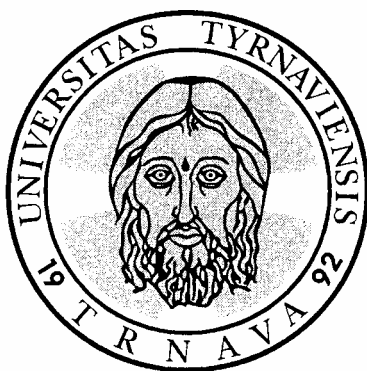


ACTA  
FACULTATIS PAEDAGOGICAE  
UNIVERSITATIS TYRNAVENSIS



Séria D  
VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Trnava  
2003

*Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*

**Zborník Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity  
Séria D – VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ**

**Hlavný redaktor:**

doc. RNDr. Pavol Híc, CSc.

**Zostavovateľ:**

prof. PhDr. Ľubomír Held, CSc.

**Redakčná rada:**

prof. PhDr. Ľubomír Held, CSc. (predseda redakčnej rady)

doc. PhDr. Jozef Kapucian, CSc.

prof. PhDr. Ladislav Požár, CSc.

doc. PhDr. Branislav Pupala, CSc.

prof. PhDr. Martin Žilínek, CSc.

**Recenzenti:**

Mgr. Viola Gazdíková, PhD.

doc. PhDr. Andrej Gronský, CSc.

doc. PhDr. Milada Harineková, CSc.

prof. PhDr. Ľubomír Held, CSc.

doc. PhDr. Jozef Kapucian, CSc.

PaedDr. Paula Koršňáková, PhD.

Ing. Mgr. Blanka Kudláčová, PhD.

doc. PhDr. Erich Mistrík, PhD.

prof. PhDr. Ladislav Požár, CSc.

doc. PhDr. Branislav Pupala, CSc.

prof. PhDr. Martin Žilínek, CSc.

PhDr. Milan Veselský, CSc.

Bližšie informácie týkajúce sa objednávok alebo výmeny zborníka zasielajte na adresu:

Pedagogická fakulta TU

Oddelenie pre vedu, výskum a zahraničné styky

Priemyselná 4, P.O. Box 9

SK-918 43 TRNAVA

tel.: 033 / 55 16 047, e-mail: lheld@truni.sk

## OBSAH

### I. PÔVODNÉ VÝSKUMNÉ PRÁCE

<b>KUDLÁČOVÁ, B.:</b> Antropológia a fenomén výchovy v dejinách európskeho myslenia ....	5
<b>LEHENOVÁ, A.:</b> Analýza zmien, ktorým sa deti po rozvode rodičov prispôsobujú .....	19
<b>LEHENOVÁ, A.:</b> Kvalita citového prežívania dieťaťa rozvedených rodičov .....	25
<b>PODMANICKÝ, I.:</b> Eticko-sociálny status a humanizácia výchovného štýlu učiteľa etickej výchovy .....	31

### II. TEORETICKÉ A ODBORNÉ ŠTÚDIE

<b>GÁLIK, S.:</b> Problém deštrukcie hodnôt a kultúrneho pretvárania človeka.....	47
<b>GAZDÍKOVÁ, V. – ŠKOLKOVÁ, K.:</b> Skúsenosti so štúdiom z elektronického materiálu...	53
<b>JABLONSKÝ, T.:</b> Kooperatívne učenie v predmete etická výchova .....	57
<b>PAVELKOVÁ, J.:</b> Xenofobie – tiché nebezpečí .....	67
<b>POŽÁR, L. – PAUKOVÁ, E.:</b> Paralely medzi kognitívnym vývinom slepohluchých a intaktných jedincov .....	73
<b>ŽILÍNEK, M.:</b> Humanitas a eticko-hodnotový základ výchovy .....	85
<b>ŽOLDOŠOVÁ, K. – HELD E.:</b> Motivácie pre štúdium učiteľstva prírodných vied .....	95

### III. PREHLADOVÉ ŠTÚDIE

<b>ČÍŽKOVÁ, V.:</b> Príspevek k pedagogickej evaluaci .....	109
<b>KIRCHMAYEROVÁ, J.:</b> Implementácia dištančného elektronického vzdelávania do bakalárskeho štúdia Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity .....	121
<b>OLACHOVÁ, E.:</b> Stratégie a štýly zvládania stresu .....	129
<b>OROLÍNOVÁ, M.:</b> Spontánne učenie v kontexte vzdelávacích teórií .....	137

**PÔVODNÉ  
VÝSKUMNÉ  
PRÁCE**

## ANTROPOLÓGIA A FENOMÉN VÝCHOVY V DEJINÁCH EURÓPSKEHO MYSLENIA

BLANKA KUDLÁČOVÁ

Katedra pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** KUDLÁČOVÁ, B.: Anthropology and phenomenon of education in traditions of European paradigms. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, no. 7, 2003, pp. 5 – 18.

Aim of this article is an analysis of the relation of anthropology and phenomenon of education. *Imago mundi* – a picture of a human being in traditions of European paradigms has an influence on a character and a model of education in a given period. On the other side, education has an influence on this picture. Discovery of the right relation between these two scientific fields can, according to us, lead to disclosure of a new dimension in contemporary pedagogy and offers initial position for better understanding of education – creates its philosophy. And philosophy is an assumption of the model of education for the needs of contemporary educational theory and practice.

**Key words:** philosophy, anthropology, philosophical anthropology, education, *imago mundi*, a model of education

### Úvod

Hľadať zdroje a základy životnej praxe, znamená zaoberať sa teóriou tejto praxe. Hľadať pramene a základy teórie, znamená skúmať základné filozofické východiská. (Palouš, 1991, s.7) V našej práci ide o hľadanie prameňov výchovy a jej podstaty v kontexte, ktorý je nám vlastný – v *tradícii európskych dejín a myslenia*. Práve spoznanie a odhalenie týchto prameňov nám otvára cestu k porozumeniu výchovy vôbec, prípadne jej perspektív v súčasnej, zjednocujúcej sa Európe. Táto nová historická skutočnosť spôsobuje, že sa uvádzajú do života idey „*európskej jednoty, európskej identity, európskeho občianstva, európskej výchovy*“ (Žilínek, 1999, s. 111), „*európskej kultúry a európskych hodnôt*.“ (Žilínek, 2002, s. 78) Človek, žijúci na európskom kontinente, odhaľuje novú rovinu svojho vedomia - svoju *identitu* ako „*Európan*“. S tým veľmi úzko súvisí potreba hľadania a vytvorenia novej *historickej paradigmy*, jej principiálnych východísk a podstaty.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Už nemecký filozof židovského pôvodu, Martin Buber (1878-1965), poukázal na to, že antropologická otázka sa otvára v dejinách vždy vtedy, keď človek stráca svoj istý domov a bezpečie, keď sa mu jeho vlastný svet a vlastné postavenie vo svete stávajú problematickými. Práve vtedy je nútený, aby sa pýtal na svoju podstatu a zmysel svojho bytia.

Výchova – jej teória aj prax – je významne určovaná spoločenským vedomím, hodnotami a spoločenskými štruktúrami spoločnosti v danej historickej etape, teda jej koncepciou človeka. „Pretože teória výchovy – ako sa ukázalo – nedisponuje ešte vlastnou, všeobecnou koncepciou človeka, musí ju zatiaľ hľadať, ako svoj teoretický základ – vo filozofii.“ (Cichoň, 1996, s. 172)

Fenomén „človek“ je predmetom skúmania mnohých prírodných a spoločenských vied. Každá z nich odhaľuje určitú dimenziu existencie človeka alebo jeho prejavov. Žiadna z týchto vied však nie je schopná prekročiť hranice otázky „Čo je človek?“ Aj keby sme zhrnuli poznatky všetkých špeciálnych vied o človeku, nedostali by sme odpoveď na uvedenú otázku. Zodpovedať túto otázku znamená postihnúť a vyjadriť logiku totality – celostnosti človeka, odkryť tajomstvo jeho podstaty a zmyslu ľudského bytia. O takéto pochopenie fenoménu „človek“ sa snaží jedine *filozofia*, ktorá postupne pripravila pôdu pre vznik modernej *filozofickej antropológie*, ako samostatnej roviny filozofickej reflexie. Práve táto vedecká disciplína tvorí primárny horizont, v ktorom nazeráme na človeka a hľadáme súvislosti medzi jeho obrazom v danom historickom období a výchovou. Väzba, ktorá spája fenomén výchovy s filozofickou antropológiou a predstavuje spoločný predmet ich bádania, je *človek*. Vybudovanie teórie výchovy vychádza z nevyhnutnosti filozofického poznania človeka a jeho hodnôt. (Cichoň, 1996, s. 172)

## 1. Súčasný stav skúmanej problematiky

Čo sa týka riešenej problematiky, na Slovensku zatiaľ nebola komplexne spracovaná. Všeobecne je záber literatúry v oblasti filozofie výchovy, pedagogickej antropológie, filozofie človeka, pomerne slabo rozpracovaný, čo zrejme súvisí s absenciou týchto disciplín do roku 1989 a tiež s náročnosťou spracovania týchto oblastí. Čo sa týka filozoficko-pedagogického pohľadu na človeka, možno spomenúť mená *Cyril Diatka, Anna Klimeková, Ján Letz, Božena Seilerová, Ján Šlosiar, Ján Vajda*. U týchto autorov ide viac o filozofický pohľad, príp. čisto filozofický. Z pohľadu pedagogického, sa tejto problematike čiastočne venuje *Miron Zelina*.

V Čechách má táto problematika oveľa dlhšiu tradíciu a je aj pomerne bohato zastúpená v odbornej literatúre. Zo starších autorov, sú to napr. *Jan Patočka, Radim Palouš*. Zo súčasných autorov *Jiří Michálek (Topologie výchovy, 1996), Zdeněk Kratochvíl (Výchova, zřejmost, vědomí; 1995), Stanislava Kučerová (Úvod do pedagogické antropologie a axiologie, 1992; Člověk – hodnoty – výchova, 1996), Zdeněk Pinc (Fragmenty k filosofii výchovy, 1999), Jan Sokol*. V súčasnosti sa najvýraznejšie v tejto oblasti angažuje *Nadežda Pelcová (PdF UK Praha – Filosofická a pedagogická antropologie, 2000; Vzorce lidství, 2001)*.

V ostatných európskych štátoch sa s danou problematikou môžeme najčastejšie stretnúť v Nemecku, kde v období prvej svetovej vojny vznikali centrá pedagogiky. Pedagogika bola chápaná ako monodisciplinárny odbor. Vychádzala a bola výrazne orientovaná na filozofiu a hermeneutiku. (Průcha, 1997) Medzi najznámejších predstaviteľov patrí *Eugen Fink (Erziehungswissenschaft und Lebenslehre, 1970; Metaphysik der Erziehung im Weltverständnis von Plato und Aristoteles, 1970; Natur, Freiheit, Welt, Philosophie der Erziehung, 1992)* a u nás pomerne známy *Wolfgang Brezinka (Filozofické základy výchovy, 1996; Východiska k poznání výchovy, 2001)*.

## 2. Ciele a metodika výskumu

Cieľom nášho výskumu je pokus o nájdenie a teoretické objasnenie **antropologických východísk výchovy**, teda **podstaty výchovy a miesta človeka v nej**.

V práci sme vyšpecifikovali nasledovné **čiasťkové ciele**:

1. Vykresliť obraz človeka a jeho špecifické znaky v jednotlivých dejinných obdobiach a tradíciách.

**Metóda**: historicko-filozoficko-antropologická analýza

2. Odhaliť a poukázať na súvislosť medzi obrazom človeka v jednotlivých dejinných obdobiach a chápaním výchovy v danom období (tradícií) – horizontálna rovina.

**Metóda**: historicko-filozoficko-antropologická analýza

3. Vyšpecifikovať model výchovy v príslušných tradíciách a poukázať na jej vývin od čias archaického človeka až po súčasnosť - vertikálna rovina.

**Metóda**: genetická metóda

4. Komparácia obrazu človeka v jednotlivých dejinných obdobiach a jemu prislúchajúcich modelov výchovy.

**Metóda**: komparatívna metóda

### **Charakteristika použitých metód:**

**Historicko-filozoficko-antropologická analýza** je analytická metóda, ktorá skúma určitý fenomén v dejinnom priestore, ktorý súvisí s konkrétnou filozofiou a pohľadom na človeka, teda so špecifickou antropológiou.

**Genetická metóda** vysvetľuje výchovu v dejinnom kontexte s tým, ako jednotlivé chápania výchovy vznikli. Umožňuje tak čitateľovi prechádzať akoby celým dejinným vývojom, ktorý je v pozadí súčasnej situácie a pomáha mu uvedomovať si jeho vlastné miesto v dejinnom procese. Ide o deduktívnu metódu.

**Komparácia** je „rozumová činnosť zameraná na porovnávanie predmetov a javov, ktorej výsledkom je stanovenie zhôd a odlišností medzi nimi.“ (Čakarov, 1972, s. 100) Zahŕňa usporiadanie, prirovnávanie a rozlišovanie. V našom prípade ide konkrétne o chronologické porovnávanie. Význam komparatívneho výskumu spočíva najmä v jeho prognostickej a propedeutickej funkcii. Dosiiahnuté komparatívne poznatky sú určené najmä pre skvalitňovanie výchovy a vzdelávania, pre rozvoj edukačného myslenia a kreativity.

Okrem troch spomenutých metód sme v práci použili aj ďalšie, napr. *metódu syntetickú, metódu modelovania*. Nakoľko práca má interdisciplinárny charakter, použité metódy prekračujú hranice vedy o výchove.

### **Charakteristika výskumnej práce:**

Práca má nevyhnutne **interdisciplinárny charakter** a využíva poznatky z filozofie, filozofickej antropológie, histórie, teológie a pedagogiky.

Má charakter **základného výskumu**, ktorý chápeme ako výskumnú činnosť, ktorá je zameraná na riešenie kľúčových problémov v oblasti teórie pedagogiky. Jej predmetom nie je poskytovať riešenia určené k bezprostrednému využitiu v praxi, ale teoretické objasňovanie problému. Výsledkom je určitý všeobecný model.

Ide o **teoretický výskum**, ktorý je v pedagogike takým spôsobom vedeckého skúmania, ktorý pracuje s čisto teoretickými metódami – analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, modelovanie atď. a väčšinou neoperuje s konkrétnymi údajmi. Môže sa zaoberať aj konkrétnymi javmi edukačnej reality, ale nazerá ju len z teoretického hľadiska a dospieva k teoretickým záverom.

A nakoniec ide o výskum **kvalitatívneho charakteru**, ktorý pristupuje ku skúmaným javom v snahe opísať ich v svojej jedinečnosti, zachytiť ich špecifické črty, ktoré sa vymykajú kvantitatívnej analýze. Pri takomto výskume sa neoverujú vopred formulované hypotézy, ale poznatky sa formulujú v priebehu pozorovania a opisu daných javov, pričom tento opis je

veľmi podrobný. Podľa Šveca, sa tento typ výskumu zaujíma o „kvalitu určitých edukačných činností, vzťahov a situácií a o ich holistický (celkový a úplný) obraz.“ (Švec, 1998, s. 54)

#### **Metodický postup:**

- Vyšpecifikovanie východiskových pojmov – vymedzenie filozofie, antropológie, výchovy a ich vzájomných relácií.
- Vytypovanie troch dejinných období a myšlienkových tradícií, v ktorých skúmame fenomén výchovy – *grécko antická, judaisticko-kresťanská a novoveké myslenie*.
- Analýza jednotlivých dejinných období a vykreslenie typického obrazu človeka prostredníctvom historicko-filozoficko-antropologickej analýzy.
- Náčrt antropológie hlavných protagonistov jednotlivých tradícií a ich chápania výchovy.
- Poukaz na súvislosť obrazu človeka a výchovy v danom období, tradícií a vytvorenie zodpovedajúceho modelu výchovy.
- Vyšpecifikovanie a komparácia obrazu človeka v jednotlivých dejinných obdobiach a myšlienkových tradíciách.
- Vyšpecifikovanie a komparácia modelov výchovy v jednotlivých dejinných obdobiach a myšlienkových tradíciách.
- Vyšpecifikovanie antropologických východísk výchovy, teda podstaty výchovy ako takej a miesta človeka v nej.

### **3. Teoretické východiská**

*Čo je človek?* - je otázka ako mnohé iné a predsa špecifická v tom, že sa týka toho, kto sa pýta a ten sa stáva aj problémom. Každá odpoveď na túto otázku vyvoláva ďalšie otázky, odpovede a často ešte väčšie znepokojenie, ktoré chce byť objasnené. *Čo je teda podstatou človeka? Aké je jeho miesto a poslanie vo svete? Aký je zmysel jeho existencie?*

Pokiaľ chceme preniknúť k začiatkom pýtania sa, teda kladeniu otázok v európskom prostredí, dostaneme sa k počiatkom *filozofie*, ktorej vznik je spojený s rozvojom starovekej gréckej kultúry. Filozofická otázka ranných gréckych mysliteľov po *arché<sup>2</sup> pantón* - princípe všetkého – určuje navždy úlohu filozofickému mysleniu: *všetkému sa pýtať na základ, všetkému ísť na koreň*.

Slovo **filozofia** použil už *Pythagoras* (okolo 580 – 500 p.n.l.). O filozofoch hovorí *Herakleitos z Efezu* (okolo 540 – 480 p.n.l.). Ale až *Sokrates* (470 – 399 p.n.l.) dal tomuto menu význam, ktorý pretrval v dejinách. *Platón* (427 – 347 p.n.l.) charakterizuje filozofiu ako *lásku k múdrosti*.

Termín **antropológia** vo význame učenia o človeku ako prvý použil *Otto Casmann* (1562 – 1607) vo svojej knihe *Psychologia antropologica sive animae humanae doctrina* (v r. 1596).

Antropológia ako samostatná veda vznikla v 18. storočí, keď *J. F. Blumenbach* v r. 1775 použil Casmannov termín na označenie samostatného vedného odboru. Antropológia spolu s botanikou a zoológiou predstavovala v tom čase tri hlavné biologické vedné odbory. K tomuto jej zaradeniu prispel švédsky prírodovedec *Carl Linné* a vydanie jeho knihy *Systema naturae* (v r. 1735), v ktorej nazval človeka termínom *homo sapiens* a v rámci živočíšnej ríše ho začlenil medzi primátov.

---

<sup>2</sup> *Arché* (gr. počiatok, poznanie, vláda); ten, kto je prvý, vládne, udáva charakter; počiatok. U predsokratovských filozofov nejde o historické skúmanie „počiatku“ sveta, ale o to, čo vo svete prevláda, vládne.



V Európe (okrem anglosaskej jazykovej oblasti) sa termín antropológia používal na označenie prírodnej vedy o človeku. Člení sa na fyzickú a biologickú antropológiu. V angloamerickom okruhu sa antropologické bádanie viac sústreďuje na sociálny a kultúrny rozmer človeka.

Paralelne s týmito exaktnými podobami antropológie (fyzická, biologická, kultúrna, sociálna), vzniká na začiatku 19. storočia **filozofická antropológia**. Jej základy položil *Immanuel Kant* (1724 – 1804), ktorý vo svojich prednáškach o logike (r. 1800) sformuloval základnú filozofickú otázku: *Čo je človek?*

*Moderná filozofická antropológia* začína u *Maxa Schelera* (1874 – 1928). Jeho dielo „*Die Stellung des Menschen im Kosmos*“ (Miesto človeka v kozme, 1928), ktoré malo byť publikované v roku 1929, predstihla jeho smrť. Od jeho vydania sa datuje vznik modernej filozofickej antropológie.

*Antropológiou* môžeme označiť každé vedecké skúmanie, ktoré sa zaoberá človekom. Treba však rozlišovať medzi vedami, ktoré skúmajú človeka z hľadiska špeciálnych vied: biologického, kultúrneho, sociologického, ku ktorým dnes pribudli ďalšie vedy – etológia, etnografia, religionistika, empirická psychológia, teória kultúry (humánne vedy). Tieto predstavujú *nefilozofickú antropológiu*, ktorá skúma aspekty ľudského života podľa charakteru a predmetu danej pozitívnej vedy. Špeciálna veda sa obmedzuje iba na určitý aspekt ľudskej skutočnosti. Nepostihuje človeka celého a preto nemôže vypovedať o jeho podstate. Nefilozofické antropologické disciplíny teda nemôžu poskytovať teoretické východiská a pravidlá pre pedagogiku.

Na rozdiel od nich *filozofická antropológia* sa snaží postihnúť človeka v jeho celostnosti a zmysluplnosti. Snaží sa vidieť človeka v celej jeho integrite nielen čo sa týka jeho bytostnej štruktúry, ale kladie aj otázky o jeho pôvode, zmysle a perspektíve jeho existencie. Filozofická antropológia skúma človeka ako celok a preto môže poskytovať výsledky svojich výskumov pedagogike.

Zakladateľ novodobej filozofickej antropológie *Max Scheler* (1874-1928), uvádza svoju prácu *Miesto človeka v kozme*, vetou: „*Ak sa spýtame vzdelaného Európana, čo si myslí pod slovom ‚človek‘, začnú sa v jeho hlave takmer vždy stretať tri navzájom celkom nezlučiteľné ideové okruhy.*“ (1968, s. 44) Autor má na mysli tri rôzne koncepcie myslenia a chápania človeka, tri rôzne poňatia a vízie sveta a človeka v ňom, ktoré vznikli v rozdielnych časových, dejinných, sociálnych a kultúrnych súvislostiach, ako výraz a potreba seba porozumenia človeka. Môžeme ich označiť ako *historické antropologické paradigmy*:

1. grécko-antická tradícia,
2. judaisticko-kresťanská tradícia,
3. moderná prírodovedecká tradícia (novoveké myslenie).<sup>3</sup>

Skôr než bola výchova reflektovaná, nachádzame fenomén výchovy implicitne obsiahnutý v dejinách človeka, ktorých je integrálnou súčasťou. V každej výchovnej činnosti sa odráža určitá koncepcia sveta a miesta človeka v ňom, určité postavenie človeka v prírode

---

<sup>3</sup> Podľa Schelera, týmto trom myšlienkovým okruhom chýba akákoľvek myšlienková jednota a absencia tejto jednoty dala vzniknúť trom antropológiám: teologickej, filozofickej a prírodovedeckej. Uvedomujeme si, že Schelerov názor je už prekonaný. Prikláňame sa k nevyhnutnosti komplexného a integrálneho chápania vied o človeku a to v diachronickom aj synchronickom pohľade (pozri tiež Michňák, K.: Ke kritice antropologizmu ve filosofii a teologii; Wolf, J.: Člověk a jeho svět). Napriek tomu sledujeme človeka práve v týchto troch historických paradigmách, nakoľko je to nevyhnutné pre potreby našej výskumnej práce a dané rozdelenie sa nám javilo najvhodnejšie.

a spoločnosti, určité pochopenie zmyslu ľudskej existencie. Slovom Kučerovej, má skutočnosť výchovy „*komplexnú antropologickú povahu.*“ (1992, s. 9)

### Schéma č. 1: Antropológia a fenomén výchovy

## ANTROPOLÓGIA

(vedecké skúmanie, ktoré sa zaoberá človekom)

Rozlišujeme:

- **nefilozofická antropológia** - skúma aspekty ľudskeho života podľa charakteru a predmetu danej pozitívnej vedy a obmedzuje sa iba na určitý aspekt ľudskej skutočnosti, nepostihuje človeka celého ► nemôže poskytovať teoretické východiská a pravidlá pre pedagogiku,
- **filozofická antropológia** – skúma človeka v jeho celostnosti, v celej integrite, nielen čo sa týka jeho bytostnej štruktúry, ale kladie aj otázky o jeho pôvode, zmysle a perspektíve jeho existencie. Skúma človeka ako celok ► môže poskytovať výsledky svojich výskumov pedagogike.



## TRI HISTORICKÉ ANTROPOLOGICKÉ PARADIGMY

- ide o tri rôzne koncepcie myslenia a chápania človeka, tri rôzne poňatia a vízie sveta a človeka v ňom, ktoré vznikli v rozdielnych časových, dejinných, sociálnych a kultúrnych súvislostiach, ako výraz a potreba seba porozumenia človeka:

1. **grécko-antická tradícia,**
2. **judaisticko-kresťanská tradícia,**
3. **moderná prírodovedecká tradícia (novoveké myslenie)**



## FENOMÉN VÝCHOVY

- Fenomén výchovy nachádzame implicitne obsiahnutý v dejinách človeka, ktorých je integrálnou súčasťou, či už prostredníctvom náboženstva, filozofie, kultúry alebo politiky.
- V každej výchovnej činnosti sa odráža určitá koncepcia sveta a miesta človeka v ňom, určité postavenie človeka v prírode a spoločnosti, určité pochopenie zmyslu ľudskej existencie.

#### 4. Výsledky výskumu a ich interpretácia

### a. Náčrt obrazu človeka v jednotlivých historických tradíciách na základe vybraných kritérií:

Na základe historicko-filozoficko-antropologickej analýzy jednotlivých dejinných období,<sup>4</sup> sme sa pokúsili o náčrt obrazu človeka v danom historickom kontexte a to na základe nasledujúcich vybraných kritérií (tabuľka č.1):

- dejinnosť a čas,
- človek ako osoba,
- autenticita človeka.

Každé z vybraných kritérií sme sledovali v línii troch zvolených tradícií: grécko-antickej, judaisticko-kresťanskej a novovekého myslenia. Obraz človeka v jednotlivých dejinných obdobiach a tradíciách je:

1. rekapituláciou ich historicko-filozoficko-antropologickej analýzy,
2. východiskom pre hľadanie modelu výchovy v danom období.

**Tabuľka č. 1:** Komparácia obrazu človeka v jednotlivých historických tradíciách podľa vybraných kritérií

Tradícia	Znak		
	Dejinnosť a čas	Človek ako osoba	Autenticita človeka
<b>Grécko-antická tradícia (obdobie mýtu)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Archaický človek nemá dejiny, čas vníma cyklicky.</li> <li>• Odmieťa myšlienku absolútneho trvania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Človek je ponorený do sveta, je jeho súčasťou, nemá potrebný odstup na to, aby reflektoval svet a samého seba.</i></li> <li>• <i>Človek neexistuje ako osoba</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Človek žije v nevedomosti.</i></li> <li>• Archaický človek sa stáva sám sebou vtedy, keď prestáva byť sám sebou, napodobňuje a opakuje gestá niekoho iného.</li> </ul> <p>Sloboda mýtického človeka neexistuje.</p>
<b>Grécko-antická tradícia (obdobie filozofie)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čas je pre človeka katagenézou – starnutím, ubúdaním, úpadkom, cestou k smrti, k zániku – pesimistický nádech.</li> <li>• Odmieťa myšlienku absolútneho trvania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Človek je vymedzený vzťahom ku kozmu v poriadku loga.</i></li> <li>• <i>Začína sa pýtať, opúšťa ponorenosť vo svete a začína reflektovať okolitý svet – chce mu porozumieť.</i></li> <li>• <i>Človek je bytosť hovoriaca a rozumejúca (zoon logon echon) a bytosť spoločenská (zoon politikon).</i></li> <li>• Antický človek má spoločný ideál človeka, ktorý je rovnaký pre všetkých – človek participuje na svete ideí.</li> <li>• Ešte nie je možné odlišenie človeka ako subjektu od objektu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Človek už nežije v nevedomosti, ale myslí.</i></li> <li>• Svojím myslením a prostredníctvom <i>logos</i> – reč, artikuluje a vysvetľuje <i>fyzis</i>.</li> <li>• Vystupuje z izolácie a stáva sa sám sebou, keď je účastníkom obce.</li> <li>• Jeho sloboda spočíva v participácii na živote obce.</li> <li>• Dualizmus duše a tela.</li> </ul>

Pokračovanie tabuľky č. 1:

<sup>4</sup> Analýza jednotlivých vybraných tradícií a náčrt antropológie ich vybraných predstaviteľov je predmetom autorkinej dizertačnej práce s názvom *Antropologické východiská výchovy, 2003*.

Tradícia	Znak		
	Dejinnosť a čas	Človek ako osoba	Autenticita človeka
<b>Judaisticko-kresťanská tradícia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Čas má začiatok a bude mať koniec.</li> <li>• Boh sa neprejavuje v čase cyklickom, ale v čase dejinnom.</li> <li>• Človek pozná Boha nie z prírody, ale z vlastných dejín, ktoré majú zmysel.</li> <li>• Biblický človek je dejinný človek, ktorý je vymedzený vzťahom k Bohu v poriadku času.</li> <li>• Čas má pozitívny náboj – je vzostupom, plnosťou, tvorením, biogenézou. Je tvorivou genézou nového bytia, ktoré neexistovalo predtým, nemožno ho znázorniť priamkou.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boh stvoril osoby, nie rovnaké exempláre – vo fakte stvorenia je obsiahnutý fakt bytia osobou.</li> <li>• Človek vstupuje do dialógu s Bohom a na jeho výzvy odpovedá vlastným slovom a činom – ide o východiskový vzťah ľudskej existencie, v ktorej prameni idea ľudskej osoby.</li> <li>• Odlíšenie človeka ako subjektu a objektu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Každý človek je Božím stvorením a jeho život má zmysel iba vo vzťahu k Stvoriteľovi.</li> <li>• Cieľom života človeka je naplniť svoje jedinečné povolanie až po osobné spoločenstvo s Bohom.</li> <li>• Človek má plnosť slobody – je tvorcom svojho života, schopný dejinného, teda autentického činu, vytvára dejiny a je za ne plne zodpovedný.</li> <li>• Byť sebou v zmysle naplnenia svojho poslania, znamená prekročiť samého seba – transcendovať a získať účasť na živote Boha – večnosti – takto človek prekračuje svoju smrteľnosť.</li> <li>• Sloboda človeka je v jeho personálnej jedinečnosti a nenahraditeľnosti.</li> <li>• Duša a telo sú dva konštitutívne princípy, ktoré vytvárajú substanciálnu celistvosť človeka.</li> </ul>
<b>Novoveké myslenie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Človek odmieta myšlienku skutočnosti, ktorá by sa postupne, krok za krokom vytvárala.</li> <li>• Intelekt sa vždy snaží rekonštruovať z pozorovaných daností, nepripúšťa nepredvídateľné a preto odmieta stvorenie.</li> <li>• Odmieta myšlienku absolútneho trvania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Človek je v pozícii diváka, vonkajšieho pozorovateľa a nezaujatého arbitra</li> <li>• Ľudský rozum a intelekt je mierou všetkých vecí.</li> </ul> <p>Človek ako subjekt dostáva nový význam – stáva sa centrom pravdy a slobody – istotu nachádza v sebe samom.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Človek myslí a koná „sám o sebe“.</li> <li>• Je centrom a vrcholom diania, príklon k pozemskému životu.</li> <li>• Podstata človeka je v jeho myslení a rozume.</li> <li>• Východiskom a cieľom slobody je človek sám.</li> <li>• Dualizmus duše a tela (<i>rex extensa</i> – rozpriestranená substancia a <i>rex cogitans</i> – substancia mysliača).</li> </ul>

## b. Charakteristika a komparácia výchovy v jednotlivých historických tradíciách

Z obrazu človeka odvodzujeme cieľ, podstatu a zmysel výchovy (tabuľka č. 2). V antike, stredoveku a začiatkom novoveku, bola výchova v súlade s tzv. antropologickými paradigmami človeka – *animal rationale*, *imago Dei* a *ego cogito*. V tomto kontexte sa výchova prejavuje ako „zámerné, intencionálne pôsobenie na vývoj človeka, ktoré využívaním určitých prostriedkov smeruje k danému paradigmatickému cieľu.“ (Pelcová, 2000, s. 13)

Tabuľka č. 2: Komparácia výchovy v jednotlivých historických tradíciách

Kritérium	Tradícia		
	Grécko-antická tradícia	Judaisticko-kresťanská tradícia	Novovek
Názov	<i>paideia</i>	<i>educatio</i>	<i>výchova</i>
Cieľ výchovy	starostlivosť o dušu, príprava na vstup človeka do života	príprava na dobrý život, ktorý je predpokladom vstupu do večnosti, do Božieho kráľovstva	príprava človeka pre praktický pozemský život, úspešnosť
Cieľ je garantovaný	„zhora“, zvonka, preordinovanou inštitúciou	„zhora“, zvonka, Bohom	jedinou istotou je človek sám (v náboženstve viera, v racionalizme rozum)
Forma učenia	tradícia a napodobňovanie	tradícia a napodobňovanie	inštitucionálny charakter vzdelávania
Priestor pre uskutočnenie výchovy	<i>scholé</i> – odpočinok od každodenného zabezpečovania a obstarávania životných potrieb	<i>judaizmus</i> – <i>sabat</i> (sobota), <i>kresťanstvo</i> – nedeľa (deň Kristovho vzkriesenia)	strata charakteru výchovy ako nedefinovanej záležitosti, naopak, škola sa stáva zaneprázdnenosťou
Vzťah človeka k svetu	človek je súčasťou sveta a začína ho pomaly reflektovať	človek je tvorcom sveta a pokračuje v tvoriteľskom Božom čine	svet je objektom, človek si uzurpuje právo ovládnuť ho a využiť
Vzťah človeka k iným - spoločenský rozmer výchovy	začlenenie človeka do <i>polis</i> - obce	záujem o blížneho a spoločné dobro	individualizmus a konkurencia, nezávislosť na iných a snaha o zabezpečenosť
Vzťah človeka k Bohu	výchova má metafyzický charakter	výchova má metafyzický charakter	výchova má sekulárny charakter

Vychádzajúc z tabuľky č. 2, si dovoľujeme vyšpecifikovať najvýraznejšie zmeny chápania výchovy v dejinách:

#### 1. Zmena cieľov výchovy.

Klasické poslanie gréckej *paideia* a kresťanskej *educatio* bolo zakotvené transcendentne. Svoj význam a poslanie výchova odvíjala od požiadaviek a cieľov, ktoré presahujú tento svet. Išlo v nej o to, aby človek nachádzal sám seba a odkrýval svoju podstatu – čím naozaj je.

Pre novovekú výchovu východiskom, mierou aj cieľom výchovy je človek sám. Má pripraviť človeka pre praktický pozemský život. Jej cieľom nie je pokračovanie, prevzatie a odovzdanie tradície, ale dosiahnuť niečo nové a byť úspešný.

#### 2. Zmena procesúľnej stránky výchovy.

V klasickej výchove boli ciele stanovené zhora, zvonka, bolo potrebné sledovať tradíciu a učiť sa napodobňovaním, z otca na syna, z majstra na učňa a v pravý čas prevziať nástupníctvo.

V novovekej výchove sa rozpadajú pevne fixované hierarchie starovekého a stredovekého sveta. Cieľ nie je pevne určený a tým prestáva byť zvonka garantovaný. Jedinou istotou je človek sám.

#### 3. Zmena kritéria výchovy.

Moderná výchova meria svoj výkon úspešnosťou chovanca, platónska *paideia* i kresťanská *educatio* tento rozmer nemajú, je im cudzí.

#### 4. Rozpor medzi výchovou k povolaniu a výchovou k zamestnaniu.

Klasická výchova bola výchovou zameranou na povolanie jedinca, na prípravu jeho vstupu do života a na zvládnutie životných prekážok, učila „ako žiť“.

Novoveká výchova stratila tento bytostný rozmer výchovy. Vzhľadom na jej cieľ sa zameriava na praktickú prípravu človeka pre zamestnanie a dosiahnutie úspechov v tomto zamestnaní.

#### 5. **Zmena spoločenského rozmeru výchovy na individualizmus a konkurenciu.**

Výchova v antickom chápaní začleňuje človeka do *polis*, do obce, do štátu, kam nevyhnutne patrí. Človek sa stáva samým sebou len vtedy, ak vystúpi z izolácie a stane sa účastníkom obce. Pre výchovu v judaisticko-kresťanskej tradícii je prvou smernicou Boh, ale prejavom lásky k Bohu je záujem o blížneho a vôbec o všetko stvorené.

Novoveká výchova zameraná na úspech, je podhubím pre individualizmus a s ním súvisiacu konkurenciu. Človek je zameraný sám na seba a cíti sa ohrozený inými. Toto ohrozenie a strach z neho v ňom implikujú byť čo najúspešnejším, nezávislým na iných, zabezpečeným.

#### 6. **Zmena relácie človeka k svetu na subjektovo-objektový vzťah.**

Človek ako subjekt, pre ktorého sa všetko ostatné stáva objektom, prináša so sebou nové chápanie vzťahu človeka a sveta – *subjektovo-objektový vzťah*. Hrozí tu nebezpečenstvo, že človek, príroda a všetko živé bude degradované len do pozície objektu. Príroda sa môže stať len surovinovým zdrojom, človek môže byť využitý na dosiahnutie iného cieľa. Sebavedomý človek, ktorý si uzurpuje nárok vládnuť svetu a ovládať ho, už nepokračuje v jeho kreácii v zmysle biblickom, ani neslúži blížnemu.

#### 7. **Strata zmyslu pre tajomstvo.**

V živote starovekého aj stredovekého človeka malo veľký význam tajomstvo – *mystérium*. Súviselo s rôznymi božstvami u antického človeka, príp. s Bohom u človeka v judaisticko-kresťanskej tradícii. Človek sám pre seba bol tajomstvom. Výchova mala implicitný náboženský charakter.

Novoveký človek ako subjekt nepripúšťa žiadne tabu, odhaľuje všetko, čo zostávalo skryté. Pomocou exaktnej vedy analyzuje a preniká do všetkých oblastí. Všetko sa stáva predmetom, aj človek sám.

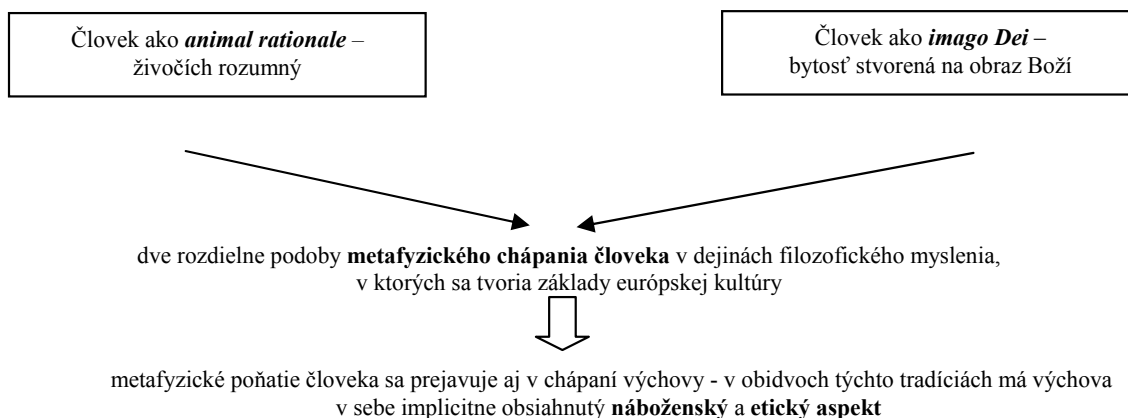
#### 8. **Zmena formy učenia**

Výchova v grécko-antickej tradícii bola realizovaná v priestore *scholé* – odpočinku od bežných povinností. V počiatkoch židovsko-kresťanskej tradície bol pre výchovu vyhradený deň odpočinku – *sabat*.

Pokiaľ pre Grékov a Hebrejov bola typická výchova prostredníctvom tradície a napodobňovania, výrazná zmena nastala u človeka novovekého, kedy výchova nadobúda prevažne inštitucionálny charakter.

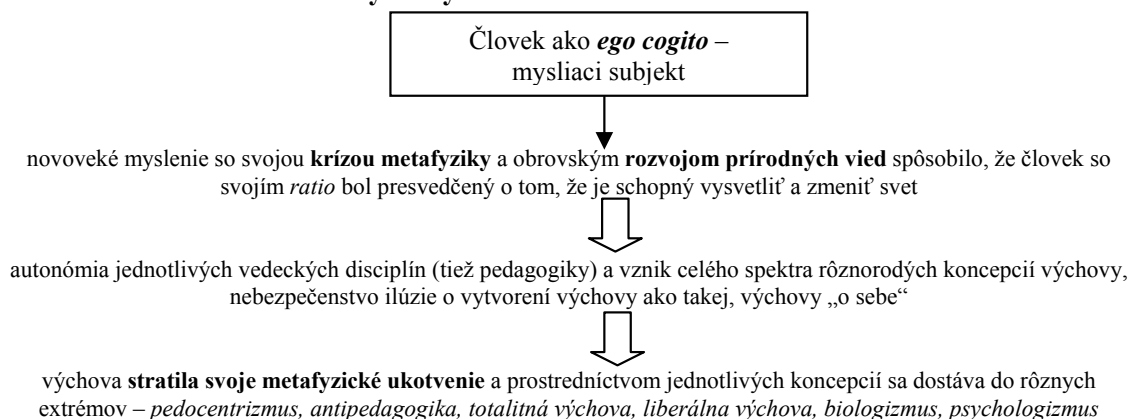
Človek ako *animal rationale* – živočích rozumný a človek ako bytosť stvorená na obraz Boží - *imago Dei*, predstavujú dve rozdielne podoby chápania človeka v dejinách filozofického myslenia. Dialóg medzi týmito odlišnými interpretáciami umožňuje osobitným spôsobom uchopiť fenomén človeka. V týchto dvoch uvedených podobách metafyzického myslenia sa tvoria základy európskej kultúry. Aj keď vznikali relatívne samostatne a v odlišných historických obdobiach, jeden v antickom Grécku a druhý v judaizme a neskôr v stredovekom kresťanstve, vždy sa v dejinách vzájomne ovplyvňovali. Obe sú dejinami **metafyzického chápania človeka**, v ktorom dominujú otázky hľadania jeho podstaty. Toto metafyzické východisko nazerania na človeka sa prejavilo aj v chápaní výchovy – v oboch týchto tradíciách mala v sebe implicitne obsiahnutý **náboženský a etický aspekt**. (schéma č. 2)

## Schéma č. 2: Charakter výchovy v grécko-antickej a judaisticko-kresťanskej tradícii



Ďalším výrazným obdobím chápania a nazerania na človeka bolo obdobie novoveku. Novovek so svojou **krízou metafyziky** a obrovským **rozvojom prírodných vied** spôsobil, že človek so svojím *ratio* bol presvedčený o tom, že je schopný vysvetliť a zmeniť svet. Táto zmena myslenia bola sprevádzaná autonómiou jednotlivých vedeckých disciplín (tiež pedagogiky) a vznikom celého spektra rôznorodých koncepcií výchovy. Požiadavka a aj realita autonómie spôsobila nebezpečenstvo ilúzie o vytvorení výchovy ako takej, výchovy „o sebe“. Týmto výchova **stratila svoje metafyzické ukotvenie** a prostredníctvom jednotlivých koncepcií sa dostáva do rôznych extrémov – *pedocentrizmus*, *antipedagogika*, *totalitná výchova*, *liberálna výchova*, *biologizmus*, *psychologizmus*. (schéma č. 3)

## Schéma č. 3: Charakter výchovy v novoveku



## 5. Závěry výskumu

Z uskutočnených analýz a komparácií vyplýva:

### 1. **Výchove nie je možné porozumieť bez filozofie človeka, bez antropológie.**

Antropológia jednotlivých dejinných období určuje charakter výchovy a modeluje jej archetyp. Na druhej strane môžeme povedať, že výchova spätne ovplyvňuje antropológiu a vnímanie človeka v jednotlivých dejinných obdobiach. Vplyv výchovy na sebaobraz a obraz človeka je neustále výraznejší. Obyvateľstvo jednotlivých štátov Európy prechádza povinnými

inštitucionálnymi formami vzdelávania a výchovy od ranného detstva až do skorej mladosti. Jednotlivé formy univerzitného vzdelávania formujú človeka ešte v tretej dekáde života. Vzdelávanie a výchova dostávajú dnes rozmer celoživotného vzdelávania – prestávajú byť viazané iba na školskú edukáciu a iba na populáciu detí a mládeže. To je zrejme dôvod, prečo profesor Palouš, ktorý sa venoval filozofii výchovy, v svojej vízii v diele *Čas výchovy*, hovorí o súčasnosti ako o „čase výchovy“ (1990, s. 75, tiež 1991, s.6)

## **2. Potreba metafyzickej ukotvenosti výchovy.**

Výchova je hľadaním zmyslu a podstaty ľudského bytia – hľadaním pravdy o človekovi.<sup>5</sup> V rôznych historických etapách a tradíciách bola ovplyvňovaná kultúrou, náboženstvom, politikou. Pokiaľ chceme robiť autentickú výchovu, je nevyhnutné vrátiť sa k jej podstate a princípom. Až na základe ich poznania, môžeme objavovať nové formy a výchovné prístupy v súčasnosti a v nich tieto základné princípy realizovať.

## **3. Potreba morálnej ukotvenosti výchovy.**

Len človek je schopný rozlišovať dobro od zla. Pokiaľ by stratil túto schopnosť, prestáva byť človekom. Na druhej strane práve preto, že je človekom, potrebuje svoje etické vedomie formovať a poznať etické kritériá a normy. Tieto mu napomôžu správne rozlišovanie a usporadúvanie hodnôt, tiež správne riešenie konkrétnych problémov v osobnom aj profesionálnom živote.

## **4. Autenticita výchovy.**

Pokiaľ je výchova hľadaním zmyslu ľudského života tak musí byť autentickou. Tým vytvára priestor a napomáha rozvoju osobnosti človeka, ktorý utvára svoj vlastný život a vstupuje do dejín tvorivými autentickými činmi, čím ich vytvára. Tento fakt korešponduje s najnovšími poznatkami oblasti psychológie osobnosti, ktoré nachádzame v monografii českého odborníka *prof. Smékala*.<sup>6</sup>

## **5. Úspešnosť nie je cieľom, ale produktom pravej výchovy.**

Úspešnosť nie je cieľom výchovy. Toto novoveké a niekedy aj súčasné chápanie výchovy bolo nesprávne a narušovalo jej samotnú podstatu a princípy. Poukazuje však na jednu z dôležitých súčastí identity novovekého a tiež súčasného človeka – sebarealizácia, úspech. Súčasný človek potrebuje pre svoj správny vývin a dozrievanie zažiť pocit sebarealizácie a úspechu. Môže ho však dosiahnuť len etickým spôsobom a ako vedľajší produkt napĺňania svojej bytostnej podstaty – byť človekom.

## **6. Výchova je dejinotvorná.**

Pravá výchova plní pozitívnu funkciu v dejinách, vytvára dejiny. Pomáha človekovi odhaľovať podstatu svojho bytia, vybavuje ho prostriedkami, aby mohol realizovať svoj ľudský potenciál, byť súčasťou ľudského spoločenstva na konkrétnom teritóriu a chodu dejín v konkrétnom historickom období - výchova má dejinotvorný aspekt.

## **Záver a prínos práce pre teóriu a prax**

Cieľom našej práce bol pokus o nájdenie a teoretické objasnenie antropologických východísk výchovy, teda podstaty výchovy a miesta človeka v nej. Práve ich objavenie môže podľa nás viesť k jej lepšiemu pochopeniu - vytvára jej filozofiu a zároveň ponúka

<sup>5</sup> por. Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 12: „*Výchova a vzdělání je vlastně filozofiou: je starostlivostí o životný pohyb; uvádza do vzťahu k lidskej transcencencii.*“

<sup>6</sup> Osobnosť v nej definuje nasledovne: „...*môžeme povedať, že osobnosť je zmysel človeka a spôsob, akým človek tento zmysel uskutočňuje svojím životom. Byť osobnosťou znamená byť autorom svojich činov.*“ (Smékal, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*, s. 43)



východiskovú pozíciu pre vytvorenie modelu výchovy pre potreby súčasnej edukačnej teórie a praxe, ktorý bude predmetom našej ďalšej vedeckej práce.

Prínos práce vidíme jednak v rovine teoretickej a nadväzne na to v rovine praktickej:

#### **V rovine teoretickej:**

- práca môže slúžiť ako filozoficko-antropologické a etické východisko pre tvorbu a rozvinutie pedagogiky ako vedeckej disciplíny a jej jednotlivých študijných odborov a ako teoretické východisko a zdôvodnenie edukácie vôbec,
- práca môže slúžiť ako filozoficko-antropologické a etické východisko pre tvorbu a rozvinutie jednotlivých predmetových špecializácií – etická výchova, náboženská výchova, občianska výchova (náuka o spoločnosti), multikultúrna výchova,
- práca mapuje a zdôvodňuje význam grécko-antickej, židovsko-kresťanskej a novovekej tradície a kultúry pre výchovu ako takú, čím odhaľuje jej pôvod a identitu v európskom kontexte a poukazuje na európsku dimenziu vo výchove,
- práca môže obohatiť a byť prínosom pre jednotlivé študijné predmety ako filozofia výchovy, pedagogická antropológia (tieto predmety nie sú na Slovensku dostatočne vedecky rozpracované a chýba v nich najmä náš vlastný pohľad),
- práca môže byť obohatením pre príbuzné odbory v štruktúre filozofickej (filozofická antropológia), etickej (aplikovaná etika), religionistickej a kulturologickej.

#### **V rovine praktickej:**

- z práce vyplýva potreba etiky v učiteľskej profesii, ktorá by mala byť súčasťou prípravy učiteľov na pedagogických fakultách, nakoľko, oni budú realizovať praktickú výchovu. Práve etika učiteľského povolania, ktorú označujeme názvom pedagogická etika, napomáha utvárať identitu učiteľského povolania, ktorú treba v aktuálnych podmienkach nanovo definovať,
- práca je zdôvodnením a poukázaním jednak na význam a tradíciu výchovy v európskych dejinách a tiež poukazuje na dejinotvorný aspekt výchovy, čím je výrazným apelom na jej docenenie v súčasnosti,
- práca zdôvodňuje potrebu a zaradenie vyučovacích predmetov výchovného charakteru (eticná výchova, náboženská výchova, občianska výchova, príp. náuka o spoločnosti) do štruktúry vyučovacích predmetov na základných a stredných školách,
- práca je zdôvodnením a poukázaním na význam a tradíciu učiteľa a jeho nezastupiteľné miesto v dejinách, čím je dôraznou výzvou na docenenie jeho statusu v súčasnosti.

20. storočie môžeme z hľadiska rozvoja filozofie nazvať „*storočím antropológie*“. (Ruba, 1993, s. 9) Antropológia preniká do všetkých vedných odborov, znovu objavuje a nastoľuje problém človeka a jeho tajomstva v celej šírke a hĺbke jeho existencie a možností. Výchova a vzdelanie nemôžu byť výnimkou.

### **Literatúra**

- CICHONÍ, W. *Wartości – człowiek – wychowanie*. Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1996.
- ČAKAROV, N. *Otázky porovnávej pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1972.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost', vědomí*. Praha : Herrmann a synové, 1995.

- KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno : PF MU, 1992.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Antropologické východiská výchovy*. Bratislava : FF UK, 2003. (dizertačná práca)
- MICHŇÁK, K. *Ke kritice antropologismu ve filosofii a teologii*. Praha : Svoboda, 1969.
- PALOUŠ, R. *Světovek*. Praha : Vyšehrad, 1990.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991.
- PALOUŠ, R. *K filosofii výchovy*. Praha : SPN, 1991.
- PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum, 2000.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997.
- RUBA, M. *Antropologia filozoficzna – rozkwit czy upadek filozofii?* In: Filipiak, M., Szulakiewicz, M: *Człowiek drogi poszukiwań (studia z antropologii i etyki)*. Rzeszow, Wyższa szkoła pedagogiczna 1993, s. 9-30.
- SCHELER, M. *Místo člověka v kosmu*. Praha : Academia, 1968.
- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno : Barrister&Principal, 2002.
- ŠVEC, Š. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.
- ŽILÍNEK, M. *Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1999.
- ŽILÍNEK, M. *Európska hodnotová paradigma a multikulturálny rozmer mravnej kreativity osobnosti*. In: ACTA, Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, séria D – vedy o výchove a vzdelávaní, s. 78. Trnava, PdF TU 2002. s. 77 - 86.
- WOLF, J. *Člověk a jeho svět*. Praha : Karolinum, 1999.

## ANALÝZA ZMIEN, KTORÝM SA DETI PO ROZVODE RODIČOV PRISPÔSOBUJÚ

ANDREA LEHENOVÁ

Katedra pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** LEHENOVÁ, A.: The Analyse of the changes that children have to adapt after parental divorce. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 19 – 23.

The study is concerned with the factors that determine personality development children of divorce especially the study deal with the problem of the life's changes. The main goal of research analyses is to identified the life's changes in children after their parents divorced.

**Key words:** children of divorce, positive and negative fastors, life's changes after parental divorce

### Úvod

Pravdepodobne najfrekvencovanejšou otázkou za posledných dvadsať rokov je otázka: „Je rozvod pre deti zraňujúci?“ Aj keď sa táto otázka zdá byť najdôležitejšou, myslíme si, že oveľa dôležitejšie je zaoberať sa tým, ktoré faktory v rodinách rozvádzajúcich sa rodičov môžu zvyšovať riziko výskytu celej škály problémov u detí a hlavne, ktoré faktory facilitujú proces adaptácie na zmenenú rodinnú štruktúru u detí.

Faktory determinujúce vznik a pretrvávajúce problémy u detí po rozvode sú rôzne. Medzi tie faktory, ktoré vplývajú negatívne patria (Trnka, 1974, Mádrová, 1990, Seltzer, 1994, Lutzke, Wolchic, 1996) :

1. pretrvávajúce spory a hostilný postoj rodičov k sebe navzájom tak pred, počas a po rozvode rodičov,
2. popudzovanie dieťaťa proti rodičovi, resp. rodičom,
3. dĺžka a intenzita rozporov, ktorým bolo resp. je dieťa vystavené pred i po rozvode rodičov,
4. absencia osoby, ktorá by mohla byť dieťaťu oporou,
5. život s rodičmi po ich rozvode v spoločnom byte,
6. citový vzťah matky k dieťaťu v útlom veku,
7. pravidelnosť stretnutí dieťaťa s rodičom žijúcim v oddelenej domácnosti,
8. forma komunikácie s rodičom.

