Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií

JUVENILIA PAEDAGOGICA
2011

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií

zborník príspevkov

JUVENILIA PAEDAGOGICA
2011

Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky
v konceptoch dizertačných prác doktorandov

z konferencie s medzinárodnou účasťou

konanej dňa 10.02.2011

Editor: doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.

Odborní garanti: prof. PhDr. Ladislav POŽÁR, CSc.
prof. PhDr. Viktor LECHTA, PhD.
doc. PhDr. Ing. Blanka KUDLÁČOVÁ, PhD., mim. prof.
doc. PhDr. Andrej RAJSKÝ, PhD.
doc. RNDr. Miroslava OŽVOLDOVÁ, CSc.
doc. PaedDr. Kristína ŽOLDOŠOVÁ, PhD.
doc. PhDr. Alena PETROVÁ, PhD.
doc. PhDr. Oľga ZÁPOTOČNÁ, CSc.
Mgr. Jaroslava GAJDOŠÍKOVÁ-ZELEIOVÁ, PhD.

Recenzent: prof. PhDr. Viktor Lechta, PhD.

Organizačný výbor konferencie:
Mgr. Greta ŽÚBOROVÁ
Mgr. Marianna PČOLINSKÁ
Mgr. Erika BELANSKÁ
Mgr. Peter LENČO

Redaktori: Mgr. Greta ŽÚBOROVÁ
Mgr. Marianna PČOLINSKÁ

Za jazykovú a obsahovú stránku zodpovedajú autori príspevkov.

ISBN 978-80-8082-462-4

© TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA, 2011

OBSAH

Balážová, J.
NIEKTORÉ PRÍČINY ÚSPEŠNEJ A NEÚSPEŠNEJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH SR 6

Baranyai, L.
EDUKÁCIA NA ZAČIATKU PLANETÁRNEHO VEKU 12

Belanská, E.
ZISŤOVANIE MIERY ZMYSLUPLNÉHO UČENIA V SÚVISLOSTI SO SEBAREGULÁCIOU ŠTUDENTOV PEDAGOGICKEJ FAKULTY TU V TRNAVE 23

Žovínová, M.
MOŽNOSTI VYUŽITIA VZDIALENÉHO PRÍRODOVEDNÉHO EXPERIMENTU VO VZDELÁVANÍ V ZÁKLADNEJ ŠKOLE 39

Žúborová, G.
ZÁKLADNÉ CHARAKTERISTIKY RODIČOVSKÝCH POSTOJOV K DEŤOM VO VZŤAHU K ICH ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI 44

Zrníková, P.
VÝZNAM KONEKTOROV A ORGANIZÁCIE TEXTU PRI ČÍTANÍ S POROZUMENÍM 53

Wiesenganger, M.
VYBRANÉ ŠPECIFIKÁ TEORETICKÉHO SKÚMANIA SALEZIÁNSKEHO PREVENTÍVNEHO SYSTÉMU EDUKÁCIE 61

Útlá, L.
VYBRANÉ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VE VÝZKUMU ŠKOLNÍ ZRALOSTI 68

Sabolíková, M.
KONCEPCIA SKÚMANIA ÚSPEŠNOSTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V STREDNÝCH ŠKOLÁCH 75

Pčolinská, M.
SEBAPONÍMANIE A ZMYSLUPLNOSŤ ŽIVOTA. VZŤAH ZMYSLUPLNOSTI ŽIVOTA A EMOCIONÁLNYCH ASPEKTOV SEBAPONÍMANIA A ICH MOŽNOSTI VO VÝCHOVE 80

Neslušanová, S.
ABSOLVENTI ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU SOCIÁLNA PEDAGOGIKA A ICH PRAKTICKÉ UPLATNENIE V REZORTE ŠKOLSTVA 87

Líšková, B.
SILNÉ STRÁNKY CHARAKTERU A ICH VZŤAH KU TRIEDNEJ KLÍME 93

Klobušický, K. – Žoldošová, K.
MALÁ SONDA O OSOBNOM POSTOJI DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU K PRÍRODE 102

Gašparovičová, J.
LEONARD STÖCKEL A BARDEJOVSKÁ HUMANISTICKÁ ŠKOLA 105

Gabovičová, N.
VÝCHODISKÁ DIZERTAČNEJ PRÁCE ZAMERANEJ NA MOŽNOSTI DOBROVOĽNÍCTVA V ROZVOJI KVALITY ŽIVOTA DOBROVOĽNÍKA 111

Úvod

Latinským výrazom *juvenilia* sa zvykne označovať zbierka literárnych, hudobných či iných umeleckých diel, ktoré autor vytvoril v ranom období svojej činnosti. Tento pojem, sformovaný v pluráli neutra, sme sa rozhodli spresniť adjektívom paedagogica, aby sme presne pomenovali náš úmysel: dať priestor na vyjadrenie mladým nádejným vedcom a výskumníkom v oblasti pedagogických vied. S týmto úmyslom sa zrodila iniciatíva doktorandov Katedry pedagogických štúdií, ktorí sa zároveň stali organizátormi a protagonistami konferencie doktorandov pedagogiky, uskutočnenej po prvýkrát 10. februára 2011 na pôde našej fakulty. Účastníkmi konferencie a autormi príspevkov v tomto zborníku bolo napokon 15 doktorandov spomedzi organizátorov i hostí.

Príspevky svojím záberom pokrývajú rozmanité problematiky, ktorými sa ašpiranti na doktorský titul zaoberajú v konceptoch svojich dizertácií. Väčšinu príspevkov napísali študenti druhého ročníka štúdia a predniesli ich na konferencii, ktorá sa tak stala príležitosťou na ich verejnú oponentúru ešte pred obhajobou projektov doktorských prác. Rozsah skúmaných tém je veľmi široký, a preto sme príspevky v zborníku nečlenili podľa okruhov a kategórií. Príspevky prešli dvojnásobným recenzným konaním, v súčinnosti s jednotlivými školiteľmi doktorandov.

Konferencia bola „skúškou správnosti“ konceptov výskumov jej mladých účastníkov a zároveň potvrdením, že na aktuálny „nultý ročník“ by mali iste nadviazať nasledujúce, azda aj v širšom zastúpení. Účastníkom konferencie a autorom uverejnených štúdií, no najmä organizátorom, redaktorom a recenzentom patrí ocenenie a vďaka. *Juvenilia* sa často pletú s *juvenáliami*, rozpustilými, scénickými hrami a pózami. V našom prípade k zámene dozaista neprišlo; uvedené state sú výrazom dobrodružnej, no vážnej vedeckej práce.

Andrej Rajský
editor

NIEKTORÉ PRÍČINY ÚSPEŠNEJ A NEÚSPEŠNEJ INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH SR

Jana Balážová

Abstrakt
Teoretické východiská inkluzívnej pedagogiky, stručná história vývinu, problémy v oblasti realizácie inkluzívnej edukácie. Predbežný náčrt plánovaného hlavného výskumu dizertačnej práce: ciele, výskumné metódy, výskumný nástroj. Analýza príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky.

1. Teoretické východiská

Je známe, že popri rodine pri formovaní osobnosti dieťaťa zohráva dôležitú úlohu aj inštitucionálna výchova, meniaca sa v závislosti od konkrétneho obdobia vývoja ľudskej spoločnosti. Túto skutočnosť potvrdzuje Kučerová (In Kudláčová, 2006, s. 141) slovami „*Celá výchovná činnosť smeruje oddávna k premenlivým cieľom, v ktorých sa odráža určitá koncepcia sveta aj ľudského života, k cieľom, ktoré sú určitým výkladom človeka a jeho postavenia prírode a v ľudskej spoločnosti, k cieľom, ktoré sú výrazom určitého pochopenia zmyslu ľudskej existencie, ľudského usilovania, ľudskej tvorivosti, ľudských kultúrnych hodnôt*."

Ako uvádza Hučík (2007) veľká zmena v inštitucionálnej výchove v SR nastala po roku 1989. Unifikovanú koncepciu výchovy a vzdelávania „všetkých rovnako, s rovnakým cieľom, rovnakými prostriedkami" vystriedalo - následkom zmien v spoločenskom systéme - obdobie demokratizácie, humanizácie a otvoreného procesu vývinu školstva. Podľa viacerých autorov (Leonhardt, Lechta a kol., 2007) pre výchovu a vzdelávanie v období po roku 1989 sú charakteristické zmeny smerujúce ku koncepcii založenej na individuálnom rozvoji osobnosti dieťaťa podľa jeho schopností a možností, základom ktorej je filozofia inklúzie, prejavujúca sa „bezpodmienečnou akceptáciou špeciálnych potrieb všetkých detí".

Ako každá nová idea, koncepcia, či smerovanie i inkluzívny trend so sebou prináša množstvo nových otázok, ťažkostí, problémov, týkajúcich sa postupného riešenia problémov v oblasti nielen historického, etického, ekonomického, vedecko-technického, internacionálneho a sociálneho komponentu, ale aj profesijného, politického, aplikačného a transdisciplinárneho (Lechta, 2009).

