

# Masarykova univerzita

Fakulta sociálních studií



Katedra sociální politiky a sociální práce

## **Postoj študentov a učiteľov vysokých škôl, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike**

Bc. Jana Piačeková

Magisterská diplomová práca

Vedúci diplomovej práce: **prof. PhDr. Libor Musil, CSc.**

Konzultant diplomovej práce: **Mgr. Jiří Vander, DiS.**

**Brno 2015**

**Čestné prehlásenie:**

Čestne prehlasujem, že som diplomovú prácu napísala samostatne za použitia citovaných zdrojov uvedených v zozname použitej literatúry.

V Brne 5.12. 2015

Bc. Jana Piačeková

**Pod'akovanie:**

Rada by som poďakovala Mgr. Jiřimu Vanderovi, DiS za jeho cenné rady a čas, ktorý venoval pri vedení mojej diplomovej práci.

Ďakujem aj respondentom za ich trpezlivosť a čas, ktorý mi venovali pri výskume.

# Obsah

<b>ÚVOD</b>	<b>6</b>
<b>A. TEORETICKÁ ČASŤ</b>	<b>10</b>
<b>1 Inštitucionálne zdroje</b> .....	<b>10</b>
1.1 Učenie a vzdelávanie	10
1.2 Európska dimenzia vo vzdelaní	11
<b>2 Intrapsychické zdroje</b> .....	<b>15</b>
2.1 Motivácia vo vzdelaní	15
2.2 Efektívne učenie podľa Kupku	16
2.3 Prúdenie „flow“ podľa Csikszentmihalyi	17
2.4 Pamäť	18
2.5 Stratégie a metódy učenia	20
<b>3 Sociálna práca</b> .....	<b>23</b>
3.1 Sociálny pracovník	24
3.2 Vzdelávanie v sociálnej práci na vysokej škole	27
<b>4 Postoj</b> .....	<b>32</b>
4.1 Teoretické vymedzenie pojmu	32
4.2 Kognitívna zložka	34
4.3 Emocionálna zložka	35
4.4 Behaviorálna zložka	36
<b>B. METODOLOGICKÁ ČASŤ</b>	<b>38</b>
<b>5 Výskumná stratégia</b> .....	<b>38</b>
<b>6 Validita a reliabilita výskumu</b> .....	<b>39</b>
<b>7 Operacionalizácia výskumných otázok</b> .....	<b>40</b>
<b>8 Jednotka skúmania a zisťovania</b> .....	<b>42</b>
<b>9 Technika zberu dát</b> .....	<b>43</b>
<b>10 Realizácia a postup zberu dát</b> .....	<b>44</b>
<b>11 Postup spracovania dát</b> .....	<b>44</b>
<b>12 Intervenčné premenné</b> .....	<b>45</b>
<b>13 Etické aspekty výskumu</b> .....	<b>45</b>
<b>C. INTERPRETAČNÁ ČASŤ</b>	<b>47</b>
<b>14 Postoj študentov a učiteľov na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v SR v rámci kognitívnej zložky</b> .....	<b>48</b>
14.1 Vnímanie odbornej angličtiny pre výkon sociálnej práce	50
14.2 Vnímanie štúdia anglického jazyka študentmi sociálnej práce	57
14.3 Čiastkový záver	61
<b>15 Postoj študentov a učiteľov na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu</b>	

<b>výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v SR v rámci emocionálnej zložky.....</b>	<b>65</b>
15.1 Emócie spojené so štúdiom anglického jazyka	66
15.2 Emócie spojené s používaním anglického jazyka	75
15.3 Čiastkový záver	80
<b>16 Vnímanie a emócie spojené so zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike a ich vplyv na správanie študentov a učiteľ'ov sociálnej práce .....</b>	<b>83</b>
16.1 Metódy vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov	84
15.2 Zmena správania sa respondentov vo vzťahu k angličtine	89
16.3 Čiastkový záver	94
<b>ZÁVER</b>	<b>98</b>
<b>1 Odpoveď na hlavnú výskumnú otázku.....</b>	<b>98</b>
<b>2. Intervenčné premenné.....</b>	<b>103</b>
<b>3 Odporúčanie pre prax .....</b>	<b>104</b>
<b>4 Návrhy ďalšieho výskumu .....</b>	<b>107</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>108</b>
<b>Anotácia</b>	<b>113</b>
<b>Annotation</b>	<b>114</b>
<b>Menný a vecný register</b>	<b>115</b>
<b>Zoznam príloh</b>	<b>118</b>
<b>Príloha č. 1 Tabuľka operacionalizácie .....</b>	<b>119</b>
<b>Príloha č. 2 Scenár rozhovoru .....</b>	<b>122</b>
<b>STAŤ</b>	<b>124</b>

# ÚVOD

Tému týkajúcu sa výučby anglického jazyka pre študentov sociálnej práce som si zvolila z dôvodu vlastnej angažovanosti a skúseností. Moje skúsenosti vychádzajú z predchádzajúceho štúdia na Slovensku, počas ktorého sme ako študenti sociálnej práce nemali žiadny priestor na vyvíjanie sa v odbore v cudzom jazyku. To ma práve podnietilo k iniciatíve, požiadať vedenie školy o zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, ktoré sa nakoniec aj podarilo.

Využívanie cudzieho jazyka v odbore sociálna práca, vnímam z pohľadu potrebnosti neustáleho vývinu tejto profesie. Odbor sociálna práca by sa mal neustále vyvíjať a prispôbovať novým situáciám v spoločenskom dianí. Aby sociálni pracovníci dokázali reagovať na najnovšie vyzvi, je potrebné ich k tomu viesť a dostatočne pripraviť počas kvalifikácie pre výkon povolania. Skvalitňovanie odboru nie je vecou len jedného štátu. Aby mohli vzniknúť tie najlepšie riešenia a služby pre našich občanov, je nevyhnutná spolupráca viacerých štátov. Vzdelanie a spolupráca je pritom kľúčom k pokroku.

Podľa Beneša (2002), o budúcnosti každej krajiny bude rozhodovať práve vedecká úroveň a vzdelanosť občanov. Význam vzdelania si uvedomuje aj Európska únia, ktorej sme členmi. Preto je vzdelávanie jednou z jej priorít a rovnako sa snaží aj o internacionalizáciu školstva členských krajín. Európsky rozmer vo vzdelaní a v odbornej príprave, vníma za dôležitý, z dôvodu rozširovania, zdokonaľovania a rozvíjania vedomostí. Únia v dnešnej dobe poskytuje veľké množstvo príležitostí pre všetkých, bez rozdielu na pôvod alebo finančnú situáciu jedinca, uplatniť a zúročiť svoje vedomosti a šikovnosť v zahraničí. Pre študenta, sociálneho pracovníka, zamestnávateľa sociálneho pracovníka, alebo štát môže byť chybou tieto možnosti vedúce k zlepšeniam nevyužiť. Aby mohli sociálni pracovníci využiť naskytnuté možnosti, je nevyhnutné, aby ovládali jeden zo svetových jazykov. V práci sa zameriavam na ten najviac rozvinutý jazyk v európskych podmienkach, a to anglický.

Symbolickým cieľom práce je postoj študentov a učiteľov k nepotrebnosti anglického jazyka v odbore sociálna práca, ktorý bráni ďalšiemu rozvíjaniu študentov sociálnej práce, sociálnym pracovníkom a celej sociálnej práci ako profesii. Dôvody kvôli, ktorým nemôžu študenti a sociálni pracovníci rozvíjať svoje vedomosti v zahraničnom kontexte sú, že v prvom rade neovládajú ani jeden svetový jazyk na

dostačujúcej úrovni. Môže to byť z dôvodu postoja nepotrebnosti odborného, v mojom zameraní anglického jazyka na vysokej škole v Slovenskej republike pre sociálnych pracovníkov na bakalárskom a magisterskom stupni, o personálne a finančné problémy školy, alebo aj kvôli nedostatočnej predošlej jazykovej príprave študentov na strednej škole. Uvedený nežiaduci stav, škodí študentom sociálnej práce, ktorí aj z tohto dôvodu nemôžu využiť poskytované možnosti Európskej únie na medzinárodnej úrovni. Nemôžu využiť študijne alebo pracovné stáže v zahraničí, zahraničnú prax, diskutovať s inými sociálnymi pracovníkmi z iných krajín o svojich skúsenostiach, zručnostiach a príležitostiach. Nežiaduci stav škodí nielen študentom, ale aj sociálnym pracovníkom. Neumožňuje im to ďalšie vzdelávanie na medzinárodnej úrovni, sledovanie nových svetových trendov, diskutovanie s kolegami zo zahraničia a vytváranie rôznych kooperácií. Celkovo to teda škodí sociálnej práci na Slovensku. Cieľom práce je overenie si uvedenej predstavy študentov a učiteľov o ich postoji k nepotrebnosti výučby anglického jazyka v študijnom odbore sociálna práca.

Z uvedeného vyplýva, že aplikačným cieľom práce je pozitívny postoj študentov a učiteľov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na Slovensku. Výskumom potrebujem overiť prostredníctvom rozhovorov moje predstavy o postoji študentov a učiteľov o tom, že vnímajú zavedenie výučby anglického jazyka do odboru sociálna práca za nepotrebnú. V rámci tohto výskumu chcem overiť aj možnosti, čiastočne bariéry a problémy spojené so zavedením anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, ktoré by mohli slúžiť k ďalším výskumom, alebo samotnému zavedeniu výučby.

Poznávaci cieľ diplomovej práce a zároveň aj hlavná výskumná otázka znie: *„Aký je postoj študentov a učiteľov vysokých škôl, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike?“*

Teoretická časť obsahuje štyri kapitoly. V prvej kapitole sa rozoberajú inštitucionálne zdroje, ktoré prinášajú príčiny a dôvody z pohľadu makro roviny, ktoré približujú potrebnosť zavedenia výučby anglického jazyka pre študentov sociálnej práce. Na začiatku vymedzujem kľúčové teoretické pojmy ako sú učenie a vzdelávanie. Keďže sa v hlavne výskumnej otázke zameriavam na anglický jazyk, ďalej sa venujem najmä európskej dimenzii vo vzdelaní a internacionalizácií vysokoškolského

vzdelávania, z pohľadu Európskej únie, ktorej sme členmi. Ako jej členovia sme sa zaviazali vyznávať spoločné európske princípy a ideály, ktoré sú zamerané na vzdelávanie a medzinárodnú spoluprácu štátov v rôznych oblastiach a profesiách. Ďalej mi táto kapitola slúži aj pri zodpovedaní hlavnej výskumnej otázky v teoretickom náhľade na to, ako študenti a učitelia vnímajú možnosti využitia anglického jazyka vo svojom štúdiu a profesií.

Druhá kapitola sa venuje intrapsychickým zdrojom a možným bariéram, ktoré súvisia s pojmom výučba anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. V kapitole sa už nezaobrámam tým, prečo sa učiť angličtinu, ale už prechádzam do mikro roviny, v ktorej riešim to, ako sa ju učiť a píšem v skratke o tom, ako by mali vyzerat' hodiny výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov podľa známych autorov. Vo výučbe je dôležitá efektivita, ktorú rozoberáme podľa Kupku, motivácia, prúdenie „flow“ podľa Csikszentmihalyi, pamäť, stratégie a metódy učenia. Kapitola pomáha vo vzťahu k zodpovedaniu hlavnej výskumnej otázky, poskytnúť vhodné teoretické vymedzenia pre ďalšiu prácu s textom.

Tretia kapitola o sociálnej práci na Slovensku, sociálnych pracovníkoch, vzdelávaní v sociálnej práci a o sociálnej práci ako študijnom odbore je nevyhnutná vzhľadom na hlavnú výskumnú otázku, v ktorej sa zaoberáme práve touto profesiou a jej špecifikami.

Teoretickú časť uzatvárame kapitolou o postoji a jeho zložkách, ktoré hrajú významnú úlohu pri mojom zámere zistiť, či študenti a učitelia vnímajú potrebu zavedenia výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Ich odpovede by mi mali umožniť zistiť, v čom vidia a naopak nevidia túto potrebu zavádzania výučby angličtiny, ako o tom premýšľajú, čo v tejto súvislosti prežívajú a ako pod týmito vplyvmi vnímania a prežívania jednajú.

V metodologickej časti diplomovej práce sú uvedené postupy, ktoré boli využité vo výskume na dosiahnutie vymedzeného cieľa práce. Táto časť charakterizuje využitú kvalitatívnu stratégiu a s ňou spojenú validitu a reliabilitu výskumu. Dôležitou súčasťou je operacionalizácia výskumných otázok, ktorá je vykonávaná na základe teórie postoja a jeho jednotlivých zložiek, prostredníctvom ktorých získavame odpoveď na hlavnú výskumnú otázku. Respondenti sú vybraní zámerným kritériálnym výberom a informácie od nich sú zozbierané pološtrukturovaným rozhovorom. Získavala som ich



z troch rôznych vysokoškolských inštitúcií, v ktorých som robila dva rozhovory so študentmi a dva s učiteľmi. Hovorila som dokopy s dvanástimi respondentmi, z ktorých boli šiesti študenti a šiesti učitelia, z troch rôznych vysokých škôl na Slovensku.

V interpretačnej časti práce sú získané informácie interpretované a analyzované podľa otvoreného a axiálneho kódovania podľa zakotvenej teórie. V procese otvoreného kódovania som informácie roztriedila do kategórií, subkategórií a dimenzií, u ktorých som sa snažila nájsť isté podobnosti a rozdiely, ktoré som konfrontovala s literatúrou z teoretickej časti. V axiálnom kódovaní som sa snažila objaviť nové súvislosti a rozdiely medzi kategóriami, subkategóriami a dimenziami. V závere práce je odpoveď na hlavnú výskumnú otázku, odporúčania pre prax a navrhované ďalšie možnosti pre výskum.

# A. TEORETICKÁ ČASŤ

Teoretická časť je zameraná na konceptualizáciu pojmov, ktoré sa vyskytujú v hlavnej výskumnej otázke (ďalej len HVO). Na začiatku sa jedná o inštitucionálne a intrapsychické zdroje, potom o pojmy súvisiace so sociálnou prácou, sociálnym pracovníkov a vzdelávaním v sociálnej práci a nakoniec je rozobraný koncept postoja, ktorý práca u študentov a učiteľov skúma.

## 1 Inštitucionálne zdroje

Táto kapitola konceptualizuje významný koncept mojej HVO, a to zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov z hľadiska makro roviny. Makro rovina z hľadiska Európskej únie, prináša príčiny a dôvody, ktoré približujú potrebnosť zavedenia výučby anglického jazyka pre študentov sociálnej práce.

V prvej podkapitole sa na začiatku len v krátkosti zameriavam na vymedzenie základných termínov učenie a vzdelávanie, s ktorými sa zaoberám v celej práci. Ďalej v kapitole vzhľadom na pojem z názvu anglický jazyk, predstavujem Európsku dimenziu vo vzdelaní a internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania s cieľom ponúknuť pohľad Európskej únie na problematiku a potrebnosť ovládania cudzieho jazyka, ktorá by sa mala týkať aj sociálnej práce a sociálnych pracovníkov. Pohľad Európskej únie v práci poskytujem z dôvodu jej postavenia a rozhodnutia sa, zabezpečiť hospodársky a sociálny pokrok svojich štátov spoločným postupom pri odstraňovaní prekážok, ktoré rozdeľujú Európu s prihliadaním na jej základný cieľ a to úsilia neustále zlepšovať životné a pracovné podmienky svojich národov. Získané informácie mi dopomôžu k teoreticky zakotvenej interpretácii dát z výskumu, ktorej cieľom je zodpovedať čiastkové výskumné otázky a HVO.

### 1.1 Učenie a vzdelávanie

Existuje veľké množstvo rôznych definícií, ktoré sa snažia objasniť čo je učenie a vzdelávanie. Pre túto prácu je dôležité vedieť čo to je, ale nie je potrebné tieto definície hlbšie definovať a analyzovať, preto sa nimi zaoberám len krátko.

Podľa Säljöho výskumu učenie možno definovať prostredníctvom piatich kategórii. Môže to byť kvalitatívne zvyšovanie znalostí, memorovanie, učenie sa získavania faktov, zručností a metód, ktoré možno použiť aj neskôr. Môžeme ho vnímať i ako získavanie poznatkov o vzťahoch predmetov navzájom a vzťahu k reálnemu svetu, ale aj ako interpretáciu a pochopenie reality iným spôsobom (Ramsden, 1992, cit. podľa Smith, vlastný preklad).

Učenie úzko súvisí so vzdelávaním. To je podľa oficiálneho materiálu komisie pre vzdelávanie – „budúcnosť vzdelania“, zložitý proces, ktorý žiakom umožňuje získať určité vedomosti, zručnosti, hodnotovú orientáciu, rozvíjanie samostatného kritického myslenia a estetického prežívania. Má umožniť študentom realizovať svoje schopnosti a uskutočňovať vlastné životné ciele. Vzdelávanie má prispieť aj k utváraniu jeho spoluzodpovednosti za medziludské vzťahy a učiť ho prijímať zodpovednosť za ekonomické, spoločenské, politické a kultúrne pomery v spoločnosti. (Bildungskommission, 1995, vlastný preklad) Beneš (2002) k tomu ešte dodáva, že význam vzdelávania a vzdelanosti v spoločnosti stále rastie a orientuje sa viac na prípravu profesijného života a uplatneniu sa na trhu práce. O budúcnosti každej krajiny bude rozhodovať práve vedecká úroveň a vzdelanosť občanov.

## **1.2 Európska dimenzia vo vzdelaní**

Slovensko spolu s Českou republikou vstúpilo do Európskej únie (ďalej iba EÚ), v roku 2004. Pridružením sa k európskej veľmoci sa Slovensko zaviazalo vyznávať spoločné európske princípy a ideály, spolupracovať a plniť svoje záväzky v oblasti ľudských práv a základných slobôd, bezpečnostnej politiky, spravodlivosti a vnútorných záležitostí, ako aj napredovať v ekonomickom raste a spolu s ostatnými členskými krajinami EÚ tak tvoriť jednotný európsky trh.

Vzdelávanie je jednou z priorít EÚ, o čom svedčí aj dôraz v dokumentoch a vyhláseniach EÚ. V práci sa nezameriavam všeobecne na vzdelávanie, ale najmä na vzdelávanie cudzích jazykov. Z toho dôvodu nižšie v texte spomínam kľúčové vyhlásenia EÚ o vzdelávaní cudzích jazykoch a zahraničnej spolupráci. V tejto podkapitole sa venujem európskej dimenzii vo vzdelaní, aby som objasnila postavenie EÚ k vzdelaniu a medzinárodnej spolupráci nielen členských štátov. Zaoberám sa tu taktiež rôznymi dokumentmi, ktoré EÚ prijala v snahe internacionalizovať školstvo.

Z dôvodu uplatňovania zásady subsidiarity, majú jednotlivé krajiny EÚ zodpovednosť za systém vzdelávania a odbornej prípravy. EÚ im však pomáha pri stanovení spoločných cieľov a pri výmene osvedčených postupov. Európsky rozmer je v politikách týkajúcich sa vzdelávania a odbornej prípravy dôležitý z dôvodu rozširovania, zdokonaľovania a rozvíjania vedomostí. Podľa Európskej komisie (2014) je spolupráca na európskej úrovni potrebná na vytvorenie najlepších podmienok na vzdelávanie pre všetkých, a poskytovanie vysoko oceňovaných kvalifikácií. Spoločenstvo sa zaoberalo vzdelávaním už v Maastrichtskej zmluve v roku 1992, v ktorej sa píše, že „*spoločenstvo prispieva k rozvoju kvalitného vzdelávania podporovaním spolupráce medzi členskými štátmi*“ (Nogueira, 2014). Dôležitosť vzdelávania sa ďalej spomína aj v Lisabonskej zmluve, v ktorej sa ciele stanovili až do roku 2010.

Konkrétne v článku zameranom na vzdelanie sa píše o tom, že únia prispieva k rozvoju kvalitného vzdelávania podporovaním spolupráce medzi členskými štátmi a zameriava svoju činnosť na rozvoj európskej dimenzie vo vzdelaní, najmä na výučbu a šírenie jazykov členských štátov. Preto podporuje napr. mobility študentov, učiteľov a spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami. Ďalší z článkov sa zameriava už na konkrétne profesie, v ktorých tak isto podporuje medzinárodný rámec a zameriava svoju činnosť na podporu mobility inštruktorov a štážistov kde sa snaží o rozvíjanie výmeny informácií a skúseností v spoločných otázkach, ktoré sa týkajú systémov odborného vzdelávania členských štátov (Official, 2012, vlastný preklad).

O dlhodobých strategických cieľov EÚ v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy je písané v zmluve o fungovaní EÚ. Hovorí o tom, aby sa celoživotné vzdelávanie a mobilita stali realitou, zlepšovala sa kvalita a efektívnosť vzdelávania a odbornej prípravy, podporovala spravodlivosť, sociálna súdržnosť a aktívne občianstvo či posilňovala tvorivosť a inovácie vrátane podnikavosti na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy. (Nogueira, 2014)

Ciele EÚ boli stanovené do roku 2010, preto sa už od roku 2008 viedli rôzne diskusie o tom, či je účelné pokračovať v Lisabonskej stratégii aj po jej skončení. Na túto otázku sa všetky členské štáty EÚ vyjadrili pozitívne a predložili svoje predstavy o obsahu a fungovaní stratégie v ďalšom období. Z týchto návrhov vznikla nová stratégia s názvom Európa 2020.

V tejto stratégii boli stanovené ambiciózne ciele inteligentného a udržateľného rastu pre všetkých. Kľúčovými aktérmi pre jeho dosiahnutie sú mladí ľudia, od ktorých závisí budúca prosperita Európy. Pre aktivizovanie potenciálu mladých a dosiahnutie cieľov stratégie Európa 2020 sú najdôležitejšími faktormi kvalitné vzdelávanie a odborná príprava, úspešné začlenenie sa na trhu práce a väčšia mobilita mladých ľudí (Európska komisia, 2010).

Na dosahovaní ambícií zameraných na inteligentný, udržateľný a inkluzívny rast Európska únia finančne podporuje štáty a využíva účinnejšie investície do vzdelávania, výskumu a inovácií. (Prutsch, 2015) V rámci rozpočtu na roky 2007 – 2013, sa na vzdelávanie a odbornú prípravu v regiónoch celej Európy vynaložilo približne 72,5 miliardy EUR, a podobný objem prostriedkov je možné očakávať aj v budúcnosti. (Európska komisia, 2011)

### **1.2.1 Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania**

Výučba a využívanie cudzieho jazyka by mal byť dlhodobý, priam celoživotný proces. Každý jazyk má svoje špecifikácie v rôznych odboroch. Aby sme mohli naplňať ciele EÚ a rozvíjať našu spoločnosť je nevyhnutné ovládať nielen cudzí jazyk všeobecne, ale aj odborne. Európska únia si dôležitosť internacionalizácie pre budúcnosť uvedomuje a snaží sa preto vytvárať vhodné podmienky pre jej rozvíjanie.

Už v Bolonskej deklarácii, z roku 1999, sa zaviedol medzivládny proces zameraný na vytvorenie európskeho priestoru vysokoškolského vzdelávania do roku 2010. Európska únia ho aktívne podporovala a ministri zo 46 zúčastnených krajín, zodpovední za vysokoškolské vzdelávanie, ktorí sa zišli v roku 2009, vyzvali inštitúcie vysokoškolského vzdelávania k tomu, aby svoju činnosť naďalej internacionalizovali. Členské štáty sa v uznesení Rady EÚ v 2007, aby podporovali internacionalizáciu inštitúcií vysokoškolského vzdelávania tým, že budú presadzovať zabezpečovanie kvality prostredníctvom nezávislého a partnerského hodnotenia univerzít, zlepšovať mobilitu, podporovať používanie spoločných a dvojitych akademických titulov a uľahčovať uznávanie kvalifikácií a dôb štúdia.

Na podporu internacionalizácie vzdelania, Európsky parlament a Rada ustanovili akčný program Erasmus Mundus (2009-2013), Tempus IV (2007-2013), akcia „Marie Curie“ a iné.

Podľa Rady Európskej únie (2010) vysokoškolské vzdelávanie naberať čoraz

väčši medzinärodny rozmer a vysoké školy prijimajú študentov z tretích krajín. Vymieňajú si medzi sebou študentov, zamestnancov, projekty, vedomosti a zapájajú sa do medzinärodnej akademickej a výskumnej spolupráce. Európske inštitúcie vysokoškolského vzdelávania majú neporovnateľnú kvalitu, rozsah a hĺbku štúdia, preto môžu byť pre medzinärodny akademický svet veľmi prítäžlivé. Podľa Rady EÚ (2010) rôzne *„medzinärodné programy spolupráce a politické dialógy s tretimi krajinami v oblasti vysokoškolského vzdelávania umožňujú nielen voľnejši pohyb vedomostí, ale prispievajú i k zvyšovaniu kvality a medzinärodnej reputácie európskeho vysokoškolského vzdelávania, k podnecovaniu výskumu a inovácie, k podpore mobility a medzikultúrneho dialógu, ako aj medzinärodného rozvoja v súlade s cieľmi vonkajšej politiky.“*

Jednou z hlavných iniciatív inteligentného rastu Európy 2020 je „mládež v pohybe“ a má reagovať na výzvy, ktoré stoja pred mladými ľuďmi a pomáhať im uspieť v znalostnej ekonomike. Jej cieľom je *„zlepšiť výsledky a zvýšiť medzinärodnú atraktivitu vyšších vzdelávacích inštitúcií v Európe a celkovú kvalitu všetkých úrovní vzdelávania a odbornej prípravy v EÚ, ktoré by spájali vysokú kvalitu a princíp rovnosti, prostredníctvom zvýšenia mobility študentov a účastníkov vzdelávania a prispieť k zlepšeniu situácie v oblasti zamestnávania mladých ľudí.“* (Európska komisia, 2010)

Vzdelávanie a ovládanie cudzích jazykov je nesporne veľmi dôležité pre jednotlivcov, prácu ale aj samotný štát vo svete neustálej globalizácie. Vzdelanie, ale aj veda sa neustále internacionalizuje a na ich rozvíjanie sú potrebné aj zdroje z iných krajín. Dnešná doba a Európske spoločenstvo nám ponúka množstvo možností internacionalizácie, v ktorej jedinec môže získať pre seba, svoju prácu, organizáciu alebo štát neoceniteľné skúsenosti, vedomosti, vďaka ktorým prispieva k rozvoju a pomoci.

Táto práca sa zameriava na jeden svetový jazyk a to anglický, pretože sa používa vo viac ako šesťdesiatich krajinách sveta, a vo viac ako dvadsiatich je významným komunikačným prostriedkom. Neznamená to však úmysel diskriminácie ostatných jazykov.

## 2 Intrapsychické zdroje

Druhá kapitola konceptualizuje zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov z hľadiska intrapsychických zdrojov a čiastočne i bariér, ktoré sa vyskytujú vzhľadom k zavedeniu výučby anglického jazyka v intrapsychickej rovine.

Za predmetné v rámci témy považujem rozoberať motiváciu vo vzdelaní, efektívne učenie, prúdenie „flow“, pamäť, stratégie a metódy učenia. Vybrané okruhy tém považujem za nosné vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, z pohľadu nenásilného vyučovania s cieľom dosiahnutia u študentov sociálnej práce, procesu vlastného učenia sa a zdokonaľovania.

Motivácii vo vzdelaní sa venujem z dôvodu vnímania dôležitosti toho, aby študent nemusel, ale sám chcel ovládať cudzí jazyk. Vedel, ako sa efektívne učiť, poznal rôzne pomôcky, stratégie, metódy a vnímal učenie cudzieho jazyka pozitívne. Efektívne učenie rozoberáme podľa Kupku, ktorého považujeme za jedného z najlepších odborníkov na techniky štúdia a jeho publikáciu, z ktorej som čerpala, odporúčam prečítať pred začiatkom učenia sa cudzieho jazyka. Prúdenie „flow“ opisujem na základe poznatkov významného profesora Csikszentmihalyi, pretože je považovaný za architekta tohto fenoménu a mnoho autorov vychádza práve z jeho celoživotných poznatkov.

### 2.1 Motivácia vo vzdelaní

Motivácia je vo vzdelávaní veľmi dôležitým prvkom, od ktorého sa odvíja niekoľko hlavných faktorov ako je napr. záujem a nezáujem žiakov. Pre vyučujúcich je dôležité mať o nej vedomosti a vedieť s ňou pracovať vo vyučovacom procese so žiakmi. Nižšie ju rozoberáme pretože nielen my, ale aj ostatní autori ju považujú za jednu z kľúčových vecí, ktoré ovplyvňujú učenie a zaoberáme sa s ňou i v ďalších textoch.

Prostredníctvom termínov motivácie, psychológia odpovedá na dôvody ľudského správania. Nakonečný (1998, s.454) hovorí, že „koncept motivácie je vedecký konštrukt, ktorý má vysvetliť variabilitu cieľov či dôvodov ľudského konania.“ Na základe jej vonkajších prejavov, ktorými sú cieľ osoby, usilovnosť o jeho dosiahnutie a evidovanie určitých znakov vynakladania úsilia si môžeme o nej vytvoriť pomerne jasnú predstavu. (Džuka, 2002) Podľa Nakonečného (1998) je tvorená interakciou

niekoľkých činiteľov a jej zmysluplnosť je v dosiahnutí nejakého cieľa.

Pre objasnenie správania jedinca je ďalším dôležitým pojmom motív. Ako píše Nakonečný (1996) motív spoločne s motiváciou vysvetľuje pozorované fakty o ľudskom správaní. Říčan (2008) sa o motíve vyjadruje, ako o hnacej sile ľudskej činnosti a definuje ho ako akýkoľvek činiteľ, ktorý jedinca vedie k aktivite. Plháková (2004) definíciu ešte dopĺňa o silu motívu, ktorá určuje to, ktorú činnosť vykoná ako prvú a ktorú odloží.

Motiváciu vo vzdelaní je dôležité chápať ako komplex rôznorodých a vzájomne sa podmieňujúcich faktorov (motívov). Je jedným zo znakov efektívneho študijného procesu. Študijné úspechy ju zosilňujú a stabilizujú a naopak neúspechy alebo prehnané nároky ju znižujú a vyvolávajú trému. Pri odbornom vzdelaní je vysoko motivujúca nadväznosť na individuálne profesijné záujmy a zaistenie použitia novonadobudnutých znalostí a schopností. (Palán) Motivácia nie je stála a môže sa meniť. Pre dobré študijné výsledky je dôležité, aby sme motiváciu umocňovali správnym smerom. Palán uvádza v andragogickom slovníku faktory, umocňujúce motiváciu pri učení: jednoznačný zmysel a ciele vzdelávacieho procesu, nadväznosť už na existujúce vedomosti a schopnosti, sledovanie, hodnotenie (pozitívne a konštruktívne) a informovanie žiaka o jeho študijnom výkone, atmosféra uspokojovania potrieb, spoločenského a vnútorného prežívania úspechu. Vo vyučovacom procese napomáha i priateľská atmosféra s určitou dávkou sympatie. V neposlednom rade je pre študenta potrebné, aby sa štúdium delilo do logických a pochopiteľných celkov, a aby učiteľ využíval didaktické nástroje. (Palán)

## **2.2 Efektívne učenie podľa Kupku**

V tejto časti sa snažím o načrtnutie rôznych prístupov a metód, ktoré pozitívne vplyvajú na učenie a študentov. Ako jeden z hlavných prístupov uvádzam prístup Kupku (2012), pretože jeho prístup je odlišný od ostatných publikácií, zaoberajúcich sa efektívnym učením cudzích jazykov. Väčšina kníh o učení sa cudzích jazykov sa zaoberá najmä tým, ako si osvojiť konkrétne učivo, ale Kupka sa zaoberá tým, čo je pod povrchom učenia sa cudzieho jazyka.

Vo svojej práci sa venuje okrem iného aj polyglotom a rozoberá ich úspechy a techniky učenia. Polygloti sú ľudia, ktorí dokážu rozumieť a hovoriť niekoľkými



jazykmi. Kupka (2012) síce uznáva, že polygloti majú zrejme väčšie nadanie ako priemerný človek, ale ich skvelé výsledky sú spôsobené aj tým, že vedome alebo podvedome dodržiavali určité zásady. Konkrétne hovorí o štyroch zásadách: byť motivovaný, dostatok času na štúdium, samostatnosť pri štúdiu a študovanie jazyka intenzívne. Medzi zložky, ktoré sa najviac podieľajú na úspešnom štúdiu jazyka odborníci radia: motiváciu 33%, schopnosti 33%, inteligenciu 20% a ostatné faktory 14% . (Kupka, 2012)

Vo svojej publikácii „Jak úspešne študovať cizí jazyk“ sa zaoberá rôznymi výučbami a konkrétne poskytuje čitateľom niekoľko metód a stratégií. Hovorí napr. o praktickej stránke efektívneho štúdia. Za najdôležitejšie považuje mať dobrú motiváciu a vidieť pred sebou konkrétny cieľ. Na začiatok radí začať s výslovnosťou, počúvaním a hlasným čítaním. To všetko s veľkou intenzitou a tlakom. Potrebné je aj každý deň hovoriť a čítať v študovanom jazyku nahlas. Ďalej odporúča pracovať s rozhovormi na každodennú tému, ktoré je vhodné sa učiť aj naspamäť. Zdôrazňuje, že pri učení je veľmi dôležitá kontrola správnosti výslovnosti a písania. Odporúča venovať výučbe a opakovaniu cudzieho jazyka minimálne 12 hodín týždenne a školský kontext by sme mali vnímať len ako pomocný. V neposlednom rade je potrebné cudzí jazyk začať využívať v praxi čo najskôr, rozpoznávať a využívať všetky zdroje, ktoré máme k dispozícii. (Kupka, 2012)

### **2.3 Prúdenie „flow“ podľa Csikszentmihalyi**

Podľa Nakamura a Csikszentmihalyi (2002, vlastný preklad) je prúdenie alebo anglicky „flow“, úplne vnorenie sa do činnosti, ktorú vykonávame. Csikszentmihalyi (1990, vlastný preklad) takýto stav plynutia nazýva aj ako optimálne prežívanie, ktoré nevznikne bez uplatnenia potrebných zručností.

Vďaka prúdeniu vieme zistiť čo zaujme jedinca, alebo v našom prípade študenta. Takéto prúdenie udržuje jedinca v napätí, ktoré má svoju cenu pre učiteľa. Z tohto dôvodu sa venujem prúdeniu v tejto podkapitole.

Dôvod prečo primárne čerpáme z publikácii M. Csikszentmihalyi je ten, že je autorom konceptu optimálneho prežívania „flow“ a väčšina autorov vychádza práve z neho.

Vo svojej publikácii tvrdí, že stav plynutia môže vzniknúť náhodou, ako dôsledok šťastnej zhody vnútorných a vonkajších podmienok. Zároveň ale priznáva, že

pravdepodobnejšie je, že je výsledkom nejakej štruktúrovanej aktivity, alebo vzniká na základe individuálnej schopnosti tento stav vytvárať, prípadne môže ísť o kombináciu oboch. (Csikszentmihalyi, 1990, vlastný preklad)

Autor sa zaoberal tým, ako je možné dosiahnutie takéhoto stavu a tvrdí, že najviac optimálnych prežitkov majú ľudia počas činností, ktoré sú zamerané k nejakému cieľu a zviazané určitými pravidlami. Musí ísť o činnosti, ktoré vyžadujú investície psychickej energie a nemôžu byť vykonávané bez príslušných zručností. V prípade, že jedinec nemá správne schopnosti na danú činnosť, automaticky sa to pre neho stáva nezaujímavé a nezmyselné. Ani v opačnom prípade, keby si jedinec stanovil príliš jednoduchý cieľ v porovnaní s jeho schopnosťami, sa veľká radosť po jeho splnení neobjaví. Preto, aby sme mali radosť zo svojich činností, musíme sa najprv naučiť stanoviť si ciele, rozpoznať a merať spätnú väzbu. (Csikszentmihalyi, 1990, vlastný preklad).