Na druhej strane treba spomenúť tie faktory, ktoré uľahčovali proces adaptácie dieťaťa na zmenenú rodinnú štruktúru i funkciu po rozvoze rodičov. Medzi faktory znižujúce riziko negatívneho vplyvu rozvodu rodičov na dieťa možno zaradiť ( Trnka, 1974, Wallerstain, Resnikoff, 1997) :

1. citová fixácia na osobu, ktorá je dieťaťu oporou,
2. pozitívny citový vzťah matky k dieťaťu v útlom veku, stabilné detstvo v prvých troch rokoch života dieťaťa poskytuje dieťaťu dostatok emocionálnej sily, aby sa vyrovnalo so zmenenou rodinnou štruktúrou,
3. nepopudzovanie dieťaťa voči rodičovi,
4. minimálna intenzita rozporov,
5. kladný vzťah dieťaťa k nevlastnému rodičovi

Medzi najdôležitejšie zdroje, ktoré vplývajú na úspešnú adaptáciu po rozvoze možno zaradiť ( Goldenberg, Goldenberg, 1998):

1. vnútorné zdroje rodiny: schopnosť reorganizovať sa a udržať si vnútornú integritu aj napriek veľkým zmenám v štruktúre a funkciách rodiny. Osamelá matka si udržuje pocit kontroly a zvládania, hranice v rodine zostávajú zreteľné napr: nedochádza ku koalíciám, komunikácia v rodine zostáva funkčná,
2. enviromentálny stres: záleží na tom ako rodina vníma stres prichádzajúci z vonkajšieho prostredia a aké efektívne mechanizmy zvládania používa,
3. zdroje v širšej sociálnej sieti: aká je miera a kvalita vonkajších zdrojov podpory (priatelia, príbuzní), ktoré je rodina schopná aktivovať . Pohľad na reálny život dieťaťa a jeho vzťah k obom rodičom po rozvoze približujú bádatelia Furstenberg a Nord(1985)

Myslíme si, že medzi faktory, ktoré determinujú vývin osobnosti dieťaťa patria aj zmeny, ktoré sa vyskytujú v živote dieťaťa po rozvoze jeho rodičov. Situácia dieťaťa, ktoré sa po rozvoze odsťahuje, zmení školu, čím stratí starých kamarátov, preruší kontakty s rodinou rodiča, ktorý odišiel zo spoločnej domácnosti atď. je pravdepodobne ťažšia ako situácia dieťaťa, ktoré sa týmto zmenám prispôsobovať nemusí.

### **Výskumný problém**

Výskumným problémom sa stáva skúmanie vzťahu resp. súvislostí medzi zmenami, ktoré sa po rozvoze rodičov vykytujú u detí. Cieľom nášho bádania je identifikovať zmeny, ktoré sa po rozvoze rodičov vyskytujú a vplývajú na vývin osobnosti.

Konkrétne úlohy na dosiahnutie stanoveného cieľa: 1. identifikácia zmien 2. určenie ich prítomnosti verzus neprítomnosti.

### **Charakteristiky výskumnej vzorky a opis realizácie výskumu**

Výskumnú vzorku tvorilo 176 respondentov ( muži N=81, ženy N= 95), ktorých sme rozdelili do troch vekových kategórii ( AM vek 16,64 ). Prvú vekovú kategóriu tvorilo 50 respondentov vo veku 9-12 rokov AM vek = 11,16 ( 25 chlapcov, 25 dievčat) , druhú kategórii respondenti vo veku 15-18 rokov AM vek = 16,32 ( 36 chlapcov, 40 dievčat) , do tretej vekovej kategórie sme zaradili respondentov nad 18 rokov AM vek = 22,60 ( 20 mužov, 30 žien).

Jednoducho povedané výskumnú vzorku tvorili deti, adolescenti a dospelí, ktorí v detstve ( od 5 do 12 rokov) prežili rozvod rodičov a doba, ktorá uplynula od rozvodu rodičov bola dlhšia ako tri roky. Výber respondentov sme uskutočnili prostredníctvom základných a stredných škôl, resp. stredných odborných učilíšť u detí a adolescentov. Dospelí respondenti

sa do nášho výskumu zapojili na základe našej výzvy. Výskum prebiehal v skupine detí a adolescentov v priestoroch školy v čase vyučovania, u dospelých v ich prirodzenom prostredí.

### Metodika výskumu a metódy analýzy výskumných údajov

Výber zmien, ku ktorým najčastejšie dochádza po rozvode rodičov sme uskutočnili na základe štúdia odbornej literatúry v oblasti vplyvu rozvodu rodičov na dieťa. Prítomnosť alebo neprítomnosť jednotlivých zmien sme zisťovali prostredníctvom otázky, ktorá je súčasťou nami zostaveného dotazníka pred-počas a po rozvodovej situácie v rodine. Jej znenie je : „Čo sa zmenilo v tvojom živote po rozvode tvojich rodičov?“

Medzi zmeny, ktorých prítomnosť alebo neprítomnosť respondenti hodnotili sme zaradili: 1.chýba mi rodič, ktorý odišiel z domu, 2.zmena bydliska, 3.zmena školy, 4.strata starých kamarátov, 5.získanie nových kamarátov, 6.nové povinnosti v domácnosti, 7.väčšia samostatnosť, 8.mama má viac času, 9.mama má menej času, 10.väčší pokoj v domácnosti, 11.viac peňazí, 12.menej peňazí, 13.častejšie stretávanie sa s príbuznými, 14. zriedkavejšie stretávanie sa s príbuznými.

Údaje sme vyhodnocovali prostredníctvom štatistického programu SPSS.

### Prezentácia a interpretácia výsledkov analýzy

Tabuľka 1 znázorňuje jednotlivé zmeny a ich výskyt u respondentov. Pri hodnotení jednotlivých položiek uvádzame počet respondentov, u ktorých sa táto zmena vyskytla (N) a ich percentuálny výskyt (%) a rovnako uvádzame aj počet respondentov, u ktorých sa táto zmena po rozvode nevyskytla a ich percentuálny výskyt. Každú položku (prítomnosť alebo neprítomnosť danej zmeny v živote respondenta po rozvode rodičov) hodnotilo 176 respondentov.

**Tabuľka 1 Počet respondentov, ktorí uviedli prítomnosť a neprítomnosť jednotlivých zmien po rozvode rodičov v ich živote a ich percentuálny výskyt**

Por.č.	Zmena	Prítomnosť zmeny		Neprítomnosť zmeny	
		N	%	N	%
1	Chýbanie rodiča, ktorý odišiel	73	41,5	103	58,5
2	Zmena bydliska	83	47,2	93	52,8
3	Zmena školy	51	29,0	125	71,0
4	Strata starých kamarátov	41	23,3	135	76,7
5	Získanie nových kamarátov	61	34,7	115	65,3
6	Nové povinnosti v domácnosti	62	35,2	114	64,8
7	Väčšia samostatnosť	90	51,1	86	48,9
8	Mama má viac času	51	29,0	125	71,0
9	Mama má menej času	22	12,5	154	87,5
10	Viac peňazí	18	10,2	158	89,8
11	Menej peňazí	95	54,0	81	46,0
12	Väčší pokoj v domácnosti	112	63,6	64	36,4
13	Častejšie stretávanie sa s príbuznými	52	29,5	124	70,5
14	Zriedkavejšie stretávanie sa s príbuznými	42	23,9	134	76,1

Z výsledkov výskumu, ktoré sú prezentované v tabuľke 1 možno utvoriť respondentom uvádzané poradie zmien od najčastejšie po najzriedkavejšie uvádzané.

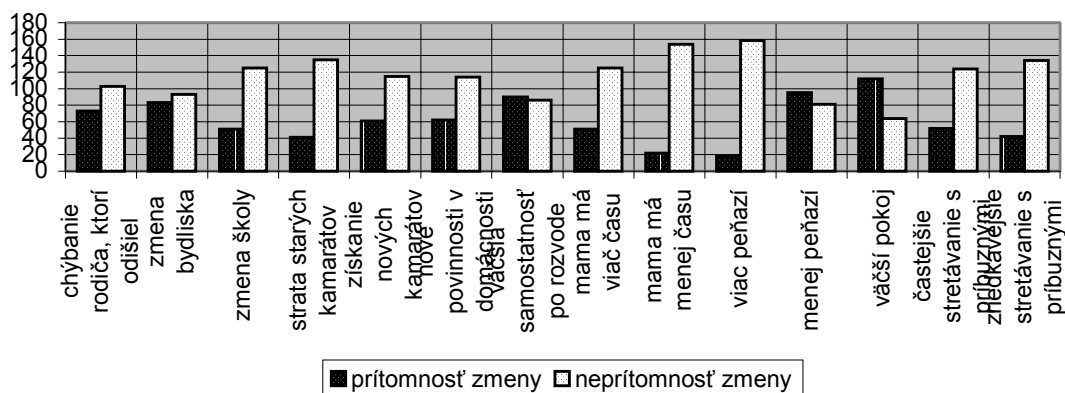
Medzi najčastejšie uvádzané zmeny po rozvode patrí väčší pokoj v domácnosti (63,6%), 54% respondentov vyjadrilo zníženie finančných prostriedkov, 51% respondentov uviedlo, že medzi zmeny, ktoré sa vyskytli v ich životoch po rozvode rodičov považuje väčšiu samostatnosť, nasleduje zmena bydliska (47%), chýbanie rodiča, ktorý odišiel zo spoločnej domácnosti uviedlo 41,5 % respondentov, nové povinnosti v domácnosti uviedlo 35% respondentov.

Medzi najzriedkavejšie zmeny v živote respondentov po rozvode rodičov sa vyskytli viac peňazí (10,2%), mama má menej času (12,5%) a zriedkavejšie stretávanie sa s príbuznými (23,9%) a strata starých kamarátov (23,3%).

Zaujímavým výsledkom je zistenie, že medzi častejšie uvádzané zmeny respondenti zaradili väčšiu samostatnosť. Túto zmenu možno hodnotiť na jednej strane ako určité pozitívum v zmysle reálnejšieho pohľadu na život ako taký, ale na druhej strane možno túto zmenu hodnotiť ako negatívnu v zmysle ochudobnenia dieťaťa a bezstarostné detstvo.

Graf 1 znázorňuje počet respondentov, ktorí uviedli prítomnosť alebo neprítomnosť danej zmeny.

**Graf 1 Grafické znázornenie počtu respondentov, ktorí uviedli prítomnosť alebo neprítomnosť jednotlivých zmien v ich živote po rozvode rodičov**



## Záver

Cieľom nášho príspevku bolo poskytnúť bližšie informácie o tom čo sa zmení v živote dieťaťa, ktorého rodičia rozvedú. Prispôsobovanie sa týmto zmenám neraz vyžaduje nemálo úsilia zo strany dieťaťa, hlavne ak ide o zmeny, ktoré dieťa percipuje negatívne napr. strata kamarátov, menej peňazí v rodine... Rodičia, príbuzní, pedagógovia a iné zainteresované osoby, by preto mali vynaložiť maximálne úsilie, aby dieťaťu pomohli k optimálnemu

prispôsobeniu sa týmto zmenám, v opačnom prípade sa v procese adaptácie môžu objaviť mnohé problémy ohrozujúce zdravý vývin osobnosti dieťaťa.

### Literatúra

- FURSTENBERG, F.J.F.; NORD CH. W. 1985. *Parenting Apart: Patterns of Childrearing After Marital Disruption*. Journal of marriage and the Family. roč. 44, Nov. s. 893-900.  
Konferencia na katedre psychológie
- GOLDENBERG, H.; GOLDENBERG, I. 1998. *Counseling today's families*. Pacific Grove, Brooks/Cole Publishing Company .
- LUTZKE, J.; WOLCHIC, S. A. 1996. *Does the quality of mother -child relationship moderate the effect of post divorce interparental conflict on children's adjustment problems?* In: Journal of Divorce and Remarriage, roč. 25, č. 3-4 ,5, s. 15-37.
- MÁDROVÁ, E. 1990. *Děti v porozvodovém manželském konfliktu*. In: Psychológia a Patopsychológia dieťaťa, roč. 25, č.6 , s. 559-564.
- SELTZER, J.A. 1994. *Cosequences of marital dissolution for children*. In: Annual Review of Sociology. s. 235- 266 .
- TRNKA, V. 1974. *Děti a rozvody*. Praha:Avicenum.
- WALLERSTAIN, J.; RESNIKOFF, D. 1997. *Parental divorce and developmental progression: an inquiry into their relationship*. International Journal of psychoanalysis. roč. 78, s. 135-154.

## KVALITA CITOVÉHO PREŽÍVANIA U DIEŤAŤA ROZVEDENÝCH RODIČOV

ANDREA LEHENOVÁ

Katedra pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** Lehenová, A.: The quality of emotions in children of divorce parents. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 25 – 30.

The study is concerned with the problem of the emotions. The main goal of research analyses is to identify and to measure the frequency of negative and positive emotions in children of divorce parents during the divorce process of parents. The statistically significant differences of means of emotions between males and females provided us information about emotional differences between males and females.

**Key words:** divorce, children of divorce, effect of divorce, negative and positive emotions

### Úvod

Rozvod rodičov možno považovať za jeden z negatívnych prejavov súčasnej krízy rodiny. Bádatelia v oblasti vplyvu rozvodu rodičov na dieťa sa zhodujú v tom, že vo väčšine prípadov vplýva táto životná udalosť na vývin osobnosti a psychické zdravie negatívne. (Amato, Keith, 1991, De Bord, 1997, Emery, 1982, 1988, Furstenberg a kol. 1985, 1994, Furstenberg, 1990, Gardner, 1991, Harineková, 1992, Huges, 1996, Trnka, 1974, Wallerstein, Kelly, 1977, 1980, Wallerstein, Blakeslee, 1990, Wallerstein, 1991, Wallerstein, Resnikoff, 1997).

Negatívny vplyv rozvodu sa prejavuje najmä v oblastiach (Amato, Keith, 1991, Gardner, 1991):

1. prežívania negatívnych emocionálnych stavoch,
2. správania,
3. školskej úspešnosti,
4. zdravotného stavu,
5. sexuálnej identifikácie,
6. interpersonálnych vzťahov k rodičom, rovesníkom i budúcim partnerom,
7. tendencii k delikvencii a kriminalite,
8. predčasnom materstve alebo otcovstve,
9. zníženom sebavedomí.



Na Slovensku má rozvodovosť z dlhodobého hľadiska narastajúcu tendenciu (kolektív, 1999). V roku 2001 príslušné sudy na Slovensku rozviedli 9817 manželstiev a hrubá miera rozvodovosti dosiahla úroveň 1,82‰ (kolektív, 2002). Za týmto konštatovaním sa skrývajú osudy mnohých detí, ktoré sa s touto životnou udalosťou snažia vyrovnáť. Ako vnímajú rozvod rodičov a aké emocionálne stavy prežívajú v čase, keď sa rodičia rozhodujú zrušiť svoj manželský zväzok? Výsledky výskumov i jednotlivých klinických kazuistík bádateľov, ktorí sa touto problematikou zaoberajú poukazujú na to, že v prežívaní detí dominujú predovšetkým tieto emocionálne stavy ( Gardner, 1991, Wallerstein 1991) : smútok, osamelosť, zosť a hnev, pocity viny, strach a obavy z budúcnosti.

Emocionálne stavy každého jednotlivého dieťaťa sú samozrejme ovplyvnené nespočetným množstvom rôznych faktorov (napr. vekom dieťaťa, pohlavím, kvalitou rodinného života pred rozvodom, príčinou, ktorá viedla k rozvodu, spôsobom života po rozvode, intenzitou rozporov medzi rodičmi a pod. (Lehenová, 2003).

Cieľom nášho príspevku je poukázať na emocionálne stavy dieťaťa, ktoré sa vyskytovali v čase rozvodu rodičov. Informovanosť pedagógov o kvalite emocionálneho prežívania dieťaťa v čase rozvodu rodičov a po rozvode rodičov pokladáme za veľmi dôležitú. Uvedomenie si toho, čo dieťa v tomto čase prežíva, môže pomôcť pedagógom vcítiť sa do situácie dieťaťa a vďaka tomu poznaniu prispôbiť stratégie interpersonálneho správania voči tomuto dieťaťu. Výsledky analýzy ktoré, prezentujeme v príspevku sú výsekom z rozsiahlejšieho výskumu zameraného na vplyv rozvodu rodičov na vývin osobnosti dieťaťa, ktoré sme uskutočnili v rámci doktorandského štúdia.

## **Výskumný problém**

Na začiatku nášho bádania stála otázka : Aké citové stavy sa vyskytujú u detí v priebehu a po rozvode ich rodičov? Aká je kvalita ich citového prežívania?

Konkrétne ciele nášho bádania možno rozdeliť na dve skupiny. Prvým cieľom, resp. výskumnou úlohou, bolo identifikovať emocionálne stavy, ktoré sa pri rozvode rodičov u detí vyskytujú. Výber emocionálnych stavov sme uskutočnili na základe štúdia literárnych zdrojov i vlastného výberu. Druhou úlohou bolo zistiť, ako často sa tieto emocionálne stavy vyskytovali v živote respondentov v čase rozvodu ich rodičov. V závere našej analýzy sme porovnávali prežívanie respondentov mužského a ženského pohlavia.

## **Charakteristiky výskumnej vzorky a opis realizácie výskumu**

Výskumnú vzorku tvorilo 126 respondentov ( muži N=61, ženy N= 65), ktorých sme rozdelili do dvoch vekových kategórii. Prvú vekovú kategóriu tvorilo 50 respondentov vo veku 9-12 rokov, AM vek = 11,16 ( 25 chlapcov, 25 dievčat), druhú kategóriu tvorili respondenti vo veku 15-18 rokov, AM vek = 16,32 ( 36 chlapcov, 40 dievčat).

Jednoducho povedané výskumnú vzorku tvorili deti a adolescenti, ktorí v detstve (od 5 do 12 rokov) prežili rozvod rodičov a doba, ktorá uplynula od rozvodu rodičov bola dlhšia ako tri roky. Výber respondentov sme uskutočnili na základných a stredných školách.

## **Metodika výskumu a metódy analýzy výskumných údajov**

Frekvenciu prežívania jednotlivých emocionálnych stavov sme zisťovali otázkou, ktorá je súčasťou nami zostaveného „Dotazníka pred-počas a po rozvodovej situácie v rodine“.

Na päťstupňovej Likertovej škále respondenti hodnotili frekvenciu jednotlivých emocionálnych stavov nasledovne: 1.takmer nikdy, 2.zriedka, 3.niekedy, 4.často, 5.takmer vždy.

Medzi emocionálne stavy, ktorých frekvenciu respondenti hodnotili sme zaradili:

1.zlosť, 2.vnútornú bolesť, 3.smútok, 4.osamelosť, 5.zúfalstvo, 6.napätie, 7.strach, 8.zmätok, 9.radosť, 10.úľavu a 11.šťastie.

Údaje sme analyzovali prostredníctvom štatistického programu SPSS. Pri prezentovaní výsledkov uvádzame, koľko respondentov uviedlo, že daný emocionálny stav prežívali často a vždy ( súčet percentuálneho výskytu) pri najpočetnejších emocionálnych stavoch, pri emocionálnych stavoch najzriedkavejších uvádzame koľko respondentov uviedlo, že daný emocionálny stav prežívali takmer nikdy alebo len zriedka ( súčet percentuálneho výskytu).

### Prezentácia a interpretácia výsledkov analýzy

Tabuľka 1 znázorňuje hodnotenia frekvencií výskytu jednotlivých emocionálnych stavov u respondentov prvej vekovej kategórie ( AM vek =11, 16). Pri vyhodnotení výsledkov uvádzame počet respondentov, ktorí danú položku volili (N) a ich percentuálny výskyt (%). Každú položku hodnotilo 50 respondentov.

**Tabuľka 1 Hodnotenie frekvencie prežívania jednotlivých emocionálnych stavov u respondentov prvej vekovej kategórie v čase rozvodu rodičov**

	<i>Frekvencia prežívania emocionálnych stavov</i>									
	<i>takmer nikdy</i>		<i>zriedka</i>		<i>niekedy</i>		<i>často</i>		<i>takmer vždy</i>	
<b>Emoc.stav</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<i>Zlosť</i>	16	32	9	18	13	26	5	10	7	14
<i>Bolesť</i>	9	18	11	22	12	24	7	14	11	22
<i>Smútok</i>	5	10	4	8	21	42	3	6	17	34
<i>Osamelosť</i>	16	32	13	26	12	24	1	2	8	16
<i>Zúfalstvo</i>	20	40	17	34	5	10	5	10	3	6
<i>Napätie</i>	14	28	14	28	15	30	0	0	7	14
<i>Strach</i>	16	32	1	2	10	20	8	16	15	30
<i>Zmätok</i>	8	16	13	26	14	28	4	8	11	22
<i>Radosť</i>	29	58	7	14	8	16	3	6	3	6
<i>Úľava</i>	24	48	8	16	9	18	3	6	6	12
<i>Šťastie</i>	30	60	3	6	11	22	2	4	4	8

V skupine respondentov prvej vekovej kategórie sme zistili nasledujúce poradie početnosti prežívania jednotlivých emocionálnych stavov. Najpočetnejším emocionálnym stavom je strach, ktorý často alebo takmer vždy prežívalo 46% respondentov, nasleduje smútok, ktorý prežívalo 40% respondentov, 36% respondentov prežívalo bolesť, 30% respondentov prežívalo zmätok.

Medzi najzriedkavejšie sa vyskytujúce emocionálne stavy respondenti prvej vekovej kategórie zaradili : zúfalstvo (74%), radosť (72%), šťastie (66% ) a úľavu (64%).

Tabuľka 2 znázorňuje hodnotenia frekvencií výskytu jednotlivých emocionálnych stavov u respondentov druhej vekovej kategórie (AM vek =16,32). Každú položku hodnotilo 76 respondentov.

**Tabuľka 2** Hodnotenie frekvencie prežívania jednotlivých emocionálnych stavov u respondentov druhej vekovej kategórie v čase rozvodu rodičov

Emoc.stav	Frekvencia prežívania emocionálnych stavov									
	takmer nikdy		zriedka		niekedy		často		takmer vždy	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<i>Zlosť</i>	33	43,4	20	26,3	12	15,8	7	9,2	4	5,3
<i>Bolesť</i>	34	44,7	13	17,1	11	14,5	10	13,2	8	10,5
<i>Smútok</i>	17	2,4	10	13,2	20	26,3	17	22,4	12	15,8
<i>Osamelosť</i>	32	42,1	10	13,2	14	18,4	16	21,1	4	5,3
<i>Zúfalstvo</i>	41	53,9	19	25,0	9	11,8	5	6,6	2	2,6
<i>Napätie</i>	29	38,2	22	28,9	11	14,5	8	10,5	6	7,9
<i>Strach</i>	34	44,7	13	17,1	12	15,8	9	11,8	8	10,5
<i>Zmätok</i>	28	36,8	18	23,7	12	15,8	10	13,2	8	10,5
<i>Radosť</i>	39	51,3	6	7,9	12	15,8	12	15,8	7	9,2
<i>Úľava</i>	29	38,2	12	15,8	9	11,8	14	18,4	12	15,8
<i>Šťastie</i>	43	56,6	13	17,1	5	6,6	8	10,5	7	9,2

V skupine respondentov druhej vekovej kategórie sa na prvom mieste ocitol smútok (38%), nasledovala osamelosť (26,4%), na treťom mieste radosť (25%) a za ňou nasledovala úľava (24,2%).

Naopak, medzi najzriedkavejšie sa vyskytujúce emocionálne stavy respondenti zaradili: zúfalstvo (78,9%), šťastie (73,7%), zlosť (69,7) a napätie (67,1%).

Medzi týmito dvoma skupinami sme zistili rozdiel v prežívaní emocionálnych stavov v období rozvodu rodičov. Myslíme si, že tieto rozdiely v kvalite emocionálneho prežívania súvisia s vývinovou úrovňou respondentov. U respondentov v mladšom veku je v popredí strach, smútok, bolesť a zmätok, čo môže byť reakciou na to, že deti v tomto veku nedokážu optimálne spracovať túto životnú udalosť, nie sú schopné vidieť dopredu a cítia sa rozvodom rodičov ohrozené.

V staršom veku sú v popredí emócie smútku, osamelosti a objavujú sa pozitívne citové stavy radosti a úľavy. Prežívanie pozitívnych emocionálnych stavov môže podľa nášho názoru súvisieť so skutočnosťou, že respondenti dlhšiu dobu žili v nevyhovujúcich rodinných pomeroch a rozvod vnímajú ako jedno z optimálnych riešení rodičovských problémov. Je tiež pravdou, že v období adolescence dochádza k odpútaniu sa od rodičov, ich kritickému hodnoteniu, čo môže vplývať na hodnotenie rozvodu ako takého.

Ďalšou úlohou, ktorú sme si stanovili, bolo zistiť, či existujú rozdiely v prežívaní emocionálnych stavov medzi respondentami mužského a ženského pohlavia. Prostredníctvom Mann-Whitney U - testu pre dva nezávislé výbery sme porovnávali priemery respondentov mužského a ženského pohlavia v jednotlivých položkách. Výsledky komparačnej analýzy potvrdili nasledujúce zistenia:

V prvej vekovej kategórii sa potvrdili rozdiely v prežívaní zmätku. Skupina respondentiek ženského pohlavia prežíva intenzívnejšie zmätok v porovnaní so skupinou respondentov mužského pohlavia ( $p \leq 0,05$ )

V druhej vekovej kategórii sa tieto rozdiely potvrdili v prežívaní smútku. Skupina respondentiek ženského pohlavia v porovnaní so skupinou respondentov mužského pohlavia prežíva smútok intenzívnejšie ( $p \leq 0,05$ ).

Na základe dosiahnutých výsledkov možno poukázať na rozdielnosť v prežívaní emocionálnych stavov u respondentov mužského a ženského pohlavia. U respondentiek ženského pohlavia sa vo zvýšenej miere prejavuje prežívanie zmätku v prvej vekovej kategórii a smútku v druhej vekovej kategórii. Výsledky ktoré sme získali nás viedli k nasledujúcim úvahám:

-rozdielnosť v prežívaní môžu vyplývať z pohlavných rozdielov respondentov (iná kvalita a štruktúra prežívania jednotlivých pocitov u mužov a žien, vo všeobecnosti dievčatá a ženy sú viac emocionálnejšie, chlapci a muži racionálni)

-tieto pohlavné rozdiely môžu súvisieť s rozličnou mierou zapájania sa respondentov do sporov medzi rodičmi (ide o otázku, kto sa častejšie zapája do sporov rodičov, resp. kto sa častejšie zúčastňuje týchto sporov, od chlapcov sa častejšie očakáva, že sa zastanú matky v prípade agresivity otca a budú ju ochraňovať, takže zohrávajú aktívnejšiu úlohu pri rodičovských sporoch v porovnaní s dievčatami)

-pohlavné rozdiely môžu byť spojené s rozdielnymi interpersonálnymi vzťahmi v rodine (iná kvalita vzťahu je medzi otcom a synom a otcom a dcérou, matkou a synom, matkou a dcérou)

## **Záver**

Ako sme už spomínali, náš príspevok je určený predovšetkým tým pedagógom, ktorí sa vo svojej každodennej praxi stretávajú s deťmi, ktoré pochádzajú z rodín ohrozených rozvodom. Poznanie kvality citového prežívania dieťaťa môže v niektorých prípadoch vysvetliť problémy, ktoré sa v jeho živote objavia či už pred samotným rozvodom rodičov, v priebehu rozvodového konania alebo následne po rozvode. Kvalita citového prežívania môže neraz vplývať na zhoršenie školskej úspešnosti dieťaťa.

V závere nášho príspevku by sme chceli vyjadriť presvedčenie, že pedagóg, ktorý sa vo svojej každodennej praxi stretáva s dieťaťom rozvedených rodičov môže nemalou mierou uľahčiť proces adaptácie dieťaťa na zmenenú rodinnú štruktúru a funkcie aj tým, že sa snaží vcítiť do jeho prežívania a svojím správaním a prístupom sa pokúsi znižovať prežívanie negatívnych emocionálnych stavov u dieťaťa. Konkrétne spôsoby prístupu pedagóga k dieťaťu rozvedených rodičov uvádza Lehenová (2002).

## **Literatúra**

- AMATO, P.R.; KEITH B. 1991. *Parental divorce and well-being of children: A metaanalysis*. Psychological Bulletin, 110, s.26-46
- DE BORD, K. 1997. *Focus on kids: The effects of divorce on children*. Raleigh, NC : North Carolina Cooperative Extension Service.
- EMERY, R.E. 1988. *Marriage, divorce, and children's adjustment*, Newbury Parc, Calif. Sage Publication.
- EMERY R.E. 1982. *Interparental conflict and the children of discord and divorce*. Psychological Bulletin. roč. 92, s. 310-330.
- FURSTENBERG, JR.F.F.; NORD, CH.W.; PETERSON, J.L.; ZILL, N. 1994. *The life course of children of divorce: Marital disruption and parental contact*. American sociological review, 48, s.56-668.

- FURSNEBERG, JR.F.F.; NORD, CH.W. 1985. *Parenting Apart: Patterns of Childrearing After Marital Disruption*, Journal of marriage and the family. roč. 44, Nov., s.893-900.
- FURSTENBERG, JR.F.F. 1990. *Divorce and the American Family*. In: Annual Review of Sociology, roč.16, , s. 379-403.
- GARDNER, R. A. 1991. *Rozvod a čo ďalej?* Martin : Osveta
- HARINEKOVÁ, M. 1992. *Prejavy psychickej deprivácie u detí rozvedných rodičov*. Slovenský lekár. roč.2, č.1, s.13-18.
- HETHERINGTON, E.M. 1979. *Divorce: A childs perspective*, American Psychologist. roč. 34, s.851-858.
- HUGES, R.J. 1996. *Demography of divorce* ,  
[http:// www.hec.ohio-state.edu/familelife/divorce/demo.htm](http://www.hec.ohio-state.edu/familelife/divorce/demo.htm).(1999-5-19).
- LEHENOVÁ, A. 2002. *Deti rozvedených rodičov a škola*. Acta facultatis paedagogicae universtatis Tyrnaviensis, Sériá D o vzdelávaní, Vedy o výchove a vzdelávaní, Trnava, 2002, s. 55-59.
- LEHENOVÁ, A. 2003. *Vplyv rozvodu rodičov na vývin osobnosti ich dieťaťa*. Dizertačná práca. Fakulta humanistiky-katedra psychológie, Trnavská univerzita, Trnava.
- KOLEKTÍV. 1999. *Vývoj obyvateľstva v SR 1998*. Bratislava : Štatistický úrad SR.
- KOLEKTÍV. 2002. *Štatistická ročenka Slovenskej republiky 2002*, Bratislava : VEDA, s.204 .
- TRNKA,V.1962. *Spoločenská adaptovanosť a její poruchy u detí z rozvedených manželstiev*. Kandidádska práca. Praha.
- TRNKA,V. 1966. *Některé změny osobnosti dětí z rozvedených manželstiev*.Čs.pediatric. roč. 17 č. 7/8, s.660-666.
- TRNKA,V. 1967. *Školní prospěch dětí z rozvedených manželstiev*. Čs.pediatric roč.21,č.4, s. 451-454.
- TRNKA, V. 1974. *Děti a rozvody*, Praha : Avicenum.
- WALLERSTAIN, J.; RESNIKOFF, D. 1997. *Parental divorce and developmental progression: an inquiry into their relationship*. International Journal of psychoanalysis. roč. 78, s.135-154.
- WALLERSTAIN, J.S.; KELLY, J.J.B. 1980. *Surviving the Breakup : How Children and parents Cope with Divorce*. New York: Basic.
- WALLERSTAIN, J.S.; BLAKESLEE, S. 1990. *Second Chances : Men, Women, and Children a Decade after Divorce*. New York: Ticknor & Fields.
- WALLERSTAIN, J.S.; BLAKESLEE, S. 1990. *Surviving the breakup: How Children and Parents Cope with Divorce*. New York : Basic.
- WALERSTAIN, J.S. 1991. *The Long-term effect of divorce on children*, A review. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychology, roč.30, s. 349-360 .

## ETICKO-SOCIÁLNY STATUS A HUMANIZÁCIA VÝCHOVNÉHO ŠTÝLU UČITEĽA ETICKEJ VÝCHOVY

Realizácia prvej fázy výskumu

IVAN PODMANICKÝ

Katedra pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** PODMANICKÝ, I.: The ethical and the social status and humanisation of the educational style of a teacher of Ethics. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 31 – 43.

The contribution deals with an advance research on the ethical and the social status of an Ethics teacher, its aims, subjects and results that was realised in Slovakia and the Czech Republic in 2001. The research is part of a main research that represents the focus of the author's PhD thesis and is carried out continuously during the 2003 and 2004. Besides the advance research results, the author also gives his recommendations for the main research.

**Key words:** teacher of Ethics, personality growth, professional competence, qualitative and quantitative research methods, noodynamics, statistical data processing

### 1.1 Výskumný problém

Zo štúdia odbornej relevantnej literatúry a z uvádzaných zdrojov empirie sme si uvedomili množstvo problémov týkajúcich sa učiteľov etickej výchovy (ďalej Etv) i samotnej realizácie predmetu etická výchova na školách, ktoré sme zhrnuli do niekoľkých okruhov (zámerne neuvádzame často spomínané slabé sociálne postavenie učiteľa):

- Organizačné problémy vyučovania Etv na školách – vychádzajúce z delenia na etickú a náboženskú výchovu, vysoké počty v skupinách, nehomogénne skupiny, minimálne materiálne zabezpečenie, čo sa premieta v nevyhovujúcich priestoroch, v minime didaktických pomôcok, ...
- Nedostatočné pochopenie, miestami až neporozumenie predmetu Etv a tým nedocenenie či podceňovanie práce učiteľov zo strany vedenia škôl, ostatných kolegov i verejnosti, čo sa často premieta v zníženej úrovni ich sebahodnotenia, prestíže a celkového statusu vôbec;
- Strata motivácie i zmysluplnosti vlastnej činnosti, vyčerpanosť, „vyhorenie“ a z toho vyplývajúca minimálna vôľa a túžba rozvíjať vlastnú osobnosť;
- Nezájem zamýšľať sa nad osobnostnými potencialitami potrebnými k výkonu profesie;
- Nedostatočné možnosti postgraduálneho vzdelávania v tejto oblasti.

Popri spomínaných problémoch sme zaznamenali aj pozitívne hodnotenia a skúsenosti učiteľov Etv. Spomenieme aspoň niektoré:

- Zmysluplnosť zvoleného povolania a spokojnosť s vykonávanou prácou, pozitívna spätná väzba od žiakov i rodičov;
- Skvalitnenie a prehĺbenie vzťahov so žiakmi a pozitívna zmena celkovej klímy v triede;
- V prípade realizovania koncepcie humanizácie výchovného štýlu (odvodenej z projektu Etv) na jednotlivých školách týkajúceho sa celého pedagogického zboru bola zaregistrovaná aj celková pozitívna zmena atmosféry;
- Zvýšený záujem o skúsenosti iných a zároveň ochota podeliť sa s vlastnými skúsenosťami;
- Záujem o vlastný osobnostný rast, o prijatie seba ako hodnoty a pozitívne vnímanie iných, snaha využívať nadobudnuté sociálne spôsobilosti vo vzťahoch na pracovisku i v rodine, ako aj zamýšľanie sa nad hodnotami, ktoré buď brali za samozrejmé alebo ich v danej chvíli nepovažovali za rozhodujúce.

Pri vyhodnocovaní týchto pozorovaní sme dospeli k názoru, že spokojnosť či nespokojnosť učiteľa Etv s vlastnou sebarealizáciou sa premieta aj do jeho vnímania prestíže učiteľského povolania. Z uvedeného sme vyvodili základné východiská, z ktorých sme vychádzali pri formulácii cieľov a hypotéz nášho výskumu:

- Pochopenie života mladých, zmien v spoločnosti, mravných hodnôt je problematické bez nadstavby sa učiteľa pre druhého a bez jeho osobnej zainteresovanosti na vlastnom mravnom posune;
- Etické správanie vychádza zo schopnosti prekročiť hranice záujmu vlastného ja, vidieť problémy druhých, čo predpokladá zvnútornenie takých hodnôt ako sloboda, ľudská dôstojnosť, úcta k životu. Pokiaľ sa tieto hodnoty nepremietajú aj do osobného života a konania učiteľov, ťažko sa k nim vedie. Moralizovanie a neosobné teoretizovanie nemá výchovný úspech. Tu je dôležitý najmä osobný príklad. Nikto neodovzdá to, čo nevládni;
- Povolanie učiteľa obsahuje značne diferencované, náročné a zložité úlohy. K plneniu týchto úloh neexistuje univerzálny prístup, ktorý by bolo možné aplikovať v každej edukačnej situácii a v každom sociálno-výchovnom poli. (M.Žilínek,1997, str. 193) Je tu veľká miera jeho slobodného uvažovania, rozhodovania a konania, čo bez uvedomovania a prijatia mravnej zodpovednosti nie je možné;
- Autorita učiteľa a humanizácia výchovného štýlu je závislá od jeho mravných a profesionálnych kvalít. Vo vzájomných vzťahoch učiteľ - žiak je dôležitá atmosféra dôvery, plné nasadenie učiteľa, jeho autentickosť a láska k deťom.

Naplnenie týchto východísk je náročné na osobnú i profesionálnu kompetentnosť učiteľa Etv, lebo predpokladá zvládnutie určitých sociálnych zručností ako :

- a) Otvorená komunikácia, aktívne počúvanie;
- b) Úcta k sebe – prijatie seba;
- c) Úcta k iným - prijatie iných;
- d) Tvorivosť v medziľudských vzťahoch;
- e) Identifikovať a komunikovať city;
- f) Empatia, všímavosť a citlivosť pre druhých;
- g) Asertívne hájiť svoje oprávnené nároky i nároky detí jemu zverených;
- h) Riadiť sa pozitívnymi vzormi a sám byť príkladom;
- i) Schopnosť spolupracovať, deliť sa darovať;
- j) Angažovať sa za sociálne dobro.

## 1.2 Predmet výskumu

Predmetom výskumu je skúmanie osobnostných predpokladov učiteľa etickej výchovy ako základných východísk ovplyvňujúcich jeho status i úroveň zvoleného výchovného štýlu.

## 1.3 Ciele výskumu

Pri formulovaní a zdôvodňovaní výskumného problému nám vyvstalo niekoľko otázok:

- Aké špecificky ľudské osobnostné potenciality potrebuje učiteľ Etv, aby prostredníctvom nich mohol optimálne rozvíjať svoju osobnosť;
- Ako súvisia osobnostné predpoklady učiteľa s napĺňaním cieľov Etv a s realizáciou jej výchovného štýlu;
- Bude rozdiel v úrovni noodynamiky u absolventov pedagogickej fakulty, teologickej fakulty a učiteľov v praxi;
- Aké vzťahy medzi jednotlivými dimenziami noodynamiky bude možné sledovať vo zvolenej cieľovej skupine.

V nadväznosti na uvedené otázky sme si stanovili tieto ciele predvýskumu:

1. Porovnať výsledky testu noodynamiky medzi jednotlivými vybranými skupinami a na základe výsledkov určiť cieľovú skupinu, ktorá bude v centre pozornosti nášho ďalšieho výskumu;
2. Zistiť možnosti testu noodynamiky a validitu jeho výsledkov vzhľadom k predmetu výskumu;
3. Vyvodiť odporúčanie pre hlavný výskum.

## 1.4 Hypotézy výskumu

Vzhľadom k uvádzaným problémom a k stanoveným cieľom výskumu sme formulovali nasledovné hypotézy výskumu:

**H1:** Predpokladáme, že zvolený výber respondentov bude spĺňať podmienky normálneho rozdelenia.

**H2:** Predpokladáme, že jednotlivé kategórie nootestu preukážu štatisticky významnú závislosť v celom výberovom súbore.

**H3:** Predpokladáme rozdielnu úroveň noodynamiky medzi jednotlivými sledovanými skupinami.

**H4:** Predpokladáme rozdielnu úroveň závislostí medzi jednotlivými kategóriami nootestu vo vybranej skupine.

**H5:** Predpokladáme u respondentov vybranej skupiny možnosť nestabilného vnímania dimenzií v jednotlivých kategóriách nootestu.

## 1.5 Použité metódy výskumu

### 1. etapa výskumu

V prvej etape naša činnosť spočívala najmä v zorientovaní sa v danej problematike a v ujasnení i zdôvodnení cieľov práce. Z metód prípravy na vedeckovýskumnú činnosť sme využili štúdium literatúry a štúdium pedagogických skúseností. (porov. Turek, 1998, str. 40)

### 2. etapa predvýskumu

Keďže nás pri získavaní nových údajov v danej problematike zaujímali aj možné príčiny javov, vybrali sme si z výskumných metód v pedagogike (Gavora, 1996) nielen tie,



ktoré patria do kvantitatívneho výskumu – test noodynamiky (T. N-D), ale aj tie, ktoré sú súčasťou kvalitatívneho výskumu - pozorovanie, metódy retrospektívnych verbálnych výpovedí a interview (porov. Švec, 1998).

Pomocou štruktúrovaného pozorovania sme si všimli na hodinách etickej výchovy učiteľov v praxi (počet 30) z pozície realizácie výchovného štýlu a nimi zavádzaných nových humanizačných trendov. Toto pozorovanie sme dopĺňali aj pomocou metódy retrospektívnych verbálnych výpovedí, ktorú sme realizovali počas rozborov po skončení vyučovacej hodiny. Pokiaľ interview chápeme ako konverzáciu, v priebehu ktorej sa vďaka interpersonálnemu vzťahu s opytovaným objavujú informácie, potom môže slúžiť ako zhromažďovania opisov sveta respondenta aj s jeho interpretáciou opisovaného fenoménu (porov. Zelina, In: Švec, 1998, str. 115-121). Nami zvolené pološtruktúrované interview bolo zamerané najmä na životnú históriu učiteľov, na ich vnímanie seba samých i nimi vykonávaného učiteľského povolania. Priemerná dĺžka interview bola 20 minút.

Samostatné spracovanie, analýza a interpretácia použitých metód kvalitatívneho výskumu bude predmetom ďalšieho príspevku.

Väčšiu pozornosť budeme venovať popisu **Testu noodynamiky**. Bol zostavený K. Popielskim ako osobný viacdimeziálny dotazník zameriavajúci sa na popis noodynamiky a procesov s noetickým rozmerom. Noodynamika vychádza z duchovného rozmeru človeka a odzrkadľuje rozpor medzi tým, čo človek v živote konkrétne prežíva a robí a medzi tým, o čo sa v súlade so svojimi zvolenými hodnotami pokúša. Tento teoretický konštrukt má za úlohu akostný popis existencionálnych reálií podstatných pre ľudský život: vývoj a dozrievanie, bytie a stávanie sa. (Halama, 1999) Môžeme to vnímať aj ako nepretržitú snahu o naplnenie svojho zmyslu. Dominantný je tu moment slobody, ako možnosť rozhodnúť sa pre určitú hodnotu či riešenie. Podľa Popielskeho (1994) je človek realizátorom a určovateľom svojej existencie.

Test noodynamiky má merať prejavy a aktivity tohto rozmeru. Obsahuje sto výrokov rozdelených do 36 dimenzií, z ktorých každá je sýtená dvoma až štyrmi otázkami. Dimenzie sú roztriedené do štyroch kategórií: noetické vlastnosti, noetická temporalita, noetické aktivity a noetické postoje.

Test noodynamiky pozostáva z dvoch komplementárnych častí, kde časť A. noo-analýzu tvorí 50 otázok a časť B. noo-patológiu taktiež 50 otázok. Časť A. vyjadruje zdravé prejavy noetickej aktivity a časť B. skôr zachytáva nedostatky noetickej aktivity, existenčnú frustráciu. Tento prístup berie do úvahy u človeka schopnosť sebaanalýzy, sebainterpretácie, sebatranscendencie a sebaďistancie, ktoré sa ako aktívne sily podieľajú na formovaní ľudskej osobnosti. (porov. Halama, 1999; Klčovanská, 2001; Popielski, 1991; Popielski 1994)

Úlohou respondenta bolo na 5 bodovej stupnici Likertovej škály zakrúžkovať odpoveď podľa miery súhlasu na uvádzaný výrok, čo umožňuje zachytiť i merať nielen noetické obsahy ale aj ich dynamiku.

## 1.6 Charakteristika výskumného súboru

Na základe zvolených hľadísk (absolventi, učitelia s praxou) sme sa rozhodli pre oblastný náhodný výber. Výskumnú vzorku tvorili učitelia etickej výchovy a absolventi štúdia v kombinácii s etickou výchovou zo Slovenska a Čiech, ktorých sme rozčlenili na štyri skupiny:

1. Učitelia z Čiech, tzv. Brnenská skupina, čerství absolventi kvalifikačného štúdia etickej výchovy v rozsahu 200 hodín;

2. Absolventi diaľkového štúdia učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov etická výchova – náboženská výchova na CMTF v Košiciach, tzv. Košická skupina;
3. Absolventi denného štúdia učiteľstva všeobecnovzdelávacích predmetov v kombinácii s etickou výchovou na Pedagogickej fakulte TU, tzv. Trnavská skupina;
4. Učitelia v praxi zo Slovenska, ktorí si dodatočne rozširovali kombináciu s etickou výchovou, tzv. učitelia z praxe.

**Tab. č. 1 Počet respondentov vo všetkých skupinách**

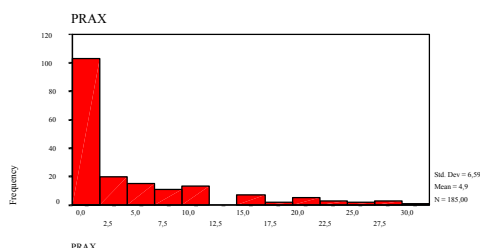
pohlavie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	muzi	40	21,6	21,6	21,6
	zeny	145	78,4	78,4	100,0
	Total	185	100,0	100,0	

**Tab. č. 2; Graf č.1; Priemerná dĺžka pedagogickej praxe vo všetkých skupinách**

Statistics

N	Valid	185
	Missing	0
Mean		4,90
Median		1,00
Mode		1
Std. Deviation		6,59
Minimum		1
Maximum		30



**Tab.č.3 Priemerný vek respondentov**

Statistics

N	Valid	185
	Missing	0
Mean		29,83
Median		27,00
Mode		21
Std. Deviation		8,95
Minimum		19
Maximum		57

## 2.7 Použitie metódy spracovania výsledkov

Spracovanie zistených dát v prvej etape obsahuje dve úlohy:

1. Úplnosť vyplnených dát;
2. Transformácia hodnôt do pamäťového média počítačov.

Druhá etapa je testovanie hypotéz. Výsledkom štatistického testu je buď zamietnutie testovanej hypotézy alebo jej prijatie. Pri každom teste sa o zamietnutí alebo prijatí rozhoduje podľa hodnoty vhodne zvolenej výberovej charakteristiky, ktorá sa nazýva testové kritérium.

Obor hodnôt, ktoré môže testové kritérium nadobudnúť sa rozdeľuje na kritický obor a obor prijatia. Hodnota, ktorá obidva obory oddeľuje sa nazýva kritická hodnota.

V našom výskume sme pri testovaní hypotéz použili analýzu rozptylu. Je to jedna z najprepracovanejších štatistických metód, ktorá sa využíva najmä pri vyhodnocovaní experimentálnych dát, a jej cieľom je odhaľovať zdroje variability hodnôt merateľnej premennej. Konkrétne bola použitá jednofaktorová analýza rozptylu, ktorou skúmame, či je možné variabilitu hodnôt y vysvetľovať jediným faktorom x. Základným predpokladom je, že každý zo 4 nezávislých náhodných výberov pochádza z normálneho rozdelenia (Gaussova krivka). Po splnení predpokladu normálneho rozdelenia, sme pristúpili k počítačovému spracovaniu analýzy rozptylu. Kontrolu symetricnosti distribúcií (súmernosti rozdelenia) sa uskutočnila Shapiro-Wilkovým testom a homogenitu variácií (zhodnosť rozptylu) Levenovým testom.(porov. Hinlds, Hronová, Novák, 1999; Chajdiak,1999)

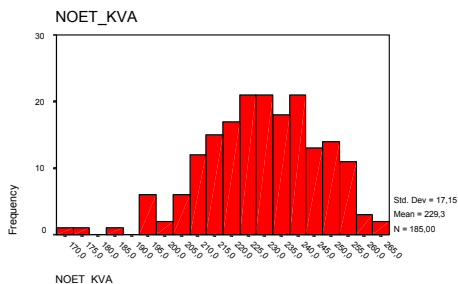
### 3. Výsledky výskumu a ich interpretácia

Výsledky tejto fáze výskumu boli spracované štatistickým programovým systémom NCSS (Number Cruncher Statistical Software) pracujúcim pod operačným systémom Windows.

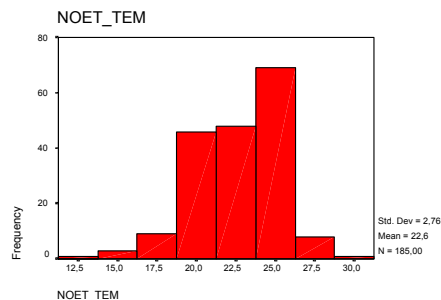
**H1: Predpokladáme, že zvolený výber respondentov bude spĺňať podmienky normálneho rozdelenia.**

V našom prípade je základný predpoklad naplnený. Vybraná vzorka ako celok má vo všetkých kategóriách normálne rozdelenie (grafy č.2-5).

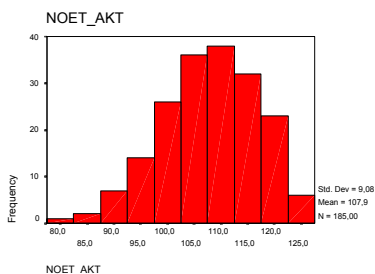
**Graf č.2 Kategória noetické kvality**



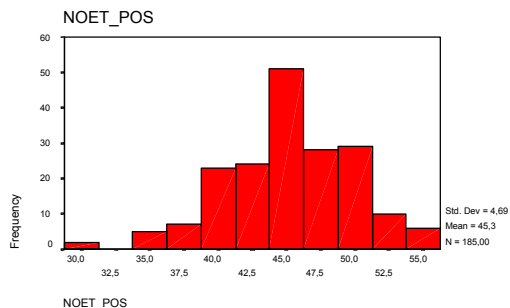
**Graf č.3 Kategória noetická temporalita**



**Graf č.4 Kategória noetické aktivity**



**Graf č.5 Kategória noetické postoje**



**H2: Predpokladáme, že jednotlivé kategórie nootestu preukážu štatisticky významnú závislosť v celom výberovom súbore.**

Túto hypotézu považujeme za potvrdenú. Zistili sme, že jednotlivé kategórie nootestu preukazujú štatisticky významnú závislosť v celom výberovom súbore. (tab.4 -7) Prevedenie analýzy rozptylu potvrdilo prítomnosť zdravých prejavov noodynamiky na hladine významnosti 0,05 v celom súbore. Dokonca môžeme s istotou potvrdiť prítomnosť noetických kvalít a noetickej temporality v celom súbore (tab. č.4,5).

**Tab. č.4 ANOVA**  
NOET\_KVA

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6335,650	3	2111,883	7,999	<b>0,000</b>
Within Groups	47790,166	181	264,034		
Total	54125,816	184			

**Tab. č.5 ANOVA**  
NOET\_TEM

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	114,844	3	38,281	5,394	<b>0,001</b>
Within Groups	1284,561	181	7,097		
Total	1399,405	184			

**Tab.č.6 ANOVA**  
NOET\_AKT

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	653,461	3	217,820	2,714	<b>0,046</b>
Within Groups	14524,160	181	80,244		
Total	15177,622	184			

**Tab.č.7 ANOVA**  
NOET\_POS

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	175,522	3	58,507	2,738	<b>0,045</b>
Within Groups	3868,024	181	21,370		
Total	4043,546	184			

**H3: Predpokladáme rozdielnu úroveň noodynamiky medzi jednotlivými sledovanými skupinami (Tab. č. 8 - 11)**

Porovnaním jednotlivých skupín v rámci kategórií nootestu sa aj tretia hypotéza potvrdila. Rozdiely sa prejavili v každej kategórii, ale signifikantne veľmi významne najmä:

- V kategórii noetické kvality - medzi Brnenskou skupinou a skupinami študentov PdF a učiteľov z praxe, s lepším skóre v prospech Brnenskej skupiny;
- V kategórii noetická temporalita – mimo vzťahu z prvej kategórie platným aj pre druhú, je tu rozdiel medzi Košickou skupinou (s lepším skóre ) a učiteľmi z praxe;
- V kategórii noetické aktivity – majú Brnenská a Košická skupina lepšie skóre oproti učiteľom z praxe;
- V kategórii noetické postoje – sa výraznejšie rozdiely nenachádzajú.

Pri porovnávaní výsledkov skóre medzi jednotlivými skupinami nachádzame podobnosť medzi Brnenskou a Košickou skupinou. Trnavská skupina nemá výrazné rozdiely voči žiadnej skupine, ani ostatné skupiny voči nej. Najnižšie skóre voči všetkým skupinám najmä v prvých troch kategóriách majú učitelia z praxe. Domnievame sa, že dôvodov, ktoré pravdepodobne môžu ovplyvňovať tieto rozdiely je niekoľko:

1. **motivácia štúdia** – prečo sa rozhodli študovať kombináciu s etickou výchovou, zo záujmu alebo z potreby nahradiť vyučovací predmet, ktorému sa znížila hodinová dotácia;
2. **doba ukončenia štúdia** – Košická, Trnavská a Brnenská skupina písali test bezprostredne po ukončení štúdia etickej výchovy. Učitelia z praxe mali odstup od ukončenia štúdia aj niekoľko rokov;
3. **dĺžka pedagogickej praxe** - učitelia z praxe ju mali výrazne najdlhšiu, čo okrem nesporných pozitív môže prinášať aj únavu, „vyhorenie“, problémy spojené s krízou stredného veku, strata záujmu o povolanie i sebazdokonaľovanie.

Uvedomujeme si, že faktorov ovplyvňujúcich spomínaný jav je viac (napr. spôsob štúdia, možnosti praktického nácviku, ...), ale napriek tomu sme si pre overovanie ďalších hypotéz výskumu zvolili skupinu učiteľov z praxe.