Našou prácou chceme prispieť ku korigovaniu tak bezdôvodných odmietavých názorov ako aj nekritického obdivu k inkluzívnej edukácii z radov laickej i odbornej verejnosti. Pokúsime sa o ozrejmenie teoretických východísk, podstaty, cieľov, metód i špecifík uskutočňovania inkluzívnej edukácie, rozdielov medzi školskou integráciou v súčasnosti realizovanou v bežných základných školách SR podľa školského zákona[1] a inkluzívnou edukáciou, ktorú

[1] Školský zákon 245/2008 rozumie pod školskou integráciou výchovu a vzdelávanie detí alebo žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami (ŠVVP) v triedach škôl a školských zariadení určených pre deti alebo žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb. Ďalej sa v paragrafe 2 v odstavci j) píše, že dieťaťom/žiakom so ŠVVP je dieťa alebo žiak uvedený v písmenách k) až q), ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované ŠVVP, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení na základe rozhodnutia súdu. Podľa odstavcov k) až q) deti/ žiaci so ŠVVP sú deti/žiaci so zdravotným znevýhodnením alebo so zdravotným postihnutím (s mentálnym, sluchovým, zrakovým, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými porucha alebo s viacnásobným postihnutím; deti a žiaci choré alebo zdravotne oslabené; deti a žiaci s vývinovými poruchami

(poruchy aktivity a pozornosti, vývinové poruchy učenia); deti a žiaci s poruchami správania; deti a žiaci zo sociálne znevýhodneného prostredia; deti a žiaci s nadaním.

definuje Dohovor OSN prijatý 13. decembra 2006 v New Yorku. Na spomenuté objasnenia nadviažeme zadefinovaním kritérií úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie a následne sa zameriame na analýzu ich príčin. Taktiež poukážeme na negatívne vplyvy vyplývajúce z nepochopenia alebo odklonenia sa od skutočnej podstaty inkluzívnej edukácie, ako ju definuje spomínaný Dohovor OSN pod názvom „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“, hovoriaci nielen o právach osôb so zdravotným postihnutím, ale o oveľa širšej populácii.

2. Náčrt výskumného plánu

V našom výskume sa venujeme novej výskumnej oblasti, a preto sme sa rozhodli použiť prvky kvantitatívneho i kvalitatívneho výskumu.

2.1 Výskumný problém

Výskumný problém, ktorý chceme riešiť predstavujú príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v bežných základných školách SR a ich analýza.

Inkluzívnu edukáciu vymedzuje Dohovor OSN z roku 2006. V SR ho 09. marca 2010 (Lechta, 2010) ratifikovala NR SR. Avšak v súčasnosti sa v súlade so zákonom 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní realizuje v SR školská integrácia - čiastočná inklúzia, smerujúca k inklúzii v zmysle Dohovor OSN, ktorá podľa Feusera (2009) nivelizuje a podporujúce rôznosť.

2.2 Ciele výskumu

Hlavným cieľom nášho výskumu je analyzovať hlavné príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej/ integratívnej edukácie v základných školách SR. Pokúsime sa ho naplniť pomocou nasledovných čiastkových výskumných cieľov:

- zadefinovať rozdiely medzi školskou integráciou a inkluzívnou edukáciou;
- zistiť, ako sa teoretické východiská začínajú a môžu uplatňovať v praxi (so zameraním najmä na realizačné komponenty inkluzívnej pedagogiky: aplikačný a profesijný);
- zistiť osobné skúsenosti, postoje žiakov so Špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) navštevujúcich bežnú základnú školu, ich rodičov, učiteľov, spolužiakov a odborníkov (psychológ, špeciálny pedagóg, odborný alebo obvodný lekár);
- zistené osobné skúsenosti, postoje navzájom komparovať;
- analyzovať najakútnejšie požiadavky na realizáciu úspešnej inkluzívnej edukácie v praxi;
- pokúsiť sa nájsť najhlavnejšie príčiny úspešnej i neúspešnej inkluzívnej edukácie,
- zistené príčiny usporiadať do kategórií podľa vzájomného vzťahu a vplyvu.

2.3 Výskumné otázky

Za účelom dosiahnutia týchto cieľov sme formulovali nasledovné výskumné otázky (so zameraním na aplikačný a profesijný komponent inkluzívnej pedagogiky):

- Je možné vymedziť jasné, stručné a jednoznačné rozdiely medzi školskou integráciou a inkluzívnou edukáciou?
- Ako dať do povedomia spoločnosti filozofiu inkluzívnej edukácie?
- Aké sú hlavné príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v SR, ktorá sa v súčasnosti realizuje formou školskej integrácie?
- Ako vníma/vidí žiak so ŠVVP integrovaný v bežnej základnej škole v SR seba samého, svoj voľný čas a kamarátov, školu, spoločnosť a vzťah s rodičmi, spolužiakmi, učiteľmi, odborníkmi (špeciálni pedagógovia, psychológovia, lekári a pod.), sú medzi daným vnímaním/videním žiakov so ŠVVP rozdiely a prečo?
- Ako vnímajú/vidia žiaka so ŠVVP integrovaného v bežnej škole jeho rodičia, spolužiaci, učitelia, odborníci (špeciálni pedagógovia, psychológovia, lekári a pod.), sú medzi ich vnímaním/videním rozdiely a prečo?

2.4 Hlavná metóda výskum

Ako hlavnú metódu výskumu plánujeme použiť Q-metodológiu. Keďže ide o skupinu psychometrických a štatistických procedúr (Maňák – Švec – Švec, 2005), dá sa pomocou nej získať pomerne veľa kvantitatívne spracovateľných dát. Je možné počítať: priemerné hodnotenia jednotlivých Q-typov u skúmaných osôb, koreláciu medzi triedením jednotlivých respondentov, analýzu rozptylu, faktorovú analýzu a iné (Brown, 1991). Ako uvádza Watson (2002) Q-metodológia ponúka cez systematické a prísne kvantitatívne prostriedky skúmanie ľudskej subjektivity. Z toho vychádza Staintonová Rogersová (In Bianchi, 1999) ktorá píše, že Q-metodológia integruje ako kvantitatívny, tak aj fenomenologický princíp. Preto ju možno považovať za kombinovanú metódu (kvantitatívno-kvalitatívnu).

Autorom Q-metodológie je Stephenson, ktorý ju využíval v oblasti psychológie. Avšak použiteľnosť Q-metodológie je takmer neohraničiteľná (Bianchi, 1999). Práve vďaka „90 stupňovému otočeniu“ Q-prístupu, zaujímajúceho sa o súvislosti, korelácie medzi jednotlivými respondentmi v snahe zistiť, ktoré osoby majú podobnú konšteláciu jednotlivých psychických vlastností, podobné postoje, presvedčenia, alebo relatívne blízke diskurzívne konštrukcie a pod. Je vhodná predovšetkým svojim jedinečným prístupom na štúdium psychologických, sociologických a pedagogických javov (Kerlinger, 1972). A ako uvádza Maňák a Švec (2005) v pedagogickom výskume je najvhodnejšia najmä pri objavovaní nových vzťahov v edukačnej realite.

V Q-metodológii sa skúmaným osobám predloží súbor Q-typov (kariet), na ktorých sú uvedené určité výroky s tým, že ich majú rozdeliť. Počet kariet býva dosť vysoký (40 – 120) a skúmaná osoba je vyzvaná, aby predložené karty rozdelila do niekoľkých kôpok (5 – 11) podľa určitého kritéria a vo vopred zadanom počte. Poloha umiestnenia karty vyjadruje hodnotenie daného Q-typu skúmanou osobou, ktoré sa vyjadruje pomocou bodov (napr. od 0 do 10). Roztriedením kariet získame kontinuum od súhlasu po nesúhlas.

V našom výskume plánujeme použiť 40 Q-výrokov so zameraním na oblasti: žiaka so ŠVVP; žiak so ŠVVP a škola; žiak so ŠVVP a spolužiaci/-čky; žiak so ŠVVP a učitelia; žiak so ŠVVP a kamaráti, voľný čas; žiak so ŠVVP a spoločnosť; žiak so ŠVVP a rodina, žiak so ŠVVP

a odborníci (špeciálny pedagóg, psychológ, lekár, a pod.) a nasledovnými kritériami triedenie kariet:

Tabuľka 1
Triedenie kariet v plánovanom výskume

hodnota priradená q-typu	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
počet kariet priradených k hodnote	1	2	3	4	6	8	6	4	3	2	1

Ďalšou výhodou Q-metodológie je, že ju môžeme použiť na hĺbkové skúmanie jedného respondenta, ale aj skupín respondentov; respondenti nemusia byť náhodne vybraní; je možné ju aplikovať cez internet; umožňuje zachytiť konkrétne modely, ktorými respondenti prezentujú svoje názory; verne zachytáva jedinečnosti ľubovoľného spôsobu prístupu k sledovaným javom a ich porozumenia; je citlivá na odlišné názory a stanoviská, resp. na rôzne uhly pohľadu; zisťuje ako ľudia rozumejú istým javom; výsledkom je získanie rôznorodých vzorcov, odrážajúcich kultúrne porozumenie týmto sociálnym fenoménom; vďaka zisteniam z Q-metodológie možno odporúčať a plánovať účinné a cielené intervencie do sledovaných spoločenských problémov (Bianchi, 1999; Brown, 1991; Kerlinger, 1972; Maňák – Švec – Švec, 2005; Tomas - Watson, 2002).

Ako každá výskumná metóda aj Q-metodológia má nevýhody. Nedá sa použiť v prípade veľmi veľkých skupín respondentov. Nedostatočné venovanie sa tvorbe Q-typov, ktorej predchádza zadefinovanie výskumného problému, negatívne ovplyvní validitu výskumného nástroja, nehodí sa na overovanie hypotéz a málokedy môžeme zistenia generalizovať na populáciu podľa Q-výberu skúmaných osôb (Bianchi, 1999; Brown, 1991; Kerlinger, 1972; Maňák – Švec – Švec, 2005; Tomas - Watson, 2002).

2.5 Hlavná výskumná vzorka

Výber pomerne výskumnej vzorky bude podmienený nasledovnými kritériami:

- základnú skupinu respondentov budú tvoriť žiaci so ŠVVP staršieho školského veku integrovaní v bežných základných školách SR;
- ďalšiu skupinu respondentov bude tvoriť rodič, učiteľ, odborník (špeciálny pedagóg, psychológ, odborný/obvodný lekár), spolužiak/-ci konkrétneho žiaka so ŠVVP;
- respondenti budú informovaní o účele ním poskytovaných údajov a ochotní sa výskumu zúčastniť.