K týmto vyjadreniam autor dodáva veľmi dôležitú informáciu a to, že pre jedinca môžu byť príjemné aj tie aktivity a činnosti, ktoré nemá rád a to vtedy, keď ich reštrukturalizuje tak, že im dá cieľ, pravidla a ďalšie prvky radosti. (Csikszentmihalyi, 1990, vlastný preklad) Tieto teoretické tvrdenia sú pre vyučovací proces veľmi prínosné, odhaľujú niektoré príčiny nepozornosti a nezaujatosť študentov pri vyučovacom procese, a môžu napomáhať k efektívnejšiemu vyučovaniu. Z uvedených dôvodov by bolo vhodné aj ich praktické aplikovanie vo výučbe.

Na vyvolanie zážitku existujú aktivity, ktoré poskytujú pocit, že niečo objavujeme a tvorivý pocit prenášajúci nás do novej reality. Vedú nás k vyšším úrovňam výkonu a k stavu vedomia, o ktorých sa nám ani nesnívalo. (Csikszentmihalyi, 1990, vlastný preklad) Viacero autorov (Park, Peterson, Seligman, 2004, vlastný preklad) sa prikláňa k tvrdeniam, že pozitívne prežívanie a pocit zmysluplnosti, podporuje životnú spokojnosť, zvyšuje koncentráciu a kladne pôsobí na kreatívne myslenie a učenie.

## **2.4 Pamäť**

Pamäť je nesporne veľmi dôležitá pri učení. Každá pamäť má svoje špecifiká, ktoré môžu na jednej strane pomáhať pri efektívnom učení, ale na strane druhej brániť. V tejto podkapitole rozoberáme základnú terminológiu a definície, aby sme sa dozvedeli

ako naša pamäť funguje.

Pamäť je podľa Křivohlavého (2001) definovaná ako schopnosť prijímať, spracovávať, uskladňovať, vydávať uskladnené informácie a znovu spoznávať. Delí ju na senzorickú, krátkodobú a dlhodobú.

Senzorická pamäť udržiava novú informáciu 0,1 až 20 sekúnd. Tento typ pamäte má chrániť mozog pred nepodstatnými informáciami s ktorými sa denne stretávame. Až keď je nejaká informácia vyhodnotená ako dôležitá, až vtedy nasleduje uloženie do krátkodobej pamäte a jej ďalšie spracovanie. Je považovaná za biologickú a čiastočne podvedomú funkciu, ktorú je ťažko trénovať, no napriek tomu existuje niekoľko koncentračných cvičení, ktoré posilňujú aj tento typ pamäte. (Veľká, 2009) Křivohlavý (2001) píše, že táto pamäť vykazuje určité špecifické zvláštnosti, keďže na jednej strane je pri vedomej činnosti výrazne ovplyvňovaná pozornosťou, ktorá určuje na čo sa máme sústrediť, pôsobí selektívne. Reálne to znamená videnie vecí, ktoré nás zaujímajú a nevidenie vecí, ktoré nás v danej chvíli nezaujímajú, pretože nestoja v centre zamerania našej pozornosti a nemajú vzťah k nášmu stavu potrieb k našej motivácii.

Mimoriadna pozornosť pri trénovaní pamäti sa venuje krátkodobej pamäti, pretože je veľmi dôležitou súčasťou ľudského systému nie len pre podržanie informácií, ale aj pre ich spracovanie (Křivohlavý, 2009). Pokiaľ sme si informácie uložili do krátkodobej pamäte, budeme schopní o nej niečo povedať aj po 3 až 4 minútach. Tento typ pamäte, pri učení sa veľkého množstva informácii je náchylný na chyby. (Veľká, 2009). Preto je dôležité vedieť, ako pracovať s týmto typom pamäte pri učení a ako jej pomáhať pri učení.

Veľká kniha techník učenia, tréningu pamäti a koncentrácie (2009) radí, aby sme sa snažili jednotlivé informácie alebo pojmy radiť do logických skupín. To je jedna z praktík ako si cvičiť krátkodobú pamäť, ďalej môžeme využívať na tréning napr. pexeso.

Dlhodobá pamäť je zo všetkých troch najrozsiahljšia, relatívne najlepšie odoláva strate informácií a je najstabilnejšia. (Křivohlavý, 2009) Aby sme si informácie zapamätali natrvalo, musíme ich previesť zo senzorickej a krátkodobej pamäte. Informácie sa do pamäte ukladajú jednoduchšie ako z nej vyvolávajú, a nemusia byť vždy k dispozícii. Aby sme zabránili zabúdaniu môžeme našu pamäť trénovať. Jednou z pomôcok je prepájanie jednotlivých informácií, radenie ich do kategórií a neustále

opakovanie si učiva. Po prvýkrát si učivo môžeme zopakovať po niekoľkých hodinách alebo aj po jednom dni, a po druhýkrát až po niekoľkých dňoch až týždni, a za nejaký čas si môžeme učivo zopakovať aj po tretíkrát. (Veľká, 2009)

Pri každom type pamäte je uvedená technika ako môžeme túto pamäť trénovať a zlepšovať z dôvodu upozornenia na to, že s pamäťou sa dá pracovať a vieme ju do určitej miery zlepšiť. Existuje množstvo rôznych typov na hry, ktoré sa dajú prispôbiť aj do vyučovacieho procesu v angličtine.

## **2.5 Stratégie a metódy učenia**

Aby sme sa mohli učiť jazyky rýchlejšie a kvalitnejšie, musíme vedieť ako na to. V škole prevláda uniformita a vyučuje sa v nej najmä prostredníctvom rôznych textov, prednášok a prezentácií, čo pre náš mozog nie je úplne prirodzené. Každý študent alebo žiak je jedinečný a každý jeden má iné predpoklady k typu učenia sa.

Všeobecne definovaná stratégia učenia je podľa pedagogického slovníka: postupnosť činnosti pri učení, ktoré sú usporiadané premyslene tak, aby dosiahli učebného cieľa. (Prucha, Walterová, Mareš, 1995) Definície charakterizujúce konkrétne stratégie učenia cudzích jazykov sa významne neodlišujú od tých všeobecných. Napr. Wenden a Rubin (1987, vlastný preklad) hovoria o súbore činností, krokov, plánov a rutinných postupov, ktoré využívajú žiaci k uľahčeniu získania, zapamätania, znovu vybavenia a použitia informácií.

O tom, akými metódami sa človek najlepšie učí rozhoduje prevládajúca hemisféra. Ľavá hemisféra nám umožňuje myslieť logicky a je zameraná na zvládanie matematických úloh, jazykových úloh a vytvárania pojmov. Naopak pravá hemisféra je zodpovedná za emócie, priestorovú orientáciu a za schopnosť zhrnúť obsah. Zodpovedá za komplexné, intuitívne a obrazné myslenie. Je schopná spracovať viac informácií súčasne. (Veľká, 2009). Oxford (2003, vlastný preklad) hovorí, že stratégie sa stanú úspešným nástrojom pre aktívnu, cielenú a zmysluplnú reguláciu učenia vtedy, keď si študent zvolí sám také stratégie, ktoré sú v súlade s jeho štýlom učenia a úlohou v cudzom jazyku.

Stratégie učenia vychádzajú z typu konkrétneho štýlu učenia žiaka. Sú odrazom jeho individuality a vonkajších vplyvov ako je napr. charakter učivaa požiadavky učiteľa. Podľa Vlčkovej (2005) je žiak schopný svoje stratégie

diagnostikovať, meniť a vedome sa učiť nové. Tak isto aj učiteľ môže vytvárať podmienky pre voľbu správnych a efektívnych stratégií a navodiť správnu atmosféru na ich využitie v praxi.

Stratégie učenia sú dôležité z toho dôvodu, že umožňujú žiakom postupne riadiť proces vlastného učenia a postupne prechádzať z heteroregulácie k autoregulácii. Tento prechod je dôležitý z hľadiska celoživotného vzdelávania a používania jazyka aj mimo prostredia školy. Autoregulácia súvisí so žiakovou aktivitou, pretože žiak už neočakáva od učiteľa, že ho všetko naučí on, bez toho, aby on musel niečo robiť. (Vlčková, 2005)

Vyučujúci cudzích jazykov by mali mať poznatky o stratégiách, pamäti a pamäťových procesoch. Mozog nefunguje stále rovnako a na výučbu je potrebné, aby bol mozog správne naladený. Preto je dôležité snažiť sa najprv o mozog postarať a až potom začať vyučovať. Na to, ako zapojiť obe časti mozgu do fungovania, existuje množstvo metód. Či už je to len pohyb, mávanie rukami, kreslenie očami ležatých osmičiek a pod. Podľa Činku (2012) na školách stále prevládajú staré metódy vyučovania a nezaoberajú sa prirodzenými metódami pre mozog. Upozorňuje, že tlak odporuje prirodzenému procesu rozvoja a pokiaľ ide učenie proti pravidlám mozgu, z učenia sa stáva mučenie.

Náročná výučba prebieha aj vtedy, pokiaľ si jedinec myslí, že je antitalent na cudzí jazyk. Spoločne so sugesciou autorít v škole, ktoré neverili v potenciál našich mozgov to môže spôsobovať jedincom obrovské problémy v učení. Z týchto dôvodov Činka (2012) upozorňuje čitateľa svojej knihy, že na začiatku učenia sa cudzieho jazyka je dôležité začať z vnútra a prekonávať takéto bloky.

Vzdelávanie a nové rôzne formy efektívnej výučby sa riešia už desiatky rokov. Nemôžem zaprieť fakt, že vzdelávací systém sa snaží prechádzať žiaducimi zmenami, no napriek tomu aj podľa stratégie rozvoja ľudských zdrojov pre Českú republiku, ktorá je podobná so Slovenskou, stále nie je dostatočne flexibilný, otvorený a medzinárodný. Zmena vzdelávacieho systému je náročná, ale nevyhnutná pre súčasnú generáciu.

Učenie cudzích jazykov nemusí byť pre študentov nič negatívne a nepríjemné, stačí len vedieť pár základných vecí o tom ako sa správne učiť, čo využívať, dodržiavať a uvedomiť si, že bez disciplíny to nejde. Ako hovorí aj Kupka (2012) vo svojej publikácii, že polygloti zrejme majú väčšie nadanie na jazyky ako priemerný človek, ale

vo svojej výučbe museli využívať rovnako určité zásady vďaka, ktorým sa naučili jazyky.

### 3 Sociálna práca

Sociálna práca, sociálny pracovník, vzdelávanie v sociálnej práci a sociálna práca ako študijný odbor sú ďalšími súvisiacimi pojmami z HVO, ktorá sa zameriava na študentov a učiteľov sociálnej práce.

Cieľom tejto kapitoly je oboznámenie sa s obrazom sociálnej práce na Slovensku, s tým kto je sociálny pracovník podľa zákon č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci a niektorých autorov, so vzdelávaním v sociálnej práci z pohľadu EÚ a slovenských akademikov, a s tým ako je vymedzený obsah študijného odboru sociálna práca. Poskytnutie pohľadu na spomínané témy a možnosti utvorenia si obrazu o celkovej situácii sociálnej práce na Slovensku, považujem za predmetnú vzhľadom na HVO, ktorá je v širšom ponímaní zameraná celkovo na sociálnu prácu na Slovensku.

V závere kapitoly sa zaoberám vzdelávaním v sociálnej práci, aby som predstavila dôležitosť vzdelávania a napredovania aj v tejto profesii.

Existuje niekoľko definícií o tom, čo je sociálna práca. V akademických kruhoch jej definícia nie je až taká problematická ako na verejnosti, kde prevláda nezrozumiteľnosť pri snahe o jej definovanie. Môže to byť spôsobené viacerými faktormi napr. jej širokým spektrom, teoretickou rôznorodosťou, históriou, problematickým statusom, nejasnou pozíciou v rámci vedeckého poznania a i. Podľa Musila (2008) je normálne, že v kultúrnej pestrej spoločnosti je obraz sociálnej práce rôznorodý. Pričom táto rôznorodosť môže vyjadrovať bohatosť, ale aj nejasnosť a zmätok.

Sociálnu prácu môžeme nájsť definovanú aj v najnovšom zákone o sociálnej práci v SR. Ide o odbornú činnosť vykonávanú sociálnym pracovníkom alebo asistentom sociálnej práce, ale aj ako špecializovanú odbornú činnosť vykonávanú sociálnym pracovníkom. Pričom za odbornú činnosť sa považuje „súbor pracovných činností, na vykonávanie ktorých sú potrebné vedomosti a zručnosti získané absolvovaním vysokoškolského vzdelania ustanoveného stupňa v študijnom odbore sociálna práca“ a špecializovaná odborná činnosť sa chápe ako „súbor pracovných činností užšieho zamerania sociálnej práce v ustanovenom špecializovanom odbore sociálnej práce, na vykonávanie ktorých sú potrebné vedomosti a zručnosti získané

absolvovaním akreditovaného špecializačného vzdelávacieho programu“. (zákon č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci)

Táto definícia zo zákona je dostačujúca pre vymedzenie podmienok na výkon sociálnej práce. Jej existencia je určite nesmierne dôležitá a v práci je potrebné ju spomenúť, nepojednáva však o tom čo konkrétne sociálna práca je. Práve to sa pokúsime načrtnúť nižšie prostredníctvom niektorých akademikov.

Mühlpachr (2004) uvádza, že sociálna práca sú činnosti, ktoré sa týkajú spoločnosti a najmä ľudí v nej. Môže mať represívny alebo preventívny charakter. Keď sa sociálny pracovník snaží odstrániť nedostatky u klienta alebo spoločnosti, ide o represiu. Pri preventívnom výkone sociálnej práce sa pracovník snaží nedostatkom predchádzať.

O konkrétnejšie vymedzenie cieľa sociálnej práce sa snaží Navrátil (2001), ktorý hovorí o podpore sociálneho fungovania klienta v situácii, kde je táto potreba vnímaná a vyjadrená, skupinovo alebo individuálne. Profesionálne sa sociálna práca zaoberá ľudskými vzťahmi v súvislosti s výkonom sociálnych rolí a sociálneho fungovania.

Sociálnym fungovaním sa zaoberá aj Bartlettová (1970, vlastný preklad), ktorá ho definuje ako interakciu prebiehajúcu medzi jedincom a požiadavkami prostredia. Jedinec žije vo vzťahu so svojím prostredím, ktoré kladie na jedinca určité požiadavky a očakáva ich naplnenie. Jedinec však nie vždy je schopný adekvátne reagovať na tieto požiadavky a môže vzniknúť problém a to narušenie rovnovážneho vzťahu medzi nárokmi prostredia a schopnosťami jedinca – klienta. Musil a Šrajter (2008) radia medzi faktory ovplyvňujúce rovnováhu životnej situácie klienta nasledovné: vlastnosti klienta, očakávanie a podpora sociálneho prostredia, interakcia medzi očakávaním sociálneho prostredia a schopnosťou klienta ich zvládať s podporou alebo bez podpory prostredia.

### **3.1 Sociálny pracovník**

V tejto podkapitole sa zaoberáme definíciami sociálneho pracovníka podľa staršieho a novšieho zákona na Slovensku. Je to pomerne čerstvo prijatý zákon, preto som upriamila pozornosť na zmeny v definíciách sociálneho pracovníka a porovnali s tými novými.

Ešte do minulého roka podľa zákona č. 448/2008 Z.z o sociálnych službách, bola



sociálnym pracovníkom „fyzická osoba, ktorá získala vysokoškolské vzdelanie v študijnom odbore sociálna práca v prvom stupni, druhom stupni alebo má uznaný doklad o takomto vysokoškolskom vzdelaní vydaný zahraničnou vysokou školou.“ Za plnohodnotného sociálneho pracovníka sa považoval aj podľa medzinárodnej federácie sociálnych pracovníkov, pracovník, ktorý mal ukončený len prvý stupeň vysokoškolského vzdelania.

S novým zákonom o sociálnej práci konkrétne zákon č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov prichádza aj nová definícia sociálneho pracovníka. Na rozdiel od zákona č. 448/2008 Z.Z o sociálnych službách, sociálny pracovník je ten, ktorý získa vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom odbore sociálna práca. Ten kto získal vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa v študijnom odbore sociálna práca sa po novom nazýva asistent sociálnej práce.

Takéto kategorizovanie v zákone znamená, že asistent sociálnej práce a sociálny pracovník môžu vykonávať sociálnu prácu ako odbornú činnosť, ale špecializovanú odbornú činnosť môže vykonávať len sociálny pracovník.

Obaja však musia podľa zákona uplatňovať „prístupy zodpovedajúce cieľu vykonávanej sociálnej práce a poznatkom odboru sociálna práca s využitím odborných metód práce v závislosti od zamerania sociálnej práce.“ Práca má byť vykonávaná vo vzájomnej súvislosti s inými odbornými činnosťami z oblastí psychológie, práva, medicíny, pedagogiky, sociológie a z ďalších oblastí. (zákon č. 219/2014 Z.z)

Podmienkou výkonu sociálnej práce je odborná spôsobilosť a prípadne povolenie na výkon samostatnej praxe, ak sociálny pracovník sociálnu prácu vykonáva ako samostatnú prax. Odbornou spôsobilosťou sa rozumie splnenie kvalifikačných predpokladov podľa § 5 zákona č. 219/2014 Z.z. Kvalifikačné predpoklady sú pre sociálneho pracovníka, ako som už vyššie poznamenali získanie vysokoškolského vzdelania druhého stupňa v študijnom odbore sociálna práca a pre asistenta sociálnej práce, získanie vysokoškolské vzdelania prvého stupňa v študijnom odbore sociálna práca. Osobitným kvalifikačným predpokladom na výkon špecializovanej odbornej činnosti je „absolvovanie akreditovaného špecializačného vzdelávacieho programu ustanoveného pre príslušný špecializovaný odbor sociálnej práce.“

Na základe veľmi malého porovnania staršieho a novšieho zákona, v ktorom bol

definovaný sociálny pracovník si môžeme všimnúť, že sa vysokoškolskému štúdiu a vzdelaniu sociálnych pracovníkov kladie veľký dôraz, a aj prostredníctvom zákonov sa prejavujú snahy o skvalitňovanie sociálnej práce. Tieto definície ale bližšie nehovoria o tom, čo by mal sociálny pracovník vykonávať. Jeho výkon závisí od jeho odbornej kompetencie a disponovania kvalifikovanými a praktickými odbornými zručnosťami.

V náplni práce sociálneho pracovníka je toho veľmi veľa. Ak by som vychádzala už zo spomínanej definície o sociálnej práci a sociálnom fungovaní od Navrátila (2001), tak Hudecová et al. (2010, s. 7) k tomuto ponímaniu vymedzuje rolu pracovníka ako „podporu sociálneho fungovania klienta prostredníctvom pomoci pri obnove alebo získavania takých spôsobilostí a informácií, ktoré klientovi umožnia zvládať požiadavky prostredia alebo ovplyvňovať tie nároky prostredia, ktoré sú pre klienta neprimerané alebo problematické.“ Táto definícia je však platná iba pri dodržaní spomínaného cieľa sociálnej práce. Rola sociálneho pracovníka je však veľmi rozmanitá a nemožno ju zhrnúť do jednej definície. Je potrebné rozlišovať podľa Musila (2008) či ide o sociálneho pracovníka – administratívneho, profesionála alebo filantropa.

Podľa administratívneho chápania sa sociálnym pracovníkom rozumie úradník, ktorý by mal byť lojálny a mal by ovládať príslušnú legislatívu a postupy potrebné na výkon jeho práce v konkrétnom odbore. Na výkon takejto sociálnej práce, stúpenci administratívneho chápania nepovažujú za dôležité nadobudnúť vysokoškolské vzdelanie a postačuje im často úspešné absolvovanie strednej školy s maturitou. (Musil, 2008)

Profesionálne ponímanie sociálnej práce, predpokladá, že sociálny pracovník je špecialista so zameraním na komplexné posúdenie rôznorodých a špecifických okolností, ktoré jedincovi alebo skupine znemožňujú zvládať interakciu so sociálnym prostredím. Na výkon tohto druhu sociálnej práce je potrebné vyššie odborné vzdelanie, alebo preferované vysokoškolské vzdelanie, ktoré by malo byť zárukou kvalitného výkonu povolania. Sociálny pracovník „profesionál“ by mal byť schopný zvyšovať svoju odbornosť a špecializáciu v konkrétnej oblasti, prostredníctvom ďalšieho vzdelávania a samoštúdia. (Musil, 2008)

Posledným typom kategorizácie podľa Musila (2008) je sociálny pracovník – filantrop, ktorý sa zameriava na spontánny ľudský vzťah, empatiu a altruizmus ako

základný prvok sociálnej práce a pomoci. Riadi sa vlastným úsudkom a zážitkami, klientovi poskytuje to, čo považuje sám za vhodné a kvalifikáciu využíva takú, ktorú má k dispozícii.

K základným profesijným rolám sociálneho pracovníka Hudecová et al. (2010) dopĺňajú okrem administrátora aj poradcu, terapeuta, pedagóga, psychológa, manažéra a vedca. O rôznorodosti rolí sociálneho pracovníka nemožno pochybovať, dôležité je, aby vzdelanie a schopnosti pracovníka korešpondovali s miestom, ktoré vykonáva.

### **3.2 Vzdelávanie v sociálnej práci na vysokej škole**

Vysoká škola je jedným z pojmov z HVO, preto nižšie uvádzam jej teoretické vymedzenie. O vysokých školách sa píše v samostatnom zákone č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách, ktorý definuje vysokú školu ako vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne. Jej poslaním a predmetom hlavnej činnosti má byť rozvíjanie harmonickej osobnosti, vedomosti, múdrosti, dobra a tvorivosti v človeku a prispievať k rozvoju vzdelanosti, vedy, kultúry a zdravia pre blaho celej spoločnosti. Podľa Portálu vysokých škôl, odbor sociálna práca sa vyučuje na desiatich vysokých školách na Slovensku.

Ďalším využívanými pojmami v tejto práci a pojmami z HVO sú študent a učiteľ vysokej školy. Podľa zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách sa študentom vysokej školy rozumie uchádzač prijatý na štúdium odo dňa zápisu na štúdium. Akademickými pracovníkmi alebo učiteľmi vysokých škôl sú vysokoškolskí učitelia, ktorí podľa zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách pôsobia vo funkciách profesor, hosťujúci profesor, docent, hosťujúci docent, odborný asistent, asistent a lektor.

Spoločenská potreba vysokoškolsky vzdelaných ľudí v Slovenskej republike podľa Schavela a Matulayovej (2012) od roku 1989 neustále rastie a predstavuje výzvu pre štátnu vzdelávaciu politiku najmä v oblasti vysokého školstva. Za míľniky v novodobých moderných dejinách v rámci procesu etablovania a rozvoja vysokoškolského vzdelávania v sociálnej práci považujú rok spoločenského prevratu 1989, vznik samostatného štátu 1993 a rok vstupu do Európskej únie 2005.

Vzdelanie je nevyhnutnosťou dnešnej modernej spoločnosti, ktorá neustále napreduje, zaužívané veci mení a inovuje. Najdôležitejšieho zdroja konkurenčnej výhody v podnikateľskom prostredí si je vedomá aj Európska komisia, ktorá sa zaoberá

konceptom celoživotného vzdelávania vo svojich najdôležitejších dokumentoch. Na flexibilitu, všestrannosť a kvalitu ľudského kapitálu kladie veľký dôraz najmä preto, aby vzdelávanie bolo celoživotným procesom a ľudia dokázali reagovať na aktuálne potreby spoločnosti. Ďalšie alebo celoživotné vzdelávanie sociálnych pracovníkov je jedným z dôležitých predpokladov rozvoja a skvalitnenia sociálnej práce.

O nevyhnutnej európskej dimenzii vo vysokoškolskom vzdelávaní hovoria aj Schavel a Matulayová (2012). Tvrdia, že vzhľadom „na prípravu študijných plánov, spoluprácu medzi inštitúciami, mobilné schémy a integrovania programov štúdia, výcviku a výskumu, je podľa nášho názoru stále nedostatočne reflektovanou výzvou v oblasti vzdelávania sociálnych pracovníkov.“ (Schavel, Matulayová, 2012, s. 14) Pre ilustráciu poukazujú na všeobecné dáta, ktoré majú výpovednú hodnotu aj pre vzdelávanie sociálnych pracovníkov. V akademickom roku 2007/2008 prebehlo hodnotenie úspešnosti desaťročného využívania programu Erasmus v Slovenskej republike, národnou agentúrou SAAIC. Do programu sa v tých časoch zapojilo približne len 1,05% študentskej populácie na Slovensku a v krajinách EÚ 3,5%. Najčastejšou cieľovou krajinou Slovákov bolo Nemecko, Francúzsko a Španielsko. Z vlastnej skúsenosti Schavel a Matulayová (2012) tvrdia, že študenti sociálnej práce nemajú dostatočný záujem o štúdium či stáž v zahraničí v rámci programu Erasmus a ak áno, tak uprednostňujú krajiny jazykovo príbuzné napr. Česko a Poľsko. O rozvoj medzinárodnej spolupráce medzi sociálnymi pracovníkmi sa snaží aj občianske združenie Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci na Slovensku.

Kľúčovou otázkou pri zostavovaní nových študijných osnov je to, čo potrebuje sociálny pracovník vedieť. Ktoré profesijné kompetencie by mal mať začínajúci sociálny pracovník, a ktoré môže rozvíjať celoživotne v ďalšom vzdelávaní. Touto otázkou sa zaoberajú nielen akademickí pracovníci, ale aj profesijné organizácie vzdelávateľov v sociálnej práci a profesijné organizácie sociálnych pracovníkov. (Vitálošová, 2014)

Na tému predmetu práce sociálnych pracovníkov pojednáva aj Zozuláková (2012), ktorá píše, že sociálna situácia obyvateľstva sa neustále zhoršuje u nás, ale aj v iných krajinách EÚ, ktorá otvára sociálnym pracovníkom nové možnosti ich zamerania. Autorka týmto upozorňuje na čoraz rozširujúce sa uplatnenie programov sociálnej práce, prepojených so zeleným biznisom, tranzitného manažmentu, sociálneho biznisu,

sociálnych inovácii s podporou korporátnej sociálnej zodpovednosti podnikov, firiem, ale aj na uplatnenie sociálnych pracovníkov v oblasti marketingu sociálnej práce, sociálnej edukačnej práci a predovšetkým v tzv. zelenom biznise zameranom na ochranu životného prostredia, redukciu ekologických stôp, využívanie sekundárnych zdrojov a výstavbu kvalitných sociálnych bytov.

Na základe týchto príspevkov, môžeme konštatovať, že variabilita výkonu práce sociálnych pracovníkov môže byť jedným z dôvodov problematiky nastavenia vzdelávania sociálnych pracovníkov. Na druhej strane to môže byť i výzva, vďaka, ktorej by sa odbor mohol prispôsobovať jednak na tradičné inštitucionálne využitie, ale aj na využitie, ktoré vyššie poznamenala Zozuláková. Dôležité však je poznamenať, že sociálny pracovník sa už v akejkoľvek oblasti svojho výkonu musí neustále vyvíjať a prispôsobovať zmenám spoločnosti. K tomu, aby pracovníci vo všetkých oblastiach sociálnej práce pracovali inovačnými spôsobmi sa prikláňa aj Kasanová (2007). Konkrétne píše, že: „poskytované sociálne služby a sociálna pomoc musia nadobudnúť dynamickú entitu, aby sa mohli meniť podľa potrieb klientov tak, ako sa menia ekonomické, spoločenské, kultúrne a technologické podmienky v každej krajine.“

Sociálna práca ako aj iné disciplíny je stále vo vývoji a snaží sa zdokonaľovať. Má veľmi široký záber a je nevyhnutné rozlišovať rôzne role sociálnych pracovníkov, ktoré sú veľmi rozmanité. Pretože čo je dôležité pre jedného sociálneho pracovníka, nemusí byť dôležité pre druhého. Napriek veľkej rôznorodosti tejto profesie môžeme konštatovať, že všeobecne vzdelávanie je pre každého sociálneho pracovníka a jeho prácu veľmi dôležité. Preto by teoretické i praktické napredovanie pracovníkov a zdieľanie dobrej praxe malo byť celoživotným procesom.

### **3.2.1 Sociálna práca ako študijný odbor**

Táto kapitola nadväzuje na časti o sociálnej práci a vzdelávaní. Vzhľadom na HVO, považujeme za predmetné zaoberať sa sociálnou prácou ako študijným odborom. V tejto časti konkrétne pojednávame o obsahu študijného odboru sociálna práca, za ktorý prevzalo zodpovednosť Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny v SR (MPSVaR) a Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci v Slovenskej republike.

Sociálna práca ako študijný odbor je spravovaná Ministerstvom školstva SR. Charakterizuje ju ako „oblasť poznania, v ktorej absolvent študijného programu

nadobudne profesionálnu spôsobilosť vykonávať svoje povolanie alebo sa pripraví pokračovať v nadväzujúcom vysokoškolskom štúdiu“. (Ondrejko*vič et al.*, 2002)

Ako som už v kapitole o sociálnej práci spomínala, podľa Sústavy študijných odborov sa odbor sociálna práca môže študovať v prvom, druhom a treťom stupni vysokoškolského štúdia. Absolvent bakalárskeho stupňa štúdia by mal ovládať základy teórie a praxe sociálnej práce, mať znalosti o úlohách štátnej správy, samosprávnych orgánov a neštátnych subjektov v oblasti sociálnej politiky. Ďalej by mal byť pripravený na výkon sociálno-správnych činností, sociálno-právneho poradenstva prvého kontaktu, sociálneho diagnostikovania a prognózovania, sociálnej prevencie, sociálno-právnej ochrany a depistáže, inej formy sociálnej pomoci (napr. krízová intervencia, terénna práca, resocializácia, vyjednávanie a zastupovanie klienta, pomoc občanom v hmotnej a sociálnej núdzi a pod.), zriaďovania, koordinovania a organizovania sociálnych služieb. (Ondrejko*vič et al.*, 2002)

V nadväzujúcom druhom magisterskom stupni štúdia by mal absolvent ovládať teoretické koncepcie a metódy sociálnej práce, mať znalosti o ekonomike a legislatíve sociálnej sféry a poznať metódy riadenia sociálnej sféry. Od absolventa sa vyžaduje, aby vedel analyzovať sociálnu situáciu v danej lokalite príp. regióne, navrhovať, prijímať a realizovať koncepčné riešenia sociálnych problémov, spolupracovať s orgánmi činnými v trestnom konaní, zdravotníctve, školstve a psychologickom a pedagogickom poradenstve, podieľať sa na riešení otázok kvality života a socio-environmentálnych problémov, riešiť otázky minorít, osobitne rómskeho etnika, riešiť otázky rodinnej politiky a rodinného života, chudoby, bezdomovectva, prostitúcie, drogových závislostí a ostatných sociálno-patologických javov a to v rezidenciálnej i terénnej sociálnej práci, samostatne plánovať a organizovať aktivity v oblasti sociálnej pomoci a sociálnych služieb. (Ondrejko*vič et al.*, 2002)

Absolvent doktorandského štúdia by mal ovládať vedecké metódy a techniky vedeckého výskumu v oblasti vied o človeku a spoločnosti, a byť schopný riešiť problémy v rámci výskumných projektov, špecializovaného sociálneho poradenstva a sociálnej terapie, ako i supervízie, sociálneho projektovania s orientáciou na riešenie makro i mikrosociálnych problémov, napr. v rozvoji regiónu, aktívnej politiky zamestnanosti a usmerňovania a koordinácie sociálnych projektov a programov. (Ondrejko*vič et al.*, 2002)

Aby sa dosiahlo vyššie spomenutých znalostí, dokument o študijnom odbore stanovuje aj nosné témy jadra znalostí odboru pre každý stupeň samostatne. Tie musia byť súčasťou obsahu študijného programu. Rozoberať nosné témy jadra pokladám za zdĺhavé a bezpredmetné vzhľadom na HVO. Chcem iba upozorniť na časť súvisiacu s témou práce. Ide o tretí stupeň štúdia, kde dochádza na rozdiel od predošlých dvoch k zmene. Ako sme si mohli všimnúť v prvom, ani v druhom stupni štúdia sa vôbec nevyžaduje znalosť cudzieho jazyka. Ale v treťom stupni, v študijnej časti je odborný cudzí jazyk zaradený medzi povinné témy, ktoré končia čiastkovou skúškou.

## 4 Postoj

V tejto kapitole sa zaoberám postojom, pretože postoj študentov a učiteľov je kľúčovým pojmom HVO a slúži aj ako koncept tejto práce. Postoj študentov a učiteľov považujem za dôležitý, pretože z neho vyplýva to ako študenti a učitelia vnímajú a prežívajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, a ako ich tieto dve zložky postoja ovplyvňujú v správaní sa v tejto súvislosti.

Koncept postoja som si zvolila z dôvodu jeho komplexnosti, pretože je zložený z troch zložiek – kognitívnej (vnímanie, premýšľanie, pozorovanie, predstavovanie), emocionálnej (emócie, afekty) a behaviorálnej (správanie). Potrebné je upozorniť na fakt, že pri behaviorálnej zložke sa nejedná o zisťovanie správania, pretože nerobím pozorovanie. Ale skúmam anticipované správanie (zámerné správanie) čiže to, akým spôsobom respondenti o tom správaní hovoria. Zjednodušene možno poznamenať, že skúmam vplyv kognitívnej a emocionálnej zložky u študentov a učiteľov sociálnej práce na behaviorálnu zložku.

### 4.1 Teoretické vymedzenie pojmu

Postoj vyjadruje to čo uprednostňujeme prípadne nemáme radi, čiže náš hodnotiaci vzťah k rôznym sociálnym objektom v našom prostredí. Eagly, Chaiken (1998) ho charakterizujú ako psychologickú tendenciu, ktorá sa prejavuje v hodnotení konkrétnej entity s istým stupňom uprednostňovania alebo odmietania. (In Výrost, Slaměník, 2008) Mnoho súčasných autorov vychádza z definície Ajzen a Fishbein (1975), ktorá hovorí, že postoje sú naučené predispozície k celkovo priaznivej alebo nepriaznivej reakcii na daný objekt, osobu alebo udalosť. Z ďalších definícií napríklad od Crutchfield, Ballachey (1962) vyplýva, že sa postoje týkajú činnosti alebo jednania. Osgoodem, Sucim a Tannenbaumen (1957) tvrdia, že postoje nás pripravujú k činnosti a spôsobujú, že sa častejšie správame určitým spôsobom. (In Hayesová, 1998)

Postoj jedinca má niekoľko funkcií. Podľa Vágnerovej (2005) slúži k jednoduchšej orientácii vo svete, k regulácii správania, dodáva istotu v riešení rôznych problémov, robí ľudské jednanie zrozumiteľnejšie a predvídateľnejšie alebo môže mať aj ochrannú funkciu. Festinger (1964) sa o nich vyjadruje všeobecne a hovorí, že postoje umožňujú jedincovi adaptovať sa na prostredie. (In Výrost,



Slaměník, 2008)

Nie sú neutrálne, ale relatívne stabilné. Časť z nich je vroděných a väčšinu získavame v priebehu nášho života priamo osobnými skúsenosťami s objektmi, sprostredkované alebo sociálnym učením. (Výrost, Slaměník, 2008) Podľa Řezáča (1998) môžu byť konzistentné i nekonzistentné. Konzistentné čiže relatívne stále, majú zastúpené všetky tri zložky postoja a vychádzajú z rozumového hodnotenia, silných emócií a činnostného posilnenia. O postojoch tvrdí, že sú výsledkom predošlej interakcie a osobnosť jedinca sa v nich prejavuje ako celok. Odrážajú sa aj v správaní a jednaní jedinca, preto spätne ovplyvňujú vytváranie ďalších vzťahov človeka k prostrediu. (Řezáč, 1998) Vágnerová (2005) k tomu dodáva, že napriek tomu, že človek má prirodzenú tendenciu dosiahnuť prijateľnú vnútornú konzistenciu svojich postojov, môžu mať rôznu vnútornú konzistenciu. Postoj môže určitú dobu kolísať pokiaľ je v rozpore rozumové a emočné hodnotenie, ale pravdepodobne jedna zo zložiek nakoniec prevláda, väčšinou emočná.