### Tab.č.8 Multiple Comparisons

Dependent Variable: NOET\_KVA

#### LSD

(I) skupina	(J) skupina	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Brno	studenti teologie a etiky	-2,1519	3,431	0,531
	studenti PdF	8,3825	4,166	<b>0,046</b>
	ucitelia v praxi	13,3338	4,435	<b>0,003</b>
studenti teologie a etiky	brno	2,1519	3,431	0,531
	studenti PdF	10,5344	3,304	<b>0,002</b>
	ucitelia v praxi	15,4857	3,637	<b>0,000</b>
studenti PdF	brno	-8,3825	4,166	0,046
	studenti teologie a etiky	-10,5344	3,304	0,002
	ucitelia v praxi	4,9512	4,337	0,255
ucitelia v praxi	brno	-13,3338	4,435	0,003
	studenti teologie a etiky	-15,4857	3,637	0,000
	studenti PdF	-4,9512	4,337	0,255

**Tab.č.9 Multiple Comparisons**  
Dependent Variable: NOET\_TEM

**LSD**

(I) skupina	(J) skupina	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Brno	studenti teologie a etiky	0,8269	0,563	0,143
	studenti PdF	1,6239	0,683	<b>0,018</b>
	ucitelia v praxi	2,6952	0,727	<b>0,000</b>
studenti teologie a etiky	Brno	-0,8269	0,563	0,143
	studenti PdF	0,7970	0,542	0,143
	ucitelia v praxi	1,8683	0,596	<b>0,002</b>
studenti PdF	brno	-1,6239	0,683	0,018
	studenti teologie a etiky	-0,7970	0,542	0,143
	ucitelia v praxi	1,0712	0,711	0,134
ucitelia v praxi	brno	-2,6952	0,727	0,000
	studenti teologie a etiky	-1,8683	0,596	0,002
	studenti PdF	-1,0712	0,711	0,134

**Tab.č.10 Multiple Comparisons**  
Dependent Variable: NOET\_AKT

**LSD**

(I) skupina	(J) skupina	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Brno	studenti teologie a etiky	0,2699	1,891	0,887
	studenti PdF	3,7428	2,297	0,104
	ucitelia v praxi	4,8303	2,445	<b>0,050</b>
studenti teologie a etiky	brno	-0,2699	1,891	0,887
	studenti PdF	3,4779	1,822	0,058
	ucitelia v praxi	4,5604	2,005	<b>0,024</b>
studenti PdF	brno	-3,7428	2,297	0,104
	studenti teologie a etiky	-3,4779	1,822	0,058
	ucitelia v praxi	1,0825	2,391	0,651
ucitelia v praxi	brno	-4,8303	2,445	0,050
	studenti teologie a etiky	-4,5604	2,005	0,024
	studenti PdF	-1,0825	2,391	0,651

**Tab.č.11 Multiple Comparisons**  
Dependent Variable: NOET\_POS

**LSD**

(I) skupina	(J) skupina	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Brno	studenti teologie a etiky	-1,3121	0,976	0,181
	studenti PdF	1,2899	1,185	0,278
	ucitelia v praxi	-0,7614	1,262	0,547
studenti teologie a etiky	brno	1,3121	0,976	0,181
	studenti PdF	2,6020	0,940	<b>0,006</b>
	ucitelia v praxi	0,5507	1,035	0,595
studenti PdF	brno	-1,2899	1,185	0,278
	studenti teologie a etiky	-2,6020	0,940	0,006
	ucitelia v praxi	-2,0513	1,234	0,098
ucitelia v praxi	brno	0,7614	1,262	0,547
	studenti teologie a etiky	-0,5507	1,035	0,595
	studenti PdF	2,0513	1,234	0,098

**H4: Predpokladáme rozdielnu úroveň závislostí medzi jednotlivými kategóriami nootestu vo vybranej skupine.**

Pri skúmaní tejto hypotézy sme si položili otázku, či medzi dvojicami jednotlivých kategórií nootestu existuje vzájomná závislosť a ak áno, aká je miera tejto závislosti. Z vypočítaných hodnôt koeficientov korelácie medzi možnými dvojicami môžeme konštatovať, že:

- medzi noetickými kvalitami a noetickými aktivitami je vysoký stupeň vzájomnej závislosti;
- strednú závislosť sme pozorovali medzi noetickými kvalitami a noet. temporalitou i noet. postojmi, medzi noet. aktivitami a noet. temporalitou i noet. Postojmi;
- Malá závislosť sa preukázala medzi noet. temporalitou a noet. postojmi.

Uvedomujeme si, že na validitu určenej závislosti má vplyv aj rozsah výskumného súboru. Preto v tejto súvislosti chceme poukázať len na vzťah vysokého stupňa vzájomnej závislosti.

Myslíme si, že vysoký stupeň vzájomnej závislosti medzi noetickými kvalitami a aktivitami nám umožňuje domnievať sa, že priamym posilňovaním noetických aktivít v danej skupine s veľkou pravdepodobnosťou výrazne posilníme aj úroveň jej noetických kvalít a naopak (graf č.6). Aj táto hypotéza sa potvrdila.

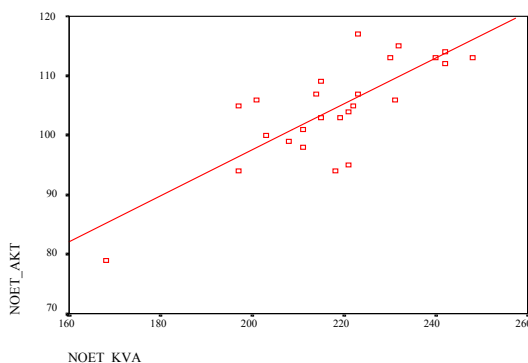
**Tab. č. 12 Korelácia jednotlivých kategórií nootestu vo vybranej skupine učiteľov v praxi**

		Correlations			
		NOET_KVA	NOET_TEM	NOET_AKT	NOET_POS
NOET_KVA	Pearson Correlation	1,000	,492*	,787**	,502*
	Sig. (2-tailed)		,013	,000	,011
	N	25	25	25	25
NOET_TEM	Pearson Correlation	,492*	1,000	,572**	,323
	Sig. (2-tailed)	,013		,003	,116
	N	25	25	25	25
NOET_AKT	Pearson Correlation	,787**	,572**	1,000	,529**
	Sig. (2-tailed)	,000	,003		,007
	N	25	25	25	25
NOET_POS	Pearson Correlation	,502*	,323	,529**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,011	,116	,007	
	N	25	25	25	25

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Graf č.6: Korelácia jednotlivých kategórií nootestu vo vybranej skupine učiteľov v praxi**



**H5: Predpokladáme u respondentov vybranej skupiny možnosť nestabilného vnímania dimenzií v jednotlivých kategóriách nootestu.**

Pre potvrdenie alebo vyvrátenie danej hypotézy sme v skupine učiteľov z praxe porovnávali otázky, ktoré sýtli jednotlivé dimenzie. Uvádzame dve vybrané dimenzie, ktoré dokumentujú svojou výraznou zápornou koreláciou nestabilitnosť ich vnímania (tab. č. 16 a 17).

V tabuľke č. 16 je analyzovaná dimenzia „sloboda“, ktorá bola v nooteste sýtená štyrmi otázkami (č. 26, 40, 50, 70). Signifikantný rozpor sa preukázal medzi odpoveďami na otázku č. 26 a 70.

V tabuľke č. 17, v ktorej je analyzovaná dimenzia „autoakceptácia“, v nooteste sýtená otázkami č. 3, 20, 29, 58 sa signifikantný rozpor prejavil najmä medzi odpoveďami na otázky č. 3 a 29.



**Tab. č.13: Korelácia jednotlivých otázok dimenzie „sloboda“ vo vybranej skupine učiteľov v praxi**

**Correlations**

			R OT70	R OT50	OT40	OT26
Spearman's rho	R_OT70	Correlation Coefficient	1,000	,287**	-,043	-,541**
		Sig. (2-tailed)	,	,000	,558	,000
		N	184	182	184	184
	R_OT50	Correlation Coefficient	,287**	1,000	-,010	-,193**
		Sig. (2-tailed)	,000	,	,894	,009
		N	182	183	183	183
	OT40	Correlation Coefficient	-,043	-,010	1,000	,216**
		Sig. (2-tailed)	,558	,894	,	,003
		N	184	183	185	185
	OT26	Correlation Coefficient	-,541**	-,193**	,216**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,009	,003	,
		N	184	183	185	185

\*\* . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

**Tab. č. 14 Korelácia jednotlivých otázok dimenzie „autoakceptácia“ vo vybranej skupine učiteľov v praxi**

**Correlations**

			R OT58	R OT29	OT20	OT3
Spearman's rho	R_OT58	Correlation Coefficient	1,000	,490**	-,357**	-,246**
		Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,001
		N	184	184	184	184
	R_OT29	Correlation Coefficient	,490**	1,000	-,341**	-,294**
		Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000
		N	184	185	185	185
	OT20	Correlation Coefficient	-,357**	-,341**	1,000	,334**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000
		N	184	185	185	185
	OT3	Correlation Coefficient	-,246**	-,294**	,334**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,
		N	184	185	185	185

\*\* . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Nazdávame sa, že uvádzané výsledky môžu vychádzať z niekoľkých príčin:

- Nepochopenie položenej otázky v zmysle obsahu alebo hodnotiacej škály
- Existencia osobného rozporu u jednotlivca
- Nesústredenosť pri vyplňaní nootestu
- Nezáujem (príp. momentálna indisponovanosť) poskytnúť korektnú výpoveď.

**4. Odporúčania pre ďalšie fázy výskumu**

Na základe výsledkov prvej etapy výskumu sme dospeli k nasledovným odporúčaniam pre ďalší výskum, ktorý plánujeme realizovať v priebehu roku 2003:

- Zamerať sa na cieľovú skupinu učiteľov z praxe;
- Pridať priestorový aspekt výskumu (výber výskumných vzoriek z rôznych regiónov);

- Spresniť aspekt dĺžky pedagogickej praxe z etickej výchovy;
- Spresniť aspekt formy a roku ukončenia štúdia etickej výchovy;
- Vzhľadom na zvýšenie validity dosiahnutých výsledkov zväčšiť rozsah výskumného súboru na 500 – 600 respondentov;
- Pred započatím hlavného výskumu overiť u ostatných skupín zúčastnených na doterajšom výskume úroveň dimenzií, ktoré preukázali u učiteľov z praxe zápornú koreláciu;
- Uskutočniť detailný štatistický rozbor všetkých získaných dát;
- Naďalej využívať i metódy kvalitatívneho výskumu - pozorovanie, metódy retrospektívnych verbálnych výpovedí, interview, ...
- Výslednú analytickú činnosť zamerať na všetky zistené významné javy majúce vplyv na predmet výskumu.

### Literatúra

- GAVORA, P. *Výskumné metódy v pedagogike*. Brno :Paido, 1996.
- HALAMA, P. *Test noodynamiky a niektoré jeho psychometrické kvality*. In: Československá psychologie, r. 43, 1999, str. 133-142.
- HINLDS,R.; HRONOVÁ,S.; NOVÁK,I. *Analýza dat v manažérskom rozhodovaní*. Praha : Grada Publishing, 1999.
- CHAJDIAK,J. a kol. *Štatistické metódy*. Bratislava : Statis, 1999.
- KLČOVANSKÁ, E. *Vzťahy medzi noetickým rozmerom osobnosti*. Dizertačná práca. Trnava : Fakulta humanistiky TU, 2001.
- POPIELSKY,K. *Analiza poszucia sensu zycia*. Test noodynamiky. Wprowadzenie. Lublin : KUL, 1991.
- POPIELSKY,K. *Noetyczny wymiar osobowosci*. Lublin : KUL, 1994.
- ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava :IRIS 1998.
- TUREK, I. *Učiteľ a pedagogický výskum*. Bratislava : MC, 1998.
- ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : IRIS, 1997.

**TEORETICKÉ  
A ODBORNÉ  
ŠTÚDIE**

## PROBLÉM DEŠTRUKCIE HODNÔT A KULTÚRNEHO PRETVÁRANIA ČLOVEKA

SLAVOMÍR GÁLIK

Katedra filozofie, Fakulta humanistiky TU  
Hornopotočná 23, 918 43 Trnava

**Abstract:** GÁLIK, S.: Problem of destruction of the values and the cultural transformation of man. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 47 – 51.

The author in this study analyzes the orientation of value in the contemporary society. This society prefers economic values and destroys life and spiritual values. It can observe in the regions of living environment, social and moral life of man. The author finds the cause of destruction in the expansion of civilization and in egoism of man. The author finds way out in the cultural transformation of man – in the way of inscendence and of spiritualization.

**Key words:** culture, civilization, ego, inscendence, metanoia

### Úvod

Aká je hodnotová orientácia súčasnej spoločnosti? Myslím si, že nemusím vykazovať ani štatistické údaje, keď poviem, že dôraz celej Západnej civilizácie sa v súčasnosti kladie na materiálno-predmetné hodnoty. K. Wilber dokonca hovorí o zostupnej (**descendenčnej**) kultúre v súčasnej euroamerickej zóne a možno i v celom svete. Pod descendečnou kultúrou má Wilber na mysli "zostup na zem" a "vyznávanie" materiálnych hodnôt. Tento vývoj je opačný ako napríklad v stredoveku, v ktorom dominovala vzostupná (**ascendenčná**) kultúra, ktorá smerovala k Transcendencii a vyznávala predovšetkým duchovné hodnoty. Wilber však pripomína, že každé prílišné vychýlenie je deštruktívne, lebo preferuje jedny hodnoty na úkor druhých.<sup>1</sup>

V súčasnosti môžeme toto vychýlenie demonštrovať na **priorizovaní ekonomických a individualistických hodnôt** (finančné zabezpečenie, pracovný úspech a pod.) a **v odmietaní vyšších (životno-spirituálnych) hodnôt**, ktoré sa prejavuje deštrukciami vo všetkých oblastiach života, napríklad v **devastácii životného prostredia, sociálneho a mravného života človeka**. Devastácia životného prostredia sa prejavuje buď priamo v znečisťovaní životného prostredia alebo nepriamo cez škodlivé technológie, priemyselne výrobky, genetické manipulácie a podobne. Ekológovia v tomto smere už niekoľko desaťročí

---

<sup>1</sup> WILBER, K.: *A Brief History of Everything*. s. 243 – 260, 308 – 309, 336 – 338.

bijú na poplach a upozorňujú na možnosť vzniku ireverzibilných ekologických katastrof. V sociálnej oblasti je to hlavne problém chudoby, ktorá vytvára sociálne rozdiely a vo veľkej miere sa podieľa na demoralizovaní a znižovaní dôstojnosti človeka. Na úrovni mravnej je to zvyšovanie tolerancie voči homosexualite, interrupciám, eutanázii, genetickým manipuláciám a celkové zhoršovanie medziludských vzťahov (pracovných, rodinných a podobne).

Myslím si, že tieto spomínané deštrukcie života celkom jasne signalizujú prílišné descendenčné vychýlenie kultúry, v ktorej dominujú individualistické a ekonomické hodnoty a deštruuju hodnoty životné a spirituálne. Otázka teraz je, aké sú hlbšie príčiny tejto nerovnováhy a deštrukcie života na rôznych úrovniach?

### **Ego-civilizácia verzus pneumo-kultúra**

Vychyľovanie kultúry na stranu materiálno-ekonomických hodnôt podľa mňa súvisí s **expanzívnym civilizačným rozvojom**, ktorý ide na úkor pôvodnej kultúry. Medzi kultúrou a civilizáciou sa často nerozlišovalo, ale je to potrebné odvtedy, odkedy začala civilizácia (vojny, ekologické katastrofy a pod.) ohrozovať kultúru. V čom teda spočíva podstatná odlišnosť civilizácie od kultúry? Na lepšie pochopenie môžeme siahnuť po definícii civilizácie od P. Ricoeura.<sup>2</sup> P. Ricoeur charakterizuje civilizáciu hlavne schopnosťou abstrahovať, ktorá sa prejavuje na štyroch spoločenských úrovniach: **vede, technike, politike a ekonomike**. Vo všetkých týchto úrovniach dominuje **abstraktná racionalita**. Tá má schopnosť vytvárania univerzálnych racionálnych modelov, ktoré majú utilitárnu povahu, a preto sa bez problémov ujímajú v každej kultúre. Tak napríklad vedecko-technické objavy sú chápané a prijímané pozitívne, lebo uľahčujú život človeka. Podobne racionálna ekonomika a politika môže zvyšovať blahobyt a bezpečie ľudí, a preto je tiež viac-menej pozitívne prijímaná. V rámci takto pochopenej civilizácie môžeme potom hovoriť aj o pokroku, v ktorom sa výsledky kvantifikujú a sčítavajú. Civilizácia vytvára aj nové povedomie o človeku, ktoré by malo byť ekonomické, individualistické a liberalistické. Tieto civilizačné trendy priamo podporujú stupňovanie egoizácie človeka. Ústrednou hodnotou sa potom stáva **ego človeka** a všetky hodnoty, ktoré toto ego posilňujú. Na základe tohto vzťahu preto hovorím aj o **ego-civilizácii**, o vzájomnom prepojení a podporovaní novej paradigmy ako na úrovni sociálnej, tak aj individuálnej.

Áký je však vzťah civilizácie ku kultúre, z ktorej sa pôvodne vyvinula? Kultúra<sup>3</sup> je vo vzťahu k civilizácii konzervatívna, lebo jej základ tvorí pomerne stabilná kolektívna symbolika. Táto symbolika je poslednou vrstvou kultúry, pod ktorou je už len samotná podstata tvorivosti, ktorú označujeme ako duchovnú. Kultúra preto nepozná jednoduchý kvantitatívny progres ako civilizácia. Jej pohyb je nečitateľný, nezachytiteľný a ako taká sa obnovuje zvnútra. Kultúru obnovuje tvorivá duchovná aktivita a tá odznova interpretuje pôvodnú symboliku. Kultúrna obnova je obyčajne škandalózna, lebo mení stereotypy myslenia, zatiaľ čo civilizačné zmeny sú sčítavajúce a preto v podstate bezproblémové. Kultúra vo vzťahu k človeku je zakladajúca a duchovná, a preto hovoríme o **pneumo-kultúre**.

---

<sup>2</sup> RICOEUR, P.: *Život, Pravda, Symbol*. s. 148.

<sup>3</sup> Etymológia slova kultúra pochádza z latinského slova *colere*, ktoré znamená činnosť a tiež od slova *kult*, čo znamená vzťah ku kultovej, teda náboženskej činnosti. Pojem kultúra teda priamo súvisí s duchovnou aktivitou človeka, zatiaľ čo civilizácia (z lat. *cives* – občan) znamená vyššiu úroveň vzdelanosti a hmotného blahobytu; v širšom zmysle úroveň spoločenského rozvoja a materiálnej kultúry.

Takto pochopená kultúra stojí oproti civilizácii, podobne ako ľavá strana oproti pravej. Civilizácia a kultúra sa však nemusia automaticky vylučovať, ale skôr naopak, mali by sa komplementárne dopĺňať.

Tento vzťah je však vychýlený a kultúrne deštruktívny, a preto teraz je na mieste otázka, aké sú východiská z tejto situácie?

### **Kultúrne pretváranie človeka ako východisko z hodnotovej deštrukcie**

J. Piaček na príklade s inštitúciami upozorňuje na často živenú ilúziu v spoločnosti, že o ich zmenu alebo nápravu k lepšiemu sa majú postarať samotné inštitúcie.<sup>4</sup> To je podľa nás rovnaká ilúzia ako si myslieť, že civilizácia samotná vyrieši aj problém deštruovania kultúry. Je to preto, lebo od civilizácie smerom ku kultúre je diskontinuita, neprenosnosť, podobne ako je márne úsilie na základe logiky dopracovať sa k duchovnému životu. Opačný postup je však možný, lebo civilizácia je vonkajším vyjadrením a premietnutím kultúry.

Ak teda chceme obnoviť kultúru a sekundárne aj civilizáciu, tak sa musíme zamerať na samotný zdroj kultúry. Podľa nás je to tradícia a duchovné vnútro človeka. Tradícia, ktorá sa zachováva v spoločenstve však môže byť vyhasnutá, a preto len návrat k sebe samému môže pomôcť pri obnove kultúry. Tento návrat však nechápeme ako uzamknutie sa do seba, ale ako proces **zvnútorňovania a transcendovania** **ega**. Piaček tento proces nazýva **inscendenciou**. Pod inscendenciou má podobne na mysli *„sebaprekračujúce prehlbovanie vnútra jednotlivca alebo smerovanie mysle do seba bez toho, aby hľadala nejakú odpoveď alebo vysvetlenie, pretože začína a trvá ireverzibilným sebapreciňovaním, čiže nahradzovaním seba i svojho tela cítením. Inscendovanie je transcendovanie smerom dovnútra, spiritualizácia, poľudšťujúce sprítomňovanie sa sveta v ľudskom vedomí a živote v podobe pôvodne slovné nevyjadriteľného významu alebo zmyslu“*<sup>5</sup> Inscendovanie je však možné uskutočniť len za aktívneho prístupu subjektu, a to pomocou koncentrácie, reflexie, meditácie a podobne. V procese inscendovania je najdôležitejšia udalosť rozpúšťania sedimentov ja, ktoré sú podľa Piačka replikačné podobne ako inštitúcia (civilizácia). A toto ja je to, ktoré nám hlavne bráni v nezištnosti a dobroprajnosti voči blíznym a tiež aj v samotnom šťastnom prežívaní bytia, do ktorého sme ponorení, ale od ktorého sa štruktúrami ja oddeľujeme. Takto sa človek podľa Piačka dostáva do predverbálneho emočného prúdu, ktorý nie je blokovaný emočnými ruptúrami ja a ktorý je otvorený a súcitiaci so všetkými blíznymi. Ja však definitívne nezaniká, lebo v intersubjektívite dochádza k jeho oživovaniu, ktoré však nie je obmedzujúce a blokujúce. Takáto inscendenčná renovácia spirituálneho života je podstatne kultúrotvorná, lebo obnovuje základné ľudské hodnoty ako dobro, pravda a krásno a ktoré robia ľudský život lepším, pravdivejším a krásnejším. S obnovou súvisí aj premena negatívneho na pozitívne. Vnútorne obnovovanie totiž má schopnosť rozpúšťať negatívne emócie, zlé úmysly a pretavovať všetko na dobro.<sup>6</sup> To je vlastne ďalšia úroveň kultúrneho sebapretvárania. Duchovnú obnovu a premenu zla na dobro považujem za podstatu kultúrneho pretvárania, ktoré nie je možné uskutočniť nijakými civilizačnými (inštitucionálnymi) cestami, ale jedine na základe vlastnej osobnej angažovanosti.

<sup>4</sup> PIAČEK, J.: *Podstata kultúry z hľadiska synkriticizmu*. s. 141 - 142.

<sup>5</sup> Tamže, s. 142. S tým súvisí aj uvedomenie si limit svojho rozumu a otvorenie sa tajomstvu na čo upozorňuje Kudláčová. KUDLÁČOVÁ, B.: *Pravda o človekovi v súčasnej filozoficko-teologickej reflexii*.s. 112.

<sup>6</sup> Tamže, s. 142.

Okrem osobnej premeny, ktorú nazývam spiritualizáciou alebo inscendenciou, je tu aj celá európska tradícia, ktorá podporuje túto myšlienku a navyše sa zdá, že táto sebaapremena leží v základe celej európskej kultúry. Môžem stručne spomenúť grécke a biblické formy kultúrneho pretvárania.

### **Exkurz do histórie - grécke a biblické formy kultúrneho pretvárania človeka**

V gréckej tradícii sa môžeme stretnúť s kultúrnym sebaapretváraním v mystériách, v ktorých sa hovorí o metanoie, t. j. vnútornom obrate.<sup>7</sup> Pôsobivo nám to vykreslil predovšetkým Platón vo svojom podobenstve o jaskyni. Obrat duše podľa neho môže spôsobiť len odvrátenie sa od pozemských vecí a nasmerovanie na božské. To je cesta do vnútra (ideálneho, duchovného), ale ako upozorňuje Platón, nemá sa zostať len pri nej, ale má sa vstúpiť opäť do sveta a výchovne v ňom pôsobiť.<sup>8</sup> V tom je možno celá podstata gréckej filozofie a koniec-koncov aj jej kultúry.

V starozákonnej biblickej tradícii išlo o vzťah medzi Jahvem a izraelským ľudom. Cez históriu izraelského ľudu sa môžeme dozvedieť o jeho vedení Jahvem. Toto vedenie tiež môžeme považovať za výchovné. V rámci starozákonnej histórie od Abraháma a Mojžiša až po obdobie eschatologických prorokov môžeme vidieť postupnú výchovu izraelského národa. Spočiatku za čias Abraháma (Gn 17, 1 – 14) a hlavne Mojžiša (Ex 19, 16 - 19) išlo o zmluvný, zákonný vzťah, ktorý sa časom zjemňoval a približoval. Zblíženie, ba až jednotu môžeme vidieť v mystickej svadbe vo Veľpiesni (Vlp 2, 16) alebo v predstave Syna človeka u apokalyptických prorokov (Dn 7, 13 - 14). Podľa nás Jahveho výchova izraelského ľudu smerovala práve k tejto mystickej svadbe.

V novozákonnej biblickej tradícii sa ešte viac zdôrazňuje vnútorná premena človeka. Explicitne to môžeme vidieť v Pavlovej teológii, ktorá hovorí o smrti starého hriešneho človeka a novom zrození v Kristovi. Uvediem aspoň dva príklady: *„... máte odložiť starého človeka s predošlým spôsobom života, ... obliecť si nového človeka, ktorý je stvorený podľa Boha v spravodlivosti a pravej svätosti.“* (Ef 4, 22–24) alebo: *„Ved' skrze vieru v Kristovi Ježišovi ste všetci Božími synmi. Lebo všetci, čo ste pokrstení v Kristovi, Krista ste si obliekli.“* (Gal 3, 26-27). Cieľom kresťanskej výchovy je tak nové duchovné zrodenie v Kristovi, čo je podstata evanjeliovej zvesti a kresťanstva zároveň.

Všetky tri spomenuté formy kultúrneho pretvárania človeka majú spoločný základ v obrate do vnútra a v premene človeka.<sup>9</sup> Existujú síce aj rozdiely, ktoré vyplývajú z odlišného náboženstva a reflexie sveta, napriek tomu si myslíme, že existuje len jedna univerzálna, spirituálna cesta, ktorá sa zakladá na inscendencii a ústi v Pravde. Nech je to však akokoľvek, žiadna kultúrna obnova nie je možná inak ako cez obrat a vnútornú premenu človeka

---

<sup>7</sup> Z. Kratochvíl pri gréckom slove *metanoia* upozorňuje na jeho etymologickú súvislosť so slovom *nús*, „mysel“ a ukazuje na pozastavujúcu, nárokovujúcu a premieňajúcu schopnosť mysle. KRATOCHVÍL, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. s. 117.

<sup>8</sup> PLATÓN: *Dialógy* 2. s. 232 – 239.

<sup>9</sup> Vnútornú premenu človeka (*metanoia*, konverzia) R. Palouš považuje za podstatnú výchovnú udalosť. PALOUSH, R.: *Čas výchovy*. s. 108 – 145, 159 – 160.

## Záver

Na záver chcem dodať, že kultúrnej premene človeka môže veľmi napomôcť filozoficko-antropologické porozumenie človeka. To si uvedomuje aj B. Kudláčová, ktorá vo svojej práci *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* hovorí o potrebe filozofického a integrálneho porozumenia človeka: "...súčasná antropológia môže a aj musí vnímať človeka v celej jeho integrite. Tú tvorí trojdimenzionálny obraz človeka v svojom telesnom, duševnom a duchovnom aspekte. Tieto tri dimenzie človeka nachádzame v rôznych úrovniach a rôznych kombináciách zastúpené či už explicitne alebo implicitne v obraze človeka v jednotlivých historických tradíciách a tomu úmerne aj v príslušných modeloch výchovy."<sup>10</sup> Bez integrálneho porozumenia človeka, v ktorom rezonuje aj duchovný prvok, totiž nie je možná ani kultúrna premena človeka, ktorá ako sme skonštatovali, sa zakladá na spiritualizácii a inscendencii. Výchova nemôže byť bez poznania a aspoň isté základy filozofického poznania vyžaduje aj spirituálna premena.

## Literatúra

- BIBLIA. *Písmo Sväté Starej a Novej zmluvy*. Liptovský Mikuláš : Tranoscius, 1978.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava : PdF TU, 2003.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Pravda o človekovi v súčasnej filozoficko-teologickej reflexii*. In: Viera a život. Časopis pre kresťanskú orientáciu. Roč. XI, apríl 2001, číslo 2.
- KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha : Herrmann&synové, 1995.
- PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha, SPN 1991.
- PIAČEK, J. *Podstata kultúry z hľadiska synkriticizmu*. In: Človek, kultúra, hodnoty. Trnava : SFZ a Katedra filozofie FH TU, 2002.
- PÍSMO SVÄTÉ - NOVÝ ZÁKON. Trnava : SSV, 1986.
- RICOEUR, P. *Život, Pravda, Symbol*. Praha : Oikoymenh, 1993.
- WILBER, K. *A Brief History of Everything*. Boston : Shambhala. 1996.

---

<sup>10</sup> KUDLÁČOVÁ, B.: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. s. 149.



## SKÚSENOSTI SO ŠTÚDIOM Z ELEKTRONICKÉHO ŠTUDIJNÉHO MATERIÁLU

VIOLA GAZDÍKOVÁ, KATARÍNA ŠKOLKOVÁ

Stredisko pre celoživotné vzdelávanie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** GAZDÍKOVÁ, V. – ŠKOLKOVÁ, K.: The practice with study from e-textbooks. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2001, no. 7, pp. 53 – 56.

E-learning and education results from e-textbooks are affecting by three important factors: technical conditions (availability of PC and Internet at home, at work, at school); systematic organization of study (inform about the goals of study, about the results of study, etc.) and quality of educational e-textbooks (with the pictures and the text).

**Key words:** present learning, distance learning, e-learning, e-textbooks, pictures, structure of e-textbooks

Štúdium ako proces učenia sa je v našich predstavách veľmi často spätý s tlačeným študijným materiálom. Dnes už nie je nezvyčajné, že sa ako študijný materiál používajú aj elektronické médiá (PC, CD nosič a iné). Využívajú sa v prezenčnom, ale aj v dištančnom vzdelávaní. Samozrejme že ich využívanie má svoje pozitíva, ale aj nedostatky. Na rozdiel od tradičného – tlačeného študijného materiálu (učebnice, skriptá, knihy) elektronický študijný materiál je považovaný za dynamický systém s charakteristickou štruktúrou, umožňujúcou rýchlu orientáciu v texte. Sekvenčný prístup k informáciám sa nahrádza prístupom pomocou odkazov.

Pre úspešné využívanie elektronického študijného materiálu je potrebné nasledujúce predpoklady:

1. technické,
2. organizačné (organizácia štúdia),
3. kvalitný študijný materiál.

1. Štúdium s využitím elektronických študijných materiálov závisí od možnosti a príležitostí pracovať s počítačom. Zvýhodnení sú študenti s prístupom k internetu a možnosťou neobmedzene pracovať s počítačom či už doma, alebo v práci. Prístup k internetu umožňuje študentom vyhľadávať dopĺňať si informácie z konkrétneho študijného predmetu. Neobmedzená možnosť pracovať s počítačom zas umožní študovať v ktorúkoľvek hodinu a nie je obmedzovaný študovať iba v škole resp. v práci (u študentov externého štúdia).

Na základe štúdie [1], študenti s neobmedzeným prístupom k internetu a tí, ktorí mali doma počítač dosahovali lepšie výsledky v štúdiu s podporou elektronických študijných materiálov,

pričom štúdiu priemerne venovali 13 hodín týždenne (rozdiely boli aj v prístupe u mužov i žien – muži venovali štúdiu menej času ako ženy).

2. Nevyhnutnou podmienkou pre riadené e-vzdelávanie je systematické štúdium, v ktorom sú jasne stanovené ciele, ich dôsledná korelácia s obsahom – pravidelná informovanosť študentov o náplni cvičení (napr. na internetovej stránke) a pravidelné požiadavky na získanie spätnej väzby.

Úspešnosť študentov pri štúdiu z elektronických študijných materiálov závisí nielen od technických predpokladov (možnosť pracovať s PC a možnosť prístupu k internetu), ale aj od systematickej organizácie štúdia. Ukázalo sa, že aj systematická organizácia veľmi vplýva na výsledky štúdia. Študenti, ktorí boli pravidelne informovaní o cieľoch, dosahovali lepšie výsledky pri záverečnom testovaní ako študenti, ktorí študovali individuálne s podporou elektronických študijných materiálov [2].

3. Vhodne spracovaný študijný materiál je ďalším predpokladom k efektívnemu štúdiu. Elektronický študijný materiál organizačne tvorený základnými obsahovými celkami – kapitolami má špecifickú štruktúru. Dôležitým prvkom je jasne stanovený cieľ základnej jednotky (kapitoly), ktorý navodzuje pozornosť študujúceho na podstatné (nosné) časti kapitoly. Text je redukovaný na najpodstatnejšie informácie a dôležité odkazy podporujúce výklad témy.

Významným prvkom elektronického študijného materiálu je obrazový materiál, ktorý neplní len dekoratívnu funkciu, ale predovšetkým organizujúcu a transformujúcu [Pavlíková, 2002]. Obrazový materiál na rozdiel od materiálu v tlačенých študijných textoch nemusí byť iba statický, ale je možnosť využiť aj dynamické materiály (napr. animácie), prípadne v kombinácii so zvukovým sprievodom – audio a videonahrávky.

Záver kapitoly je obohatený didaktickým testom ktorý je určený na získavanie spätnej väzby pre samotných študujúcich, prípadne problémovou úlohou, ktorou si študujúci overia úroveň osvojených vedomostí. Výpočtová technika má ešte aj dnes isté obmedzenia, preto nie je zatiaľ v našich podmienkach možné využiť všetky typy didaktických testov pri štúdiu s počítačom.

Technické a organizačné predpoklady pre štúdium z elektronického študijného materiálu boli monitorované, preto sme sa zaoberali tým, ako ovplyvňuje elektronický študijný materiál študijné výsledky. Monitorovali sme výskyt obrazového materiálu (statického aj dynamického) a dĺžku študijného textu v e-učebnici. Cieľom bolo zistiť, či sú študijné výsledky rozdielne pri úlohách, ktoré boli v elektronickom študijnom materiály vysvetlené iba textom a pri tých úlohách, ktoré boli v elektronickom študijnom materiály podporené aj obrazom.

V podmienkach PdF TU už boli realizované výučbové kurzy s využitím elektronických študijných materiálov. V dennej forme štúdia to bol kurz: Základy informatiky a v externej forme štúdia to bol kurz: Bezpečnosť a hygiena práce.

Vychádzali sme z dvoch elektronických študijných materiálov, ktoré boli používané pri štúdiu: Bezpečnosť a hygiena práce (kurz zaradený v bakalárskom štúdiu odboru: majster odbornej výchovy) a Multimediálna výuka (kurz základov informatiky, zaradený pre denných študentov).

Kurzy prebiehali počas jedného semestra. V závere semestra boli študenti hodnotení testom. Testové úlohy pozostávali z údajov, ktoré boli explicitne dané v študijnom elektronickom

materiály a z informácií, na ktoré elektronický študijný materiál odkazoval ako na doplňujúci zdroj študijných informácií.

Porovnávali sme výsledky záverečných testov a dĺžku textu a prítomnosť obrazového materiálu týkajúceho. Zamerali sme sa na tie otázky, ktorých úspešnosť bola najvyššia (100%) a najnižšia (najnižší zisk z testu bol 57%). Tabuľky 1. a 2. prezentujú dĺžku vysvetľujúceho textu a prítomnosť obrazového materiálu v texte, ktorý sa vzťahoval k testovým úlohám.

**Tabuľka 1.** Priemerná dĺžka textu a výskyt obrazového materiálu týkajúceho sa najúspešnejších a najneúspešnejších testových úloh v el. učebnici: **Bezpečnosť a hygiena práce**

	Počet obrazového materiálu	Priemerná dĺžka textu
Otázky s najvyššou úspešnosťou	27	37 slov
Otázky s najnižšou úspešnosťou	25	53 slov

**Tabuľka 2.** Priemerná dĺžka textu a výskyt obrazového materiálu týkajúceho sa najúspešnejších a najneúspešnejších testových úloh v el. učebnici: **Multimediálna výuka**

	Obrazový materiál - animácie	Priemerná dĺžka textu
Otázky s najvyššou úspešnosťou	animácia	0 slov
Otázky s najnižšou úspešnosťou	animácia	20 slov

V multimediálnej výučbe bol výklad podporovaný predovšetkým animovanými ukázkami. Otázky, ktoré boli monitorované ako neúspešné boli vo veľkej miere spracované formou textu, pričom časti, týkajúce sa úspešných úloh sú v elektronických materiáloch vo veľkej miere podporené obrazovým materiálom (statickými obrázkami a dynamickými animáciami).

Úspešnosť štúdia z elektronických materiálov je pomerne vysoká a závisí od kvality elektronického študijného materiálu. K úspešnosti prispievajú kratšie state (poväčšine dlhé na veľkosť obrazovky), ktoré vysvetľujú problematiku. Druhým dôležitým znakom je obrazový materiál, ktorého prítomnosť umožní ľahšie zapamätanie obsahu.

### Záver

Skúsenosti so štúdiom z elektronických študijných materiálov, hoci nie sú v našich podmienkach veľmi bohaté, poukazujú na tri veľmi dôležité prvky, ktoré ovplyvňujú kvalitu výsledkov.

1. Technické predpoklady – dostupnosť výpočtovej techniky pre štúdium (doma, v práci, v škole) a prístup k internetu.
2. Systematická organizácia štúdia – pravidelná informovanosť o cieľoch štúdia a výsledkoch práce.
3. Kvalitný študijný materiál.

Kvalita študijného materiálu vplýva na kvalitu výsledkov. V študijnom materiály je potrebné aby boli vhodne vyvážené časti písaného textu a obrazového materiálu.

Elektronický študijný materiál je náročný na prípravu a štruktúru, ale z pozorovaní je zrejmé, že je vhodným materiálom pre štúdium. Je možná jeho implementácia v dištančnej, ale aj prezenčnej forme vzdelávania. Frekventant (študent) získa okrem vedomostí z daného študijného odboru aj väčšiu zručnosť v práci s počítačovou technikou, ktorú môže následne využiť vo svojej profesii.

### Literatúra

- [1]. GAZDÍKOVÁ, V.; PAVELEKOVÁ, I.; ŽOLDOŠOVÁ, K.; HELD, Ľ. „*Security and hygiene at work*“ as an exam ple for the e-learning for the bachelor course „*Master of vocational training*“, ICETA 2003 2nd International Conference on Emerging Telecommunications Technologies and Applications and the 4th Conference on Virtual University, Košice 2003, pp. 417 - 418., ISBN 80-89066-67-4.
- [2]. GAZDÍKOVÁ, V. *Schopnosť adaptability študentov s pedagogickým zameraním na e-vzdelávanie*. In: Sborník příspěvků z mezinárodní konference e-Learning ve vysokoškolském vzdělávání 2003, Zlín, 2003., pp. 58-63., ISBN 80-7318-138-X
- [3]. PAVLÍKOVÁ, A. *Problematika evaluácie multimediálneho výučbového softvéru s chemickou tematikou*., 2002, Trnava (Rigorózná práca).
- [4]. MAREŠ, J. *Učení z obrazového materiálu*. *Pedagogika*, 45, 1995, č.4, s.318-327.

## KOOPERATÍVNE UČENIE V PREDMETE ETICKÁ VÝCHOVA

TOMÁŠ JABLONSKÝ

Katedra pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** JABLONSKÝ, T.: Cooperation learning in ethics. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 57 – 65.

Does cooperation belong to the ways of expressing prosocial behavior? The main objective of the abstract to point out the meaning of a cooperation learning in ethics. The main strategies and methods of cooperation learning meet the main requirements of ethics, which are: sensitivity, understanding, good relationship a breaking interpersonal barriers. This was challenging to make an effort in establishing and using the cooperational way of learning in the process of study ethics.

**Key words:** cooperation, cooperation learning, prosocial behavior, interpersonal relationships, social skills, humanistic education.

Jednou z najzávažnejších medzier v súčasnom výchovnom systéme je nedostatok pozornosti venovanej aspektom medziľudských a sociálnych vzťahov. Dnešná škola je premnohých žiakov stresujúcim činiteľom, vyvoláva v nich intenzívne pocity napätia, obáv a stratu záujmu o učenie. Každá škola má svoju vlastnú klímu, ktorú determinujú predovšetkým interpersonálne vzťahy, komunikácia, riešenie problémov a konfliktov. Pre humanizovanú klímu v škole je charakteristická priama komunikácia s otvoreným vyjadrovaním svojich emócií, pocitov, otvorenosť a konfrontácia pri predkladaní návrhov, podmienok, myšlienok, kooperácia pri riešení problémových situácií. Takéto optimálne sociálne správanie má uľahčiť dobrú adaptáciu a úspech jednotlivcov v spoločnosti. Dieťa sa osvojením interpersonálnych spôsobilostí nielen vystrojí pre budúcnosť, ale získa potrebné vlastnosti na to, aby ho už teraz prijali jeho rovesníci. Toto je veľmi dôležité pre jeho sebaúctu v procese dospievania.

Johnson, Johnson, Smith (1991) charakterizujú dva spôsoby nazerania na školskú edukáciu:

Charakteristika tzv. „starého chápania“:

1. *Transmisia poznania* od učiteľa k žiakom (v zmysle predávania hotových poznatkov, spôsobilostí učiteľa žiakom).
2. *Pasivita žiakov.*
3. *Škola je roztrieďovacia inštitúcia*, ktorá vylučuje neprispôsobivých.
4. *Kompetitívne usporiadanie sociálnych vzťahov.*

5. *Neosobné vzťahy* dané nízkou potrebou sociálnej blízkosti.

Charakteristika tzv. „*nového chápania*“:

1. *Konštruktívne poznávanie*, t.j. dôraz na procesy objavovania, pretvárania...
2. *Aktivita žiakov*.
3. *Rozvíjanie individuálnych vzdelanostných predpokladov žiakov*.
4. *Kooperatívne usporiadanie sociálnych vzťahov*.
5. *Osobné vzťahy* - (tvorba učebnej komunity, ktorá vytvára prostredie chrániace a podporujúce psychické zdravie ako pre deti, tak aj pre učiteľa).

Hodnota takejto školy spočíva v rešpektovaní individua a úsilí zabezpečiť jeho pozitívny osobnostný rozvoj a duševné zdravie. V centre pozornosti je človek (žiak – učiteľ), ciele školy sa podriaďujú jeho požiadavkám a potrebám. A práve dôraz na interpersonálne vzťahy kladie a úspešne formuje vyučovací predmet etická výchova, ktorý sa na Slovensku začal experimentálne verifikovať v praxi v roku 1990. Jeho základom bol, projekt „Výchova k prosociálnosti“ prof. R. R. Olivara z Nezávislej univerzity v Barcelone.

Učebné osnovy pre predmet Etická výchova (ETV) pre 5. až 9. ročník základnej školy, schválené Ministerstvom školstva SR dňa 3. apríla 1997 (s.3), tento predmet charakterizujú nasledovne: „*Etická výchova /spolu s inými učebnými predmetmi a opatreniami/ sa zameriava na prevenciu mravnej devastácie mládeže, ktorá je v súčasnosti vážnou hrozbou. Na dosiahnutie tohto cieľa sa neuspokojuje s podávaním informácií o morálnych zásadách, ale aj účinne podporuje pochopenie a interiorizáciu mravných noriem a napomáha osvojeniu správania, ktoré je s nimi v súlade. Pozitívnym cieľom predmetu je vychovať zrelú osobnosť, ktorá má vlastnú identitu a hodnotovú orientáciu, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálne (sociálne pozitívne) správanie a národné hodnoty zaujímajú významné miesto. Pripravuje mladých ľudí pre život, aby raz ako dospelí prispeli k vytváraniu harmonických a stabilných vzťahov v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, v národe a medzi národmi...“*

Etická výchova umožňuje presadzovanie humanizácie na našich školách. K tomu slúži cieľ, metódy, obsah a štýl výchovy. Má účinok na zlepšenie interpersonálnych vzťahov na úrovni: učiteľ – žiak, žiak – žiak, žiak – rodič, učiteľ – rodič, rodič – rodič. Takáto humanistická koncepcia vzdelávania prenáša dôraz zo záujmu o výsledky učenia na samotný proces, ako prirodzenú sebaaktivačnú tendenciu. Prepracováva rolu učiteľa ako facilitátora procesu učenia. Taktiež formuluje základné kritériá zdravého edukačného prostredia, ktoré má obsahovať rešpekt, dostupnosť úspechu, pocit bezpečia, otvorenosť voči emocionálnym prejavom, pretože každá škola je aj sociálnym prostredím, kde sa ľudia stretávajú, komunikujú a vzájomne na seba pôsobia. Ak uvažujeme o postavení žiaka či už v škole alebo v konkrétnej triede musíme si uvedomiť, že nie je izolovanou učiacou sa bytosťou, ale že je začlenený do celého systému vzťahov.

### ***Význam kooperatívneho učenia v edukácii***

Sociálne vzťahy medzi žiakmi ako neoddeliteľné aspekty reálnej výchovno-vzdelávacej situácie využíva práve kooperatívne učenie ako – „*učenie líšiace sa od individuálneho tým, že je postavené na spolupráci osôb pri riešení zložitejších úloh.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998). Umožňuje utvárať interaktívne situácie a tak podporovať priaznivú

atmosféru pre učenie sa žiakov (Skalková, 1999,2002). Podľa viacerých autorov Johnson, Johnson (1989); Kasíková (2001); Nakonečný (1999); Dargová (2001); Strmeň, Raiskup (1998); Kollárik (1993); Páleník (1995); Žilínek (2000); Hartl, Hartlová (2000) a i. o kooperácii (cooperation, co-operation) hovoríme vtedy, keď členovia skupiny súčasne vykonávajú určitú úlohu a sú vo svojej činnosti navzájom závislí, spolupracujú. Sú si teda vedomí spoločných cieľov, spoločných úloh a vzájomnej podmienenosti spoločnej činnosti. Práca jedného člena skupiny ovplyvňuje prácu ďalších a naopak. Kooperácia sa viaže na spoločnú činnosť a spoločný cieľ, ktorý má prioritné postavenie. Musia si ho ako spoločný osvojiť a prijať všetci členovia a k jeho dosiahnutiu musí smerovať úsilie členov skupiny. Individuálne činnosti jedinca nie sú iba navzájom zladené; tvoria integrovaný celok – spoločnú sociálnu aktivitu. Podobne je tomu v chápaní cieľov spoločných aktivít. Dosahovanie a dosiahnutie spoločného cieľa znamená zároveň i priestor pre naplnenie osobných, individuálnych cieľov a uspokojovaní individuálnych potrieb. Nie náhodou považuje množstvo autorov práve fakt uspokojenia individuálnych potrieb (resp. dosiahnutie individuálnych cieľov) za podstatný rys kooperácie.

Z uvedeného vyplýva, že kooperácia je svojou povahou bilaterálne správanie, je zamerané rovnako na prospech iných ako aj na vlastný prospech. Kooperatívny motív navodzuje správanie prinášajúce úžitok všetkým účastníkom.

V prospech realizácie kooperatívneho učenia hovoria viaceré závažné sociologické i psychologické dôvody. Človek je sociálny tvor, a to tak svojím historickým pôvodom, ako aj podmienkami svojej existencie i charakterom svojho rozvoja od zrodu až po dospelosť (Turek, 1998). Psychologické argumenty v prospech kooperatívneho učenia vychádzajú zo zistenia, že psychické dozrievanie dieťaťa je späté s postupným a zákonným rozvojom sociálneho kontaktu. Racionálne zdôvodnenie kooperácie v učení predložil ruský psychológ L. S. Vygotskij. Podľa Vygotského má sociálna interakcia v edukácii dieťaťa ústrednú úlohu. Vygotskij (1976) tvrdí, že typicky ľudské mentálne funkcie a výkony (vzdelanie, kultivovanosť) majú svoj pôvod v sociálnych vzťahoch. Teória kladie veľkú váhu na skupinovú spoločnú perspektívu a riešenie problémov, ktoré prebieha argumentáciou, vyjednávaním, diskusiou, kompromisom. Táto spolupráca v spoločenstve učiacich sa je nepostrádateľná pre kognitívny rast, rozvoj poznávacích procesov. Vygotskij v tejto súvislosti používa pojem *zóna najbližšieho vývoja* na vysvetlenie rozdielu medzi tým, čo dieťa zvláda samé a tým, čoho by mohlo dosiahnuť, keby pracovalo pod vedením niekoho spôsobilejšieho (učiteľ...).

Okrem Vygotského, významným odborníkom v tejto oblasti bol aj J. Piaget. Podľa Piageta je spolupráca rozhodujúcim prostriedkom formovania racionálneho myslenia, je rozhodujúca pre rozumový vývoj dieťaťa. Dieťa najlogickejšie myslí v diskusii s inými deťmi (Piaget, 1999). Piagetove teórie intelektového rozvoja počítajú s nutnosťou konfrontácie dieťaťa s tým, kto má odlišný prístup, názor. Intelektuálny vývoj dieťaťa je potom sprostredkovaný umiestňovaním dieťaťa do sociálnych situácií, kde je nútené brať do úvahy pohľad, ktorý je v konflikte s jeho vlastným. Teda cesta intelektuálneho rozvoja je cestou od egocentrizmu dieťaťa, od jeho tendencií centrovať sa na jedinú, predovšetkým vlastnú perspektívu a zamerať sa na preberanie aj iných perspektív. A. Witak (In: Skalková, 1964) zdôrazňuje sociálny aspekt vyučovania a ako podstatný rys kooperatívneho učenia uvádza, že aktivizuje každého jednotlivca až do jeho maximálnych možností, a to vždy z hľadiska celku, z hľadiska výchovy solidarity a partnerstva. V tom vidí jeho významnú sociálno-pedagogickú

hodnotu, a preto pod pojmom kooperatívneho učenia nechápe akúkoľvek činnosť žiaka v skupine, ale duševnú prácu celku pre celok, pričom práve v práci pre celok spočíva jeho pravá hodnota.

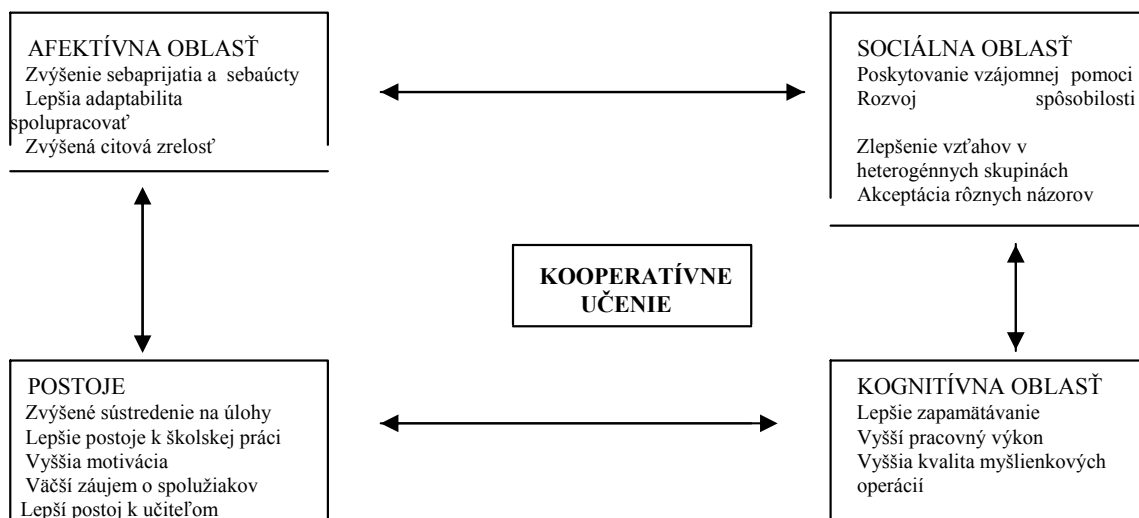
Kooperatívne učenie vychádza z tézy, že poznávanie a učenie žiaka vo vyučovaní sa uskutočňuje v sústave sociálnych vzťahov, ktoré sa v triede rozvíjajú. Neabstrahuje od nich, ale sa snaží ich využitím vytvoriť priaznivú atmosféru pre učenie žiakov. To znamená, že učiteľ už nemyslí iba v kategórii interakcie učiteľ – žiak, ale tiež sociálno-psychologicky a sociálno-pedagogicky. Uvedomuje si z týchto hľadísk niektoré nové dimenzie vyučovacieho procesu a vyvodzuje z toho dôsledky aj pre jeho riadenie. Johnson a Johnson (1987, 1989, 1999) poukazujú na to, že existuje **päť kľúčových prvkov** (znakov) kooperatívneho učenia. Tieto prvky sú nepostrádateľné, ak má byť partnerstvo, ktoré smeruje k dosiahnutiu cieľov pri výučbe efektívne ako v oblasti zvládnutia učiva, tak v oblasti sociálnych zručností.

1. **Pozitívna vzájomná závislosť (positive interdependence):** Vzájomná závislosť sa vždy odvíja od cieľa, ktorý má skupina dosiahnuť, od úlohy, ktorú plní skupina spoločne. Žiaci potrebujú určitý dôvod k tomu, aby si začali navzájom pomáhať s učením. Skutočnosť, že skupina stojí a padá ako celok, je tým, čo vytvára kladnú vzájomnú závislosť členov.
2. **Interakcia z tváre do tváre (face-to-face promotive interaction):** Vo väčšine kooperatívnych skupín spolu pracujú žiaci s rôznou úrovňou schopností a s rôznymi životnými skúsenosťami. Činnosť sa odohráva v malých kooperujúcich skupinách (2-6 členov). Pokiaľ existuje zrakový kontakt, máte adresáta, máte bezprostrednú spätnú väzbu. Táto podmienka je podľa autorov teórie potrebná na zaistenie efektu kooperatívneho učenia, vrátane rozvoja sociálnych zručností.
3. **Individuálna zodpovednosť (individual accountability and personal responsibility):** Znamená to, že výkon každého jedinca je zhodnotený a využitý pre celú skupinu. Učebné aktivity sú usporiadané tak, aby zodpovednosť za učenie vnímali všetci členovia skupiny a tiež boli individuálne pripravení preukázať výsledky učenia. Zmysel kooperatívnej výučby nie je v posilnení skupiny, ale v **posilnení jedinca**.
4. **Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností (interpersonal and small group skills):** Kooperatívne učenie sa nezaobíde bez využitia sociálnych zručností, ktoré umožňujú skupine efektívne fungovať. Mnoho pokusov o skupinovú výučbu stroskotalo, pretože učitelia deťom neobjasnili, aké sociálne zručnosti budú pre danú činnosť potrebné.
5. **Reflexia skupinovej činnosti (group processing):** Dôležitým znakom kooperatívneho učenia je reflexia skupinových procesov, kolektívneho úsilia i individuálneho prispievania v rámci skupiny, dosiahnutých a nedosiahnutých cieľov, účinnosť či neúčinnosť doterajšieho postupu, analýzy dosiahnutých úspechov, hodnotenie prístupov jednotlivcov a skupín (kto a ako k postupu prispel), plánovanie ďalšieho zdokonalenia činností, príprava nových stratégií atď.



Týchto päť základných znakov vytvára kostru systému kooperatívneho učenia. Plánovať a realizovať výučbu založenú na kooperatívnej báze, znamená mať ich na pamäti a dokázať ich pretransformovať do konkrétnych činností.

Výhody kooperatívneho učenia dokázané množstvom výskumov uvádzame v schéme podľa Moormana (1993) (In: Lang, 1998), ktorý rozlíšil štyri hlavné skupiny: *emocionálnu, postojovú, sociálnu a kognitívnu*.