2.6 Etapy a metódy výskumu

Priebeh nášho výskumu je naplánovaný vo viacerých fázach, niektoré aktivity v nich sa navzájom prelínajú, iné na seba nadväzujú.

1. etapa výskumu:

- zhromaždenie relevantnej domácej a zahraničnej literatúry a iných informačných zdrojov venujúcich sa skúmanej problematike, jej preštudovanie a analýza;
- realizácia konzultácií s odborníkmi v oblasti edukácie, pedagogického výskumu, štatistického spracovania údajov;

- spracovanie teoretických východísk dizertačnej práce.

2. etapa výskumu:
   - analýza súčasného stavu teórie a praxe v oblasti školskej integrácie v SR;
   - analýza dokumentácie žiakov so ŠVVP (záznamy bežných základných škôl v SR, špeciálnych základných škôl v SR, centier poradenstva v SR (CPPPaP, CŠPPP a pod.), školských úradov v SR (KŠÚ, ŠPÚ, ÚIPŠ a VÚDPaP);
   - realizovanie zúčastnených pozorovaní počas vyučovacieho procesu v bežných základný školách SR, kde integrujú žiakov so ŠVVP;
   - realizovanie pološtruktúrovaných interview so žiakmi so ŠVVP, rodičmi detí/žiakov so ŠVVP, učiteľmi vyučujúcimi žiakov so ŠVVP, spolužiakmi žiakov so ŠVVP, odborníkmi (psychológ, špeciálny pedagóg a pracovníci školských úradov, CPPPaP, CŠPP a pod.).
3. etapa výskumu:
   - realizovanie dotazníkového prieskumu, skúmajúceho názory, postoje, skúsenosti učiteľov, ktorí vyučovali/vyučujú žiakov so ŠVVP;
   - zisťovanie obľúbenosti žiaka so ŠVVP medzi spolužiakmi v triede bežnej ZŠ na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania pomocou počítačového sociometrického ratingového dotazníka (SORAD), poskytnutého VÚDPaP v Bratislave;
   - spracúvanie a interpretácia získaných údajov.
4. etapa výskumu:
   - zostavenie Q-typov na základe získaných informácií, údajov, názorov, postojov, vzťahov, skúseností od žiakov so ŠVVP, ich rodičov, učiteľov, spolužiakov a odborníkov z predchádzajúcich etáp;
   - realizovanie predvýskumu na malej vzorke respondentov (žiak so ŠVVP, jeho matka a spolužiak);
   - upravenie Q-typy a zhromaždenie podkladov k počítačovej verzii Q-metodológie.
5. etapa výskumu:
   - preštudovanie zahraničnej literatúry, ktorá sa venuje Q-metodológii - jej možnostiam aplikácie cez internet a štatistickým spracovania získaných údajov;
   - spracúvanie počítačovej verzie Q-metodológie v podobe jednoduchej hry s hlavnou témou „Cestovanie s Malým princom“, kde úlohou respondenta bude prihlásiť sa cez internet pomocou prideleného mena, hesla a zábavnou formou triediť Q-výroky.
6. etapa výskumu:
   - oslovovanie respondentov: najskôr žiaka so ŠVVP, potom jeho rodiča, učiteľa, spolužiaka a odborníka;
   - získavanie a následné spracúvanie, analyzovanie dát v malých skupinkách, ktorých základom je žiak so ŠVVP;
   - príp. spracúvanie kazuistík niektorých žiakov so ŠVVP.
7. etapa výskumu:
   - sumarizácia a interpretácia získaných výsledkov;

- zhodnotenie využiteľnosti počítačovej verzie Q-metodológie, zameranej na analýzu príčin úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie.

2.7 Plánovaný prínos práce

Predpokladáme, že konceptuálny rámec práce ponúkne vhľad do teoretických východísk, podstaty, cieľov, metód inkluzívnej pedagogiky i špecifík realizácie inkluzívnej edukácie; ozrejmí rozdiely medzi školskou integráciou a inkluzívnou edukáciou a zároveň prispeje k úspešnejšej realizácií inkluzívnej edukácie v základných školách SR, práve vďaka kvantitatívno-kvalitatívnemu pohľadu Q-metodológie na analýzu príčin úspešnej i neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách SR.

Taktiež dúfame, že poskytne informácie pre tvorcov edukačnej politiky a prispeje k efektívnejšiemu smerovaniu inkluzívnej edukácie v zmysle Konvencie OSN z roku 2006.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BIANCHI, G. – POPPER, M. – LUKŠÍK, I. – SUPEKOVÁ, M. *Qmetodológia: Alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia*. [online]. Human Communication Studies, vol. 4. Bratislava: VEDA, KVSBK SAV, 1999. ISBN 80-900981-6-9. Dostupné na internete: <http://www.kvsbk.sav.sk/qmetod/index.htm>
2. BROWN, S. *A Q Methodological Tutorial.* [online]. 1991. Dostupné na internete: <http://facstaff. uww.edu/cottlec/QArchive/Primer1.html>.
3. FUESER, G. Integrácia/inklúzia nie je pedagogický luxus. Interview Tanja Aebli a Georg Feuser. In *Zeitschrift für Fragen der geistige Behinderung.* 2009, č. 3, s. 20 – 21.
4. HORŇÁKOVÁ, M. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta.* ISSN 1335 - 1397. 2006, roč. XVI. č. 1, s. 2 – 4.
5. HUČÍK, J. Sme pripravení na integráciu a inklúziu? In *Efeta.* ISSN 1335-1397. 2007, roč. XVII, č. 4, s. 0.
6. KUDLÁČOVÁ, B. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia.* Bratislava : IRIS. 2007. 199 s. ISBN 978-80-8082-120-3.
7. KERLINGER, F.N. *Základy výskumu chování.* Academia : Praha, 1972.
8. LEONHARDT, A. et al. Inkluzívna pedagogika ako odbor, princíp i politikum verzus je realizácia. In *Efeta.* ISSN 1335 -1397. 2007, roč. XVII. č. 2. s. 2 - 4.
9. LECHTA, V. Komponenty inkluzívnej pedagogiky. s. 5 – 15. In LECHTA, V. a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky.* Martin : Osveta, 2009. 127 s. ISBN 978-80-8063-303-5.
10. LECHTA, V. Komunikácia ako jeden z determinujúcich faktorov inkluzívnej edukácie. s. 62 – 66. In LECHTA, V. (ed.) a kol. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky.* EMIT plus s. r. o. 2010. 321 s. ISBN 978-80-970623-2-3.
11. MAŇÁK, J. – ŠVEC, Š. - ŠVEC, V. (ed.) *Slovník pedagogické metodologie.* Pedagogický výzkum v teórii a praxi. Brno : Vydavateľstvo Masarykovej univerzity, 2005. ISBN 80-210-3802-0.
12. TOMAS, D., M. – WATSON, R. T. *Q-sorting and mis research: A primer.* [online]. 2002. Dostupné na internete: <http://www.terry.uga.edu/~dominict/Thomas%20and%20Watson %20CAIS%202001.pdf>.

EDUKÁCIA NA ZAČIATKU PLANETÁRNEHO VEKU

Ladislav Baranyai

Abstrakt
Vo svojej dizertačnej práci sa zameriavam na problém absencie jasnej dlhodobej vízie v našej súčasnej edukácii. Najprv predstavujem celkový rámec výskumného problému a potom sa zameriavam na metodologický dizajn jeho riešenia. Vychádzam z presvedčenia, že svet, v ktorom v súčasnosti žijeme a ktorý vytvárame, je zásadným spôsobom nový a vyžaduje si nové prístupy vo všetkých sférach ľudskej činnosti, osobitne v oblasti výchovy a vzdelávania. V práci sa zameriavam na koncept edukácie na základných školách, ktorá by brala do úvahy túto „novosť". V teoretickej časti približujem najprv saleziánsky preventívny systém edukácie, ktorý som si zvolil za základ tohto náčrtu edukácie a potom novú „planetárnu" situáciu súvisiacu s novou povahou poznania, komunikácie a činnosti človeka. V priebehu ďalšej práce chcem vytvoriť návrh vyváženej a sceľujúcej edukačnej vízie a ponúknuť odborné sprevádzanie 3-5 školám, ktoré budú spĺňať požadované kritériá na jej implementáciu a prejavia o ňu záujem. Tento proces podrobím výskumnej analýze.

Úvod

V súčasnej edukácii na Slovensku môžeme identifikovať dva výrazné znaky: oddeľovanie výchovy od vzdelávania a pretrvávajúcu marginalizáciu školstva (edukácie) v živote spoločnosti. Obe tieto skutočnosti majú negatívny dopad na rozvoj celej našej spoločnosti a je preto dôležité primerane na ne odpovedať.