Smith, Bruner a White (1964) rozlišujú tri funkcie postojov: hodnotenie objektov, sociálne prispôsobenie a externalizácia. Prostredníctvom hodnotenia objektov, naše reakcie usmerňujú postoje voči veciam a udalostiam v prostredí, to znamená, že nemusíme pri každom stretnutí s nimi znovu hľadať vhodný spôsob reagovania. Rovnako to platí pri pozitívnom i negatívnom postoji. (In Hayesová, 1998)

Postoje majú svoju rolu aj v sociálnom prispôsobení, kde má vyjadrenie názoru mnoho sociálnych funkcií, ku ktorým patrí napríklad posilňovanie sociálnych vzťahov a zvyšovanie skupinovej súdržnosti. Autori sa domnievajú, že postoje môžu slúžiť ako nástroj sociálneho prispôsobenia sa, pretože pomáhajú utužovať spolupatričnosť so skupinou.

Externalizácia zase spája nevedomé motívy alebo vnútorné stavy s niečím, čo práve prebieha v bezprostrednom okolí. Toto často nevedomé spojenie, vyústí k vytvoreniu postoja k danému vonkajšiemu objektu a tak vyjadrí niektoré vnútorné stavy alebo konflikty. Autori zdôrazňujú, že vývoj presvedčenia závisí na tom, k akým informáciám má jedinec prístup. (Hayesová, 1998)

Podobne postoje opisuje aj Řezáč (1998), ktorý píše, že postoje sa vytvárajú jednak v riadených interakciách, ale aj spontánne sociálnym učením, kedy si jedinec vytvára tendenciu, opakovane sa nejako správať. Postoj definuje ako tendenciu ku

konzistentnému hodnoteniu a správaniu. Z uvedeného vyplýva, že zmena postoja je náročná a postoj ovplyvňuje všetky stránky psychickej činnosti. O tom, že sa postoje ťažko menia hovorí aj Vágnerová (2005), ktorá dopĺňa, že ich zmena je možná najmä vtedy pokiaľ postoj nevyplýva z vlastnej skúsenosti alebo myšlienkovej činnosti, ale bol prebratý ako hotový motivačný vzorec. Vzhľadom na silnejšiu emočnú zložku sa najťažšie menia extrémne postoje. Obranné postoje môžu vzniknúť počas vytvárania určitého vzťahu v priebehu uspokojovania potrieb, ktorý neumožňuje ich saturáciu. Postoje sú sociálne a ako som už vyššie spomenula, každý jeden sa popisuje pomocou troch zložiek – kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej, z ktorých každá jedna je dôležitá a prispieva k celku. (Hayesová, 1998) Validitu tohto trojzložkového modelu preukázal Breckler (1984) svojim výskumom. (In Hewstone, Stroebe)

## **4.2 Kognitívna zložka**

Kognitívna zložka je názor na situáciu alebo objekt, ku ktorému jedinec zaujíma svoj postoj, vyplývajúci zo súhrnu informácií. (Vágnerová, 2005) Keďže ide o to, čo jedinec o objekte svojho postoja vie, táto zložka predstavuje určitý stupeň vedomosti jednotlivca o predmete postoja. (Lokša, 2007)

Kognitívna zložka postoja odkazuje na sociálne poznávanie a sociálne procesy, ktoré prebiehajú pri vytváraní subjektívnej reality. Charakterizuje spracovanie sociálnych informácií, spôsob akým sú vnímané, kódované, organizované, uchovávané a vybavované. Ďalej charakterizuje aj to, aká konštrukcia a reprezentácia sociálneho poznania sa vytvára a aké procesy prebiehajú pri vytváraní úsudku a rozhodovania. (Hewstone, Stroebe, 2006) Sociálne poznávanie je podľa Baumgartnera, štúdium toho, ako jedinec spoznáva obklopujúcu sociálnu realitu, jeho sociálny svet. Jedná sa o spoznávanie jednotlivcov, skupiny ľudí, interpersonálnych vzťahov, situácií a pod. (In Výrost, Slaměník, 1997) Vytváraním schém si jedinec vytvára obraz vlastnej reality, pretože správanie jedinca závisí skôr na tom ako sám rozumie svetu, než na tom, aký skutočne je. (Nakonečný, 2009)

Vnímanie, predstavivosť a myslenie patria medzi poznávacie procesy, o ktorých Vágnerová (2004) píše, že umožňujú jedincovi orientovať sa vo svojom prostredí a s ich pomocou jedinec získava rôzne informácie, ktoré spracováva, uvažuje o nich a na základe svojich záverov a rozhodnutí aj reaguje. Vnímanie pokladá za primárnu

poznávaciu funkciu, založenú na zmyslovom zobrazení reality a ovplyvňovanú úrovňou rozumových schopností. Individuálne zameranie a selekcia vnímanej reality je pre vnímanie charakteristické, kedy jedinec zameriava svoje vnímanie na to čo chce, prípadne potrebuje vidieť a vedieť. Je ovplyvnené zvykmi, skúsenosťami, aktuálnymi potrebami a emóciami jedinca.

Kognitívne spracovanie informácií má aj svoje úskalia tzv. stereotypy, ktoré si vytvárame o rôznych sociálnych skupinách. (Výrost, Slaměník, 2008)

### **4.3 Emocionálna zložka**

Subjektívne prežívanie vzťahu jedinca ku skutočnosti predstavujú práve emócie a city. Na základe tejto zložky sa môžeme dozvedieť aké emócie a emocionálne reakcie vyvoláva predmet postoja. (Hayesová, 1998)

Emotívna respektíve afektívna zložka postoja môže zásadným spôsobom ovplyvňovať rozumové hodnotenie, prostredníctvom výberu príslušných podnetov, ich interpretácií alebo eliminácií a zameriava sa na také informácie, ktoré ich budú podporovať. Určuje tak isto aj motivačný charakter postoja a z toho vyplývajúcu zameranosť správania sa. Emocionálna zložka obsahuje emócie, ktoré objekt postoja v subjekte vyvoláva ako napr. sympatie, antipatie, hnev a pod. (Vágnerová, 2005) Emocionálne prejavy môžu pôsobiť ako podnety, ale aj útlmy. Majú zásadný význam pre reguláciu správania sa a jeho ovplyvňovania motivácie. (Nakonečný, 2000)

Emocionálny komponent určuje silu postoja, alebo mu prepožičiava subjektívny význam. Extrémne pozitívne alebo negatívne postoje sú najsilnejšie a súvisia s osobnosťou jedinca, pretože plnia určitú integračnú funkciu. Emočne silne akcentované postoje, najmä predsudky, môžu byť iracionálne a sprevádzané falošnými informáciami. Neutrálne postoje sa týkajú nevýznamných objektov, alebo objektov o ktorých jedinec nič nevie. (Nakonečný, 2009)

Podobne možno rozdeliť aj emócie, ktoré môžu byť pozitívne alebo negatívne. Pozitívne emócie spoluvytvárajú osobné a sociálne zdroje, vedú jedinca k novým a kreatívnym cestám myslenia a jednania. Významne prispievajú k subjektívnej pohode jedinca, ktorá predstavuje citové aj kognitívne zhodnotenie spokojnosti so životom a duševnou pohodou, ktorá je ovplyvnená životnými cieľmi, vlastnými očakávaniami, ich realizáciou a presvedčením zmysluplnosti. (Křívohlavý, 2010) Medzi pozitívne

emócie Stuchlíková (2002) zaraďuje šťastie a radosť. O dlhodobom pociťe šťastia hovorí, že je subjektívna pohoda a spokojnosť, a krátkodobá intenzívna emócia šťastia je radosť a uspokojenie.

Naopak negatívne emócie nenávisť, hnev, úzkosť, strach a smútok obmedzujú momentálnu myšlienkovú štruktúru jedinca, znižujú jeho pozornosť, schopnosť orientovať sa na nové podnety a sú spúšťačom adaptačných mechanizmov v situáciách ohrozujúcich život. U jedinca dokážu niektoré vzbudzovať tendenciu vidieť a interpretovať neutrálne hrozby a nejednoznačné situácie, horšími variantmi. (Stuchlíková, 2002)

Hnev považuje Stuchlíková (2002) za základnú emóciu, ktorá úzko súvisí s nepriateľstvom a agresiou, ktoré sa spoločne nazývajú ako AHA syndróm. Hnev zastáva miesto špecifickej emócie, nepriateľstvo je považované za kognitívnu časť a agresia za behaviorálnu. Ďalšou emóciou je nenávisť, ktorá vychádza z nášho presvedčenia a zameriava sa na konkrétnu osobu. Strach je veľmi užitočná emócia, ktorá napomáha jedincovi lepšie sa orientovať vo svojom okolí. Úzkosťou nazývame trvalý pocit ohrozenia, kedy jedinec nedokáže definovať to, čoho sa bojí. A poslednou spomínanou negatívnou emóciou je smútok, ktorý je spojený s pocitom nešťastia a súženia.

#### **4.4 Behaviorálna zložka**

Behaviorálna zložka vyjadruje snahu alebo pohotovosť správať sa voči objektom postojom určitým spôsobom. Do určitej miery postoj determinuje spôsob jednania, ale nie je to pravidlom, pretože ľudia nie vždy konajú v súlade so svojimi postojmi. (Nakonečný, 2009)

Behaviorizmus vychádza z názoru, že rôzne poruchy správania sú naučenými reakciami. (Kratochvíl, 2002) Podľa behaviorizmu, spôsoby správania a reagovania nie sú iba vrodené, ale aj naučené zo života, najčastejšie prostredníctvom sociálneho učenia. (Výrost, Slaměník, 2008)

Sociálne učenie vysvetľuje ľudské správanie cez vzájomné a nepretržité interakcie medzi vplyvmi kognitívnymi, behaviorálnymi a vplyvmi prostredia. (Hartl, Hartlová, 2000) Ide o proces, počas ktorého sa jedinec cielene učí pozorovaním javov a osvojuje si spôsoby správania a zručnosti. (Nakonečný, 2009) Nakoniec sú jeho

výsledkom podľa Řezáča (1998) sociálne role, ideály, hodnoty a postoje. Sociálne učenie sa delí na sociálne posilňovanie a napodobňovanie.

Sociálne posilňovanie popisuje situáciu počas ktorej je určité správanie a jednanie sociálne akceptované, ocenené, prípadne odmenené a tým dochádza k jeho posilneniu. Imitáciu vystihuje situácia, kedy je správanie druhého jedinca napodobňované, keďže vedie k podobnému alebo rovnakému cieľu, ako má jedinec, ktorý toto správanie preberá. O tom či sa jedinec snaží o dosiahnutie cieľa alebo naopak, rozhoduje sila motivácie, hodnota konkrétneho cieľa a subjektívny odhad pravdepodobnosti dosiahnutie daného cieľa. (Nakonečný, 2009)

## B. METODOLOGICKÁ ČASŤ

V metodologickej časti sú uvedené postupy, ktoré boli využité vo výskume tejto diplomovej práce. Zaoberám sa v nej výskumnou stratégiou, validitou a reliabilitou výskumu. V rámci časti operacionalizácia výskumných otázok som HVO: „*Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike*“, rozdelila do troch čiastkových otázok, ktoré bližšie rozoberám. Ďalej sa venujem v tejto časti technike zberu údajov a jednotkou skúmania a zisťovania. Pokračujem realizáciou a postupom zberu dát, ktoré spoločne aj s intervenčnými premennými spracúvam do výskumu. Nakoniec kapitolu uzatvárajú etické aspekty výskumu.

### 5 Výskumná stratégia

Vo všeobecnosti v spoločenských vedách možno rozlíšiť tri typy výskumných stratégií, a to kvantitatívnu, kvalitatívnu alebo ich kombináciu (Strauss, Corbinova, 1999)

Pre kvantitatívnu metódu je typickým rysom meranie, ktoré dáva kvantitatívne dáta o sociálnej skutočnosti. Podľa Žižlavského (2003) prebieha, tak že výskumník vyberie vhodné teoretické zdôvodnenie výskumnej témy, formuluje výskumné otázky a hypotézy o sociálnych javov. Aby bolo možné merať a získať určitú mieru, je potrebné si zvoliť merateľnú vec alebo jav. Prostredníctvom takéhoto merania sú kvantitatívne dáta, ktoré výskumník následne štatisticky analyzuje, testuje vzťah medzi ukazovateľmi sociálnych javov, ktoré sú v hypotéze a nakoniec tieto výsledky štatistickej analýzy dát interpretuje.

Ďalším typom výskumných stratégií je kvalitatívna stratégia, ktorú som využila pre túto diplomovú prácu. Výskum je zameraný na postoj, ktorí zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v SR. Po preštudovaní si vhodných materiálov sa javila práve táto stratégia ako najvhodnejšia pre tento výskum. Žižlavský (2003) vidí rozdiel medzi kvantitatívnym výskumom a kvalitatívnym v tom, že v kvalitatívnom výskume nie je odvodený výskumný rámec skúmanej témy len zo

sociálnej teórie, ale aj z osobných a odborných skúseností odborníka.

Kvalitatívny výskum sa využíva v prípade, kedy sa výskum snaží odhaliť podstatu niekoho skúseností s určitým javom, napr. chorobou, zmenou viery a pod. Kvalitatívne metódy sa využívajú aj v prípade odhalenia a porozumenia toho, čo je podstata javov, o ktorých ešte príliš nevieme. Touto stratégiou môžeme získať aj nové a nevšedné názory na javy, o ktorých už niečo vieme, ale aj detailné informácie, ktoré sa kvantitatívnymi metódami získavajú ťažko. (Strauss, Corbinova, 1999)

Technikou kvalitatívneho výskumu je pološtrukturovaný rozhovor. Túto techniku som si zvolila aj napriek jej časovej a finančnej náročnosti, pretože nám umožňuje detailnejšie a hlbšie skúmanie.

## **6 Validita a reliabilita výskumu**

Validita a reliabilita sú pre výskum nevyhnutným nástrojom. Validita je podľa Silvermana (2005) iný výraz pre pravdivosť. Hammersley (1990) ju interpretuje ako mieru, v akej vysvetlenie presne reprezentuje sociálne javy.

Reliabilita sa týka stupňa konzistencie, s akou pozorovateľ v rôznych situáciách, zaradil prípady do tej istej kategórie. (In Silverman, 2005) Inými slovami podľa Dismana (2002) validným meraním rozumieme také meranie, ktoré meria skutočne to, čo sme chceli merať a reliabilné meranie je také, ktoré nám pri jeho opakovanej aplikácii dá zhodné výsledky, pokiaľ sa stav pozorovaného objektu nezmenil. Každá stratégia má pozitíva i negatíva. Pri spojení kvalitatívneho výskumu a validity môžeme hovoriť o výhodách, pretože vzhľadom na voľnú formu otázok má tento výskum pomerne vysokú validitu.

I keď je validita považovaná za „výhodu“ v kvalitatívnom výskume, je potrebné brať na zreteľ problém, ktorý spochybňuje jej validitu, ktorý sa volá „anekdotizmus“. Týka sa konkrétne spoľahlivosti vysvetlení, ktoré ponúka. Je to dôsledok výskumných správ, ktoré sa v niektorých prípadoch odvolávajú na určité príklady fenoménu a nezaoberajú sa analýzou menej jasnými dátami. (Silverman, 2005) Na jeho riešenie Silverman (2005) navrhuje aplikovať kritické uvažovanie na analýzu kvalitatívnych dát a využívať princíp vyvrátiteľnosti, metódu systematického porovnávania, úplne spracovanie dát, analýzu deviantných prípadov a využitie vhodných tabuliek.

Ako nevýhodu kvalitatívneho výskumu vníma Disman (2002) pomerne nízku

reliabilitu. To znamená, že pri opakovanom meraní by som pravdepodobne nezískala rovnaké výsledky. Aj ďalší autori napríklad Kirk a Miller (1986) upozorňujú na reliabilitu. Tvrdia, že aby sa výsledky kvalitatívneho výskumu brali na vedomie, musí sa výskumník zaoberať aj reliabilitou, ktorá sa dá odhadnúť na základe zdokumentovania postupu výskumníka. (In Silverman, 2005) Z tohto postupu možno vypočítať reliabilitu a zistiť či výskumník použil kategórie dôsledne. (Silverman, 2005)

K nevýhodám kvalitatívneho výskumu sa pripája aj Hendl (2005), ktorý upozorňuje v tejto súvislosti na možnosť neprenesenia dát. Aby som zabezpečila dôveryhodnosť výsledkov snažila som sa využiť vo výskume trianguláciu čo je podľa Hendla (2005), kombinácia rôznych metód, výskumníkov, skúmaných skupín alebo osôb, lokálnych alebo časových okolností a teoretických perspektív, ktoré sa uplatňujú pri skúmaní určitého javu. Vidieť to napríklad na rozhovoroch, ktoré budú vykonávané so študentmi a učiteľmi na troch rôznych vysokých školách, v rôznom časovom horizonte. V snahe o dosiahnutie čo najväčšej reliability bude zber dát prebiehať na základe vopred pripravených otázok, ktoré budú respondentom predkladané v rovnakom poradí a kvôli hlbšiemu preskúmaniu pripravím pri niektorých otázkach aj doplňujúce otázky.

## **7 Operacionalizácia výskumných otázok**

Cieľom tejto práce je zodpovedať HVO, ktorá znie:

*„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike?“*

Hlavnú výskumnú otázku som odvodila od témy postoj študentov a učiteľov vysokých škôl, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike. Výskum sa zameriava na zistenie postoja študentov a učiteľov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

Postoj, ktorí študenti a učitelia sociálnej práce zaujímajú k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov mi môže odhaliť, či študenti a učitelia takúto potrebu zavedenia vnímajú. Ich odpovede by mi mali umožniť zistiť, v čom vidia



a naopak nevidia túto potrebu zavádzania výučby angličtiny, ako o tom premýšľajú, čo v tejto súvislosti prežívajú a ako pod týmito vplyvmi vnímania a prežívania jednájú.

K porozumeniu postoja respondentov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov využívam zložky postoja – kognitívnu, emocionálnu a behaviorálnu. Podľa uvedených zložiek boli vypracované aj čiastkové výskumné otázky (ďalej len ČVO). Kognitívna zložka bude zameraná na názory, myslenie a predstavy. Emocionálna zložka sa bude zameriavať na jednotlivé emócie a pocity a tretia zložka sa týka správania a konkrétne sa bude zameriavať na spôsob, ktorým kognitívna a emocionálna zložka ovplyvňuje správanie učiteľov a študentov vysokých škôl.

Nižšie uvedené ČVO sú odvodené z HVO a vznikli v rámci teoretickej prípravy s cieľom zodpovedať HVO.

*ČVO1: „Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci kognitívnej zložky?“*

Už z názvu môžeme vidieť, že táto otázka sa týka kognitívnej zložky postoja. V otázkach sa snažím zameriavať na ich názory na angličtinu všeobecne, ale aj na angličtinu v súvislosti so sociálnou prácou. Pomocou otázok zisťujem ako vnímajú študenti a učitelia zavedenie výučby anglického jazyka, aký majú k nej vzťah, ako o nej premýšľajú a aké predstavy o nej majú.

*ČVO2: „Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci emocionálnej zložky?“*

V poradí druhá ČVO sa spája s emocionálnou zložkou. Pozornosť zameriavam na emócie vo vzťahu k predmetu výskumu, konkrétne na prežívanie vzťahu k angličtine, emócie spojené s nadobudnutými vedomosťami, ale aj na pozitívne a negatívne emócie a ich príčiny spojené so zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

ČVO3: „Akým spôsobom kognitívna a emocionálna zložka postoja študentov a učiteľov na vysokých školách ovplyvňuje ich správanie vzhľadom k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách?“

Posledná skupina otázok je zameraná na vplyv kognitívnej a emocionálnej zložky postoja respondentov na ich správanie vzhľadom na zavedenie anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Otázky sú zamerané na zisťovanie ich názoru, predstáv, metódy, techniky a správanie.

Otázky pre študentov aj učiteľov sú formulované rovnakým spôsobom. V rozhovore otázky nie sú kladené podľa poradia čiastkových výskumných otázok, ale sú poprehadzované tak, aby respondentom nedávali súvis. Podrobnú tabuľku operacionalizácie prikladáme v prílohe číslo 1, v ktorej sú čiastkové výskumné otázky, indikátory a otázky do rozhovoru. V prílohe číslo 2 sa nachádza vzor rozhovoru.

## **8 Jednotka skúmania a zisťovania**

Jednotka skúmania v tomto výskume vzhľadom k HVO sú postoje. Konkrétne ide o postoje študentov a učiteľov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

Jednotkou zisťovania sú dve jednotky. Jednou sú študenti vysokých škôl v Slovenskej republike a druhou sú učitelia vysokých škôl v Slovenskej republike.

Keďže je potrebné vybrať respondentov s potrebnými vlastnosťami, ide o zámerný kritériálny výber. Jednou skupinou respondentov sú študenti sociálnej práce v Slovenskej republike na druhom stupni štúdia a druhou skupinou sú pedagógovia sociálnej práce na vysokých školách. Z každej školy som vybrala dvoch respondentov z rady študentov a dvoch respondentov z rady pedagógov, ktorí spĺňali vyššie uvedené podmienky.

Sociálna práca na Slovensku sa vyučuje podľa Portálu vysokých škôl na desiatich vysokých školách a univerzitách. Výskum sa týka troch z nich, v ktorých som robila výskum s respondentmi.

	<b>Vek</b>	<b>Pohlavie</b>	<b>Vysoká škola</b>	<b>Počet vyučovaných rokov</b>
<b>P1</b>	55	žena	A	20
<b>P2</b>	46	žena	A	18
<b>P3</b>	53	žena	B	21
<b>P4</b>	40	muž	B	12
<b>P5</b>	37	muž	C	6
<b>P6</b>	53	žena	C	20
	<b>Vek</b>	<b>Pohlavie</b>	<b>Vysoká škola</b>	<b>Ročník</b>
<b>Š1</b>	24	žena	A	4.
<b>Š2</b>	24	žena	A	5.
<b>Š3</b>	25	žena	B	5.
<b>Š4</b>	25	žena	B	5.
<b>Š5</b>	24	muž	C	5.
<b>Š6</b>	24	muž	C	5.

## 9 Technika zberu dát

Za techniku zberu dát som si zvolila pološtrukturovaný rozhovor, ktorý je charakteristický flexibilitou a určitou štruktúrou, ktorú mu dávajú vopred stanovené otázky s pevným poradím. (Hendl, 2005, Žižlavský, 2003)

Tento typ rozhovoru umožňuje výskumníkovi vstupovať do priebehu rozhovoru, v prípade potreby získania viac informácií o tom, ako respondent interpretuje svet okolo seba a aké významy pripisuje jednotlivým udalostiam. (Gavora, 2008) Keďže v tomto výskume nešlo len o informácie, ale aj o skúsenosti a prežívanie respondentov, zvolila som práve tento typ techniky.

Počas rozhovoru som sa snažila o minimalizovanie skreslenia a ako odporúča Disman (2002) kládla som dôraz na zrozumiteľné polozenie otázok. Domnievam sa, že neštrukturovaný rozhovor pre svoje vlastnosti ako je neformálnosť, voľnosť a všeobecný sprievodca by nebol vhodný pre tento konkrétny výskum.

## **10 Realizácia a postup zberu dát**

Výskum bol realizovaný na troch vysokých školách na Slovensku, v ktorých sa vyučuje odbor sociálna práca na druhom stupni. Pred osobným stretnutím s pedagógmi, som na začiatku kontaktovala vedúcich katedier, ktorí povolili výskum na ich katedre a prípadne odporučili vhodného pedagóga z hľadiska odbornosti a časových možností. Všetky oslovené vysoké školy boli ústretové.

Študentov som vopred neoslovovala, nadviazala som s nimi kontakt až na akademickej pôde. Študenti boli tak isto veľmi ochotní a otvorení. Na začiatku každého rozhovoru som požiadala všetkých respondentov o nahrávanie rozhovoru, ktorý som neskôr prepísala.

Výskum bol veľmi časovo náročný z dôvodu cestovania po Slovensku a súladu s časovými možnosťami všetkých respondentov. Výskum prebiehal v mesiacoch september a október. Dvanástim respondentom som kladla otázky podľa kritérií pološtruktúrovaného rozhovoru. Rozhovory sa odohrávali v priestoroch škôl. S pedagógmi trvali rozhovory v priemere 35 minút a so študentmi 40 minút.

## **11 Postup spracovania dát**

Aby bolo dosiahnutých čo najlepších výsledkov pri spracovaní dát, budeme sa snažiť udržiavať rovnováhu medzi tvorivosťou, kritikou, vytrvalosťou a teoretickou citlivosťou. Teoretickou citlivosťou mám na mysli podľa Straussa a Corbinovej (1999) schopnosť vhl'adu, priradenie údajom význam, porozumenie a oddelenie súvisiacich od nesúvisiacich.

Z troch hlavných typov kódovania som vybrala axiálne kódovanie. Je to súbor postupov, ktoré sú znovu usporiadané novým spôsobom po otvorenom kódovaní, pomocou vytvárania spojení medzi kategóriami a subkategóriami. Tento typ kódovania pracuje s podmieňujúcimi vplyvmi, kontextom, stratégickým jednaním a interakciou a následkami. (Strauss, Corbinova, 1999, Miovisky, 2006)

Základným analytickým krokom je otvorené kódovanie. Je to časť analýzy, počas ktorej sa označujú a kategorizujú pojmy prostredníctvom štúdia údajov. Prebieha to rozložením údajov na samostatné časti, ktoré sa starostlivo preštudujú. Porovnávaním sa zisťujú podobnosti a rozdiely, kladú sa otázky o javoch, ktoré sú údajmi vypovedané. (Strauss, Corbinova, 1999, Hendl, 2005) Výsledok otvoreného kódovania nás privádza

k ďalšiemu postupu, a to axiálnemu kódovaniu.

## **12 Intervenčné premenné**

Výskum má silné aj slabé stránky. Silné stránky výskum podporujú, no naopak slabé stránky ho môžu ohroziť. Dôležité je o nich vedieť, pracovať s nimi, aby nás neohrozili.

Medzi silné stránky výskumu považujem kvalitatívny výskum, na ktorom som si dala záležať i napriek jeho náročnosti sa mi podaril dokončiť. Snažila som sa skutočne o reprezentatívnu vzorku, preto je výskum realizovaný na troch vysokých školách so šiestimi pedagógmi a šiestimi študentmi. Bližšie o pozitívach a negatívach kvalitatívneho výskumu som už písala vyššie v kapitole „Výskumná stratégia“.

K silnejším stránkam výskumu prispel určite aj pološtrukturovaný rozhovor, vďaka ktorému nezostali informácie na povrchu, ale boli zistené aj iné súvislosti a potrebné detaily.

K slabým stránkam patrí zainteresovanosť výskumníka, vzhľadom na svoje záujmy. Túto slabú stránku sa budem snažiť napraviť nezaujatým a kritickým prístupom. Budem pritom využívať kritický odstup, ktorý navrhuje Wolcott (1990) a to buď výskum odložiť na čas stranou a potom sa k nemu vrátiť alebo usporiadať diskusiu o svojom výskume vo fáze písania. (In Silverman, 2005) Ďalšou slabou stránkou môže byť zanedbanie podstatných tém, ktorým možno predísť pološtrukturovaným rozhovorom a určite aj nedostatok času niektorých pedagógov, ktorí sa snažili rozhovor čo najskôr vybaviť. Snažila som sa to eliminovať dohodnutím schôdzky a otvorenými doplňujúcimi otázkami.

## **13 Etické aspekty výskumu**

Weber (1946) zdôrazňuje, že závery a dôsledky vyvedené z výskumu sa vo veľkej miere zakladajú na morálnych a politických presvedčeniach výskumníka. V kvalitatívnom i kvantitatívnom výskume, výskumníci skúmajú respondentov a premýšľajú o dileme či im poskytnúť úplne informácie a zároveň nezahliť výskum zbytočnými špecifickými informáciami. (In Silverman, 2005)

Pri skúmaní správania sa ľudí to môže byť ešte komplikovanejšie vzhľadom na zodpovednosť voči skúmaním osobám. (Silverman, 2005)

Vo výskume som sa snažila dodržiavať jednak etické aspekty, ale aj zákony Slovenskej republiky. Na začiatku stretnutia s respondentmi som sa predstavila, informovali som ich, že výskum je vykonávaný pre účely diplomovej práce a vysvetlila im jeho cieľ. Tak isto som ich oboznámila, že ide o dobrovoľnú účasť a kedykoľvek môžu rozhovor prerušiť. Súhlas od respondentov som si pýtala na každú aktivitu s nimi spojenú. Či už išlo o samotný dobrovoľný rozhovor, nahrávanie rozhovoru, pracovanie s poskytnutými dátami a pod.

Upozornila som ich i na to, že ide o úplne anonymný rozhovor a nebude možné ich v práci identifikovať. Uvádzať budem len demografické údaje ako je vek, pohlavie, rok štúdia a počet odučených rokov. Nikde nebude uvedené meno, mesto, názov školy a podobné identifikačné údaje.

## C. INTERPRETAČNÁ ČASŤ

Táto časť práce je zameraná na interpretáciu získaných dát, ktoré sú rozdelené do troch častí podľa ČVO. Tieto jednotlivé časti sa ďalej delia do kategórií, subkategórií, dimenzií a v niektorých prípadoch aj vlastností dimenzií.

Prvá kapitola sa zaoberá kognitívnou zložkou HVO. Je rozdelená do štyroch kategórií. Prvá kategória sa zaoberá vnímaním anglického jazyka, druhá vnímaním odbornej angličtiny pre výkon sociálnej práce, tretia na vnímanie štúdia anglického jazyka študentmi sociálnej práce a prvú ČVO uzatvára posledná kategória venovaná vnímaniu možností zavedenia odborného anglického jazyka do osnov študijného odboru sociálna práca.

Druhá kapitola je zameraná na emocionálnu zložku skúmaného postoja študentov a učiteľov. Zaoberám sa ňou vo všetkých troch kategóriách. V prvej kategórii ide o pozitívne a negatívne emócie, ich príčiny v spojitosti so štúdiom anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. V ďalšej kategórii sú emócie respondentov spojené už s nadobudnutými vedomosťami z angličtiny a v poslednej kategórii ide o emócie spojené s používaním jazyka. V tejto súvislosti boli identifikované tri subkategórie, ktoré bližšie opisujú kategórie výsledkov výskumu.

Tretia kapitola je zameraná na behaviorálnu zložku postoja a skúma, akým spôsobom kognitívna a emocionálna zložka postoja študentov a učiteľov na vysokých školách ovplyvňuje ich správanie vzhľadom k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách. Prvá a druhá kategória sa venuje metódam a technikám vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov a tretia zmene správania študentov a učiteľov vo vzťahu k angličtine.

## **14 Postoj študentov a učiteľov na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v SR v rámci kognitívnej zložky.**

Táto kapitola má za úlohu odpovedať na prvú ČVO, ktorá znie nasledovne: „*Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci kognitívnej zložky?*“

V súvislosti s touto témou boli nájdené štyri kategórie, ktoré sú rozvíjané niekoľkými subkategóriami, dimenziami a niekedy aj vlastnosťami dimenzii. Na podrobnejšie interpretovanie som vybrala dve kategórie, ktoré sú podľa môjho názoru najrelevantnejšie k prvej ČVO. Hovorím o druhej kategórii s názvom „Vnímanie odbornej angličtiny pre výkon sociálnej práce“ a tretej kategórii „Vnímanie štúdia anglického jazyka študentmi“. Tieto dve kategórie, považujem v tejto práci za významné. Zameriavajú sa na vnímanie odborného anglického jazyka študentov a učiteľov, čo súvisí s kognitívnou zložkou čiastkovej výskumnej otázky. Druhá vybraná kategória sa zameriava na vnímanie štúdia angličtiny študentmi sociálnej práce, ktoré je dôležité poznať pre zistenie postoja študentov k zavedeniu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

### **Kategória 1: Vnímanie anglického jazyka**

- A) Vnímanie potrebnosti angličtiny – A1) v súčasnosti je angličtina základná jazyková zručnosť ľudí, A2) znalosť angličtiny by mala patriť do všeobecného rozhľadu ľudí A3) znalosť angličtiny je dôležitá pre uplatnenie sa na trhu práce
- B) Vyučovanie v anglickom jazyku – B1) vyučovanie v angličtine je vnímané ako náročné, B2) vyučovanie v angličtine na opýtaných vysokých školách nie je, B3) vyučovanie v anglickom jazyku je možné u denných študentov, B4) vyučovať predmet v angličtine by mnohí pedagógovia zvládli, B5) respondenti by sa potešili vyučovaniu predmetu v angličtine, B6.1) výučbe v anglickom jazyku by sa



potešili študenti s lepšou úrovňou znalostí v angličtine, B6.2) výučbe by sa nepotešili študenti s nízkou znalosťou angličtiny

- C) Vnímanie možnosti znalostí angličtiny – C1) možnosť využívať študijné zahraničné stáže, C2) možnosť využívať pracovné zahraničné stáže, C3) možnosť cestovať, C4) možnosť získavania lepších informácií cez zahraničné zdroje
- D) Nenadobudnutá zručnosť – D1) nedostatočná príprava v anglickom jazyku na základnej škole, D2) nedostatočne nadobudnuté znalosti anglického jazyka na strednej škole, D3) všeobecný predpoklad ovládania anglického jazyka na vysokej škole, D3.1) nenadobudnutá zručnosť ovládať anglický jazyk u študentov, D3.2) rozdielne úrovne ovládania anglického jazyka u študentov

## **Kategória 2: Vnímanie odbornej angličtiny pre výkon sociálnej práce**

- A) Vnímanie potrebnosti angličtiny pre výkon v sociálnej práci – A1) vedec, A2) doktorand, A3) práca s migrantmi, A4) práca v neziskových organizáciách, A5) vykonávanie misií, A6) výmena skúseností v sociálnej práci v zahraničí, A7) prostredníctvom zahraničného vplyvu sa výkon pracovníkov skvalitňuje, A7.1) čítanie zahraničnej literatúry, A7.2) zúčastňovanie sa medzinárodných konferencií
- B) Vnímanie znalosti odbornej angličtiny ako nepotrebnosť pre výkon sociálnej práce – B1) nepotrebnosť anglického jazyka pri práci v štátnych inštitúciách, B1.1) práca úradníka, B1.2) práca sociálneho pracovníka v štátnych zariadeniach, B2) nepotrebnosť znalosti anglického jazyka pre prácu sociálneho pracovníka na Slovensku, B2.1) práca so slovenskými klientmi, B2.2) práca so seniormi,
- C) Vnímanie potrebnosti odborného anglického jazyka pre štúdium sociálnej práce – C1) čítanie odbornej literatúry v originály, C2) znalosť anglického jazyka umožňuje nadobudnúť inú prax v zahraničí, C2.1) navštevovať zahraničné konferencie, C2.2) zúčastniť sa programu erasmus +, C2.3) zúčastniť sa medzinárodných stáží, C3) anglický jazyk ponúka študentom nové možnosti využitia ich odboru, C4) znalosť anglického jazyka, prináša respondentom lepšie vzdelanie

### **Kategória 3: Vnímanie štúdia anglického jazyka študentmi sociálnej práce**

- A) Motivácia študentov sociálnej práce k štúdiu angličtiny – A1) chcem sa zlepšiť v anglickom jazyku, A2) vedomosť o využiteľnosti znalostí z angličtiny, A2.1) znalosť angličtiny, pomáha využívať ponúkané zahraničné možnosti, A2.2) znalosť angličtiny pomáha pri uplatnení sa na trhu práce, A2.3) angličtina je všadeprítomná v každej oblasti života, A3) teória prepojená s praxou
- B) Demotivácia študentov sociálnej práce k štúdiu angličtiny – B1) náročnosť výučby angličtiny pre niektorých jednotlivcov, B1.1) zažívanie stresu z neznalostí na hodine, B1.2) zažívanie hrôzy z neznalosti angličtiny na hodine, B3) vnímanie učenie sa anglického jazyka ako povinnosť

### **Kategória 4: Vnímanie možností zavedenia odborného anglického jazyka do osnov študijného programu sociálna práca**

- A) Rôzne úrovne znalostí prichádzajúcich študentov – A1) študenti ako začiatočníci, A1.1) študenti ovládajúci základy iného jazyka, konkrétne nemčiny, A1.2) študenti ovládajúci základy iného jazyka, konkrétne francúzštiny, A2) mierne pokročilí, A3) pokročilí študenti
- B) Inštitucionálne problémy zavedenia anglického jazyka – B1) Personálne problémy zabezpečenia predmetu, B1.1) nedostatok času učiteľov na ďalší predmet, B1.1) nedostatok učiteľov na zavedenie nového predmetu B1.2) nedostatočná kvalifikácia učiteľov na výučbu, B2) nedostatok financií škôl na zavedenie angličtiny
- C) Veľké skupiny študentov na vyučovanie

## **14.1 Vnímanie odbornej angličtiny pre výkon sociálnej práce**

Tejto kategórii sa venuje väčšia pozornosť, pretože je považovaná za prínosnú, tým že poskytuje rozmanitý pohľad vnímania študentov a učiteľov na angličtinu v sociálnej práci, ktorý pomáha zodpovedať ČVO a následne aj HVO. V tejto časti sa snažím interpretovať zistené informácie z výskumu a z teoretickej časti, ktoré sú spracované na základe odbornej literatúry. Subkategórie, dimenzie a vlastnosti dimenzii sú popísané z perspektívy študentov, ale aj učiteľov na katedre sociálnej práce.