Obr. 15 Výhody kooperatívneho vyučovania (podľa Moormana, 1993)

### Afektívna oblasť

Výskum ukazuje rast sebaúcty a lepšiu sebaakceptáciu, ktoré patria k pozitívnym efektom kooperatívneho učenia. Väčšia citová zrelosť je dôsledkom toho, že pri vyučovaní sa zdôrazňuje samostatnosť a vzájomná podpora namiesto závislosti dieťaťa na učiteľovi. Rozvíja sa úcta k druhým, zdvorilosť a sociálne zručnosti. Johnson, Johnson (1989, 1999), Cooper (1990), Slavin (1988), Nevin, Thousand (1995), McCorman-Larkin a Kohn (In: Wardová, 1994), Kasíková (2001) a i.

### Postoje

Výskum ukazuje zlepšenie prístupu ku škole, k vrstovníkom a učiteľom tam, kde sa často využíva kooperatívne učenie. Dochádza k rozvoju tolerancie a oceneniu jedinečnosti druhých. Motivácia sa mení z vonkajšej na vnútornú; rozvíja sa vytrvalosť. Kvalita interakcií je na kvalitatívne vyššej úrovni ako v tradičných modeloch vyučovania. Johnson, Johnson (1989), Craig (In: Furman, 1997), Kasíková (1997, 2001) a i.

### Sociálna oblasť

Rozvíja sa viac priateľských vzťahov. V triedach, kde je povzbudzovaný väčší rozsah názorov a pohľadov, je rozvinutejšia spolupráca a vzájomná pomoc. Johnson, Johnson (1989), Walberg (1984), Nevin, Thousand (1995), Slavin (1988), Pasch (1998), Johnson, Johnson a Holubec (1986), Cowie, Rudduck (1988), Kasíková (1997, 2001) a i. Výskumy Barbera

a McClellana (1987, In: Kovalčíková, 2000) sa orientovali na skúmanie sociálnych vzťahov detí, ktoré nezavŕšili svoje požadované vzdelávanie. „Odpadlíci“ často konštatovali, že opustili triedu v dôsledku jej neoblúbenosti, cítili sa v nej odcudzení od svojich rovesníkov. Prevencia odpadlictva sa sústredila (Finn, In: Wardová, 1994) na vytvorenie tried, kde žiaci zažili rešpekt svojich učiteľov a spolužiakov a kde sa zúčastnili na učení a zmysluplných i zaujímavých aktivitách, s využitím kooperatívneho spôsobu výučby. Žiaci pracovali v pozitívnej triednej klíme.

### *Kognitívna oblasť*

V triedach s kooperatívnym spôsobom výučby sú žiaci viac sústredení na realizovanú činnosť, darí sa rozvíjať vyššiu úroveň myslenia. Deti si osvojujú zručnosti riešenia problémov a metakognitívne zručnosti. Sú schopné kritického myslenia, zároveň si myšlienky a predstavy zapamätajú vďaka väčšiemu rozsahu učebných situácií. Johnson, Johnson (1989), Slavin (1988), McCorman-Larkin a Kohn (In: Wardová, 1994), Fisher (1997), Skalková (2002), Cooper (1990), Kasíková (1997, 2001), Walker a Hops (1976) a i.

Môžeme teda konštatovať, že všetci jej zástancovia jednohlasne potvrdzujú edukačnú hodnotu kooperatívneho učenia, pretože zintenzívňuje sociálny život a normalizuje sociálny rozvoj detí, ktorých sociálne dozrievanie sa oneskorilo.

### *Kooperatívne učenie v predmete etická výchova*

Ako sme už v príspevku spomenuli, pri kooperácii sa ciele účastníkov navzájom podmieňujú, každý účastník môže dosiahnuť svoj cieľ iba vtedy, keď aj ostatní účastníci dosiahnu svoje ciele. Ide o správanie, ktoré prináša všetkým zúčastneným stranám najväčší spoločný zisk. Hlavným cieľom etickej výchovy je podľa Lencza (1993, 1997), dosiahnutie prosociálneho správania. P. Mussen a N. Eisenberg-Berg (1979) definujú prosociálne správanie ako také správanie, ktoré sa vzťahuje na činnosti konané s úmyslom pomôcť alebo prispieť inej osobe alebo skupine osôb bez toho, že by aktér očakával za to odmenu. Na základe tejto charakteristiky prosociálneho správania, by sme mohli konštatovať, že kooperácia nepatrí do kategórie prosociálnych činností. Pri nej totiž možno ľahko predpokladať očakávanie úžitku zo strany osoby, s ktorou spolupracuje. Musíme súhlasiť, že kooperatívne správanie je výhodné pre obe strany. No ak má byť naša mládež pripravená tak, aby sa vyrovnala s požiadavkami, ktoré na nich bude klásť život v 21. storočí, je práve kooperácia nie len veľmi žiadúcou pre človeka 21. storočia, ale pre väčšinu ľudí i dospelých priamo potrebou. Problémy modernej spoločnosti spôsobuje práve neschopnosť alebo nechota spolupracovať. Spolupráca totiž nie je bez problémov, pretože predpokladá prekonať nedôveru, ochotu urobiť prvý krok a riskovať eventuálne sklamanie. Na druhej strane sa pri kooperácii sily účastníkov nielen sčítajú, ale znásobia. (Lencz, Krížová, 1993) Iniciátorom spolupráce býva osoba ochotná deliť sa, pomáhať, povzbudiť... Je to osoba, ktorá je presvedčená o tom, že treba urobiť prvý krok a nerozmýšľa o tom, aké výhody môžu vyplývať z danej činnosti. A to sú typické črty prosociálneho správania. Podľa Olivara (1992) skutočná prosociálnosť spočíva práve v schopnosti **vyvolať reciprocitu**. To znamená, že spolupráca ako produkt prosociálnej reciprocit, zaujíma vyššie miesto v hierarchii prosociálnych hodnôt ako „individuálna prosociálnosť“, ktorá je prejavom zdokonalenia schopného, dobrého a hrdivského „ja“..

Navyše spolupráca nemôže ani pokračovať bez prosociálnosti, pretože absolútna rovnosť vkladov a absolútna spravodlivosť pri delení prínosu neexistuje. Kde absentuje prosociálnosť, kooperácia dlho netrvá, pretože každý človek má tendenciu sa domnievať, že dáva viac a dostáva menej ako mu patrí (Lencz, 1997). A preto aj Lencz (1993) konštatuje, že základné hodnoty, ktoré etická výchova rozvíja, sú spolupráca a prosociálnosť.

V prospech významu kooperácie zameranej na rozvoj prosociálnosti spomenieme rozsiahli a longitudinálne sledovaný program zameraný na posilnenie prosociálnej orientácie 5-10 ročných detí, ktorý realizoval Studies Development Center v Kalifornii v prvej polovici 90-tych rokov (Battistich, Solomon, Watson, Schaps, 1989, In: Páleník, 1995). Hlavnými zložkami programu boli:

- kooperatívne aktivity (spojená vzájomne závislé aktivity so spoločnými cieľmi, spoločná práca detí, utváranie kompromisov...),
- vývinová disciplína (riadenie v snahe rozvinúť vnútornú motiváciu detí),
- zlepšenie sociálneho pochopenia (zlepšenie interpersonálnej citlivosti a pochopenia pre druhých),
- modelovanie a objasňovanie prosociálnych hodnôt (napr. diskusiou o prosociálnom správaní druhých v skupine atď.),
- aktivity poskytovania pomoci (posilnenie poskytovania pomoci v rámci školy, napr. zbierky pre obeť katastrof ap.)

Po 5 rokoch aplikácie programu sa preukázateľne viac prejavovalo prosociálne správanie v experimentálnych skupinách v porovnaní s kontrolnými skupinami. Deti si vzájomne prejavovali ochotu pomôcť a kooperovať, viac sa zaujímali o druhých.

Úspechy týchto experimentov dokazujú, že aj aplikáciou kooperatívneho učenia sa môže zvýšiť úroveň prosociálneho správania a hodnôt u žiakov. Charakter experimentov ako aj výchovné situácie v prirodzených podmienkach triedy, majú podobu aktívneho sociálneho učenia, v ktorom si deti zážitkovou formou osvojujú žiaduce spôsoby sociálnej komunikácie, kooperácie a prosociálneho správania.

Môžeme teda konštatovať, že stratégie a metódy kooperatívneho učenia vedú k senzitivite, k porozumeniu, k rozvoju priateľských vzťahov, k prekonávaniu interpersonálnych bariér. Rozvojom kooperatívnych spôsobilostí možno dosiahnuť prirodzené potlačenie agresívneho správania. Kooperatívne spôsobilosti sa pokladajú za nezlučiteľné s agresívnym správaním. Je dôležité uvedomiť si, že prostredníctvom spolupráce sa uspokojuje väčšina iných potrieb – od fyziologických potrieb cez potreby bezpečia, lásky, uznania až po potreby seberealizácie. Každý zložitejší spoločenský produkt je dnes výsledkom spolupráce väčšieho počtu ľudí. Táto spolupráca je o to efektívnejšia, o čo lepšie sú ľudia na ňu pripravení. Je známe, že ľudské schopnosti, teda aj schopnosť spolupracovať možno formovať len v praktickej činnosti.

Metódy kooperatívneho učenia je možné realizovať v školských i mimoškolských podmienkach, záujmových spoločenstvách, teda prakticky v celom sociálno-výchovnom poli. Aktívna spoluúčasť v procese rozvíjania adekvátnych kooperatívnych aktivít umožňuje rozvíjať pozitívne správanie, ak sú pozitívne sociálne interakcie v interpersonálnom styku a vzťahoch vhodne štrukturované. Vhodné je utvárať situácie, ktoré pripomínajú situácie

vbežnom živote. To umožňuje učiť sa prakticky si osvojovať určité spôsoby kooperatívneho učenia, a tak rozvíjať kooperatívne spôsobilosti, empatické a prosociálne spôsobilosti, zodpovednosť a sebahodnotenie (Žilínek, 1997). V kooperatívnej skupine sa vyskytuje vyššia úroveň vzájomných sympatií a rozvoj sebaúcty. Tieto skúsenosti zvyšujú u detí sebahodnotenie, úroveň zodpovednosti a rozvíjajú empatiu (Jablonský, 2000,2001).

A práve etická výchova sa podľa Mistríka (2000) zameriava na schopnosti spolupracovať s druhými ľuďmi, na schopnosť akceptovať druhého človeka, na komunikačné schopnosti a zručnosti, na pochopenie seba samého. Preto posilnenie kooperatívneho spôsobu výučby v predmete etická výchova sa môže stať miestom pre progresívny nárast prosociálneho správania. Kooperatívne učenie sa tak stáva základom pre sociálny rozvoj jedinca, pre účinnú prosociálnu výchovu (Kasíková, 2001).

### Literatúra

- COOPER, J. a kol. *Cooperative Learning and College Instruction*. Long Beach : The California State University Foundation, 1990.
- COWIE, H.; RUDDUCK, J. *Co-operative Group Work*. An Overview. London : Britannic House, 1988.
- DARGOVÁ, J. *Tvorivá kooperácia vo výučbe*. Technológia vzdelávania, 2001, roč. IX, č.10.
- FISHER, R. *Učíme deti myslieť a učiť sa*. Praha : Portál, 1997.
- FURMAN, A. *Fenomén klímy v škole*. In: Premeny vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka. Košice : PF UPJŠ, 1997.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.
- JABLONSKÝ, T. *Analýza fáz výchovného pôsobenia na hodine etickej výchovy*. In: Acta Facultatis Pedagogicae Universitas Tyrnaviensis, Trnava : TU, 2001.
- JABLONSKÝ, T. *Šikanovanie na II. stupni ZŠ*. In: Acta Facultatis Pedagogicae Universitas Tyrnaviensis, Trnava : TU, 2000.
- JABLONSKÝ, T. *Význam kooperatívneho vyučovania pri regulovaní interpersonálnych vzťahov v skupine*. In: Acta Facultatis Pedagogicae Universitas Tyrnaviensis, Trnava : TU, 2002.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina : Interaction Book Company, 1991.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina : Interaction Book Company, 1989.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. *Human relations: Valuing diversity*. Edina, MN : Interaction Book Company, 1999.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1987.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. Praha : Portál, 1997.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperatívni učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2001.
- KOVALČÍKOVÁ, I. *Vplyv výchovnej dramatiky na zmenu sociálnej klímy školskej triedy*. /dizertačná práca/. Bratislava, 2000.
- KOLLÁRIK, T. *Sociálna psychológia*. Bratislava : SPN, 1993.
- LANG, G.; BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998.

- LENCZ, L.; KRÍŽOVÁ, O. *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Bratislava : Metodické centrum, 1993.
- LENCZ, L. *Etická výchova pre cirkevné školy 1. časť*. Bratislava : Metodické centrum, 1997.
- LENCZ, L. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava : Metodické centrum, 1993.
- MISTRÍK, E. *Multikultúrna výchova v príprave učiteľov*. Bratislava : Iris, 2000.
- MUSSEN, P. H.; EISENBERG-BERG, M. *Helfen, schenken, anteilnehmen*. Stuttgart : Clett-Cotta, 1979.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociálna psychológia*. Praha : Academia, 1999.
- NEVIN, A.; THOUSAND, J. *Kooperatívne učenie z hľadiska výzkumu, učiteľa i žaka*. Pedagogika, roč.XLV, 1995.
- OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- PÁLENÍK, L. a kol. *Vybrané kapitoly zo psychológie*. Bratislava : Metodické centrum, 1995.
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999.
- PASCH, M. *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám*. Praha : Portál, 1998.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999.
- SKALKOVÁ, J. *Skupinové vyučovanie v západnej pedagogike jako jeden z prostredkov aktivizace žáků*. Pedagogika, 1964, roč.XIV, č.4.
- SKALKOVÁ, J. *Zkvalitňovanie úrovně vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciacce*. Praha : Pedagogika, 2002, roč. LII, č.1.
- SLAVIN, R. E. *Educational psychology*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1988.
- STRMEŇ, L.; RAISKUP, CH. J. *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava : Iris, 1998.
- TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Edukácia, 1998.
- Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy. MŠ SR, 1997.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcií*. Praha : SPN, 1976.
- WALBERG, H. *Improving the productivity of Americas schools*. Educational Leadership, 1984, 41.
- WALKER, H. M.; HOPS, H. *Increasing academic achievement by reinforcing direct academic performance and/or facilitating nonacademic responses*. Journal of Educational Psychology, 1976, 68.
- WARDOVÁ, M. A. *Učiteľovo meranie klímy vo vlastnej triede*. Pedagogická revue, 1994, 46, č. 9-10.
- ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : Iris, 1997.
- ŽILÍNEK, M. *Mravná výchova v procese utvárania osobnosti*. Bratislava : Metodické centrum, 2000.

## **XENOFOBIE - TICHÉ NEBEZPEČÍ**

**JAROSLAVA PAVELKOVÁ**

Katedra učitelství a didaktiky biologie, Přírodovědecká fakulta UK,  
Viničná 7, 128 44 Praha 2 ČR

**Abstract:** PAVELKOVÁ, J.: The xenophobia – silent danger. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 67 – 71.*

Rapidly growing relations in contemporary society and its intensity technical advancement undoubtedly calls for, except the other disposals in our society, even extensive changes in approaches to education. Indeed also problem of mutual toleration of all people without biological and cultural differences (demonstrations of racism, religious intolerance, xenophobia and intolerance) even understanding of necessary care of handicapped and socially discriminated groups of inhabitants (handicapped people, beggars, homeless people, persons with disablement and so on) must be taken as a integral part of future teachers' education. Understanding of multicultural differences is changed into high modern especially to our incorporation to European Union.

**Key words:** racism, religious intolerance, xenophobia, intolerance

V současné době, kdy se v důsledku ozbrojeného konfliktu vedeného pod záminkou obrany náboženských myšlenek, se svět zmítá na pokraji hlubokého společenského rozkolu, bych ráda znovu upozornila na vzrůstající nebezpečí projevů rasismu, xenofobie, intolerance, nesnášenlivosti i nepřátelských postojů k lidem v nouzi u naší školou povinné mládeže. Někomu z nás se bude jevit toto poukazování na existující sociální problémy v kontextu se současnou celosvětovou situací malicherné. Musíme si ale uvědomit, že za jakýmkoliv problémem, skrytým třeba pod náboženským obalem, jsou ukryty hluboké společenské příčiny střetávání se ekonomických a politických zájmů různých třít, které vyúsťují k antagonismu různých sociálních vrstev.

Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance /1999/ poukazuje na tyto existující problémy u současné společnosti. Úkoly zabezpečovat prevenci proti těmto projevům vyplývá z Ústavy České republiky, z Listiny základních práv a svobod, z Úmluvy o právech dítěte a z ostatních mezinárodních paktů a úmluv, které ústavní orgány ČR ratifikovaly. A právě klíčové místo při vedení dětí a mládeže k toleranci, k posilování pozitivního postoje k minoritám a lidem různých národností, náboženství a kultur včetně lidí v nouzi, zaujímají školy a školská zařízení. Ty z těchto důvodů musí využívat možnosti celkového výchovného působení v jehož průběhu jsou žáci přiměřeně svému věku a na základě svých širších sociálních zkušeností, podněcováni k diskusi na dané téma. Na

tomto základě právě k účinnější prevenci, MŠMT ukládá ředitelům škol a pedagogickým pracovníkům ZŠ, SŠ, vyšších odborných škol, speciálních a školských zařízení, aby věnovali zvýšenou pozornost vytváření příznivého klimatu školy i jednotlivých tříd, podporující vzájemný respekt a partnerské vztahy mezi učitelem a žákem, týmovou spolupráci, sebeúctu, komunikační dovednosti, ale také pocit bezpečí a spoluprožívání. Rozvíjet žádoucí altruistické postoje k lidem jiné národnosti, etnické nebo náboženské příslušnosti, k lidem v nouzi. Nenechat bez povšimnutí žádný projev ani náznak intolerance, xenofobie nebo rasismu a okamžitě přijímat vhodná konkrétní pedagogická opatření. S žáky je nutné otevřeně diskutovat o uskutečněných besedách, přednáškách, návštěvách filmových a divadelních představení, televizních a rozhlasových pořadech, které obsahově souvisejí s danou tematikou MŠMT. Doporučuje také využití nabízené spolupráce v oblasti vzdělávání s nestátními subjekty, které mají v programu multikulturní výchovu, vzdělávání Rómů, uprchlíků, lidí v nouzi a různých národností a etnik. Obecně lze tedy konstatovat, že cílem výchovy v rodině i ve škole by mělo být vychovat silné osobnosti, které budou schopné postarat se samy o sebe v rámci svých možností, ale také postarat se o druhé, pokud toho oni sami nebudou schopni.

V letech 1999 až 2001 probíhal pod záštitou nadace Research Support Scheme rozsáhlý výzkum, který se zabýval problematikou lidí v nouzi, bezdomovců a žebráků v Praze. Předložená studie se pokusila o antropologicko-sociální rozbor této problematiky, včetně zmapování osobní případové anamnézy sledované skupiny lidí. Následovně byly provedeny i rozhovory s obdarovávajícími, kteří dobrovolně na ulici přispěli lidem v nouzi.

V rámci tohoto výzkumu proběhlo dotazníkové šetření, zaměřené na názory ke sledované problematice u žáků základních, středních i vysokých škol. Výzkum byl zaměřen na zjištění postojů žáků a studentů /ZŠ, SŠ a VŠ/ k právě sledované problematice bezdomovců a žebráků v Praze. Dotazník obsahoval v třinácti dotazníkových položkách otázky, které vypovídaly o povědomí problémů u mladé generace, protože s tímto fenoménem, který se naplno projevil v České republice po roce 1989 a má bohužel vzrůstající tendenci, se setkávají až v posledních několika letech. Dotazník byl anonymní a zabýval se např. četností setkání s žebrákem či bezdomovcem, formulaci pocitů z takových setkáních a odraz v postojích, názory na příčiny špatné situace těchto lidí, zda je obdarovali a názor co je k tomu motivovalo. Byl sledován aspekt finančního zázemí rodiny, vyznání náboženské víry, možném řešení jejich neblahé situace z pohledu dotazovaného. Ze záznamu vyplývající osobní pocity respondenta, zda si myslí, že by se sami mohli dostat do podobné situace apod. Dotazovaní se snažili i odhadnout denní příjem žebráka, možnosti pomoci těmto lidem a v neposlední řadě, které skupině lidí v nouzi by byli ochotni dát peníze a proč.

Z vlastního šetření vyplynulo mnoho zajímavých informací, které byly publikovány již v několika článcích, věnovaných problematice žebráků a bezdomovců. Důležitá pro nás ale byla didaktická šetření, která byla zaměřena na názory žáků základních, středních a vysokých škol. Jedním ze sledovaných kritérií bylo, jak se tyto postoje s dosaženým věkem mění /pět věkových kategorií – 282 žáků ZŠ, SŠ 260 studentů a vysokoškoláků 300/. Věk byl ve zkoumané skupině od 8 do 28. V dotazníku bylo 23 otázek, které byly následně vyhodnoceny. Pro názornost uvádíme opět jen některé z nich.

1/ Počet žáků, kteří se přihlásili k nějakému náboženství s věkem narůstal. Co se týče náboženství, z hlediska každé věkové skupiny bylo nejvýrazněji zastoupeno křesťanství. Ostatní náboženství byla zastoupena v malém počtu případů.

2/ Z hlediska finanční situace rodin žáků s rostoucím věkem měli žáci pocit, že patří spíše do průměrně zabezpečených rodin /obě získané informace podle našeho mínění mohly mít vliv na postoje a štědrost respondentů/.

3/ Důvody špatné situace lidí na ulici viděli žáci velmi různorodě, čím starší byli žáci, tím více příčin nacházeli. Mladší žáci uváděli důvod, že prostě nemají peníze. Tento důvod ustupoval s věkem do pozadí a byl nahrazován hlubší analýzou příčin. Již žáků devátých tříd a výše se u téměř poloviny objevuje názor, že v této situaci jsou vlastní vinou – nechtějí pracovat. U středoškoláků se objevuje domněnka, že kořeny příčin situace těchto lidí jsou problémy ve vztazích než ve vlastní osobnosti žebráka či bezdomovce. U skupiny vysokoškoláků naopak převládají problémy, které pocházejí z vlastní osobnosti bezdomovce než ze vztahů, kterými jsou tito lidé obklopeni. Příčinu v závislosti na alkoholu a drogách jako možnou příčinu bezdomovectví spatřují až žáci od 6. třídy ZŠ. Čím starší jsou žáci, tím vícekrát žebráka obdarovali. Naš předpoklad, že žáci, vyznávající křesťanskou víru a opětovně obdarovávají žebráky, se potvrdil. U VŠ vzdělávající se skupiny obdarovali žebráka téměř všichni ze vzorku studentů hlásící se ke křesťanské víře.

4/ Žáci s velmi dobrou či dobrou finanční situací obdarovali žebráky mírně častěji než ostatní žáci, tento rozdíl byl nejvíce patrný u žáků 9. tříd a SŠ, téměř žádný u studentů VŠ. U žáků 6. tříd dokonce uvedlo více žáků ze špatné rodinné finanční situace, že obdarovali žebráky více, než žáci z velmi dobrého finančního zázemí.

5/ Důvody obdarování byly různé /lítost/, provozoval určitou aktivitu – zpíval a hrál, měl určitý handicap, měl u sebe zvíře o které se musel starat, či respondent chtěl udělat dobrý skutek, bezdomovec mu byl sympatický, v neposlední řadě prostě žádal a prosil.

6/ Důvody neobdarování byly dost neochotně zodpovídány. Odpovědi byly převážně dvojího typu /sami nemají moc peněz a darování peněz je zbytečné, protože žebrák získané peníze okamžitě stejně propije/.

7/ Téměř polovina žáků, kteří žebrákům peníze nedávají, by jim je nedalo za žádných okolností. U mladších žáků budí více soucitu lidé postižení, starší naopak oceňují více jejich aktivitu. U žáků od 9. třídy je významným faktorem pro obdarování nutné dotčení člověka znát, či znát účel, na který peníze použije. V této souvislosti se potom často objevovalo, že za takových podmínek by byli ochotni přispět i vyšší částkou.

8/ Na otázku kdo a jak by se podle tebe měl řešit problém bezdomovců z hlediska přibývajících věku odpovídající nacházeli více možností jak situaci řešit. Mladší žáci často nevěděli, či uváděli jednostranná řešení a spoléhali více na řešení státu, starší žáci naopak převáděli více odpovědnosti na Charitu, obec, pověřenou osobu /často na sociálního pracovníka/ či přímo samotné lidi v nouzi. U žáků SŠ a VŠ byl proklamován názor potřeby změnit přístup celé společnosti.

9/ Jedním z dalšího sledovaného kritéria bylo, zda si věřící žáci připouštějí možnost, že se sami mohou ocitnou na ulici. Tito uvádějí tuto eventualitu méně často, než žáci nevěřící /z důvodu spolehnutí se na pomoc od svých blízkých, rodinné soudržnosti a pod/. Ale zajímavé je, že i někteří věřící připouštěli možnost, že stát se může cokoli a „nikdo nikdy neví“.



10/ S věkem rapidně klesá víra žáků, že by bezdomovci či žebráci byli ochotni svou situaci změnit /zatímco se k této možnosti přiklání přes 70% žáků 3. třídy, u vysokoškoláků je to už jen necelých 15 %/. Starší žáci vidí situaci diferencovaněji - často se přiklání k názoru, že záleží na tom kterém konkrétním člověku.

11/ Na otázku jaký je denní příjem žebráka s věkem respondenta rostla opatrnost při uvádění čísla denního výdělku žebráka. Obecně lze říci, že mladší žáci uvádějí příjmy nižší, starší vyšší. Od šesté třídy si přes 10 % žáků myslí, že žebrák získá za den více než 1000 Kč, u středoškoláků si to myslí dokonce přes 30 % studentů.

12/ Na otázku, že mezi žebráky a bezdomovci se nachází nejpočetnější zastoupení lidí, kteří si tuto situaci zavinili sami, či se ocitli v nepříznivém životním období /utečenci, nemocní, opuštění, sirotci/, či jsou v této situaci kvůli špatné sociální politice státu a nebo zásluhou neštěstí či shodou okolností - ve 3. až 6. třídě ZŠ dává více žáků vinu vnějším okolnostem. Od 9. třídy základní školy a výše nadpoloviční většina přiklání k procesujících vlastního selhání.

13/ Postoje ke zpívajícím a hrajícím žebrákům se ukázaly všeobecně jako pozitivnější. Časté byly i výroky typu, že se nejedná o žebráky, ale o lidi, kteří si normálně vydělávají.

V závěru lze konstatovat, že postoj k žebrákům a bezdomovcům je do značné míry neinformovaný a spíše negativní. Od doby objevení se tohoto problému v České republice v širším měřítku vznikla řada iniciativ k podpoře důstojného života těchto lidí. Jsou to například sdružení Naděje, Armáda spásy, či projekty pouličních časopisů. Organizátoři těchto aktivit pochopili nutnost pomáhat lidem v nouzi, aktivně se podílet na odstranění chudoby, pomoci najít cestu ven z této neblahé situace těm, kteří o to stojí.

Z hlediska přetváření změny názorů lidí na tyto společensky vyloučené lidi je potřebné začít již od nejútlejšího věku – ve školách. Právě zkoumaný postoj žáků k žebrákům již může signalizovat některé negativní postoje, které je třeba potírat a ne jim nechávat volný průběh a jejich další rozvíjení. Je pravda, že podle výsledků našeho výzkumu jsou postoje dotazovaných různorodé. Starší žáci již vidí situaci diferencovaněji, ale i mezi nimi se ve značné míře objevily určité stereotypy a předsudky. Proto je tedy nutné se pečlivě věnovat osobnostní výchově žáků, rozvoji jejich sociálních kompetencí a konkrétních sociálních dovedností k odstraňování předsudků, jejich výchově k toleranci a otevřenosti k problémům druhých. Snažit se nalézat vhodné formy vyučování a osvěty, jimiž by bylo možné efektivněji předávat poučení z historických, ale i každodenních tragédií a využití je k předcházení budoucích projevů rasové, náboženské a jiné nesnášenlivosti.

Již preambule Charty OSN sestavená v roce 1945 ukládá státům a občanům na celém světě, aby byli tolerantní a žili spolu v míru jako dobří sousedé. Prevence ozbrojených konfliktů, uchování vysokého standardu při dodržování lidských práv a ochrana uprchlíků i dalších ohrožených osob by měla pro každého z nás představovat povinnost. Základní snahou naší společnosti by mělo být budování takového světa, v němž by všechny následující generace lidstva žili důstojně v míru a bezpečí.

## Literatura

Internet : <http://www.lidem/patron/html/monitor-prosinec2.html>

Internet : <http://www.lidem.cz/patron/html/obcanske-zdruzeni-novy> prostor.html  
<http://www.blisty.iinternet.cz/9912/19991217i.html>

KRAJČOVÁ, J. *Problematika žebřáků a bezdomovců v Praze. Postoj společnosti k této otázce.* Diplomová práce, Pedagogická fakulta UK, Praha, 2001.

MAREŠ, P. *Sociální politika a sociální kompetence jejich klientů.* Sociologický časopis, 36,2000, č. 2.

MORRISE, E. a kol. *Situace uprchlíků ve světě.* Oxford New York : Oxford University Press, 1997.

NOVIKOV, M.P. a kol. *Kapesní slovník ateisty.* Praha : Nakladatelství Svoboda 1982.

PAVELKOVÁ, J. a kol. *Problematika bezdomovců a žebřáků.* Ekosystémy a člověk. Ped.F UK Praha, 2002.

PAVELKOVÁ, J. *Žijí s námi.* Biologie, chemie, zeměpis. SPN, a.s. Praha, ročník 11, č.4, 2002.

POTŮČEK, M. *Sociální politika.* Praha : Sociologické nakladatelství, 1995.

ŘEHOŘOVÁ, M. *Povolání : Žebřák.* Patron, březen 2000, č. 5.

SKOBLÍK, J. *Přehled křesťanské etiky.* Praha : Karolinum, 1997.

UMLAUFOVÁ, A. *Bezdomovci /písemná práce k postupové zkoušce/.* Katedra sociální práce Filozofické fakulty UK 1993/94.

*Usnesení zastupitelstva hlavního města Prahy č. 18/03 ze dne 27.4. 2000 a jeho příloha.*

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha : Portál, 1999.

VĚSTNÍK MŠMT. *Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance.* Věstník MŠMT, ročník LV, sešit 5. Praha : SEVT, 1999.

## **PARALELY MEDZI KOGNITÍVNÝM VÝVINOM SLEPOHLUCHÝCH A INTAKTNÝCH JEDNOTLIVCOV**

**<sup>1</sup>LADISLAV POŽÁR, <sup>2</sup>EVA PAUKOVÁ**

<sup>1</sup>Katedra pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

<sup>2</sup>Filozofická f. UK v Bratislave  
študentka 3.roč.psychológie

**Abstract:** POŽÁR, L. – PAUKOVÁ, E.: Parallelism in cognitive development of deaf-blind children and intact children. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 73 – 84.*

There is characterised the development of the cognition of deaf-blind children in the study. It is confronted with knowledge about development of intact subjects. Authors emanate predominantly from the theories of Vygotskij, J. A. Fodor and particulary Piaget. Special consideration is devoted to development of concepts.

**Key words:** deaf-blind, concept, gesture, language, development of psychic

### **Úvod**

Zdravý človek vníma získa pomocou zraku približne 70-80% informácií o okolitom svete. Značnú časť informácií získa aj prostredníctvom sluchu. Ak dôjde k hlbokaj poruche, prípadne úplnej strate zraku a pridruží sa i strata či hlboká porucha sluchu, možnosti získavania informácií o okolitom svete sa značne skomplikujú. Napriek tomu, aj človek, ktorý nemôže využívať (alebo len značne obmedzene) uvedené dva azda najdôležitejšie distantné sensorické kanály pre získavanie informácií a poznávanie sveta, dokáže logicky myslieť, chápať vzťahy medzi predmetmi a javmi, poznávať ľudí, vyjadrovať svoje názory, tvorivo pracovať. Svedčia o tom prípady takých slepohluchých ľudí, ako bola Laura Bridgmanová, Helen Kellerová, Oľga Skorochodová či v poslednom období Alexander Suvorov. Samozrejme, že v takých prípadoch je nevyhnutné, aby porucha nezasiahla mentálne schopnosti. Cesta k takému rozvoju slepohluchých jedincov však nie je jednoduchá. Ruský vedec I.A.Sokolanskij napísal, že bez špeciálneho vzdelávania, vlastným úsilím by takto postihnuté dieťa nedosiahlo ani nepatrný rozumový vývin, zostalo by po celý život úplným invalidom. O vývine slepohluchého dieťaťa sme písali na inom mieste (pozri napr. L.Požár, 1999; 2002). V tejto štúdii sa zameriame, ako to vyplýva z jej názvu, najmä na kognitívny vývin slepohluchých ľudí. Nazdávame sa totiž, že štúdium tohto vývinu môže prispieť k poznaniu kognitívneho vývinu u intaktných, nepostihnutých jednotlivcov. Hlavným

zámerom je však prostredníctvom jednotlivosti pochopiť celok, teda nájsť medzi špecifikami kognitívneho vývinu slepohluchých to, čo musia mať spoločné so zdravými jedincami, aby mohli prekonať svoj handicap a stať sa tým, čím bola Helen Kellerová alebo je A. V. Suvorov. Zameriame sa najmä na problematiku myslenia, reči a vzťahu medzi oboma funkciami. Porovnáme naše zistenia z problematiky slepohluchých so všeobecnými poznatkami o kognitívnom vývine, ktoré uvádzajú niektorí priekopníci z radov všeobecnej psychológie.

### **Ciel' štúdie**

Naším cieľom je kompaktnjšie pochopenie kognície ako takej, overenie alebo sponchybnenie súčasných názorov, ktoré panujú v nám známej psychológii. Uvedomujeme si, že zvolená problematika je široká a zároveň dostatočne nepreskúmaná a preto sa i naše bádanie obmedzí hranicami nášho poznania.

Názory vedcov na kognitívny vývin slepohluchých závisia od riešenia základnej otázky vrodenej versus nadobudnutosti kognitívnych schopností, najčastejšie vrodenej versus nadobudnutosti inteligencie. Výskumy oddelene vychovávaných identických dvojčiat (Jensen, 1969 in Santrock, 1998, str.94) naznačujú, že genetický faktor vplýva na inteligenciu, ale nie je jediným determinantom. Aj keď pristúpime na tento kompromis, zostane pred nami nezodpovedaná otázka, čo je spomínaným vrodovým faktorom. Podľa Piageta dieťa „nemá žiadne vrodené idey. Je však prispôsobené reagovať na okolie prostredníctvom vrodových kanálov skúseností (channels of experience) spôsobom, ktorý eventuálne smeruje k vypracovaniu mentálnych organizácií“ (in McInnes, 1997, str.209). Za vrodené považuje spôsoby reflexného reagovania, ktoré počas vývinu expandujú do skúsenostnej oblasti koordinácie skúseností z rôznych oblastí (napr. kombinovanie zrkového vnemu s uchopovaním). Tieto procesy sú základom pre rozvoj psychiky, ktorá prechádza viacerými štádiami. Na začiatku odpovedá len na priame, prítomné podnety. „V tomto čase sa mentálne procesy stávajú samo udržiavanými a seba-tvoriacimi.“ Psychika sa podľa Piageta vyvinie do schopnosti sebavytvárania. Samozrejme, skúsenosť, ktorú Piaget vo svojom opise spomína sprostredkujú zmysly. Piagetove úvahy sú skôr opisné. Reflexné reakcie i schopnosť koordinovať majú i zvieratá. Napriek tomu ich kognitívne schopnosti nestotožňujeme s ľudskými.<sup>7</sup> Súčasná vývinová psychológia má tendenciu vnímať ľudské poznanie, nie ako výsledok všeobecnej inteligencie, ale množstva autonómne vyvinutých, geneticky determinovaných, doménovo špecifických kompetencií (Hirschfeld, Gelma, 1994, in Sperber a kol. 1995). Existenciu vrodenej domény načrtnol a vysvetlil Chomsky v súvislosti s osvojovaním jazyka. Podľa Carey (Carey a Spelke, 1994 in Sperber, 1995, str.304) ju chápeme ako vrodový mechanizmus učenia, ktorý môže, ale nemusí podliehať štádiu učenia. V druhom prípade sa učenie spája s kritickým (senzitivným) obdobím. Na rozdiel od iných hereditárnych vlastností nepodlieha genetickej variabilite. Zdá sa, že chápanie domén sa približuje chápaniu vrodových inštinktov zo strany etológov. Inštinkt i doména majú vrodový základ, ktorý je do určitej miery tvarovateľný vplyvom prostredia. Na takéto výroky očakávame kritiku, že domény sú zložitejšie ako inštinkty. Základný rozdiel však vidíme v tom, že inštinkty v sebe nesú konkrétny spôsob správania, zatiaľ čo domény sprostredkujú

---

<sup>7</sup> Nepriamo spomína zlomový bod vo vývine psychiky, kedy sa jedinec z pôvodne reagujúcej bytosti stáva bytosťou aktívne tvoriacou. Ontogeneticky sa spája práve s obdobím, kedy dochádza k sebauvedomeniu. Zdá sa, že spomínaný bod súvisí s vedomím, ktoré sa zvykne prisudzovať len ľuďom.

možnosť osvojiť si nejakú schopnosť. Tá sa môže prejavovať rôznymi spôsobmi. Keďže takáto predispozícia je typicky ľudská, súvisí skôr s našou psychosociálnou existenciou, zatiaľ čo inštinkty majú primárne biologický význam.

Výskum slepohluchých by sa mal orientovať, okrem iného, na opis týchto domén a ich prejavov. U slepohluchých vieme s určitosťou povedať, že ich psychika sa vyvíja bez dvoch základných distančných zmyslov. Pri ich skúmaní nám vypadávajú dve premenné ovplyvňujúce vzťah s prostredím, zrak a sluch. Prijímanie informácií z okolia sa obmedzuje na vnímanie čuchom, chuťou, polohovo-kinetickým zmyslom a kožnými receptormi. Sensoricky zdraví jedinci používajú tieto zmysly skôr ako doplnkové. Z výskumného hľadiska je situácia slepohluchých možnosťou skúmať kognitívne predispozície a ich rozvoj bez zásahov zrakových a sluchových vnemov.

Psychika nevznikne sama od seba. Na rozdiel od zvierat sa rodíme s minimálnym počtom inštinktov. Naša vrodená psychická výbava je len základňou. Zdravé dieťa by bez vplyvu prostredia bolo síce človekom (*homo sapiens*) z biologického hľadiska, nestalo by sa však sociálnou bytosťou.<sup>8</sup>

### Úloha výchovy

Úloha výchovy pri utváraní psychiky je nepopierateľná. Ešte výraznejšie ovplyvňuje vývin slepohluchých, pretože ich spontánna aktivita nie je usmerňovaná prostredníctvom zrakových a sluchových vnemov. Procesy, ktoré sa u zdravého dieťaťa spúšťajú automaticky na základe senzo-motorickej interakcie, musia byť špeciálne iniciované vychovávateľom. Tento zložitejší priebeh má z hľadiska vývinovej a všeobecnej psychológie svoju prínosnú stránku:

1. umožňuje nám vyselektovať vývinové procesy, ktoré závisia od zraku/sluchu
2. odlišiť od nich procesy, ktoré sú od zraku/sluchu nezávislé a prebiehajú spontánne bez alebo len za pomoci zvyškových zmyslov
3. v prípade existencie takýchto psychických procesov (vývinovo nezávislých od zraku a sluchu) otvára otázku, aké faktory (vrodené alebo environmentálne) zohrávajú kľúčovú rolu pri ich vzniku a vývine.

### Východiskové rozdiely v porovnaní s nepostihnutými deťmi

- Psychický vývin závisí od obdobia, kedy dieťa stratilo zrak a sluch. V prípade, že k strate dôjde po 5.roku, dieťa si už stihlo vytvoriť predstavy o okolitom svete a osvojilo a upevnilo si i základy reči, čo je dostatočným základom pre nasledujúci rozvoj. Pozornosť tejto práce sa orientuje skôr na druhú skupinu detí, ktoré stratili oba zmysly pred 5.rokom. Táto hranica je podľa Sokolánskeho (1959) kritériom, ktoré určuje, či je dieťa dostatočne vyvinuté na to, aby svojím vlastným úsilím mohlo ovplyvniť vlastný rozumový vývin.

- So špeciálnym vzdelávaním je nutné začať pred alebo počas tzv. senzitívneho obdobia. Výskumy potvrdzujú, že i u človeka zohrávajú niektoré fázy života špeciálnu úlohu pri

---

<sup>8</sup> Dôkazom sú napríklad tzv.vlčie deti, Kamala (8) a Amala (2), ktoré boli objavené v roku 1920 v Indii. Dievčatá sa správali ako vlci, chodili po štyroch, vrčali, živil sa surovým mäsom. Mladšia zomrela rok po objavení. Staršia sa postupne naučila chodiť vzpriamene a osvojila si asi sto slov. Americkí a anglickí vedci prejavili záujem o podrobný výskum. Kamala však v roku 1929 zomrela, skôr ako mohli vedci za ňou pricestovať.

utváraní resp. vývine konkrétnych psychických procesov.<sup>9</sup> U slepohluchých detí je dôležité začať s formovaním obrazov (predstav) najlepšie vo veku 2-5 rokov (Požár, 2002, str. 21). Toto obdobie je dôležité pre „naštartovanie“ psychického vývinu. Senzitívne obdobia sú geneticky podmienené a druhovo špecifické. U zvierat predstavujú adekvátny čas pre aktiváciu inštinktov, prípadne ich dotváranie a prispôsobovanie prostrediu. Ak sa oprieme o zvieraciu paralelu, musíme v senzitívnom období hľadať genetickú predispozíciu, ktorá sa spustí pôsobením vhodných podnetov. V našom prípade by vrozeným predpokladom mohla byť geneticky podmienená doména, ktorá sa aktivuje pôsobením vhodných vonkajších podnetov po dosiahnutí potrebného stupňa psychofyzickej zrelosti. Dozrievanie organizmu nastáva opäť v geneticko-environmentálnej interakcii. Princíp, na akom funguje spomínané senzitívne obdobie u človeka by sme mohli vysvetliť na základe nasledujúcich faktov. Dieťa má ľudsky univerzálnu vrozenú predispozíciu naučiť sa typicky ľudské správanie, napr. reč. Skôr, ako vôbec dôjde k jej spusteniu, dieťa musí mať dostatočne vyvinutý mozog<sup>10</sup> i ostatné potrebné orgány, v prípade reči tzv.hovoridlá. Zároveň musí mať skúsenosti, ako hovoriť používať, čo sa naučí pozorovaním svojho okolia a pozitívnym tréningom. V neposlednom rade potrebuje mentálne obsahy, ktoré získava z prostredia prostredníctvom zmyslov. Súčasná funkčnosť vrodenej domény a psycho-fyzická pripravenosť však nestačia na to, aby dieťa samo začalo hovoriť. Potrebuje ešte vhodné podnety, ktoré ho stimulovali už počas zrenia, no v určitej fáze sa ich pôsobenie stáva špecifickým. U slepohluchého dieťaťa je vyššie opísaný proces zložitejší ako u zdravého. Ak postulujeme, že existujú vrodene doménové kompetencie, uznávame, že ich majú aj slepohluchí. Podobne u nich prebieha aj geneticky determinovaný proces zrenia, ale na rozdiel od zdravých detí bez zrakových a sluchových podnetov. V prípade reči to vysvetľuje, prečo sa u nich spontánne vôbec nemôže vytvoriť. Spontánne vnímanie pomocou zvyškových zmyslov nestačí na aktivovanie domény. Bez používania zraku a sluchu, prípadne bez špeciálnej pomoci zo strany vychovávateľa, slepohluché dieťa nevie účelne vyberať podnety z prostredia. Chýba mu niečo, čo by sme mohli nazvať aktívnou sebastimuláciou – vyhľadávanie podnetov, ktoré sú preň v danom období potrebné. Keďže senzitívne obdobie je časovo obmedzené, prípadné premeškание môže byť nezvratné. Slepohluché dieťa, s ktorým sa nezačne pracovať včas môže zostať do smrti zaostalé.

- Slepohluché dieťa neznamena normálne dieťa mínus zrak a sluch. Okrem toho, že obmedzenie distančného vnímania ovplyvňuje tzv. špeciálnu perцепciu (vnímanie hĺbky, vzdialenosti, pričom tento handicap sa dieťa postupne naučí kompenzovať zvyšnými, neporušenými zmyslami), strata zmyslov vplýva na priebeh kognície ako takej. Znamená novú kvalitu, ktorá sa prejavuje vo viacerých sférach:

- ◆ Slepohluché dieťa nemôže imitovať okolie prostredníctvom zrakových a sluchových vnemov. Obmedzenie imitácie je jednou zo základných prekážok rozvoja, ak nie najdôležitejšou. Imitácia je typicky ľudským mechanizmom učenia. Napriek dlhodobému záujmu etológov a zoológov nebola dodnes potvrdená u zvierat (Výnimky sú skôr vzácne,

---

<sup>9</sup> Napríklad 7.- 18.mesiace sa považuje za obzvlášť dôležitý pre emocionálny vývin. Oddelenie dieťaťa od matky sa v tomto veku prejavuje separačnou úzkosťou (Schafer, Callender, 1959 in Langmeier, 1998). Podobne pri vývine reči je dôležité obdobie približne 9. mesiace života, kedy sa pôvodne univerzálne kategorizovanie hlások začína ovplyvňovať materinským jazykom. Zatiaľ, čo 6-mesačné anglické deti dokážu rozlišovať fonémy typické pre jazyk hindu, po dovršení 1.roku sa ich schopnosť stráca, zatiaľ čo u indických detí sa zlepšuje (Werker, Lalonde, 1988 in Berndt, 1997)

<sup>10</sup>

napríklad u delfínov a niektorých druhov antropoidných opíc. Keďže výskumy v tejto oblasti nie sú jednoznačné, budeme sa pridŕžať záveru, že imitácia je pre zdravých ľudí typickou a bežnou formou učenia, kým u zvierat netypickým, špeciálnym a ojedinelým prejavom).

- ◆ Vizuálne a auditívne deprivované dieťa sa nachádza i v sociálnej izolácii. Na rozdiel od nepostihnutého dieťaťa nedostáva potrebné podnety zo sociálneho prostredia spontánne. Kontakt s inými ľuďmi vzniká hlavne na základe špeciálnej aktivity zo strany okolia. Zdravé dieťa vidí svoju matku, počuje jej hlas, vďaka čomu si vytvára rané emocionálne väzby. Slepohluché deti sú odkázané najmä na dotyky, čím sa sociálny kontakt, okrem pachov a vibrácií, obmedzuje na zásahy do intímnej zóny dieťaťa.
- ◆ Slepohluchota komplexne ovplyvňuje osobnosť jedinca, čo sa prejavuje počas vzdelávania. Dieťa môže reagovať podráždene, až agresívne. Samuel G. Howe opisuje vzdelávanie slepohluchej Lucy Reed, ktorá mu počas prvých lekcii doškriabala celú tvár (Podhájecká, 2000, s.44). Podobné agresívne reakcie súvisia s ich životnými skúsenosťami, často negatívnymi i so sociálnou depriváciou a osamelosťou (viac o osobnosti slepohluchého pozri Požár 1999, 2000).

Absencia zraku a sluchu aktivuje proces kompenzácie resp. prekompenzácie. Znamená to, že úlohu zraku a sluchu (presnejšie ich jednotlivé funkcie) preberajú zvyšné, nepostihnuté zmysly, ktoré sa silno motivovaným cvikom vyvinú do zvýšenej citlivosti. Kompenzácia je dôkazom, že organizmus i psychika pracujú ako celok.<sup>11</sup>

### **Etapy vývinu psychiky slepohluchých**

Tieto etapy sme podrobnejšie opísali v iných našich prácach (pozri Požár 2000; 2002), a preto v tejto štúdiu odkazujeme čitateľa na tieto práce. Pristavíme sa iba pri tých osobitostiach vývinu slepohluchého dieťaťa, ktoré majú bezprostredný vzťah k vývinu pojmov.

Predovšetkým si treba uvedomiť, že pôvodne vrodené reflexné mechanizmy prechádzajú do aktívneho správania tým, že si dieťa učením osvojuje základné návyky, spojené s jedením, pitím a vylučovaním. Čisto biologické potreby sa začínajú uspokojovať v rámci sociálnych noriem. Už v tomto období sa slepohluché deti výrazne odlišujú od svojich rovesníkov. Na začiatku sa slepohluché dieťa nachádza v tichu a tme, izolácii s minimálnym počtom podnetov. Toto predkontaktné obdobie je prvotné a pretrváva tým dlhšie, čím menej špeciálnej pozornosti sa dieťaťu venuje. Zatiaľ, čo zdravé dieťa aktívne spolupracuje cieľavedomými pokusmi pohybovať sa, narábať s predmetmi, či komunikovať, slepohluché zostáva pasívne. Keďže nepozná funkciu jednotlivých predmetov, oveľa ťažšie sa učí ako ich používať. Ak mu napríklad pred kŕmením dáme do ruky lyžičku, bezvládne uvoľní prsty a pustí ju na zem (Apraušev, 1983). Úlohou najranejšej výchovy slepohluchého je osvojenie základných návykov spojených s jedením, pitím, spánkom, vylučovaním atď.

V prvej opísanej etape sa dieťa postupne dostáva z predkontaktného obdobia k 2. štádiu predmetovo-činnostného styku (Apraušev, 1983), teda od pasivity a bezcieľnej aktivity, ktorej úlohou bolo vybitie nahromadenej energie, prechádza k cieľnému správaniu. Výsledkom tohoto obdobia by malo byť používanie základných nástrojov a spontánne zvládanie návykov spojených s každodenným životom dieťaťa. Predpokladom cieľenej činnosti je reprezentácia cieľa a predmetu – prostriedku na jeho dosiahnutie. Mentálne

---

<sup>11</sup> Bližšie o kompenzácii W.Stern, A. Adler, L.S.Vygotskij (in Požár 1996).

reprezentácie tohoto druhu vznikajú pri interakcii dieťaťa s prostredím. Predpokladáme, že ich vznik je až druhotný. Počas opakovaného uspokojovania potrieb sa niektoré predmety a činnosti stávajú pre dieťa významnými. V súvislosti s tým sa uňho vytvorí obrazy alebo predstavy daných predmetov, naučil sa ich spoznávať, identifikovať. Dôkazom vzniku reprezentácie je napríklad ukazovanie na predmet uspokojenia. Slepohluché dieťa vezme matku za ruku a dovedie ju k miestu, kde sa zvyčajne nachádza hrnček, čím naznačuje, že chce piť. (Požár, 2002, str.19). Dochádza k signálnosti jednotlivých úkonov tak, že dieťa chápe správanie vychovávateľa ako podnet (napr. na podvihnutie pod pazuchami reaguje pokusom vstať) a zároveň samo používa úkony, gestá ako podnet pre svoje okolie. Tieto prejavy naznačujú prechod do ďalšieho vývinového štádia. Spomínané signály vytvárajú sústavu prvých gest, pri ktorých sa pozastavíme.

### Vznik prirodzených gest

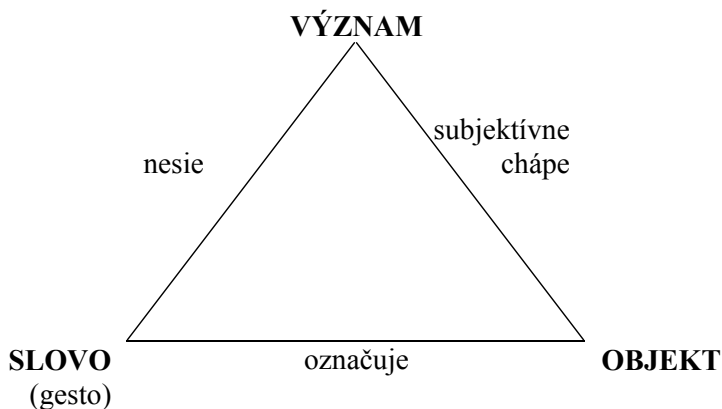
Gesto u slepohluchého dieťaťa vzniká na základe hmatových obrazov, prostredníctvom hmatových vnemov. Nejedná sa o náhodný, ale účelový prejav, ktorý sa v mnohom podobá slovu. Paralelu so slovom môžeme pozorovať v nasledujúcich vlastnostiach gesta:

- slúži ako prostriedok komunikácie
- má určitú vonkajšiu formu (je znakom znázorneným za pomoci rúk, prípadne iných častí tela, či postojom)
- spája sa s ním určitý vnútorný stav, reprezentácia objektu
- vzťahuje sa k objektu (situácii)

### Otázka vzniku prvého pojmu u slepohluchých

Jednotlivé charakteristiky pripomínajú časti Sternovho sémantického trojuholníka, ktorý opisuje vzťah slova, významu a objektu (Stern, 1931, podľa Kovacs, 1971):

Obr.1 Sémantický trojuholník





Prirodzené gesto spĺňa funkciu slova, podobne ako v znakovej reči u nepočujúcich. Ak predpokladáme, že gesto nesie reprezentáciu významu, môžeme povedať, že vznik prvého gesta signalizuje vznik prvého pojmu?

Skôr ako sa pokúsime odpovedať na túto otázku, mali by sme si vyjasniť, čo rozumieme pod slovom pojem. V súčasnej lingvistike i psychológii však táto problematika nie je celkom jasná. Všeobecne sa pojem chápe ako abstrakcia podstatných vlastností predmetu zovšeobecnených do mentálnej reprezentácie. Často sa stotožňuje s významom slova. Najjednoduchšou, i keď nie vysvetľujúcou definíciou je, že pojem je mentálnou reprezentáciou významu.<sup>12</sup>

Podľa Fodora (1998, str.23-30) sa teória pojmu musí vysporiadať s nasledujúcimi podmienkami:

1. pojmy sú mentálne osobitosti; spĺňajú čokoľvek ontologické podmienky musia spĺňať prostredníctvom vecí, ktoré fungujú ako mentálne príčiny a následky
2. pojmy sú kategórie a ako s kategóriami sa s nimi i rutinne narába
3. kompozicionalita: pojmy sú konštituentmi myšlienok a nepopierateľne v mnohých prípadoch, konštituentmi seba navzájom. Mentálne reprezentácie preberajú obsahy z obsahov svojich konštituentov.
4. pomerne veľké množstvo pojmov musí byť naučené
5. pojmy sú verejné, vlastné väčšiemu (veľkému) množstvu ľudí

Bolo by vhodné konfrontovať naše vedomosti o prvých mentálnych reprezentáciach spojených s gestami slepohluchých s vyššie uvedenými charakteristikami. To by sme však museli súhlasiť s myšlienkou, že pojmy zdravého dieťaťa nepodliehajú žiadnemu podstatnému vývinu v rámci ontogenézy. Inak povedané, že dieťa vo veku 3 rokov má rovnaký pojem ako dospelý človek. Ak chápeme pojem ako mentálnu reprezentáciu významu slova, znamenal by náš predchádzajúci predpoklad stotožnenie významu slova u trojročného dieťaťa s významom slova u dospelého. Najskôr si vysvetlíme, prečo pojem nemusí nutne byť mentálnou reprezentáciou významu slova.