Vo svojej práci chcem navrhnúť koncepciu edukácie, ktorá tieto nedostatky prekonáva a experimentálne preveriť spôsob jej implementácie na základných školách. Vychádzam z presvedčenia, že svet, v ktorom v súčasnosti žijeme a ktorý vytvárame, je zásadným spôsobom nový a stavia nás pred úplne nové úlohy súvisiace s vplyvom ľudskej činnosti na samotného človeka, jeho životné prostredie a vôbec celú biosféru. Primeranou odpoveďou na tieto nové výzvy môžu byť len zásadné zmeny v postojoch a správaní človeka. Tieto predpokladajú nové myslenie a zodpovedný prístup k životu (uvedomenie si svojho miesta ako človeka v poriadku života a dopad vlastného konania). Situácia, v ktorej sa nachádzame, si vyžaduje nové prístupy vo všetkých sférach ľudskej činnosti, osobitne v oblasti výchovy a vzdelávania detí a mládeže. [1]

V teoretickej časti svojej práce budem skúmať saleziánsky preventívny systém edukácie, ktorý som si zvolil za základ hľadaného konceptu edukácie. Okrem skúmania tohto historicky úspešne etablovaného systému edukácie je mojím zámerom súhrnne predstaviť nový epistemologický a environmentálny kontext – novú situáciu z hľadiska poznania a činnosti

[1] O potrebe koncipovania edukácie, ktorá berie ohľad na túto novosť situácie hovorí jasne z viacerých hľadísk Edgar Morin vo svojej práci *Seven complex lessons for education to the future*: „Understanding is both the means and end of human communication. Our planet needs mutual understanding in all directions. Given the importance of education for understanding, on all educational levels and for all ages, the development of understanding demands a planetary reform of mentalities: this is a task for education of the future." (1999, s. 55)

človeka. Edgar Morin túto situáciu a éru nazýva „planetárnou“[2]. Z týchto dvoch prameňov chcem vytvoriť víziu „planetárnej“ edukácie a pokúsiť sa poskytnúť odborné sprevádzanie tým základným školám, ktoré budú spĺňať základné kritériá na jej implementáciu a prejavia o ňu záujem. Proces tvorby vízie, úspešnosť jej implementácie a interné i externé ťažkosti spojené s jej implementáciou chcem merať a hodnotiť nástrojmi navrhnutými pre tento účel. Všetky tieto poznatky chcem využiť na vytvorenie návrhu edukácie, ktorý akceptuje početné výzvy na prekonanie v súčasnosti prevládajúceho redukcionizmu a snaží sa na ne odpovedať vychádzajúc z novej paradigmy[3]. Tento návrh nekoncipujem ako alternatívu k niečomu jestvujúcemu, ale ako podnet ku komplexnejšiemu vnímaniu edukácie a k tvorivému rozvíjaniu potenciálu, ktorý má súčasná škola.

1. Definovanie problému

a) Znovu-objavovanie významu kultúry v európskom kontexte

Krajiny EÚ vsadili výchovu a vzdelávanie do výrazne ekonomického kontextu. Je nespochybniteľné, že ekonomická prosperita krajín závisí od vzdelanosti ich obyvateľov. Často sa však prehliada skutočnosť, že takáto prosperita je relevantná len z krátkodobého hľadiska. Oveľa významnejším faktorom úrovne rozvoja krajín je ich dlhodobá životaschopnosť, ktorej súčasťou je aj perspektíva udržateľného rastu. Splnenie takéhoto kritéria – celkovej životaschopnosti – dokáže zabezpečiť len vyspelá kultúra, ktorá nie je silná len tým, že sa vie ekonomicky presadiť[4], ale v prvom rade tým, že je budovaná na spoločných hodnotách[5]. Kultúra krajiny je komplexnejšou skutočnosťou ako vzdelanie jej obyvateľstva, ktoré sa v súčasnosti zdôrazňuje. Nedoceňovanie kultúry je prirodzene sprevádzané nedoceňovaním výchovy a teda nerozvíjaním hodnotového sveta vlastnej kultúry. Prirodzeným následkom tohto dlhodobého trendu je pokles celkovej životaschopnosti spoločnosti.[6]

V súčasnosti je výchova v západnom civilizačnom kontexte spoločensky vnímaná ako podrobovanie človeka určitému ideologickému poriadku. Výchova nepatrí medzi súčasné trendy a preto ten, kto chce vychovávať, stáva sa takmer podozrivým. Odmietanie ideologického ovplyvňovania sa prenáša na negatívny postoj k samotnej výchove. Naproti tomu moderným trendom sa stala demonštrácia autonómnosti (a to aj kultúrnej autonómnosti). Takto nám prezentujú dnešného človeka médiá, a takto vidíme konať ľudí v spoločnosti. To, čo sa dnes očakáva namiesto výchovy, je učiť človeka vhodnému situačnému správaniu. V takejto

[2] „In this planetary era we have to situate everything in the planetary complex and context. Learning about the world as world has become a vital and intellectual necessity. The universal problem for every citizen of the new millennium is how to get access to information about the world, and how to acquire skills to articulate and organize that information. How to perceive and conceive the Context, the Global (the whole/parts relation), the Multidimensional, the Complex. To articulate and organize and thereby recognize and understand the problems of the world, we need a reform in thinking. And this reform is paradigmatic, not programmatic. It is the fundamental question for education because it concerns our ability to organize knowledge.“ (s. 13)

[3] Túto novú paradigmu predstavujú mnohí súčasní myslitelia, filozofi, nositelia Nobelových cien, ktorým záleží na kontinuite života a novom type spolužitia medzi kultúrami, náboženstvami a národmi. Ak ešte v antike navrhovali filozofi nové usporiadanie sveta, boli ich predstavy skôr utopické a teda aktuálne neuskutočniteľné. No v súčasnosti predkladatelia nových vízií nevychádzajú natoľko zo „snívania o lepšom svete“, ale potrebu vízie nastoľujú zásadne novým spôsobom – poukazom na neudržateľnosť súčasného spôsobu myslenia a správania človeka vzhľadom na možnosti Zeme. Takto našu situáciu predstavuje aj filmový dokument *Nous resterons sur Terre – Zostaneme na Zemi (2009)* so známym environmentalistom Jamesom Lovelockom, filozofom Edgarom Morinom a nositeľmi Nobelových cien za mier Michailom Gorbačovom a Wangari Maathai.

[4] Schopnosť ekonomicky sa presadiť možno v určitom zmysle považovať za novodobú analógiu vojenskej sily.

[5] V tomto zmysle grécka kultúra absorbovala rímsku napriek tomu, že Rímske impérium si podrobilo Staré Grécko.

[6] Kultúrou každé spoločenstvo vytvára z „krutej a surovej“ reality existencie „umelecké dielo“, ktoré zásadným spôsobom pozdvihuje život človeka z úrovne „vystrašenej obete“ na úroveň „tvorcu ľudského sveta“.

spoločenskej atmosfére sa pochybuje o samotnej kompetencii pedagóga výchovne zasahovať. Preto je na mnohých miestach ústup od výchovy – a tým aj od kultúry – celkom evidentný.

b) Nová vízia vsadená do živých koreňov

Z tohto dôvodu považujem dnes za veľmi dôležité na úrovni celej spoločnosti vytvárať novú víziu sveta a rozvíjať ju do novej kultúry života. Hľadanie „novej" vízie neznamená opustenie koreňov, z ktorých žili predchádzajúce generácie. Minulosť skrýva v sebe veľké hodnoty. Preto je rozumné očisťovať toto vitálne bohatstvo od zrohovatených predstáv, umiestňovať ho do nového spoločenského kontextu a obohacovať o nový pohľad – ponúkať novú víziu[7] skutočne *komplexného rozvoja***.** Spoločná realizácia takejto vízie, ktorá „nespadla z neba", ale má svoje korene, sa stáva *dialogickým procesom tvorby zmysluplného sveta***.** Toto utváranie spoločného sveta, na ktorom sa v minulosti podieľali všetky generácie určitého spoločenstva, nachádzame vo všetkých kultúrach, tradíciách a filozofiách života[8] *a môžeme ho považovať za najdôležitejšiu a najvlastnejšiu činnosť človeka – a teda jadro samotnej kultúry.*

V tomto zmysle sa vo svojej práci snažím o sprístupnenie vitálnych koreňov európskej edukácie. Je známe, že rozvoj európskej kultúry bol podstavným spôsobom určovaný kresťanským videním a chápaním sveta. Celé dejiny Európy sú dôkazom vitálnosti kresťanstva. Pritom nemožno o tejto vitalite hovoriť len v zmysle historickom, lebo v rámci mnohých kresťanských komunít sa aj v súčasnosti na mnohých miestach sveta úspešne odovzdáva významné kultúrne bohatstvo. Keďže proces odovzdávania kultúrneho bohatstva – teda výchova – má v kresťanskej tradícii aj niektoré veľmi úspešné formy, chcem v rámci svojej práce bližšie preskúmať jednu z nich – *saleziánsky preventívny systém edukácie***.** Tento „kultúrny produkt" (približne druhej polovice 19-teho storočia) severotalianskeho Piemontu si postupne získaval takú dôveru, že sa v priebehu niekoľkých desaťročí rozšíril po celom svete a bol implementovaný aj do výchovných systémov iných kultúr a náboženských tradícií.[9] Pochopenie tohto vitálneho edukačného hnutia si bude v rámci mojej práce vyžadovať aspoň krátku analýzu hodnotového základu živej kresťanskej komunity, bez ktorej by bolo predstavenie tohto edukačného systému nemysliteľné.