## **A) Vnímanie potrebnosti odbornej angličtiny pre výkon v sociálnej práci**

V tejto časti interpretácie ide o to, ako vnímajú učitelia a študenti odborný anglický jazyk v sociálnej práci pre výkon. Hovoria o oblastiach, v ktorých považujú anglický jazyk za potrebný a niektorí vysvetľujú aj z akých dôvodov.

Vo výskume sa ukázalo, že nielen autori niektorých publikácií vnímajú rozlišovanie sociálnych pracovníkov, ale i respondenti vnímajú určité ich rozdelenie. Je to vidieť pri kategórii vnímania potrebnosti angličtiny pre výkon v sociálnej práci. Respondenti v tejto spojitosti hovorili o rôznych ambíciách študujúcich študentov a variabilite možností ich uplatnenia.

Niektorí z respondentov vedeli odpovedať s určitosťou, či je alebo nie anglický jazyk dôležitý pre sociálneho pracovníka. Na základe analýzy rozhovorov možno povedať, že konkrétne z odpovedí (P1, P2, P3, P6, Š3, Š4) vyplýva, že odborná angličtina je potrebná pre sociálnych pracovníkov.

Študenti (Š3, Š4) vnímajú potrebnosť angličtiny pre sociálnych pracovníkov, najmä kvôli uplatneniu sa na trhu práce, uplatneniu svojich nadobudnutých vedomostí v zahraničí, zvyšovaniu kvality sociálnych pracovníkov a pri práci s niektorými cieľovými skupinami ako napríklad utečencami. Študenti vnímajúci potrebnosť angličtiny pre sociálnych pracovníkov, sú z rovnakej inštitúcie, čo by mohlo byť jedným z niekoľkých vonkajších faktorov, ovplyvňujúcich ich vnímanie.

*„Je veľmi dobré, že taký predmet existuje, pretože zvyšuje odbornosť budúcich sociálnych pracovníkov.“ (Š4)*

Učitelia (P1, P2, P3, P6) sociálnej práce, vnímajú potrebnosť anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Okrem názorov, že by to mala byť už základná vedomosť nielen v sociálnej práci možno identifikovať aj konkrétnejšie vyjadrenia.

*„Pasívne čítanie a aktívne hovorenie pre potenciálnu prácu s klientom, čo v podstate v dnešnej dobe a v týchto časoch migrácie bude... plus naši študenti dokonca jedna naša študentka pracuje v Magne – deti v nídzi chodia von.. je to podľa mňa fajna keď si zažijú iné praxe.“ (P3)*

(pozn. autora: Magna - Magna Deti v núdzi (MAGNA) je slovenská humanitárna organizácia, ktorej poslaním je zabezpečovať lekársku a sociálnu pomoc deťom a ich rodinám v krízových oblastiach sveta.)

Učitelia za dôvody vnímania anglického jazyka ako potrebnosti pre výkon sociálnej práce, spájali najmä prácu v neziskových organizáciách (NGO), vykonávanie misií a prácu s utečencami. Tieto oblasti a zamerania pracovníkov vnímajú za kľúčové, čo sa týka odborného anglického jazyka.

Pri tejto téme je určite vhodné položiť si otázku, aké by boli výsledky tohto výskumu ešte pred utečeneckou krízou? Je evidentné, že názory respondentov vo výskume viditeľne ovplyvnila momentálna situácia, pretože väčšina reagovala na potrebnosť cudzieho jazyka spojený s utečencami. Čo možno reflektuje spomínanú potrebu sociálnej práce, aby odpovedala na súčasné problémy a bola flexibilná. Ako o tom píše aj Kasanová (2007), že dynamickú entitu musia nadobudnúť poskytované sociálne služby a sociálna pomoc, z dôvodu menenia sa potrieb klientov tak, ako sa menia aj ekonomické, spoločenské, kultúrne a technologické podmienky v každej krajine.

Respondenti vnímajú potrebu angličtiny aj na základe iných okolností. Š6, P1 a P3 sa zhodujú na tom, že sociálny pracovník potrebuje ovládať odborný anglický jazyk z toho dôvodu, že sa môže dočasne alebo i na trvalo zamestnať v inej krajine ako je Slovensko. Či už je to z dôvodu nedostatku príležitostí u nás, alebo potreby si vyskúšať fungovanie sociálnej práce aj v iných krajinách.

*„Aby sa vedeli dohovoriť a mali väčšie šance, lebo sa budú vedieť zamestnať dočasne aj niekde inde, nemusí byť na trvalo, a potom pre odbornú prípravu, aby vedeli čítať v angličtine a odbornú literatúru čítať v originály.“ (P3)*

Učitelia (P1, P2, P3, P6) hovorili o nevyhnutnosti ovládať odborný anglický jazyk v spojitosti s vedeckou prácou, činnosťou alebo spoluprácou so zahraničím.

Študent Š3 vníma potrebu medzinárodného prostredia a rád by svoje štúdium prepojil so zahraničným prostredím.

Boli aj respondenti (P4, Š1, Š5), ktorí sa konkrétne nevyjadrili jasne či je dôležitý anglický jazyk pre výkon sociálnej práce alebo nie. Mohlo by to byť spôsobené

tým, že prejavujú názor vo svojom rozhovore o veľmi širokom poli pôsobnosti sociálnych pracovníkov.

O širokom spektre a teoretickej rôznorodosti, z ktorej vyplýva i rozmanitosť práce sociálneho pracovníka, hovorí vo svojej publikácii aj Musil (2008), ktorý v nej upozorňuje na rozlišovanie sociálnych pracovníkov na administratívnych, profesionálov alebo filantropov.

*„Anglický jazyk by mal skutočne v dnešnej dobe ovládať už každý. Čo sa týka odborného, tak to záleží už na jedincovi, ktorý študuje sociálnu prácu. Ako som už povedal ambície študentov sa líšia, ale na škodu by to určite nikomu nebolo.“ (P4)*

V subkategórii o vnímaní potrebnosti angličtiny pre výkon v sociálnej práci bolo identifikovaných niekoľko oblastí, u ktorých respondenti vnímajú potrebnosť odbornej angličtiny pre výkon sociálnej práce. Spomínali okrem práce s utečencami, misiami a v neziskovom sektore, aj potrebnosť jazyka kvôli zahraničnému prostrediu, výmene informácií, čítaniu zahraničnej literatúry a pokračovaním štúdia na doktorandskej úrovni. Pre sociálnu prácu by to mohli byť užitočné zistenia, že učitelia ale aj študenti vnímajú sociálnu prácu aj v širšom kontexte.

## **B) Vnímanie znalosti odbornej angličtiny ako nepotrebnosť pre výkon**

Vybraná subkategória sa zaoberá vnímaním odbornej angličtiny ako nepotrebnosťou pre výkon sociálnej práce. Prebieha v nej interpretácia študentov a učiteľov, ktorí rozprávali o svojom vnímaní nepotrebnosti odborného anglického jazyka a o rôznych oblastiach, v ktorých nie je nutné angličtinu používať.

Dvaja študenti Š2 a Š6 vnímajú odborný anglický jazyk ako nepotrebný pre výkon. To, že sa sociálny pracovník bez nej zaobíde vysvetľujú tým, že pokiaľ nepracuje pre neziskové organizácie, stretne sa s ňou veľmi zriedka, keďže pracuje vo veľkej miere iba s domácimi klientmi.

*„Skôr si myslím, že to až tak nie je dôležité, aspoň podľa môjho pohľadu, kde sa dá na Slovensku robiť sociálna práca, väčšinou je to práca s našimi ľuďmi a priamo pre výkon to nie je až také nutné. Možno potom keby som sa chcel ďalej vzdelávať alebo*

*robiť inde tak áno, ale vo väčšej miere si myslím, že to nie je nutné. Priamo pre výkon nie je potrebná, ale na prijímanie informácií áno.“ (Š6)*

Len jeden učiteľ P5 sa vyjadril, že anglický jazyk nie je dôležitý v slovenských podmienkach priamo pre výkon sociálnej práce. Odôvodňuje to tým, že vychádza zo svojho vnímania budúcich absolventov sociálnej práce a tí, idú podľa jeho slov väčšinou do praxe, nie výskumu. Na druhej strane, ale tvrdí, že ovládať anglický jazyk na komunikačnej úrovni je úplne bežná vec, ktorá by už na vysokej škole nemala čo hľadať. Učiteľ teda považuje angličtinu za bežný štandard v živote, ale pre samotný výkon sociálneho pracovníka nie je potrebná.

Obe skupiny respondentov (Š2, Š6, P5) sa zhodli na tom, že odborný anglický jazyk nie je potrebný pre výkon sociálnej práce na Slovensku. Zároveň, ale priznávajú jeho potrebnosť pre život. O tomto zistení by sa dalo premýšľať, čím je to spôsobené? Vplyv na to môže mať celkové vnímanie profesie sociálnej práce, jej uplatnenie na trhu práce a vnímanie globalizácie sveta.

Respondenti (P5, Š2, Š6) sú presvedčení, že sociálny pracovník napr. na Úrade práce sociálnych vecí a rodiny, nepotrebuje mať znalosti z odborného ani všeobecného anglického jazyka. Pretože vo veľkej väčšine pracuje so slovenskými klientmi, a v prípade klienta, ktorý neovláda slovenský jazyk je možné zaobstarať tlmočníka. Práca na úrade si vyžaduje iné náležitosti ako znalosť cudzieho jazyka, pretože ide najmä o prácu spojenú so zákonmi a nariadeniami Slovenskej republiky. Z toho dôvodu by pokladali výučbu odborného anglického jazyka za zbytočnú a priamo nevyužiteľnú vo svojej práci.

Ďalším faktorom na, ktorí upozorňujú respondenti P5, Š2, Š6, ale aj P2, P4, Š4, Š5 je práca v sociálnych zariadeniach, kde sa pracovníci stretávajú so seniormi, s mentálne a duševne postihnutými, ľuďmi bez domova a podobne. Je to ďalšia oblasť, v ktorej sú mnohí sociálni pracovníci zamestnaní a nevyužijú angličtinu priamo vo svojej práci.

Pri tejto téme sa črtá ďalšia téma, na ktorú respondenti (P5, Š2, Š6) upozorňovali. I keď angličtina nie je dôležitá priamo pre výkon pracovníka, môže byť dôležitá pre jeho profesionálne napredovanie, osobný život a rozhľad.

*„Zatiaľ v slovenských podmienkach nie je dôležitá, ale je dôležitá pre to, aby*

*človek mal bežný štandard ktorý si pracovný trh vyžaduje. Čiže priamo nie je dôležitá pre prácu, ale každý absolvent sa s angličtinou niekoľkokrát v živote stretne a je škoda, keď nezareaguje na túto možnosť.“ (P5)*

Boli aj respondenti (P4, Š1, Š5), ktorí nevyjadrili svoj názor jasne, či sú za alebo proti. Pretože stoja za názorom, že táto vec potrebnosti alebo nepotrebnosti znalosti anglického jazyka je veľmi individuálna a záleží na jedincovi, aké má ciele, plány a výhľady do budúcnosti.

*„Nieкто príde študovať na našu školu, aby mohol robiť na úrade a pre takého sociálneho pracovníka to môže byť zbytočné, ktorý nemá iné ambície ako robiť to čo mu káže zákon a štát. Ale na druhej strane sú tu pracovníci, ktorí sa chcú stať odborníkmi v tejto oblasti, pokračovať doktorandským štúdiom, venovať sa na odbornej úrovni sociálnej práce alebo aj tí, ktorí chcú chodiť do zahraničia, na misie, zahraničné študijné a pracovné pobyty, tak pre nich je to nevyhnutné.“ (P4)*

Ako som už písala sociálna práca môže byť chápaná veľmi rozmanito. Zákon č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci ju definuje ako „odborná činnosť vykonávaná sociálnym pracovníkom alebo asistentom sociálnej práce na účel ustanovený osobitným predpisom“ pričom odborná činnosť je „súbor pracovných činností, na vykonávanie ktorých sú potrebné vedomosti a zručnosti získané absolvovaním vysokoškolského vzdelania ustanoveného stupňa v študijnom odbore sociálna práca.“ (zákon č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci) Táto definícia hovorí o tom, že sociálny pracovník na svoj výkon potrebuje vysokoškolské vzdelanie, nehovorí však o tom čo je jej úlohou. To sa snažia zdefinovať niektorí odborníci v sociálnej práci. Navrátil (2001) vymedzuje cieľ sociálnej práce, ktorý hovorí o podpore sociálneho fungovania klienta v situácií, kedy je táto potreba klientom vnímaná a vyjadrená. Bartlettová (1970, vlastný preklad) zaoberajúca sa sociálnym fungovaním, píše o interakcii prebiehajúcej medzi jedincom a požiadavkami prostredia.

Uvedené teoretické podloženia nám naznačujú, že sociálna práca nie je len o misiách, vedeckej činnosti a utečencoch, ako už bolo analyzované vyššie, ale v Slovenských podmienkach ide najmä o funkcie, ktoré naznačujeme prostredníctvom

teórie Navrátila (2001) a Bartlettovej (1970).

Dokazujú to aj výpovede uvedených respondentov, ktorí majú na zreteli najmä sociálnu prácu v štátnych úradoch a v zariadeniach sociálnych služieb.

### **C) Vnímanie potrebnosti odborného anglického jazyka pre štúdium sociálnej práce**

V tejto subkategórii sa interpretuje to, ako študenti a učitelia vnímajú potrebnosť anglického jazyka popri štúdiu. Subkategória sa zaoberá oblasťami, o ktorých respondenti hovorili vo svojich rozhovoroch.

Učitelia a študenti si spájajú angličtinu v štúdiu sociálnej práce za akýsi „nad rámec“. Jej potrebnosť čítania odbornej literatúry v originály si spájajú iba učitelia (P3, P5) z rôznych inštitúcií, ktorí to považujú popri štúdiu za veľmi žiaduce, v rámci získavania kvalitných vedomostí.

Ďalší početní respondenti (P1, P3, P4, Š1, Š2, Š3, Š4, Š5) hovoria pri tejto téme o kontakte so zahraničím.

Konkrétne P3, P4 a Š1, Š3, Š5 ide o zažitie si inej praxe, a s tým spojený i zahraničný študijný pobyt, známi ako erasmus +.

*... možnosť vycestovať na erasmus a uplatniť tak svoje vedomosti. “ (Š3)*

Ďalšou vyskytujúcou sa odpoveďou u respondentov P1, P4, Š2, Š4 bolo, že angličtinu vnímajú ako potrebnosť pre zúčastňovanie sa medzinárodných konferencií.

*... študent, ktorý má vyššie ambície v tejto oblasti, by mal byť určite obklopený zahraničným prostredím a zúčastňovať sa popri štúdiu rôznych zahraničných stretnutí, kde sa môže stretávať aj s inými odborníkmi. (Š5)*

Niektorí respondenti (P2, Š4, Š6) si uvedomujú spojitosť angličtiny a vzdelania s kvalitou. Vedia, že pokiaľ sa chcú venovať sociálnej práci na vyššej úrovni, je veľmi dôležité zahraničné vzdelanie a prostredie.

Európsky rozmer vo vzdelaní a odbornej príprave je podľa Európskej únie dôležitý z dôvodu rozširovania, zdokonaľovania a rozvíjania vedomostí. Európska komisia považuje spoluprácu na európskej úrovni za potrebnú, pre vytvorenie najlepších



podmienok na vzdelávanie pre všetkých a pre poskytovanie vysoko oceňovaných kvalifikácií. (Európska komisia, 2014)

Európska únia sa viditeľne snaží o medzinárodnú spoluprácu a skvalitňovanie vzdelávania a napredovania pre každého. Ponúka veľmi široké spektrum možností a grantov pre študentov. Tieto možnosti môžu využívať takmer všetci študenti, rôznych odborov. Kľúčovou podmienkou ich využitia je znalosť cudzieho jazyka.

Vďaka tejto interpretácii sa naskytuje obraz o vnímaní angličtiny v štúdiu sociálnej práce podľa vybraných respondentov. Niektorí (P3, P5) ju považujú za potrebnú kvôli čítaniu zahraničnej literatúry a ďalší (P1, P3, P4, Š1, Š2, Š3, Š4, Š5) si ju spájajú so zahraničím. Konkrétne hovoria o zahraničných stážach, konferenciách a študijných pobytoch.

## **14.2 Vnímanie štúdia anglického jazyka študentmi sociálnej práce**

Kategória vnímania výučby anglického jazyka má na základe získaných informácií a ich vlastností dve subkategorie, ktoré sú ďalej rozvíjané dimenziami a vlastnosťami dimenzii. Kategória je interpretovaná z hľadiska prínosu a dôležitosti tejto témy v študijnom odbore sociálne práca.

Na rozdiel od iných kategórií, z dôvodu relevantnosti ide o interpretáciu len študentských názorov, pretože názory učiteľov v tejto téme nebolo možné kategorizovať kvôli ich dobrej jazykovej úrovne. Učitelia nedokázali v tejto téme napriek rovnakým otázkam so študentmi, poskytnúť relevantné názory o motivácií a demotivácií k štúdiu, pretože tieto výpovede vnímali skôr zo svojho učiteľského pohľadu a rozoberali skôr motivačné a demotivačné metódy a techniky vo vyučovaní, ktorým sa venujeme v iných kategóriách so strany študentov aj učiteľov.

### **A) Motivácia k štúdiu angličtiny**

V texte sa pojednáva o motivácií študentov sociálnej práce k štúdiu angličtiny, v ktorom možno zaznamenať ich rôzne motívy a názory k tomuto štúdiu.

Téma motivácie je veľmi široký pojem, ktorým sa zaoberám aj v iných kategóriách, pretože súvisí aj s inými subkategoriami a v nej už bolo možné kategorizovať aj názory učiteľov. V práci rozlišujem motiváciu k štúdiu a motiváciu v učení sa. V tejto časti rozoberám motiváciu k štúdiu angličtiny, ktorú považujem u študentoch za dôležitú, z dôvodu efektívnosti vo vyučovaní predmetu.

Všetci študenti uvádzali v rozhovoroch, že by si radi zlepšili svoje jazykové zručnosti z angličtiny. Táto situácia by mohla byť označená modelom príkladnosti. Pretože na jednej strane majú nejaký zámer, ale na druhej strane nepreukazujú reálne plány k jeho naplneniu. Aspoň tak, neuvádzali vo svojich rozhovoroch. Takýto zámer, nie je ešte dostatočnou zvnútornenou motiváciou a nepredpokladá sa, že by malo dôjsť k jeho reálnemu naplneniu.

Ich pranie lepšej angličtiny, vôbec nesúvisí z ich úrovňou vedomostí z anglického jazyka. To znamená, že napriek rôznym situáciám, úrovni, potrebnosti študentov, všetci cítia potrebu zlepšiť sa v nej.

Úplne najdôležitejšou motiváciou učenia sa anglického jazyka pre študentov sociálnej práce, podľa výskumu je vedomosť o využiteľnosti daných znalostí.

Pritom motívy majú študenti rôzne, ale všetky majú spoločnú jednu vec a to znalosť o využiteľnosti anglického jazyka. Motív je podľa Řičana (2008) hnacia sila ľudskej činnosti a môže to byť akýkoľvek činiteľ, ktorý jedinca vedie k aktivite. Palán označuje motiváciu a motívy za jeden zo znakov efektívneho študijného procesu.

Jeden z motívov študentov je aj využitie ponúkaných možností spojených so zahraničím. Zahraničie a svet môžem na základe odpovedí (Š3, Š5) považovať za jeden z motívov, prečo sa chcú študenti učiť angličtinu. Pričom respondent Š5, mal skôr na mysli prácu a cestovanie a respondent Š3 v poslednom piatom ročníku, spomínal študentský pobyt erasmus +, kde si chcel uplatniť svoje vedomosti jednak zo sociálnej práce, ale aj z angličtiny.

Možnosť lepšieho uplatnenia sa na trhu práce po štúdiu sociálnej práce, bolo ďalším častým motívom študentov (Š3, Š5, Š6).

*„Chcel by som sa určite v angličtine zlepšiť, ale stále to odsúvam. Až teraz vidím, že ju potrebujem, ale v škole ju už nemám, takže sa ju jedine môžem učiť sám alebo navštíviť nejaký kurz, na ktorý ale nemám peniaze.“ (Š6)*

Tento názor odráža aj neistotu sociálnych pracovníkov po ukončení štúdia a nájdení si práce. Vedia, že sa nemôžu spoliehať na to, že sa hneď zamestnajú v ich vybranej oblasti a možno budú potrebovať k budúcemu zamestnaniu angličtinu, ktorá je vo veľkej väčšine vyžadovaná v ponukách práce.

To môže súvisieť aj s ďalším označovaným motívom, ktorí si uvedomujú študenti sociálnej práce a vďaka nemu majú odhodlanie sa v angličtine zlepšovať. Ide o všade prítomnú angličtinu. Z hľadiska cestovania, práce, zahraničných dokumentov, kvalitných informácií na internete, dorozumievanie sa a podobne.

Ďalšou spomínanou informáciou bolo dôležité prepojenie angličtiny s praxou, aby to bolo pre študentov zaujímavé a hlavne praktické.

*„Mala by zobrazovať najčastejšie situácie v praxi a učiť frázy, ktoré by sociálny pracovník mohol v týchto situáciách využiť.“ (Š4)*

U jedného respondenta (Š2) som zaznamenala pri tejto otázke nesúlad. A to z toho dôvodu, že pri otázkach týkajúcich sa odbornej a všeobecnej angličtiny, preferoval výučbu všeobecnej angličtiny, ale neskôr uvádzal, že by bolo treba prepojiť angličtinu s praxou.

*„Skôr všeobecne. Je to dôležité najmä na dorozumievanie sa s klientom zo zahraničia, preto skôr všeobecne.“ (Š2)*

Motivácia je jednou z kľúčových vecí, ovplyvňujúcich učenie a podľa Nakonečného (1998) ju tvorí interakcia niekoľkých činiteľov a jej zmysel spočíva v dosiahnutí nejakého cieľa. Dôležité je pri tejto téme poznamenať, ako píše Palán, že motivácia nie je stála a môže sa meniť. Na motiváciu a motívy študentov je dôležité dbať pri výučbe a snažiť sa ju u študentov správnymi technikami umocňovať.

Z textu som sa dozvedela, že študenti sociálnej práce by sa radi v angličtine zdokonalili, čo by mohlo byť vhodným podnetom k predmetu anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov. Pozitívum je, že študenti vnímajú jeho využiteľnosť a prejavujú aj určitý zámer v zlepšení sa, ktorý som označila za možný model príkladnosti. Otáznikom však zostáva realita, či zavedený predmet by skutočne motivoval študentov k učeniu sa, alebo by sa objavili ďalšie obmedzujúce aspekty ich motivácie pri štúdiu.

## **B) Demotivácia k štúdiu angličtiny**

Opak jedného zo znakov efektívneho študijného procesu je demotivácia, ktorá má rovnako silný vplyv na štúdium študentov. V tejto časti rozoberám časť, ktorá sa týka demotivácie k štúdiu angličtiny, to znamená, že budem hovoriť o prvotnej demotivácii k štúdiu, nie o konkrétnej motivácii a demotivácii už vo vyučovacom procese.

Študenti angličtiny vnímajú štúdium angličtiny rôzne. Niektorí v sebe nosia svoje zážitky z vyučovania v minulosti, ktoré ich môžu ovplyvňovať vo vzťahu k štúdiu angličtiny pre sociálnych pracovníkov.

Respondenti (Š1, Š2, Š3, Š4, Š6) hovoria v tejto spojitosti o vnímaní náročnosti učenia sa jazyka, strese a neistoty či majú dostatočné vedomosti.

*„Je to pre mňa strašiak, lebo nie som dobrá v jazykoch.“ (Š4)*

Z výskumu vyplýva, že študenti pociťujú strach a neistotu s používania a učenia sa jazyka, bez rozdielu na ich jazykovú úroveň a vedomostí. Prvotný kontakt je pre nich veľmi stresujúci, pokiaľ nevidia alebo si nevyskúšajú napríklad prvú hodinu štúdia jazyka a overia si či je to pre nich vhodné, alebo nie. Prvotný kontakt, myšlienka na hodinu angličtiny a nejakú úlohu s ňou spojenú je pre nich demotivujúca. Potrebujú najprv sami zistiť či výučba bude pre nich užitočná a náučná alebo skôr trápenie.

*„Musela by som vedieť, že bude na hodine postupný nárast povinností, aby som nemala pocit, že je to povinnosť, ktorú treba pretrpieť.“ (Š4)*

Táto téma je zakotvená aj v teórii, ktorá súhlasí so zisteniami. Píše sa v nej, že motiváciu vo vzdelaní je dôležité chápať ako komplex rôznorodých a vzájomne sa podmieňujúcich motívov. Motivácia vo vzdelaní sa môže zosilňovať, ale aj zoslabovať. A práve o tom hovorí aj Palán, že študijné úspechu motiváciu zosilňujú a stabilizujú. Ale naopak ako máme naznačené aj v našej citácii študenta, neúspechy a prehnané nároky ju znižujú a môžu vyvolať trému.

Ďalším demotivujúcim faktorom boli spomienky na predošlú výučbu. Respondenti (Š5, Š6) spomínali neprijemné a direktívne štúdium na strednej škole, na základe ktorého mali neskôr problémy s efektívnym učením sa angličtiny.

*„Učenie sa anglického jazyka bolo pre mňa veľmi ťažké. Neučil som sa dobre, aj keď som musel. Nebavila ma tá direktívna forma výučby, žiadna komunikácia iba vysvetlenie látky, bifľovanie a skúšanie. Dlho som musel bojovať, aby som tieto spomienky neúspechu pregífol.“ (Š6)*

To, že študenti mali problémy s učením a motiváciou pri direktívnej forme vyučovania, nie je ničím nevídaným. Náš mozog vie byť pri učení veľkým pomocníkom, pokiaľ vieme čo je pre náš mozog prirodzené a vyhovujúce, no školská uniformita to určite nie je. Píše o tom aj Činka (2012), že mozog nefunguje stále rovnako a pre výučbu je dôležité jeho správne nastavenie pomocou rôznych metód. V tejto súvislosti upozorňuje, že pokiaľ prebieha učenie proti pravidlám mozgu, z učenia sa stáva mučenie.

Učenie nie je len o dobrej pamäti, i keď je veľmi dôležitá, ale aj o iných dôležitých faktoroch. Kupka (2012) má na to svoj názor a hovorí, že je dôležité dodržiavať pri štúdiu jazyka určité zásady. Byť motivovaný, mať dostatok času na štúdium, byť samostatný pri štúdiu a študovať jazyk intenzívne. Podľa neho na úspešnom štúdiu jazyka sa podieľa najmä motivácia 33%, schopnosti 33%, inteligencia 20% a ostatné faktory 14%.

Názory na motiváciu a demotiváciu k štúdiu sa u učiteľov príliš nevyskytovali, pretože to vnímali skôr zo svojho pedagogického pohľadu učiteľa. Mnoho podnetných informácií na túto tému nám poskytli vo vzťahu už ku konkrétnej výučbe a využívaných metód, ktoré sú zaradené do ČVO 3.

Z tejto časti možno tvrdiť, že študenti (Š1, Š2, Š3, Š4, Š6) sú demotivovaní k štúdiu angličtiny pre sociálnych pracovníkov, pretože nevedia čo majú od daného štúdia očakávať a majú strach, že vyučovanie bude nad rámec ich schopností a vyučovanie sa zmení na trápenie. Študenti Š5 a Š6 zase priznali, že pociťovali demotiváciu, kvôli predošlým skúsenostiam s direktívnou formou učenia.

### **14.3 Čiastkový záver**

Cieľom tejto kapitoly je odpovedať na prvú ČVO, ktorá znie: *„Aký postoj zaujímajú študenti a učelia na vysokých školách, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej*

republike v rámci kognitívnej zložky?<sup>66</sup>.

*Študenti vnímajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku, najmä kvôli uplatneniu sa na trhu práce, využitiu ich nadobudnutých vedomostí v zahraničí, zvyšovaniu kvality sociálnych pracovníkov a pri práci s niektorými cieľovými skupinami. Naopak proti zavedeniu výučby sú, kvôli nízkej úrovni znalostí študentov anglického jazyka a kvôli vnímaniu tejto zručnosti za nepotrebnú, v niektorých oblastiach sociálnej práce.*

*Učitelia vnímajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku za základnú vedomosť nielen v sociálnej práci. Jej potrebnosť vnímajú v spojitosti s vedou, prácou v neziskových organizáciách, na misiách a s utečencami. Za nepotrebnú ju vnímajú z toho hľadiska, že anglický jazyk považujú za znalosť, ktorá mala byť nadobudnutá počas strednej školy a s ktorou by sa malo pracovať na vysokej škole prostredníctvom zahraničnej literatúry.*

V tejto časti textu sa hovorí o tom ako vnímajú študenti a učitelia potrebnosť zavedenia výučby anglického jazyka. Najprv hovorím o učiteľoch, ktorí ju vnímajú z dvoch strán, potom o tom ako ju vnímajú študenti a nakoniec si všimam čo sa v ich odpovediach nevyskytlo. Toto pojednávanie ďalej pokračuje rozoberaním vnímania, vzťahu a názorov respondentov k všeobecnej a odbornej angličtiny pre sociálnych pracovníkov. Ďalej sa v texte snažím prepojiť výskum aj s teoretickým zázemím, a píšem o pohľade Európskej únie na potrebnosť internacionalizovať vzdelávanie. Na záver textu sa venujem niekoľkým výsledkom výskumu, ktoré nie sú celkom v súlade s ďalšími odpoveďami respondentov alebo faktami z literatúry.

Z výskumu vyplynulo, že učitelia vnímajú viac potrebnosť zavedenia výučby odborného anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Títo učitelia sú z rôznych inštitúcií, na rozdiel od študentov, vnímajúcich potrebnosť zavedenia výučby odborného anglického jazyka, ktorí sú z rovnakej inštitúcie. Učitelia vnímajú potrebnosť výučby ako keby z dvoch strán. Zo strany vedy a praxe. Uvedomujú si spojitosť cudzieho jazyka s vedou a v rozhovoroch spomínajú nevyhnutnosť odborného anglického jazyka s vedeckou prácou, činnosťou alebo spoluprácou so zahraničím. V rovine praxe učitelia hovoria o práci v neziskových organizáciách, vykonávanie misií a práca s niektorými cieľovými skupinami. Podľa rozhovorov, študenti si uvedomujú skôr spojitosť

s budúcou prácou, uplatnením sa na trhu práce a kontaktom so zahraničím. Nevnímajú zatiaľ ako učitelia spojitosť vedy s odborným jazykom.

So získavaním najlepších podmienok na vzdelávanie a odbornú prípravu ako sa o to snaží Európska komisia, z dôvodu rozširovania, zdokonaľovania a rozvíjania vedomostí (Nogueira, 2014) si to spájajú len niektorí z učiteľov a študentov.

Obe skupiny respondentov neuvádzajú, že by vnímali anglický jazyk v spojitosti so štúdiom počas výkonu svojej práce. Respondenti vnímajú potrebnosť angličtiny spojenú so vzdelaním len počas štúdia na vysokej škole. Pokiaľ pracovníci nepoužívajú angličtinu priamo spojenú s výkonom sociálnej práce, napríklad práca s utečencami a v neziskovej organizácii, tak nikto neuvádza, že angličtina je potrebná napríklad pre ďalšie vzdelávanie sociálneho pracovníka v akejkoľvek oblasti.

V rozhovoroch sa objavili aj respondenti, ktorí nevnímajú za potrebné zavedenie výučby odborného anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. To však neznamená, že nevnímajú potrebnosť ovládania všeobecnej angličtiny. Napriek tomu, že učiteľ vníma nepotrebnosť zavedenia výučby odbornej angličtiny pre sociálnych pracovníkov v Slovenských podmienkach, v iných otázkach priznáva, že ovládať všeobecne anglický jazyk na komunikatívnej úrovni je úplne bežné a takáto výučba nemá už čo na vysokej škole robiť. Títo respondenti, ktorí nevnímajú potrebnosť odbornej výučby jazyka, ďalej priznávajú, že angličtina je potrebná pre profesionálne napredovanie, osobný život a všeobecný rozhľad.

