIVO KÓDY obsiahnuté, umožňujú prienik do uvažovania jednotlivca a umožňujú zároveň nachádzať v nich významy, ktoré majú pre nás hodnotu. Obsažnosť jednotlivých výpovedí v tejto kategórii je vysoká, poukazuje sa v nich na osobnú skúsenosť, profesijnú skúsenosť, ale i na reflektované možnosti individuálnej elaborácie tematizovaného poznania. Kategória IN VIVO KÓD má implicitný charakter, preto je potrebné identifikovať v nej obsiahnuté významy, tie sú však rôzne interpretovateľné, podľa výskumníkom zvolenej perspektívy. My interpretujeme zmieňovanú kategóriu ako subjektmi opisovanú, priamu, aktuálnu/„čerstvú“ skúsenosť s fókusovou skupinou; tá vo výpovediach prevažuje.

3 Termín IN VIVO KÓD pochádza od A. Straussa a J. Corbinovej (1999). IN VIVO KÓD je určitou pozoruhodnosťou, ktorá okamžite pritiahne pozornosť výskumníka preto, lebo obsahuje, zahrnuje všetko, čo informant o určitom jave, koncepte, veci povedal. IN VIVO KÓD sa využíva v zmysle k l' u č o v e j informácie. Ide o taký kód, ktorým je prenášaná dôležitá informácia. Slovom tejto informácie je naznačené a povedané všetko (dôležité). Takýto kód vystihuje podstatu nami skúmanej veci.

Kategória NÁZNAK KONTINUIITY sa vyskytuje v počte 11-krát. Táto kategória upriamuje našu pozornosť na fakt, že účastníčky fókusovej skupiny chápu tematizované poznanie vo vzájomných konzekventných súvislostiach; presnejšie svoje perspektívne profesijné konanie zvažujú – interpretujú si – ako dôsledok (vo fókusovej skupine) tematizovaného poznania. Inak povedané, tematizované a vzájomne zdieľané poznanie mienia transformovať do svojho perspektívneho konania. Subjekty nášho skúmania vypovedajú o pokračovaní fókusových skupín, zabezpečovaní ďalších, ako aj o ich možnom využití na iné účely. Fókusovej skupine pripisujú dôležitosť, a preto ju zamýšľajú uplatniť aj v iných kontextoch, ako je ten, ktorého boli súčasťou.

Kategória (SEBA)REFLEXIA je prítomná v počte 10-krát. Táto kategória je tvorená konceptom sebareflexia a reflexia. Vo výskumnom materiáli sme identifikovali pasáže venované vlastným úvahám o sebe samom (ako jednotlivcovi) a úvahám vzťahujúcim sa na profesijný profil a na aktivity súvisiace s ním. Subjekty nášho výskumu reflektujú vlastnú profesijnú (i osobnú) skúsenosť v rôznych projekciách, a tiež reflektujú potrebu vzájomného stretávania, diskutovania, konzultovania, výmeny skúseností navzájom.

Kategória UISTENIE SA/ISTOTA je prítomná v počte 9-krát. Táto kategória predstavuje prezentovanie určitého uistenia sa, istoty vzhľadom na predmet tematizovaného poznania. Subjekty sa výpoveďami uisťujú v správnosti, resp. v profesijnej prijateľnosti – odôvodnenosti svojho konania a myslenia.

Kategória PRIPÍSANÁ HODNOTA sa vyskytuje 5-krát. Táto kategória predstavuje akúsi pridanú hodnotu, (ktorú subjekty nášho skúmania) prikladajú ako svojmu profesijnému konaniu, tak i osobnému významu fókusovej skupiny, ktorej sa zúčastnili. Výpovede v tejto kategórii majú zhrňujúci charakter vo forme individuálnej, ale i širšej perspektívy.

Prítomná je tiež kategória POCHYBNOSŤ v počte 4-krát. Ide o kategóriu zastrešujúcu koncept obava. Subjekty nášho skúmania vypovedali o obave, ktorú mali z účasti vo fókusovej skupine. Pochybovali o zmysle osobnej účasti na fókusovej skupine, pretože sa domnievali, že pôjde o neefektívnu diskusiu bez prínosu pre účastníkov. Zaujímavosťou je, počiatočné obavy boli vlastnou aktívnou angažovanosťou subjektov vo fókusovej skupine znegované, čo možno evidovať v kategórii PRÍNOS a v kategórii POZITÍVNE STANOVISKO.