V rámci svojej práce zaujímam kladný vzťah aj k našim vlastným kultúrnym koreňom. Tieto korene považujem za dostatočne zdravé na to, aby poskytovali aj rodiacej sa novej edukačnej vízii potrebnú oporu. Keďže medzi sekulárnou spoločnosťou a spoločnosťou, ktorá sa prezentuje ako kresťanská cirkev sa vytvoril nielen múr nedôvery, predsudkov a vzájomného odcudzenia, ale v dôsledku toho došlo aj k hodnotovému ochudobneniu oboch „jazykových" a

[7] „Research into vision is complicated by the fact that the concept of vision is not clearly defined in the literature, with definitions ranging from a goal-oriented mental construct (Seeley, 1992), a force field whose formative influence leaders can use to create a power, not a place (Wheatley, 1999), to vision being the force moulding meaning for people in an organization (Manasse, 1986)... „With these points in mind, it is not realistic to prescribe a single standard definition for the idea of vision. Thus, in investigating any relationships between vision-based leadership and organizational performance, it is essential to consider the visionary tools that the leader actually employs, rather than a possibly unrelated theoretical definition. Baum et al.'s (1998) and Kantabutra's (2003) approach of adopting what individual leaders regard as a vision offers a pragmatic way around the definitional confusion in the vision literature." (Kantabutra, 2005, s. 125)

[8] V samotnom gréckom jazyku, kde sa substantívum „poietes" – poet, básnik – odvodzuje od slovesa „poiein" – tvoriť, budovať, skladať, zakladať, predvádzať – sa jasne odhaľuje zásadný význam tejto ľudskej činnosti par excellence – „rozprávania = tvorenia sveta".

[9] Z druhej strany v ekonomicky rozvinutých krajinách možno pozorovať aj určité ťažkosti pri extenzívnejšej implementácii tohto výchovného systému v rámci otvorenej spoločnosti. Tento fakt možno vidieť v súvislosti s procesmi dlhodobo rastúcej sekularizácie, s marginalizovaním samotného kresťanstva v týchto spoločnostiach a s ťažkosťami asimilovať hodnoty kresťanstva v jeho doterajších mentálnych a organizačných formách (v jeho doterajšej historickej inkarnácii).

„mentálnych“ komunít, chcem vo svojej práci predstaviť koncept[10] komplexnejšej edukácie vychádzajúci z Morinovej komplexnej paradigmy, ktorá takéto rozdelenia prekonáva.[11] Dosiahnutiu tohto cieľa má napomáhať plnenie troch kritérií: korektné hodnotenie vlastnej minulosti, poctivé reflektovanie súčasnosti a „programové“ zameranie na blízku budúcnosť (zahŕňajúce osobný i spoločenský život človeka – teda osobnostné zrenie a budovanie vitálneho spoločenstva).

Spojenie týchto troch kritérií považujem za podstatne dôležité pre to, aby sa postupne v našich prostrediach začala vynárať kultúra skutočného „nadstraníckeho“ a medzigeneračného spoločenstva – komunity, priznanie sa k tejto kultúre sa stávalo niečím prirodzeným, a vďaka tomu si opäť začala získavať dôveru samotná výchova.[12]

c) Planetárne výzvy pre celé ľudstvo

Ak má byť súčasná edukácia relevantná, nemôže výzvy, ktorým venuje pozornosť, ohraničiť na určitú lokalitu. Celkové – globálne – súvislosti sa stali nevyhnutným predpokladom pochopenia situácie súčasného človeka; z tohto dôvodu je primerané hovoriť o začiatku nového – *planetárneho veku*[13]**.**

[10] Koncept tejto paradigmy vysvetľuje Morin: „A paradigm can be defined as: The promotion/selection of master concepts of intelligibility. Order in determinist concepts, Matter in materialistic concepts, Mind in spiritual concepts, Structure in structuralist concepts are the master selected/selecting concepts that exclude or subordinate antinomical concepts (disorder, mind, matter, event). Thus, the paradigmatic level is the level of the principle of selection of ideas to be integrated into the discourse or theory, or refused and rejected.
- Determination of master logical operations. The paradigm, hidden beneath the logic, selects the logical operations that become preponderant, pertinent, and evident under its dominion (exclusion-inclusion, disjunction-conjunction, implication-negation). The paradigm grants privilege to certain logical operations to the detriment of others, such as disjunction to the detriment of conjunction; and grants validity and universality to its chosen logic. Thereby it gives the qualities of necessity and truth to the discourse and theory it controls. By
prescription and proscription the paradigm founds the axiom and expresses itself in the axiom (“every natural phenomenon obeys determinism,” “every properly human phenomenon is defined by opposition to nature”... > .
Thus the paradigm selects and determines conceptualization and logical operations. It designates the fundamental categories of intelligibility and controls their use. Individuals know, think, and act according to interiorized culturally inscribed paradigms. For example, there are two opposite paradigms concerning the man nature relation. The first paradigm includes the human in nature; all discourse under its dominion makes man a natural being and recognizes “human nature.” The second paradigm prescribes disjunction between these two terms, and determines man’s specificities by exclusion of the idea of nature. These two contrary paradigms share a common obedience to an even deeper paradigm, the paradigm of simplification which, in the face of any conceptual complexity, prescribes either reduction (here, of the human to the natural) or disjunction (here, between the human and the natural). Both of these paradigms preclude conception of the uniduality (natural ↔ cultural, cerebral ↔ psychic) of human reality, and also preclude conception of both implication and separation in the relation between man and nature. Only a complex paradigm of implication/distinction/conjunction would allow such a conception. But it is not yet inscribed in scientific culture.“ (1999, s. 8)

[11] Súčasný generálny radca Saleziánov dona Bosca pre pastoráciu mládeže Fabio Attard sám túto potrebu potvrdzuje: ...„žijeme v spoločnosti, ktorá od nás, ktorí sme vyrastali v moderne, vyžaduje pri stretnutí s mladými, ktorí sa narodili a rástli v postmoderne, zmenu paradigmy“. (CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE, 2009)

[12] Spoločne vytváraná kultúra je základom životaschopnosti ľudského spoločenstva. Bez nej myšlienkový svet spoločenstva stráca svoju konzistentnosť. Súčasťou kultúry je spoločne akceptovaný kódex etického správania, ktorý chráni spoločné hodnoty. Kultúru nemožno nahradiť súborom represívnych opatrení namierených proti porušovateľom etického alebo právneho poriadku.

[13] V tomto zmysle sa o dosiahnutí planetárneho rozmeru v histórii ľudstva a potrebe reflektovania tejto skutočnosti v oblasti edukácie vyslovuje na viacerých miestach svojho známeho diela *Seven complex lessons in education for the future* Edgar Morin: „The future of the human genre is now situated on a planetary scale.“ (s. 2); „From this point, the two great ethical-political finalities of the new millennium take shape: establishment of a relationship of mutual control between society’ and individuals by way of democracy, fulfillment of Humanity as a planetary community. Education should not only contribute to an awareness of our Earth-Homeland, it should help this awareness find expression in the will to realize our earth citizenship.“ (s. 4); “Understanding is both the means and end of human communication. Our planet needs mutual understanding in all directions. Given importance of

Pre takéto hodnotenie spoločenskej situácie súčasného ekonomicky rozvinutého sveta nás oprávňujú viaceré skutočnosti:

- bezprecedentný technologický rozvoj,
- uskutočňovanie nie plne kontrolovateľných projektov v oblasti genetického inžinierstva,
- svetová veľkoprodukcia,
- kvalitatívne nové – komplexné – poznanie,
- globálne komunikačné siete,
- okamžitá dostupnosť informácií,
- zánik mnohých biologických druhov v dôsledku činnosti človeka a ohrozenie ďalších druhov,
- konfrontácia odlišných kultúr, spoločenských systémov a náboženstiev,
- množstvo hodnotových konfliktov.

Vymenovanie prelomových javov nie je úplné. Avšak aj tento výpočet je postačujúci na to, aby sme ním zdôvodnili oprávnenosť zvoleného označenia – planetárny vek. Všetky tieto skutočnosti poukazujú na naliehavosť prekonania starých paradigiem kultúrne uzavretých a úzko vyhranených spoločenstiev a vynorenia nového vedomia, myslenia a konania – novej kultúry (či novej generácie kultúr) postavenej na paradigme spoločných hodnôt a spoločného dobra.[14] Nevyhnutným sa stal dialóg kultúr a náboženstiev, uznanie a prekonávanie vlastných myšlienkových hraníc a spolupráca v oblasti, ktorá je pre všetkých dôležitá – pokračovanie života a samotnej civilizácie (civilizácií) s množstvom pestrofarebných kultúr[15].

Táto nová situácia si vyžaduje otvorenie – prekonanie pragmatického, zúženého vedomia a myslenia, a rozhodnutie človeka pre nový spôsob prítomnosti a života na našej spoločnej planéte. Ide o novú planetárnu kultúru umožňujúcu stretanie kultúr, ktorá chráni organický celok základných hodnôt a povyšuje civilizáciu plnú rôznych konfliktov na komplex vzájomne komunikujúcich a spolupracujúcich kultúr. Súčasne tu ide o znovuobnovenie vzťahu medzi kultúrou (ľudským spoločenstvom) a prírodou (celou komunitou života na našej planéte).[16]

education for understanding, on all educational levels for all ages, the development of understanding demands a reform of mentalities: this is a task for education of the future." (s. 55).