Tému o potrebnosti cudzích jazykov, neprináša len tento výskum, ktorý je zameraný na sociálnych pracovníkov, ale dlhšie sa tým zaoberá aj Európska únia. Tá sa snaží podporovať európsky rozmer vo vzdelaní všeobecne, ale aj odborne. Preto poskytuje rôzne vzdelávacie programy v zahraničí a podporuje spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami. V jednom z článkov sa zameriava aj konkrétnejšie, a píše v ňom o podpore mobility inštruktorov a stážistov, u ktorých sa snaží o rozvíjanie výmeny informácií a skúseností v spoločných otázkach, ktoré sa týkajú systémov odborného vzdelávania členských štátov. (Official, 2012, vlastný preklad)

Jeden zo študentov uvádzal, že sa prikláňa k výučbe všeobecnej angličtiny, ale pri iných otázkach uvádzal, že by sa vyučovanie angličtiny malo prepojiť s praxou. Nesúladi medzi odpoveďami týkajúcich sa všeobecnej a odbornej angličtiny, ktorý bol zaznamenaný u študenta, vypovedá o neucelenom názore. Ďalej študenti považujú za

jeden z motívov učenia sa angličtiny, využitie nadobudnutých vedomostí v zahraničí. Na základe týchto odpovedí študentov by sa mohlo zdať, že študenti majú veľký záujem o zahraničné študijné programy. Opak je, ale pravdou podľa hodnotenia desať ročného využívania programu Erasmus v Slovenskej republike v rokoch 2007/2008, ktorú uskutočňovala národná agentúra SAAIC. Podľa jej zistení sa do programu Erasmus zapojilo približne len 1,05% študentskej populácie na Slovensku. Schavel a Matulayová (2012) k tomu pripájajú svoje skúsenosti so študentmi, ktorí podľa nich nemajú dostatočný záujem o štúdium či stáž v zahraničí v rámci programu Erasmus a ak áno, tak uprednostňujú krajiny jazykovo príbuzné napr. Česko a Poľsko



## **15 Postoj študentov a učiteľov na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v SR v rámci emocionálnej zložky.**

V kapitole zameranej na emocionálnu zložku postoja študentov a učiteľov, hľadáme odpoveď na druhú ČVO: „*Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci emocionálnej zložky*“

K tejto téme na základe odpovedí našich respondentov sa nám podarilo nájsť tri kategórie, ich subkategórie dimenzie a v niektorých rozsiahlejších súvislostiach aj vlastnosti dimenzii. K bližšej interpretácii som vybrala dve kategórie, a to „Emócie spojené so štúdiom anglického jazyka“ a „Emócie spojené s používaním anglického jazyka“. Tieto kategórie som vybrala z toho dôvodu, že emócie poskytujú predstavy o prežívaní vzťahu respondentov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

### **Kategória 1: Emócie spojené so štúdiom anglického jazyka**

- A) pozitívne emócie – A1) prežívanie radosti z učenia sa anglického jazyka, A2) rád by som sa naučil angličtinu
- B) príčiny prežívania pozitívnych emócií – B1) spôsob učenia pedagóga, B2) metódy vyučovania angličtiny, B3) vedomie respondentov využiteľnosti znalostí angličtiny, B4) pozitívna atmosféra počas výučby, B6) práca s dynamikou v skupine
- C) negatívne emócie – C1) prežívanie beznádeje počas vyučovania, C2) prežívanie stresu počas vyučovania, C3) obavy z neúspešného zavádzania anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov

- D) príčiny negatívnych emócií – D1) vyučovanie angličtiny starým systémom, D2) striedanie učiteľov, D3) nedostatok finančných zdrojov, D4) vedomosť študentov o nevyužitelnosti vyučovaných znalostí z angličtiny
- E) Neutrálne emócie

### **Kategória 2: Emócie spojené s nadobudnutými vedomosťami z anglického jazyka**

- A) pozitívne emócie – A1) keď ju už ovládam, mám radosť, A2) svetlé chvíle počas komunikácie, A3) teším sa keď sa niečo naučím
- B) príčiny pozitívnych emócií – B1) výučba novými systémami, B2) presvedčenie o budúcej využiteľnosti znalostí angličtiny, B3) dobrý učiteľ so znalosťou didaktiky, B4) komunikácia na hodine v anglickom jazyku, B5) absolvovanie zahraničných kurzov angličtiny, B6) nadobudnuté vedomosti z anglického jazyka
- C) negatívne emócie – C1) necítil som sa dobre na hodinách angličtiny, C2) trpel som na hodinách angličtiny, C3) cítil som sa veľmi neisto na hodine, C4) nemal som záujem o vyučovanie angličtiny
- D) príčiny negatívnych emócií – D1) kostrbatá výučba angličtiny z čias socializmu, D2) nebol dobrý učiteľ, D3) prebiehala direktívna výučba angličtiny, D4) nedostatočná úroveň požadovaných znalostí na hodine angličtiny

### **Kategória 3: Emócie spojené s používaním anglického jazyka**

- A) Znalosť angličtiny – A1) radosť z využitia anglického jazyka, A2) žiadne pocity
- B) Nevedomosť angličtiny – B1) používanie angličtiny je pre mňa nepríjemné
- C) Nešpecifikované vedomosti študentov – C1) na začiatku pociťujem obavy, ale nakoniec mám radosť z jej využitia, C2) použiť ju, je pre mňa príjemná výzva,

## **15.1 Emócie spojené so štúdiom anglického jazyka**

Vybranou kategóriou sa zaoberám, pretože odhaľuje emócie študentov a učiteľov spojené so štúdiom anglického jazyka. Prostredníctvom aj týchto vedomostí o emóciách respondentov, môžem odpovedať na stanovenú druhú ČVO. Zároveň emócie môžu upozorniť na ďalšie problémy spojené s prípadným zavádzaním výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

Získať odpovede na otázky týkajúce sa emócií bolo veľmi problematické. Respondenti neradi odpovedali na otázky spojené s emóciami a niektorí nedokázali ani konkrétne pomenovať svoje emócie spojené so štúdiom. Niekoľkí z respondentov dokázalo svoje emócie spojené so štúdiom aspoň rozlíšiť na pozitívne (Š1, Š3, Š6, P1, P2, P3, P4, P5 P6), negatívne (Š4, Š6, P4, P5) a neutrálne (Š2, Š5).

### **A) Pozitívne emócie**

V tejto časti sa budem venovať pozitívnym emóciám, spojeným so štúdiom anglického jazyka u študentov a učiteľov. Každá činnosť ako aj štúdium angličtiny sa spája s určitými emóciami, ktoré popisujem nižšie.

Odpovede s pozitívnymi emóciami spojenými so štúdiom anglického jazyka priniesli študenti Š1, Š3 a Š6. Dvaja z nich Š1 a Š3 povedali v rozhovore, že prežívajú radosť pri štúdiu angličtiny. Jeden zo študentov Š6 netvrdí, že by prežíval radosť z učenia, pretože sa momentálne neučí cudzí jazyk. Ale hovorí o tom, že keby teraz mal takú možnosť, že by ju uvítal a rád by sa ju učil.

Tu je vhodné poznamenať, že v takýchto prípadoch, kedy študent sám nevyvíja aktivitu, ale tvrdí, že by rád tak v budúcnosti konal môže ísť o sebaaprezentáciu alebo zavďačenie sa. Sebaaprezentáciu opisuje Smékal (2005) ako zámerné jednanie, ktoré má vzbudiť u druhých určitý pozitívny alebo negatívny dojem o sebe. Medzi pozitívnu sebaaprezentáciu patrí ukazovanie sa v dobrom svetle, hovorenie o svojich kvalitách, schopnostiach a pod. Naopak negatívna sebaaprezentácia spočíva v podhodnocovaní sa a stavaní sa do role bezmocného za účelom vzbudenia súcitu a prenesenia zodpovednosti na druhého.

Mohlo by teda v tomto prípade ísť o sebaaprezenačnú stratégiu, u ktorej ide podľa Smékala (2005) o usmerňovanie svojho správania na základe toho, čo si myslia, že sa od nich očakáva.

Na rozdiel od študentov, všetci učitelia označili, že prežívajú radosť z učenia sa anglického jazyka. Ako jeden z hlavných dôvodov tejto nerovnosti možno pokladať najmä to, že učitelia môžu prežívať pozitívne emócie v spojení s učením sa anglického jazyka z dôvodu nevyhnutnosti pre vykonávanie ich profesie. Ako uviedli, využívajú ho veľmi často a predpokladá sa, že jazyk dostatočne ovládajú. Čo o študentoch na základe rozhovorov, nemožno povedať.

Z vyššie uvedeného by sa mohlo premýšľať o vhodnosti, prepojenia teoretickej výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov s praktickou. Aby študenti mali príležitosť prepájať svoje nadobudnuté vedomosti s praxou, by bolo vhodné pouvažovať nad vhodným konceptom výučby, ktorý by odrážal jednak nadobudnuté vedomosti zo sociálnej práce, ale aj z výučby anglického jazyka sociálnej práce. A viesť tak študentov k prepájaniu a využívaniu vedomostí i v praxi.

*„...poviem o strednej, kde to poväčšine bolo ťažké pre mňa, lebo forma výučby bola direktívna, ale boli aj svetlé chvíľky, keď sme mali konverzácie, tak to bolo zaujímavejšie a tam som sa cítil dobre, že som sa aj niečo naučil.“ (Š6)*

Niektorí respondenti (Š6, P4, P5) uviedli, že teraz prežívajú pozitívne emócie, ale kedysi pri štúdiu anglického jazyka prežívali aj negatívne. Na základe ich odpovedí, možno povedať čím je to spôsobené. O prežívaní negatívnych emócií títo respondenti hovorili o svojich prvých rokoch učenia sa anglického jazyka na stredných školách, kedy bola angličtina kostrbatá z čias socializmu, učiteľ využíval direktívny spôsob výučby a teória bola jadrom hodiny, bez možnosti komunikácie v anglickom jazyku.

Viac rozoberáme príčiny negatívnych emócií nižšie v ďalšej subkategórii. Po čase sa však títo respondenti znovu dostali do kontaktu s anglickým jazykom, ale už s iným vyučujúcim na iných kurzoch, ktorý využíval iné metódy a techniky.

Išlo o výučbu s učiteľom, ktorý má poznatky z didaktiky, dokáže využívať nové systémy vo výučbe a respondenti si už vo výučbe uvedomovali využiteľnosť vyučovaných poznatkov. Detailnejšie tieto príčiny zmeny emócií rozoberám v ďalšej subkategórii.

Zmeny postoju sú aj podľa teórie možné, ale nie je to jednoduché. Tieto zmeny negatívneho postoja učiteľov a študenta na pozitívny, bol dlhým a náročným procesom. O tom, že zmeniť postoj nie je jednoduché hovoria aj nasledujúci autori z teoretickej časti. Podľa slov Řezáča (1998) možno povedať, že zmena postoja je náročná a ovplyvňujú ju všetky stránky psychickej činnosti. Vágnerová (2005) sa k tomuto názoru rovnako prikláňa a dopĺňa, že zmena je možná najmä vtedy pokiaľ tento postoj nevyplýva z vlastnej skúsenosti respondentov, ale je prebratý ako hotový motivačný vzorec. V tom čo hovorí Vágnerová, môžeme vidieť malý nesúlad, respektíve tento

výskum danú teóriu nepotvrduje, pretože na začiatku vytvorený negatívny postoj si respondenti vytvorili sami na základe ich skúseností.

Dôvody zmien môžu byť rôzne. Môže to byť napríklad pochopenie nevyhnutnosti tejto znalosti anglického jazyka, alebo iné vnútorné a vonkajšie vplyvy. V prípade učiteľov by mohlo ísť o vedomosť, že ich budúca vysokoškolská profesia je spojená s ovládaním cudzieho jazyka. A kvôli svojej budúcej profesii, alebo aktivitám boli nútení si jazyk doštudovať či už na súkromných kurzoch, alebo na iných školách. Aj v prípade študentov môže ísť zrejme o niekoľko podnetov. Ak berieme do úvahy názor študentov, že v angličtine si nie sú istý, ale radi by sa ju doučil, v spojitosti so študijným odborom by mohlo ísť aj o nejaké budúce plány. V spojení so sociálnou prácou je dôležité ukázať študentom rôzne možnosti využitia anglického jazyka v tejto profesii, aby ich výučba daného predmetu mala ako píše Kupka (2012) konkrétny cieľ a dobrú motiváciu.

Úlohou textu bolo interpretovať odpovede respondentov týkajúcich sa pozitívnych emócií. V texte sa hovorilo o pozitívnych emóciách študentov a učiteľov. A následne sa text zameriaval na zhody a rozdiely medzi respondentmi, ktoré viedli k prepojeniu výsledkov výskumu s teóriou.

## **B) Príčiny prežívania pozitívnych emócií**

Prežívané emócie majú aj svoje príčiny, ktoré sa snažím prostredníctvom tejto subkategórie interpretovať.

Jednou z hlavných príčin prežívania pozitívnych emócií študentov Š1 a Š3 sa ukázal okrem iného aj spôsob učenia učiteľa, jeho osobnosť a využívané metódy na hodine.

*„Na hodinách som sa cítila rôzne, záležalo na tom, aký bol učiteľ a ako vyzerali jeho hodiny.“ (Š3)*

U ďalšieho študenta Š6, sa spájajú pozitívne emócie s jeho vedomím o využiteľnosti naučených znalostí, ktoré na strednej škole nemal. Ďalší študent Š1 sa cíti na hodinách veľmi príjemné a prežíva pozitívne emócie pri učení, kvôli pozitívnej atmosfére na hodine. Podľa jeho slov sú malá skupina a vyučovanie je priateľské.

O spôsobe vyučovania učiteľa v spojitosti s pozitívnymi emóciami si neuvedomujú len študenti, ale aj učitelia (P4, P5), ktorí to považujú za jeden z faktorov ovplyvňujúcich emócie. Rovnako ako aj študenti hovoria v tejto téme aj o metódach vyučovania angličtiny. Respondenti (P2, P3, P4, P5) vychádzajú z vlastnej skúsenosti a kritizujú tie metódy, ktoré zažívali počas svojho štúdia na strednej škole.

*„Ja chodím z hodou okolností na kurzy a je to príjemné. Ako myslím, že tieto nové systémy sú fajn, ktoré sa teraz využívajú na učenie jazyka sú ďaleko príjemnejšie ako tie čo boli.“ (P3)*

Medzi študentmi a učiteľmi sú jasné vekové rozdiely. Napriek tomu niektorí študenti Š1 a Š3, zažili rovnako ako niektorí učitelia (P2, P3, P4, P5) metódy vo vyučovaní, ktoré v nich vyvolali negatívne emócie. Ide o „staré“ metódy s využitím direktívneho spôsobu výučby, založenom na najmä na učení a skúšaní, bez využitia zážitku a vyvolania motivácie.

Tieto skúsenosti študentov môžu mať vplyv na ich prežívanie vo vzťahu k angličtine v sociálnej práci, čo by sa mohlo odraziť v ich postoji voči zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Z toho dôvodu je dôležité ukázať študentom sociálnej práce variabilné a zaujímavé možnosti využitia anglického jazyka v sociálnej práci a zároveň upozorniť na možné príležitosti angažovania sa v tejto profesii na medzinárodnej úrovni. Takáto vedomosť by mohla dopomôcť k zvýšeniu povedomia o potrebnosti anglického jazyka v profesii sociálna práca.

Učiteľ P1 vníma za jednu z príčin pozitívnych emócií, vedomie využiteľnosti nadobudnutých znalostí, v čom sa zhoduje s názorom študenta Š6. Na rozdiel od študentov, ktorí v tejto súvislosti nič nespomínali, učitelia (P4, P5) vnímajú za jednu z ďalších možných príčin pozitívnych emócií, aj prácu učiteľa s dynamikou v skupine.

*„Ide o osobnosť učiteľa a jeho metódy vyučovania. Musí vedieť pracovať s dynamikou v skupine.“ (P4)*

Uvedené príčiny pozitívnych emócií by mohli byť označené za všeobecné. Nesúvisia len s vyučovaním anglického jazyka, ale mali by súvisieť aj s inými vyučovanými

predmetmi v sociálnej práci. Emocionálna zložka v štúdiu je dôležitá. Emocionálne prejavy môžu podľa Nakonečného (2000) jednak pôsobiť ako podnety, ale aj ako útlmy. A ako píše Křivohlavý (2010) vedú jedinca k novým a kreatívnym cestám myslenia a jednania, čo je pre vyučovací proces veľmi žiaduce.

### **C) negatívne emócie**

V nasledujúcich riadkoch sa venujem negatívnym emóciám, ktoré môžu byť rovnakou súčasťou prežívania ako aj obľúbenejšie pozitívne emócie.

Vybraní respondenti za negatívne emócie spojené so štúdiom anglického jazyka označili prežívanie stresu počas vyučovania a obavy zo zavádzania výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

U respondentov Š6, P4 a P5 sa negatívne emócie postupom času a okolností zmenil na pozitívne. Čo nemožno povedať u študentky Š4, u ktorej zo všetkých respondentov táto emócia pretrváva. Respondentka napriek svojim negatívnym emóciám voči štúdiu angličtiny, považuje angličtinu za potrebný jazyk a rada by sa ho učila za určitých vyhovujúcich a príjemných podmienok.

*„Na strednej škole som sa necítila dobre. Nemali sme dobrého učiteľa, bol na nás veľmi náročný. Hocijaké jeho vyvolanie alebo otázka, bola pre mňa hrôzou. Bol nepríjemný a myslel si, že je niekde na americkej škole.“ (Š4)*

Jednou z identifikovaných dimenzií u učiteľa P4 bola negatívna emócia spojená s obavami so zavádzaním anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Podľa jeho slov, nepodarené zavádzanie výučby pramenilo z nedostatku financií a personálneho zastúpenia.

*„Obavy, lebo sme sa už o to pokúšali, ale neuspeli sme. Paradoxne na pedagogickej fakulte, kde je aj katedra anglického jazyka nemáme angličtinu. Ale ide o nedostatky financií a kapacít, pretože učitelia z anglistiky majú dosť svojej roboty a katedra nemá peniaze nazvyš, aby si mohla dovoliť ďalších učiteľov.“ (P4)*

O negatívnych emóciách pojednáva Stuchlíková (2002), ktorá sa o nich vyjadruje, že obmedzujú momentálnu myšlienkovú štruktúru jedinca, znižujú jeho pozornosť, schopnosť orientovať sa na nové podnety. Niektoré dokážu vzbudzovať tendenciu vidieť a interpretovať neutrálne hrozby a nejednoznačné situácie, horšími variantmi. Medzi negatívne emócie radí nenávisť, hnev, úzkosť, strach a smútok.

Negatívne emócie môžu nevhodne ovplyvňovať študentov a učiteľov vo vyučovacom procese v sociálnej práci. Tieto negatívne emócie je ale možné zmeniť. O tom, že je možné zmeniť postoj a jeho zložky, hovorí v teoretickej časti Vágnerová (2005), a potvrdzujú to aj respondenti vo výskume, kde o zmene z negatívnych emócií na pozitívne, hovorili traja respondenti Š6, P4 a P5.

*„Ja som sa angličtinu na škole učil veľmi tradičným spôsobom, čiže pre mňa to je spomienka tak ako sa to nemá robiť. Ale ak som sa ju niekde naučil, tak to boli jazykové pobyty v zahraničí a tam už som sa potom cítil tak, že som v prostredí kde sa hlavne pozerá na to, aby boli lektori na najaktuálnejších trendoch vyučovania.“ (P5)*

V texte som sa snažila o poskytnutie informácií týkajúcich sa negatívnych emócií respondentov. Za negatívne emócie označili študenti a učelia stres počas vyučovania a obavy so zavádzania výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Aby respondenti neprežívali negatívne emócie v spojení so zavádzaním výučby angličtiny pre sociálnych pracovníkov, je dôležité s nimi pracovať a informovať ich o skladbe konkrétnej výučby založenej na najnovších metódach, komunikácii, dynamickosti a prepojenosti s praxou. Csikszentmihalyi (1990, vlastný preklad) tvrdí, že pre jedinca môžu byť príjemné aj tie aktivity a činnosti, ktoré nemá rád a to vtedy, keď ich reštrukturalizuje tak, že im dá cieľ, pravidla a ďalšie prvky radosti.

#### **D) Príčiny negatívnych emócií**

V tejto subkategórii su interpretované príčiny negatívnych emócií študentov a učiteľov. Negatívne emócie nie sú vo výučbe žiaduce, preto sa nimi a ich príčinami zaoberáme a na záver sa rozoberá zmena negatívnych emócií na pozitívne v spojení so správnou motiváciou.



Študenti s príčinou negatívnych emócií spájali výučbu angličtiny so starým systémom, striedaním učiteľov a nevedomosť budúcej využiteľnosti ponúkaných vedomostí. Študent Š6 hovoril o negatívnych emóciách spojených s výučbou na strednej škole. V tom čase si spomína, že bol na hodinách zúfalý a bez motivácie učiť sa na hodine, ale aj doma. Takéto prežívanie si spája s direktívnou formou výučby. Počas rozprávania o negatívnych emóciách na strednej škole, spomenul aj ďalšiu z príčin nevyhovujúcej výučby a negatívnych emócií a to, že si v tom čase myslel, že angličtinu nebude v živote potrebovať.

Ďalší študent Š4 hovorí o striedaní sa učiteľov vo výučbe. Na strednej škole išlo o striedanie v ročnom intervale, a na vysokej škole sa stretla so semestrálnym intervalom. Toto striedanie u nej vyvoláva negatívne emócie z toho dôvodu, že každý učiteľ má iné metódy výučby, na ktoré si musia znovu zvykať a ich výučba nenadväzuje na predchádzajúcu výučbu a vedomosti.

Uvedenými príčinami negatívnych emócií študentov by bolo potrebné sa zaoberať vo výučbe sociálnych pracovníkov, v prípade, že ide učiteľom a školstvu o efektívne a kvalitné nadobudnutie poznatkov pre študentov sociálnej práce.

Učitelia P4 a P5 rovnako ako študenti hovoria o negatívnych emóciách spojených so starým vyučovacím procesom, ktorí si sami zažili počas štúdia angličtiny na strednej škole.

Učiteľ P4, ktorý spomínal negatívne emócie spojené s neúspešným pokusom zaviesť anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov, uvádza za hlavnú príčinu nedostatok financií, ktoré ovplyvňujú všetky ostatné veci potrebné na zavedenie. Tým má na mysli najmä personálne zastúpenie, ktoré majú vhodné pretože na fakulte majú odbor anglistika, ale nie sú financie na zaplatenie učiteľov, ktorí by vyučovali aj sociálnych pracovníkov. Učitelia za príčiny nevnímajú podľa tohto výskumu striedanie učiteľov ako to uviedol študent Š4.

Pozitívne a negatívne emócie majú veľmi úzky súvis s motiváciou študentov. Správna motivácia je vo vzdelaní veľmi dôležitá. Podľa Palána, nie je stála a môže sa meniť, čo je v tomto prípade pociťovania negatívnych emócií veľmi potešujúce zistenie. S motiváciou je potrebné na hodine správne pracovať a umocňovať ju správnym smerom. Palán uvádza niekoľko faktorov, ktoré ju umocňujú. S výsledkami výskumu tejto práce sa spája najmä jednoznačný zmysel a ciele vzdelávacieho procesu,

nadväznosť už na existujúce vedomosti a schopnosti, priateľská atmosféra s určitou dávkou sympatie a využívanie didaktických nástrojov učiteľom na hodine. Palán uvádza aj ďalšie, ktoré neboli vo výskume identifikované, napríklad pozitívne a konštruktívne hodnotenie, informovanie študenta o jeho študijnom výkone, atmosféra uspokojovania potrieb, spoločenského a vnútorného prežívania úspechu, rozdelenie štúdia do logických a pochopiteľných celkov.

V texte bolo interpretovaných niekoľko príčin negatívnych emócií. V niektorých sa študenti s učiteľmi zhodli, napríklad s využívaním starých metód, ale v niektorých priniesli aj iný pohľad. Konkrétne študenti hovorili ešte o striedaní sa učiteľov vo vyučovaní a o potrebnej vedomosti vo výučbe, že vyučovanú vec budú v živote potrebovať. Učiteľ priniesol pohľad aj na negatívne emócie, ktoré vznikli neúspešným zavedením výučby angličtiny pre sociálnych pracovníkov, ktorej príčinou neúspechu boli financie.

#### **E) Neutrálne emócie**

Nie všetci respondenti dokázali vyjadriť svoje emócie, aby ich bolo možné zaradiť do skupiny emócií, buď pozitívnych alebo negatívnych. Táto subkategória rozoberá práve týchto respondentov, ktorých som nechcela vynechať v kategórii „Emócie spojené so štúdiom anglického jazyka“, pretože aj ich prežívanie vzťahu, ktoré sa zdá byť neutrálne môže byť potrebné pri zisťovaní postoja študentov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

Ide o dvoch študentov Š2 a Š5, ktorí nedokázali jednoznačne hovoriť o tom či zažívajú v spojení s angličtinou pozitívne alebo negatívne emócie. Títo študenti sú z rôznych organizácií, každý iného pohlavie a rovnakého veku.

Študentka Š2 odpovedala, že sa cíti neutrálne na otázky spojené s emóciami a štúdiom anglického jazyka. Emócie spomenula pri otázke, že čo by sa muselo zmeniť, aby začala pociťovať radosť a odpovedala, že lepšie nadobudnuté vedomosti v angličtine a hodina keby prebiehala hravou formou.

*Možno to keby som viacej rozumela, mala viacej schopnosti v angličtine a vedela sa viac aktívne zapájať, aby to bolo hravou formou. (Š2)*

Študent (Š5) hovoril o štúdiu angličtiny v súčasnosti rovnako neutrálne ako študentka (Š2). O pozitívnych, ale aj negatívnych emóciách hovoril len v spojení so strednou školou, kedy rozhodovalo to aké emócie prežíva na učiteľovi, ktorý sa počas strednej školy menil. Jeden mal pochopenie podľa jeho slov, pre jeho nižšiu úroveň angličtiny a druhý nie. Z týchto pozitívnych a negatívnych emócií zažitých na strednej škole, ho žiadna z nich neovplyvnila natoľko, že by jedna z nich prekonávala tu druhú.

Tieto informácie z výskumu o neutrálnych emóciách, môžu byť pre sociálnu prácu rovnako prínosné ako informácie o pozitívnych a negatívnych emóciách, pretože aj neutrálna emócia, alebo postoj môže neskôr viesť buď k pozitívnemu alebo negatívnemu vnímaniu štúdiu angličtiny v ďalších rokoch jeho štúdia.

Keď dáme uvedené odpovede do súvislosti s literatúrou, nachádzame medzi nimi rôzne nezrovnalosti. Napríklad v súvislosti s autormi Výrost a Slaměník (2008), ktorí hovoria vo svojej publikácii, že postoj nie je neutrálny, ale relatívne stabilný. Naopak, ale píše Vágnerová (2005), že napriek tomu, že jedinec prirodzene chce dosiahnuť vnútornú konzistenciu svojich postojov, môže sa ocitnúť v situáciách kedy postoj určitú dobu kolíše, ale nakoniec vždy jedna zo zložiek prevláda.

Ako som už vyššie naznačila, preto nie je vhodné neutrálny postoj študentov prehliadať a snažiť sa pochopiť ich východiská, aby im učitelia mohli dopomôcť k prežívaniu pozitívnych emócií vo vzťahu k anglickému jazyku pre sociálnych pracovníkov.

## **15.2 Emócie spojené s používaním anglického jazyka**

Kategóriu o emóciách spojených s používaním anglického jazyka študentmi a učiteľmi som vybrala do detailnejšie interpretácie z dôvodu súvisu s aplikačným cieľom. Ide o zistenie a overenie možností, bariér a problémov, ktoré sa s využívaním tohto jazyka pre sociálnych pracovníkov spája.

V tejto kategórii sú uvedené subkategórie, ktoré súvisia s určitou obraznou úrovňou študentov a učiteľov, ktorá bola identifikovaná podľa slov respondentov. Slúži na približnú ilustráciu toho ako vnímajú študenti a učitelia sami seba, a aké pocity to u nich vyvoláva, keď využívajú anglický jazyk.

## A) Znalosť angličtiny

Subkategória sa zameriava na respondentov, ktorí o sebe tvrdia, že ovládajú anglický jazyk.

V tejto časti bola identifikovaná iba učiteľská časť respondentov, ktorá o sebe tvrdí, že ovláda anglický jazyk. V uvedenej subkategórii sa podarilo identifikovať dve dimenzie. Jednou z dimenzií je „radosť z využitia anglického jazyka“ a druhou sú „žiadne pocity“.

Prvá uvedená dimenzia „radosť z využitia anglického jazyka“ sa dotýka takmer všetkých učiteľov (P1, P2, P3, P4, P6). Títo učitelia uvádzajú v rozhovoroch, okrem ovládania angličtiny aj to, že pri jej použití prežívajú príjemné pocity a najčastejšie hovorili o radošti.

V tejto súvislosti hovorí učiteľ P1, že tak ako má on radosť z použitia anglického jazyka, tak by bol rád keby ju mali aj jeho študenti.

*„No použijem ju a mám dobrý pocit a to chcem práve, aby vedeli všetci ktorých učím.“ (P1)*

Jediný respondent, učiteľ P3, hovoril v súvislosti s používaním anglického jazyka viac o radošti pri používaní odbornej angličtiny. Vysvetľuje to tým, že vo svojej práci číta veľa odbornej literatúry v angličtine, preto ovláda lepšie odbornú angličtinu ako všeobecnú, ktorú využíva menej.

*„Tam sa cítim ešte viac vo svojej koži, pretože tam tie termíny poznám, keďže čítam. Skôr neviem všetko to čo je v tom bežnom jazyku. Odborná terminológia je jednoduchšia. Ťažko hovoriť o pocitoch, to je zmes pocitov a ťažko ich bližšie definovať, je ich mnoho. Ale môžem povedať, že radosť.“ (P3)*

Respondent P5 ako jediný, ktorý uviedol, že ovláda anglický jazyk, neuviedol, že prežíva radosť z jeho využitia, ale skôr neprežíva žiadne, neutrálne pocity. Vysvetľuje to tým, že pre neho je tento jazyk alternatívou k tomu materinskému a neprežíva pri jeho využívaní nič zvláštne, berie to ako bežnú vec.

To, že všetci učitelia okrem P5, prežívajú pocit radošti pri využívaní anglického

jazyka, môže súvisieť s tým, že u vysokoškolských učiteľov sa predpokladá znalosť cudzieho jazyka.

Pretože ako je uvedené aj v teoretickej časti, absolvent doktorandského štúdia má vo svojom štúdiu medzi povinné predmety zaradený aj odborný cudzí jazyk, z ktorého skladá skúšku. (Ondrejko et al., 2002)

V tejto časti subkategórii je možné si všimnúť, že jediní z respondentov ktorí sa označili za ovládajúcich anglický jazyk boli učители. Ani jeden zo študentov sa podľa ich slov neradí do tejto skupiny ľudí. Zistiť aká je realita, nebolo cieľom tejto práce, preto sa môžeme len domnievať, že buď naozaj študenti sociálnej práce neovládajú dostatočne anglický jazyk, alebo ich vedomie o svojich znalostiach nie je objektívne. Na rozdiel od učiteľov, od ktorých sa vyžaduje cudzí jazyk pre výkon svojej profesie, od študentov na prijímacích skúškach alebo pri prijímaní sa táto zručnosť nezohľadňuje. Nastavenie vedomostí a zručností sú aj dôvodom rôznorodosti vedomostí a zručností študentov v cudzích jazykoch.

Na základe tohto textu je možné sa dozvedieť, niektoré respondentmi spomínané súvislosti, spojené s radosťou učiteľov, pri používaní všetkých zručností (písanie, čítanie, hovorenie, počúvanie) angličtiny vo svojej práci

## **B) Nevedomosť angličtiny**

Do situácie, kde je potrebné využiť anglický jazyk sa môžu dostať aj jedinci, ktorí nemajú dobrú úroveň angličtiny. Táto subkategória je zameraná, práve na týchto respondentov a ich emócie spojené s týmito situáciami.

V uvedenej subkategórii sú uvedení len dvaja respondenti a to študenti. Ako som už spomínala vyššie, u učiteľov pri výkone ich profesií sa predpokladá, ale aj vyžaduje znalosť cudzieho jazyka, preto je logické, že žiaden z učiteľov sa neradí do tejto skupiny respondentov.

Do tejto skupiny sa radia študenti Š2 a Š4 z rôznych škôl. Študentka Š2 vníma používanie anglického jazyka za nepríjemné, napriek tomu, že ovládanie anglického jazyka považuje za dobrú vec, ale nie nevyhnutnú v sociálnej práci. Táto študentka je jedným z tých prípadov, kedy sa respondent doteraz nemusel stretnúť s anglickým jazykom v predchádzajúcich štúdiách. Pretože sa počas základnej a strednej školy učila nemecký jazyk. Momentálne študuje vo svojom odbore predmet anglický jazyk pre

začiatocnikov, ktorý považuje za zbytočný a radšej by sa venovala na pokročilejšej úrovni nemeckému jazyku spojenému so sociálnou prácou.

Ďalšou študentkou, pre ktorú je používanie anglického jazyka nepríjemné sa rovnako radí medzi tých, ktorí nevedia anglicky na dobrej úrovni. Pri kontakte s angličtinou, prežíva stres, pretože nevie ako má povedať to čo je potrebné.

*„Je to pre mňa stres, lebo neviem čo mám povedať a ako to mám povedať, sú to veľmi nepríjemné pocity.“ (Š4)*

Tým, že človek nebude mať radosť z vykonávanej činnosti, pokiaľ na ňu nemá požadované zručnosti sa zaoberá aj Csikszentmihalyi (1990, vlastný preklad). Tvrdí, že pokiaľ jedinec nemá správne schopnosti na nejakú činnosť, stáva sa to pre neho automaticky nezaujímavé a nezmyselné. Preto je dôležité vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, aby mali študenti na požadovanú činnosť aj dostatočné vedomosti a nestala sa pre nich výučba nezmyselná.

Vedomosti nemožno izolovať od prežívania - emócií. S tým súvisí vnímanie študentov seba samých. Pokiaľ ich kognitívna zložka zastáva názoru, že nie sú dobrí v angličtine, tak sa to prejaví aj v emočnej zložke. Takéto sebaponímanie je charakterizované ako hierarchická štruktúra vedomostí a predstáv o sebe samom. Z rôznych interpretácií svojho správania potom vyberáme to čo potvrdzuje naše doterajšie skúsenosti. (Výrost, Slaměnik, 2008)

V tejto časti práce je rozobrané prežívanie dvoch študentov, ktorí sa nepovažujú momentálne za jazykovo zdatných. Títo respondenti prinášajú pohľad do výskumu, kedy nie všetci ovládajú anglický jazyk na takej úrovni, aby bolo možné s ním ďalej pracovať na odbornej úrovni v odbore sociálna práca.

### **C) Nešpecifikované vedomosti študentov**

Táto časť sa zameriava na respondentov, ktorí sa o svojich jazykových zručnostiach vyjadrujú, tak že majú isté znalosti v tomto jazyku, ale stále majú určité rezervy v dosiahnutí jej vyššej úrovni. V tejto subkategórii bolo identifikovaných niekoľko dimenzií, ktoré sú interpretované nižšie.