Vo výskumnom materiáli sme identifikovali tiež kategóriu POUKÁZANIE NA PRAVIDLAMI RIADENÉ KONANIE 2-krát. Subjekty nášho skúmania vyzdvihli jedno z dôležitých kritérií fókusovej skupiny, ktorým je vzájomné dodržiavanie pravidiel vedenia tejto fókusovej skupiny. Uznali, že vzájomne diskutovať (vraviť a byť vypočutý) a nadobudnúť skupinovú perspektívu nazerania možno len za podmienky vzájomného dodržiavania pravidiel.

Vyskytla sa aj kategória ODPORÚČANIE v počte 1-krát. Táto kategória, pokrývajúca jeden koncept, spočíva na subjektmi nášho skúmania zohľadňovanej položke identifikovaný efekt realizácie samotnej fókusovej skupiny. Na základe identifikovaného efektu, požadujú účasť vo fókusovej skupine aj od ďalších kolegýň.

Literatúra

- Elliott, J. (1997): *La investigación-acción en educación*. 3. vyd. Madrid: Morata.
- Harré, R. – Gillet, R. G. (2001): *Diškurz a myseľ. Úvod od diskurzívnej psychológie*. Bratislava: Iris.
- Helus, Z. (2004): *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. prepr. a rozš. vyd. Praha: Portál.
- Jakubíková, Z. – Kostrub, D. (2009): *Vybrané didaktické modely materskej školy – uplatňovanie v súčasnej didaktickej praxi*. Prešov: Rokus.
- Jank, V. – Meyer, H. (2008): *Didaktische modelle*. 5. vyd. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kostrub, Dušan (2007a): Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt. In GAŠPAROVÁ, Eva et al. *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Žiar nad Hronom: Aprint s.r.o. s. 15–18.
- Kostrub, Dušan (2007b): Sociokultúrny aspekt hodnotenia a posudzovania osobnostných kvalít dieťaťa. In KASÁČOVÁ, Bronislava eds. *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej a elementárnej edukácie*. Zvolen: Spoločnosť pre predškolskú výchovu, s. 222–228.
- Kostrub, Dušan (2008): *Dieťa/žiak/štvudent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník*. Prešov: Rokus.
- Kozar, O. (2010): Towards Better Group Work: Seeing the Difference between Cooperation and Collaborations. *English Teaching Forum* 48/2, p. 16–23.
- Malaguzzi, L. a kol. (2005): *Escuelas infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*. 4. vyd. Madrid: Morata.
- Mcnamara, Carter (2006): *Basics of Conducting Focus Groups* [online]. Free Management Library: Online Integrated Library for Personal, Professional and Organizational Development, Revidované Máj 2006. [cit. 2011-03-15]. Dostupné na internete: <http://managementhelp.org/businessresearch/focus-groups.htm>.
- Министерство просвете Републике Србије (1996): *Основе програма предшколског васпитања и образовања деце узраста од три до седам година*. Београд: Просветни преглед.
- Miovský, M. (2006): *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

Plichtová, Jana (1998): Sociálne reprezentácie: Teória, výskum, výzva. *Československá psychologie* 42/6, s. 503–520

Plichtová, Jana (2002): *Metódy sociálnej psychológie z blízka*. Bratislava: Média.

Popkewitz, S., T. (2009): *El Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Morata.

Rodrigo, J., M. – Arnay, J. (1997): *La construcción del conocimiento escolar. (Temas de Psicología)*. Barcelona/Buenos Aires/México: Paidós.

Štátny pedagogický ústav (2008): *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava: MŠ SR – ŠPÚ.

Švaříček, R. – Šedová, K. et al. (2007): *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.

Vandenbroeck, M. (2006): Autonomous children, privileging negotiation, and new limits to freedom. In *International Journal of Educational Policy, Research and Practice* [online], 2006, annual. Aktualizácia 2006. [citované 10. februára 2011]. Dostupné na <http://findarticles.com/p/articles/mi_m0RTQ/is_7/ai_n25000855/>.