[14] Túto novú paradigmu života predstavuje v úvode svojej práce Richard Barrett *The New Leadeship Paradigm*: „The basic premise of this book is that, to survive and prosper in the twenty-first century, business will need to develop a new leadership paradigm, one that embraces the global common good rather than individual self-interest. This paradigm is based on vision-guided, values-driven leadership that targets not only the success of the company, but also the well-being of all stakeholders, including employees, customers, investors, partners, society, and the environment. It is nothing less than full spectrum sustainability." (Barrett, 2010, s. 2)

[15] Takto k otázke spolužitia pristupujú mnohí mladí ľudia z rôznych náboženských a kultúrnych kontextov. Napr. skupina mladých „Coexiste" z troch rôznych náboženských komunít – židovskej, moslimskej a kresťanskej, ktorá sa snaží spoločným životom v Paríži demonštrovať možnosť vzájomného dialógu, rešpektovania a pokojného spolužitia. „Pre nás, „spolujestvovať", znamená skôr povzbudzovať k dialógu kultúr než zrážku civilizácií. Pre nás koexistovať znamená uznávať, že všetci sme bratia, členovia „ľudskej rodiny". Koexistovať dnes; koexistovať pre zajtrajšok; koexistovať so všetkými." (DBA n°957, Mars - Avril 2010)

[16] Táto paradigma spájania kultúr a prírody je podstatne dôležitá aj pre Raadta, ktorý sa snaží pristupovať k problematike obnovenia životaschopnosti ľudských komunít komplexne „The methodology is based on two basic assumptions. Firstly, it maintains that all thought, even the most theoretical, is not autonomous, but since it is part of our humanity, it depends on personal beliefs. Secondly, the purpose of all thought ought ultimately to be normative: to know how to live well and realize our full humanity. Due to its systemic focus on life, it directs its study to the reciprocal and simultaneous links that form the substance of natural and cultural life rather than aspiring to a mechanical and causal understanding of the world. Instead of analysing in a fragmented manner the elements that constitute life, this methodology explores its links in the diverse living systems and the modalities in which they operate (e.g. economic, aesthetic, credal, and social). The sustenance of life in its many manifestations, but especially civilised human life, is the central theme of this methodology, which studies them along two inter-linked dimensions as shown in Figure 2. The vertical dimension is modal; it represents the various aspects that are studied by the specialised sciences and encompasses both culture and nature." (de Raadt, 2006, s. 496)

Začiatok implementácie tejto výchovy vyžaduje zo strany rodičov a pedagógov jasné priznanie sa k tejto novej generácii kultúr – kultúr otvorených pre spolužitie.

d) Školstvo na Slovensku v procese čiastkových reforiem

Súčasné školstvo na Slovensku prechádza dlhým obdobím implementácie rôznych projektov, ktoré by ho chceli priviesť na cestu postupného zvyšovania úspešnosti z hľadiska dosahovaných výsledkov. Jedným z hlavných kritérií posudzovania realizovaných zmien sa stali výsledky medzinárodných meraní a ich porovnávanie v rámci zúčastnených krajín[17]. Výsledky nie sú ani zďaleka uspokojujúce. Tieto prístupy môžu odhaľovať reálny stav iba z veľmi zúženej perspektívy.

Za skutočnosti, ktoré najvýznamnejšie determinujú súčasný stav považujem:

- V procesoch zmeny súčasného systému školstva prevláda paradigma zhora nadol (chýba partnerský dialóg).
- Spoločnosť sa nepriznáva k určitej kultúre, ktorú by chránila a rozvíjala, a tým nevytvára patričné podmienkypre výchovu.
- Spoločnosť nevníma školu ako dôležité miesto života a budovania miestnej komunity – nie je miestom kultúrnej regenerácie (nízka úroveň spoločenskej participácie).
- Škola nie je miestom vyváženého partnerstva mužov a žien (neprítomnosť mužov) znižuje autoritu základnej školy najmä v očiach chlapcov).

Všetky spomenuté skutočnosti predstavujú východisko tejto práce, ktorá chce predstaviť kvalitatívne novú formu víziového a komunitného rozvoja súčasných škôl na Slovensku. Tieto skutočnosti poukazujú nato, že škola potrebuje:

- *vytváranie vhodných koncepčných podmienok* (na úrovni nadriadených inštitúcií) pre skvalitnenie výchovy a vzdelávania, ktoré by zodpovedali súčasným výzvam;
- *inšpirácie, metodiky a sprevádzanie***,** ktoré by škole umožňovali *mobilizovať sa a rozvíjať sa znútra* (sformulovať víziu a budovať komunitu);
- *otvoriť sa* smerom k vyššej profesionalizácii (novým výchovným rolám – napr. sociálneho pedagóga) a k širšej a subsidiárnejšie chápanej spolupráci (napr. s rodičmi, animátormi a miestnymi inštitúciami);
- pripravovať *novú generáciu odborne a kultúrne vyspelých pedagógov***,** ktorí sú schopní rozvíjať školstvo spoločným koncipovaním vízií a budovaním školy ako jednej komunity.

V širokom zmysle je cieľom mojej práce dokázať uskutočniteľnosť tejto vízie v kontexte školy a urobiť zo školy miesto intervencií, ktoré napomáhajú osobnostnému rozvoju (všetkých

[17] Jednu indíciu o tom, aká je situácia v našich školách, dávajú známe medzinárodné merania výkonov žiakov. PISA (The *Programme* for *International Student Assessment***)** je hlavným programom merania znalostí a zručností žiakov vo veku 15 rokov v krajinách OECD, ale i ďalších. Prieskum sa robí pravidelne každé tri roky. Výsledky prieskumov uskutočnené pri ostatných meraniach v roku 2003 a 2006 ukazujú, že naši pätnásťroční nedosahujú ani priemerné výsledky v porovnaní s ostatnými krajinami. Slovensko sa nachádzalo v meraných oblastiach zručností na 23. až 26. mieste v zručnostiach čítania, na 17. až 23. mieste v zručnostiach z matematiky a na 20. až 25. mieste v zručnostiach vo vede – spomedzi 30 krajín OECD. Výsledky sú úž dávno známe a už mnohí poukázali na ne. Dostupné na <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>.

zúčastnených), pripravujú na reálny život, na prevzatie zodpovednosti, na participáciu v oblasti spoločenského života a vytvárajú novú kultúru dialógu a spolupráce.[18]
Základnou podmienkou rozvoja kvalitatívne novej školy je osoba riaditeľa – jeho schopnosť urobiť školu miestom skutočného stretania a komunikácie všetkých zúčastnených[19] o identifikovaní potenciálu školy a jeho rozvoji. Z tohto dôvodu sa vo svojej empirickej časti zameriavam na roly a úlohy riaditeľa – jeho víziové líderstvo a pozdvihovanie kultúry školy.

2. Návrh riešenia problému

a) Cieľ práce – návrh edukácie s víziou a overenie jej implementácie

Planetárna situácia s novými výzvami vyžaduje *novú paradigmu – paradigmu spolupráce pri dosahovaní spoločného dobra.*[20] Paradigma spolupráce znamená pozitívny obrat v kultúre spoločného života. V podstate ide o prekonanie paradigmy osobného či skupinového individualizmu. Súčasne ide o nahradenie redukcionizmu komplexným prístupom.

Táto kvalitatívna zmena paradigmy v oblasti podnikania vytvára novú situáciu aj v oblasti edukácie, lebo opäť vracia do hry prehliadanú a vytláčanú kultúru a tým *zdôrazňuje význam výchovy v celkovom procese edukácie***.** Môžeme hovoriť aj o novej paradigme s výrazným etickým rozmerom, ktorá je zameraná viac na dosahovanie spoločného dobra než na dosahovanie individuálnych sebeckých záujmov; paradigme, ktorá vychádza z komplexného prístupu, je vedená dlhodobou víziou a hýbaná snahou dosahovať spoločné hodnoty; paradigme, ktorá nie je zameraná len na úspech školy, ale zahŕňa dobro všetkých zúčastnených vrátane všetkých zamestnancov, žiakov, rodičov, partnerov, obce – mesta, spoločnosti a samotného prostredia. Je to paradigma životaschopnosti a udržateľnosti v plnom spektre**.**[21]

---

[18] Pre uskutočnenie tejto vízie je podstatne dôležitá participácia a spolupráca celého miestnej komunity. Takáto komunita umožňuje škole, aby sa zmobilizovala a stala sa *vitálnou a vnútorne súdržnou***.** Celý školský systém potrebuje takúto *kvalitatívnu obnovu***,** v rámci ktorej by všetky zainteresované osoby začali chápať svoje úlohy novým spôsobom**.**

[19] Všetkých tých, ktorí sa môžu na jej pozitívnom rozvoji podieľať.

[20] Objavovanie závislostí na globálnej úrovni v oblasti ekonomického rozvoja, kvality životného prostredia, využívania zdrojov i mnohých ďalších oblastí nás privádza k presvedčeniu, že doterajšie paradigmy postavené na zjednodušovaní, konkurenčnom boji, pragmatickom sledovaní skupinového profitu sú v tejto novej situácii absolútne nepostačujúce.

[21] Pri formulácii tohto svojho cieľa sa opieram o publikáciu známeho odborníka v oblasti organizačného a podnikového líderstva Richarda Barretta, ktorý hneď v jej úvode jasne predstavuje novú paradigmu. Pri jej návrhu sa opiera o poznatky viacerých vied ako aj výsledky výskumov v oblasti úspešnosti podnikania. Je veľmi povzbudzujúce, že kultúra (dlhodobá spoločná vízia, spoločné hodnoty, spolupráca) sa stáva základnou požiadavkou životaschopnosti a celkovej udržateľnosti. Tento nový trend favorizuje význam kultúry organizácie, ktorá sa v ostatných rokoch dostávala aj v našom spoločenskom živote do úzadia: „The basic premise of this book is that, to survive and prosper in the twenty-first century, business will need to develop a new leadership paradigm, one that embraces the global common good rather than individual self-interest. This paradigm is based on vision-guided, values-driven leadership that targets not only the success of the company, but also the well-being of all stakeholders, including employees, customers, investors, partners, society, and the environment. It is nothing less than full spectrum sustainability.“ (Barrett, 2010, s. 2)
Tento istý prístup prezentujú vo svojich prácach zameraných na životaschopnosť a udržateľnosť ľudských komunít aj J. D. R. de Raadt a Veronica D. de Raadt. Citujúc v úvode španielskeho humanistu Vivesa (16. stor.) poukazujú na tri významné princípy, ktoré viedli začiatkom novoveku k celkovému rozkvetu Holandska: " Here are three worthy precepts set before us. Firstly, education was for all people and not just the elite. Secondly, one was not meant to seek knowledge for knowledge sake, but for the "common good". Thirdly, education was no individualist pursuit, but aimed at service to the "community at large". This educational orientation brought great scientific, cultural and social advances among the communities that embraced it. It provided, for example, the thrust that transformed fifteenth century Holland from a “ …a wretched little country of boatmen and peasants… [that] had no university" Huizinga (2002, p. 2) into “ …a society, and culture, which regularly fascinated contemporary diplomats, scholars, merchants, churchmen, soldiers, tourists, sailors and connoisseurs of art from many lands...” Israel (1995, p. 1) in the seventeenth century and which boasted five of the best universities in