Opäť nastala situácia, kedy som v danej kategórii neidentifikovala napriek

rovnakým otázkam relevantné odpovede učiteľov. Nazdávam sa, že je to aj tentokrát už zo spomínaného dôvodu, že všetci učitelia označili, že anglický jazyk dostatočne ovládajú.

Na rozdiel od učiteľov študenti Š1, Š3, Š5 a Š6 uviedli v rozhovore, že ich úroveň anglického jazyka nie je najlepšia a pociťujú ešte priestor na jej zlepšenie.

Pri používaní anglického jazyka študenti Š3, Š5 a Š6, pociťujú spočiatku určité obavy a neistotu, ale nakoniec majú radosť z jej využitia a z uplatnenia svojich nadobudnutých vedomostí.

*„Trošku obavy a pocit neistoty, či budem vedieť komunikovať, ale v konečnom dôsledku s radosťou že pomôžem.“ (Š3)*

Študent Š5 v tejto súvislosti uvádza, že nielen po použití angličtiny a uplatnenia svojich vedomostí pociťuje radosť, ale motivuje ho to aj k ďalšej výučbe.

*„Je to pre mňa výzva, snažím sa využiť moje znalosti anglického jazyka a povzbudí ma to do ďalšej výučby anglického jazyka.“ (Š5)*

V tejto odpovedi študenta nachádzam jednu z možných motivácií študentov a tou je využívanie komunikácie v angličtine počas vyučovania. Mohlo by to byť prínosným údajom pre vyučujúcich učiteľov študentov sociálnej práce.

Veľmi podobná tendencia bola identifikovaná aj v ďalšej dimenzii. Študenti Š1 a Š5, sa vyjadrovali na emócie spojené s používaním anglického jazyka pozitívne. Použitie jazyka označili za príjemnú výzvu.

V uvedenej subkategórii sa rozoberajú respondenti, ktorí ovládajú anglický jazyk na určitej úrovni, ktorá má ešte nejaký priestor na jej doučenie. Boli v nej identifikované dve dimenzie, ktoré hovoria o tom, aké pocity prežívajú študenti pri používaní angličtiny. Študenti uviedli, že napriek počiatočným obavám, ku koncu konverzácie pociťujú radosť z využitých vedomostí. Za pozitívne emócie môžeme označiť aj ďalšiu dimenziu, ktorá hovorí o príjemnej výzve.

### 15.3 Čiastkový záver

Čiastkový záver je odpoveďou na druhú ČVO: „*Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci emocionálnej zložky?*“.

*Študenti prežívajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku pozitívnymi i negatívnymi emóciami. Pozitívne emócie súvisia s priateľským a záživným spôsobom vyučovania učiteľa, jeho charizmatickou osobnosťou, využívanými novými metódami, s vedomím o budúcej využiteľnosti naučených znalostí. Naopak negatívne emócie súvisia s obavami prežívania stresu na hodine a so „starými“ metódami, ktoré spočívajú v nezáživnom a direktívnom vyučovaní, založenom na učení a skúšaní.*

*Učitelia prežívajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku pozitívne i negatívne. Pozitívne emócie ako radosť súvisia s lepšou prácou s jazykovo zdatnými študentmi a naopak negatívne emócie – obavy, súvisia už so samotným zavádzaním výučby, ktorý nie je jednoduchý a vyžaduje si mnohé ďalšie náležitosti.*

Nasledujúci text hovorí o niektorých súvislostiach týkajúcich sa rozhovorov s respondentmi. Sú v ňom uvedené rôzne pojednávania o emóciách a názoroch študentov a učiteľov. Na začiatku je uvedené, že niektoré výsledky je potrebné vnímať v súvislosti aj s inými odpoveďami respondentov. Ďalej sa pozornosť presúva na druhú skupinu respondentov, učiteľov. Ktorých prežívanie zavedenia výučby je považované v tejto téme za predmetné a významné. Na záver čiastkového záveru pojednávame v súvislosti s výskumom a teóriou o druhej čiastkovej výskumnej otázke.

V interpretácii druhej ČVO som identifikovala, že niektorí respondenti, ktorí hovorili o pozitívnych emóciách pri štúdiu angličtiny, majú odmietavý postoj na vyučovanie niektorých predmetov v angličtine. Na základe ich slov v rozhovore si to vysvetľujem tým, že to môže byť spôsobené ich priemernou úrovňou znalostí v cudzom jazyku. Angličtinu sa učia síce radi, ale majú strach v prípade jej implementovania do niektorých predmetov, kvôli svojim slabším znalostiam, ktoré do tejto úrovne zafinovali oni sami a ich nedostatočná znalosť by im mohla spôsobiť nepríjemné



pocity. Tieto bariéry by sa mohli eliminovať, správnym nastavením požiadaviek predmetu, aby boli vhodné pre každého študenta. Čo si samozrejme vyžaduje zavedenie prepracovaného konceptu hodiny anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

Prežívanie učiteľov v spojitosti s angličtinou bolo omnoho jednoznačnejšie. Všetci učitelia okrem jedného, ktorý prežíva neutrálne emócie, keďže anglický jazyk berie ako alternatívu k materinskému, prežívajú v spojení s angličtinou radosť. Dokonca aj tí, ktorí prežívali spočiatku negatívne emócie počas jej učenia sa na stredných školách. Učitelia teda strach pred angličtinou, ani jej vyučovaním nemajú a radi by privítali jej výučbu na svojich katedrách. Niektorí sa v rozhovoroch vyjadrovali, že by radi prijali všeobecnú angličtinu a niektorí radšej odbornú.

Myšlienky respondentov sa zameriavali na všeobecnú i odbornú angličtinu. Študenti skôr vnímali dôležitosť naučenia sa alebo doučenia všeobecnej angličtiny a to z dôvodu jej nedostatočného ovládania z ich pohľadu. Neskôr však vo svojich odpovediach uvádzali, že predmet angličtina pre sociálnych pracovníkov by sa nemala vyučovať všeobecne, ale prepojením s praxou. Ich odpovede možno, preto označiť za nezjednotené a ich názor je veľmi flexibilný v závislosti od otázky.

Niektorí učitelia zastávali názor, že je potrebné suplovať povinnosť stredných škôl a študentov sociálnej práce na vysokých školách doučiť anglický jazyk všeobecne a odbornej angličtine sa venovať len prostredníctvom odbornej literatúry, alebo prezentácií na hodine. Ďalší učitelia naopak zastávali názor, že predmet anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov by mal byť odborný a pracovať najmä s odbornými textami a diskutovať o nich. V tejto súvislosti mali však niektorí pochybnosti o potrebnej jazykovej úrovni študentov.

Ich rozdielne vnímanie angličtiny pre sociálnych pracovníkov nemenilo v ich predstave o výučbe študentov, nič zásadné. Negatívne pocity u nich vyvoláva len samotné zavádzanie tejto výučby, o ktorú sa dvaja učitelia z jednej inštitúcie už pokúšali, ale žiaľ neúspešne z finančných dôvodov vysokej školy.

Napriek ťažkostiam študentov a učiteľov, hovoriť o svojich emóciách, obe skupiny respondentov dokázali nakoniec k svojim emóciám priradiť aj ich príčiny, ktoré sú identifikované v subkategóriách a dimenziách. Tieto informácie o emóciách učiteľov a najmä študentov považujem za hodnotné, pre prípadné budúce zavádzanie výučby angličtiny. Vo veľkej miere sa príčiny pozitívnych emócií identifikované vo výskume,

stotožňovali s teoretickým vymedzením faktorov, ktoré umocňujú motiváciu študentov podľa Palána. S výsledkami výskumu tejto práce sa spájajú nasledovné faktory umocňujúcimi motiváciu podľa Palána najmä jednoznačný zmysel a ciele vzdelávacieho procesu, nadväznosť už na existujúce vedomosti a schopnosti, priateľská atmosféra s určitou dávkou sympatie a využívanie didaktických nástrojov učiteľom na hodine. Palán uvádza aj ďalšie, ktoré neboli vo výskume identifikované, napríklad pozitívne a konštruktívne hodnotenie, informovanie študenta o jeho študijnom výkone, atmosféra uspokojovania potrieb, spoločenského a vnútorného prežívania úspechu, rozdelenie štúdia do logických a pochopiteľných celkov.

Ako sa píše v teórii, postoj a motiváciu študentov, ktorí nemajú pozitívny vzťah k angličtine možno zmeniť. Nie je to jednoduché, ale tým, že poznáme príčiny emócií študentov by mohlo túto prácu učiteľom uľahčiť. Kupka (2012) za najdôležitejšie pri výučbe jazyka považuje mať dobrú motiváciu a vidieť pred sebou konkrétny cieľ. O dôležitosti cieľa hovorí aj Csikszentmihalyi (1990, vlastný preklad), ktorý túto tému špecifikuje a radí, že dôležité je si stanoviť cieľ individuálne, aby nebol príliš náročný, ale ani príliš jednoduchý. Pre výučbu jazyka sú prínosné aj ďalšie odporúčania tohto autora. V prípade, že výučbu angličtiny niektorí študenti nemajú radi, je možné to zmeniť. Tým, že sa reštrukturalizujú činnosti a aktivity vo výučbe. Stanoví sa im cieľ, pravidla a ďalšie prvky radosti.

## **16 Vnímanie a emócie spojené so zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike a ich vplyv na správanie študentov a učiteľov sociálnej práce**

Cieľom tejto kapitoly je nájsť odpoveď na tretiu čiastkovú otázku: „*Akým spôsobom vnímanie a emócie spojené so zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike, ovplyvňujú správanie študentov a učiteľov sociálnej práce?*“

K tejto téme sa podarilo nájsť v rozhovoroch s respondentmi tri kategórie, ich subkategórie, dimenzie a vlastnosti dimenzií. K podrobnejšiemu interpretovaniu boli vybrané dve kategórie „Metódy vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov“ a „Zmena správania sa respondentov vo vzťahu k angličtine“. Tieto kategórie sa považujú za najrelevantnejšie k tretej výskumnej otázke, pretože metódy vo výučbe nám ukazujú, čo spôsobuje ich emócie a ako ich ovplyvňujú v správaní sa. A kategória zmena správania sa respondentov vo vzťahu k angličtine hovorí o respondentoch u ktorých, boli identifikované zmeny v emóciách a správaní sa vo vzťahu k angličtine. Rozoberané informácie nie sú všeobecné, ale týkajú sa priamo našich respondentov, čiže študentov a učiteľov sociálnej práce, ktorí si museli prejsť určitou cestou k tomuto jazyku.

### **Kategória 1: Metódy vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov**

- A) využívané staré metódy vo výučbe – A1) direktívne vyučovanie, založené na učení a skúšaní, A2) vyučovanie učiteľa na základe jeho monológu
- B) ideálne predstavy o vyučovaní: B1) lektori zdatní v najnovších metódach, B2) využívanie moderných technológií na hodinách B3) väčšia časť z hodiny by mala byť komunikácia, B4) prepojenie vyučovania s praxou, B5) kreatívne vyučovanie, B6) vyučovanie malých skupín študentov, B7) nastaviť dostatočný počet vyučovaných hodín predmetu, B8) vyučovať teóriu ako menšiu časť z hodiny, B9) čítanie a rozoberanie si odbornej literatúry so študentmi, B10) učenie sa podľa

stanovených tém zo všeobecnej osnovy študijného predmetu, B11) hodiny postaviť na všetkých zručnostiach (písanie, počúvanie, hovorenie, čítanie), B12) zdokonaľovať znalosti v angličtine postupne

### **Kategória 2: Techniky vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov**

- A) Techniky v oblasti gramatiky – A1) učenie sa terminológie, A1.1) učenie sa fráz z praxe, A1.2) hranie hier na rozširovanie si slovnej zásoby,
- B) Čítanie – B1) práca s textom na hodine,
- C) Počúvanie – C1) počúvať a rozoberať nahrávky rodených Angličanov, C2) prednášky zahraničných hostí na hodine
- D) Hovorenie – D1) najväčšia časť z hodiny, by mala byť zameraná na konverzáciu, D2) hranie role play z praxe na hodine

### **Kategória 3: Zmena správania sa respondentov vo vzťahu k angličtine**

- A) Starý systém výučby – A1) prežívanie negatívnych emócií pri výučbe,
- B) Nový systém výučby – B1) zmena emócií pri učení sa angličtiny, B2) pociťovanie radosti pri učení sa, B3) znalosť praktickej využiteľnosti učeného, B4) zbavenie sa strachu z angličtiny
- C) Rola učiteľa vo výučbe – C1) direktívny prístup k výučbe a študentom, C2) priateľský prístup k výučbe a študentom, C3) ústretový prístup k výučbe a študentom, C4) učiteľ motivujúci študentov, C5) učiteľ ako profesionál vo výučbe, C6) nápomocný učiteľ pri výučbe
- D) Rola znalostí pri zmene správania sa vo vzťahu k angličtine – D1) prekonanie predsudkov o sebe a angličtine, D2) zmena úrovne angličtiny na lepšiu, D3) vedomie budúceho využitia jazyka

## **16.1 Metódy vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov**

Metódy môžu zastávať vo vyučovacom procese rôzne úlohy. Môžu pomáhať študentom aj učiteľom, ale i naopak môžu im škodiť a byť bariérou v zavedení výučby pre sociálnych pracovníkov. Táto kategória odhaľuje práve vnímanie a vplyv metód študentmi a učiteľmi. Je to snaha o priblíženie vnímania študentov a učiteľov

používaných metód, ktoré vyvolávajú u študentov emócie na základe ktorých sa študenti a učitelia správajú k anglickému jazyku.

### **A) Využívané staré metódy vo výučbe**

V texte uvádzam príklady metód, ktoré respondenti označovali za jedny zo zdrojov nadobudnutia negatívneho vnímania a negatívnych emócií vo vzťahu k anglickému jazyku. Metódy, ktoré respondenti nazvali ako „staré“ by mali slúžiť k upozorneniu na to, ako by sa vyučovať anglický jazyk nemal. Je dôležité poznať tieto problematické metódy, ktoré vyvolávali negatívne vnímanie a emócie u študentov a učiteľov a snažiť sa im vyvarovať.

Študenti predstavujú mladých ľudí, u ktorých by sa možno už nepredpokladalo, že by sa mali stretnúť so staršími metódami, alebo nesprávnymi návykmi učiteľov. Opak je však pravdou, a napriek neustálým pokrokom takmer vo všetkých oblastiach, sa niekedy v školstve nájdu nereprezentatívne a nevhodné vyučované hodiny, ktoré ovplyvňujú študentov v ich ďalších štúdiách. Na túto tému sa vo výskume vyjadrovali študenti Š3, Š4, Š5 a Š6.

O tom ako by nemalo byť učenie založené na učení a skúšaní, hovoria študenti Š4 a Š6. Za nevhodnú považujú metódu vyučovania, ktorá od študentov očakáva to, že sa to sami naučia a učiteľ ich vyskúša.

*„...myslím si, že treba niečo iné lebo čo ja som bol svedkom angličtiny tak to bolo také, že bifľovanie, určite by bolo treba niečo iné.“ (Š6)*

Ďalšou častou využívanou metódou, ktorú študenti Š3, Š5 a Š6 označujú za nevhodnú je takzvaný monológ učiteľa. Ide o vyučovanie počas, ktorého učiteľ učí spôsobom vysvetľovania, bez akejkoľvek interakcie študentov, alebo využívania pomôcok.

*„Nemal by byť nudný učiteľ, ktorý vysvetľuje látku pre seba, určite by mal študentov motivovať učiť sa“ (Š3)*

Medzi študentmi a učiteľmi nebol veľký rozdiel v odpovediach. P3, P4, P5 a P6 hovorili tak isto o neprijemnej a nevhodnej direktívnej forme vyučovania, ktorá spočíva v rozkazoch a prebieha najmä v štýle „nauč sa a vyskúšam ťa“. Učitelia ako odborníci

z profesie odmietajú a nesúhlasia s takýmito metódami výučby.

*„Ak ešte niekto používa staré metódy, tak to by som určite zmenil. V dnešnom svete už existujú také možnosti, že by to bola hanba vyučovať ako pred 20mi rokmi.“*  
(P4)

Na výučbu v štýle monológu učiteľa pred tabuľou, si spomína učiteľ P3, ktorý nepovažuje jednostrannú komunikáciu za vhodne zvolenú metódu vyučovania.

Obe skupiny respondentov odpovedali pomerne rovnako v tejto oblasti. Rozprávali o rovnakých podľa ich slov nevhodných metódach, ktoré oni zažili a neboli vhodné.

Čo sa koniec koncov odrazilo aj na počiatočnom vzťahu k angličtine u respondentov P4 a P5, ale pomocou súkromných kurzov a pobyte v zahraničí sa im podarilo prvotné nepríjemné emócie zmeniť na neutrálne u učiteľa P5 a na radostné u respondenta P4.

Táto subkategória mala za úlohu popísať, zachytené metódy, o ktorých sa respondenti vyjadrovali ako o „starých“ a nevhodných vo výučbe, pretože nemajú vhodný vplyv na študentov. Obe skupiny respondentov hovorili o veľmi podobných témach, takmer totožných a neboli zaznamenané žiadne rozdiely napriek veku respondentov.

## **B) Ideálne predstavy o vyučovaní**

Táto subkategória je vyjadrením študentov a respondentov o ich predstavách výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Preto je veľmi rozsiahla a obsahuje niekoľko dimenzií a vlastností dimenzií, ktoré pomáhajú čitateľom získať ucelenejší obraz o tom čo je pre respondentov žiaduce, podľa ich slov.

Vo výučbe by si prial študent Š5 využívať moderné technológie. Ako jeden z príkladov uviedol, že by si rád pozrel na hodine film alebo seriál v angličtine.

Veľmi zásadnou metódou vo výučbe, ktorú vnímajú študenti je komunikácia. O využívaní najmä komunikácie so strany študentov na vyučovaní hovorili Š1, Š2, Š5 a Š6.

*„Keby to bolo na báze konverzácií, otázky -odpovede. Gramatika je dôležitá, ale*

*najmä konverzácia. Rozdelila by som to na 80% konverzácia a 20% gramatika. “(Š2)*

Ich predstavy s komunikáciou na hodine nezostali len pri konverzácií medzi študent – učiteľ a študent – študent, ale radi by občas uvítali na hodine zahraničného lektora alebo študentov, s ktorými by mohli diskutovať.

Za veľmi dôležité vo vyučovaní vnímajú študenti, spojitosť hodiny s praxou. Vo svojich predstavách o tom hovorili takmer všetci študenti (Š2, Š3, Š4, Š5, Š6).

*„Aby sa zdvihla úroveň angličtiny medzi študentmi, hrali by role play, komunikovali by medzi sebou. Študenti sa budú zapájať do odborných tém, budú sa hrať na klienta a poradcu, budú v angličtine presadzovať svoje morálne presvedčenie k sociálnej práci. “ (Š5)*

Vyučovať angličtinu, ktorá by bola prepojená s praxou si predstavujú napríklad cez rôzne nacvičovanie modelových scénok „poradca – klient“ z praxe, kde by si mohli osvojiť aj potrebnú terminológiu na výkon sociálnej práce v danej oblasti, využívať vo výučbe konkrétne príklady a argumentovať svoje názory z praxe v angličtine.

Ďalšou predstavou, o ktorej hovorili študenti Š3, Š4, Š5 a Š6 je mať kreatívne vyučovanie. Študenti sociálnej práce by radi mali živšie a dynamickejšie hodiny, na ktorých sa nerieši len prednášanie vyučujúceho, ale majú možnosť sa učiť aj zábavnou a hravou formou, počas ktorej by si podľa nich viacej zapamätali.

Dvaja študenti Š1 a Š2 z rovnakej vysokej školy, ale iných ročníkov hovorili o vhodných menších skupinách na hodine a o dostatočnom počte hodín za týždeň, za semester, alebo celkovo za stupeň štúdia. Myslia si, že keď už sa angličtina má vyučovať pre sociálnych pracovníkov, malo by to prebiehať efektívne a intenzívne.

Niektorí zo študentov majú radi angličtinu, aj sa ju radi učia, ale majú určitý strach pred jej vyučovaním a spojenými povinnosťami na vysokej škole. Títo študenti, hovoria o ideálnej hodine v spojitosti so zdokonaľovaním si svojich znalostí postupne, bez stresu a strachu.

Za jednu z niekoľkých nosných vlastností a vecí vyučovania, vnímajú učitelia P3, P4, a P5 vyučujúceho. Konkrétne lektora, ktorý je zdatný v najnovších metódach, považovaných za najefektívnejšie. Podľa učiteľa P5 sa celé fungovanie hodiny

angličtiny od využívaných metód učiteľa a jeho celkovej osobnosti.

*Nie je treba, aby bol lektor zdatný v sociálnej práci, ale musí byť zdatný predovšetkým v metódach výučby jazykov. Ak sa bude orientovať aj v sociálnej práci je to benefit, ale nie podmienka. (P5)*

K ideálnej predstave hodiny anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, okrem učiteľa k vyučovaniu patria aj moderné technológie. Učiteľia P1, P2, P3 a P4 medzi ne radia najmä interaktívnu tabuľu, počítač a projektor.

Rovnako ako študenti aj učiteľia P2, P3, P4 a P5 kladú veľký dôraz na komunikáciu na hodine. Za dôležité považujú, aby študenti sami a veľa rozprávali či už s nimi, so spolužiakmi alebo so zahraničnými hosťami.

Na prepojenie s praxou sa vyjadrovali P1 a P4. Hovorili o tom, aby hodiny boli prispôsobené študentom podľa toho čo chcú v budúcnosti robiť a podľa toho aj prispôbovať rôzne scény z praxe a slovnú zásobu zameranú na danú oblasť. Ku kreatívnej hodine, ktorá by mala byť plná dynamiky, zážitkov a hier sa prikláňali P2, P3, P4 a P5.

Problém, ktorý by radi zmenili P1, P2 a P4 sú veľké počty študentov na jednu hodinu a triedu. V rámci efektivity by radi zmenili skupiny študentov na menšie, aby sa im mohli venovať individuálnejšie.

Za najlepšie prepojenie angličtiny pre sociálnych pracovníkov, vníma učiteľ P3 pracovanie s odbornou cudzojazyčnou literatúrou, podľa ktorej by bolo možné diskutovať so študentmi ohľadne sociálnej práce, prístupov a problémov v nej. Tento istý pedagóg by kládol dôraz na všetky zručnosti potrebné v anglickom jazyku ako sú písanie, čítanie, hovorenie a počúvanie.

*„Aktívne, zábavné, cvičenia rôzneho typu na všetky zručnosti, pestré hlavne a používanie moderných technológií.“ (P3)*

K študentov, ktorí by uvítali postupný nárast povinností na hodine angličtiny sa prikláňa aj učiteľ P3, ktorý pokladá za dôležité nevyučovať na hodine nad rámec schopností a znalostí študentov. Čo podporuje aj teória Csikszentmihalyi (1990, vlastný preklad),



ktorá hovorí v spojitosti s nedostatkom požadovaných zručností a vedomostí, že sa to v tom prípade stáva pre študentov nezaujímavé a nezmyselné.

Snažila som sa o akési načrtnutie názorov študentov a učiteľov a ideálnych predstáv výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Medzi respondentmi neboli identifikované žiadne markantné rozdiely v názoroch, rozdiely možno nájsť len vo frekvencii odpovediach respondentov. Na základe ich odpovedí možno zhrnúť túto subkategóriu nasledovne. Ideálna predstava o vyučovaní respondentov je určitý komplex rôznych metód a techník vo vyučovaní, ktoré je možné, ale nie jednoduché pre učiteľov vo výučbe využívať.

## **15.2 Zmena správania sa respondentov vo vzťahu k angličtine**

Prostredníctvom tejto kategórie sa snažím priniesť pohľad na situácie, v ktorých respondenti zmenili svoje vnímanie, emócie a následne správanie vo vzťahu k angličtine vzhľadom na prípadne možnosti zavedenia výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Odpovede respondentov sa podarilo rozdeliť do štyroch subkategórií,

### **A) Starý systém výučby**

U niektorých respondentov sa mi podarilo identifikovať negatívne emócie pri výučbe, ktoré sa spájajú s nevhodnými a kedysi používanými metódami, ktoré nazývajú „starými“, čo viedlo k ich chvíľkovej demotivácii k štúdiu angličtiny. Táto časť práce sa zameriava práve na respondentov, ktorí boli niektorými metódami ovplyvnení negatívne či už stresom alebo strachom.

Študentka Š2 sa počas vyučovania cítila stratená a mala nepríjemné pocity z vyučovania. Rovnako nepríjemne sa na hodine cítila aj študentka Š4, ktorá prežívala priam hrôzu na hodine kvôli direktívnemu a prísnemu vyučujúcemu. Negatívne emócie, ktoré ich ovplyvnili v učení sa, si počas strednej školy zažili aj študenti Š5 a Š6, ktorí si spomínajú najviac na direktívne vedenie hodiny učiteľom.

*„...poviem o strednej, kde to poväčšine bolo ťažké pre mňa, lebo forma výučby bola direktívna, ale boli aj svetlé chvíľky, keď sme mali konverzácie, tak to bolo zaujímavejšie a tam som sa cítil dobre, že som sa aj niečo naučil.“ (Š6)*

Ovplyvnený výučbou na strednej škole boli aj učitelia. Hovorí o tom v rozhovore učiteľ P4, ktorý si na to veľmi dobre spomína ako s tým musel bojovať, ale nakoniec sa mu podarilo zmeniť negatívne emócie voči angličtine a teraz je rád, keď môže angličtinu použiť.

*„Mal som s tým problém, keď som sa učil na strednej škole jazyk. Že učiteľ nevedel extra anglicky a o to viac drezúroval nás a to bolo pre mňa veľmi demotivačné a mal som problémy sa ju naučiť. Tento blok s tradičnej výučby mi zmizol až keď som začal navštevovať kurzy v zahraničí a od vtedy nemám s ňou žiaden problém a rád ju využívam.“ (P4)*

Ďalším učiteľom, ktorý si prešiel určitou negatívnou skúsenosťou na strednej škole je učiteľ P5. Hovorí o nesprávnych metódach vyučujúce na strednej škole a o tom, že si nemyslí, že by bol talent na jazyky no napriek tomu to prekonal a dnes považuje angličtinu za alternatívny jazyk popri materinskom.

*„Pre mňa to nesúvisí s emóciami ale skôr so skúsenosťou, ktorú som pri výučbe jazykov nadobúdal. Moja skúsenosť je že nie som jazykovo zdatný prirodzene – to je môj pocit, neučím sa jazyky ľahko tradičným spôsobom memorovaním, ale moja skúsenosť je taká, že ak sa dobre nastavi metóda vyučovania tak že sa naučí úplne každý. A že najviac som sa ja naučil tým, že som mal možnosť si riešiť pobyty v zahraničí, čiže takýmto spôsobom.“ (P5)*

Spomínaním respondentom, ktorí zažili určité negatívne emócie počas štúdia angličtiny na stredných školách sa podarilo časom tieto nepríjemné pocity a demotiváciu k vyučovaniu zmeniť. Niektorí z nich sa naučili hovoriť anglicky na výbornej úrovni a niektorí sa ju snažia stále naučiť, ale žiaden z nich podľa ich slov už neprežíva vo vzťahu k angličtine nepríjemné a negatívne emócie. Ale naopak niektorí prežívajú skôr pozitívne emócie, ako radosť a niektorí ju vnímajú neutrálne.

V tejto súvislosti som očakávala, že viac negatívne ovplyvnenou skupinou budú učitelia, z dôvodu ich veku a učenia sa jazyka omnoho dávnejšie ako terajší študenti, ale podľa výsledkov výskumu to tak nie je.

## B) Nový systém výučby

Pomocou tejto subkategórie sa snažím priniest pohľad do situácie respondentov, ktorí nám odhalili svoje emócie a zmeny v správaní voči anglickému jazyku od strednej školy po súčasnosť.

V predchádzajúcej súvisiacej subkategórii už bolo uvedené, že respondentom Š2, Š4, Š5, Š6, P4 a P5, sa podarilo napriek pociťovaním negatívnym emóciám a demotivácii vo vzťahu k angličtine zmeniť tieto emócie a tým súvisiacu i motiváciu. Drezúrou vo vyučovaní na strednej škole si prešiel učiteľ P4, u ktorého to znamenalo problémy s učením sa angličtiny a aj demotivácie. Toto vnímanie sa mu podarilo zmeniť po tom ako začal navštevovať zahraničné kurzy a od tej doby, rád využíva svoje nadobudnuté poznatky.

*„Tento blok s tradičnej výučby mi zmizol až keď som začal navštevovať kurzy v zahraničí a od vtedy nemám s ňou žiaden problém a rád ju využívam.“ (P4)*

Zmena vnímania angličtiny sa podarila aj študentovi Š6. Je to spôsobené tým, že za ten čas ju začal vnímať inak. Pochopil jej dôležitosť a budúcu potrebnosť pre svoj život, vidí, že vďaka nej môže mať ľahší život.

*„Musel by som mať vedomie toho, že to niekedy využijem, čo už teraz aj mám, tak teraz by som sa už viacej tešil keby som ju mal, ale nemám ju. Ale predtým mi to nevyhovovalo, nechcel som ju lebo som si myslel, že ju nevyužijem. Malo by byť povedomie medzi študentmi, že sa títo zide a musia to aj oni pochopiť, že to pre nich dôležité a tvoj život bude ľahší.“ (Š6)*

Dôležitosť vedomia, že vyučované znalosti študenti využijú v živote považujú za veľmi potrebné nielen pre seba študenti Š4 a Š5. Hovoria o tom z vlastnej skúsenosti, ale radia to i medzi potrebnosť ideálne vyučovania.

Či má strach alebo nie, študent Š5, sa odvíja od toho kto ho učí a akou metódou. K angličtine má skôr pozitívny vzťah, ale záleží to najmä na vyučujúcom a jeho využívaných metódach.

*„To ako sa mi učiť záleží to na učiteľoch, mňa ovplyvnili učitelia angličtiny. Mám s angličtinou spojené pozitívne aj negatívne emócie a myslím si, že angličtina je ľahký jazyk na učenie. Mám ambíciu sa naučiť angličtinu a záleží na príležitosti prečo sa ju naučiť. Nemám voči angličtine žiadne emócie, že by som ju neznášal, nevyvoláva vo mne negatívne emócie skôr ju beriem optimisticky.“ (Š5)*

Učiteľ P5 hovoril o tom, že na strednej škole zažil vyučovanie také, ako sa to nemá robiť. Týchto spomienok sa mu podarilo zbaviť, keď strávil istý čas v zahraničí a využil aj jazykové pobyty vo svete. Pričom vyučovanie na jazykových pobytach vo svete opisuje veľmi pozitívne. Vyzdvihuje najmä osobnosť lektora, ktorý poznal a využíval najnovšie metódy vo výučbe, dokázal pracovať so skupinovú dynamikou a vedel pristupovať k študentom individuálne. Po týchto skúsenostiach sa jeho pohľad na jazyk zmenil a považuje používanie angličtiny za úplne bežnú a potrebnú vec v živote.

### **C) Rola učiteľa vo výučbe**

V tejto subkategórii sa pohľad zameriava na jednu z kľúčových osôb vo výučbe. Je ňou učiteľ, ktorý môže byť veľmi záživný a motivujúci, ale rovnako aj nudný a demotivujúci. V rozhovoroch s respondentmi, ktoré sú rozobrané nižšie som zaznamenala najmä direktívny, priateľský, motivujúci a profesionálny prístup.

Už v predošlej subkategórii je naznačené, že direktívny prístup učiteľa dokáže respondentov (Š2, Š4, Š6, P4, P5) veľmi ovplyvniť. Niekoľko sa tieto pocity dotýkajú dlhšie, niekoho menej, isté však je, že to nie je vhodný prístup učiteľa k svojim študentom. Napriek vekovému rozdielu, možno zaznamenať vyšší výskyt tohto prístupu u mladších študentov, čo by mohlo byť znepokojujúce v nadväznosti na ďalšie výskumy ohľadom výučby cudzieho jazyka na základných a stredných školách, pretože to následne ovplyvňuje viaceré odbory, rovnako aj sociálnu prácu.

Priateľský prístup na rozdiel od direktívneho si pochvaľuje študentka Š1, ktorá vďaka tomu nemá strach z jazyka a učí sa angličtinu rada. Vyhovuje jej aj priateľská atmosféra a v prípade, že si nestihne do školy spraviť nejakú úlohu nemusí sa báť. Rovnako v priateľskej atmosfére a s priateľským učiteľom by rada privítala výučbu jazyka aj študentka Š4. K takému to spôsobu výučby a príjemnej atmosfére na hodine sa prikláňa aj učiteľ P2, ktorý tieto snahy podporuje.

O zmene vnímania angličtiny z neutrálneho alebo negatívneho pohľadu, je podľa študenta Š5 potrebné, aby bol učiteľ schopný motivovať svojich študentov. O potrebnej motivácii študentov, učiteľom, rozprával aj študent Š6, ktorý prepája motiváciu s budúcim využitím vyučovaných poznatkov.

K správne motivovaniu sa prikláňa aj učiteľ P1 na základe svojej skúsenosti, vysvetľuje, že pokiaľ študentov presvedčí učiteľ o zaujímavosti a využiteľnosti predmetu, tak by nemal byť problém s pozitívnym vnímaním predmetu.

*„Pokiaľ človek presvedčí študentov, že to budú v živote potrebovať a že je to zaujímavé, tak nemá až taký problém. Ale naučiť sa jazyk nie je až také ľahké.“ (P1)*

To ako vnímajú študenti výučbu závisí aj od kvalít učiteľa. Študent Š3 by rád prijal na hodine anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov kvalifikovaného učiteľa, ktorý má rôzne vlastnosti napríklad čestný, akurát prísny, zároveň priateľský a podobne. Zo strany učiteľov, respondent P4 a P5 si rovnako spája radostné vnímanie hodiny angličtiny pre sociálnych pracovníkov s profesionalitou lektora, ktorý vie pracovať s dynamikou v skupine. Navyše podľa P5 by to mala byť charizmatická osobnosť, ktorá by sa mala dokázať venovať celej skupine, individuálnym prístupom a riešila každého potreby.

Neprekvapivým zistením tejto časti textu je zistenie, že radosť vo vyučovaní vie spôsobiť aj učiteľ, ktorý je podľa respondentov priateľský, motivujúci a profesionál, ktorý vie pracovať s dynamikou skupiny a volí vhodné metódy na hodine.

#### **D) Rola znalostí pri zmene správania sa vo vzťahu k angličtine**

U niektorí respondentov bolo možné identifikovať zmeny správania sa vo vzťahu k angličtine. Táto časť interpretácie hovorí práve o tých prípadoch, u ktorých bolo možné identifikovať tieto zmeny a ich príčiny.

Vnímanie a štúdium angličtiny u respondenta Š6, ovplyvnilo aj jeho okolie, ktoré mu hovorievalo, že je po svojom rodičovi, preto mu nepôjde jazyk ľahko. Tento vplyv študent priznáva, že určitú chvíľu s ním bojoval, ale napokon ho to prešlo. Mohlo to mať však veľký vplyv na jeho dôležité začiatky, ktoré aj kvôli tomu boli slabšie a nevenoval im toľko času, koľko bolo treba, z pohľadu na čo, keď nie som na jazyky.