Chápanie pojmu ako reprezentácie významu slova sa pri vzniku pojmu u slepohluchých dostáva do slepej uličky. U slepohluchých (podobne ako u nepočujúcich) sa reč nevyvíja spontánne. Ak by myseľ musela čakať na prvé slovo, prvý pojem by vznikol až po dlhodobom špeciálnom vzdelávaní. Zdá sa, že tomu tak nie je. Našou úlohou bude teda načrtnúť, že pojem sa nemusí viazať na slovo.<sup>13</sup> Môžeme sa oprieť o Vygotského koncepciu, podľa ktorej sa myslenie a reč vyvíjajú v určitých fázach vývinu oddelene a v iných sa zas navzájom prelínajú. Za dôkaz konečného spojenia oboch funkcií sa považuje vnútorná reč. Podľa nášho názoru sa myslenie a reč viditeľne spája v jazyku, ktorý figuruje v reči i verbálnom myslení (vnútornej reči) a odráža sa i v našej prirodzenej tendencii spájať pojem so slovom. Vygotskij však tvrdí, že reč a myslenie sú fylogeneticky i ontogeneticky oddelené. Teraz sa dostávame ku kľúčovej otázke, do ktorej z týchto funkcií priradíme pojem? Povedzme, že v konečnom štádiu je u dospelého človeka pojem neoddeliteľný od reči rovnako ako od myslenia, pretože reč reflektuje naše myšlienky a tie sú tvorené pojmami. Reč vo forme jazyka je potom nositeľom obsahov (významov), ktoré prijímateľ chápe. Pochopenie nastáva vďaka tomu, že pozná význam slov, pretože jeho myseľ obsahuje dané pojmy. Zdá sa, že pojem sa primárne prisudzuje mysli. Považujeme ho za mentálny obsah. Na to, aby bol

---

<sup>12</sup> Ak sa budeme pridrižovať tejto definícii, musíme akceptovať, že rovnako ťažké ako definovať pojem je definovať slovo význam.

<sup>13</sup> Pod slovom rozumieme *verbum* ako prvok jazyka, ktorý je jazykom verbálnej reči.

vedomý musí mať určitú formu, ktorú mu dáva jazyk. Jazyk ako spoločný nástroj reči i mysle zvykneme spájať so slovnou rečou. V skutočnosti môže funkciu jazyka v mysli plniť aj niečo iné, napríklad gesto.

Pokúsme sa analyzovať gesto na základe Fodorových kritérií. Gesto sa spája s mentálnou osobitosťou a riadi sa i pravidlami príčinnosti, ktoré si však dieťa v danom stupni vývinu nemusí uvedomovať. Lepšie povedané, nevieme posúdiť, či si ich uvedomuje. Dôvodom je fakt, že nik nevie s určitosťou povedať, kedy u dieťaťa vzniká vedomie. Názory sa pohybujú od uznania vrodenej vedomia (čo nemožno dokázať) až po jasné vonkajšie prejavy vedomej činnosti, ktoré súvisia s rečou. Ak si za kritérium vedomia zvolíme intencionalitu, potom možno gesto slepohluchých považovať za vedomé.

Na otázku kategórií musíme povedať, že gesto spĺňa skôr kritéria komplexu podľa Vygotského (1970, s.138). Preto v ňom neexistuje hierarchické usporiadanie znakov. Znaky sú združené pod gestom na základe utilitarizmu, spojením konkrétnych asociácií. Nemôžeme hovoriť o kategorizácii v pravom zmysle slova, ale iba o subjektívnom zoskupovaní znakov, ktoré je síce pomerne stabilné, ale jeho stabilita stojí na báze upevňovanej, posilňovanej skúsenosti spojenej s uspokojovaním potrieb. Mierou kategorizácie sú teda potreby, nie jazyk samotný.

K otázke, či gesta sú konštituentmi myšlienok sa v súčasnosti nevieme vyjadriť, pretože by to predpokladalo postulát, že slepohluchí v 3. štádiu vývinu majú myšlienky a to by si vyžadovalo definovať, čo považujeme za myšlienky. Preto túto otázku ponechávame radšej otvorenú. V každom prípade možno tvrdiť, že s gestami sa spájajú mentálne obsahy. Nazdávame sa však, že ich nemožno považovať za myšlienky.

Na prirodzených gestách pozorujeme, že napriek tomu, že sa s nimi slepohluché dieťa nenarodí, je schopné k nim dospieť aj vlastným úsilím. Jedinou podmienkou je dostatok vhodných podnetov z prostredia a život v sociálnom prostredí, ktoré gestám rozumie. Takže prirodzené gestá sú naučené, ale dieťa sa ich učí prirodzene, akoby v procese zrenia. Akoby vznik aspoň minimálneho množstva gest bol pre človeka nutnosťou pre existenciu v spoločnosti.

## **Proces vývinu pojmov**

Tvrdenie, že gesto už možno považovať za pojem, by bolo zrejme veľmi polemické. Gesto svojím mentálnym obsahom je už určitým stupňom abstrakcie i generalizácie, ale to isté sa vzťahuje aj k predstave. Na rozdiel od nej však spĺňa kritérium verejnosti, pretože je spoločné väčšiemu množstvu ľudí, ktorí ho používajú ako prostriedok komunikácie.<sup>14</sup> Spochybniteľný zostáva stupeň abstrakcie gesta, resp. mentálneho obsahu, ktorého je nositeľom. Naš vzťah k prostrediu je v raných štádiách kognitívneho vývinu skôr praktický a konkrétny. Podobne je to s pojmom, ktorý tento vzťah odráža. Vo Vygotského chápaní (Vygotskij, 1970) smeruje vývin pojmu od konkrétnosti, cez komplexnosť a pseudopojem, až ku konečnej adekvátnej abstrakcii.

---

<sup>14</sup> Predstava, aj keď je všeobecná, napr. predstava stromu sa v stupni abstrakcie nikdy nevyrovná pojmu *strom*, pretože pre predstavy sú charakteristické veľké interindividuálne rozdiely. Moja predstava stromu môže byť jablň z našej záhrady, kým pre iného to môže byť dub z parku. Predstava sa viaže na individuálnu skúsenosť, a preto ju môžeme prirovnať skôr k prototypu a prototypickému chápaniu pojmu, ktoré však nie je dostatočné.

Vygotskij experimentoval s pojmami spojenými so slovom. V jeho experimentoch deti rôzneho veku spájali vlastnosti a znaky a začleňovali ich pod pojem (presný postup Vygotskij 1970, s. 126). Táto metodológia nie je pre náš účel najvhodnejšia, pretože slepohluché deti nepriradujú už existujúce slová ku skupinám znakov, ale vytvárajú si vlastné znaky (gestá), ktorými naznačujú vzhľad alebo funkciu objektu. Zároveň sa pri vzniku prirodzených gest nepodradujú už existujúcim konvenciami. Pokúsime sa uplatniť aspoň závery Vygotského, ktoré by mali byť všeobecné, aj na pojmy slepohluchých.

V prvom štádiu vývinu pojmu sa dieťa riadi princípom synkretizmu. Piaget, ktorý sa netajil svojimi sympatiami k Freudovi, vysvetľoval synkretizmus ako spojovací prechod medzi logikou snov a logikou myslenia. Podobne ako počas snu dochádza k spájaniu obrazov na základe zvláštnej logiky, i synkretizmus sa riadi inými pravidlami ako naša dospelá logika. Dieťa vytvára synkretické skupiny, ktoré pozostávajú z reprezentantov určitej skupiny objektov. Všetky dohromady však nemajú nijakú vnútornú spojitosť. Pri vzniku prirodzených gest sa ich synkretická tendencia prejavuje v samotnej podobe gesta. Jediniec sa snaží gestom vyjadriť tie vlastnosti, ktoré považuje za kľúčové. Základným znakom synkretizmu je subjektívnosť. U slepohluchých je kritériom spojitosti jednoznačne funkčnosť a tú zabezpečuje postrehnutie objektívnych zákonitostí prostredia. Preto spĺňa skôr kritéria druhého stupňa pojmu – komplexu.

Štádium komplexu má viacero podštádií. Od nižšieho synkretického štádia a vyššieho pojmového štádia sa vo všeobecnosti líši absenciou jednotného spojenia, absenciou hierarchie, konkrétnosťou, názorným charakterom spojení, ktoré tvoria jeho základ, špecifickým vzťahom všeobecného k zvláštnemu a zvláštného k všeobecnému, špecifickým vzťahom jednotlivých elementov medzi sebou a celou zákonitosťou vytvárania zovšeobecnenia (Vygotskij, 1970, s. 145). Pre prirodzené gesto je typická spomínaná konkrétnosť a nedostatočná kategorizácia. Vygotskij zaradil medzi príklady komplexov i pojmy nepočujúcich. Ich pojmy sú podobné pojmom slepohluchých. Oba typy vznikajú bez jazykového styku s dospelými, preto si deti vytvárajú komplexy voľne. Napr. v jazyku slepohluchých môže mať ukázanie na zub tri rôzne významy: biely, kameň, zub (tamže, str.154). Posunková reč má viacero podobných zvláštností, ktoré sa javia byť ontologickými prežitkami (pozri nižšie).

Ak uznávame, že pojmy sa v rámci ontogenézy menia, potom máme dôvod predpokladať, že tento proces vývinu kopíruje fylogénu pojmu v rámci našej evolúcie. Na ilustráciu použijeme Fodorovu rozprávku, ktorá opisuje spomínaný proces.

V biblickej Záhrade na počiatku ľudstva vyjadroval pojem výhradne stereotyp. Znamená to, že pojem „diera“ vyjadroval presne vlastnosti, ktoré má nejaký jav, keď sa zdá byť rovnaký ako príklad stereotypu diery. Nikoho netrápilo, či náhodou neexistuje aj nejaký jav, ktorý síce spĺňa kritériá stereotypu diery, ale napriek tomu dierou nie je. V Záhrade bola ľudská myseľ mierou všetkých vecí. Doba, ktorú Fodor nazýva dobou Nevinnosti sa skončila, keď na scénu prišiel had. Povedal ľudom, že Boh sa na svet pozerá inak; že veci môžu byť odlišné, aj keď sa nám zdajú byť rovnaké. (Naznačil tak, že niekde na svete existuje niečo, čo vyzerá ako diery a pritom je to napr. priepasť.) Od tohoto zlomového okamihu prestali ľudom stačiť prototypické pojmy. (podľa Fodor, 1998, str. 150-152). Niečo podobné sa skutočne deje aj v ontogenéze. Detské myslenie sa riadi skôr stereotypmi. Je pre ne ťažko pochopiteľné, že zlodejom môže byť aj pekná, mladá blondínka a nie len starý, škaredý, smradľavý bezdomovec.

Prirodzené gesto u slepohluchých je konkrétne. Vyjadruje najčastejšie potrebu dieťaťa. Každopádne jeho vznik je dostatočným dôkazom toho, že slepohluchý človek dokáže abstrahovať, generalizovať a kategorizovať. Tieto schopnosti (presnejšie myšlienkové

operácie), ako predpoklad pre vznik pojmového myslenia musia byť ľuďom vlastné vo veľmi skorom veku a ako dokazuje výskum slepohluchých, musia byť nezávislé od zraku a sluchu.

### **Gesto nestačí na ďalší rozvoj psychiky**

Počas evolúcie sa ale vyvinula práve slovná reč a keďže evolúcia „vie čo robí“, mali by sme zdôrazniť, že slovná reč má svoje nezanedbateľné pozitívum. Vzťah medzi gestom a javom je priamy a názorný, pretože gesto obrazne alebo funkčne znázorňuje predmet. Gesto je svojou názornosťou priamo späté s objektom, čo je jasným predpokladom pre konkrétnosť. V prirodzenej podobe nikdy nemôže slúžiť ako symbol nezávislý od reality. Až jazyk, ktorý nemá priamy vzťah k svojmu objektu poskytuje dostatočný priestor pre abstrakciu. Slovný jazyk poskytuje obrovské množstvo možností a kombinácií a preto sa ňou dá opísať realita presnejšie, s väčšou citlivosťou ako napr. pomocou znakovkej reči. Výskumy nepočujúcich podporujú tento názor. Ž.I.Šifová uskutočnila niekoľko experimentov zameraných na skúmanie abstrakcie u 6-7 ročných nepočujúcich detí v podmienkach hry. Zistila, že nepočujúce deti odmietali použiť predmet iným spôsobom ako mali zafixované a ako to súviselo s pôvodným účelom daného predmetu. Upínali sa na stereotypné riešenia problému. Ich úlohou bolo napr. nakŕmiť a napojiť bábiku. Nemali však k dispozícii hrnček, ale iné predmety. Zatiaľ čo počujúce deti použili bez problémov náprstok či krabičku z umelej hmoty, nepočujúce posunkujúce deti sa ohradzovali, že náprstok a krabička nie sú nádoby, z ktorých sa pije. Jediná náhrada, ktorú boli ochotné akceptovať, bol izolátor, pretože nepoznali jeho prvotný význam a najmä nevedeli na čo sa používa (Šifová,1971).

Posunková reč nemá takú dokonalú gramatickú štruktúru a sémantickú citlivosť ako slovná reč. V posunkovej reči sa podstatné mená neskloňujú, slovesa nečasujú, nepoužívajú sa časy sloviess, slovesné tvary, vzťahová sústava (Gáspár,1959, in Illyés a kol.1978, str.164). Podľa Illyésa nepočujúci pravdepodobne nie len iné oznamuje, ale aj inak rozmýšľa pomocou naučenej posunkovej reči a inak pomocou slov (tamže, str. 166). Slovná reč pravdepodobne ovplyvňuje rozvoj abstrakcie a kategorizácie, ktorá sa u nepočujúcich vyvíja spomalene, kým u nevidiacich zhodným tempom ako u intaktných.

Ak zhrnieme vyššie opísané východiská, dospejeme k niektorým záverom, ktoré musia platiť pri vývine psychiky slepohluchých. Pojem nie je viazaný výhradne na slovo. V prípade slepohluchých plní prvotnú funkciu slova gesto, ktoré však nie je dostačujúce pre ďalší rozvoj myslenia. Preto je potrebné, aby si dieťa osvojilo postačujúci jazykový systém, ktorým je najčastejšie slovný jazyk<sup>15</sup>.

Ako sme už naznačili, okrem prirodzených gest, slepohluchí neinklinujú k žiadnej inej forme reči a teda ani jazyka. Bez špeciálneho vzdelávania by sa dostali maximálne do 3. etapy vývinu psychiky a to len v prípade, že by mali dostatok vhodných podnetov.

Reč sa začína utvárať až ako nadstavba nad gestovou formou komunikácie spočiatku v taktilnej forme. Dieťa ju najskôr chápe ako variant gestovej reči, teda gesto vníma ako celok. Sledujeme tu vývinovú paralelu so zdravým dieťaťom, ktoré takisto najskôr vníma slovo

---

<sup>15</sup> Dôvodom tohoto „najčastejšie“ je fakt, že dieťa vyučujú ľudia, ktorí sami hovoria slovným jazykom a preto je logické i prakticky najvýhodnejšie, aby sa slepohluchý prispôbil sociálnej väčšine a stal sa tak jej súčasťou. Inak povedané, keby ho vychovávali ľudia komunikujúci prostredníctvom vóní (čo je pre ľudský druh, ktorý na to nie je prispôbený, absolútne nereálne), komunikoval by tak s veľkou pravdepodobnosťou tiež.

v jeho kompaktnosti ako vlastnosť predmetu: *napr. vec, na ktorej spinkám je mäkká, oblá, biela a okrem toho je to vankúš.*

Howe opísal proces učenia slov u Laury Bridgmanovej takto: „Pri prvých experimentoch som vzal predmety každodenného použitia, ako nože, vidličky, lyžice, kľúče a podobne a pripieval som na ne štítky s ich názvami, napísané reliéfnym písmom. Tieto Laura veľmi pozorne prehmatala a neskôr začala rozlišovať, že línie slova lyžica sa odlišujú od línií slova kľúč podobne, ako sa od seba odlišujú samotný kľúč a lyžica“ (Howe, Správa z roku 1840 in Podhájecká, 2000, str. 29).

Laura sa ľahko naučila klásť správne štítky na správne predmety, ale viditeľne to robila automaticky. Intelektuálne nevidela žiaden vzťah medzi dvoma predmetmi. Neskôr začal Howe používať namiesto štítkov slová zložené z písmen. Laura sa učila slová skladať z písmen. Po dlhodobom mechanickom opakovaní nastal zlom, ktorý autor opisuje až metafyzicky: „...zrazu sa v nej zablysko svetlo pravdy, jej intelekt začal pracovať, pochopila, že je tu spôsob, ktorým ona sama dokáže ukázať znak pre čokoľvek, čo je v jej mysli a tak to povedať inej mysli.“ (Howe, 1840, tamže str. 30).

Slovný jazyk sa teda slepohluchí neučia od jednotlivých písmen, ale od významových celkov, zahrnutých do kontextu. Slovo je najskôr napísané reliéfnou abecedou a neskôr Braillovým písmom. Podobne ako zdravé dieťa si ľahko osvojí intuitívnu gramatiku – gramatickú stavbu reči. Samotnú gramatiku sa však musí učiť.

Vďaka súčasným výchovným technikám sa slepohluchí môžu naučiť aj orálnu reč. táto cesta sa volí najmä vtedy, ak dieťa malo v čase vzniku postihnutia už zvládnuté základy orálnej reči. Tie sa podchytiť a prostredníctvom vibrácií rozvíjajú. Ústna reč však býva často ťažko zrozumiteľná. Je zaujímavé, že splepohluchí používajú aj niečo, čo by sa dalo prirovnáť k Piagetovej egocentrickej reči – hovorenie pre seba. Kým Piaget pokladal egocentrickú reč za prechodné štádium vývinu reči, ktoré zákonite vymizne, Vygotskij mu odporoval. K egocentrickej reči sa vraciame minimálne v záťažových situáciách. Slepohluchý Suvorov píše: „Keď sa zamotávam, tak nič nemôžem rozhodnúť bez toho, aby som nerozmýšľal na papieri. Rozmýšľať v písomnej podobe bolo pre mňa vždy, už od školských čias, akosi ľahšie (Suvorov, 1995 str.3). Podobnú externalizáciu myslenia pozorujeme aj u nepočujúcich žiakov, ktorí pri riešení problémov posunkujú sami pre seba pod lavicou.

Poznatky o procese osvojovania si reči u slepohluchých svedčia o tom, že tu platia rovnaké zákonitosti ako u intaktných detí. Môžeme to chápať ako jeden z dôkazov existencie jazykovej domény, vrodenej predispozície naučiť sa ľudský jazyk.

## **Záver**

Cieľom práce bolo charakterizovať vývin kognície slepohluchých a konfrontovať ho s poznatkami o kognitívnom vývine intaktných jedincov. Dospeli sme k záveru, že bazálne vývinové zákonitosti sú univerzálne, čo by bolo logicky možné vyvodiť už z výroku, že pokiaľ počiatočný stav psychiky A je rovnaký u intaktných i slepohluchých a súčasne je u oboch skupín rovnaký i konečný stav B, potom spomínané zákonitosti smerujúce od stavu A k stavu B musia byť pre obe skupiny rovnaké. Slabým miestom takých predpokladov by jednako mohlo byť, že rovnakosť oboch stavov psychiky týchto skupín sme postulovali a to aj s vedomím, že hovoriť o schopnosti posúdiť psychiku je v súčasnosti prinajmenšom trúfalé. Teraz si uvedomujeme, že nás skôr zaujímalo laické: ako je to možné? Ako je možné, že človek bez zraku a sluchu je schopný myslieť a cítiť rovnako ako ktokoľvek z nás? Na túto otázku sa nám podarilo nájsť objektívnu odpoveď, že slepohluchí sa stávajú „normálnymi“ len

vďaka pomoci ostatných. Človek by bez ľudí nebol človekom, bez ohľadu na to, či sa narodil zdravý alebo nie.

Našou ďalšou snahou bolo lepšie pochopiť univerzálne procesy kognitívneho vývinu. Zistili sme, že vzdelávanie slepohluchých potvrdzuje existenciu senzitívneho obdobia, ktoré je typické pre rozvoj jednotlivých psychických funkcií, najmä reči. Pre rozvoj psychiky je objektívne najcitlivejším obdobie raného detstva. Samotný vývin smeruje od uspokojovania základných potrieb až po vznik a uspokojovanie tzv. vyšších potrieb, od biologického princípu, kedy je psychika len nástrojom fyzická, až po psychosociálny princíp. Spomínané psychosociálne sprostredkuje jedine jazyk – ako sociálny a zároveň psychický nástroj, ktorý funguje v komunikácii a myslení ľudí súčasne. Zamerali sme sa na myslenie a na to, akým spôsobom sa formujú mentálne reprezentácie od jednoduchých obrazov do jednotiek myslenia –pojmov. Na pojmovom vývine sa nám azda podarilo podporiť Vygotského teórie, podľa ktorých sa mentálne obsahy vyvíjajú organizovaním od synkretizmu, cez komplex až k pojmu; od konkrétnosti k abstrakcii. Keďže ide o psychosociálny proces, jeho podmienkou je jazyk.

Táto naša práca mala byť aj dôkazom, že slepohluchí môžu vedu v mnohom doplniť a spresniť, oveľa viac, ako sme zistili my. Preto by sa mal výskum o nich viac zaujímať, keďže v súčasnosti je prístup odborníkov (a to nielen u nás) takmer výhradne praktický, čo je pre vedu sebaochudobňujúce. Získané teoretické poznatky by sa po overení dali uplatniť v širšej praxi a v konečnom dôsledku by pomohli i pri samotnom vzdelávaní slepohluchých (ale aj intaktných). Slepohluchí môžu veľa naučiť i nás, bežných ľudí. Napríklad to, že svet je viac, ako zmes zvukov a farieb a že to skutočne dôležité sa dá nájsť aj bez sluchu a zraku.

## Literatúra

- APRAUŠEV, V.A. 1983. *Tiflosurpedagogika*. Moskva : Prosveščeniye.
- FODOR, J. 1998. *Concepts*, Oxford university Press.
- ILLYÉS, G. a kol. 1978. *Špeciálnopedagogická psychológia*. Bratislava : SPN
- KOVACS, F. 1971. *Linguistic Structures ans Linguistic Lows*. Budapešť.
- McINNES, F.R. 1997. *Deaf-Blind children: Developmental guide*. The Open University Press.
- PODHÁJECKÁ, M. 2000. *Výchova a vzdelávanie Laury Bridgmanovej*. (Diplomová práca) Bratislava : Pedagogická fakulta UK.
- POŽÁR, L. 2002. *Kapitoly z patopsychológie slepohluchých*. In. *Pedagogika zrakovo postihnutých v teórii a praxi*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK.
- POŽÁR, L. 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava : PdF TU. ISBN 80-88774-74-8
- POŽÁR, L. 1999. *K osobnosti slepohluchých*. Bratislava : Pedagogická fakulta UK.
- SANTROCK, J.W. 1988. *Child Development*. The McGraw-Hill Companies, 8th edition
- SOKOLEANSKIJ, I.A. 1959. *Usvojenije slepogluchim rebjonkom grammatičeskogo stroja slovesnoj reči*. Moskva : Doklady APN RSFSR, č. 1.
- SOLOVIEVA, I.M., ŠIF, Ž.I., ROZANOVA, T.V., JAŠKOVA, I.V (Eds.). 1971. *Psichologija gluchich detej*. Moskva : Pedagogika.
- SPERBER, D., PREMACK, D., PREMACK, A.J. 1995. *Causal Cognition: A multidisciplinary debate*. Oxford University Press.
- STERN, W. 1921. *Die Menschliche Persönlichkeit*. Leipzig.
- SUVOROV, A.V. 1995. *Škola vzajimnoj čelovečnosti*. Moskva : Universitet Rossijskoj akademii obrazovanija.
- VYGOTSKIJ, L.S. 1970. *Myšlení a řeč*. Praha : SPN.

## HUMANITAS A ETICKO–HODNOTOVÝ ZÁKLAD VÝCHOVY

MARTIN ŽILÍNEK

Katedra psychológie a etickej výchovy, Pedagogická fakulta TU  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** ŽILÍNEK, M.: Humanitas and basic values of the moral education. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D. 2003, no. 7, pp. 85 – 93.

„Humanitas“ represents one of the basic properties of the European value system and one of the main dimension of the European cultural identity. At the same time, this is a value and „imput“ to the global value system, which is being formed.

Cultivation of human existence, spiritual and physical development of man stands for the basic and immanent part of the whole developmental process of mankind. In spite of unbalanced development, mutual encounter of various cultura complexes and humanity represent final value destination in the formation of a man.

**Key words:** humanism, /humanitas/, ideal of humanism, humanistic ideals of education, value of life, morality, humanistic moral values, ethic value categories, moral cultivation of a man.

### Fenomén „humanitas“

Cieľom ľudského života je stať sa človekom. Všetko dianie a snaženie v človeku smeruje k „humanitas“<sup>1</sup>. Predstavuje cieľový esenciálny a obsahový rozmer všetkej šľachetnej ľudskosti. Humanitas sa naplní tým vyšším, absolútnym, čo človeka prevyšuje, presahuje. Špecificky ľudské vo svojej najvlastnejšej podstate u človeka je to, čím sa naplní zmysel jeho bytia. Zmysel je daný človeku jeho bytím tým, že je človekom – má ľudskú prirodzenosť. „Je daný však, ako všetko ľudské pri východisku, ako možnosť, príležitosť, šanca, výzva, sádzka. Ktorá sa má vlastným pričinením človeka, ako jeho životná úloha, aktivizovať, realizovať, splniť a naplniť“ (Hanus, L., 1997, s. 115).

V procese svojho vývoja, na ceste hľadania a rastu má si jedinec postupne uvedomiť zmysel vlastného života, svoje životné postavenie, najhlbší zmysel svojho „ja“. Človek sa postupne zmocňuje svojho vlastného zmyslu a vlastného sebauskutočnenia. Humanitas je určitou integritou všetkých „vyšších hodnôt“ vzťahujúcich sa k ľudskému životu. Humanitas je i záväznosť, ktorú má človek akceptovať a pokladať za svoju povinnosť a zároveň je i príkazom svojej vlastnej prirodzenosti.

Humanitas zaväzuje ku duchovnému, ku človeku dôstojnému životnému štýlu, rešpektovaniu jeho dôstojnosti, starostlivosti o jeho slobodu, šťastie a slobodný rozvoj. Akceptuje nedotknuteľnosť ľudských práv, ako aj nespochybniteľnú hodnotu každej ľudskej

bytosti. Humanitas je spätý i s vyjadrením schopnosti rovnováhy, samostatnosti, vyváženosti a harmónie. Vyjadruje vertikálny i horizontálny rozmer ľudského bytia, jeho vnútrosvetovosť i transcendentiu, ohraničenosť, otvorenosť i nekonečnosť možnosti rozvoja.

Humanitas je a má byť vlastníctvom každého jednotlivca i vlastníctvom spoločnosti. Človek ako osobnosť sa realizuje len vtedy, keď objavuje druhých a keď ich akceptuje cez vzťahovú reláciu „ja – ty – my“. Dôstojnosť človeka je jediná svojho druhu a vzťahuje sa k jeho vlastnému osobnému bytiu. Vďaka svojej dôstojnosti má človek ako osobnosť určitú „vlastnú autonómiu“ v oblasti hodnôt a v spôsobe ich realizácie. Samotná dôstojnosť je neredukovateľná hodnota.

Humanitas je bytostne spätý s celkovou kvalitou života. Vo svojej podstate predstavuje charakteristickú určenosť ľudského života. Hodnota ľudského života je daná ním samým a kvalita života znamená naplnenie tejto hodnoty. Zmysel života sa uskutočňuje v dimenziách konkrétnych kvalít života, ktoré vyplývajú z objektívnych podmienok a subjektívneho stavu osobnosti. Smerovanie dosiahnutia osobného i spoločného dobra, šťastia a spokojnosti so životom zodpovedá cieľovému zámeru humanitas.

V činnostnej pozícii individuálneho a spoločného života sa „kvalita života“ bezprostredne zživotňuje v spôsobe a štýle života. Spoločensky prevládajúci spôsob života sa v živote jednotlivca mení na osobitý životný štýl. Kým v spôsobe života ide o spoločensky alebo o skupinovo akceptované hodnoty, tak v životnom štýle ide o vnútorné prijatie hodnôt v duchovnom svete a otváranie cesty „žitia hodnôt“.

Životný štýl vo vzťahu k humanitas predstavuje určitú formu, ktorá ľudskému životu v personálnej i sociálnej pozícii, dáva základný tvar a smer. Človek odvolávajúci sa na slobodu, volí si svoj vlastný „štýl“ života. Neuspokojuje sa s danosťou čo je, ale hľadá hlbší zmysel a vyšší cieľ. Humanitas zaväzuje k dôstojnému životnému štýlu. Ak by sa o to vyššie prestal usilovať, jeho vnútorná dynamika túžob a snažení by sa „zastavila“, človek by poprel sám seba.

V úsilí a chcení o vyššiu dimenziu dobra, spravodlivosti, šľachetnosti i múdrosti odkrývame podstatu a mocnosť kultúrnosti, ako kreatívnej životnej kvality človeka. Esenciálny základ kultúrnosti spočíva v morálnej hodnotovej rovine. Ako v rovine morálnej i v chápaní kultúry a kultúrnosti vychádzame z pozície – „aký človek je a aký má byť“. To je určujúce východisko prístupu k ľudskej osobnosti, jej kultivácie v morálnej, edukatívnej a všeobecno-duchovno-kultúrnej zameranosti.

Humanitas sa osvojí výchovou. Vo svojej podstate predstavuje cieľavedomú a zámernú celoživotnú kultiváciu osobnosti. Jej určujúcim strategickým zámerom je napomôcť vyvíjajúcemu sa jedincovi „uviesť ho na cestu“, aby našiel sám seba, aby v kreovaní vlastnej osobnosti pokračoval sám, svojím vlastným úsilím.

Je to pomoc, aby dospievajúci jedinec našiel svoj vlastný obraz a aby ho v tom najvlastnejšom naplnil. Tento sebadotvárací obraz je najlepším vyjadrením „šľachetnej ľudskosti“. Je to cesta všeľudskej a európskej duchovno-kultúrnej tradície „humanitas“ (Hanus, L., 1997, s. 114-120).

### **Ideál „humanitas“ vo výchove človeka**

Aj napriek nerovnomernému vývoju, vzájomnému stretávaniu sa rôznych kultúrnych celkov, humanitas predstavuje cieľovú hodnotu utvárania a výchovy človeka. Výchova smeruje k dokonalejšej forme života, k zámernému usposobovaniu ľudskej bytosti a k uskutočňovaniu ideálov ľudstva. Máme na zreteli tie ideály, ku ktorým sa ľudstvo hlásilo,



ktoré uznávalo v priebehu svojho vývinu a uskutočňovalo v konkrétnych životných podmienkach. Pod zorným uhlom ideálov ľudstva, v procese rozvíjania celého kultúrneho života utvárali sa aj ideály výchovy a im zodpovedajúce cieľovo-hodnotové štruktúry, koncepcie a systémy výchovy a vzdelávania.

Antická kultúra so zdôrazňovaním dôstojnosti a plného rozvinutia ľudského života vytvorila najzákladnejšiu humanistickú platformu rozvoja človeka. V civilizovanom svete a prírode nachádza človek dostatočný dôvod svojho bytia a súčasne cieľ svojho života. Uznáva a vnútorne prijíma názor, že dianie v prírode a v ľudskom živote má vnútornú tendenciu uskutočniť dobro. Z tohto postulátu sa odvíja i taxonomická hodnotovo-výchovná kategorizácia a zameranosť celého procesu výchovy.

V úsilí o dokonalosť človeka ide o rozvinutie všetkých jeho prirodzených duchovných a telesných síl. Organickým spojením dobra a krásna /v helénskom ideále dokonalosti/ vznikol ideál všestrane rozvinutej osobnosti – „kalokagathia“ /z gr. kalos-krásny, agathos-dobry/ t.j. byť krásnym a dobrým, fyzicky i duševne. Svojou podstatou predstavuje tento ideál dokonalosť prirodzeného rozvoja ľudskej bytosti a je centrom všetkých snáh antickej kultúry<sup>2</sup>.

Kresťanská stredoveká kultúra vychádza z transcendentnej zakotvenosti najvyšších životných cieľov. Kým podstata antického ideálu životnej dokonalosti spočíva v spojení prirodzeného krásna a dobra, podstata kresťanského ideálu dokonalosti spočíva v zbožnom žítí, v obrode ľudskej bytosti, v duchu a pravde, v pretváraní človeka nového typu, s hlbokými duchovnými hodnotami.

Prirodzená podstata ideálu rozvoja človeka sa rozširuje o dimenziu vyššej duchovnej podstaty, o kultúru ducha, viery a náboženstva. Kultúra a duchovný svet kresťanstva utvárajú novú integrálnu štruktúru, hlboko zasahujúcu celú civilizovanú Európu. V počiatočnom období svojho rozkvetu kresťanská stredoveká kultúra nachádza svoj najvyšší duchovný výraz v diele sv. Aufustína a vo svojom vrcholnom období v diele Tomáša Akvinského.

Stredoveká kultúra so svojim kresťansko-duchovným zameraním rozvinula kresťansko-humanistický univerzálny základ výchovy. Základnými kultúrnymi a mravnými postulátmi v procese výchovy človeka sa stávajú prirodzené i nadprirodzené hodnoty. Umocňovaním a rozvíjaním základnej humánnej hodnoty – lásky k bližnému sa ideál kresťanskej dokonalosti dostáva zo supranaturalistického zamerania k reálnym hodnotám ľudského života. Láska, hlboko ľudský pozitívny vzťah človeka k človeku, nadobúda charakter kresťanskej humanistickej univerzality.

Kresťanská kultúra sa spolu so židovskou kultúrou stala integrálnou súčasťou vývoja európskej kultúry. Náboženstvo bolo nositeľom novej kultúry, a prameňom a silou morálky. Kultúru a kresťanstvo nemožno od historických procesov vývoja európskej ale ani svetovej civilizácie oddeľovať.

Pre územie dnešného Slovenska znamenalo prijatie kresťanstva vstup do európskeho duchovno-kultúrneho kontextu.

Z hľadiska nášho chápania problematiky, kresťanská kultúra dáva ideálu humanity a mravnosti človeka vyšší transcendentálny rozmer. Aj napriek tomu, že v ďalších vývojových obdobiach sa vytvárajú nové typy kultúr a nové humanisticko-filozofické doktríny s im zodpovedajúcimi i novými ideálmi výchovy, základné postuláty kresťanskej humanistickej univerzality sú trvalými hodnotovými štruktúrami rôznorodých filozofických, etických a pedagogických koncepcií.

Renesancia a humanizmus ako nová epocha vo vývine ľudstva, vytvárajú nový typ kultúry s novým ideálom výchovy. Na platforme obrodzenia antickej kultúry, jej atribútov

naturalizmu, individualizmu, estetizmu a racionalizmu utvárajú sa a prehodnocujú pohľady na ľudskú osobnosť, jej vzťah k svetu a pozemskému životu. Renesancia umocňuje prirodzenosť človeka, jeho duchovnú i telesnú dokonalosť, obrodzuje človeka ako jednotlivca, chápe ho ako subjekt s vlastným slobodným rozhodovaním.

Humanizmus predstavuje filozoficko-etický myšlienkový prúd, ktorému je človek najvyššou hodnotou a jeho cieľom je plný rozvoj ľudskej bytosti. Z hľadiska sociokultúrneho procesu utvárania a uskutočňovania humanistického výchovného ideálu i celého systému vychovávaní a vzdelávania človeka má určujúci význam koncepcia Jána Ámosa Komenského – „cultura universalis“<sup>3</sup>. Osahuje základné paradigmi, východiskové teoretické postuláty humanistickej výchovy človeka. Všetko ľudské konanie smeruje k dobru.

Idea celku, aby sa každý človek rozvíjal ako všestranná osobnosť, vedie J.A.Komenského k utváraniu systému celoživotného stupňovitého vzdelávania a výchovy. Tvorivo začleňuje duchovnú a materiálnu činnosť do celého procesu formovania človeka ako jednotlivca i celého ľudského pokolenia. Akcentuje jednotu človeka a sveta, jednotu filozofie života a formovania človeka. Na báze filozofie života rozvíjal celý pedagogický systém. Vždy mal na zreteli celosť ľudského zúšľachtovania, všestranný rozvoj ľudského tela i ducha, rozvoj ľudskosti, snahu o dosiahnutie životnej múdrosti.

Uplatnením jednotnej organickej štruktúry univerza /rozvinutím vzťahov a súvislostí medzi človekom a svetom v školách života a v živote ako v škole/ ukázal J.A.Komenský na celok ľudského zúšľachtovania a na celistvosť procesu univerza kultúry. Proces utvárania vnútornej kultúry človeka sa hlboko dotýka jeho všestranného zúšľachtovania, so zreteľom na celok ľudskej vzdelanosti a na stupeň rozvoja kultúrnej spoločnosti. Celková kultivácia osobnosti, vychovávanie a vzdelávanie majú smerovať ku kultúre rozumu, mravov a zbožnosti, k životu a k vzájomnej úcte ľudí, majú pomáhať prebúdať svedomie slobodnej, tvorivej všestranne zdokonaľujúcej činnosti.

Celostná univerzálna kultúra slúži pravde a životu v prítomnosti i v perspektíve budúcnosti. Umožňuje, aby všetci ľudia spoločne a každý človek osobitne mohli získať vzdelanie a aby sa vzdelaným stalo celé ľudské pokolenie.

Nové kultúrne obrodzenie ľudstva a rozvinutie výchovného ideálu na platforme ušľachtilej ľudskosti, prirodzených práv človeka a zdokonaľovania ľudskej prirodzenosti sa spája s epochou osvietenstva. Idea prirodzeného práva, spoločne so šírením ideí dobra, spravodlivosti, slobody a hlbkej úcty k prirodzenému rozumu sú atribúty, na ktorých sa rozvíjal celý kultúrny a spoločenský život a formovali sa i nové idey vychovávaní a vzdelávania človeka.

Z mysliteľov rozvíjajúcich teóriu prirodzeného práva, myšlienku kultúrnej obrody ľudstva a tvorivého rozvíjania humanistickej výchovy má osobitný význam Jean Jacques Rousseau (Bowen, J., Hobson, P. R., s. 1974, s. 120-136). V celistvosti nastoluje riešenie problému ľudskej kultúry. Akcent kladie na právo individuálnej slobody a právo človeka na subjektívny život.

Prirodzená výchova /*éducation naturelle*/ znamená plne rešpektovať prirodzenosť a prirodzené ľudské vlastnosti. Hlas prírody hovorí o rozvinutostiach individuálneho nadania. Treba slobodne rozvíjať osobnosť každého jednotlivca v celej jej rozmanitosti.

Prirodzené ľudské práva späté s hodnotami slobody, rovnosti, spravodlivosti, úcty k človeku a k jeho individualite, umožňujú každému jednotlivcovi dosiahnuť blaho a dokonalosť. J.J.Rousseau svojimi názormi a rozpracovaním systému prirodzenej výchovy umocňuje a rozvíja humanistickú a demokratickú podstatu formovania človeka.

Idey J.A Komenského a J.J.Roussaua vo veľkej miere ovplyvnili ďalší vývin teórie výchovy, umožnili povzniesť ľudského ducha, nájsť životné ciele, vzťah k sebe a k iným ľuďom. Stali sa zdrojom celkovej mravnej a duchovnej obrody.

K pravej ľudskosti – „humanitas“ má smerovať každá výchova človeka. Preto treba novú, ľudskejšiu, prirodzenejšiu výchovu. V tomto zameraní vznikajú pedagogické hnutia a myslitelia rozvíjajú humanistickú kultúru a tvoria pedagogicko-výchovné koncepcie.

Ideály ľudstva nadobúdali aj v ďalších historických epochách konkrétny rozmer. V strede záujmu zostáva vždy človek, snaha o jeho celkový rozvoj a zdokonaľovanie. Novovek spätý s mohutným prírodovedným a technickým rozvojom, ako aj s novými sociálnymi potrebami ďalej rozvíja idey demokracie, slobody, humanity a mravného pokroku ľudstva. Živá humanistická tradícia vytvárala a rozmnožovala najcennejšie plody ľudskej kultúry v spoločnostiach vyvíjajúcich sa na demokratických princípoch.

Vychádzajúc z historicko-vývojového procesu i v súčasnej modernej demokratickej spoločnosti nadobúda proces hľadania nových dimenzií uskutočňovania ideálov ľudstva nové humanistické, kultúrno-antropologické i pedagogicko-vychovateľské rozmery. „Klasický humanizmus nahradil moderný humanizmus.“ (Read, G.H., 1990, s.8-16). Základné humanistické postuláty sú trvalou platformou, ktorú možno uplatniť i pri riešení súčasných problémov ľudskej bytosti. Ani jednému jednotlivcovi nemožno dnes uprieť právo na rozvoj jeho duchovného a intelektuálneho potenciálu.

Hľadanie zmyslu života, životného cieľa, vzťahu k sebe, k iným ľuďom sú myšlienkami, ktoré mobilizujú duchovné sily jednotlivcov a skupín v celom svetovom spoločenstve. Úzke hodnotiace hľadiská odborného poznania jednotlivých ideologických, politických, filozofických ako aj teologických, sociálnych teórií nadobúdajú multikultúrne hľadiská o ľudskom blahu, humanite a mravnosti.

Prach histórie pokryl mnohé dobové hodnoty, avšak idey ušľachtilej ľudskosti a mravnej dokonalosti sú trvalou „axiomou“ ľudstva. Idey ušľachtilej humanity a mravnosti duchovne zjednocujú celé ľudstvo. Napomáhajú stanoviť smer i program duchovnej a mravnej obrody človeka, nachádzať vieru v pokrok a zdokonaľovanie ľudskej spoločnosti.

Aj v treťom tisícročí zameranie výchovy vychádza z procesu hlbokkej humanizácie človeka, ako základného metodologického východiska podmieňujúceho nové koncipovanie cieľovej, obsahovej i procesualnej štruktúry v rozvoji výchovnej teórie a jej aplikácie v praxi.

Immanuel Kant vo svojich výkladoch o pedagogike vymedzuje výchovu ako postup, ktorým sa človek stáva človekom. Ľudský život má tú zvláštnosť, že človek je sebatvorcom, musí sám seba tvoriť svojimi vôľovými úkonmi, musí zo seba vytvoriť skutočne mravného, rozumového a slobodného človeka. Toto tvorivé dielo už dávno uskutočňujú mnohé pokolenia, ale pokračuje pomaly. Zrýchlenie závisí od ľudí, hovorí I.Kant, ktorí sa vedome snažia vychovávať svojich nasledovníkov, nie na príbuzný stav vecí, ale tak, aby bolo možné dosiahnuť lepšiu budúcnosť ľudstva. Každé pokolenie chce vychovávať svoje deti tak, aby obstáli v súčasnom svete, ale nie so zreteľom na vlastný cieľ výchovy – t.j.: napomáhať najlepšie možné uskutočňovanie ľudstva ako ľudskosti (Dewey, J., 1963, s.12-38).

Ušľachtilá ľudskosť je základným cieľom výchovy. Je to imperatív, ktorý má trvalú hodnotu. Jeho dosiahnutie je podmienené procesom všestranného zdokonaľovania osvojovaním si kultúry na báze neotrasiteľnej viery v ľudskú dôstojnosť, na báze lásky a úcty k človeku, uznaním a rešpektovaním všetkých hodnôt.

## Humanisticko-mravné hodnoty - esenciálna báza výchovy človeka

Rozvoj ľudskej osobnosti ako celistvej a autentickej je vo svojej základnej humanistickej podobe hlboko mravným procesom. Byť človekom znamená, byť mravne rozvinutou osobnosťou (Gunzler,G.,1988). Ideál rozvoja osobnosti, obsah hodnôt a cieľov humanisticko-mravnej výchovy súvisí so všeobecno-kultúrnymi vzťahmi a hodnotami.

Ideál v súčasnom chápaní humanizácie ľudstva koncentruje mravné ideály a hodnoty postulované v dejinotvornom kultúrnom procese ľudskej civilizácie. Čím viac hodnôt v sebe integruje, tým vytvára pevnejšiu duchovno-mravnú stabilitu života človeka i sociálneho spoločenstva. V humanistickej filozoficko-antropologickej teórii vo všeobecnosti platí, že kritériom stupňa dosiahnutia ľudskej identity je vzťah k všeobecno kultúrnym hodnotám, ktoré sú preverené existenciou ľudstva a plne akceptujú etický vývin ľudskej spoločnosti.

Humanisticko-mravné hodnoty vychádzajú zo základných záujmov života človeka a sociálneho spoločenstva. V ich širokom hodnotovom spektre zaujímajú osobitné postavenie univerzálne, multikultúrne hodnoty.

Mravné hodnoty univerzálnej podstaty predstavujú základné dedičstvo humanistickej mravnej kultúry, jej prirodzenú kontinuitu i duchovno-životnú stabilitu. Morálne kritérium – je jedno zo základných všeobecných meradiel v celom procese zdokonaľovania ľudskej civilizácie. Apodikticky všeobecná forma „mravných zákonov ľudstva“ bola historicky jedným z prvých regulátorov duchovného a sociálneho bytia človeka.

Historické, multikultúrne chápanie mravnosti a základných mravných hodnôt je typickým javom duchovnej kultúry. Jeho podstatná zvláštnosť spočíva v tom, že sa obracia ku všetkým ľuďom a ku každému človeku osobitne, dovoľáva sa osobného svedomia i spoločenskej mienky. Na človeka sa obracia ako na predstaviteľa ľudstva, tvorcu humánnych hodnôt. Z tohto hľadiska si môže určité mravné stanovisko, presvedčenie, mravný súd a výrok nárokovať na kritérium objektívnej pravdivosti iba vtedy, ak má v konečnom dôsledku multikultúrny hodnotový rozmer, ak je verifikovaný vývojom ľudskej civilizácie.

Človek je bytosť mravná, požiadavka mravnosti je bytostnou požiadavkou (Letz.J.,1995,s.67-72). Aj napriek nerovnomernému vývoju kultúr sa v každodennom mravnom vedomí utvárala a upevňovala predstava o všeobecnej platnosti zákonov ľudskosti a umožňovala vidieť človeka v inom človeku bez ohľadu na jeho kultúrnu, národnú či sociálnu príslušnosť. I v cudzých obyčajoch, zvykoch i mravoch vidieť formu prejavu všeobecno platného zákona spoločného života ľudí (Osowská,M.,1970).

V praktických mravných vzťahoch sa formoval vlastný spôsob regulovania správania. Nevytláčal, ale naopak, rešpektoval osobitosti obyčajovo tradičných a kultúrno-etnických noriem v určitých sférach života.

Mravnosť ako prirodzená personálna, interpersonálna i transpersonálna danosť v ľudskosti, osobného i sociálneho života sa nevzťahuje bezprostredne na existujúce rôznorodé, vždy však konkrétne formy správania a konania, ale na ich zmysel, vzťah k ich životu a na humanistickú podstatu.

V rozvinutom mravnom vzťahu sa už rozlišuje žiadúce a jestvujúce. Mravné vedomie nie je teda vzhľadom na rôznorodosť obyčajov, zvykov a mravov „dogmaticky imperatívne“. Naopak. Akceptuje ich v tom rozsahu, v akom rozličné formy skrývajú v zásade rovnaký obsah, humanisticko-mravnú podstatu. V tomto chápaní je požiadavka akceptovať cudziu obyčaj už skutočne morálnym, nie obyčajovo-tradičným príkazom.

Pre svoju maximálnu všeobecnosť ponecháva morálna požiadavka široký priestor pre kultúrno-regionálne a národnosť-etnické osobitosti. Rozmanitosť, svojrásnosť regionálnych

foriem správania nemožno zovšeobecniť. Treba rešpektovať ich svojbytnosť a vlastný sociálno-mravný jav.

Na platforme humanistických kultúrnych ideálov a mravných hodnôt overených v rozvoji ľudskej civilizácie a obsahovo rozvíjaných a uspôsobovaných v rámci sociokultúrnych daností, možno pochopiť relatívnu stálosť a nadčasovosť, ako aj dialektiku vývoja obsahu humanistických ideálov, mravných hodnôt i cieľov výchovy.

Mravný pokrok ľudstva je možný iba vtedy, ak sa bude rozvíjať každá ľudská osobnosť, ak cieľom a zmyslom života bude rozvoj ľudských bytostných síl, duchovný tvorivý rozvoj, autentická existencia všestranne rozvinutej a celistvej osobnosti.

\* \* \*

Ľudská aktivita integruje minulosť s prítomnosťou i víziou budúcnosti. Minulosť ustavične vchádza do ľudskej prítomnosti. Človek si osvojuje kultúrne dedičstvo, uznáva jeho hodnoty, ďalej ich rozvíja a tvorí nové hodnoty. Do sféry mravných hodnôt človek vstupuje až ako bytosť duchovne a kultúrne zrelá. Tento vstup nie je možný bez výchovy. Až výchovou sa individuum ľudského rodu stáva človekom, nositeľom hodnôt, ľudskou bytosťou.

V obsahovej štruktúre duchovnej kultúry tvorí mravnosť jej podstatnú súčasť a mravná výchova je ťažiskovou oblasťou pedagogického pôsobenia. Ideál v tomto cieľavedomom a zámernom pôsobení vystupuje ako najvyšší vzor mravnej dokonalosti. Človek potrebuje mať ideálny obraz svojho mravného života, mať „obraz o sebe“, vzor, ako sa správať a konať, ak chce žiť mravne. Potrebuje predstavu toho, akým chce byť. Tento ideálny obraz však musí postihovať reálny mravný status človeka v dnešnom svete.

Mravný ideál integrujúci všeobecne trvalé i premenlivé mravné hodnoty, pôsobí ako aktivizujúca sila, ktorá bráni človeku zostávať v polohe „status quo moralis“. Vzbudzuje pocity nespokojnosti, hľadania a ďalšieho úsilia o zdokonaľovanie.

V konkretizácii cieľov a obsahu mravnej kultivácie osobnosti vychádzame z axiologickej podstaty mravnosti, jej obsahovej a funkčnej štruktúry. Hodnototvorná funkčnosť ako základné kritérium hierarchizácie mravných javov je významná i pre zástoj jednotlivých mravných elementov etického systému v obsahu mravnej výchovy.

Princípy, hodnoty a vzťahy humanistickej mravnosti utvárajú základné východisko mravnej kultivácie osobnosti. Kým v etickom systéme a v teórii mravnosti vystupujú vo všeobecnej axiologicko-filozofickej podobe, v teórii mravnej výchovy sa transformujú, rozvíjajú a konkretizujú do edukatívnej podoby.

Najrozsiahlejšiu a najviac rozvrstvenú obsahovú súčasť mravnej výchovy tvoria všeobecné, multikultúrne mravné hodnoty. Tieto v najpodstatnejšej miere prispievajú k integrácii a mravnému rozvoju ľudskej osobnosti, k dosiahnutiu vyššieho stupňa humanizácie a všeobecného kultúrneho rozvoja. V pedagogickej reflexii utvárajú zložitú hodnototvornú a vzťahotvornú štruktúru, počnúc elementárnymi mravnými kvalitami, cez sociomravné kvality, až po kvality najvyššej axiologickej určenosti, tvoriace podstatnú súčasť mravného vedomia i celého duchovného a mravného života človeka.

Obsahová projekcia mravnej kultivácie osobnosti nie je statickou uzatvorenou cieľovo-hodnotovou štruktúrou mravných fenoménov. Je to taká pedagogicky modifikovaná otvorená štruktúra, ktorá umožňuje konkretizovať obsah a rozvinúť proces utvárania mravnej identity osobnosti.

V taxonómii jednotlivých obsahových sfér mravnej kultivácii osobnosti sa jednotlivé hodnototvorné a vzťahotvorné mravné fenomény usposobujú, zoskupujú a operacionalizujú tak, aby tvorili čiastkové, čo do obsahu konzistentné celky vzájomnej nadväznosti a vzostupnosti, osobitosti jednotlivých štádií vývoja osobnosti, psychosociálnych zreteľov a iných výrazných faktorov.

### Poznámky

1. Pojem „humanitas“ uviedol do filozofického myslenia Marcus Tullius Cicero.
2. Významným prínosom pre prehlbovanie idey a humánnej výchovy človeka je Platonovo dielo. John Dewey zdôrazňoval, že Platón ako prvý na svete učil, že človek je šťastný a spoločnosť dobre usporiadaná, keď každý človek robí to, na čo je od prírody vybavený. Zároveň zdôrazňoval, že prvou úlohou výchovy je objavovať tieto schopnosti a postupne ich cvičiť, aby ich človek dokázal skutočne úspešne využívať. Výchova koniec koncov vychádza zo vzorov, ktoré sú príznačné pre dané zriadenie a vznikli prostredníctvom zvykov a zákonov. Len v spravodlivom štáte budú tieto vzory také, aby poskytovali správnu výchovu a aby tí, čo riadne ducha cvičili, boli schopní poznať účel a usporadujúci princíp vecí. Dewey, J.: *Democracy and Education*. New York 1963, pp.88-903.
3. Bližšie pozri o tom: Komenský, J.A.: *Vševýchova /Pampedia/*. Bratislava 1992; Komenský, J.A.: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. III.svazek.Praha 1992,s.253-431; Komenský, J.A.: *Wia lucis. Cesta světla*.Praha 1961; Čapková, D.: *Myslitelsko-vychovavateľský odkaz J.A.Komenského*. Praha 1987.

### Literatúra

- BOWEN, J. - HOBSON, P. R. *Theories of Education Studies of Significant Innovation in Western Educational Thought*. Sydney : John Wiley and Sons, Australasia PtyLtd, 1974.
- DEWEY, J. *Democracy and Education*. New York : The Macmilian Company, 1963.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot*. Praha : Univerzita Karlova, 1998.
- GUNZLER, C. *Ethik und Erziehung*. Stuttgart, Berlín, Köln, Mainz Kohlhamer 7, 1988.
- KUDLÁČOVÁ, B. *Obraz človeka v grécko-antickej tradícii s poukazom na výchovu*. In.: *Etika a etická výchova v školách*. Trnava : Trnavská univerzita, 2002, s.84-94.
- KONSTAŇCZAK, S. *Odkryć sens zycia w swej pracy*. Slupsk, Wyszka szkoła pedagogiczna, 2000.
- MISTRÍK, E. *Integrujúca sa Európa*. EVYAN, 1999.
- MRÁZ, M. *Východiská a zmysel výchovy*. In.: *Etika a etická výchova v školách*. Trnava : Trnavská univerzita, 2002, s.29-32.
- NICHOLLS, J. G. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge : Mass, Harvard University Press, 1989.
- OSOWSKÁ, M. *Nórmy moralne. /Proba systematyznejn/*. Warszawa, 1970.
- READ, G. H. *Vzdelávanie a nové medzinárodné porozumenie*. Pedagogická revue, XLIII, 1990, č. 1.
- TOMÁŠ AKVINSKÝ. *Theologická Suma I, II*. Olomouc, 1937-1938.
- ŽILÍNEK, M. *Humanistic and Ethic Values of the Universal Sociocultural Nature and the Creation of Personality*. In.: *Comenius Heritage and Education for 21. St. Century, Volume I*. Prague, Comenius University, 1992, pp.250-256.