Školstvo potrebuje komplexnejšiu víziu ako je len vízia školy ako organizácie. Vo svojej práci navrhujem koncepciu edukácie, ktorá vychádza z tejto novej paradigmy a experimentálne overiť metódu jej implementácie na niekoľkých základných školách.

b) Teoretická časť

V teoretickej časti práce je mojím zámerom preskúmať výchovnú koncepciu, ktorá sa v ostatných desaťročiach osvedčila v rôznych historických a geografických kontextoch. Za takúto koncepciu možno považovať *saleziánsky preventívny systém edukácie***,** ktorý sa v priebehu 150-tich rokov rozšíril do viac ako 150 krajín celého sveta a často zapustil korene vo veľmi rozdielnych kultúrnych a náboženských prostrediach. Chcem identifikovať základné prvky tejto výchovnej praxe nielen z pohľadu pedagogiky, ale aj manažmentu – využijúc časť jeho pojmového aparátu (napr. líderstvo, vízia, kultúra a ďalšie).

Túto výchovnú koncepciu chcem *aktualizovať/obohatiť* o poznanie a výdobytky nového civilizačného kontextu. Z tohto dôvodu chcem predstaviť komplexný[22], i keď nevyhnutne zjednodušený, obraz našej civilizácie a objaviť jej „ťarchavosť" (potencionalitu), ako podklad pre uskutočňovanie zodpovedajúcich edukačných rozhodnutí. Dôvodom tejto aktualizácie je nová podoba súčasného sveta, komplexné chápanie v ňom prebiehajúcich procesov, ako aj nový jazyk, ktorým svet komplexne opisujeme. Z hľadiska výchovy považujem za podstatne dôležité, aby tieto nové existenciálne a hermeneutické okolnosti súčasného človeka boli včlenené do jeho vlastnej kultúry a rozvíjané v nej (nezostávali pre ňu vonkajšie). Chcem formulovať princípy *edukácie***,** ktorá by vychádzala zo syntézy predchádzajúcich poznatkov.

Na základe tejto aktualizácie je mojím zámerom *sformulovanie metodiky rozvoja základnej školy znútra (zdola),* teda takej metodiky, ktorá pochádza z iniciatívy samotných členov miestnej komunity (rodičov, pedagógov, detí a mládeže, „duchovného spoločenstva"...) a je postavená na výchovnom konsenze a participácii všetkých zúčastnených.

Europe. It has been our concern for many years, to reintroduce this ideal and systemically -- according to the methodology described below -- link science, education and community together into university education for young people who live in an increasingly chaotic world." (de Raadt, 2008, s. 300)

[22] „The predominance of fragmented learning divided up into disciplines often makes us unable to connect parts and wholes; it should be replaced by learning that can grasp subjects within their context, their complex, their totality." (Morin, 1999, s. 1) Autor na ďalšom mieste pokračuje: „Pertinent, knowledge must confront complexity. Complexus means that which is woven together. In fact there is complexity whenever the various elements (economic, political, sociological, psychological, emotional, mythological...) that compose a whole are inseparable, and there is inter-retroactive, interactive, interdependent tissue between the subject of knowledge and its context, the parts and the whole, the whole and the parts, the parts amongst themselves. Complexity is therefore the bond between unity and multiplicity. Developments proper to our planetary era confront us more frequently, ineluctably with the challenge of complexity. Consequently, education must encourage "general intelligence" apt to refer to the complex, the context, in a multidimensional way, within a global conception." (s. 15)
Podobne sa vyslovuje aj de Raadt: „...this means that we need several things to act responsibly. We need a science that studies not only what is but, even more importantly given our moral dilemma, also what ought to be. We also need information and the tools to process it, a perception of the times in which we live and a visionary faith. Unfortunately, our modern science is closer to the grocer's rather than to the baker's thinking. It is a fragmented science that has concentrated its efforts on classifying the ingredients of life, but has no all-encompassing understanding of how these ingredients must be brought together into life. Since it has no ideal, no bread of life, with which to compare our world, it is thus unaware of man's tragedy. It cannot recognise suffering, goodness, evil, beauty or ugliness. It is incapable of comprehending our dreams and our aspirations. Therefore, the greatest threat to our society is not lack of work or economic decline. It is our lack of understanding of our responsibility in this universe, of our plight and our destiny. Only with such an understanding can we put together the issues that concern us including unemployment and our economic decline. Therefore, we need a new science, one that integrates both approaches to thinking. This science must not only be able to discern the different ingredients of life, but must also incorporate a vision of how these ingredients should be blended with each other to give us life." (de Raadt, 2000, s. 46)

c) Empirická časť

V rámci empirickej časti je mojím zámerom uskutočniť pedagogický experiment. 30-člennej skupine riaditeľov základných škôl chcem predstaviť hlavné prvky navrhovanej edukačnej paradigmy (koncepciu edukácie s víziou), prakticky ich uviesť do procesu tvorby relevantnej vízie a budovania edukačnej komunity, a v priebehu 12 mesiacov na školách, ktoré o ňu prejavia záujem (3-5), napomáhať implementácii tejto edukačnej paradigmy. V rámci experimentu chcem vyhodnocovať 3 procesy.

Prvý proces spočíva v tréningu riaditeľov základných škôl na implementovanie navrhnutej metodiky. V rámci 2 až 3-dňového tréningu budú pre účastníkov vytvorené podmienky na to, aby si mohli vytvoriť diferencovanejšiu a komplexnejšiu víziu edukácie v prostredí vlastnej školy a navrhnúť postup jej realizácie. V rámci tejto fázy dostanú účastníci základné podnety k tomu, aby pri tvorbe vlastnej vízie mohli reflektovať návrh edukácie, ktorá je výsledkom predchádzajúcej – teoretickej časti mojej práce. Pri hodnotení tohto procesu tvorby vízie, jej rozvíjania a jej priemetu do vlastného prostredia sa uskutočnia tri zbery informácií.

V prvom – úvodnom, budú zisťované základné hodnoty účastníka experimentu (výber 10 hodnôt zo súboru 90 štruktúrovaných hodnôt) podľa Barrettovho nástroja na meranie osobných hodnôt. Výsledky tohto dotazníka poskytnú informácie týkajúce sa osobnostných predpokladov riadiaceho pracovníka pre uskutočnenie vízie.

V druhom – úvodnom zbere bude zisťovaná reálna vízia účastníka. Zber sa uskutoční krátkou písomnou formou v rozsahu 50 až 100 slov.

V treťom – záverečnom zbere informácií pôjde o verbálne popísanie účinku tréningu na účastníka z hľadiska rozšírenia konceptu vízie a rozhodnutiu sa pre jej reálnu implementáciu.

Zozbierané informácie nám umožnia odpovedať na nasledujúce otázky:

- Ako sa u každého účastníka po absolvovaní tréningu zmenila formulácia vízie, s ktorou na tréning prichádzal? Z výsledkov zistíme, čo bolo pre účastníkov prínosom.
- Koľkí účastníci majú záujem tento proces realizovať vo svojom prostredí? Z výsledkov zistíme, či bol tento tréning pre nich praktický, podnetný a niečím významný.
- Ktoré subjektívne faktory proces tvorby vízie napomáhali a ktoré tento proces brzdili?
- Ktoré objektívne faktory proces tvorby vízie napomáhali a ktoré tento proces brzdili?

Analýzou zozbieraných údajov zistíme, do akej miery sú základné princípy navrhnutej edukácie zrozumiteľné, významné a stimulujúce. Súčasne zistíme pravdepodobné dôležité činitele úspechu alebo neúspechu prvej fázy experimentu. Z metodologickej stránky sa budem pri hodnotení vízií opierať o práce Kantabutru. Zbery informácií sa uskutočnia na začiatku a na konci tréningu. Pôjde o písomné záznamy.

Druhým sledovaným procesom bude zmena kultúrnej entropie školskej komunity. Toto meranie sa uskutoční v dvoch fázach s odstupom 6 – 12 mesiacov na tých školách, ktorých riaditelia sa rozhodnú pre implementáciu navrhovanej výchovnej paradigmy (3 – 5 škôl) a na ďalšej kontrolnej vzorke škôl (3). Cieľom tohto merania bude zistiť či sa snaha implementovať edukačnú víziu do činnosti školy nejakým spôsobom odrazí na znížení miery kultúrnej entropie školy – teda znížení neproduktívnej energie[23] v práci pedagógov. Keďže miera kultúrnej

[23] Miera entropie je určená podielom potenciálne limitujúcich hodnôt a všetkých volených hodnôt meranej skupiny osôb. Medzi potenciálne limitujúce hodnoty patria napr. byrokracia, zmätok, obviňovanie, opatrnosť, kontrola, zneužívanie, rivalita, manipulovanie, dlhá pracovná doba a ďalšie.

entropie je číselná hodnota, ktorá sa udáva v percentách, výsledky meraní budú ľahko porovnateľné. Zníženie entropie v druhom meraní bude poukazovať na pokrok z hľadiska rozvoja kultúry organizácie. Z metodologickej stránky sa v tejto časti experimentu opieram o práce Richarda Barretta, ktorý zaviedol termín kultúrnej entropie a na základne hodnotového prieskumu konkrétnej organizácie zisťoval mieru neproduktívnej energie v organizácii. S týmto zámerom pripravujem vlastný hodnotiaci nástroj. Zber informácií sa uskutočním prostredníctvom webovej stránky alebo prostredníctvom fyzického formulára.