*„Hovorili mi, že ty si po mamke ty sa nebudeš tak ľahko učiť jazyk nebudeš, tak som tomu učeniu príliš nevenoval čas, ale to som už prekonal.“ (Š6)*

Respondent P3 nehovoril o negatívnych emóciách na strednej škole voči angličtine, napriek zažitým nie obľúbeným metódam vyučujúceho. Ale o pozitívnych emóciách začína hovoriť pri kurzoch, ktoré navštevovala. S využívanými a najnovšími metódami bola spokojná a momentálne prežíva radosť, pri štúdiu alebo komunikácií v angličtine. O tom, že po návšteve zahraničných kurzoch sa učiteľom zmenil pohľad na angličtinu hovoria aj P4 a P5. V zahraničných kurzoch boli títo respondenti spokojní a konkrétne P4 má radosť s angličtiny a P5 ju vníma bez emócií.

Vedomie, že angličtinu budeme potrebovať vo svojej práci, alebo v živote, dokáže zmeniť správanie študentov. Svoju skúsenosť s tým majú Š4, Š5 a Š6. Podľa študenta Š5 pokiaľ študent takúto vedomosť nemá sám, mal by mu ju poskytnúť učiteľ, ktorý sa snaží ho prostredníctvom nej namotivovať ku štúdiu. Študentka Š4 to vníma podobne sama so sebou a vie, že pokiaľ nemá tu vedomosť budúcej využiteľnosti, tak prežíva odpor k jej štúdiu.

*„Keď nemám dôvod učiť sa angličtinu a mám pocit, že mi nie je nápomocná v živote, nemám chuť učiť sa ju, som v odpore a musím sa nútiť a to podľa mňa nie je dobré.“ (Š4)*

Podľa výskumu možno identifikovať tri najdôležitejšie situácie, vďaka ktorým sa respondentom podarilo zmeniť správanie vo vzťahu k angličtine. Ide o prekonanie predsudkov o svojich kvalitách, dosiahnutie určitej potešujúcej úrovne znalostí a vedomie, že vyučované vedomosti sú pre niečo v budúcnosti potrebné.

### **16.3 Čiastkový záver**

Cieľom tejto podkapitoly je odpovedať na otázku:

*„Akým spôsobom vnímanie a emócie spojené so zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike, ovplyvňujú správanie študentov a učiteľov sociálnej práce?“*

Podľa uvedeného možno odpoveď na ČVO3 nasledovne:

*Na základe vnímania a emócií, spojených so zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike by študenti odmietli alebo prijali výučbu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov podľa voľby vyučovaných metód vo výučbe. Výučbu založenú na „starých“ metódach, ktoré sú bližšie interpretované v interpretačnej časti, by odmietli a výučbu podľa najnovších metód by privítali.*

*Učitelia sa v tejto otázke so študentmi zhodujú a rovnako považujú za vhodné použiť vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov najnovšie metódy. Ich správanie k zavedeniu výučby je navyše negatívne ovplyvnené realitou možností a obmedzení ich vysokej školy. Takúto výučbu by učitelia privítali, majú však strach pred bariérami, ktoré by mohli zavedenie výučby ovplyvniť.*

Respondenti hovorili vo výskume zo svojich vlastných skúseností s anglickým jazykom. Ich výpovede môžu odzrkadľovať situáciu s cudzím jazykom na stredných školách v čase priebehu štúdia, ich správanie, ale aj ich momentálnu situáciu.

Niektorí študenti vnímajú anglický jazyk za potrebný v dnešnom svete či už pre osobný alebo pracovný život aj v sociálnej práci, napriek tomu sa im nepodarilo nadobudnúť pre nich dostatočnú úroveň v anglickom jazyku. Za príčiny označovali nevyhovujúce direktívne metódy učiteľa, náročnosť, nezáživnosť a v tom čase i nevedomosť o budúcej využiteľnosti vyučovaných vedomostí. Z tohto ich vnímania a emócií, môže vyplývať toľko kladený dôraz na nové metódy pri výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Títo respondenti zároveň nehovorili o tom, že by takéto nimi opisované metódy zažili, ale ide skôr o ich predstavu vychádzajúcu najmä z informácií, ale nie skúseností. Takéto prípadné preceňovanie metód nielen zo strany študentov, ale i učiteľov by sa malo brať na zreteľ v prípadnom zavádzaní výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

V tomto čase mnoho študentov priznalo, že už vnímajú potrebnosť týchto jazykových znalostí, preto sa vyjadrovali pozitívne k zavedeniu predmetu anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov. Keďže žiaden zo študentov nenavštevoval žiaden jazykový kurz, ani sa doma sám nevzdelával a s angličtinou sú v kontakte len pri nie plánovaných situáciách, mohlo by ísť model príkladnosti, pri ktorom nemožno zaručiť

nimi spomínané vnímanie k výučbe jazyka pre sociálnych pracovníkov. To však stále neznamená, že po zavedení tohto predmetu mu budú venovať pozornosť.

Dvaja zo študentov majú anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov na magisterskom stupni štúdia. Spokojný je však len jeden z nich, pretože ten druhý má angličtinu ako začiatočník. Vyučovanie anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov začiatočníkov, vníma ako zbytočnosť, keďže má za magisterský stupeň štúdia iba niekoľko hodín vyučovania a nejedná sa o intenzívny kurz jazyka. Oveľa radšej by tento respondent naviazal už na svoje nadobudnuté vedomosti z nemeckého jazyka.

Hlavným faktorom záujmu alebo nezájmu študentov o výučbu je motivácia. V rámci snahy o efektívne vyučovanie je dôležité s ňou pracovať. Ako sa jedinec správa, ovplyvňuje i motív, ktorý je podľa Říčana (2008) hnacou silou ľudskej činnosti. Motív vo vzdelaní predstavuje komplex rôznorodých a vzájomne sa podmieňujúcich faktorov. Názor vyššie uvedeného študenta možno uviesť do súvisu s teóriou podľa Palána, ktorý sa venuje motivácií vo vzdelaní. V odbornom vzdelaní čiže v našom prípade ide o výučbu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, tvrdí že vysoko motivujúcou je nadväznosť na individuálne profesijne záujmy a zaistenie použitia novo nadobudnutých znalostí a schopností. (Palán)

Ďalší študenti nemajú možnosť výučby angličtiny, aj keď by ju uvítali. Ich emócie a správanie sa natoľko zmenili, že si momentálne uvedomujú jej potrebnosť. Dôležité je poznamenať, že nie všetci si pritom uvedomujú potrebnosť priamo súvisiacu s výučbou sociálnej práce, alebo jej výkonom. Detailnejšie sa o tom píše v druhej ČVO. Niektorí študenti napriek názoru, že sa sociálna práca na Slovensku dá vykonávať aj bez vedomostí z anglického jazyka, by radi túto možnosť zavedenia výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov využili.

Z uvedeného možno pojednávať, že pohľad na sociálnu prácu ako profesiu je stále nezjednotený. Môže to byť spôsobené, tým že je považovaná za mladú profesiu, alebo jej širokým spektrom, teoretickou rôznorodosťou, problematickým statusom a nejasnou pozíciou v rámci vedeckého poznania. Musil (2008) to považuje v kultúrnej pestrej spoločnosti za normálne, i keď táto rôznorodosť môže znamenať bohatosť, ale aj nejasnosť a zmätok. Európska únia vo svojich cieľoch internacionalizovať školstvo, nerieši priamu spojitosť práce s využitým jazyka. Ide jej o vytvorenie spolupráce medzi štátmi, o vytvorenie čo najlepších podmienok a kvalitu výučby pre študentov,



rozširovanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie vedomostí. Z toho vyplýva, že jej snahy sú zamerané na možnosti vzdelávania a výmeny skúsenosti. Pod tým si možno predstaviť štúdium cudzojazyčnej literatúry, štúdium na zahraničných školách, štúdium nových poznatkov aj z iných krajín v odbore sociálna práca a ich možné aplikovanie u nás, výmena skúsenosti s pracovníkmi so svojho odboru, oblasti a pod.

Vnímanie a emócie hrajú významnú rolu aj v správaní sa učiteľov. Tí považujú rovnako výučbu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov za vhodnú. Ale okrem výhod (čítanie odbornej literatúry v originály, nadobudnutie inej praxe v zahraničí, navštevovanie zahraničných konferencií, nové možnosti využitia ich odboru) sa s tým spájajú aj bariéry a problémy. Učitelia si uvedomujú, že zavedenie kvalitnej a efektívnej výučby si vyžaduje množstvo práce a prekonávania bariér. Dvaja z respondentov hovorili o svojich emóciách v spojení so snahou zaviesť anglický jazyk u nich na vysokej škole pre sociálnych pracovníkov. Ich snahe však nebolo vyhovené. Vyhovieť ich požiadavkám a námahe bránili podľa ich slov financie.

Paradoxom v tejto súvislosti je, že vzdelávanie a jeho rozvoj je pre Európsku úniu jeden z hlavných cieľov, preto vynakladá aj veľké množstvo finančných prostriedkov na jeho podporu. V rámci rozpočtu na roky 2007 – 2013, sa na vzdelávanie a odbornú prípravu v regiónoch celej Európy vynaložilo približne 72,5 miliardy EUR. (Európska komisia, 2011) Inštitúcie by preto mali mať dostatok príležitosti na získanie finančných zdrojov prostredníctvom finančného mechanizmu Európskej únie.

# ZÁVER

## 1 Odpoveď na hlavnú výskumnú otázku

Cieľom diplomovej práce bolo odpovedanie na HVO, ktorá znie: „Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike?“

*Študenti sociálnej práce, ktorí už mali kedysi skúsenosti s anglickým jazykom by radi prijali zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike, vyučovanú najnovšími metódami, ktoré sú záživné, dynamické a zohľadňujú ich individuálne potreby. Naopak študenti, ktorí nemali skúsenosti s anglickým jazykom, vnímajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov za nepotrebné, pretože by výučba nereflektovala ciele daného predmetu, ktorými sú skvalitnenie vzdelania a budúceho výkonu sociálnych pracovníkov.*

*Učitelia sociálnej práce na vysokých školách na Slovensku ovládajú anglický jazyk, a sú s ním vo výkone svojej profesii neustále v kontakte. Zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov by sa potešili, pretože by to otvorilo nové možnosti študentom, vďaka ktorým by mohli svoje štúdium skvalitniť a zároveň by to učiteľom otvorilo aj nové možnosti práce so študentmi na hodine. Na druhej strane učitelia vnímajú zavedenie výučby aj s inštitucionálneho pohľadu, v ktorom vidia veľké zábrany v zavádzaní tohto predmetu kvôli personálnym a finančným záležitostiam.*

Z hľadiska reflexie inštitucionálnych zdrojov teoretickej časti, som zaznamenala, že potrebnosť ovládania anglického jazyka si študenti uvedomujú skôr v kontexte svojho budúceho zamestnania, uplatnenia sa na trhu práce a využitia v prospech svojich potrieb a aktivít v živote.

Študenti nevnímajú svoje odborné vzdelanie v medzinárodnom kontexte, tak ako Európska únia stanovila svoje ciele prispievať k rozvoju kvalitného vzdelávania podporovaním spolupráce medzi členskými štátmi rôznymi študijnými programami pre

študentov a zameriava svoju činnosť na rozvoj európskej dimenzie vo vzdelaní, najmä na výučbu a šírenie jazykov členských štátov. (Official, 2012, vlastný preklad)

Učitelia svojim vnímaním výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov už viac vnímajú tieto súvislosti s kvalitou odborného vzdelávania a medzinárodnou spoluprácou. Pri kvalite vzdelávania treba podotknúť opäť možnosti podpory zo strany EÚ, ktorá sa nezameriava len na všeobecné znalosti v cudzom jazyku, ale zameriava sa aj na odborný jazyk, ktorý možno využiť vo svojej odborovej špecializácii, čo je v našom prípade sociálna práca.

Tieto odlišnosti v ponímaní výučby angličtiny pre sociálnych pracovníkov medzi študentmi, učiteľmi a Európskou úniou, nemusia znamenať bariéry v jeho zavedení. Toto vnímanie môže vychádzať zo skúseností respondentov, preto je dôležité študentom priblížiť rôzne atraktívne možnosti využitia anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov v súvislosti s cieľmi Európskej únie, ktorá podporuje napríklad rôzne študijné programy a projekty.

Z hľadiska intrapsychických zdrojov možno zaznamenať uvedomovanie si študentov vo svojom vzdelávaní dôležitú úlohu motivácie, ktorú označuje Palán, za jeden zo znakov efektívneho študijného procesu. Skúsenosti s nevyhovujúcimi metódami počas svojich štúdií majú dostatok, preto dokážu v súčasnosti svoje predstavy o výučbe jasne formulovať.

Zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov by sa učiteľom naskytla možnosť, vytvoriť pomocou študentmi žiadaných nových metód efektívne vyučovanie zamerané na sociálnu prácu. Podľa Vlčkovej (2005) nielen študent, ale aj učiteľ môže vytvárať podmienky pre voľbu správnych a efektívnych stratégií a navodiť správnu atmosféru na ich využitie v praxi.

Pomocou správnych stratégií učenia, by učitelia mohli u študentov postupne docieľiť prechod z heteroregulácie k autoregulácii, a tak priviesť študentov k celoživotnému vzdelávaniu a využívaniu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov aj mimo školy. (Vlčková, 2005)

Získané odpovede od respondentov je možné dať do súvisu s teoretickým vymedzením sociálnej práce ako profesii, ale aj s teoretickým vymedzením sociálnej práce ako študijného odboru. Sociálna práca sa podľa Navrátila (2001) profesionálne zaoberá ľudskými vzťahmi v súvislosti s výkonom sociálnych rolí a sociálneho

fungovania. Sociálne fungovanie definuje Bartlettová (1970, vlastný preklad) ako interakciu prebiehajúcu medzi jedincom a požiadavkami prostredia. Takéto vnímanie sociálnej práce nevyvoláva u študentov a učiteľov popri jej výkone potrebu študovania si zahraničných materiálov a zdokonaľovanie sa v medzinárodnom kontexte v konkrétnej vykonávanej oblasti s cieľovou skupinou.

Zjednodušene možno povedať, že študenti a učitelia majú podobnú predstavu o výkone sociálnej práce na Slovensku, čo odráža ich postoj k využívaniu angličtiny v sociálnej práci.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny v SR a Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci v SR, podľa vytvoreného obsahu študijného odboru sociálna práca, neradí pripravenosť študentov v anglickom jazyku medzi profesionálnu spôsobilosť vykonávať spomínané povolanie, a preto predmet súvisiaci so znalosťami anglického jazyka nie je zaradený v prvom a druhom stupni štúdia. Jeho dôležitosť pre výkon danej študijnej oblasti v sociálnej práci je zaznamenaná až v treťom stupni štúdia, kedy je odborný cudzí jazyk zaradený medzi povinné témy, ktoré končia čiastkovou skúškou. (Ondrejko et al., 2002)

V súvislosti s teoretickým vymedzením postoja a jeho zložiek som zaznamenala, že kognitívna zložka postoja predstavuje názor na zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, ktorý vyplýva zo súhrnu informácií respondentov. Podľa Lokšu (2007) táto zložka predstavuje určitý stupeň vedomosti jednotlivca o predmete postoja, v tomto prípade o predmete anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov. Z výskumu možno povedať, že respondenti považujú predmet anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov potrebný pre skupinu študentov, ktorí sa chcú stať vedcami, doktorandmi alebo chcú pracovať v neziskovom sektore. Ale naopak za nepotrebný ho považujú v súvislosti s výkonom sociálnej práce so slovenskými klientmi.

Emocionálna zložka postoja predstavujú emócie a city vo vzťahu so zavedením anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, podľa ktorých sa možno dozvedieť podľa Hayesovej (1998) aké emócie a emocionálne reakcie vyvoláva predmet postoja, čiže zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. Predmet postoja u respondentov vyvoláva pozitívne i negatívne emócie. V kognitívnej zložke sú načrtnuté určité oblasti, ktoré respondenti spojili s anglickým jazykom. V emocionálnej zložke, ale vysvitlo, že tu respondenti už toľko neriešili oblasti využitia v sociálnej práci

spojené s emóciami, ale len emócie v spojení s učením sa anglického jazyka. V súvislosti týchto dvoch zložiek, vyplýva, že študenti na to, aby prežívali pozitívne emócie ako napríklad radosť, vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, nemusia plánovať svoju pôsobnosť v spomínaných oblastiach, kde sa predpokladá znalosť cudzieho jazyka. Ale hlavne by mali byť vyučovanými najnovšími metódami, v rámci možností čo najviac individuálne a s vedomím toho prečo sa jazyk učia a k čomu ho budú konkrétne potrebovať.

Behaviorálna zložka postoja podľa Nakonečného (2009) vyjadruje snahu alebo pohotovosť správať sa voči objektom postoja určitým spôsobom.

Spôsoby správania a reagovania nie sú podľa behaviorizmu iba vrodené, ale aj naučené zo života. (Výrost, Slaměník, 2008) Vo výskume bolo možné zmeny v správaní respondentov zaznamenať. Súviseli najmä so zmenami využívaných metód vo vyučovaní anglického jazyka, rolou učiteľa a nadobudnutím nových znalostí o využití angličtiny.

Niektorí respondenti vnímajú potrebnosť angličtiny odbornej, niektorí všeobecnej. Z výsledkov tohto kvalitatívneho výskumu, nie je možné sa prikloniť k jednému alebo druhému záveru. Možno iba upozorniť na niektoré veci s tým súvisiace, ako je napríklad rôzna úroveň jazykovej vybavenosti prichádzajúcich študentov, ktorá má namysli i študentov s inými preferenciami na svetový jazyk ako je angličtina. Z čoho vyplýva, že odborná angličtina pre začiatočníkov by nebola celkom na mieste. Alebo ďalší výsledok výskumu sa naopak prikláňa k odbornej výučbe, ktorý hovorí o praktickej prepojenosti so sociálnou prácou a využívanie rôznych scénok s klientmi, rozoberanie si zahraničnej literatúry a pod.

Z celého možno vyviesť určité pozitíva a negatíva zavedenia výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

Medzi pozitíva by som zaradila sústavný kontakt študentov s anglickým jazykom, poskytnutie študentom možnosti medzinárodného angažovania sa v odbore a využitie podporovaných aktivít Európskou úniou s cieľom skvalitnenia vedomostí a zručností, možnosť čerpania najnovších poznatkov zo zahraničnej literatúry, kooperácia sociálnych pracovníkov na medzinárodnej úrovni a pod.

Medzi negatívne stránky zavedenia predmetu radím problematickosť riešenia predmetu vhodného pre rôzne jazykovo vybavených študentov, zvýšené náklady školy,

počiatočná časová náročnosť na prípravu konceptu výučby, možné bariéry s kvalitným personálnym obsadením predmetu a pod.

## 2. Intervenčné premenné

Diplomová práca skúma postoj študentov a učiteľov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na Slovensku. Podľa výskumu tejto práci možno získať určitý ilustratívny pohľad na túto tému, ktorý ale nemožno zovšeobecňovať na všetkých študentov a učiteľov sociálnej práce na Slovensku.

Výskum sa odohrával na troch rôznych vysokých školách, pričom na každej inštitúcii sa vykonali dva rozhovory so študentmi a dva s učiteľmi. Dokopy sa mi podarilo k výskumu získať 6 študentov a 6 učiteľov. Spomínané zovšeobecňovanie výsledkov výskumu by mohlo byť nepresné z dôvodu nízkeho počtu respondentov.

Za slabé stránky výskumu by sa mohol považovať časovo krátky rozhovor s učiteľmi. Bolo veľmi problematické zaistiť dvoch učiteľov z každej vysokej školy na hodinový rozhovor, ktorý bol väčšinou skrátenej na polhodinový z dôvodu nedostatku času učiteľov. Navyše v komunikácii štyroch zo šiestich učiteľov, bolo možné identifikovať skoro žiadny záujem pre výskum, čo sa samozrejme mohlo odraziť v rýchlosti rozhovoru s respondentmi.

Tejto slabej stránke som sa snažila vyhnúť dôsledným predstavením seba, mojej práce, môjho zapálenia pre výskum a prispôbením sa vopred dohodnutým stretnutiam podľa časových možností učiteľov, napriek demografickej a časovej náročnosti výskumu.

Silnou stránkou výskumu môžu byť výsledky dosiahnuté kvalitatívnou stratégiou na troch vysokých školách, vďaka ktorým bolo možné získať hlbší pohľad a detailnejšie informácie na problematiku.

### 3 Odporúčanie pre prax

Táto diplomová práca reaguje na nežiaduci stav, ktorý sa snažila zistiť prostredníctvom výskumu. Nežiaducim stavom je postoj študentov a učiteľov k nepotrebnosti anglického jazyka v odbore sociálna práca, ktorý bráni ďalšiemu rozvíjaniu sociálnych pracovníkov a celej sociálnej práci ako profesii. Za žiaduce preto považujem, pozitívny postoj študentov a učiteľov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na Slovensku.

V priebehu interpretácie som zistila, že študenti majú pozitívny vzťah k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, pokiaľ by bol predmet vyučovaný podľa najnovších metód, bol zaujímavý a prihliadalo by sa na ich individuálne potreby. Učitelia majú rovnako pozitívny postoj na zavedenie tohto predmetu, ale s tým, že vidia problémy v jeho reálnom zavádzaní kvôli nedostatku finančných zdrojov. Preto na základe tohto výskumu už nepovažujem za žiaduci stav pozitívny postoj študentov a učiteľov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na Slovensku, keďže na základe výsledkov výskumu možno považovať za pozitívny. Za žiaduce preto považujem nájdenie rôznych možností získania finančných zdrojov, umožňujúcich zavedenie efektívnej výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov. A zároveň aj zabezpečenie doplňujúceho vzdelania pre učiteľov o najnovších a efektívnych metódach vo vyučovaní anglického jazyka.

Z tohto dôvodu navrhujem nasledujúce konkrétne odporúčania:

*1. Odporúčanie vysokým školám, zistiť rôzne možnosti získania financií.*

V interpretácii výsledkov som zistila, že problémy so zavedením výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na Slovensku súvisia s nedostatkom financií vysokých škôl. Táto problematika bola identifikovaná v časti interpretácie prvej čiastkovej výskumnej otázky, v štvrtej kategórii a v dimenzii s názvom „Inštitucionálne problémy zavedenia anglického jazyka“.

Z teoretickým poznatkov vieme, že internacionalizácia vzdelania je jedným z hlavných cieľov Európskej únie, preto navrhujem kompetentným z vysokých škôl, naštudovanie si možnosti získania financií na tieto ciele, ktoré by mohli pokryť finančné výdavky so zavádzaním efektívnej výučby cudzieho jazyka. V prípade nedisponovania



kompetentnej osoby na vysokej škole, ktorá sa v tejto veci vyzná, odporúčam oslovenie odborníka na granty. Vyššie opísané odporúčanie rieši bariéry zistené výskumom, ktoré bránia k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov a tým vedú k naplneniu žiaduceho stavu.

2. *Odporúčanie zabezpečiť doplňujúce vzdelanie pre učiteľov o najnovších a efektívnych metódach vo vyučovaní anglického jazyka.* Z výskumu jasne vyplynulo, že študenti, ale ani učitelia nemajú záujem o vyučovanie bez nových efektívnych a spestrujúcich metód. Takéto vyučovanie je považované za veľmi neefektívne a demotivujúce pre študentov. Tieto informácie vyplynuli z interpretačnej časti, druhej čiastkovej otázky, ktorá je zameraná na emócie a ďalej sú tieto zistenia rozvíjané i v tretej čiastkovej otázke. Tieto výsledky sú v súlade i s teoretickou časťou, ktorá je zameraná na intrapsychické zdroje. Výskum síce neskúmal aké metódy sa momentálne využívajú, alebo či učitelia tieto metódy ovládajú, napriek tomu považujem dôsledné preškolenie učiteľov v oblasti nových a efektívnych metód za žiaduci stav. Doplňujúce vzdelanie by sa malo týkať učiteľov, ktorí by boli vybraní za vyučujúcich daného predmetu. Môže ísť o učiteľov sociálnej práce, ktorí ovládajú anglický jazyk alebo o učiteľov vyučujúcich anglický jazyk. Doplňujúce vzdelanie by mohlo prebiehať vo forme kurzu, ktorého vedúci by bol odborník na najnovšie, efektívne metódy a motiváciu vo vzdelaní.

3. *Vypracovanie plánu pre výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.* Toto odporúčanie vyplýva z rozmanitosti odpovedí vo výskume tretej čiastkovej otázky, v časti ideálna predstava výučby. I keď najjasnejšou informáciou výskumu v druhej čiastkovej otázke boli metódy výučby, stále to nie je všetko v dosiahnutí efektívnej výučby, žiaduceho stavu.. Vyskladanie výučby, ktorá bude reflektovať požiadavky učiteľov, študentov a trhu, si vyžaduje dôslednú prácu, ktorá sa zaoberá všetkými požadovanými náležitosťami. K takémuto naplneniu plánu sú potrebné názory študentov, ktoré poskytuje okrem iného aj táto práca, názory učiteľov a ďalších odborníkov z Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci a v neposlednom rade aj podklady o najbližších cieľoch Európskej únie. Tieto informácie by mali napomôcť k naplneniu žiaduceho stavu a to zavedeniu efektívnej výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

4. *Integrácia anglického jazyka do výučby sociálnych pracovníkov nenásilnou*

*formou.*

Odporúčanie sa dotýka prvej čiastkovej otázky zaoberajúcej sa vnímaním štúdia anglického jazyka študentmi sociálnej práce.. Toto odporúčanie súvisí s demotiváciou študentov. Aby sa jej zabránilo mohlo by ísť o aplikovanie anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov nenásilnou formou. Ktorá by spočívala v jej postupnom aplikovaní do predmetov sociálnej práce, napríklad prostredníctvom videí v predmete teória sociálnej práce, odborných článkov a ich rozborom na hodine a podobne. Tieto kroky by mohli rovnako viesť k naplneniu žiaduceho stavu, čiže zavedenia efektívnej výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov.

## 4 Návrhy ďalšieho výskumu

Pre ďalší výskum navrhujem nižšie uvedené témy, ktoré vyplynuli počas realizácie rozhovorov a interpretácii výsledkov:

Pri interpretácii výsledkov výskumu som zaznamenala vhodnú tému na ďalší výskum. Ide o skúmanie jazykovej vybavenosti prichádzajúcich študentov na odbor sociálna práca, z dôvodu zisťovania jazykovej úrovne prichádzajúcich študentov. Aby bolo možné prispôsobiť podmienky výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na súčasný stav jazykovej vybavenosti prichádzajúcich študentov. Túto potrebu som identifikovala v prvej čiastkovej otázke, v štvrtej kategórii. Pri tomto výskume odporúčam využiť kvantitatívnu stratégiu, formou dotazníkov.

Za vhodné by som považovala skúmanie iných vysokých škôl napríklad z Českej republiky z dôvodu niektorých podobností týchto štátov, ktoré využívajú rôzne zdroje financovania na rozvíjanie a skvalitňovanie svojho školstva. Spomínanú potrebu som zaznamenala rovnako v prvej čiastkovej otázke v štvrtej kategórii. Odporúčam využiť kvalitatívnu stratégiu formou pološtruktúrovaného rozhovoru.

# BIBLIOGRAFIA

- BARTLETTOVÁ, H. M. 1970. *The Common Base of Social Work Practice*. Washington: National Association of Social Workers
- BENEŠ, M. 2002. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- ČINKA, L. 2012. *Ovládněte svůj mozek: poslední kniha o mozku a zrychleném učení, kterou budete potřebovat*. Brno: BizBooks.
- DISMAN, M. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum
- DŽUKA, J. 2003. *Motivácia a emócie človeka*, Prešov : Prešovská univerzita.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2010. *EURÓPA 2020 Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu* [online]. Brusel: Európska komisia [cit. 9. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:SK:PDF>.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2010. *Mládež v pohybe: Iniciatíva zameraná na aktivizovanie potenciálu mladých ľudí smerom k inteligentnému a udržateľnému rastu pre všetkých v Európskej únii*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2014. *Vzdelávanie, odborná príprava, mládež a šport: Vzdelávanie a odborná príprava – kľúč k vašej budúcnosti*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie.
- FISHBEIN, M., AJZEN, I. 1975. *Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- HAYESOVÁ, N. 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W. 2006. *Sociální psychologie*. Praha: Portál.
- HUDECOVÁ, A. et al. 2010. *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov v*

- kontexte intencionálnych a inštitucionálnych reflexií*. Banská Bystrica : PF UMB
- KASANOVÁ, A. 2007. Nová kultúra klienta a nové stratégie v sociálnej práci. In *Nové prístupy k teórii a praxi sociálnej práce z perspektívy jej multidisciplinarity: zborník recenzovaných príspevkov z pracovnej konferencie*. Nitra: UKF, s. 18-24.
  - KRATOCHVÍL, S. 2002. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál.
  - KŘIVOHLAVÝ, J. 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
  - KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
  - KŘIVOHLAVÝ, J. 2010. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.
  - KUPKA, I. 2012. *Jak úspešne studovat cizí jazyk*. Praha: Grada publishing
  - LOKŠA, J. 2007. *Základy sociálnej psychológie*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku.
  - MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
  - MUSIL, L. 2008. Různorodost pojetí, nejasná nabídka a kontrola výkonu „sociální práce“. In *Sociální práce/Sociálna práca*, 8, 2008, č. 2: str. 60–79.
  - MÜHLPACHR, P. 2004. *Sociální práce*. Brno: PF MU.
  - NAKAMURA, J., CSIKSZENTMIHALYI, M. 2002. The concept of flow. In C. R. Snyder a S. J. Lopez (eds.). *Handbook of positive psychology*. New York, Oxford University Press, s. 89-105.
  - NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*, Praha: Academia.
  - NAKONEČNÝ, M. 1998. *Základy psychologie*. Praha: Academia.
  - NAKONEČNÝ, M. 2000. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
  - NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
  - NAVRÁTIL, P. 2001. *Teorie a metody sociální práce*. Brno: Marek Zeman
  - NOGUEIRA, A. M. 2015. *Informačné listy o Európskej únii: Vzdelávanie a odborná príprava* [online]. [cit. 4. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: [http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/sk/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.3.html](http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/sk/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.3.html)
  - OFFICIAL JOURNAL OF THE EUROPEAN UNION. 2012. *Title XII* [online]. [cit. 9. 9. 2015]. Dostupné na World Wide Web: [https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c\\_32620121026en.pdf](https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c_32620121026en.pdf)
  - ONDREJKOVIČ et al., 2002. *3.1.14. Sociálna práca* [online]. [cit. 13. 8. 2015].

Dostupné na World Wide Web:  
[www.akredkom.sk/isac/public/odbory/3/3.1/3.1.14.doc](http://www.akredkom.sk/isac/public/odbory/3/3.1/3.1.14.doc).

- OXFORD, R. L. 2003. *Language Learning Styles and Strategies: an overview*. Oxford: GALA
- PALÁN, Z. Motivace ve vzdělávání pro Andromedia.cz Databanka dalšího vzdělávání [online]. [cit. 20. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/motivace-ve-vzdelavani>
- PARK, N., PETERSON, C., SELIGMAN, M. P. 2004. *Strengths of character and well-being* [online]. [cit. 13. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.viacharacterblog.org/wp-content/uploads/2013/12/Character-strengths-well-being-Park-Peterson-Seligman-2004.pdf>
- PLHÁKOVÁ, A. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
- PORTÁL VYSOKÝCH ŠKOL. *Sociálna práca* [online]. [cit. 9. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.portalvs.sk/sk/studijne-odbory/zobrazit/68>
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2010. *Internacionalizácia vysokoškolského vzdelávania* [online]. [cit. 17. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <https://www.minedu.sk/data/att/2297.pdf>
- RUBIN, J., WENDEN, A. 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire: Prentice Hall International.
- ŘEZÁČ, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- ŘÍČAN, P. 2008. *Psychologie: příručka pro studenty*, Praha: Portál.
- SCHAVEL, M., MATULAYOVÁ, T. 2012. Vysokoškolské vzdelávanie sociálnych pracovníkov v kontexte štátnej sociálnej a vzdelávacej politiky Slovenskej republiky. In BALOGOVÁ, B., KLIMENTOVÁ, E. *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove*.
- SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
- SMÉKAL, V. 2005. *O lidské povaze: krátká zamyšlení nad psychikou a duchovní kulturou osobnosti*. Brno: Cesta.

- SMITH, M. K. 1999. Learning theory. The encyclopedia of informal education. [online] [cit. 20. 8. 2015] Dostupné na: [www.infed.org/biblio/b-learn.htm](http://www.infed.org/biblio/b-learn.htm), Last update: September 03, 2009.
- STRATÉGIA EURÓPA 2020. 2015. *Príprava post-lisabonskej stratégie* [online]. [cit. 13. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.eu2020.gov.sk/priprava-post-lisabonskej-strategie/>
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky metódy zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- STUHLÍKOVÁ, I. 2002. *Základy psychológie emócií*. Praha: Portál
- ŠRAJER, J., MUSIL, L. 2008. *Etické kontexty sociálnej práce s rodinou*. Brno: Albert.
- VAVERČÁKOVÁ, M., GERGELIOVÁ, L. 2010. Vzdelávanie a rozvoj zamestnancov. In *Riziko sociálnej práce*. Hradec Králové: Gaudeamus
- VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Základy psychológie*. Praha: Karolinum.
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Základy psychológie*. Praha: Karolinum.
- *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. 2009. Praha: Grada.
- VITÁLOŠOVÁ, I. 2014. Vzdelanie ako jeden z vplyvov na kvalitu sociálnej práce. In: *Sociálna spoločnosť* [online]. [cit. 9. 8. 2015]. Dostupné z: <https://www.socialnaspolocnost.sk/vzdelanie-ako-jeden-z-vplyvov-na-kvalitu-socialnej-prace/>
- VLČKOVÁ, K. 2005. *Strategie učení cizímu jazyku: dizertačná práca*. Brno : Masarykova univerzita
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- ZÁKON č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách
- ZÁKON č. 448/2008 Z.z., o sociálnych službách
- ZÁKON č. 216/2014 Z.z., Nález Ústavného súdu Slovenskej republiky
- ZÁKON č. 219/2014 Z.z., o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- ZOZULÁKOVÁ, V. Rozvoj kompetenčného vzdelávania v sociálnych vedách a udržateľný rozvoj. In BALOGOVÁ, B., KLIMENTOVÁ, E. *Výzvy a trendy vo*

*vzdelávaní v sociálnej práci: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove.*

- BILDUNGSKOMMISSION NRW. 1995. *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Luchterhand: Neuwied.
- ŽIŽLAVSKÝ, M. 2003. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita.



# Anotácia

**Názov práce:** **Postoj študentov a učiteľov vysokých škôl, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike**

**Autor:** Bc. Jana Piačková

**Vedúci práce:** prof. PhDr. Libor Musil, CSc.

**Konzultant práce:** Mgr. Jiří Vander, DiS.

**Inštitúcia:** Masarykova univerzita Brno, Fakulta sociálnych študií

**Počet slov:** **30 830**

Diplomová práca skúma postoj študentov a učiteľov vysokých škôl, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike. Teoretická časť je zameraná na vymedzenie kľúčových pojmov súvisiacich s témou práce ako inštitucionálne zdroje, intrapsychické zdroje, sociálna práca a koncept postoja. Pre výskum tejto diplomovej práce bola zvolená kvalitatívna výskumná stratégia, realizovaná pološtrukturovaným rozhovorom so šiestimi študentmi a so šiestimi učiteľmi, z troch rôznych vysokých škôl, z ktorých boli vybraní dvaja študenti a dvaja učitelia. Získané dáta sú interpretované pomocou otvoreného a axiálneho kódovania, rozdelené do troch kapitol podľa čiastkových výskumných otázok. V závere práce je odpoveď na hlavnú výskumnú otázku, odporúčania pre prax a návrhy pre ďalšie výskumy.