- ŽILÍNEK, M. *Humanistic Values in the Creative Formation of Moral Identity*. In: Collection of Studies of Comenius University, Series Paedagogica 14, Humanization of Education (Special monographic issue), Bratislava : Comenius University, 1997, s. 55-70.
- ŽILÍNEK, M. *Európska hodnotová paradigma a multikultúrny rozmer mravnej kreativizácie osobnosti*. In.: ACTA Facultatis paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis. Séria D. Vedy o výchove a vzdelávaní. Trnava, 2002, s.77-86.

## MOTIVÁCIE PRE ŠTÚDIUM UČITEĽSTVA PRÍRODNÝCH VIED

KRISTÍNA ŽOLDOŠOVÁ, ĽUBOMÍR HELD

Katedra chémie, Pedagogická fakulta TU  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** ŽOLDOŠOVÁ, K. – HELD, Ľ.: Motives to study the science teaching. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 95 – 105.*

A target of the research is aimed at status of science teacher in society, how it is seen by students of the last class on secondary grammar school (potentially future students of Faculties of Education). Nature of the research is build on qualitative base. By using q-methodology we were trying to find as much aspects of students attitudes toward the science teaching as was possible. Students have different opinions, but there are some common aspect of it. We used this aspects as factors for dividing students to groups with similar opinions. 150 students from 5 different Slovak secondary schools were distributed to 3 different groups with specific attitudes toward science teaching. The first group of students favours need for knowing, own interests and enjoying the process of understanding the reality. The second group of students is characterised with strong negative attitude to presently used methods, forms and conceptions of teaching. The third group of students has very positive attitude to integrating tendencies of science subjects at schools and positive attitude to scientific process of investigation the reality.

**Key words:** science teaching, teacher status at the society, motives for learning the science

### Úvod

Status učiteľského povolania osciluje v histórii i súčasnosti vo výrazných, krajných polohách. Od pôvodného gréckeho významu spojeného s predstavou o službe až po relatívne najvyššiu úroveň v období tzv. vedecko-technickej revolúcie. Od dnešnej podoby „žiakmi fyzicky ohrozovaného učiteľa na štátnej americkej škole“ až po japonského (možno aj ázijského) predstaviteľa spoločensky mimoriadne váženej inštitúcie. Od relatívne stabilného postavenia učiteľa vo viacerých krajinách západnej Európy až po nestabilný obraz tejto profesie v tzv. transformujúcich sa krajinách Európy.

Vo všeobecnej rovine by sme mohli vymenovať hneď niekoľko oblastí, v ktorých by sa učiteľ podľa súčasných požiadaviek spoločnosti mal realizovať: mal by byť vzorom, brat' svoje povolanie ako poslanie, do určitej miery suplovať výchovu v rodine, byť radcom, vychovávateľom, odborníkom, rodičom, kamarátom, svedníkom, zdravotníkom, inovátorom vzdelávacích metód, foriem a koncepcií, mal by vzdelávať aj vychovávať a okrem toho riešiť mnohé iné problémy, ako sú napríklad sociálne a rodinné problémy žiakov (Mareš a kol.,



1996). Vo všetkých týchto oblastiach by mal učiteľ reagovať dostatočne flexibilne a prijateľne pre všetky zúčastnené strany, ktoré jeho prácu kontrolujú (žiaci, rodičia, kolegovia - učitelia, školské inšpektoráty a širšia spoločnosť). Okrem toho by mal učiteľ zvládať aj neštandardné situácie (Průcha, 2002), ktoré sú pre školské prostredie dosť typické vzhľadom k tomu, že sa jedná o situácie plné špecifických sociálnych interakcií. Zväčša sa jedná o recesné správanie žiakov, prípadne nehody v kolektíve žiakov a narušený proces socializácie detí a podobne.

Často sa uvažuje o tom, že kvalita učiteľov súvisí s ich vzdelávaním. Vzdelávanie sa netýka len odborného obsahu vyučovania, ale aj schopnosti efektívne ovplyvňovať postoje študentov (Bottery, 1998).

V tejto súvislosti sa potom navrhujú, porovnávajú a overujú rozličné modely učiteľského vzdelávania. Od modelov s jednoducho priradenou pedagogicko-psychologickou prípravou k odbornému štúdiu (Fínsko) až po mimoriadne prepracované modely. Príkladom tu môže byť diferencované učiteľské vzdelávanie podľa typu školy, na ktorej bude budúci učiteľ vyučovať v nemeckých krajinách (Holada, 1989), zaujímavý model so získaním titulu magister až po absolvovaní určitej praxe a dvojročného postgraduálneho štúdia (Portugalsko), až po model zdôrazňujúci paralelnú pedagogickú prax na cvičných školách (Anglicko).

Nedávna konferencia venovaná téme Učiteľ a jeho univerzitné vzdelanie (Praha, 1998) zhromaždila desiatky príspevkov autorov z celej Európy. Okrem príležitostných príspevkov, príspevkov normatívneho charakteru sa tu stretávame s viacerými zaujímavými empirickými štúdiami.

Pre nás sú najbližšie a teda najzaujímavejšie štúdie, ktoré sa zaoberajú zmenou postoja študentov počas štúdia učiteľstva.

Mechlová popisuje a porovnáva výskumy realizované so študentmi učiteľstva z perspektívy desaťročného odstupe (Mechlová, 1998). Desaťročný odstup je o to významnejší, že práve v tomto období sa zásadne menia spoločenské hodnoty v dôsledku politického a ekonomického prevratu.

Študenti učiteľstva vstupom na pedagogickú fakultu prejavili záujem o učiteľské povolanie (hoci podľa súčasných výskumov v oblasti analýzy záujmu študentov o pedagogické vzdelanie ich značná časť vníma štúdiom na pedagogickej fakulte ako "náhradné riešenie", až 12% študentov priznáva, že nechce učiť; Průcha cituje Havlíka, 2002). Záujem bol počas učiteľskej prípravy modifikovaný na základe zmeny postoja k učiteľskému povolaniu. Zaujímavé je zistenie, že odklon od pozitívneho vnímania učiteľskej profesie nebol podľa výsledkov výskumu spôsobený samotným štúdiom (na fakulte), ale skôr realistickým vnímaním súčasného postavenia učiteľa v spoločnosti, náročnosťou tohto povolania v komparácii (či protiklade) s ekonomickým ohodnotením práce učiteľa. Zvyšujú sa nároky na prácu učiteľa, znižuje sa platové ohodnotenie a status učiteľa v spoločnosti klesá. Podľa českých výskumov je dokonca nízke spoločenské hodnotenie učiteľského povolania najvýraznejším negatívom, ktoré učitelia vo svojej profesii pociťujú. Tento moment figuruje dokonca pred nízkym finančným ohodnotením, nutnosťou podriaďovať sa administratívnym rozhodnutiam, nedostatkom času na oddych, učením v triedach s veľmi rozdielnou úrovňou žiakov, nedostatočnou spoluprácou rodičov, zlým postojom žiakov k práci, nedostatkom pomôcok na vyučovanie, zlým správaním žiakov a pred veľkým počtom žiakov v triedach (Průcha cituje Paulíka, 2002). Zvýšená pracovná záťaž sa u učiteľov prejavuje aj v negatívnom vplyve na zdravie (hlavne duševné), pričom najproblematickejšou skupinou sa javí skupina učiteľov druhého stupňa základných škôl.

Neustále zvyšovanie nárokov na prácu učiteľa je celosvetovým javom. Napr.: v USA až 50% absolventov učiteľského povolania odíde z praxe do piatich rokov od začiatku aktívneho

pôsobenia v škole. Zväčša odchádzajú do lepšie spoločensky aj ekonomicky hodnotených pozícií. Nedostatok učiteľov kompenzujú prijímaním nekvalifikovaných pracovných síl, čo má za následok znižovanie úrovne vzdelávania. Výrazne sa znižovanie úrovne vzdelávania prejavuje v chudobných oblastiach, v ktorých je práca učiteľa psychicky náročnejšia (vandalizmus, nedostatok disciplíny a pod., The White House - Office of the Press Secretary, 1997).

Podľa štúdie Johna Claya (1998) dokonca z rozvíjajúceho sa vandalizmu mladistvých v Anglicku obviňuje spoločnosť učiteľov. Ako dôvod uvádzajú príliš liberálny prístup učiteľov k študentom. V konečnom dôsledku preniesla spoločnosť zodpovednosť za tento sociálny fenomén na vzdelávacie inštitúcie, ktoré budúcich učiteľov pripravujú.

V Škótsku sa po posledných výskumoch zameraných na zisťovanie záujmu o učiteľské povolanie zistilo, že záujem o túto profesiu prudko klesá (McCrone, 2000). Tým sa na učiteľský smer dostávajú len slabší študenti, čím sa v konečnom dôsledku znižuje celková kvalita vzdelávania. Podobne ako v Amerike, aj v Škótsku sa mnoho učiteľov vzdáva učiteľskej profesie vo veľmi krátkom čase po nástupe do praxe. Ak existuje záujem o učiteľské povolanie, tak predovšetkým o učiteľstvo na prvom stupni základných škôl.

V spomenutom výskume Mechlovej bola analyzovaná aj kritika študijného programu pedagogickej fakulty. Z analýzy výskumných zistení by sme mohli vyvodit' záver, že v súčasnosti študentom chýba v učiteľskej príprave viac praxe, praktických rád, prepojení pedagogicko-psychologických predmetov s realitou v škole, aplikácií teoretických didaktických princípov na konkrétne učivo.

Podobným spôsobom reagujú aj študenti učiteľstva vo Veľkej Británii. Steve Farrow sa venoval analogicky analýze zmien v predstavách o učiteľskom povolaní (Farrow, 1998). Respondentmi výskumu boli študenti posledného ročníka učiteľského odboru, pričom ich úlohou bolo voľne vyjadriť faktory, ktoré počas štúdia najvýraznejšie ovplyvnili ich postoj k učiteľskému povolaniu. Z výsledkov vyplýva, že získavanie odborných vedomostí nemá vplyv na postoj k učiteľskému povolaniu, ani na predstavu charakteristiky osobnosti učiteľa. Najvýraznejšie študentov ovplyvnila pedagogická prax.

Posilnenie pozitívneho vnímania učiteľstva bolo podporené hlavne úspešným zvládnutím súvislej pedagogickej praxe. Výrazným faktorom v tomto smere boli cviční učitelia, ktorých pozitívna spätná väzba je podmienkou pre pretrvávajúci pozitívny postoj k učiteľskému povolaniu. Okrem toho, študent by mal byť od začiatku vnímaný žiakmi ako učiteľ a nie ako pomocný učiteľ, asistent, či praktikant. Ak študenta neprijme kolektív učiteľov cvičnej školy kolegiálne, je dosť pravdepodobné, že pozitívny postoj k učiteľskému povolaniu bude mať vo vlastnom rozvoji značné problémy.

Pravdepodobne je vhodné pripomenúť, že študenti učiteľstva vo Veľkej Británii začínajú so súvislou pedagogickou praxou už na začiatku štúdia učiteľstva a paralelne s praxou študujú odborné predmety. Pedagogická prax tu zohráva v príprave učiteľov významnú úlohu. Trochu iný prípad je príprava učiteľov v Slovinsku. Študenti majú viac posilnenú pedagogicko – psychologicko - didaktickú stránku vzdelávania, súvislá pedagogická prax nemá také výrazné postavenie ako je to vo Veľkej Británii. Štúdia M. Grmekovej (Grmek, 1998) analyzuje predstavy študentov učiteľstva o ich budúcom povolaní. Analyzované boli postoje študentov druhého ročníka štúdia učiteľského smeru. Študenti mali možnosť voľne vyjadriť svoju predstavu efektívneho prístupu k vyučovaniu. V prevažnej miere sa zamerali na špecifikáciu vlastností učiteľa, na to, aký by mal mať učiteľov vzťah k oponentom. Aj keď mali študenti možnosť vyjadriť sa k akýmkoľvek faktorom učiteľského povolania, vôbec sa

nezaoberali problematikou zvládania učiva z odbornej stránky, nezaoberali sa problémami, ktoré by mohli nastať pri riešení kurikula daného predmetu a pod.

Z výsledkov popísaných výskumov dost' jednoznačne vyplýva, že názor študenta na učiteľské povolanie je ovplyvňovaný spôsobom riadenia ich prípravy. Ak je psychologicko-pedagogická časť presýtená informáciami o nových prístupoch učiteľa k svojim študentom, pravdepodobne to študentov ovplyvní v predstave ich budúceho povolania. Ak by však mali možnosť paralelne zažívať realitu v súvislej pedagogickej praxi, pravdepodobne by ich prax ovplyvnila oveľa viac, ako je to napríklad vo Veľkej Británii.

Je však potrebné pripomenúť, že napriek tomu, že štúdie prinášajú zaujímavé a podnetné momenty z metodologického hľadiska sú relatívne jednoduché. Použité výskumné nástroje sú väčšinou dotazníky. Aj napriek anonymite dotazníka je (môže byť) validita dotazníkových výskumov problematická.

Z výsledkov uvedených štúdií vyplýva, že vzťah k učiteľskej profesii ovplyvňuje vysoká škola len do určitej miery. S uvedenou skutočnosťou korešponujú aj štúdie o tzv. individuálnej koncepcii učiteľa (Gavora, 1990), ktoré podobne ako tzv. detské prekoncepty alebo miskoncepcie sa pomerne ťažko ovplyvňujú.

Individuálna koncepcia učiteľa, resp. celkové učiteľovo ponímanie vyučovania je podľa štúdií J. Mareša ovplyvnené hlavne osobnou skúsenosťou s vyučovacím procesom. Ponímanie sa mení vplyvom nadobúdania nových skúseností. Počiatok rozvoja ponímania vyučovania siaha do obdobia prvých skúseností s učiteľským povolaním (súvislá pedagogická prax). Pravdepodobne je však potrebné siahnuť hlbšie do minulosti a k faktorom tvorby ponímania vyučovania priradiť aj vnímanie učiteľa z pozície žiaka. Postoj k profesii učiteľa si človek vytvára už ako žiak. Tento vplyv je v procese tvorby postoja k učiteľskému povolaniu najvýraznejší (Mareš a kol., 1996). Učiteľská prax je až druhým najvýznamnejším faktorom zmeny učiteľovho ponímania vyučovania. Z výskumov vyplýva, že samotná odborná a didaktická príprava v učiteľskom odbore nemá pri pretváraní učiteľovho ponímania vyučovania veľký význam.

Učiteľ postupne získava viac skúseností, z "prekonceptu" ponímania vlastnej práce vzniká učiteľova koncepcia. Pretváranie prebieha kontinuálne s praxou, zväčša sa však v určitom bode vývin zastaví a učiteľ už neprejavuje vôľu meniť svoje ponímanie, stagnuje. Skúsený učiteľ cíti, že mu naakumulované praktické skúsenosti dávajú pocit istoty v pedagogických činnostiach a dodávajú aj argument o správnosti používaných postupov. Spolu s týmto prístupom sa objavuje aj neochota meniť zabehnuté postupy (Mareš a kol., 1996). Týmto spôsobom vznikajú skostnatené prejavy učiteľského stavu, ktorý vníma množstvo potenciálnych učiteľov v radoch žiakov a študentov. Jav je nazývaný tzv. syndrómom vyhasínania (burnout syndrom). Profesionál stráca záujem o svoju prácu, robí ju len rutinne a bez nadšenia, výkon v profesii ho unavuje až vyčerpáva (Průcha, 2002).

Aj štúdie, ktoré sa zaoberajú obrazom učiteľa zo stany žiaka (Moravcová, 2003, Rendl, 1994) môžu doplniť údaje k vnímaniu učiteľského povolania.

### **Problém, ciele a úlohy výskumu**

Na základe uvedeného prehľadu môžeme konštatovať, že problematika motivácie k učiteľskému povolaniu pred vstupom na vysokú školu nebola študovaná v takej miere, aby uspokojila odpovede (uspokojivo odpovedala) na naše otázky: Prečo sa rapídne znižuje počet záujemcov o štúdium na učiteľských prípravkách u nás, ale aj v okolitých krajinách (napríklad v ČR)? Uvedené platí osobitne pre prírodovedne zamerané učiteľské štúdium. Tradičné

učiteľské kombinácie fyzika – chémia, matematika – fyzika, matematika – chémia sú temer na vymretie. Kvalita prijatých uchádzačov sa dlhodobo znižuje, čo má priamy vplyv na úroveň absolventov učiteľského štúdia. Dá sa očakávať, že to v konečnom dôsledku poznačí aj úroveň prírodovedného vzdelávania u nás, ktorá je tradične vnímaná ako nadštandardná.

Aká je vlastne motivácia k štúdiu učiteľského prírodovedného vzdelávania v súčasnosti u tých, ktorí sa práve rozhodujú pre vstup na vysokú školu?

Cieľom práce je objasniť dôvody motivácií, na základe ktorých sa študenti gymnázií rozhodujú pre učiteľské povolanie v prírodovedných predmetoch, ako respondenti vnímajú niektoré aspekty súčasného edukačného systému, aké zmeny systému (v rovinách metód, obsahu a koncepcií) by ovplyvnili zmenu ich postoja k výberu učiteľského povolania. Obsah výskumu je tiež zameraný na prírodovedné vzdelávanie, pričom jednou z hlavných intencií je zisťovanie postoja, resp. pochopenia, zavedenia integrovaného prírodovedného vzdelávania do súčasne existujúceho edukačného systému.

### Metódy výskumu

Pre riešenie nášho výskumného problému sme sa rozhodli využiť q-metodológiu, ktorá by nám poskytla hlbší pohľad na problém na pozadí prírodovedných záujmov mládeže ako takých a aktuálnych skúseností respondentov zo školy.

Na rozdiel od priamych metód zisťovania postojov (napríklad dotazníkom) sa pre riešenie nášho problému zdá vhodnejšia nepriama metóda zisťovania postojov študentov. Zásadným dôvodom je predpoklad vzniku spoločensky žiaducich odpovedí. Súčasne sme sa pri výbere vhodnej metódy snažili, aby zostala zachovaná primeraná voľnosť vo vyjadrovaní názorov respondentov. Na strane druhej, chceme výsledky výskumu objektívne zhodnotiť. Vzhľadom k popísaným požiadavkám na výber metódy sme zvolili metódu q-triedenia.

Zostavili sme súbor 60-ich výrokov, ktoré charakterizujú jednotlivé aspekty povolania učiteľa prírodovedných predmetov a aspekty motivácie k výberu učiteľského povolania z nasledovných oblastí:

- integrácia predmetov a podpora individuálnych učebných štýlov (*integrovanie predmetov, skupinové práce, projektové práce, prepájanie poznatkov, nazeranie na problematiku z rôznych pohľadov*),
- aktivity na vyučovaní (*aktivita študentov na vyučovaní, zahraničné alternatívy práce na vyučovaní, práca v laboratóriu*),
- prepojenie teórie (učiva) s praxou (*preferencia učiva o svete, v ktorom žijeme, vyučovanie v teréne*),
- veda vo vzdelávaní (*veda ako obsah vzdelávania, vedecké pozorovanie prírody, súvislosti vedy a vzdelávania, záujem o vedecké bádanie*),
- hodnota vzdelania (*individuálne vnímanie dôležitosti vzdelania, neustále zdokonaľovanie predstáv o svete, potreba po poznaní*),
- charakter osobnosti učiteľa (*potešenie z poznania, potreba deliť sa s poznatkami*),
- učiteľova individuálna koncepcia vyučovania (*prezentácia a reflexia vlastných záujmov v obsahu vyučovania, inhibícia prejavu vlastných koncepcií spávania*),
- pozitíva statusu učiteľského povolania (*pozícia učiteľa v spoločnosti, autorita učiteľa*),
- pozitíva učiteľského povolania (*jednoznačnosť zamerania učiteľského povolania, jednoduchosť náplne učiteľského povolania, výhoda prázdnin*),
- technické vybavenie škôl (*estetika školského prostredia, technické vybavenie, vyučovanie cez internet*),

- negatívne vnímanie statusu učiteľa (*neodborné zameranie učiteľského povolania, nutnosť neustáleho vzdelávania*),
- negatívne pocity zo školstva (*chyba systému vyučovania, negatívne vnímanie vlastností učiteľa a jeho správania*).

Úlohou respondentov bolo priradovať hodnoty od 0 po 10 jednotlivým výrokom. Kvôli štatistickej stabilite údajov vzhľadom k hodnoteniu výsledkov sme zvolili štruktúrované triedenie q-typov, ktoré kopíruje Gaussovo rozloženie hodnôt v súbore:

hodnota	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
počet kariet priradený k hodnote	2	3	4	7	9	10	9	7	4	3	2

### ***Priebeh a organizácia výskumu***

Hlavná fáza výskumu bola realizovaná v priebehu mesiacov január a február 2003, výskumná vzorka bola zložená zo žiakov piatich slovenských gymnázií:

1. škola 30 respondentov (20 dievčat, 10 chlapcov; Topoľčany)
2. škola 30 respondentov (21 dievčat, 9 chlapcov; Partizánske)
3. škola 30 respondentov (21 dievčat, 9 chlapcov; Trnava)
4. škola 30 respondentov (14 dievčat, 16 chlapcov; Bratislava)
5. škola 30 respondentov (13 dievčat, 17 chlapcov; Nitra)

Zostavený súbor 60 výrokov sa prezentoval respondentom na kartách. Každý výrok má priradené identifikačné číslo (vpísané na zadnej strane karty, aby pri triedení respondentov neovplyvňovalo). Výskumník pri zadávaní úlohy respondentom vysvetlil spôsob triedenia. Každý z respondentov mal k dispozícii súbor 60 kariet s výrokmi, 11 obálok na priradenie kariet k hodnotám 0 až 10 a výroky súborne spísané na papieri, ak by sa im prvotné čítanie kariet zdalo neprehľadné. Výskumník vyzval respondentov, aby si najskôr prečítali všetkých 60 výrokov a potom ich podľa vlastného názoru na problematiku priradovali od 0 po 10. Hodnota desať znamená, že respondent súhlasí s výrokom na karte najviac, oveľa viac ako s výrokmi na ostatných kartách. Nulová hodnota znamená najslabší súhlas, resp. nesúhlas s výrokom na karte vzhľadom k výrokom na ostatných kartách.

Predvýskum sme realizovali s desiatimi študentami posledného ročníka gymnázia v Topoľčanoch. Triedenie q-typov sme zhodnotili a zistili tak funkčnosť prieskumného nástroja.

Pre hlavnú fázu sme sa rozhodli vybrať respondentov zo šiestich gymnázií z rôznych regiónov Slovenska. Kritériom výberu bolo všeobecné zameranie triedy aj školy. Vzorka neobsahovala súkromné školy, cirkevné školy a školy preferujúce špeciálne vyučovacie koncepcie. Všetci respondenti sú študentmi posledného ročníka gymnaziálneho štúdia. Vzorku tvorilo celkom 150 žiakov.

### ***Spôsoby zhodnotenia údajov***

Výsledky triedenia sme zhodnotili spôsobom, ktorý je popísaný nižšie. V prílohe uvádzame triedenie q-typov jednotlivých respondentov. Spôsob triedenia - rozloženia hodnôt vyjadruje individuálny názor respondenta. Vzhľadom k tomu, že triedenie je štruktúrované a rozloženie hodnôt v súbore q-typov je normálne, je možné na porovnanie názorov respondentov použiť Pearsonov korelačný koeficient. Zhodnotením korelačných koeficientov sa vytvorili skupiny

respondentov so zhodným (resp. podobným) názorom (vo vnútri skupiny sú respondenti, ktorých triedenie q-typov štatisticky významne koreluje, medzi skupinami sa prejavujú nižšie korelácie). Respondenti, ktorí preukázali vyššiu zhodu v triedení q-typov (na základe štatisticky významnej hodnoty korelačného koeficientu), sa teda k problematike vyjadrili relatívne zhodne. Týmto mechanizmom sa vyseletovali tri relatívne samostatné skupiny s výraznými (typickými) postojovými preferenciami. Štvrtú skupinu vytvorili „nezaradení“ respondenti.

Aby sme mohli jednotlivé skupiny respondentov charakterizovať bolo potrebné vypočítať aritmetický priemer hodnôt priradených jednotlivým q-typom a smerodajnú odchýlku ku každému aritmetickému priemeru. Q-typy sme následne zoradili podľa stúpajúcich hodnôt aritmetických priemerov hodnôt priradených q-typom. Spísaním výrokov s priradenými vysokými a nízkymi hodnotami sme vymedzili názor skupiny respondentov v sledovanej oblasti postojov.

Graficky sme znázornili priradenie hodnôt jednotlivými skupinami. Do grafu sme nanášali aritmetické priemery hodnôt priradených jednotlivým q-typom. V prípade veľmi vysokých hodnôt smerodajných odchýlok priemerné hodnoty q- typov do grafu nezaraďujeme, pretože ich vnímame ako netypické.

Vzhľadom na „klasické“ problémy učiteľského povolania (feminizácia, v prírodných vedách zasa „maskulinizácia“), bolo potrebné zistiť prípadné intersexuálne rozdiely a rozdiely medzi respondentami.

### Výsledky výskumu

Zhodou preferencií q-typov sa vo vzorke respondentov utvorili tri skupiny. Tieto skupiny tvoria dominantné postojové preferencie, ktoré vyjadrujeme nasledovne:

1. **postojová preferencia:** radosť z poznávania, potreba po poznaní, vlastné záujmy,
2. **postojová preferencia:** negatívny postoj k súčasne používaným edukačným metodikám, obsahu vyučovania a k technickému vybaveniu škôl,
3. **postojová preferencia:** integrácia predmetov a vedecké poznávanie sveta.

Okrem respondentov, ktorí neboli priradení k jednej z uvedených skupín sme vytvorili samostatnú skupinu respondentov, ktorí špecificky nekorelovali s názormi ostatných respondentov.

**Tab. 1:** Zastúpenie postojových preferencií respondentov

	respondenti		dievčatá		chlapci	
1. postojová preferencia	55	36,6%	35	39,3%	20	32,8%
2. postojová preferencia	40	26,7%	33	37,1%	7	11,5%
3. postojová preferencia	37	24,7%	11	12,4%	26	42,6%
nezatriedení	18	12,0%	10	11,2%	8	13,1%
	150	100%	89	100%	61	100%

Na základe zhodnotenia q-typov, ktorým respondenti tejto podskupiny priradzovali vysoké a nízke hodnoty, môžeme názor podskupiny vyjadriť nasledovne:

### **Charakteristika postojovej preferencie 1**

- Respondenti inklinujú k vedeckému poznávaniu sveta, prejavili radosť z poznania a pochopenia skutočností z prostredia, ktoré ich obklopuje, prejavuje sa u nich potreba po poznaní, pričom sa v poznávaní zameriavajú na najbližší svet. Veľký význam tu zohrávajú ich vlastné záujmy.
- Negatívne sa vyjadrili k stabilite učiteľského povolania, k jednoduchosti tejto profesie. Nesúhlasia s automaticky získanou autoritou získaním statusu učiteľa. Celkovo vnímajú status učiteľa v spoločnosti ako menejcenený. Negatívne vnímajú aj estetiku a technické vybavenie škôl. Prázdniny nie sú dôvodom, ktorý by ich viedol k voľbe tohto povolania.

### **Charakteristika postojovej preferencie 2**

- V názore respondentov tejto podskupiny prevažuje kritika príliš teoretického zamerania obsahu vyučovania, absencia moderných technológií. Vyjadrujú názor, že skutočné vzdelávanie, poznávanie sveta, v ktorom žijeme sa nedeje v edukačných inštitúciách. Učiteľ nie je odborníkom. V škole získavajú príliš roztrieštené informácie o svete, ktorý ich obklopuje. Popritom prejavujú záujem o vedecké poznávanie sveta a potrebu po poznaní a pochopení skutočností.
- Učiteľské povolanie vnímajú ako spoločensky necenené, náplňou práce nie veľmi zaujímavé. Prikláňajú sa k názoru, že učitelia autoritu v škole nezískavajú ľahko. Prázdniny tiež nevnímajú ako dostatočnú výhodu tohto povolania. Aj napriek možnosti preferencie vlastných záujmov v učiteľskom povolaní zachovávajú si k nemu prevažne negatívny postoj.

### **Charakteristika postojovej preferencie 3**

- Názor tejto skupiny respondentov je reprezentovaný hlavne radosťou z poznávania nových skutočností, potrebou neustále sa vzdelávať a o svoje poznatky sa deliť. Výrazne na rozdiel od ostatných respondentov sa posúva do popredia pozitívny postoj k integrácii predmetov a k praktickým prírodovedným prácam, skupinovým a projektovým prácam, celkovo k inováciám v systematickom poznávaní. Do popredia je obsahovo postavené učivo, ktoré sa zaoberá chápaním sveta, ktorý ich obklopuje. Vyučovanie má byť aktívne.
- Podobne ako v celej skupine respondentov, z q-typov, ktorým priradili nízke hodnoty, vyplýva posudzovanie učiteľského povolania ako spoločensky menej váženého. Podľa ich názoru učiteľ automaticky vlastným pracovným statusom autoritu nezískava. Výrazne nesúhlasia ani s výrokom, že učiteľ nie je odborník. Ďalej sa vyjadrujú o potrebnosti učiteľského povolania aj napriek nástupu nepersonálnych edukačných médií. Ich názor na estetiku a technické vybavenie školstva nie je výrazne negatívny, skôr naopak. Učiteľské povolanie nepovažujú za nenáročné a zbytočné.

V negatívnom hodnotení výrokov (priradzovanie nízkych hodnôt q-typom) sa respondenti zásadne nelíšia. Zhodujú sa hlavne v nasledovných aspektoch:

- vnímanie statusu učiteľa v spoločnosti, spoločensky nedocenené povolanie
- nízka autorita učiteľov v školách
- nedostatočné technické vybavenie škôl

### **Zhodnotenie intersexuálnych rozdielov**

Ak si prezrieme tabuľku relatívneho zastúpenia chlapcov a dievčat v jednotlivých skupinách respondentov (tab. 1 ), zistíme, že v prípade postojovej preferencie 3 prevažujú v skupine chlapci, i keď celkovo bol pomer chlapcov a dievčat, ktorí sa prieskumu zúčastnili opačný (89 dievčat k 61 chlapcom). A práve faktor 3 výrazne reprezentuje pozitívny vzťah k integrácii prírodovedných predmetov a tento aspekt dominuje nad ostatnými. V druhej postojovej preferencii sa zasa výraznejšie presadzujú dievčatá. Rozdiely v názoroch chlapcov a dievčat na danú problematiku nie sú však výrazné (s ohľadom na celkový pomer chlapcov a dievčat). Uvedená tendencia korešponduje s bežnou skúsenosťou, podľa ktorej dievčatá zainteresovanejšie prežívajú školskú úspešnosť.

### ***Celková sumarizácia výsledkov a diskusia***

I keď respondenti prejavili pozitívny postoj k integrácii prírodovedných predmetov, v niektorých prípadoch sa v názore citeľnejšie prejavil negatívny postoj k súčasne preferovaným metodikám používaným v školstve. Je zaujímavé, že q-typom, ktoré charakterizovali integrovaný prístup k skúmaniu prírody, respondenti priradzovali buď veľmi vysoké hodnoty (viď žiaci tretej postojovej preferencie) alebo priemerné hodnoty. Týmto q-typom bolo priradených nezvyčajne málo nízkych hodnôt na rozdiel od ostatných q-typov. Názory respondentov k danej problematike pôsobia celkovo značne skepticky.

Porovnaním s ostatnými výsledkami je možné odvodiť, prečo sa podľa respondentov integrácia predmetov javí ako efektívnejšia v porovnaní so súčasne preferovanými metodikami. Pod integráciou predmetov si predstavujú možnosti lepšieho chápania a kontinuálneho skúmania konkrétnych javov, ktoré v prírode (a spoločnosti) pozorujú, pretože roztrieštením poznatkov, ktoré vysvetľujú daný jav do rôznych predmetov sa triešti aj možnosť pochopiť fungovanie javu a jeho vzťahy k iným javom a predmetom. Respondenti prejavili záujem o zmenu obsahu vyučovania. Malo by byť viac zamerané na javy, s ktorými majú skúsenosť z bežného života. Rovnako sa pozitívne vyjadrovali k práci vedcov, pretože práca vedcov je zameraná projektovo. Stanovujú sa výskumné problémy, ktoré sa týkajú vysvetlenia konkrétnych javov a predmetov. Cieľom nie je získať vedomosti o jave v rámci "chemického", "biologického" či iného pohľadu, ale jav, resp. predmet vysvetliť. Práca vedca teda vyžaduje integrovaný prístup k problematike.

### **Záver**

Zhodnotením výsledkov q-triedenia sme zistili, že vo vybratej skupine respondentov sa diferencujú tri rôzne názory na problematiku. Vymedzili sme tri postojové preferencie názorov:

1. *postojová preferencia - radosť z poznávania, potreba po poznaní, zvýraznené vlastné záujmy,*
2. *postojová preferencia - negatívny postoj k súčasne používaným edukačným metodikám, obsahu vyučovania a k technickému vybaveniu škôl,*



3. postojová preferencia - pozitívny postoj k integrácii prírodovedných predmetov a k vedeckému poznávaniu sveta.

Rozdelenie respondentov do troch skupín, ktoré sú charakterizované vymedzenými postojovými preferenciami je rovnomerné. Relatívne malé množstvo respondentov tvorilo nedefinovatelnú skupinu. Respondenti z rôznych škôl mali približne rovnaké zastúpenie vo všetkých postojových preferenciách. Rozdiely medzi školami boli štatisticky nevýznamné. Intersexuálne rozdiely sa prejavili len v malej miere (na hranici štatistickej významnosti). Zastúpenie chlapcov v skupine respondentov s postojovou preferenciou 3 je výraznejšie ako v ostatných postojových preferenciách. Táto preferencia charakterizuje pozitívny postoj k integrácii prírodovedných predmetov pred inými aspektmi sledovanými v našej analýze.

Z pozitívnych postojov, ktoré sa vyskytli v celej vzorke respondentov možno vybrať nasledovné:

- potreba poznať svet okolo,
  - radosť z poznávania, ak nastane pochopenie vlastným učením, ktoré podporuje individuálnosť učebných štýlov,
  - pozitívny postoj k integrácii prírodovedných predmetov,
  - záujem o vedecké poznávanie sveta,
  - zameranie obsahu vyučovania na pochopenie fungovania sveta a života v ňom.
- Negatívne postoje sú orientované najmä k nasledovnému:
- negatívne vnímanie statusu učiteľa v spoločnosti, spoločensky nedocenené povolanie,
  - nízka autorita učiteľov na školách,
  - nedostatočné technické vybavenie škôl, nevhodné metodiky, koncepcie, obsah.

### Literatúra

- BOTTERY, M. *He directed profession: Teachers in the UK at the End of the Second Millennium*. In: Učiteľ a jejich univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí, 1998.  
<http://alfa.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/bottery.html>
- CLAY, J. *The Shaping of Teachers for the Future: High Status, High Standards*. In: Učitelé a jejich univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí, 1998.  
<http://alfa.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/clay.html>
- FARROW, S. *Students changing perception of themselves as teachers: milestones, crossroads and serene journeys*. In: Učitelé a jejich univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí, 1998.  
<http://alfa.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/farrow.html>
- GAVORA, P. *Učitelova individuální koncepce vyučování*. Pedagogická revue, 42, 1990, č. 3, s 209 - 222.
- GRMEK, M. I. *Student's view on their future profession*. In: Učitelé a jejich univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí, 1998.  
<http://alfa.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/grmek.html>
- HOLADA, K. *Učitel chemie – pedagog nebo chemik?* Přírodní vědy ve škole, 41 1989/90, č. 9, s. 296 – 299.
- MAREŠ, J.; SLAVÍK, J.; SVATOŠ, T.; ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Centrum pro další vzdělávání učitelů, Masarykova Univerzita v Brně, 1996.
- MCCRONE, 2000. [www.sol.co.uk/s/sptc/consultations/McCrone.htm](http://www.sol.co.uk/s/sptc/consultations/McCrone.htm)
- MECHLOVÁ, E. *Názory studentů na pregraduální přípravu*. In: Učitelé a jejich univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí, 1998.  
<http://alfa.pdf.cuni.cz/svi/vydavatelstvi/ucitel/ref/mechlova.html>

PRŮCHA, J: *Učitel (Současné poznatky o profesi)*. Praha : Portál, 2002.  
*The white house - Office of the Press Secretary*, 1997.  
<http://clinton3.nara.gov/initiatives/OneAmerica/19970717-3486.html>

# PREHLADOVÉ ŠTÚDIE

## **PŘÍSPĚVEK K PEDAGOGICKÉ EVALUACI**

**VĚRA ČÍŽKOVÁ**

Katedra učitelství a didaktiky biologie, Přírodovědecká fakulta UK,  
Viničná 7, 128 44 Praha 2

**Abstract:** ČÍŽKOVÁ, V: Contribution on pedagogic evaluation. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 109 – 119.

The paper includes basic knowledge about the status of evaluating research and about the modes of their realisation in our place and in the world. It close analyzes those types of evaluation that are possible to be used at preparing of transformation process in our education system. They are the basis for corrections and inovations of th education system with comity of cultural and education tradition of our country.

**Key words:** pedagogic evaluation, evaluating, research, curriculum, schoul, educational program, education, school-books

### **Úvod**

Se vstupem nových států do EU je nutno očekávat také určité změny ve školských systémech těchto států, které umožní přiblížení se současným trendům vzdělávání v zemích EU. Evropské vzdělávání věnuje pozornost především rozvoji osobnosti žáka. Učení je orientované na budoucnost a zdůrazňuje dovednosti komplexní povahy, které jsou klíčem k dalšímu učení, poznávání, komunikování a spolupráci. Proto také MŠMT ČR vytyčilo již v roce 1998 následující kroky:

- vytvořit rozmanitou a prostupnou vzdělávací soustavu s možností celoživotního učení
- předložit v roce 2000 rámcový vzdělávací program (národní kurikulum) pro ZŠ, do roku 2002 i pro SŠ
- zavést povinnou státní část maturitní zkoušky, která by byla uznávána i v ostatních evropských státech
- rozšířit využívání škol pro zájmovou činnost dětí a mládeže a pro další vzdělávání všech občanů.

Abychom dosáhli výše uvedených cílů, nelze pouze přebírat vzdělávací modely západoevropských států nebo Ameriky, ale provést cílevědomé a systematické shromažďování informací o průběhu, podmínkách a výsledcích vzdělávání, provést jejich analýzu, interpretaci a hodnocení. Dosažené výsledky by měly být východiskem pro realizaci změn, které budou ctít kulturní tradici naší země. Proto je tak důležité věnovat pozornost pedagogické evaluaci a základním směrům její realizace.

Evaluace vzdělávání je v celosvětovém měřítku významnou oblastí výzkumu jak po stránce teoretické, tak i praktické. Zpětná vazba je nezbytná pro zdokonalování vzdělávacích systémů prostřednictvím systematického hodnocení výsledků jeho jednotlivých článků, kterými jsou především žáci, učitelé, školy, vzdělávací obsahy a jejich interpretace.

V současné době jsou rozvíjeny různé teorie hodnocení jednak vzdělávacích systémů jako celku a jednak hodnocení efektivity vyučování a učení v jednotlivých předmětech. Děje se tak především v návaznosti na příslušná kurikula a jejich cíle. Také v souboru 11 doporučení, která podle examinačnického týmu OECD (OECD, 1996) mají zásadní význam pro rozvoj českého vzdělávacího systému, jsou tři doporučení, jež se vztahují k oblasti pedagogického hodnocení:

Dop. 1 - Vyvinout nástroje pro hodnocení učebních výsledků žáka na ZŠ

Dop. 4 - Standardizovat a diferencovat maturitní zkoušky

Dop. 9 - Posílit monitorování a evaluaci

Východiskem pro splnění těchto úkolů je stanovení kritérií a vypracování metodiky, která zajistí významnost daného hodnocení. Obsahem je potom systematický proces shromažďování, analýzy a interpretace informací, v našem případě o stavu výuky na jednotlivých stupních a typech škol. Jedná se především o zjištění vztahu cílů, obsahu, metod, prostředků a jejich přiměřenosti učebním možnostem a potřebám žáků, požadavkům na uplatnění v praxi, studiu na VŠ a to vše se zdůrazněním současné úrovně poznání v jednotlivých předmětech.

Prvním krokem je navržení průběhu transformačního procesu v našem školství, kdy při zvyšování autonomie škol a svobodné tvořivé práci učitelů se musí zajistit obecně respektované vzdělávací cíle i neopomenutelné vzdělávací okruhy, zaručující odpovídající i srovnatelnou úroveň vzdělávání všech žáků našich základních, středních i vysokých škol. K řešení těchto náročných otázek je zaměřena tato práce, jejímž **cílem je shromáždit základní poznatky o stavu evaluačního výzkumu u nás a ve světě a využít je jak k výzkumným, tak praktickým účelům** při realizaci změn v našem školství.

## 1. Předmět pedagogické evaluace

Ve vědecké terminologii má výraz "evaluace" obecný význam hodnocení. V pedagogické teorii a výzkumu evaluace znamená zjišťování, měření, porovnávání a vysvětlování dat, která charakterizují stav, kvalitu a efektivnost vzdělávací soustavy. Zahrnuje především hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, vzdělávacích výsledků, hodnocení učitelů, hodnocení učebnic - Průcha (1995).

Pedagogická evaluace je tedy jedním z důležitých východisek pro korekce a inovace vzdělávací soustavy jako celku a pro strategii plánování jejího rozvoje. Významnou prací, která vymezuje a rozebírá pedagogickou evaluaci je např. The International Encyclopedia of Educational Evaluation autorů Walberg, Haertel (1990). Jedná se o práci encyklopedického charakteru s důrazem na problematiku testování. Obdobnou prací, ale zaměřenou především na metodologii evaluačních výzkumů představuje Keeves (1988). Na ekonomii vzdělávání a měření jeho celkové efektivnosti je orientovaná publikace Carnoy (1995). Partie věnované pedagogické evaluaci najdeme také v dvanáctisvazkové Mezinárodní encyklopedii vzdělávání autorů Husén, Postlethwaite (1994).

U nás se touto problematikou v obecné rovině zabývá především Průcha, např. Průcha (1995), (1996), který ve snaze o komplexní vyjádření toho, co znamená pojem evaluace, doporučuje jej definovat pomocí souboru distinktivních rysů:

1. Pedagogická evaluace je především teoretický přístup. Je to koncepce, podle níž veškeré jevy vzdělávací reality (vzdělávací procesy, jejich programy a fungování, vzdělávací výsledky, vzdělávací instituce atd..) mohou a musí být určitým způsobem hodnoceny.
2. Pedagogická evaluace je zároveň metodologie, tj. soubor instrumentů (speciálních metod a technik) a profesních konvencí, k aplikaci těchto instrumentů pro účely realizace přístupu (1)
3. Pedagogická evaluace je proces, tj. soubor aktivit zajišťovaných institucionální a organizační infrastrukturou výzkumu, kterými se realizuje v praxi přístup (1) pomocí metodologie (2). Tento proces se zaměřuje na zjišťování a analýzu dat odrážejících stav či vývoj určitých jevů vzdělávací reality, tj. na monitorování a měření těchto jevů.
4. Pedagogická evaluace jakožto proces (3) se uskutečňuje na různých úrovních vzdělávací praxe - od hodnocení jednotlivců či jednotlivých vzdělávacích programů až po evaluaci výsledků na úrovni celé národní vzdělávací soustavy či mezinárodní evaluaci vzdělávacích soustav mnoha zemí.
5. Pedagogická evaluace má různé způsoby využití, a to jak pro účely vědecké a výzkumné (kde slouží k teoretické explanaci "chování" jevů vzdělávací reality), tak pro účely praktické (kde poskytuje základnu pro řízení vzdělávacích institucí, jejich financování apod.).

Z výše uvedeného vyplývá, že pedagogická evaluace představuje velmi komplexní a kvalitativně mnohostranný jev. Z hlediska používání správné terminologie je důležité vymezit vztah mezi termíny evaluace a hodnocení.

V obecném významu jsou oba výrazy synonymní, ale v odborné pedagogické terminologii české i zahraniční se vyskytují určité rozdíly v užívání obou termínů.

Termín evaluace zahrnuje širší a komplexní význam - souhrnně teorii, metodologii a praxi veškerého hodnocení ve vědeckém a výzkumném okruhu komunikace. Termín hodnocení se častěji používá v širších kontextech běžné školní praxe (hodnocení žáků, hodnocení učebnic). Toto pojetí odpovídá také anglické terminologii, kde evaluation, jak uvádí Scriven (1994) má význam komplexnější, zavedený v oblasti teorie, vědy a výzkumu, kdežto hodnocení (assessment) je termín používaný spíše učiteli a nepedagogickou veřejností. Domnívám se ve shodě s Průchou (1996), že rozdíly ve významu obou termínů jsou velmi malé a lze je následujícím textu považovat za obsahová synonyma.

Pedagogická evaluace se opírá především o oblast pedagogické teorie a výzkumu zabývající se měřením pedagogických jevů, tzv. edukometrii. Edukometrie zahrnuje různé techniky měření, tj. přesného, většinou statistického, vyhodnocování výzkumných dat z určitých oborů. V zahraničí patří k velmi rozvinutým oblastem. Největší zájem se soustřeďuje na měření výsledků výuky, konstruování a aplikace didaktických testů. Testování je však natolik rozvinutou oblastí, že je často považováno v pedagogických vědách za samostatnou disciplínu. Proto také za účelem měření a srovnávání vzdělávacích výsledků národních vzdělávacích soustav působí od 60. let Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. IEA prováděla výzkum a publikovala řadu dat umožňujících hodnotit kvalitu vzdělávacích výsledků v zúčastněných zemích.

Pedagogická evaluace je tedy mnohostranný proces a testování představuje pouze jeden ze základních výzkumných přístupů, přístup kvantitativní. Stejně významné je i kvalitativní objasňování vzdělávacích jevů a procesů, rozbor a úvahy o zkoumaných objektech, jejich

popis a vysvětlování. Má-li pedagogická evaluace plnit svoji úlohu, je nezbytné, aby se opírala a vyvozovala závěry na základě kombinace obou přístupů.

## 2. Hlavní oblasti evaluační praxe

Starší pojetí evaluace bylo spojeno s představou, že evaluace je zjišťování toho, co se žáci naučili, zejména pomocí didaktických testů. V současné době je toto pojetí evaluace již překonané. Předmět pedagogické evaluace se velmi rozšířil a smyslem evaluačních výzkumů je poskytovat hodnotící informace o celé pedagogické realitě. Nejde tedy jen o zjišťování vzdělávacích výsledků, ale o hodnocení (resp. měření) všech pedagogických jevů, procesů a efektů, které má sloužit k výzkumným i praktickým účelům. Vytváří se dokonce samostatná disciplína - *obecná evaluace*. Scriven (1994) rozlišuje tyto hlavní oblasti pedagogické evaluace:

- evaluace programů,
- evaluace personálu,
- evaluace výkonů,
- evaluace produktů,
- evaluace projektů, záměrů,
- evaluace politiky, strategie,
- metaevaluace = evaluace evaluací.

V Scrivenově pojetí jde o obecnou disciplínu, která neposkytuje speciální vymezení všech problémových okruhů, kterými se pedagogická evaluace zabývá. Průcha (1996) proto vytvořil komplexnější a zároveň konkrétnější vymezení oblastí pedagogické evaluace na základě předmětového hlediska:

- evaluace vzdělávacích potřeb,
- evaluace vzdělávacích programů,
- evaluace učebnic a didaktických textů,
- evaluace výuky,
- evaluace edukačního prostředí,
- evaluace vzdělávacích výsledků,
- evaluace vzdělávacích efektů,
- evaluace škol a vzdělávacích institucí,
- evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému,
- evaluace vzdělávání prostřednictvím standardů,
- evaluace pedagogické vědy a výzkumu.

V dalším textu budeme charakterizovat pouze ty druhy pedagogické evaluace, které se bezprostředně týkají změn v našem školství a které je třeba využívat primárně. Jedná se o evaluaci vzdělávacích potřeb, evaluaci vzdělávacích programů, evaluaci učebnic a didaktických textů, evaluaci výuky, evaluaci vzdělávacích výsledků a evaluaci škol.

### 2.1 Evaluace vzdělávacích potřeb

Evaluace vzdělávacích potřeb se zabývá identifikací, popisem, analýzou a vyhodnocováním vzdělávacích potřeb jednotlivců, různých skupin populace, institucí, obcí, regionů, zemí atd. V zásadě lze odlišit dva druhy vzdělávacích potřeb:

- *Vzdělávací potřeby na národní úrovni*, které vyjadřují zájmy celé populace určitého státu či regionu. Bývají často definovány jako priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání, které určují zájmy a cíle, jichž má dosahovat vzdělávací systém a jsou vyhlášeny vládami,

parlamenty nebo prezidenty různých zemí a jsou zakotveny v oficiálních dokumentech - u nás v dokumentu Bílá kniha. Kvalita a odpovědnost - Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky (MŠMT ČR, 2001).

- *Vzdělávací potřeby jednotlivců* nebo jednotlivých skupin jsou velmi variabilní a obtížně identifikovatelné. Tato oblast evaluace není zatím u nás příliš rozvinuta, uplatňuje se především v oblasti profesní přípravy, odborného vzdělávání a rekvalifikace.

## 2.2 Evaluace vzdělávacích programů a kurikula

Tato oblast je charakterizována značnou nejasností a izolovaností dílčích přístupů a nerovnoměrností vývoje. Nizozemští autoři Pelgrum, Voogt a Plomp (1995), kteří se zabývali evaluací programů a kurikula, dospěli k závěru, že neexistuje shodná ani srovnatelná terminologie v této oblasti.

Evaluace vzdělávacích programů je chápána jako analytická a hodnotící činnost, jejímž cílem je vyhodnocování jednotlivých vzdělávacích etap ve školním vzdělávání nebo v profesním výcviku. Také evaluace kurikula je analytická a hodnotící činnost, ale komplexnější povahy a širšího rozsahu než evaluace jednotlivých vzdělávacích programů. Kurikulum je nutno chápat jako souhrnný název pro různé programy, plány a projekty vzdělávání, včetně jejich cílů a obsahu. Evaluace kurikula se dnes orientuje pouze na jeho popis, ale není použitelná k objasňování očekávaných výsledků a efektů kurikula.

Pelgrum, Voogt a Plomp (1995) rozlišují čtyři skupiny charakteristik, které byly zkoumány v rámci evaluace kurikula: 1. *Obsah kurikulárních materiálů* - vztahují se jednak k obsahu plánovaného kurikula a jednak k obsahu realizovaného kurikula (např. rozsah učiva; důraz na dovednosti; stupeň obtížnosti učiva; typy úkolů). 2. *Časová dimenze kurikula* - jde o charakteristiky vyjadřující množství času (výukových hodin, dnů, roků), které jsou věnovány různým komponentům obsahu (např. počet vyučovacích hodin na předmět; délka školního roku; délka povinné školní docházky; čas vymezený na domácí úkoly). 3. *Organizace a profil výuky* - charakteristiky reálného procesu výuky (např. metody používané při výuce; počet a druh učebnic používaných ve výuce; důraz kladený na hodnocení žáků; zařazování skupinového učení do výuky). 4. *Participant kurikula* žáci, studenti, učitelé, ale i velikost školy, počet učitelů připadající na počet žáků, počet žáků na školách.

Velmi důležitá je evaluace proveditelnosti kurikula, neboť analyzuje a vyhodnocuje podmínky a předpoklady, za jakých je realizovatelné to, co se plánuje uskutečnit. Výsledkem by měla být prognóza možné úspěšnosti či neúspěšnosti plánovaného kurikula. Evaluace proveditelnosti má největší smysl, provádí-li se před uvedením kurikula do praxe. Hlavní důvod, proč k tomu většinou nedochází, vidí Průcha (1996) v její časové a finanční náročnosti. Zatím nejrozvinutější oblastí je evaluace efektivnosti kurikula, která objektivně zjišťuje vzdělávací výsledky vytvořené na základě uskutečněného kurikula.

## 2.3 Evaluace učebnic a didaktických textů

Evaluace učebnic je velmi propracovaná oblast pedagogické evaluace. Výzkum učebnic se začal provádět již ve 20. letech v USA. Na tyto výzkumy se u nás navázalo až koncem 70. let, kdy byly provedeny četné evaluační analýzy učebnic pro různé předměty, ročníky a stupně škol. Systematická evaluace učebnic se však nerealizuje do dneška, což je na škodu věci, zvláště uvážíme-li, jak velký počet učebnic je vydáván, a to i různými soukromými nakladatelstvími za komerčními účely a bez důkladného pedagogického zhodnocení. Z hlediska praktického využití rozlišuje Průcha (1995) několik okruhů evaluačních výzkumů učebnic:



- evaluace rozsahu učebnice,
- evaluace obtížnosti učebnice,
- evaluace strukturních komponentů učebnice,
- evaluace fungování učebnice ve výuce,
- evaluace postojů učitelů a žáků k učebnic

### **Evaluace rozsahu učebnice**

Rozsah učiva se chápe jako množství textové informace připadající na určitý časový úsek vzdělávacího procesu (vyučovací hodinu, den, týden, školní rok apod.). Porovnávají se rozsahy textu v učebnicích téhož předmětu mezi jednotlivými ročníky, rozsahy textu učebnic různých předmětů v jednom ročníku, sleduje se rovnoměrnost (resp. nerovnoměrnost) v přírůstku nebo úbytku rozsahu učebního textu pro daný předmět mezi po sobě následujícími ročníky apod. Zjišťování rozsahu textu v učebních dokumentech je ale spíše orientační informací, protože nebere v úvahu rozdílný formát jednotlivých učebnic, velikost písma, prostor vyplněný neverbálními komponenty apod.

### **Evaluace obtížnosti učebnice**

Hodnocení obtížnosti výkladového textu je velmi rozvinutá součást hodnocení učebnic. Byly vypracovány a použity desítky různých evaluačních technik, které umožňují exaktně stanovit *stupeň obtížnosti textu učebnice*. Obtížnost je definována jako souhrn vlastností textu, které v něm objektivně existují, ovlivňují jeho percepci a zpracování informace učícím se subjektem. U nás byla provedena evaluace již několika stovek učebnic, didaktických textů a příruček pro různé ročníky, předměty a typy škol. Většinou byla použita metoda Nestlerové, kterou upravil Průcha (1984) a později zdokonalil Pluskal (1996). Tato metoda byla využita i pro hodnocení biologických učebnic, např. Horník (1994), Čížková, Reischlová (1998).

### **Evaluace strukturních komponentů učebnice**

*Komponenty učebnice* jsou takové prvky, které mají rozdílné funkce při jejím používání v reálných výukových procesech, a proto mají specifický způsob svého vyjádření. Jejich popisem se zabývá např. Michovský (1980), který rozlišuje jako strukturní prvky výkladový text, doplňující text, vysvětlující text, obrazový materiál apod. Každou učebnici lze popsat podle zastoupení těchto komponentů. Průcha ve svých pracích hodnotí didaktickou vybavenost učebnice na základě výskytu jednotlivých strukturních prvků. Ze zjištěných hodnot vypočítává *dílčí koeficienty didaktické vybavenosti učebnice* (koeficient prezentace učiva, koeficient řízení učení, koeficient orientace v učebnici, koeficient využití verbálních komponentů, koeficient využití obrazových komponentů) a *celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice* (Průcha, 1996). Velkou předností této metody je její univerzální použití. Je možné ji použít při hodnocení didaktické vybavenosti učebnice libovolného předmětu nebo ročníku.

Kromě *objektivních způsobů evaluace* učebnic jsou prováděny také evaluační výzkumy s cílem zjistit, jaké názory na učebnice mají jejich uživatelé (žáci, studenti, učitelé), pro něž jsou především konstruovány. Tuto *subjektivní evaluaci učebnic* z pohledu učitelů (resp. žáků) lze použít jako cenný doplňující zdroj informací k výsledkům evaluace objektivní.

## **2.4 Evaluace reálné výuky**

Otázky exaktního hodnocení kvality výuky jsou již dávno v popředí zájmu evaluace vzdělávacích procesů. V praxi se tato oblast evaluace prováděla především jako *kontrola*. Školní inspektoři hodnotili školy a učitele, a to zejména na základě pozorování jejich

vyučovacích hodin. Při tomto způsobu hodnocení vycházeli spíše z instinktivních kritérií, tj. ze svých představ o žádoucí úrovni výuky. V posledních letech se v mnoha evropských zemích a také u nás změnila úloha školní inspekce z role kontrolní na roli poradní a monitorovací. Průběžně se vypracovávaly a zhotovovaly různé techniky a postupy pro evaluaci výuky. Některé jsou zaměřeny na různé vyučovací předměty, ročníky, typy škol nebo věk žáků. Podle základního přístupu, který uplatňují, je můžeme rozdělit na dvě skupiny: 1. objektivní (observační) techniky evaluace výuky; 2. subjektivní (participační) techniky evaluace výuky (Průcha, 1996).

*Objektivní techniky evaluace výuky* jsou založeny na *pozorování*. Pozorovatel je přítomen při výuce ve třídě a pomocí nějakého registračního zařízení (záznamový arch, magnetofon, videokamera) zaznamenává určité parametry průběhu výuky (počet a druh učitelových otázek; délku časových úseků, v nichž žáci plní nějaké úkoly apod.). Zaznamenaný průběh výuky se potom analyzuje a vyhodnocuje podle stanovených kritérií a vyvozují se závěry o kvalitě pozorované výuky. Výzkumy prováděné u nás se většinou soustředily na *analýzu komunikace* mezi učiteli a žáky, pouze výjimečně na *analýzu různých činností učitelů a žáků*, resp. na *hodnocení kvality učitelových činností ve výuce*.

*Subjektivní techniky evaluace výuky* jsou založeny na *výpovědích* jejích účastníků o jejich určitých vlastnostech. Nejčastěji to bývají autoevaluace učitelů (tzn. výpovědi učitelů o vlastních vyučovacích činnostech), nebo výpovědi žáků o jejich vnímání a prožívání výuky.

Specifickou oblastí evaluace výuky je hodnocení kvality vysokoškolské výuky a práce vysokoškolských učitelů prováděné studenty. Pro tyto účely se používají hlavně anonymní *dotazníky* s položkami škály hodnotící jednotlivé kurzy, vyučující apod. - podrobněji Mareš (1991). V současné době se hodnocení vysokoškolské výuky studenty stává samozřejmostí a VŠ se ukládá povinnost ji pravidelně realizovat.

## 2.5 Evaluace vzdělávacích výsledků

Evaluace vzdělávacích výsledků je nejstarší a nejrozsáhlejší součástí pedagogické evaluace. Jejím cílem je zjišťování, měření a vyhodnocování vzdělávacích výsledků žáků, které jsou dosahovány působením vzdělávacích procesů.

Thorndike a Hagen (1967) uvádějí, že do poloviny 19. století se veškeré hodnocení vzdělávacích výsledků v USA provádělo na základě *ústních zkoušek*. Jejich hodnocení bylo subjektivní a neexistovala možnost srovnávání škol. Ve druhé polovině 19. století se prosadilo písemné hodnocení, postupně se začaly prosazovat standardy hodnocení písemných odpovědí a vyvinulo se *testování* vzdělávacích výsledků. Americké evaluační techniky se začaly používat i v evropských zemích. Rozvíjelo se konstruování testů pro různé vyučovací předměty, druhy škol a věkové skupiny žáků.

Evaluace vzdělávacích výsledků v různých druzích škol se využívá pro

- *srovnávání vzdělávacích výsledků ve stejném předmětu mezi různými druhy škol.*
- *srovnávání vzdělávacích výsledků ve stejném druhu škol mezi jednotlivými předměty*
- *hodnocení vzdělávacích výsledků absolventů škol*
- *srovnávání vzdělávacích výsledků mezi koncepcemi vzdělávání*
- *komplexní hodnocení vzdělávacích výsledků a jejich determinant.*

Vytváření určitých vzdělávacích výsledků je ovlivňováno velkým počtem proměnných, které působí v průběhu vzdělávacího procesu, proto by se měly brát v úvahu při hodnocení vzdělávacích výsledků. Např. Mareš a Hartmanová (1986/87) zahrnuli do své analýzy vzdělávacích výsledků *charakteristiky studenta, charakteristiky učitele, výukové cíle, charakteristiky průběhu výuky, charakteristiky učebnice, charakteristiky didaktických testů*

a pomocí *korelačních koeficientů* mezi proměnnými odhadovali vliv různých determinant na vzdělávací výsledky. Další výzkumy v této oblasti provedl např. Macák (1983), který se zaměřil na analýzu činitelů působících na vzdělávací úspěšnost žáků SOU ve všeobecných předmětech, Švanda (1989), který posuzoval vliv některých *postojových, osobnostních a sociálních charakteristik žáků* různých druhů středních škol na rozdílné výsledky v několika předmětech, nebo Štefl, Botlík a Kalous (1988), kteří zjišťovali některé *sociodemografické charakteristiky rodinného prostředí žáků*, u nichž předpokládali nějaké vztahy ke vzdělávacím výsledkům - např. stupeň vzdělání rodičů, vlastnictví počítače, délka domácího učení.

*Evaluace vzdělávacích výsledků na národní úrovni* zjišťují, do jaké míry je školská soustava určitého státu produktivní jako celek a porovnávají dosahované vzdělávací výsledky jednotlivých regionů, jednotlivých druhů škol apod. Vyvrcholením této oblasti pedagogických evaluací jsou *mezinárodní srovnávací studie vzdělávacích výsledků*, jejichž úkolem je poskytnout každému zúčastněnému státu objektivní informace o úrovni výsledků jeho školské soustavy v porovnání s ostatními státy. Nejvýznamnější mezinárodní hodnocení tohoto druhu jsou prováděna v projektech IEA (International Association for Evaluation of Educational Achievements - Mezinárodní asociace pro evaluaci vzdělávacích výsledků). V roce 1991 se Česká republika souběžně se Slovenskou republikou zapojila do dvou projektů IEA. Jednak do TIMSS (Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání), jednak do výzkumu čtenářské gramotnosti. V roce 1998 jsme vstoupili do projektu PISA (Programme for International Student Assessment).

O výsledcích České republiky v těchto projektech ve svých pracích informují např. Zieleniecová aj. (1993), Straková a Tomášek (1995), Straková (2000), Palečková (2001).

## 2.6 Evaluace škol

Tato oblast pedagogické evaluace je zaměřena na zjišťování, analyzování a vyhodnocování charakteristik „dobrých“ („efektivních“, „prosperujících“) škol a škol „neefektivních“. Evaluace efektivnosti škol se nezabývá jen vzdělávacími výsledky žáků, ale hodnotí školu jako instituci charakterizovanou nejen svými produkty, ale i svým fungováním. V zahraničí je tato oblast evaluace rozvinuta tak, že byla založena mezinárodní vědecká organizace ISCEI (International Congress for School Effectiveness and Improvement), která každoročně pořádá konference a od roku 1990 vydává i speciální časopis School Effectiveness and School Improvement (Průcha 1996).

V různých zemích, a dnes i u nás, roste počet alternativních škol. Proto vyvstává potřeba hodnotit, zda jsou alternativní školy, resp. školy soukromé a církevní, „lepší“ než školy státní. Evaluace efektivnosti škol vychází z *taxonomie faktorů, které charakterizují efektivní školu*. Podle Scheerensova a Creemersova 5-faktorového modelu má efektivní škola tyto charakteristiky (Scheerens a Creemers, 1989): *silné pedagogické vedení; vysoké požadavky a očekávání na výkon žáků; důraz na vytváření základních dovedností; příjemné a pořádek udržující klima; časté hodnocení vývoje žáků*. Britští odborníci (Mortimore aj., 1989) se zabývali otázkou, zda je individuální škola rozhodujícím činitelem určujícím své produkty (např. vzdělávací výsledky žáků), nebo, zda je tímto rozhodujícím činitelem úroveň rodinného prostředí žáků a jejich schopnosti - tedy to, co škola nemůže sama přímo ovlivňovat. Mortimore vypracoval nový, 12-faktorový model efektivnosti škol. Podle něj k efektivnosti škol přispívají nejvíce tyto faktory: *cílevědomé vedení školy; angažovaný zástupce ředitele; angažování učitelé; shoda učitelů ve vykonávání profesních povinností; přesná strukturace času každého výukového dne; výuka intelektuálně náročná; edukační prostředí zaměřené pracovní; soustředěnost výuky na daná témata; maximální komunikace mezi učiteli a žáky;*

*časté hodnocení výkonů žáků; spolupráce učitelů a školy s rodiči; příjemné klima ve škole pro žáky i učitele.* Autoři tohoto modelu upozorňují, že ten nemůže být používán jednoznačně při evaluaci škol. Stále totiž existují určité faktory, které nejsou pod kontrolou školy, ale mají vliv na její efektivnost. Jsou to například *velikost školy* co do počtu žáků; *sociální a etnické složení žákovské populace; stabilita učitelského sboru* – Průcha (1996).

V zahraničí se evaluace efektivnosti škol vyvíjí ve dvou hlavních směrech. Na jedné straně jde o *tendenci komplexnosti*, tj. snahu pokrýt efektivnost škol pomocí velkého počtu faktorů. Na druhé straně jde o *tendenci zexaktnění evaluace*, tj. snahu vysvětlovat efektivnost škol ze stále přesnějších a detailnějších analýz různých komponentů jejich fungování. V České republice zatím nebyl proveden žádný výzkum tohoto druhu, spíše se hovoří o „*vnitřní evaluaci*“, přesně nedefinované, kterou by si měly provádět školy samy. Jedinou výjimkou je výzkum „*Srovnávací analýza výsledků vzdělávání ve státních a nestátních gymnáziích*“, který uskutečnila Česká školní inspekce v dubnu 1995. Tento výzkum je popsán v práci Hradeckého a Byčkovského (1995) a dále je stručně charakterizován v Učitelských novinách (Hradecký, 1996).

### 3. Shrnutí

Cílem příspěvku bylo podat přehled o pedagogické evaluaci a její typologii, naznačit hlavní oblasti její realizace a poukázat na význam výsledků pro pedagogickou teorii i praxi. V současné době, kdy se připravují závažné změny v našem školském systému je nutné se této oblasti pedagogického výzkumu věnovat a využívat ji pro citlivou realizaci změn, neboť systémy evaluace jsou ovlivněny podmínkami země a jejími tradicemi, což se projevuje v odlišných prioritách evaluace, konkrétních postupech a charakteru používaných evaluačních nástrojů. Volba postupů a metod monitorování závisí na tom, jaké vzdělávací hodnoty vzdělávací politika státu podporuje a jaké stanoví priority. Zahraniční zkušenosti jsou nesmírně cennou informací, nelze je však přeceňovat a nekriticky přebírat bez ohledu na tradice a současné potřeby naší společnosti. Proto je nutné i u nás systematicky rozvíjet všechny oblasti pedagogické evaluace a přecházet od pouhého popisu jevů k cílevědomému a systematickému shromažďování, analýze, interpretaci a hodnocení informací o průběhu, podmínkách a výsledcích vzdělávání s hlavním cílem zkvalitnit vzdělávání a zvýšit odpovědnost za vynaložené finanční prostředky.

### Literatura

- BURJAN, V. 1992. *Evaluácia a hodnotenie vo vyučovaní matematiky, súčasné svetové trendy. Pokroky matematiky, fyziky a astronomie*, 1992, 37, č. 4, s. 229-236.
- CARNOY, M. (Ed.) 1995. *International Encyclopedia of Economics of Education*. 2<sup>nd</sup> Ed. Oxford : Pergamon, 1995.
- ČÍŽKOVÁ, V.; RŮŽKOVÁ, I. 1996. *Hodnocení výuky biologie na gymnáziu*. In *Pedagogická evaluace v podmínkách současné školy*. Olomouc : ČAPV, 1996, s. 60-65.
- ČÍŽKOVÁ, V.; REISCHLOVÁ, K. 1998. *Hodnocení učebnic přírodopisu a biologie*. In *Nové trendy ve vzdělávání učitelů přírodovědných oborů*. Praha : Karolinum, 1998, s. 127 – 130. ISBN 80-7184-658-9.
- ČÍŽKOVÁ, V.; RŮŽKOVÁ, I. 1999. *Evaluace biologického vzdělávání na základní škole*. In *Biologické dni. Proceedings from International Scientific Conference*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 1999, s. 20 - 23. ISBN 80-8055-259-2.

- HORNÍK, F. 1994. *Jsou naše učebnice přírodopisu lehké nebo těžké?* Biologické listy, 1994, roč. 59, č. 2, s. 149-157.
- HRADECKÝ, V. 1996. *Srovnání vzdělávacích výsledků státních a nestátních gymnázií.* In Školství u nás, Informační zpravodaj, č. 2. Příloha Učitelových novin, 1996, roč. 99, č.7.
- HRADECKÝ, V.; BYČKOVSKÝ, P. 1995. *Srovnávací analýza výsledků vzdělávání na státních a nestátních gymnáziích*, I. část. Praha: Česká školní inspekce, 1995.
- HUSÉN, T.; POSTLETHWAIT, T. N. ( ed. ). 1994. *The International Encyclopedia of Education*. 2. vydání. Oxford-New York : Pergamon Press, 1994.
- KEEVES, J. P. 1988. *Educational Research, Methodology, and Measurement*. Oxford-New York : Pergamon Press, 1988.
- KRAJŇÁK, M.; TUREK, I. 1993. *Efektivnost vyučování fyziky na gymnáziích.* Pedagogika, 1993, 43, 1993, č. 2, s. 173-182.
- MACÁK, L. 1983. *Činitelé optimalizace všeobecného vzdělání žáků SOU.* Praha : VÚOŠ, 1983.
- MAREŠ, J. 1991. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky.* 1. vydání. Praha : Univerzita Karlova, 1991, 154 s. ISBN 80-7066-331-6.
- MAREŠ, J.; HARTMANOVÁ, M. 1986/87. *Širší pohled na výsledky výuky.* Vysoká škola, 1986/87, roč. 35, č. 1, s. 16-23.
- MICHOVSKÝ, V. 1980. *Klasická učebnice nového typu - Soudobý model učebnice.* In Tvorba učebnic, sešit 2. Praha : SPN, 1980.
- MORTIMORE, P., aj. 1989. *Study of Effective Junior Schools.* International Journal of Educational Research, 1989, 13, č. 7, s. 753-768.
- MŠMT ČR. 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v české republice. Bílá kniha.* Praha : UIV, Tauris, 2001. 98 s.
- OECD 1996. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání – Česká republika.* Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 1996.
- PALEČKOVÁ, J. 2001. *Mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání – výsledky českých žáků.* In Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Ostrava : ČAPV, OU PedF, 2001, s. 283 – 287.
- PELGRUM, W. J.; VOOGT, J.; PLOMP, T. 1995. *Curriculum Indicators in International Comparative Research.* In Measuring the Quality of Schools. Paris : OECD, s. 83-103.
- PLUSKAL, M. 1996. *Zdokonalení metody pro měření obtížnosti didaktických textů.* Pedagogika, 1996, roč. 46, č. 1. s. 62-76.
- PRŮCHA, J. 1984. *Metody hodnocení školních učebnic.* In Tvorba učebnic, sešit 5. 1.vydání. Praha : SPN, 1984, 77 s.
- PRŮCHA, J. 1985. *Výzkum a teorie školní učebnice.* Praha : SPN, 1985.
- PRŮCHA, J. 1989. *Hodnocení vzdělávacích výsledků školské soustavy.* Praha: Ústav školských informací, 1989. 117 s. ISBN 80-211-0025-7.
- PRŮCHA, J. 1995. *Pedagogický výzkum - uvedení do teorie a praxe.* 1. vydání. Praha : Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-123-3.
- PRŮCHA, J. 1996. *Pedagogická evaluace - hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků.* 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 168 s. ISBN 80-210-1333-8.
- SCRIVEN, M. 1994. *Evaluation as a Discipline.* Studies in Educational Evaluation. 1994., roč. 20, s. 147-166.
- SCHEERENS, J.; CREEMERS, B. 1989. *Conceptualizing School Effectiveness.* International Journal of Educational Research, 1989, 13, č. 7, s. 691-706.

- SLAVÍK, J. 1999. *Hodnocení v současné škole*. 1. vydání. Praha : Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
- STRAKOVÁ, J.; TOMÁŠEK, V. 1995. *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 1995.
- STRAKOVÁ, J. 2000. *Výzkum PISA – zjišťování vědomostí a dovedností patnáctiletých žáků*. In *Pedagogický výzkum v ČR*. Liberec : ČAPV, 2000. s.105 – 110.
- ŠTEFL, O.; BOTLÍK, O.; KALOUS, J. 1988. *Matematika na gymnáziích*. Praha : Sborník VÚIS, 1988.
- ŠVANDA, I. 1989. *Specifika žáků jednotlivých druhů středních škol*. Praha : VÚOŠ, 1989.
- THORNDIKE, R. L.; HAGEN, E. 1967. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. 2. vydání. New York : John Wiley, 1967.
- WALBERG, H. J.; HEARTEL, G. D. 1990. *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford- New York : Pergamon Press, 1990.
- ZIELENIECOVÁ, P., aj. 1993. *Mezinárodní studie matematické a přírodovědné výchovy*. *Pedagogika*, 1993, roč. 43, č. 2, s. 183-189.

## **IMPLEMENTÁCIA DIŠTANČNÉHO ELEKTRONICKÉHO VZDELÁVANIA DO BAKALÁRSKEHO ŠTÚDIA PEDAGOGICKEJ FAKULTY TRNAVSKEJ UNIVERZITY**

**JARMILA KIRCHMAYEROVÁ**

Katedra biológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** KIRCHMAYEROVÁ, J.: An implementation of e-learning for a bachelor study program of the Faculty of Pedagogy of the Trnava University. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 121 – 127.*

Two e-learning courses have been formed and tested for the third (last) year students of the Faculty of Pedagogy at the Trnava University. The courses are oriented to the Environmental Education. In the paper the results of their pilot runs are presented. Also, the results of a poll among the students that addresses the quality of the course as well as its textual and graphic communication with its users are demonstrated.

**Key words:** distance learning, E-learning, computer based training.

### **Úvod**

Dištančné vzdelávanie je vyučovacia metóda (Juszczuk, 2003), forma štúdia (Průcha a Míka, 1999), podľa niektorých autorov technológia vzdelávania, ktorá nie je bezprostredne spojená s aktívnou účasťou a dohľadom vyučujúceho. Je výučbou zameranou na samostatné štúdium kvalitných študijných textov, audio a video programov, počítačových programov a materiálov na www stránkach. Dištančné vzdelávanie, ktoré využíva široké spektrum médií je multimediálnou formou riadeného štúdia.

Kvalitatívny vplyv na zvyšovanie úrovne dištančného vzdelávania mal a doteraz má multimediálny počítač. Prečo multimediálny? Umožňuje viacnásobné zmyslové vnímanie nových poznatkov, javov, činností a procesov (Janeček, 1999).

Multimediá predstavujú prezentáciu informácií na počítači pomocou rôznych médií. Médium je prostriedok, ktorý môže byť použitý na prezentáciu informácie rôzneho druhu prostredníctvom textu, zvuku, obrazu, animácie, virtuálnej reality. Multimediálny systém je integráciou médií určených na záznam textov, obrazov, videozáznamov, hudby, zvuku, zvukových efektov, rečového prejavu. Integrujúcim prvkom v takomto systéme je počítačový systém. Multimediálny systém (napr. Internet) umožňuje v dôsledku už spomínanej integrácie kompletne spracovanie informácií. Internet a s ním súvisiace multimediálne didaktické prostriedky umožňujú najvyššiu úroveň interakcií a globálnu komunikáciu, prinášajú novú

kvalitu do vzdelávacieho procesu, čo značne ovplyvňuje efektivitu dištančného vzdelávania a dosah jeho didaktického pôsobenia (Stoffová, 1996).

Konvergencia vzdelávania a multimedialných technológií vytvára novú formu dištančného vzdelávania, elektronické vzdelávanie (*e-learning*). Zahŕňa celú škálu aplikácií a procesov na distribúciu a vzdelávanie prostredníctvom Internetu, Intranetu, audio a videotechnológií, satelitných prenosov a pod.

Na stránkach [www.e-Learners.com](http://www.e-Learners.com) je elektronické vzdelávanie definované ako vzdelávanie, ktoré využíva počítačovú sieť na realizáciu, interakciu alebo podporu výučby. Na stránkach [www.CISCO.com](http://www.CISCO.com) je elektronické vzdelávanie definované ako *on-line* vzdelávanie, multimedialne sprístupňovanie informácií, komunikácia a tréning. Poskytuje nové nástroje, ktoré zvyšujú hodnotu tradičných metód vyučovania, štúdia, prostredníctvom učebníc, CD-ROM-ov a počítačom podporovaných foriem výučby. E-learning je podľa definície na stránkach [www.edoceo.sk](http://www.edoceo.sk) proces, ktorý zahŕňa tvorbu a distribúciu e-learningových kurzov, riadenie výučby a následnú spätnú väzbu. Je to moderná forma vzdelávania, ktorá sa v dôsledku dynamického vývoja informačno – komunikačných technológií stáva kvalitným doplnkom súčasných možností vzdelávania na vysokých školách a iných vzdelávacích inštitúciách ([www.elas.sk](http://www.elas.sk)).

Pojem e-learning má široký záber (Tetřevová, 2002). Používa sa pre *on-line* vzdelávanie, v ktorom prebieha realizácia výučby prostredníctvom sieťových komunikačných prostriedkov, ale aj iné formy vzdelávania cez počítač. Sú to okrem *on-line* vzdelávania:

- *off-line* vzdelávanie, ktoré nevyžaduje, aby bol počítač, ktorý študent využíva pri štúdiu, pripojený k počítačovej sieti, distribúcia učebných materiálov je na pamäťových nosičoch, napr. CD-ROM-och,
- výučba cez *www* (*web based training*),
- počítačom podporované formy výučby cez počítačovú sieť (*computer based training*),
- dištančné vzdelávanie prostredníctvom počítačových médií,
- distribuované vzdelávanie,
- virtuálne triedy.

Z hľadiska úspory ľudských a prírodných zdrojov, ale aj šetrenia času je dištančné elektronické vzdelávanie jedným z najzaujímavejších a v súčasnosti aj najperspektívnejším smerom získavania kvalifikácie.

### **Elektronický kurz Environmentálna výchova**

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave vyvíja aktivity v oblasti elektronického vzdelávania cez projekt **Pilotný projekt dištančného elektronického vzdelávania**, ktorého cieľom bolo vypracovať a realizovať dva dištančné kurzy elektronického vzdelávania v predmete Bezpečnosť a hygiena práce a v predmete Environmentálna výchova. Projekt vznikol za podpory Nadácie otvorenej spoločnosti (*Open Society Foundation*) v rámci jej programu IDEP (*Internet Distance Education Program*) podporujúceho rozvoj dištančného vzdelávania na Slovensku. Kurzy boli vypracované pre bakalárske štúdium v študijnom odbore Majster odborného výcviku, ich pilotná edukačná realizácia, podporovaná projektom VEGA **Didaktické problémy elektronického vzdelávania**, prebehla v treťom, poslednom ročníku štúdia.

Cieľom elektronického kurzu Environmentálna výchova je zaujímavým a pútavým spôsobom priblížiť študentom problematiku ekológie, environmentálnej výchovy a niektorých aspektov legislatívy v environmentalistike.

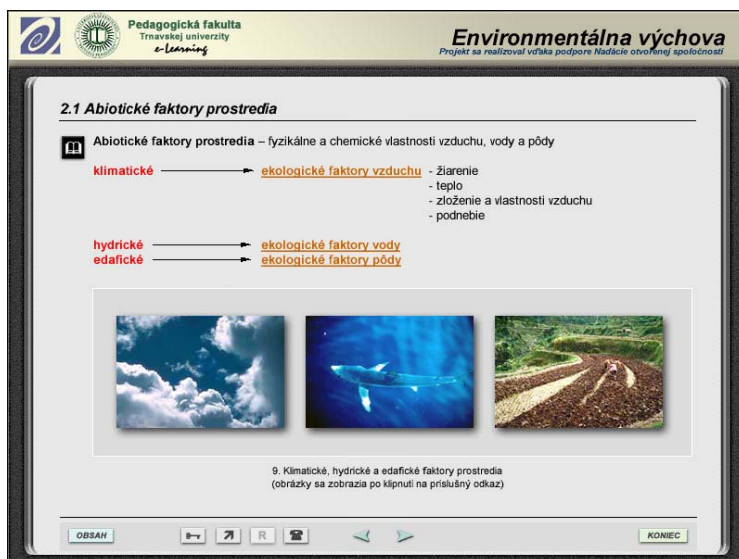


Študijný text kurzu je po obsahovej stránke rozdelený na časť Ekológia a časť Environmentálna výchova. Modul kurzu je rozdelený do deviatich kapitol. Prvých päť kapitol tvorí dištančný študijný text ekologickej časti, autorkou je Jarmila Kirchmayerová, ďalšie štyri kapitoly tvorí dištančný študijný text environmentálnej časti, ktorej autorkou je Mária Orolínová.

Technickú realizáciu kurzu zabezpečila spoločnosť Dupres Consulting, spol.s.r.o., divízia e-learnmedia prostredníctvom autorského systému AUTHOWARE. Je to nástroj pre tvorbu e-learningových interaktívnych vzdelávacích kurzov, ktorý umožňuje preniesť vytvorené aplikácie na Internet, alebo Intranet, pričom interaktivita zostáva aj po umiestnení na sieť. Dôležitým faktorom je možnosť aplikácie rozličných didaktických hodnotiacich prostriedkov, automatické vyhodnotenie odpovedí didaktických testov, čo umožňuje okamžitú spätnú väzbu na študenta, resp. na tútora.

Experimentálna realizácia elektronického dištančného vzdelávania prostredníctvom tohto kurzu prebehla v mesiacoch február – apríl 2003. V procese výučby bol použitý kombinovaný model štúdia, to znamená, že e-learning bol kombinovaný s prezenčnou formou vzdelávania.

**Obr. č. 1:** Vzdelávací portál



### **Predvýskum – výskumná sonda realizácie dištančného elektronického vzdelávania**

Cieľom predvýskumu bolo monitorovať názory študentov na obsahové a grafické spracovanie softvéru on-line kurzu Environmentálna výchova a zároveň zistiť možnosti využívania elektronického dištančného vzdelávania zo strany študentov. Okrem uvedených cieľov sme overovali aj nosnosť a funkčnosť výskumného nástroja, pripraveného na získanie informácií, potrebných pre skvalitnenie obsahu a formy študijných textov a korekciu výučbového softvéru.

Výskumnú vzorku tvorilo 95 študentov PdF TU v 3. ročníku bakalárskeho štúdia. V experimentálnej skupine bolo 11 študentov, v kontrolnej skupine 84 študentov. Študenti experimentálnej skupiny dištančne našťudovali polovičný rozsah učiva predmetu, zvyšok

študovali prezenčnou formou. Študenti kontrolnej skupiny študovali prezenčne celý rozsah učiva.

### Organizácia predvýskumu a výsledky

Po skončení výučby študenti experimentálnej skupiny vyplnili anonymný dotazník zameraný na reakcie študentov na e-learning, názory študentov na on-line kurz a možnosti elektronického vzdelávania.

Dotazník je anonymný, pozostáva z dvoch častí. Prvá časť je zameraná na kvalitatívne a kvantitatívne hodnotenie kurzu, druhá časť zisťuje možnosti využívania e-learningu zo strany študentov.

V prvej časti dotazníka sme zadali tri okruhy otázok, zameraných na:

- vyučovacie ciele, ich zrozumiteľnosť, transparentnosť a primeranosť,
- zrozumiteľnosť a grafickú úpravu študijných textov,
- funkčnosť vstupného a výstupného testu.

Vo všeobecnosti sme očakávali pozitívne hodnotenia na primeranosť, zrozumiteľnosť a formuláciu vyučovacích cieľov. Tento predpoklad sa splnil, pretože vo všetkých otázkach tohto okruhu pozitívne odpovede prevládali nad negatívnymi (tab.č. 1).

**Tabuľka č. 1:** Vyhodnotenie dotazníka v %

Otázka	áno	nie vždy	nie
1. Poskytuje výučbový program v úvode každej kapitoly informáciu o vyučovacom celi?	63	9	28
2. Je tento cieľ pre užívateľa softvéru zreteľný a transparentný?	54	22	6
3. Je vyučovací cieľ primeraný veku užívateľa, ktorému je výučbový softvér určený?	82	18	0
4. Zodpovedá obsah výučbového softvéru vyučovaciemu cieľu?	91	9	0
5. Sú používané pojmy v texte výučbového softvéru jednoznačné a presné?	63	36	1
6. Sú v závere každej kapitoly odkazy na vhodnú literatúru?	67	27	15
7. Je obsah výučbového softvéru dostatočný, nie je vhodné ho rozšíriť o ďalšie témy?	40	9	42
8. Sú vo výučbovom programe vhodne a zmysluplne použité farby?	73	27	0
9. Je farebná odlišnosť jednotlivých častí programu – prezentovaná nová látka, zadanie úloh, výsledok, dostatočne výrazná?	91	0	9
10. Je v programe dostatočný počet obrázkov?	73	0	27
11. Je použitá animácia?	30	18	43
12. Ak áno, je animácia pozitívnym prvkom programu?	63	9	10
13. Je množstvo textov na obrazovke primerané, nie je obrazovka preplnená?	36	27	37
14. Dopĺňa grafická časť vhodne textovú časť?	63	18	19
15. Hodnotili by ste pozitívne použitie zvuku (napr. nahovorený text, zvukové prejavy) vo výučbovom programe?	63	0	28
16. Poskytuje vstupný test požadovaných vedomostí na začiatku kapitoly dostatočnú motiváciu pre štúdium danej kapitoly?	55	45	0
17. Je výstupný test v závere kapitoly dostatočným nástrojom pre fixáciu nadobudnutých vedomostí?	73	18	9

18. Je čitateľnosť písma na obrazovke dobrá?	73	27	0
19. Je obsah výučbového softvéru prehľadne graficky usporiadaný?	63	27	10
20. Je spracovaný výtvarne príťažlivo?	63	36	1

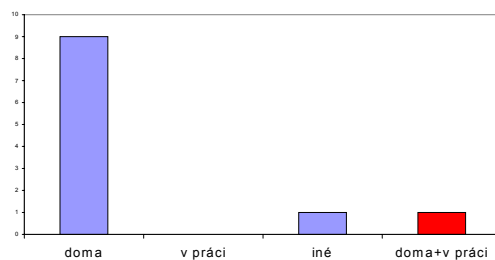
Odpovede na otázky pre posúdenie zrozumiteľnosti a grafickej úpravy textov potvrdili spokojnosť s obsahovým a grafickým spracovaním študijného materiálu. Odlišný názor mali študenti na použitie animácie v texte, podľa študentov použitie animácie nie je dostatočné, nakoľko je to pozitívny prvok pre fixáciu vedomostí, treba ho viac využívať v edukačnom softvéri.

Tretí okruh otázok bol zameraný na funkčnosť vstupných a výstupných autotestov v súvislosti s motiváciou a fixáciou vedomostí. Komentý študentov potvrdzujú správnosť zaradenia týchto didaktických podporných prostriedkov do študijných aplikácií.

Odpovede študentov odhalili nesprávnu formuláciu otázok č.7 a č.13. Terajšia formulácia študentov mylí, nakoľko druhá časť otázky neguje prvú časť.

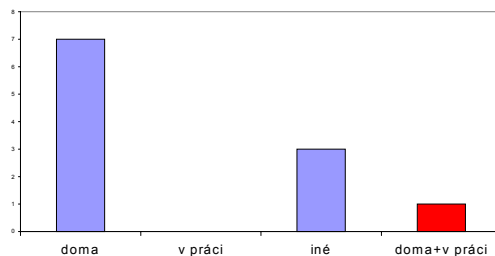
Druhá časť dotazníka má sedem položiek. Zameriava sa na záujem o elektronické vzdelávanie a možnosti jeho realizácie zo strany študentov. Texty otázok a grafická prezentácia odpovedí (graf č.1-7) dokumentuje, že študenti majú v budúcnosti záujem o elektronické vzdelávanie (otázka č.7), používajú počítač a študujú väčšinou doma, čítanie študijného materiálu preferujú vo vytlačenej verzii.

### 1. Pri štúdiu výučbového softvéru ste využívali počítač.



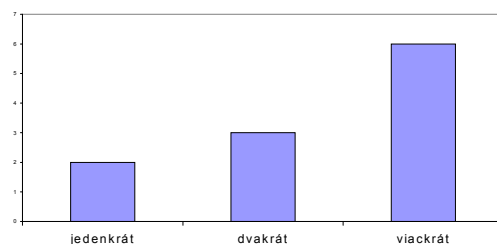
Graf č.1

### 2. Pripojenie na internet ste využívali.



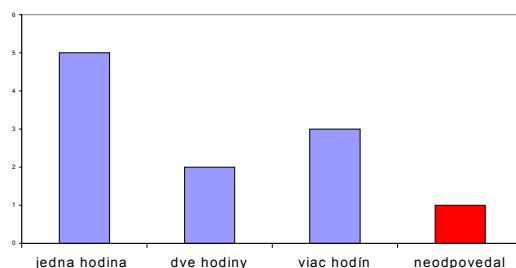
Graf č.2

### 3. Koľkokrát týždenne máte možnosť študovať cez počítač?



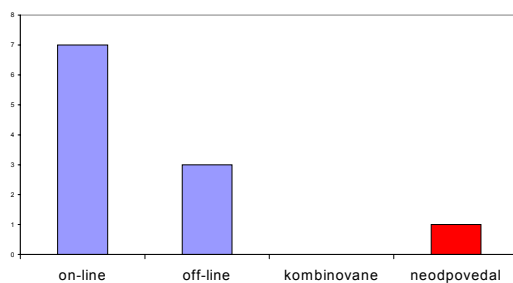
Graf č.3

### 4. Koľko hodín denne ste schopný študovať cez počítač?



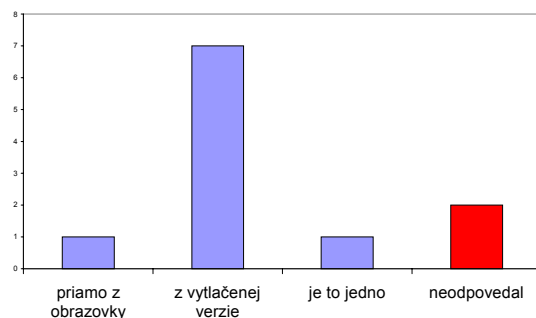
Graf č.4

### 5. Pri štúdiu výučbového softvéru ste pracovali v režime:



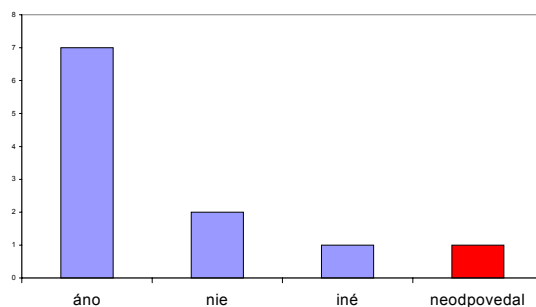
Graf č.5

### 6. Uprednostňujete čítanie štúdijného materiálu :



Graf č.6

## 7. Máte záujem o elektronické vzdelávanie v budúcnosti?



Graf č.7

V experimentálnej a kontrolnej skupine sme porovnávali vedomostnú úroveň študentov. Študenti oboch skupín absolvovali prezenčnú písomnú skúšku, tvorenú vypracovaním písomného didaktického testu. Test bol kvalitatívne a kvantitatívne v kontrolnej aj experimentálnej skupine rovnaký, realizácia prebiehala v tej istej miestnosti, v tom istom čase. Nezistili sme výrazné rozdiely v hodnotení, kontrolná skupina dosiahla priemer známok **1,71**, v experimentálnej skupine bol priemer výsledkov hodnotenia **1,82**.

Realizovaný predvýskum poskytuje vstupné informácie pre navrhovaný výskum so širšou paletou výskumných problémov, spojených s realizáciou elektronického dištančného vzdelávania a aplikáciou modulu kurzu Environmentálna výchova aj v iných stupňoch a formách vzdelávania.

### Záver

Výsledky a porovnania získané realizáciou predvýskumu, ako aj informácie o obsahovej a didaktickej štruktúre elektronického kurzu Environmentálna výchova poukazujú na dve skutočnosti. Študentom bakalárskeho štúdia vyhovujú podmienky elektronického dištančného vzdelávania, sú schopní dosahovať primerané študijné výsledky aj touto formou štúdia. Druhá skutočnosť poukazuje na možnosti využitia kurzu elektronického vzdelávania vo výučbe predmetu Environmentálna výchova bakalárskeho štúdia v akademickej budúcnosti.

### Literatúra

- JANEČEK, V. *Využitie multimedialnych prostriedkov pri výučbe všeobecno-vzdelávacích a odborných predmetov*. In: MEDACTA 99, zborník z medzinárodnej konferencie, Nitra 1999.
- JUSZSZYK, S. *Dištančné vzdelávanie*. Sapiaientia s.r.o., Bratislava 2003, 170s, ISBN 80-968797-3-1.
- PRUCHA, J.; MÍKA, J. *Distanční studium v otázkách*. Centrum pro studium vysokého školství, Národní centrum distančního vzdělávání, Praha 1999, 28s.
- STOFFOVA, V. *Hypertext v tvorbe vyučovacích programov*. In: Informatika 95 - Informačné technológie a výpočtová technika v školstve, zborník vedeckej konferencie VŠP, Nitra 1996.

TETŘEVOVÁ, M. *Vzdelávanie v digitálnom svete: vybrané „e-pojmy“ a ich charakteristika.*  
Informačné technológie a knižnice, vol. 2, 2002.

<http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib022/tetrev.htm>

[www.e-Learners.com](http://www.e-Learners.com)

[www.CISCO.com](http://www.CISCO.com)

[www.edoceo.sk](http://www.edoceo.sk)

[www.elas.sk](http://www.elas.sk)

Príspevok vznikol s podporou grantu VEGA 1/0240/03.

## STRATÉGIE A ŠTÝLY ZVLÁDANIA STRESU

EVA OLACHOVÁ

Katedra pedagogiky a psychológie, Pedagogická fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** OLACHOVÁ, E.: Strategies and styles of coping with stress. Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 129 – 136.

People use various ways to deal with stressfull events, daily hassles and other kinds of stressors. This article presents the review of certain theories of coping with stress and different classifications of strategies and styles of coping with stress. Various research studies are showing that there are some personal characteristics related with successful coping with stress. For example locus of control, resilience, hardiness, sense of coherence, self-efficacy.

**Key words:** stress, coping strategies, coping styles, hardiness, locus of control

### ÚVOD

Každodenný život človeka je plný rozličných stresorov, ktoré vyvolávajú stres. Ľudia používajú rozličné stratégie a štýly na ich zvládanie, pričom výber týchto stratégií, ako aj úspešnosť pri zvládaní stresu, môže súvisieť s niektorými osobnostnými charakteristikami, ako ukazujú doterajšie výskumy.

Cieľom tohto článku je načrtnúť stručný prehľad jednotlivých teoretických koncepcií vysvetľujúcich stres, ako aj niektorých stratégií a štýlov zvládania stresu a v neposlednom rade poukázať i na význam určitých osobnostných charakteristík napomáhajúcich pri efektívnom zvládaní stresu.

Predpokladá sa, že pojem **stres** je odvodený z lat. slova *strictus*, čo znamená úzky, resp. zo starofrancúzskeho slova *estrece*, čo znamená úžina, úzkosť, útlak alebo trápenie (W.D. Fröhlich, 1997). V angličtine je od 17. storočia tento pojem vo fyzike používaný ako označenie pre stavy napätia vyvolané v pevných telesách tlakom alebo ťahom. R. Hooke (1678, in: Fröhlich 1997), ktorý bol anglickým hodinárskym majstrom, formuloval tzv. **zákon proporcionality** :

$$\text{STRES} = \text{MODUL KONŠTANTY ELASTICITY} \times \text{ZÁŤAŽ (strain)}$$

Tento zákon vyjadruje, že pero v hodinách pri naťahovaní (strain), môže byť zaťažené len v rámci hraníc svojej elasticity, aby nebolo zlomené v dôsledku neprimeraného napnutia (stres).

Stres môžeme súhrne označiť ako štruktúrovanú sériu adaptívnych psychofyzických čiastkových procesov, ktoré sú sčasti kognitívnej, resp. od osobnosti

závislej povahy, a ktoré sa vyskytujú, keď silne pôsobiace alebo náročné udalosti narúšajú vnútornú rovnováhu - buď opakovane, alebo v priebehu dlhšieho časového obdobia.

V pracovnej a športovej fyziológii, ako aj ergonómii sa určuje aktuálny stres zo vzťahov medzi zaťažením (pracovnými nárokmi) a vynaložením energie potrebnej na dosiahnutie určitého výkonu alebo udržanie určitej výkonnostnej úrovne, pričom je nevyhnutné zohľadniť subjektívne indikátory záťaže, resp. stresu.

## TEORETICKÉ KONCEPCIE STRESU A ZÁŤAŽE

W. D. Fröhlich (1997) uvádza teoretické koncepcie W.B. Cannona, H. Selyeho, C. N. Cofera, M. H. Appleyho a R. S. Lazarusa, pričom tieto teórie vysvetľujúce vznik a pôsobenie stresu delí nasledovne:

### **a/ Fyziologicko-biochemické koncepcie:**

Fyziologicko-biochemické koncepcie stresu vysvetľujú mechanizmus vzniku a priebehu stresovej reakcie z hľadiska biochemických zmien v ľudskom organizme, pričom sa zameriavajú na skúmanie tejto problematiky aj na fyziologickej úrovni.

Podľa W. B. Cannona (1932) vzniká stres vnímaním podnetov pôsobiacich na emócie (napr. známky aktuálneho fyzického ohrozenia). Tieto vyvolávajú adaptačný proces znovuoobnovenia vnútornej rovnováhy, ktorý je charakterizovaný zvýšeným vylučovaním adrenalínu a jeho následkami.

Jeho teóriu ďalej rozvíja H. Selye (1976), ktorý popisuje komplexný proces prebiehajúci vo fázach, ktorý je zameraný na znovuoobnovenie vnútornej rovnováhy. Tzv. „*všeobecný adaptačný syndróm*“ (GAS) predstavuje podľa H. Selyeho biochemickú univerzálnu odpoveď organizmu na akýkoľvek druh záťaže. Prostredníctvom osi: hypotalamus → hypofýza → dreň nadobličiek → kôra nadobličiek dochádza popri zvýšenej produkcii adrenalínu, ktorý vplýva na hospodárenie s tukmi a cukrami, k vylučovaniu kortikosteroidov (kortizol), vplývajúcich na hospodárenie s cukrami, soľou a vodou. Ďalej dochádza k vylučovaniu tyroxínu (hormónu štítnej žľazy) a s tým spojenými zmenami v látkovej premene a srdcovo-cievnom systéme, resp. v krvnom obeh.

Mnohé výskumné zistenia v tejto oblasti pochádzajú z experimentov so zvieratami, kde boli použité drastické fyzické stresory (napr. otravy, ťažké telesné poškodenia, vysoká teplota a popáleniny, extrémny chlad alebo extrémna telesná námaha). Ukázali, že disproporcionálne mobilizovanie telesných obranných mechanizmov môže viesť k vyčerpaniu obranyschopnosti, k chorobe alebo až k smrti. Prvé príznaky sú opuchy, resp. zdurenia nadobličiek, tvorba vredov v oblasti žalúdka a čriev, ako aj zvrášťovanie, resp. sťahovanie lymfatických uzlín a žľazy týmusu.

Analýza biochemického mechanizmu pôsobenia viedla nadväzujúc na H. Selyeho k dôležitým poznatkom o patogenéze tzv. ochorení zo stresu (napr. srdcovo-cievne ochorenia, poruchy látkovej výmeny tukov a cukrov, žalúdočné vredy, ulcerózna kolitída, atď.). Novšie zistenia ukazujú, že biochemické odpovede tela nie sú relatívne uniformnou univerzálnou odpoveďou ľudského organizmu na všetky druhy stresorov, ale pri psychickom strese sú napr. iné ako pri fyzickom.

### **b/ Psychologické koncepcie:**

Psychologické koncepcie sa pokúšajú vysvetliť stres z hľadiska rozličných duševných pochodov. Pojmom stres v psychológii označujeme stavy organizmu, ktoré sú výsledkom interakcie individua so svojím prostredím, sú relatívne extrémne, pripomínajú zažité ohrozenie a narúšajú integritu a blaho jednotlivca (podľa Fröhlicha, 1997).



C. N. Cofer a M. H. Appley (1964, in: Fröhlich, str. 383) popisujú tento proces vo fázach, ktoré sú určitou analógiou k Selyeho všeobecnému adaptačnému syndrómu (GAS):

- **Iniciálny prah** (*instigation threshold*) – v tejto fáze dochádza k mobilizácii nových pokusov o zvládnutie, keďže vrodené a naučené spôsoby správania nevedli k cieľu; zvyšuje sa aktivácia.
- **Frustračný prah** (*frustration threshold*) – predošlé pokusy nevedú či už v skutočnosti alebo v predstavách k cieľu; vyskytujú sa tendencie k ochrane vlastnej osoby pred možnými alebo očakávanými dôsledkami zlyhania, v súvislosti s ktorými vystupuje do popredia strach.
- **Prah stresu** (*stress threshold*) – východiská, ako zvládnuť situáciu, sa dostávajú do úzadia, prevahu nadobúda vzťah k vlastnej osobe a jej ochrana.
- **Prah vyčerpania** (*exhaustion threshold*) - neúspešnosť podmieňuje redukciu všeobecnej aktivity. Objavujú sa príznaky vyčerpania, pocitov bezmocnosti a beznádeje.

Operacionalizácia týchto prahov predstavuje určité ťažkosti. Podľa R. S. Lazarusa (1966, in: Fröhlich, 1997) sa stres začína anticipáciou, (t. j. predvídaním v myšlienkach a predstavách) nebezpečenstva alebo ohrozenia „ja“ (self) vzhľadom na prvé zhodnotenie vnímanej situácie (*primary appraisal*). Ak je ohrozenie dané, uskutočňuje sa v rámci tzv. sekundárneho zhodnotenia (*secondary appraisal*) výber možných stratégií zvládania (*coping*). Potom nasleduje nové ohodnotenie alebo znovuohodnotenie (*reappraisal*) situácie vzhľadom na dôsledky vlastného konania alebo nekonania.

R. S. Lazarus uvádza, že psychologické spôsoby zvládania dopĺňajú repertoár fyziologických adaptačných mechanizmov, aby mohol napr. nový spôsob pohľadu trvalo ovplyvniť úroveň aktivácie pozitívne alebo negatívne. V centre pozornosti sú kognitívne a emocionálne procesy v súvislosti s prežívaním ohrozenia. Početné experimenty dokladajú funkciu kognitívnych faktorov pri vzniku a obrane voči emocionálnym stresovým reakciám.

Každá z horeuvedených teoretických koncepcií predstavuje určitý spôsob náhľadu na daný problém, pričom spolu tvoria ucelený obraz vyjadrujúci komplexnosť problematiky stresu.

## ZVLÁDANIE (COPING)

Pojem zvládanie (*angl. coping; nem. Bewältigung; fr. surmoutge; rus. preodolenije*) je súborom snažení, ktoré sú zamerané na zvládnutie, redukovanie alebo tolerovanie vnútorných a vonkajších požiadaviek, ktoré prevyšujú, alebo ohrozujú zdroje individua (Lazarus a Folkman, 1984, in: Ďurič, Bratská a kol. 1997). Anglický pojem „**coping**“ je odvodený z gréckeho slova „*colaphos*“ (resp. *kolaphus*), ktoré je označením pre úder, uštedrený protivníkovi v boxe. Ako uvádza Křivohlavý (2001) tým, kto túto ranu dáva, je človek, ktorý sa do tejto ťažkej životnej situácie - do stresu – dostal. Táto rana je najčastejšie zameraná na ťažkosť, ktorá daného človeka do stresu dovedla, teda tzv. stresor.

V literatúre existuje viacero názorov na vymedzenie pojmu zvládania. Mareš a Čáp sa prikláňajú k novšej definícii Kohna (1996, in: Čáp, Mareš 2001), ktorá vymedzuje zvládanie ako vedomé adaptovanie sa na stresor.

Feldman chápe coping ako „úsilie kontrolovať, redukovať alebo naučiť sa tolerovať záťaž, resp. hrozbu, ktorá vyvoláva stres“ (Feldman 1997, str. 314).

Hartl a Hartlová (2000, str.88) vymedzujú coping (zvládanie) ako „schopnosť človeka vyrovnávať sa adekvátne s nárokmi, ktoré sú naňho kladené, prípadne zvládnuť nadlimitné záťaž“. Ďalej uvádzajú, že „môže mať i podobu zmeny vnímania situácie, napríklad zmeny postoja“.

Nemecký autor Clauss a kol. (1995, str. 87) vymedzuje vo svojom Lexikone psychológie coping ako „vyrovnanie sa s ťažkosťami, ktoré môžu vzniknúť každodenným stresom, kritickými životnými udalosťami alebo chorobou“.

Ďalší nemecky hovoriaci autor Fröhlich (1997, str. 87) vychádza pri vymedzení pojmu zvládanie z prác Lazarusa, pričom tento pojem chápe ako „označenie pre vedome používané stratégie správania alebo hodnotenia, ktoré tlmia alebo znižujú reakcie strachu, vznikajúce pri vyrovnávaní sa so situáciami psychickej záťaže alebo ohrozenia“.

Atkinsonová a kol. (1995, str. 611) vymedzujú zvládanie (coping) stručne ako „proces, ktorým sa človek snaží vyrovať so stresovými situáciami“.

Na boj so životnými ťažkosťami môžeme použiť rozličné spôsoby. Niektoré z nich sú veľmi efektívne, niektoré zasa menej. Zvládanie záťaže môže mať dve základné podoby: zvládací štýl a zvládacia stratégia.

### ŠTÝLY ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE

Taylor (1995, in: Křivohlavý 2001, str. 85) vymedzuje štýl zvládania ako „všeobecnú tendenciu jednať so stresujúcou situáciou určitým spôsobom“. Čáp a Mareš (2001) uvádzajú, že štýl zvládania je viac určovaný dispozíciami jednotlivca, osobnostnými zvláštnosťami a nadobúda charakter jedincových rysov správania.

Křivohlavý (2001) rozlišuje nasledovné štýly zvládania záťaže:

- **vyhýbanie sa stresu (avoidant style)** – človek sa snaží vyhnúť kontaktu so stresom
- **postaviť sa na odpor stresu (confrontative style)** – ide o aktívny boj so stresom

Vhodnosť použitia týchto štýlov zvládania stresu závisí od danej situácie a od okolností.

- **sebaznehodnocujúci štýl (self-handicapping style)** - u daného človeka je vopred prítomné očakávanie, že danú situáciu nezvládne, o čom svoje okolie už dopredu informuje uvádzaním rozličných negatívnych okolností. Tým sa snaží získať akési „alibi“ pre prípad prehry a zachovať si svoj „image“ – dobrý obraz o sebe (podľa Čápa a Mareša 2001).

### STRATÉGIE ZVLÁDANIA ZÁŤAŽE

Ďurič, Bratská a kol. (1997, str. 339) vymedzujú stratégie zvládania ako „návykové, transsituačné, relatívne konzistentné vzorce spracovania a zvládania na behaviorálnej, kognitívnej alebo zážitkovej úrovni, ktoré jednotlivec používa pri stretávaní sa s internými alebo externými stresormi.“

Atkinsonová a kol. (1995) rozlišujú stratégie zvládania stresu podľa zameranosti na:

- **zamerané na riešenie problému** – človek sa zameria na určitú problémovú situáciu a snaží sa ju vlastnou aktivitou konštruktívne vyriešiť. Tieto stratégie zahŕňajú vymedzenie problému, hľadanie alternatívnych riešení, zvažovanie alternatív z hľadiska námahy a prínosu, voľbu medzi alternatívami a realizáciu vybranej alternatívy. Stratégie zamerané na problém môžu byť orientované buď navonok, teda na zmenu prostredia, alebo dovnútra, kedy sa človek snaží zmeniť niečo v sebe, napr. svoju ašpiračnú úroveň alebo postoje.

Atkinsonová uvádza výskum Billingsa a Moosa (1984), ktorý ukázal, že ľudia, ktorí zvyknú v stresových situáciách používať zvládanie zamerané na problém, sa vyznačujú nižšou hladinou depresie nielen v priebehu, ale aj po odoznení stresovej situácie.

- **zamerané na emócie** – fyziologická aktivácia a emócie, ku ktorým došlo v dôsledku pôsobenia stresu, obvykle nie sú veľmi príjemné, preto sa ich človek snaží týmito stratégiami regulovať, napr. zmierniť, resp. odstrániť strach alebo zlosť. Ľudia ich používajú aj vtedy, keď je problém neovplyvniteľný.