**Kľúčové slová:** sociálny pracovník, sociálna práca, anglický jazyk, vzdelanie, postoj

# Annotation

**Thesis title:** **The attitude of the university students and teachers in social work towards the introduction of the education of the English language at universities in Slovakia**

**Author:** Bc. Jana Piačková

**Academic supervisor:** prof. PhDr. Libor Musil, CSc.

**Consultant:** Mgr. Jiří Vander, DiS.

**Institution:** Masaryk University in Brno, Faculty of Social Studies

**Basic words count:** **30 830**

Diploma thesis examines the attitude of the university students and teachers in social work towards the introduction of the education of the English language at universities in Slovakia. Theoretical part is aimed on determining the key terms related to the work's topic, such as institutional sources, intra-psychic sources, social work and concept of the attitude. The qualitative research strategy was chosen for the research part of this diploma thesis, performed with semi-structured dialogue with six students and six teachers from three different universities, two students and two teachers from each. Obtained data are interpreted by open and axial coding, divided into three chapters by partial research questions. Answer to the main question is at the end of the thesis, as well as recommendations for the practice and suggestions for other researches.

**Keywords:** social worker, social work, English language, education, attitude

# Menný a vecný register

## A

Ajzen, 31  
anglický jazyk, 1, 6, 7, 8, 36, 38, 39,  
40, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52,  
53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63,  
64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72,  
73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82,  
83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92,  
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,  
102, 103, 104, 110

## B

Ballachey, 31  
Bartlett, 23, 53, 54, 98  
behaviorálna zložka, 32, 45  
Behaviorálna zložka, 34, 99  
Beneš, 6, 11  
Breckler, 32  
Bruner, 31

## C

Corbinova, 36, 37, 42, 125  
Corbinová, 42  
Crutchfield, 31  
Csikszentmihalyi, 8, 15, 17, 18, 70,  
76, 80, 87, 123  
cudzí jazyk, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 20,  
21, 30, 61, 65, 75, 98

## Č

Činka, 21, 59

## D

Disman, 37, 41  
Dlhodobá pamäť, 19  
Džuka, 16

## E

Eagly, 30, 124  
efektívne učenie, 8, 16, 18, 59  
Efektívne učenie, 15  
emócie, 20, 31, 33, 34, 39, 45, 63, 64,  
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73,  
75, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 87,  
88, 89, 90, 93, 94, 95, 98, 102, 105  
emócií, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 76,  
80, 82, 92, 93  
emocionálna zložka, 33, 39, 40, 45,  
63, 69, 78, 98, 99  
Európa 2020, 12, 13  
Európska komisia, 12, 13, 14, 54, 95,

105

Európska únia, 6, 11, 12, 13, 14, 27,  
105, 107  
Európskej únie, 7

## F

Festinger, 31  
Fishbein, 31, 124  
flow, 8, 15, 17, 106

## G

Gavora, 41

## H

Hartl, 35  
Hartlová, 35  
Hayesová, 31, 32, 33, 98  
hemisféra, 20  
Hendl, 38, 41, 42  
Hewstone, 32, 33  
Hudecová, 25, 26

## CH

Chaiken, 30

## K

Kasanová, 28, 50  
Kirk, 38  
kognitívna, 39, 40, 45, 76, 98  
kognitívna zložka, 32, 39, 46, 60  
krátkodobá pamäť, 19  
Kratochvíl, 35  
Křivohlavý, 19, 34, 69, 106  
Kupka, 8, 15, 16, 17, 21, 59, 67, 80

## L

Lokša, 32, 98

## M

Mareš, 20, 123  
Matulayová, 26, 27, 62  
metódy učenia, 8, 15, 20  
Miller, 38  
Miovsky, 42  
motív, 16, 32, 55, 56, 57, 58, 62, 123  
motivácia, 8, 15, 16, 17, 33, 48, 55,  
56, 57, 58, 59, 67, 71, 72, 80, 89,  
91, 97, 102, 105  
Mozog, 21  
Mühlpachr, 23

Musil, 1, 22, 23, 25, 51, 95, 110, 111

## N

Nakamura, 17

Nakonečný, 15, 16, 33, 34, 35, 57, 69, 99, 124, 125

Navrátil, 23, 25, 53, 54, 97

negatívne emócie, 34

negatívne emócie, 21, 33, 34, 39, 45, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 79, 83, 87, 88, 89, 90, 93, 98, 99

Nogueira, 12, 61

## O

Official, 12, 61, 97

Ondrejko, 29, 30, 75, 98

Osgood, 31

Oxford, 20, 106, 107

## P

Palán, 16, 56, 57, 58, 72, 80, 94, 97, 123, 129

pamäť, 8, 15, 18, 19, 20

Pamäť, 18, 19

Park, 18

Peterson, 18

Plháková, 16

Portál vysokých škôl, 26, 40

postoj, 1, 6, 7, 8, 10, 30, 32, 34, 36, 38, 39, 46, 60, 63, 66, 70, 73, 78, 80, 96, 98, 100, 101, 110

pozitívne emócie, 12, 15, 16, 18, 33, 34, 39, 45, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 80, 88, 90, 94, 98, 99

prúdenie, 17

Prúdenie, 15, 17

Prucha, 20

Prutsch, 13

## R

Rada Európskej únie, 13

Rady Európskej únie, 14

Ramsden, 11

Rubinová, 20

## Ř

Řezáč, 31, 32, 35, 66

Řičan, 16, 56

## S

Säljö, 10

Seligman, 18

Senzorická pamäť, 19

Schavel, 27, 62

Silverman, 37, 38, 43, 44

Slaměnik, 31

Slaměnik, 31, 33, 35, 73, 76, 99

Směkal, 65

Smith, 11, 31

sociálna práca, 1, 6, 7, 22, 23, 24, 28, 29, 38, 42, 45, 48, 51, 53, 60, 68, 76, 95, 98, 101, 104, 106, 110

sociálny pracovník, 1, 6, 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 36, 38, 39, 40, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 60, 61, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 110

správanie, 15, 16, 31, 33, 34, 35, 39, 44, 45, 65, 76, 81, 82, 87, 91, 92, 99

stratégia, 8, 12, 13, 15, 17, 20, 21, 36, 65, 97, 104, 106, 108

Stratégie učenia, 20, 21

Strauss, 36, 37, 42

Stroebe, 32, 33

Stuchlíková, 34, 70

Sucim, 31

## Š

Šrajer, 23

## T

Tannenbaumen, 31

## U

učenie, 7, 10, 15, 16, 18, 21, 35, 48, 57, 59, 68, 82, 83, 90

## V

Vágnerová, 31, 32, 33, 66, 70, 73

Vágnerová, 67

Veľká, 19, 20

Vitálošová, 27

Vlčková, 20, 21, 97

Vnímanie, 33, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 81, 92, 95

Výrost, 31, 33, 35, 73, 76, 99

vzdelanie, 6, 11, 12, 13, 22, 24, 25, 26, 47, 53, 54, 96, 101, 102, 108, 110

vzdelávanie, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 26, 27, 28, 55, 60, 61, 95, 105, 106, 107, 108

## W

Walterová, 20

Weber, 43

Wendenová, 20  
White, 31  
Wolcott, 43

Z

zákon, 22, 23, 24, 25, 27, 53, 108  
Zozuláková, 27, 28

Ž

Žižlavský, 36, 41

# **Zoznam príloh**

Príloha č. 1 Tabuľka operacionalizácie

Príloha č. 2 Scénar rozhovoru

## Príloha č. 1 Tabuľka operacionalizácie

Čiastkové výskumné otázky	Indikátory	Otázky do rozhovoru
<p>ČVO1:</p> <p><i>„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v SR v rámci kognitívnej zložky.“</i></p>	<p>Vnímanie pojmu angličtina, vzťah k angličtine, vzťah k zavedeniu angličtiny</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Čo Vám prvé napadne, keď sa povie angličtina?</li> <li>2. Čo Vám prvé napadne, keď sa povie výučba angličtina na VŠ/SS?</li> <li>3. Je niečo čo by ste na výučbe angličtiny zmenili? Ak áno, čo? Ak nie, tak z akých dôvodov?</li> <li>4. Ako si predstavujete ideálne hodiny angličtiny pre sociálnych pracovníkov?</li> <li>5. Čo si myslíte o predmete anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov?</li> <li>6. Je angličtina pre výkon sociálnych pracovníkov dôležitá? Ak áno, v čom? Ak nie z akých dôvodov?</li> <li>7. Aký máte názor na to, keby sa niektoré časti predmetov sociálnej práce prednášali v angličtine?</li> </ol>
<p>ČVO2:</p> <p><i>„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na</i></p>	<p>Prežívanie vzťahu k angličtine, prežívanie pozitívnych a negatívnych emócií,</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Keď sa Vás niekto spýta na zavedenie anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, aké pocity to u Vás vyvoláva?</li> </ol>

<p><i>vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v SR v rámci emocionálnej zložky. “</i></p>	<p>emócie spojené s nadobudnutými vedomosťami, príčiny emócií,</p>	<p>2. Ako ste sa cítili/ sa cítite na hodinách angličtiny?  3. Ako hodnotíte snahy o zavedenie anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov?  4. Aké pocity to u Vás vyvoláva, keď sa dostanete do situácie, v ktorej musíte využiť angličtinu?  5. Aké pocity to u Vás vyvoláva, keď sa dostanete do situácie, v ktorej musíte využiť odbornú angličtinu?  6. Čo by sa muselo na hodine angličtiny zmeniť, aby ste pociťovali radosť?  6.1 Akým spôsobom to čo ste povedali by sa mohlo aplikovať do výučby angličtiny pre sociálnych pracovníkov?</p>
<p>ČVO3:   <i>„Akým spôsobom kognitívna a emocionálna zložka postoja študentov a učiteľov na vysokých školách ovplyvňuje ich správanie vzhľadom</i></p>	<p>Správanie študentov a akademikov,   zmena správania,   techniky,   metódy,</p>	<p>1. Keby ste boli v úlohe učiteľa, ako by ste vyučovali angličtinu pre sociálnych pracovníkov?  2. Je treba vyvíjať špecifické postupy pre výučbu anglického jazyka pre študentov odboru sociálnej práce?</p>



<p><i>k zavedeniu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na VŠ. “</i></p>	<p>postupy,  predstavy</p>	<p>Aké by to malo výhody a nevýhody?</p> <p>3. Ak áno - Aké by tieto špecifické postupy mali vyzerat’?</p> <p>Ak nie – Ako by všeobecné postupy výučby angličtiny mali vyzerat’?</p> <p>4. Akým spôsobom Vaše vnímanie a emócie voči angličtine ovplyvňujú Vaše správanie v zmysle schopnosti učiť sa angličtinu?</p> <p>5. Ako by sa nemal vyučovať anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov?</p> <p>6. Ako sa správal najlepší učiteľ, ktorý Vás učil?</p> <p>Mohlo by sa to aplikovať na anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov?</p>
---	------------------------------------	---

## Príloha č. 2 Scenár rozhovoru

1. Keby ste boli v úlohe učiteľa, ako by ste vyučovali angličtinu pre sociálnych pracovníkov?
2. Ako hodnotíte snahy o zavedenie anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov?
3. Čo Vám prvé napadne, keď sa povie angličtina?
4. Je treba vyvíjať špecifické postupy pre výučbu anglického jazyka pre študentov odboru sociálnej práce?  
Aké by to malo výhody a nevýhody?
5. Ak áno - Ako by tieto špecifické postupy mali vyzerat'?  
Ak nie – Ako by všeobecné postupy výučby angličtiny mali vyzerat'?
6. Aké pocity to u Vás vyvoláva, keď sa dostanete do situácie, v ktorej musíte využiť odbornú angličtinu?
7. Ako ste sa cítili/ sa cítite na hodinách angličtiny?
8. Je angličtina pre výkon sociálnych pracovníkov dôležitá?  
Ak áno, v čom? Ak nie z akých dôvodov?
9. Akým spôsobom Vaše vnímanie a emócie voči angličtine ovplyvňujú Vaše správanie v zmysle schopnosti učiť sa angličtinu?
10. Je niečo čo by ste na výučbe angličtiny zmenili?  
Ak áno, čo? Ak nie, tak z akých dôvodov?
11. Aký máte názor na to, keby sa niektoré časti predmetov sociálnej práce prednášali v angličtine?
12. Čo si myslíte o predmete anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov?
13. Ako by sa nemal vyučovať anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov?
14. Keď sa Vás niekto spýta na zavedenie anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, aké pocity to u Vás vyvoláva?
15. Čo Vám prvé napadne, keď sa povie výučba angličtina na VŠ?
16. Aké pocity to u Vás vyvoláva, keď sa dostanete do situácie, v ktorej musíte využiť angličtinu?
17. Ako sa správal najlepší učiteľ, ktorý Vás učil?  
Mohlo by sa to aplikovať na anglický jazyk pre sociálnych pracovníkov?
18. Ako si predstavujete ideálne hodiny angličtiny pre sociálnych pracovníkov?

19. Čo by sa muselo na hodine angličtiny zmeniť, aby ste pociťovali radosť?
- 19.1 Akým spôsobom to čo ste povedali by sa mohlo aplikovať do výučby angličtiny pre sociálnych pracovníkov?

# STAŤ

## **Postoj študentov a učiteľov vysokých škôl, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike**

The attitude of the university students and teachers in social work towards the introduction of the education of the English language at universities in Slovakia

### ÚVOD

Odbor sociálna práca by sa mal neustále vyvíjať a prispôbovať novým situáciám v spoločenskom dianí. Aby boli sociálni pracovníci schopní reagovať na najnovšie výzvy je potrebné ich k tomu viesť a dostatočne pripraviť počas kvalifikácie pre výkon povolania. Skvalitňovanie odboru nie je vecou len jedného štátu. Aby mohli vzniknúť tie najlepšie riešenia a služby pre našich občanov, je nevyhnutná spolupráca viacerých štátov. Vzdelanie a spolupráca je pritom kľúčom k pokroku.

Predmetom záujmu tejto práce je postoj študentov a učiteľov k nepotrebnosti anglického jazyka v odbore sociálna práca, ktorý bráni ďalšiemu rozvíjaniu sociálnych pracovníkov a celej sociálnej práci ako profesii. Z uvedeného vyplýva, že žiaducim stavom cieľom práce je pozitívny postoj študentov a učiteľov k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na Slovensku. Vo výskume bola použitá kvalitatívna stratégia, formou pološtruktúrovaného rozhovoru so šiestimi študentmi a šiestimi učiteľmi v troch rôznych vysokých školách na Slovensku. Získané dáta sú interpretované pomocou otvoreného a axiálneho kódovania.

Poznávacím cieľom diplomovej práce a zároveň aj hlavnou výskumnou otázkou je: *„Aký je postoj študentov a učiteľov vysokých škôl, v odbore sociálna práca, k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike?“*

Hlavnou úlohou tejto práce je odpoveď na vyššie položenú hlavnú výskumnú otázku.

## **TEORETICKÁ ČASŤ**

Teoretická časť je zameraná na konceptualizáciu pojmov súvisiacich s témou diplomovej práce, pre potreby jej využitia v interpretačnej časti.

### **Inštitucionálne zdroje**

Medzi inštitucionálne zdroje potrebné pre interpretáciu, som zaradila učenie a vzdelávanie, Európsku dimenziu vo vzdelávaní a internacionalizáciu vysokoškolského vzdelávania.

Učenie úzko súvisí so vzdelávaním. Vzdelávanie je podľa oficiálneho materiálu komisie pre vzdelávanie – „budúcnosť vzdelania“, zložitý proces, ktorý žiakom umožňuje získať určité vedomosti, zručnosti, hodnotovú orientáciu, rozvíjanie samostatného kritického myslenia a estetického prežívania. Má umožniť študentom realizovať svoje schopnosti a uskutočňovať vlastné životné ciele.

Vzdelávanie je aj jednou z priorít Európskej únie (EÚ), o čom svedčí aj dôraz v dokumentoch a vyhláseniach EÚ. Európsky rozmer je v politikách týkajúcich sa vzdelávania a odbornej prípravy dôležitý z dôvodu rozširovania, zdokonaľovania a rozvíjania vedomostí. Podľa Európskej komisie (2014) je spolupráca na európskej úrovni potrebná na vytvorenie najlepších podmienok na vzdelávanie pre všetkých a poskytovanie vysoko oceňovaných kvalifikácií.

Preto Európska únia prispieva k rozvoju kvalitného vzdelávania podporovaním spolupráce medzi členskými štátmi a zameriava svoju činnosť na rozvoj európskej dimenzie vo vzdelaní, najmä na výučbu a šírenie jazykov členských štátov. Preto podporuje napr. mobility študentov, učiteľov a spoluprácu medzi vzdelávacími inštitúciami. (Official, 2012, vlastný preklad) Na podporu internacionalizácie vzdelania, Európsky parlament a Rada ustanovili akčný program Erasmus Mundus (2009-2013), Tempus IV (2007-2013), akcia „Marie Curie“ a iné.

### **Intrapsychické zdroje**

Jedným z intrapsychických zdrojov je motivácia, ktorá je vo vzdelávaní veľmi dôležitým prvkom, od ktorého sa odvíja niekoľko hlavných faktorov ako je napr. záujem a nezáujem žiakov. Pre vyučujúcich je dôležité mať o nej vedomosti a vedieť s ňou pracovať vo vyučovacom procese so žiakmi.

Motiváciu vo vzdelaní je dôležité chápať ako komplex rôznorodých a vzájomne sa podmieňujúcich faktorov (motívov). Je jedným zo znakov efektívneho študijného procesu. Študijné úspechy ju zosilňujú a stabilizujú a naopak neúspechy alebo prehnané nároky ju znižujú a vyvolávajú trému. Pri odbornom vzdelaní je vysoko motivujúca nadväznosť na individuálne profesijné záujmy a zaistenie použitia novonadobudnutých znalostí a schopností. (Palán)

Jednou z najdôležitejších zásad skvelých výsledkov v učení sa cudzieho jazyka je konkrétny cieľ motivácie. Medzi ďalšie Kupka (2012) radí dostatok času na štúdium, samostatnosť pri štúdiu a študovanie jazyka intenzívne.

Čo zaujme jedinca vo výučbe vieme zistiť vďaka prúdeniu. Prúdenie alebo anglicky „flow“ je úplne vnorenie sa do činnosti, ktorú vykonávame. Takéto prúdenie udržuje jedinca v napätí, ktoré má svoju cenu pre učiteľa, pokiaľ vie s ňou pracovať. Autor píše, že najviac optimálnych prežitkov majú ľudia počas činností, ktoré sú zamerané k nejakému cieľu a zviazané určitými pravidlami. A musí ísť o činnosti, ktoré vyžadujú investície psychickej energie a nemôžu byť vykonávané bez príslušných zručností. Dôležitou informáciou je, že pre jedinca môžu byť príjemné aj tie aktivity a činnosti, ktoré nemá rád a to vtedy, keď ich reštrukturalizuje tak, že im dá cieľ, pravidla a ďalšie prvky radosti. (Csikszentmihalyi, 1990, vlastný preklad)

Aby bolo možné učiť jazyky rýchlejšie a kvalitnejšie musíme vedieť ako na to. Všeobecne definovaná stratégia učenia je podľa pedagogického slovníka: postupnosť činnosti pri učení, ktoré sú usporiadané premyslene tak, aby dosiahli učebného cieľu. (Prucha, Walterová, Mareš, 1995) Stratégie učenia vychádzajú z typu konkrétneho štýlu učenia sa žiaka. Vychádzajú z jeho individuality a vonkajších vplyvov ako je napr. charakter učiva, požiadavky učiteľa a pod. Podľa Vlčkovej (2005) je žiak schopný svoje stratégie diagnostikovať, meniť a vedome sa učiť nové. Tak isto aj učiteľ môže vytvárať podmienky pre voľbu správnych a efektívnych stratégií a navodiť správnu atmosféru na ich využitie v praxi.

### **Sociálna práca**

Sociálnu prácu môžeme nájsť definovanú aj v najnovšom zákone o sociálnej práci v SR, ako odbornú činnosť vykonávanú sociálnym pracovníkom alebo asistentom sociálnej práce, ale aj ako špecializovanú odbornú činnosť vykonávanú sociálnym pracovníkom.

Za odbornou činnosť sa považuje „súbor pracovných činností, na vykonávanie ktorých sú potrebné vedomosti a zručnosti získané absolvovaním vysokoškolského vzdelania ustanoveného stupňa v študijnom odbore sociálna práca“ (zákon č. 219/2014 Z.z o sociálnej práci). Sociálna práca ako aj iné disciplíny je stále vo vývoji a snaží sa zdokonaľovať. Má veľmi široký záber a je nevyhnutné rozlišovať rôzne role sociálnych pracovníkov, ktoré sú veľmi rozmanité. Téma celoživotného vzdelávania je stále aktuálnou témou z dôvodu prijatých dokumentov v medzinárodnom ale aj národnom kontexte. O nevyhnutnej európskej dimenzii vo vysokoškolskom vzdelávaní hovoria aj Schavel a Matulayová (2012). Tvrdia, že vzhľadom „na prípravu študijných plánov, spoluprácu medzi inštitúciami, mobilné schémy a integrovania programov štúdia, výcviku a výskumu, je podľa nášho názoru stále nedostatočne reflektovanou výzvou v oblasti vzdelávania sociálnych pracovníkov.“ (Schavel, Matulayová, 2012, s. 14)

## **Postoj**

Hlavným cieľom práce je odpovedať na otázku týkajúcu sa postoja študentov a učiteľov na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike. V tomto kontexte je preto považované za dôležité, vymedzenie termínu postoj.

Postoj vyjadruje to čo uprednostňujeme prípadne nemáme radi. Ide o náš hodnotiaci vzťah k rôznym sociálnym objektom v našom prostredí. Eagly, Chaiken (1998) ho charakterizujú ako psychologickú tendenciu, ktorá sa prejavuje v hodnotení konkrétnej entity s istým stupňom uprednostňovania alebo odmietania. (In Výrost, Slaměnik, 2008) Mnoho súčasných autorov vychádza z definície Ajzen a Fishbein (1975), ktorá hovorí, že postoje sú naučené predispozície k celkovo priaznivej alebo nepriaznivej reakcii na daný objekt, osobu alebo udalosť.

V postojoch podľa odbornej literatúry (Nakonečný, 2009, Hayesová, 1998) možno rozlišovať tri zložky: kognitívnu (poznávaciu), emocionálnu (afektívnu) a behaviorálnu (konatívnu) zložku. Kognitívna zložka je názor na situáciu alebo objekt, ku ktorému jedinec zaujíma svoj postoj, vyplývajúci zo súhrnu informácií. (Vágnerová, 2005) Na základe emocionálnej zložky sa môžeme dozvedieť aké emócie a emocionálne reakcie vyvoláva predmet postoja. (Hayesová, 1998) A behaviorálna zložka postoja vyjadruje snahu alebo pohotovosť správať sa voči objektom postoja

určitým spôsobom. (Nakonečný, 2009)

## **METODOLOGICKÁ ČASŤ**

Za stratégiu bola vybraná kvalitatívna výskumná stratégia, ktorou môžeme získať nové, hlbšie a nevšedné názory na javy, o ktorých už niečo vieme, ale aj detailné informácie, ktoré sa kvantitatívnymi metódami získavajú ťažko. (Strauss, Corbinova, 1999) Za techniku zberu dát som si zvolila pološtrukturovaný rozhovor, ktorý je charakteristický flexibilitou a určitou štruktúrou, ktorú mu dávajú vopred stanovené otázky s pevným poradím. (Hendl, 2005, Žižlavský, 2003)

V rámci operacionalizácie som definovala hlavnú výskumnú otázku: *„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike?“*

Z nej som stanovila čiastkové výskumné otázky:

ČVO1: *„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci kognitívnej zložky?“* Otázka sa zameriava na názory študentov a učiteľov na angličtinu všeobecne, ale aj angličtinu v súvislosti so sociálnou prácou. Pomocou otázok zisťujeme ako ju vnímajú, aký majú k nej vzťah, ako o nej premýšľajú a aké predstavy o nej majú.

ČVO2: *„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci emocionálnej zložky?“* Pozornosť sa pri tejto otázke zameriava na emócie vo vzťahu k prežívaniu vzťahu k angličtine, emócie spojené s nadobudnutými vedomosťami, ale aj na pozitívne a negatívne emócie a ich príčiny.

ČVO3: *„Akým spôsobom kognitívna a emocionálna zložka postoja študentov a učiteľov na vysokých školách ovplyvňuje ich správanie vzhľadom k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách?“* Otázky k tejto časti sú



zamerané na zisťovanie názoru, predstáv, metódy, techniky a správanie respondentov.

### **Interpretácia ČVO1**

V rámci analýzy získaných dát boli nájdené štyri kategórie, ktoré sú rozvíjané niekoľkými subkategóriami, dimenziami a niekedy aj vlastnosťami dimenzii. Podrobnejšie interpretovanie boli dve kategórie: „Vnímanie odbornej angličtiny pre výkon sociálnej práce“ a „Vnímanie štúdia anglického jazyka študentmi“ podľa, ktorých bola zodpovedaná prvá čiastková otázka:

*„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci kognitívnej zložky?“*

Spracovanie odpovede na prvú čiastkovú otázku:

*Študenti vnímajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku, najmä kvôli uplatneniu sa na trhu práce, svojich nadobudnutých vedomostí v zahraničí, zvyšovaniu kvality sociálnych pracovníkov a pri práci s niektorými cieľovými skupinami. Naopak proti zavedeniu výučby sú, kvôli nízkej úrovni znalostí študentov anglického jazyka a kvôli vnímaniu tejto zručnosti za nepotrebnú, v niektorých oblastiach sociálnej práce.*

*Učitelia vnímajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku za základnú vedomosť nielen v sociálnej práci. Jej potrebnosť vnímajú v spojitosti s vedou, prácou v neziskových organizáciách, na misiách a s utečencami. Za nepotrebnú ju vnímajú z toho hľadiska, že anglický jazyk považujú za znalosť, ktorá mala byť nadobudnutá počas strednej školy a s ktorou by sa malo pracovať na vysokej škole prostredníctvom zahraničnej literatúry.*

Učitelia vnímajú potrebnosť výučby z dvoch strán, zo strany vedy a praxe. Uvedomujú si spojitosť cudzieho jazyka s vedou a v rozhovoroch spomínajú nevyhnutnosť odborného anglického jazyka s vedeckou prácou, činnosťou alebo spolupracou so zahraničím. V rovine praxe učitelia hovoria o práci v neziskových organizáciách, vykonávanie misií a práca s niektorými cieľovými skupinami. Študenti si uvedomujú skôr spojitosť s budúcou prácou, uplatnením sa na trhu práce a kontaktom so

zahraničím. Nevnímajú zatiaľ ako učitelia spojitosť vedy s odborným jazykom. So získavaním najlepších podmienok na vzdelávanie a odbornú prípravu ako sa o to snaží Európska komisia, z dôvodu rozširovania, zdokonaľovania a rozvíjania vedomostí (Nogueira, 2014) si to spájajú len niektorí z učiteľov a študentov.

## **Interpretácia ČVO2**

K téme zameranej na emocionálnu zložku postoja študentov a učiteľov sa nám podarilo nájsť tri kategórie, ich subkategórie dimenzie a v niektorých rozsiahlejších súvislostiach aj vlastnosti dimenzii. K bližšej interpretácii boli vybrané dve kategórie: „Emócie spojené so štúdiom anglického jazyka“ a „Emócie spojené s používaním anglického jazyka“, z ktorých je dovedená odpoveď na druhú čiastkovú otázku:

*„Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike v rámci emocionálnej zložky?“*

Odpoveď na druhú čiastkovú otázku:

*Študenti prežívajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku rôzne. Študenti sociálnej práce sú veľmi rôznorodí a nemožno ich emócie zovšeobecňovať, pretože ich prežívanie súvisí s ich úrovňou ovládania anglického jazyka. Učitelia prežívajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách na Slovensku pozitívne i negatívne. Pozitívne emócie ako radosť súvisia s lepšou prácou s jazykovo zdatnými študentmi a naopak negatívne emócie – obavy, súvisia už so samotným zavádzaním výučby, ktorý nie je jednoduchý a vyžaduje si mnohé ďalšie náležitosti.*

V interpretácii druhej čiastkovej otázky som identifikovala, že niektorí respondenti, ktorí hovorili o pozitívnych emóciách pri štúdiu angličtiny, majú odmietavý postoj na vyučovanie niektorých predmetov v angličtine. Angličtinu sa učia síce radi, ale majú strach v prípade jej implementovania do niektorých predmetov, kvôli svojim slabším znalostiam, ktoré do tejto úrovne zadefinovali oni sami a ich nedostatočná znalosť by im mohla spôsobiť nepríjemné pocity. Prežívanie učiteľov v spojitosti s angličtinou bolo omnoho jednoznačnejšie. Všetci učitelia okrem jedného, ktorý prežíva neutrálne emócie, keďže anglický jazyk berie ako alternatívu k materinskému, prežívajú v spojení

s angličtinou radosť. Dokonca aj tí, ktorí prežívali spočiatku negatívne emócie počas jej učenia sa na stredných školách.

### **Interpretácia ČVO3**

K tejto téme sa podarilo nájsť v rozhovoroch s respondentmi tri kategórie, ich subkategórie, dimenzie a vlastnosti dimenzií. K podrobnejšiemu interpretovaniu boli vybrané dve kategórie „Metódy vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov“ a „Zmena správania sa respondentov vo vzťahu k angličtine“. Nižšie uvádzam odpoveď na tretiu čiastkovú otázku:

*„Akým spôsobom kognitívna a emocionálna zložka postoja študentov a učiteľov na vysokých školách ovplyvňuje ich správanie vzhľadom k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách?“*

Na základe vnímania a emócií, spojených so zavedením výučby *anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike* by študenti *odmietli alebo prijali výučbu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov podľa voľby vyučovaných metód vo výučbe. Výučbu založenú na „starých“ metódach, ktoré sú bližšie interpretované v interpretačnej časti, by odmietli a výučbu podľa najnovších metód by privítali.*

*Učitelia sa v tejto otázke so študentmi zhodujú a rovnako považujú za vhodné použiť vo výučbe anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov najnovšie metódy. Ich správanie k zavedeniu výučby je navyše negatívne ovplyvnené realitou možností a obmedzení ich vysokej školy. Takúto výučbu by učitelia privítali, majú však strach pred bariérami, ktoré by mohli zavedenie výučby ovplyvniť.*

Hlavným faktorom záujmu alebo nezájmu študentov o výučbu je motivácia. V rámci snahy o efektívne vyučovanie je dôležité s ňou pracovať. Ako sa jedinec správa, ovplyvňuje i motív, ktorý je podľa Řičana (2008) hnacou silou ľudskej činnosti. Motív vo vzdelaní predstavuje komplex rôznorodých a vzájomne sa podmieňujúcich faktorov. Názor vyššie uvedeného študenta možno uviesť do súvisu s teóriou podľa Palána, ktorý sa venuje motivácií vo vzdelaní. V odbornom vzdelaní čiže v našom prípade ide o výučbu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov, tvrdí že vysoko motivujúcou je nadväznosť na individuálne profesijne záujmy a zaistenie použitia novo

nadobudnutých znalostí a schopností. (Palán)

Vnímanie a emócie hrajú významnú rolu aj v správaní sa učiteľov. Tí považujú rovnako výučbu anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov za vhodnú. Ale okrem výhod (čítanie odbornej literatúry v originály, nadobudnutie inej prax v zahraničí, navštevovanie zahraničných konferencií, nové možnosti využitia ich odboru) sa s tým spájajú aj bariéry a problémy. Učitelia si uvedomujú, že zavedenie kvalitnej a efektívnej výučby si vyžaduje množstvo práce a prekonávania bariér najmä finančných. Napriek tomu, že vzdelávanie a jeho rozvoj je pre Európsku úniu jeden z hlavných cieľov a na jeho podporu vynakladá aj veľké množstvo finančných prostriedkov.

## **ZÁVER**

Odpoveď na hlavnú výskumnú otázku: „Aký postoj zaujímajú študenti a učitelia na vysokých školách sociálnej práce k zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike?“, znie:

*Študenti sociálnej práce, ktorí už mali kedysi skúsenosti s anglickým jazykom by radi prijali zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov na vysokých školách v Slovenskej republike, vyučovanú najnovšími metódami, ktoré sú záživné, dynamické a zohľadňujú ich individuálne potreby. Naopak študenti, ktorí nemali skúsenosti s anglickým jazykom, vnímajú zavedenie výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov za zbytočné, pretože by výučba nereflektovala ciele daného predmetu, ktorými sú skvalitnenie vzdelania a budúceho výkonu sociálnych pracovníkov.*

*Učitelia sociálnej práce na vysokých školách na Slovensku ovládajú anglický jazyk, a sú s nim vo výkone svojej profesii neustále v kontakte. Zavedeniu výučby anglického jazyka pre sociálnych pracovníkov by sa potešili, pretože by to otvorilo nové možnosti študentom, vďaka ktorým by mohli svoje štúdium skvalitniť a zároveň by to učiteľom otvorilo aj nové možnosti práce so študentmi na hodine. Na druhej strane učitelia vnímajú zavedenie výučby aj s inštitucionálneho pohľadu, v ktorom vidia veľké zábrany v zavádzaní tohto predmetu kvôli personálnym a finančným záležitostiam.*

## Bibliografia

- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2014. *Vzdelávanie, odborná príprava, mládež a šport: Vzdelávanie a odborná príprava – kľúč k vašej budúcnosti*. Luxemburg: Úrad pre vydávanie publikácií Európskej únie.
- HAYESOVÁ, N. 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- KUPKA, I. 2012. *Jak úspěšně studovat cizí jazyk*. Praha: Grada publishing
- OFFICIAL JOURNAL OF THE EUROPEAN UNION. 2012. *Title XII* [online]. [cit. 9. 9. 2015]. Dostupné na World Wide Web: [https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c\\_32620121026en.pdf](https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/c_32620121026en.pdf)
- PALÁN, Z. Motivace ve vzdělávání pro Andromedia.cz Databanka dalšího vzdělávání [online]. [cit. 20. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/motivace-ve-vzdelavani>
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- ŘÍČAN, P., 2008 *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál.
- SCHAVEL, M., MATULAYOVÁ, T. 2012. Vysokoškolské vzdelávanie sociálnych pracovníkov v kontexte štátnej sociálnej a vzdelávacej politiky Slovenskej republiky. In BALOGOVÁ, B., KLIMENTOVÁ, E. *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove*.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Acadamia.
- NOGUEIRA, A. M. 2015. *Informačné listy o Európskej únii: Vzdelávanie a odborná príprava* [online]. [cit. 4. 8. 2015]. Dostupné na World Wide Web: [http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/sk/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5\\_13.3.html](http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/sk/displayFtu.html?ftuId=FTU_5_13.3.html)
- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum.
- VLČKOVÁ, K. 2005. *Strategie učení cizímu jazyku: dizertačná práca*. Brno :

Masarykova univerzita

- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.