Tieto dve stratégie sa u dospelých obvykle vyskytujú paralelne (vedľa seba). So stratégiami vyrovnávania sa s vlastným emocionálnym vzrušením sa stretávame aj u adolescentov, pričom stratégie riešenia problému sa objavujú už u malých detí (Folkmanová, Lazarus 1980, in: Křivohlavý 2001).

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s viacerými deleniami **stratégií zameranými na zvládanie emócií**.

- **OBRANNÉ MECHANIZMY** - aj obranné mechanizmy je možné chápať ako spôsob zvládania záťažových situácií zameraný na emócie, pričom ide obvykle o nevedomé procesy: vytesnenie, potlačenie, racionalizácia, projekcia, intelektualizácia, popretie, presunutie, reaktívny výtvor a ďalšie.

Moss (1988, in: Atkinsonová a kol. 1995) člení tieto stratégie na:

**a, Behaviorálne** – ide o využitie rozličných prostriedkov pri zvládaní stresu s cieľom dosiahnuť zmiernenie naliehavosti problému (napr. fyzické cvičenie, hľadanie psychickej opory u priateľov, užívanie drog alebo pitie alkoholu).

**b, Kognitívne** – zahŕňajú napr. prehodnotenie situácie, transformáciou významu situácie je možné dosiahnuť zmiernenie subjektívne vnímaného ohrozenia. Medzi tieto stratégie patrí aj odsunutie problému z vedomia na istý čas, atď.

Ďalšie delenie stratégií zameraných na emócie uvádza Nolen-Hoeksema (1991, in: Atkinsonová a kol. 1995):

1. **Ruminačné** – človek sa neustále trápi dôsledkami stresových situácií, svojim nepriaznivým psychickým rozpoložením, pričom sa uzatvára do seba, alebo stále rozpráva o tom, ako zle sa mu darí. Nepodniká ale nič pre nápravu vecí a pozitívnu zmenu situácie.

2. **Rozptyľujúce** – podstatou týchto stratégií je oddýchnuť si od negatívnych emócií, ktoré so sebou priniesla stresová situácia. To obvykle predstavuje realizovanie rozličných príjemných činností (napr. návšteva kina, športová aktivita, hra s deťmi), ktoré dodávajú človeku silu a pomáhajú znovu získať pocit kontroly nad situáciou.

3. **Vyhýbavé** – ide zväčša o nebezpečné činnosti, ktoré môžu človeka na istý čas oslobodiť od neprijemnej nálady, ale často s mnohými negatívnymi dôsledkami (napr. opijanie sa do bezvedomia, rozličné spôsoby hazardu).

Položme si však otázku, nakoľko účinné sú jednotlivé stratégie pri zvládaní stresových situácií? Viacero výskumných štúdií potvrdilo, že ruminačné a vyhýbavé stratégie predlžujú a prehlbujú depresívnu náladu, pričom rozptyľujúce stratégie depresívnu náladu skracujú a zmierňujú. Ďalej sa zistilo, že ľudia, ktorí pri zvládaní stresu využívajú ruminačné stratégie zvládania, menej často pracujú na aktívnom riešení problému, pričom môžu mať v skutočnosti pri pokusoch o riešenie problému slabší výkon.

Naopak ľudia, ktorí zvyknú za cieľom chvíľkového oddychu realizovať rozličné príjemné činnosti (rozptyľujúce stratégie), sa potom častejšie púšťajú do aktívneho riešenia problému, ktorý bol stresorom vyvolaný (Nolen-Hoeksema a Morrow 1990, 1991); (Parker a Larson, 1992) - citované podľa Atkinsonovej a kol. (1995).

Lazarus a kol. (1986, in: Křivohlavý, 2001) identifikovali v procese výskumu ďalších osem stratégií zvládania stresu:

- 1) Konfrontačný spôsob zvládania stresu
- 2) **Hľadanie sociálnej opory**
- 3) **Plánované hľadanie riešenia problému**
- 4) **Sebaovládanie (upokojenie emocionálneho vzrušenia)**
- 5) **Dišancovanie sa od diania**
- 6) **Hľadanie pozitívnych stránok diania**
- 7) **Prijatie osobnej zodpovednosti za riešenie situácie**
- 8) **Snaha vyhnúť sa stresovej situácii a utiecť z nej**

Feldman (1997) vo svojej publikácii poukazuje na význam efektívnych copingových stratégií, ktoré uvádza nasledovne:

- **Obrátiť hrozbu na výzvu**
- **Urobiť z ohrozujúcej situácie menej ohrozujúcu**
- **Zmeniť vlastné ciele**
- **Podstúpiť fyzickú aktivitu**
- **Pripraviť sa na stres predtým, než sa stane**

Na Slovensku sa touto problematikou začal už v roku 1988 zaoberať Senka (viď štúdiu Senku a Čečera „*Psychická odolnosť detí a mládeže: štruktúra mechanizmu zvládania záťažových situácií*“ alebo prácu „*Ku štruktúre zvládania*“ a rad jeho ďalších štúdií). Český autor Mareš uvádza pomerne rozsiahly prehľad jednotlivých stratégií zvládania záťažových situácií u žiakov, najmä pokiaľ ide o zahraničnú literatúru (Čáp a Mareš 2001). Prehľad stratégií zvládania stresu možno nájsť aj v publikácii Ďuriča, Bratskej a kol. (1997).

## OSOBNOSTNÉ CHARAKTERISTIKY A ZVLÁDANIE STRESU

Zistilo sa, že existuje viacero osobnostných charakteristík, ktoré zohrávajú významnú úlohu pri úspešnom, resp. neúspešnom riešení stresových situácií. Patria medzi ne napr. nezdolnosť, osobné ohnisko riadenia, zmysel pre integritu, odolnosť a vnímaná osobná zdatnosť.

### • OSOBNÉ OHNISKO RIADENIA (locus of control – LOC)

Ide o spôsob prístupu k ťažkostiam, resp. problémom, do ktorých sa človek dostal (podľa J. Rottera, 1966, in: Křivohlavý 2001, str. 70). Rozlišujeme:

- 1) **Interné** – ľudia s interným LOC vychádzajú pri riešení životných ťažkostí zo seba, z vlastných schopností a možností. Za dôležitú považujú svoju vlastnú iniciatívu a chuť „bojovať“ s problémami.
- 2) **Externé** – ľudia s externým LOC očakávajú vyriešenie záťažovej situácie zvonku, tzn. že ťažká situácia sa vyrieši sama, napr. náhlou zmenou osudu alebo okolností. Iniciatíva podľa nich nevyjde z nich samých, ale zo situácie.

### • ODOLNOSŤ (resilience)

Tento pojem je možné charakterizovať viacerými spôsobmi - znamená húževnatosť, pružnosť, nezlomnosť. Pochádza z lat. základu *salite* (skákať) a *re-* (späť), pričom *resilition* znamená „obnovený útok“ (J. Křivohlavý, 2001). Iní autori chápu tento pojem ako „úspešné

adaptovanie, ku ktorému došlo i napriek situáciám, ktoré predstavujú pre človeka značné ohrozenie alebo výzvu“ (Garmezzy a Masten, 1991, in: Čáp, Mareš 2001, str. 538).

- **NEZDOLNOSŤ (hardiness)**

Kobasová (1979, in: Atkinsonová a kol. 1995) a ďalší bádatelia sa zaoberali skúmaním ľudí, ktorí napriek ťažkým stresovým udalostiam telesne ani duševne neochorejú – teda sú voči stresu najodolnejší. Vo svojej štúdii skúmali osobnostné charakteristiky vedúcich pracovníkov a manažérov, ktorí pri rovnakom skóre dosahovali extrémne vysoké alebo extrémne nízke skóre v počte ochorení za určité obdobie. Významné odlišnosti medzi týmito dvoma skupinami boli identifikované v troch hlavných dimenziách:

- **Kontrola (control)** – *dojem, že človek môže ovplyvňovať, resp. kontrolovať či riadiť priebeh udalostí svojho života.*
- **Oddanosť (commitment)** – *miera angažovanosti a oddanosti tomu, čím sa človek zaoberá, aktívne zapájanie sa do práce a spoločenského života.*
- **Výzva (challenge)** – *ide o chápanie ťažkých situácií ako výziev k boju a pozitívny vzťah k zmenám v živote.*

Pracovníci dosahujúci v týchto dimenziách vysoké skóre vykazovali menej ochorení, teda boli zdravší v porovnaní s pracovníkmi s nízkym skóre v týchto dimenziách. Kobasová vytvorila pre tieto tri charakteristiky súhrnný názov **hardiness** (osobná tvrdosť, nezdolnosť). Ukázalo sa, že ľudia, ktorí dosahujú vyššie hodnoty v dimenzii nezdolnosti, resp. tvrdosti (hardiness) používajú častejšie aktívnejšie a účinnejšie stratégie riešenia problému než vyhýbavé stratégie a častejšie vyhľadávajú sociálnu oporu. Takéto štúdie boli uskutočnené nielen na mužoch, ale aj na ženách, kde boli získané obdobné výsledky. V súčasnosti sa uvažuje nad tým, ktorú z uvedených dimenzií je možné považovať za najdôležitejšiu, resp. základnú, pričom sa autori v názoroch na tento problém rôznia (spracované podľa L. R. Atkinsonovej a kol. 1995, a J. Křivohlavého 2001).

- **ZMYSEL PRE INTEGRITU (sense of coherence - SOC)**

Niektorí autori sa zamerali na skúmanie extrémnej záťaže, ako napr. Antonovsky (1979 a 1987, in: Křivohlavý 2001), ktorý sa zaoberal skúmaním Židov, ktorí prežili holokaust. Antonovsky zaviedol pojem „*zmysel pre integritu*“ (sense of coherence), pod ktorým rozumel jednak vnútornú súdržnosť človeka, tzv. „nerozdvojené srdce“, čo vychádzalo z kontextu kultúrneho, resp. náboženského prostredia, v ktorom Antonovsky žil (Izrael). Pod tento pojem zahrňoval aj pevnú súdržnosť skupiny ľudí, teda pospolitosť. Zistil, že ľudia žijúci v súdržnej spoločenskej skupine a zároveň vykazujúci koherenciu - pevnú vnútornú jednotu - lepšie vzdorujú životným ťažkostiam.

Koherenciu Antonovsky (1979, in: J. Křivohlavý 2001, str. 73-74) definoval troma charakteristikami:

- 1) **zrozumiteľnosť** (comprehensibility),
- 2) **zmysluplnosť** (meaningfulness),
- 3) **zvládnuteľnosť** (manageability).

- **VNÍMANÁ OSOBNÁ ZDATNOSŤ (self-efficacy)**

Pri tejto charakteristike ide o subjektívne posúdenie vlastných schopností a vlastnej spôsobilosti jednotlivca niečo vykonávať, či niečo dosiahnuť (J. Mareš, J. Čáp 2001). Ak človek hodnotí sám seba ako vysoko zdatného, vynikajúceho v určitej oblasti a kompetentného zvládnuť záťaž, napomáha to úspešnému zvládaniu stresu, na čo poukazujú napr. Bandura (1977), Cohen a Edwards (1989) – podľa J. Křivohlavého (2001).

Medzi ďalšie osobnostné charakteristiky, ktoré pozitívne spolupôsobia pri úspešnom zvládaní záťaže patria napr. optimizmus, zmysluplnosť života, viera, zmysel pre humor, kladné

sebahodnotenie, sebadôvera, svedomitosť atď. V súvislosti so stresom a zvládaním záťaže poukazujú niektorí autori, napr. Atkinsonová a kol. (1995) a Křivohlavý (2001), na existenciu tzv. osobnostných typov A, B, C, ktoré môžu byť späté s určitými druhmi ochorení, ako napr. infarktom alebo rakovinou.

## ZÁVER

Kedže zo života človeka nie je prakticky možné odstrániť všetky stresory, ani sa vyhnúť mnohým stresovým situáciám, je dôležité, aby sa ľudia naučili používať efektívne stratégie zvládania stresu a v jednotlivých stresových situáciách používali vhodné copingové stratégie. Tieto im môžu pomôcť zvládnuť stres a eliminovať prípadné negatívne následky stresu na ľudský organizmus.

## Literatúra

- ATKINSONOVÁ, L. R. a kol. *Psychologie*. Praha : Victoria Publishing, 1995.
- CLAUSS, G. *Fachlexikon ABC Psychologie*. Verlag Harri Deutsch, Thun und Frankfurt am Mein 1995.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.
- ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. a kol. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 1997.
- FELDMAN, R. S. *Understanding psychology*. The McGraw-Hill Companies, Inc. University of Massachusetts at Amherst 1997.
- FRÖHLICH, W. D. *Wörterbuch zur Psychologie*. Augsburg : Bechtermünz Verlag, 1997.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2001.
- SENKA, J., ČEČER, M. *Psychická odolnosť detí a mládeže: štruktúra mechanizmu zvládania záťažových situácií*. Záverečná správa VÚDPaP, Bratislava, 1988.
- SENKA, J., ČEČER, M. *Ku štruktúre zvládania*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 1989, 24, 2, 113-125.

## SPONTÁNNE UČENIE V KONTEXTE VZDELÁVACÍCH TEÓRIÍ

MÁRIA OROLÍNOVÁ

Katedra chémie, Pedagogická Fakulta TU,  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava

**Abstract:** OROLÍNOVÁ, M.: The spontaneous learning in the context of the education theories. *Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis, Ser. D, 2003, no. 7, pp. 137 – 146.*

The education theories are concentrated on the education processes that are directed. However, the education research investigates all above formal and informal education, spontaneous learning is inseparable motion of development of cognitive structure. In this review study we propose the experts understanding of spontaneous learning, therefore spontaneous learning by the view of contemporary education theories.

**Key words:** spontaneous learning, education theory, concept, preconcept

Pedagogický výskum sa orientuje predovšetkým na procesy učenia prebiehajúce v striktno kontrolovaných podmienkach školskej triedy. Na Katedre chémie PdF TU sa v rámci výskumnej úlohy č. 1/0240/03 VEGA "Didaktické problémy elektronického vzdelávania" zaoberáme spontánnym učením z elektronických médií. Spontánne učenie postavené na okraj záujmu pedagogickej obce však nesporne významne vplýva na výsledný kognitívny aparát subjektu aj s jeho obsahom a funkčným uplatnením. V tejto prehľadovej štúdiu si kladieme za cieľ zamerať sa na problematiku spontánneho učenia tak ako je vnímaná "očami" súčasných vzdelávacích teórií.

Didaktiky sa zväčša zaoberajú procesom učenia, ktorý je zámerný. Popri zámernom učení však existuje aj učenie resp. nadobúdanie poznatkov, ktoré sa človeku zapisujú do pamäte bez jeho zámerného snaženia. Průcha (1997) hovorí o tzv. náhodnom (spontánnom) učení. Podľa neho ide o učenie, ku ktorému dochádza náhodne pri bežných činnostiach (napr. pri sledovaní televízie, čítaní dennej tlače...). Spontánne učenie je zapríčinené podmienkami v prostredí subjektu, ktoré neustále aktivujú jeho zmysly. Plní funkciu prispôsobovania sa organizmu k prostrediu a k zmenám v tomto prostredí.

Mnohí teoretici tradičnej pedagogiky nezahŕňajú do poľa záujmu danej vedy iné edukačné procesy než tie, ktoré majú vysoko intencionálnu povahu a prebiehajú v inštitucionálnom prostredí, t. j. v školských zariadeniach. Tým sa samozrejme predmet skúmania pedagogickej vedy neadekvátne zužuje. Okrem toho je veľmi ťažké rozlíšiť stupeň zámernosti alebo náhodnosti v učení. Veľká skupina edukačných procesov prebieha ako učenie napodobňovaním (imitáciou), kde je intencionalita menej výrazná (Průcha, 1997).

Kulič (1992) vo svojej teórii učenia rozlišuje na základe podielu intencionality v učení edukačné procesy typu A, pri ktorých dochádza k náhodnému (spontánnemu) učeníu. Subjekt si pri spontánnom učení osvojovanie poznatkov neuvedomuje. Edukačné procesy typu B predstavujú intencionálne (zámerné) učenie, pri ktorom dochádza k vedomej autoregulácii učenia. Subjekt sa vedome usiluje o to, aby sa učil. Edukačné procesy typu C zahŕňajú tzv. riadené učenie. Riadené učenie je nejakým spôsobom z vonku regulované. Nieкто mimo učiaci sa subjekt učenie zámerné navodzuje a zasahuje do jeho priebehu riadiacimi impulzmi a podmienky učenia a poznávania organizuje tak, aby učenie bolo efektívne (Kulič, 1992).

Pedagogika sa zaoberá predovšetkým edukačnými procesmi typu B a C. Edukačnými procesmi typu A sa zaoberajú niektoré psychologické teórie (napr. teória socializácie) a výskumy spontánného učenia (Průcha, 1997). Teória socializácie sa zaoberá spontánnym učeníu, ktoré spočíva v sociálnej facilitácii, a prostredníctvom ktorého sa individuuum postupne začleňuje do spoločnosti.

O určitú konceptualizáciu problematiky foriem učenia z hľadiska intencionality sa pokúsil Schugurensky (2000). Rozlišuje formal (formálne, oficiálne) a nonformal education (neformálne, nepovinné vzdelávanie).

Formal learning zodpovedá edukačným procesom typu C ako ich vymedzil Kulič. Formálne vzdelávanie je vysoko intencionálne a inštitucionálne, zahŕňa tzv. základné vzdelávanie, ktoré je povinné, a ktoré implementuje platné kurikulárne dokumenty s explicitnými cieľmi a hodnotiacimi mechanizmami schválené štátnou správou. Je sprostredkované diplomovanými pedagógmi...

Nonformal learning zodpovedá všetkým organizovaným edukačným programom, ktoré sa uskutočňujú mimo formálneho školského systému. Takisto sa vyznačuje vysokou intencionalitou, ale je voliteľné. Je sprostredkované inštruktormi. Napr. jazykové kurzy, tenisové kurzy, hodiny klavíra...

Informal learning (neformálne učenie sa) je reziduálna kategória, ktorú vyčlenil Schugurensky (2000) vo svojej taxonómii. Zahŕňa procesy učenia sa, ktoré nie sú navodzované učiteľom (inštruktorom), nie sú viazané na kurikulárne dokumenty a edukačné inštitúcie akéhokoľvek typu. Tieto procesy učenia sa neviažu špecificky k určitému veku, teda prebiehajú počas celého života jedinca. Učiaci sa môže používať rôzne zdroje zahŕňajúc knihy, noviny, televíziu, internet, priateľov, múzeum, školu, príbuzných a v neposlednom rade svoje vlastné skúsenosti. V rámci tejto kategórie sa rozlišujú tri formy učenia sa:

1. Autoregulované učenie sa (self-directed learning) je vedomé a vysoko intencionálne. Prebieha bez asistencie učiteľa (inštruktora, facilitátora), je individuálne.
2. Náhodné (spontánne) učenie (incidental learning) sa vyznačuje tým, že učiaci sa subjekt nemal žiadny apriorný zámer učiť sa, ale neskôr si uvedomí, že sa niečo nové naučil.
3. Socializácia (socialization) predstavuje internalizáciu hodnôt, postojov, vlastností, zručností a pod., s ktorými sa subjekt stretáva v bežnom živote. Také osvojovanie prebieha neintencionálne a neuvedomene.

Podobné členenie sa objavuje aj v Memorande o celoživotnom vzdelávaní (2000), čo je dokument prijatý Komisiou európskych spoločenstiev v Bruseli dňa 30.10.2000. Európska komisia vyzvala členské štáty EÚ, aby v prvej polovici r. 2001 začali s procesom konzultácií, ktorých cieľom je zhromaždiť všetky názory o tom, ako najlepšie pokračovať v realizácii celoživotného vzdelávania. Výsledky tohto procesu majú viesť k príprave správy Európskej komisie – vytvoriť európsky priestor celoživotného vzdelávania realitou.

Schugurensky (2000) dodáva, že neformálne učenie sa môže byť, tak ako aj akákoľvek iná forma učenia, aditívne alebo transformatívne. Aditívne učenie predstavuje



adovanie poznatkov, precizovanie vedomostí, ktoré len posilňuje existujúce poznatky. Inými slovami, operujeme stále s tou istou paradigmou. Transformatívne učenie je naopak charakterizované radikálnou zmenou v našich predchádzajúcich poznatkoch.

Neformálne učenie je teda komplementárne k ostatným druhom učenia, posilňuje ich a dopĺňa ale zároveň môže byť aj kontraproduktívne.

Linhart (1984, 1986) vo svojich prácach uvádza, že náhodné učenie u ľudí je realizované tými istými mechanizmami ako učenie sa živočíchov na nižšej fylogenetickú úrovni. Učenie, ktoré sa vyvinulo u zvierat, predstavuje podklad pre vznik špecifickej ľudskej úrovne učenia. Učenie sa mení v závislosti na fylogenetickom a ontogenetickom vývoji organizmu. V súlade s vývojovými predpokladmi rozoznáva štrnásť druhov učenia, z čoho prvých desať sa vyskytuje u zvierat a aj u človeka ako základ pre kvalitatívne vyššiu úroveň učenia sa, príznačnú pre ľudí.

1. Jednoduché podmieňovanie spočíva vo vytváraní podmienených reflexov spojením pôvodne indiferentného podnetu v určitom časovom rozmedzí s podnetom, ktorý vytvára nepodmienený reflex.
2. Vyhasínanie (extinkcia) je proces podmieneného odstránenia podmienených reflexov ich viacnásobným opakovaním bez posilnenia (tzv. negatívne podmieňovanie).
3. Privykanie (habituácia) je odstránenie vrodeneho reflexu, ktorý stráca po opakovaní činnosti svoj význam.
4. Imprinting je zvýšená schopnosť trvalého zapamätania si skúseností z určitého obdobia života (u husíh mláďat zapamätanie si rodičov v prvých hodinách života) alebo podstatné zvýšenie schopnosti učiť sa u dospelých vplyvom fyziologickej alebo psychickej situácie.
5. Latentné učenie je predbežné zoznamovanie sa, zapamätanie si určitých indiferentných podnetov bez spojenia s vrodenným reflexom a bez opakovania. Neskôr sa môže uplatniť pri učení v rovnakej situácii.
6. Inštrumentálne učenie spočíva v podmieňovaní medzi motorickou oblasťou príslušných podmienených podnetov a posilnením (pohybový akt je podmienkou k dosiahnutiu cieľa).
7. Napodobňovanie (imitácia) spočíva v osvojovaní si prvkov činností na základe pozorovania jedincov rovnakého alebo príbuzného druhu.
8. Diferenciačné učenie je proces, pri ktorom si jedinec zapamätáva zo súboru javov na podklade posilňovania len niektoré.
9. Exploračné učenie je učenie na podklade orientačnej a pátracej činnosti, pri ktorom neexistuje odmena, len uspokojenie potreby (poznávania).
10. Skupinové učenie sa opiera o mechanizmy napodobňovania a určité druhy komunikácie. Vyskytuje sa u evolučne vyšších druhov živočíchov.

Ďalšie štyri druhy učenia sú na kvalitatívne vyššej úrovni a sú typické pre ľudí.

11. Verbálne učenie zohráva veľkú úlohu vo vývoji vedomého ľudského učenia. Evolučným predpokladom je prvá signálna sústava, t. j. sústava podmienených signálov, ktoré vedú k špecifickej činnosti. Pohybom hlasiviek a reguláciou dychu je tvorený kód, ktorý je prijímaný zmyslovými orgánmi iných jedincov, a ktorými je dekodovaný. Týmto znakom a kódom reči sa jedinci učia v priebehu ontogenézy. Tým dochádza k osvojeniu skúseností vytvorených spoločnosťou.
12. Učenie sémanticko - pamäťové vývojovo nadväzuje na latentné učenie. Asociované obrazy v podobe predstáv, a potom aj pojmov, zostávajú uchovávané v pamäti a sú

využívané na riadenie vonkajšej i vnútornej činnosti. Základ tvoria sémantické siete, ktoré umožňujú vybavovanie obrazov, predstáv a pojmov na obsahovom princípe.

13. Myšlienkové učenie vzniká syntézou všetkých predchádzajúcich učení a spočíva v osvojovaní a vytváraní myšlienkových operácií, v učení sa riešením problémov, pracuje s odrazmi najvyššieho piateho stupňa (s pojmami, súdmi, úsudkami). Procesy, ktoré tu prebiehajú, vytvárajú novú kognitívnu sústavu a umožňujú postihnúť vysoký stupeň všeobecnosti a dialektiku zákonitých vzťahov.
14. Sociálne učenie je vývojovo najvyšším druhom učenia. Nejde len o sociálnu facilitáciu, sociálnu komunikáciu, ale o skutočnú súčinnosť členov skupiny a o sociálny styk v spoločenskej praxi. Sociálne učenie má viac aspektov: od spontánneho učenia až k učeniu s vedome stanoveným cieľom, na ktorom sa aktívne podieľajú všetci zúčastnení.

#### **SPONTÁNNÉ UČENIE Z POHĽADU TRADIČNEJ PEDAGOGIKY**

Vygotskij (1976) na základe výskumu Ž. T. Šifovej sformuloval predpoklad o špecifickom vývoji vedeckých pojmov v porovnaní s bežnými pojmami. Vychádza z toho, že pojmy (významy slov) sa vyvíjajú, avšak vývoj vedeckých pojmov predbieha vývoj spontánnych pojmov. Spontánne pojmy sa podľa Vygotského tvoria v procese praktickej činnosti a v bezprostrednom styku s ľuďmi. Vývoj spontánnych pojmov smeruje k zovšeobecneniu, zatiaľ čo vývoj vedeckých pojmov začína prvotne verbálnym učením, ktoré v podmienkach organizovaného systému zostupuje ku konkrétnemu (k javu). Vedecké pojmy sa jednoducho osvojujú a proces vnútorného vývoja pojmu „nasleduje za procesom vyučovania ako tieň za predmetom, ktorý ho vrhá bez toho, aby sa s ním kryl“. Tento proces je uvedomelý na rozdiel od spontánneho, neuvedomelého a nesystematického procesu, ktorý je podstatou vývoja detských spontánnych pojmov. Vygotskij (1976), vychádzajúc z týchto úvah, sformuloval „zákon zóny najbližšieho vývinu“, podľa ktorého by učenie nemalo sprevádzať vývoj dieťaťa, ale má ho predbiehať a má sa sústrediť na tie zóny vývinu dieťaťa, ktoré sú zrelé na zmenu. Táto teória bola precizovaná ďalšími odborníkmi: D. B. Elkonin, V. V. Davydov, L. V. Zankov a vyústila v nový kognitívny smer v pedagogike a v pedagogickej psychológii. Dogmatická aplikácia tejto teórie vyústila u nás v 70. a 80. rokoch do hyperbolizácie významu didaktickej zásady vedeckosti a k podceňovaniu zásady primeranosti a názornosti, čo sa s odstupom času ukázalo ako málo efektívny spôsob učenia (Gavora, 1992). Príčinu zlyhania teórie Vygotského môžeme prisúdiť aj tomu, že „starostlivosť“ pedagógov o vývoj vedeckých pojmov u detí sa končila (skončila skôr než začala) pri verbálnom zvládnutí učiva a tzv. „zostup ku konkrétnemu“, ktorý mal byť uskutočnený v „podmienkach organizovaného systému“, bol ponechaný náhode. Preto vedecký pojem u detí nie je dostatočne nasýtený konkrétnym poznaním a učenie nie je zmysluplné.

#### **SPONTÁNNÉ UČENIE Z POHĽADU KOGNITÍVNO-PSYCHOLOGICKÝCH TEÓRIÍ**

Spontánne učenie je vyvolávané vnútornými motivačnými činiteľmi. Dochádza k nemu pri obľúbenej činnosti. Tento fakt sa využíva v niektorých nových metodických prístupoch k vzdelávaniu detí i dospelých, napríklad zážitkové (skúsenostné) učenie. Využíva sa predovšetkým spontánnosť a prirodzenosť nadobúdania poznatkov. V antagonistickej pozícii oproti uvedenej didaktickej stratégii stojí Ausubelova teória zmysluplného učenia. Ausubel rozoznáva zmysluplné učenie, ktoré charakterizuje ako vedomé úsilie zo strany učiaceho sa dať nové vedomosti do vzťahu k už nadobudnutým pojmom v poznatkovej štruktúre. Vyžaduje hlbokú účasť žiaka, učenie s porozumením, hľadanie explicitných

konceptných väzieb medzi novými a predchádzajúcimi relevantnými poznatkami (Prokša, 2001). Toto učenie je protikladom pamäťového učenia, ktoré spôsobuje náhodné verbálne zaradenie pojmov do poznatkovej štruktúry učiaceho sa. Uvedené mechanizmy však nie sú diskkrétne oddelené, ale sa navzájom dopĺňajú (Held, Osuská). Takisto ani spontánne učenie nikdy nemôže byť odseparované od vedomého zámerného učenia. Spontánne učenie môže napomáhať zmysluplnému učeniu, ale aj naopak, môže mu klásť tzv. epistemologické prekážky.

Prirodzeným dôsledkom spontánneho učenia je, že pri ňom vznikajú rôzne naivné teórie (ktoré môžu pôsobiť ako epistemologické prekážky) a miskoncepce (mylné koncepcie) o javoch pozorovaných v prostredí. Na detské naivné teórie obyčajne tradičná pedagogika, reagovala negativisticky. V zásade odmietala ich pedagogickú využiteľnosť (Gavora, 1992). Teórie učenia, ktoré akceptujú u žiaka preexistujúcu poznatkovú štruktúru a naivné teórie, sa nazývajú kognitívno-psychologické teórie a didaktiky, ktoré s nimi pracujú, sa nazývajú konštruktivistické. Od 70. rokov sa rozvíjajú nové pedagogické prístupy, ktoré stavajú na naivných teóriách, ktoré si žiak prináša so sebou (Gavora, 1992). Najhlbší záujem u učiteľov vyvolali najmä tieto dva smery konštruktivistických teórií – epistemologické rušenie a alosterický model (Bertrand, 1998).

### ***Epistemologické rušenie a model konceptnej zmeny***

Epistemologické rušenie je teória, ktorej autormi sú Laroche a Desautels. Pokúšajú sa ňou vysvetliť zložitý proces vývoja a premien žiackych prekonceptov a na základe tohoto vysvetlenia sformulovať aj didaktickú stratégiu prístupu k žiackym prekonceptom. Kľúčovým momentom v procese vývoja prekonceptov je „vnesenie rušivej udalosti“, pri ktorej sa žiaci konfrontujú s javom, ktorý je ťažko vysvetliteľný v rámci ich predstáv. Kognitívny konflikt vedie k „konceptuálnej zmene“ v poznatkovej štruktúre žiaka. Didaktická stratégia vychádzajúca z teórie epistemologického rušenia sa nazýva model konceptuálnej (konceptnej) zmeny (Bertrand, 1998).

Jednou z dôležitých osobností zaoberajúcich sa konceptnou zmenou je Susan Careyová. Inšpirovaná Kuhnom (1982) a jeho výkladom histórie vedy (vedeckých revolúcií) a Piagetom s jeho jasne artikulovanou analógiou medzi psychogenézou poznania jedinca a vývinom poznania v dejinách vedy, sformulovala teóriu „silnej a slabej rekonštrukcie“ (strong and weak reconstructing) v konceptnej zmene. Slabá rekonštrukcia predstavuje len adovanie nových poznatkov (konceptov) k už existujúcej poznatkovej štruktúre, čo analogicky zodpovedá Kuhnovej charakteristike obdobia normálnej vedy. Obdobie normálnej vedy sa podľa Kuhna (1982) vyznačuje zdokonaľovaním a precizovaním dominantných teórií. Konceptná zmena v zmysle silnej rekonštrukcie poznatkov je ekvivalentná Kuhnovmu obdobiu zmeny paradigmy. To znamená, že dochádza k zmene v jadre teórie, pretože nové koncepcie, nové poznatky nie sú akceptovateľné starou poznatkovou štruktúrou. Vyžadujú si kompletnú revíziu a prehodnotenie doterajšieho poznania a vytvorenie novej teórie, ktorá bude pre subjekt (žiaka, dieťa, laika, vedca) užitočnejšia. Treba však zdôrazniť, že Piaget vo svojej analógii nehovorí o obsahovej kongruencii vývinu pojmov v psychogenéze a v dejinách vedy, ale o zhode mechanizmov vo vývine poznania.

### ***Alosterický model***

Alosterický model predstavuje didaktickú alternatívu, ktorá vznikla ako výsledok inšpirácie jej autorov zvláštnou vlastnosťou niektorých bielkovín (Bertrand, 1998).

Alostéria je vlastnosť niektorých bielkovín úplne zmeniť svoje priestorové usporiadanie v dôsledku naviazania nejakého atómu alebo malej molekuly na určité väzbové miesto – tzv. aktívne centrum. Pri tejto premene nedochádza k zmene v sekvencii aminokyselín v reťazci. Zmena priestorového usporiadania je spôsobená vytvorením nových prepojení medzi reťazcami. Analogickým spôsobom by podľa autorov tejto teórie malo dôjsť k intelektuálnej deformácii „aktívnych pojmových miest“ myšlienkovvej štruktúry učiaceho sa. Táto deformácia by mala vyústiť do celkovej transformácie konceptuálnej siete. Pojmy sú pospájané novými vzťahmi a dostávajú nové významy (Bertrand, 1998).

Pokiaľ nové poznatky nie sú uvedené do vzťahu ku špecifickým miestam poznatkovej štruktúry, teda kým nie sú integrované, nemá učenie plnohodnotný význam (Bertrand, 1998). Tak ako v prípade konceptuálnej zmeny, aj tu je najúčinnnejším motívom osvojenia nových poznatkov to, že žiak vďaka autentickej konfrontácii (konfrontácii: žiak versus skutočnosť, žiak versus žiak, žiak versus informácia, žiak versus učiteľ) uvidí nedostatky svojho doterajšieho výkladu pojmu.

### ***Koexistencia dvoch teórií***

Pozoruhodná je u detí aj koexistencia dvoch koncepcií, naivnej a vedeckej, pričom každá je aktivovaná v inom kontexte. Jednu uplatňujú v bežnom živote a druhá je aktivovaná v škole pri výzve na reprodukciu učiva. Na tento fakt upozornili vo svojich prácach viacerí odborníci: André T. (1987) in Gavora (1992); Larochelle, Desautels (1992) in Bertrand (1998); Held, Pupala (1995).

### ***Deti ako intuitívni vedci a detská veda***

Metafora „deti a dospelých laikov ako intuitívnych vedcov“ našla širokú základňu svojich priaznivcov, najmä z radov konštruktivistov. Kuhnová (1989) však upozorňuje vo svojej práci na rôzny výklad tejto metafory a tvrdí, že v istom ohľade môže byť zavádzajúca. Svoje tvrdenie opodstatňuje výskumom, ktorý realizovala v tejto oblasti.

Centrálne premisa podstaty vedy je to, že vedecké teórie sú vo vzťahu k aktuálnym alebo potencionálnym súborom faktov a vzhľadom na ne môžu byť overené. Recipročne, vedecké fakty sú vo vzťahu k jednej alebo k viacerým aktuálnym alebo potencionálnym teóriám, ktoré poskytujú nástroj na ich organizáciu a interpretáciu. Vedec je schopný vedome sformulovať teóriu, ktorú akceptuje, vie, ktoré dôkazy by ju mohli podporiť, a ktoré dôkazy by jej mohli odporovať. Hoci táto charakteristika neobsahuje všetky aspekty vedeckého myslenia, schopnosť zosúladiť teórie a dôkazy schopné argumentácie je kardinálna pre vedecké myslenie.

Z jej výskumov a z výskumov ďalších odborníkov, však vyplynulo, že pre deti je charakteristická neschopnosť rozlišovať medzi teóriou a faktom. Ak fakty nepodporujú detské teórie, tak deti buď teóriu prispôbia bez toho, aby priznali, že tak urobili, alebo ignorujú fakty, prípadne ich prekrúčia. Na druhom konci vývojového kontinua je charakteristická plná diferenciácia a koordinácia (usúvzťažnenie) teórií a faktov a elevácia vzťahu teórie a faktu na úroveň vedomej kontroly. To je rozhodujúci znak, v ktorom sa profesionálni vedci a „deti ako vedci“ líšia.

Nedostatok diferenciácie a koordinácie faktov a teórií pravdepodobne vedie k nekontrolovateľnej dominancii jednej nad druhou. Subjekt môže byť tak viazaný na teóriu, že nie je schopný vidieť fakty alebo je tak viazaný na fakty, že sa obmedzuje na lokálne interpretácie izolovaných výsledkov bez podpory teoretických predstáv, ktoré by pomohli subjektu dať zmysel jeho získaným dátam. V bežnom (každodennom) uvažovaní (myslení),

nedostatok diferenciácie a koordinácie faktov a teórií sa odráža v neschopnosti predstaviť si iné alternatívy. Teórie dostávajú formu scenárov o tom „ako to prebieha“ a príklady v scenári sú spletené s faktami pre ich odobrenie. Len keď je možné rozpoznať omyl a existenciu alternatívnych teórií, sa scenár stáva teóriou.

### ***Antropomorfizmus, animizmus, personifikácia***

Veľmi často pozorovanými fenoménmi v oblasti výskumu žiackych naivných predstáv sú antropomorfizmus, animizmus a personifikácia.

Antropomorfizmus je prisudzovanie ľudských emócií a prianí neživým objektom alebo zvieratám a rastlinám. Animizmus sa vyznačuje percipovaním neživých vecí ako živých (Taber, 1996). Personifikácia sa vyskytuje u detí najmä v biologickej poznatkovej doméne. Ak deti nemajú dost' vedomostí o živých objektoch, ale zato sú v dostatočnej miere oboznámené s ľudským organizmom, môžu si do určitej miery vytvárať vzdelávacie dohady používaním personifikácie alebo analógie s osobami (Hatano, Inagaki, 1996). Uvedené prvky vo vzdelávaní nepredstavujú závažný problém. Naopak, ako uvádzajú Hatano a Inagaki (1996), v mnohých prípadoch deti používajú personifikáciu bez toho, aby sa dopustili hyperbolizačných chýb. Do určitej miery im tento transfer vedomostí o človeku na iné objekty umožňuje formulovať rozumné predpoklady a vysvetlenia biologických javov. Personifikačná analógia môže byť zavádzajúca len vtedy, keď deťom chýbajú biologické vedomosti na overenie analogických predpokladov.

Antropomorfický a animistický jazyk môže byť používaný aj veľmi explicitným spôsobom, tu však je zrejme, že subjekt chápe, že ide o metaforické vyjadrenie a to je dôležité. Pre pedagógov je, podľa nášho názoru, dôležité poznať, či žiak pri používaní spomenutých analógií chápe ich metaforický charakter a či ich používanie je pre žiaka užitočné.

### ***Obsahová doména kognitívnej štruktúry***

Neexistuje žiadny dôkaz o tom, že deti prichádzajú na svet ako „tabula rasa“, schopné len registrovať udalosti v prostredí, ktoré dopadajú na ich zmysly. Malé deti inklinujú k učeniu určitých typov informácií ochotnejšie v skoršom veku, než k iným. Tieto formy poznatkov, nazývaných privilegované domény, sú sústredené na všeobecne (široko) definované kategórie, obzvlášť fyzikálne a biologické koncepty, kauzality, čísla a jazyky (Bransford, Brown, 2000). Skoré predispozície učiť sa o niektorých veciach, ale nie o ďalších, sú pravdepodobne dané tým, že poznávané veci sú v dosahu kompetencií malého dieťaťa a majú makroskopický charakter. Keď hovoríme o kompetenciách, máme na mysli nielen kognitívne kompetencie, ale aj fyzické danosti a možnosti dieťaťa.

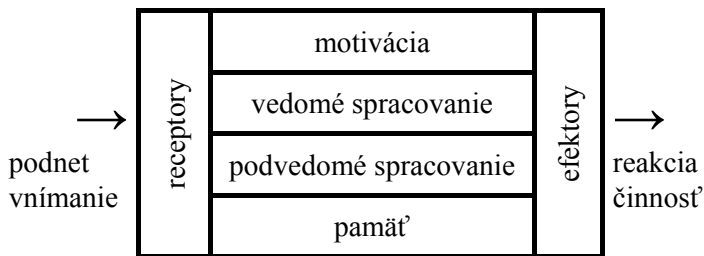
### **SPONTÁNNÉ UČENIE A TECHNOLOGICKÉ TEÓRIE VZDELÁVANIA**

Technologické vzdelávacie teórie, ako konzekvencie technologizačných tendencií v školstve, sa sústreďujú viac na optimalizáciu organizácie vyučovania než na povahu obsahu vzdelávania. Pojem technológia vzdelávania sa vzťahuje na všetky prostriedky (nástroje, prístroje, pomôcky, postupy, metódy, programy...), ktoré sa uplatňujú vo vzdelávaní a technologická teória spočíva v ich logickom usporiadaní (Bertrand, 1998). Ide o tzv. interdisciplinárnu koncepciu. Teoretickou platformou pre technologické teórie vzdelávania je vzdelávacia kybernetika (Bílek, 2001).

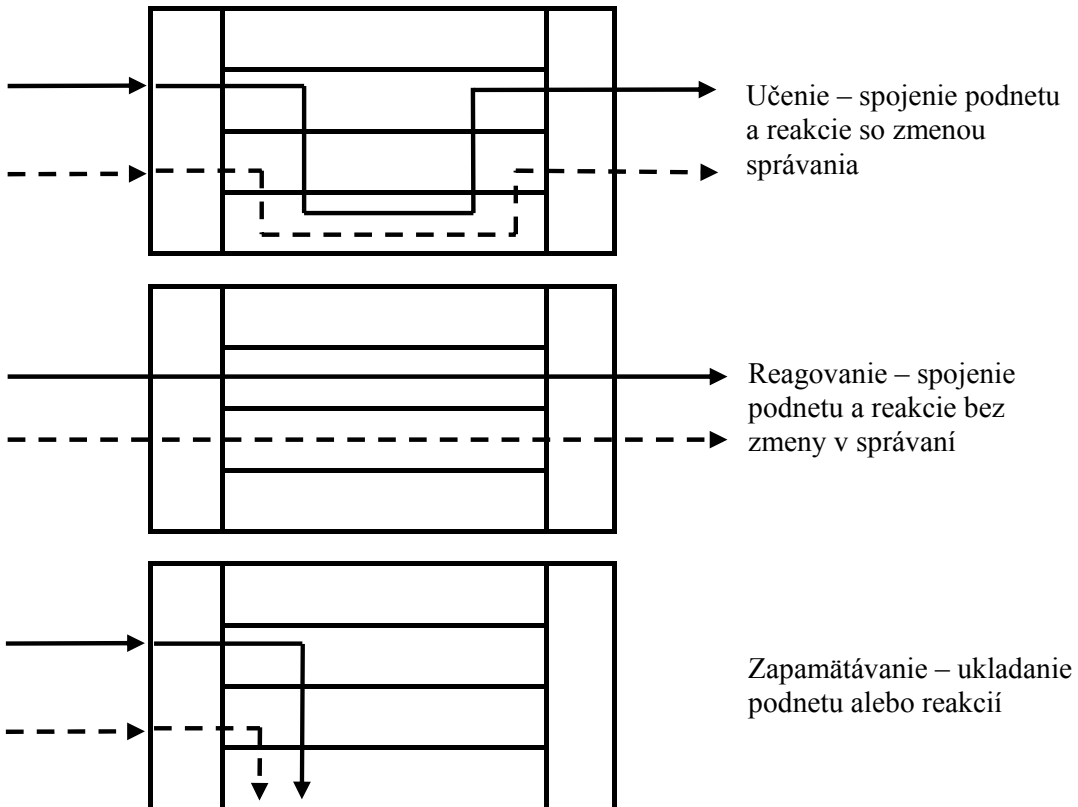
Vzdelávacia kybernetika vychádza z Weberovho psychoštruktúrneho modelu spracovávania informácie, ktorý má deskriptívny charakter. Podľa Webera (1984) spracovanie informácie začína zachytením podnetu príslušným receptorom, teda percepciou resp.

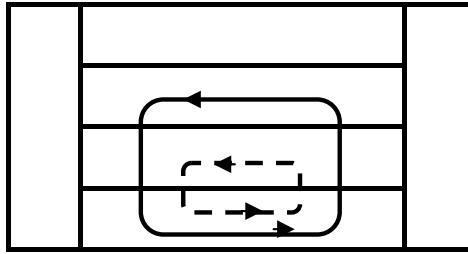
apercepciou. Kým pojem percepcia zahŕňa vnímanie vedomé aj nevedomé, apercepcia je uvedomelé vnímanie istých podnetov vyčlenených na základe zvedavosti, asociatívnych a motivačných aspektov. V prípade apercepcie informácie prechádzajú cez určitý filter. Informácia zachytená receptorom podlieha spracovaniu v mozgu a výsledkom tohto spracovania je reakcia na príslušnom efektore. Tento opis nezostáva len na úrovni behavioristického modelu čiernej skrinky, ale na základe modelu najdôležitejších častí pamäti vysvetľuje spôsob práce s informáciami. Základné funkcie pamäte sú učenie, reagovanie, zapamätávanie, reflektovanie a konanie.

Psychoštruktúrny model pamäte:

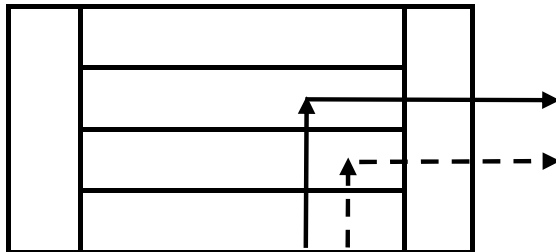


Funkcie pamäte môžu byť realizované uvedomele a lebo podvedome (spontánne). V nasledujúcich schémach je priebeh vedomých funkcií označený plnou čiarou a spontánnych prerušovanou.





Reflektovanie – čisto vnútorná mozgová myšlienková operácia



Konanie – spontánne uskutočňovaná reakcia riadená vnútorne uloženými informáciami alebo reflektovaným poznaním

V uvedených schémach treba brať do úvahy aj ďalšie súvislosti ako napríklad:

- procesy učenia sú vždy divergentné, napr. učenie aj zabúdanie prebiehajú súčasne,
- rôzne procesy prebiehajúce v pamäti vyžadujú rôzny čas pre spracovanie, rôznu spotrebu energie, resp. úsilie,
- prebiehajú súčasne vedomé aj spontánne funkcie,
- aktívované sú rôzne oblasti CNS, napr. pri vnútornej reflexii a pri čistej reakcii,
- a pod. (Bílek, 2001).

V uvedených modeloch je predstavená veľmi zjednodušená situácia, neberúc do úvahy napr. možnosť vedomého spracovania informácií, ktoré subjekt nadobudol spontánne. Kybernetika je veda, ktorá sa zaoberá štúdiom zložitých informačných systémov, akým (okrem iných) živý organizmus nepochybne je. Najvýznamnejšia „komplikačia“, ktorá vzdelávacej kybernetike sťažuje dokonalý popis a vysvetlenie prenosu informácií v živých systémoch je fakt, že živý organizmus informácie neprijíma ako diskrétné entity a rozhodne s nimi tak neoperuje.

## Záver

Pátranie po zmienkách o spontánnom učení v literatúre je problematické. Takmer vo všetkých didaktických prístupoch sa spontánne učenie stavia na okraj pozornosti. Ponúkli sme pohľad na uvedenú záležitosť zo zreteľa tradičnej pedagogiky, technologických teórií vzdelávania a kognitívno-psychologických teórií vzdelávania, ktoré patria medzi najznámejšie a najprepracovanejšie teórie vzdelávania. Dôraz sme kládli na kognitívno-psychologické teórie, ktoré spontánne učenie nielen evidujú, vysvetľujú, ale s výsledkami tohto učenia, teda s naivnými koncepciami, aktívne pracujú. Pri objektívne existujúcich skutočnostiach sa akceptuje subjektívnosť poznávania.

## Literatúra

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5  
 BURTON, G.; JIRÁK, J. *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister & Principal, 2001, ISBN 80-85947-67-6.

- CAREY, S. *Cognitive Science and Science Education*. American Psychologist, 1986, vol. 41, no. 10, pp. 1123-1130.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha : Univerzita Karlova, 1993.
- GAVORA, P. *Naivné teórie dieťaťa a ich pedagogické využitie*. Pedagogika, roč. XLII, 1992, č.1., pp.
- HATANO, G.; INAGAKI, K. *Cognitive and Cultural Factors in the Acquisition of Intuitive Biology*. In: Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.): Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling. Cambridge : Blackwell, 1996, pp. 684 – 708.
- HELD, Ľ.; OSUSKÁ, Ľ. *Pojmové mapovanie ako vyučovacia metóda*. Netradičné metódy, Trnava : Metodické centrum, 1995.
- HELD, Ľ.; PUPALA, B. *Didaktické aplikácie Piagetovej psychológie*. Bratislava : ÚMC MŠMŠ SR, 1995.
- HELD, Ľ.; PUPALA, B. *Psychogenéza žiakovho poznania*. Bratislava, 1995. ISBN 80-967362-7-2
- HEJNÝ, V.; HEJNÝ, M. *Prečo je matematika ťažká?* Pokroky matematiky, fyziky a astronómie, 23, 1978, č. 2, pp. 85 - 93.
- KUHNŮVÁ, D. *Children and adults as intuitive scientists*. Psychological review, vol. 96, 1989, no. 4, pp. 674 – 689
- KUHN, T. S. *Štruktúra vedeckých revolúcií*. Bratislava : Pravda, 1982. 75-035-82
- LINHART, J. *Vývoj vedomí človeka a spoločnosť*. Praha : Academia, 1984.
- LINHART, J. *Základy psychologie učení*. Praha : SPN, 1986.
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*, Brusel, 30.10. 2000 SEC (2000) 1832, <http://www.education.gov.sk/>
- PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9
- PROKŠA, M. *Pojmové mapy jako prostředek zpětné vazby*. In: Bílek, M.: Psychogenetické aspekty didaktiky chemie. Hradec Karálové : Gaudeamus, 2001, pp. 68 – 93, ISBN 80-7041-292-5
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PUPALA, B.; OSUSKÁ, Ľ. *Vývoj, podoby a odkazy konštruktivismu*. Pedagogická revue. 2000, č. 2, pp. 101 - 114
- RYBÁR, J. *Úvod do epistemológie Jeana Piageta*. Bratislava : Iris, 1997. ISBN 80-88778-43-3
- SCHUGURENSKY, D. *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field*. [cit. 11/2001], <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm>
- TABER, K. S.; WATTS, D. M. *The secret life of the chemical bond: student's antropomorphic and animistic references to bonding*. International Journal of Science Education, vol. 18, 1996, no. 5, pp. 557 – 568.
- VESELSKÝ, M. *Vedomosti žiakov a ich modelovanie*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, roč. 22, 1987, č. 3, s. 217 – 229.
- VEGOTSKIJ, L. S. *Myšlení řeč*. Praha : SPN, 1976.



## **Pokyny pre autorov**

Zborník Pedagogickej fakulty TU (Zborník PdF TU) je recenzovaný domáci vedecký časopis, ktorý vydáva a rozširuje PdF TU. Vychádza jedenkrát ročne a obsahuje pôvodné práce z oblasti spoločenských a prírodných vied v slovenčine, angličtine a nemčine.

Upozorňujeme autorov, že redakcia prijme príspevky len pri dodržaní nasledujúcich redakčných podmienok:

- rozsah príspevku je maximálne 10 strán (vrátane tabuliek),
- rukopis príspevku musí obsahovať názov práce, neskrátené meno, priezvisko a adresu autora, anglický abstrakt s anglickým názvom príspevku, text vlastnej práce podľa jej charakteru členený na úvod, metodiku, výsledky a záver, anglický alebo nemecký súhrn a zoznam literatúry citovanej v práci,
- príspevky píšete v textovom editore MS Word 97 vo formáte A4 s predvolenými okrajmi: horný 2 cm, dolný 8 cm, vonkajší 1,5 cm, vnútorný 6 cm, zrkadlové okraje a so záhlavím vo výške 2 cm, päta 7 cm od okraja stránky, veľkosť písmen – 10,
- literatúru citujte podľa normy STN 01 0197 Bibliografická citácia,
- prvýkrát pošlite len 2x vytlačenú kópiu príspevku spolu s prílohami,
- po prijatí recenzného posudku pošlite opravenú verziu príspevku na diskete ako samostatný súbor,
- príspevky zasielajte na adresu redakcie uvedenú na 2. strane obálky do 30. septembra.

Diskety a fotografie vraciame autorom až po vydaní zborníka.

Za jazykovú a štylistickú úpravu príspevkov zodpovedajú autori.

*Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*

Séria D – VEDY O VÝCHOVE A VZDELÁVANÍ

Ročník 7, 2003

Technický redaktor: Mgr. Mária Orolínová

Obálka: doc. Blažej Baláž

Tlač: B-print

Vydala Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta

ISBN 80 – 89074 – 84 – 7

## OBSAH CONTENT

### I. PÔVODNÉ VÝSKUMNÉ PRÁCE

<b>KUDLÁČOVÁ, B.:</b> Antropológia a fenomén výchovy v dejinách európskeho myslenia ....	5
<b>LEHENOVÁ, A.:</b> Analýza zmien, ktorým sa deti po rozvode rodičov prispôsobujú .....	19
<b>LEHENOVÁ, A.:</b> Kvalita citového prežívania dieťaťa a rozvedených rodičov .....	25
<b>PODMANICKÝ, I.:</b> Eticko-sociálny status a humanizácia výchovného štýlu učiteľa a etickej výchovy .....	31

### II. TEORETICKÉ A ODBORNÉ ŠTÚDIE

<b>GÁLIK, S.:</b> Problém deštrukcie hodnôt a kultúrneho pretvárania človeka.....	47
<b>GAZDÍKOVÁ, V. – ŠKOLKOVÁ, K.:</b> Skúsenosti so štúdiom z elektronického materiálu....	53
<b>JABLONSKÝ, T.:</b> Kooperatívne učenie v predmete etická výchova .....	57
<b>PAVELKOVÁ, J.:</b> Xenofobie – tiché nebezpečí .....	67
<b>POŽÁR, L. – PAUKOVÁ, E.:</b> Paralely medzi kognitívnym vývinom slepohluchých a intaktných jedincov .....	73
<b>ŽILÍNEK, M.:</b> Humanitas a eticko-hodnotový základ výchovy .....	85
<b>ŽOLDOŠOVÁ, K. – HELD Ľ.:</b> Motivácie pre štúdium učiteľstva prírodných vied .....	95

### III. PREHLADOVÉ ŠTÚDIE

<b>ČÍŽKOVÁ, V.:</b> Príspevek k pedagogickej evaluácii .....	109
<b>KIRCHMAYEROVÁ, J.:</b> Implementácia dištančného elektronického vzdelávania do bakalárskeho štúdia Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity .....	121
<b>OLACHOVÁ, E.:</b> Stratégie a štýly zvládania stresu .....	129
<b>OROLÍNOVÁ, M.:</b> Spontánne učenie v kontexte vzdelávacích teórií .....	137