Tretím sledovaným procesom tohto experimentu bude hodnotenie procesu implementácie edukačnej vízie z pohľadu riaditeľa školy. Zber informácií sa uskutoční formou štyroch asi 10 minútových, individuálnych, digitálne zaznamenávaných rozhovorov s riaditeľmi škôl, ktorí sa zúčastnili na experimente. Obsahom týchto rozhovorov bude kvalitatívny popis a hodnotenie procesu implementácie edukačnej vízie z pohľadu riaditeľa. Získané informácie budú zamerané na identifikovanie hlavných vnútorných a vonkajších (vzhľadom na školu) determinujúcich činiteľov procesu implementácie z pohľadu riaditeľa školy počas celej doby implementácie. Na základe týchto kvalitatívnych údajov bude možné objektívnejšie hodnotenie výsledkov druhého sledovaného procesu, ktoré sa týka kultúrnej entropie organizácie. Súčasne bude možné poukázať na tie vonkajšie činitele (napr. spoločenské, legislatívne, ekonomické, inštitucionálne...), ktoré prekážajú rozvoju školy zvnútra a dožadovať sa zmeny nepriaznivých realizačných podmienok.

Po vyhodnotení všetkých troch procesov a interpretovaní získaných výsledkov, chcem sformulovať konečnú podobu navrhovanej metodiky. Táto metodika nechce byť len návodom rozvoja pre samotné školy, ale rovnako chce ponúknuť aj podnety pre inštitúcie, ktoré školy riadia alebo na ne vo významnej miere vplývajú.

Záver

Pri navrhovaní zámeru svojej práce som si vybral problematiku edukácie v podmienkach základných škôl. Pre nájdenie relevantných odpovedí na súčasné výchovné a vzdelávacie výzvy som si zvolil komplexný – neredukcionistický prístup, v ktorom sa snažím venovať pozornosť dôležitým faktorom tak, aby bolo možné pozorovať edukáciu v komplexnejšom funkčnom celku. Pri tomto svojom úsilí sa snažím spojiť pedagogické prístupy a metódy, ktoré sa už osvedčili v rôznych historických, kultúrnych a geografických kontextoch (saleziánsky preventívny systém edukácie) s novými víziami, ktoré sa vynorili len v ostatných desaťročiach a ešte neboli uspokojivým spôsobom reflektované a včlenené do pedagogických procesov.

Nie je mojím zámerom navrhnúť zložitý koncept edukácie a s ním súvisiace komplikované metodické nástroje, ktoré by od pedagógov vyžadovali robiť viac ako doposiaľ. Naopak, výsledky mojej práce chcú prispieť k tomu, aby sa škola stávala miestom zdieľania a spoluvytvárania kultúrneho bohatstva (teda viac komunitou), aby sa pedagógovia stávali dôveryhodnejšími a významnejšími v podpore celkového rozvoja mladých ľudí a aby svoju prácu mohli vykonávať efektívnejšie, zmysluplnejšie a radostnejšie.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BARRETT, R. *The New Leadership Paradigm*, First ed. Richard Barrett, [online]. 2010. 531 s. [cit.2011-02-10]. ISBN 987-1-4457-1672-5. Dostupné na internete: <http://www.newleadershipparadigm.com/ >.

2. CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE *Intervista a Fabio Attard.* Salesiani, educazione e pastorale giovanile Intervista (NPG 09-08-14), [online]. 2009. [cit. 2011-02-10]. Dostupné na internete: <http://www.cnos.org/cnos/index.php?option=com_content&view=article&id =402:salesiani-educazione-e-pastorale-giovanile&catid=39:articoli-npg&Itemid=63>.
3. KANTABUTRA, S. Improving Public School Performance through Vision-based Leadership. In *Asia Pacific Education Review*. ISSN 1876-407X. 2005, vol. 6, no. 2, s. 124-136.
4. KANTABUTRA, S. Vision effects: a critical gap in educational leadership research. In *International Journal of Educational Management*. 2010, ISSN 0951-354X. vol. 24, no. 5, s. 376-390.
5. MORIN, E. *Seven complex lessons in education for the future*. [online]. UNESCO Publishing, 1999, 63 s. [cit. 2011-02-10]. Dostupné na internete: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.133.7184&rep=rep1&type= pdf>.
6. DBA *Faire coexister trois religions.* In *Portail de la Famille Salésienne de Don Bosco.* DBA n°957. [online]. Mars - Avril 2010. [cit. 2011-02-10]. Dostupné na internete: <http://www.don-bosco.net/index.php/regard-sur-lemonde/421-faire-coexister-trois-religions>.
7. DE RAADT, J. D. R. Samaritan Ethics, Systems Science and Society. In *Systemic Practice and Action Research*. ISSN 1573-9295. 2006, vol. 19, no.5, s. 489-500.
8. DE RAADT, J. D. R. – DE RAADT, V. Arresting the Collapse of the City Through Systemic Education: A Case Study of Melbourne. In *Systemic Practice and Action Research.* ISSN 1573-9295. 2008, vol. 21, no. 4. s. 299-322.
9. DE RAADT, J. D. R. *Redesign and Management of Communities in Crisis Universal*. Publishers/uPUBLISH.com. USA. 2000. 158 s. ISBN 1-58112-721-9.

ZISŤOVANIE MIERY ZMYSLUPLNÉHO UČENIA V SÚVISLOSTI SO SEBAREGULÁCIOU ŠTUDENTOV PEDAGOGICKEJ FAKULTY TU V TRNAVE

Erika Belanská

Abstrakt
Príspevok prezentuje pripravovaný metodologický postup výskumu zmysluplnosti študijných jednotiek v študijnom programe etická výchova v kontexte autoregulácie vysokoškolských študentov odboru Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov, ako aj výsledky predvýskumného zisťovania miery zmysluplného učenia v kontexte sebaregulácie študentov na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Zistenia naznačili neúplnú identifikáciu súvisiacu s vedomím seba a vnímaním vlastných pocitov, ktorá je len sčasti integrovaná do profesionálnej predstavy učiteľa etickej výchovy. Skúmané hodnoty pri použití metódy sémantického výberu preukázali vysokú mieru ambivalencie, t. j. rozporuplné emócie vo vzťahu k pedagógovi, povolaniu učiteľa, škole, študijnému prospechu.

1. Teoretické východiská

S teóriou zmysluplného učenia [angl. meaningful learning] prišiel v šesťdesiatych rokoch americký psychológ D. P. Ausubel. Ide o učenie, ktoré nestavia na memorovaní, iba na pridávaní nových poznatkov k doterajším poznatkom. Predpokladom zmysluplného učenia je hľadanie vzťahov medzi „novými“ a doterajšími poznatkami (Čáp – Mareš, 2007, s. 414).

Základom zmysluplného učenia a pochopenia učebnej látky je teda vytvorenie spojenia medzi existujúcimi vedomosťami a novými, osvojovanými vedomosťami. Cieľom učenia je vybudovanie hierarchickej štruktúry – pospájanie pojmov do systému na základe ich významov, preskupovanie pojmov do nových vzťahov nadradenosti, priradenosti, podradenosti. Existujúce vedomosti sú základom nového učenia a podstatne ho determinujú.

Prostredníctvom zmysluplného učenia sa žiak učí učiť. Takto koncipované učenie vo vyučovaní kultivuje vlastnú učebnú činnosť žiaka, prepracovanejšie obsahy pojmov, citlivejšie rozlišovanie ich významov v rozdielnych kontextoch a nachádzanie nových súvislostí. Zmysluplné učenie sa vyznačuje podľa T. Shuella (1992; citovaný podľa Grogan, 2005):

- *aktívnosťou* (samostatnou činnosťou vytvárať vlastné učenie)
- *konštruktívnosťou* (tvorivo rozvíjať vlastné poznatky)
- *kumulatívnosťou* (hromadiť a budovať vlastné vedomosti)
- *zacielenosťou* (dôležitosť cieľov v učení)
- *autoreguláciou* (schopnosť riadiť vlastné učenie).

Autoregulácia učenia predstavuje riadené učenie, kedy sa žiak stáva aktívnym aktérom svojho vlastného procesu učenia, ako po stránke činnostnej a motivačnej, tak i metakognitívnej. Na dosiahnutie cieľov (poznatky, známky, uznanie) vynakladá a riadi svoje vlastné úsilie, je si vedomý svojich silných i slabých stránok, aktívne vyhľadáva nové informácie, podniká kroky

či stratégie na zvládanie prekážok v učení, preberá zodpovednosť za dosiahnutie svojich výsledkov (Zimmerman, 1990, s. 5).

Podľa Z. Koláře a A. Vališovej (2009, s. 73) je *„sebariadené učenie natoľko intenzívne, že značne ovplyvňuje i povahu učenia žiakov mimo vyučovania: učenie v sociálnych situáciách, v rôznych individuálnych aktivitách“.*

Teória sebaurčenia, resp. sebadeterminácie [angl. Self-Determination Theory] je teóriou motivácie správania, ktorú vyvinuli autori Edward L. Deci a Richard M. Ryan (1985). Skúma, do akej miery je správanie jednotlivca sebamotivujúce a sebaurčujúce. Spomínaná teória súvisí s rozhodovaním, teda procesom, do akej miery sú ľudia motivovaní správať sa užitočne a prospešne, bez vonkajšieho vplyvu alebo “cudzieho“ zasahovania (Deci – Ryan, 2002, s. 5).

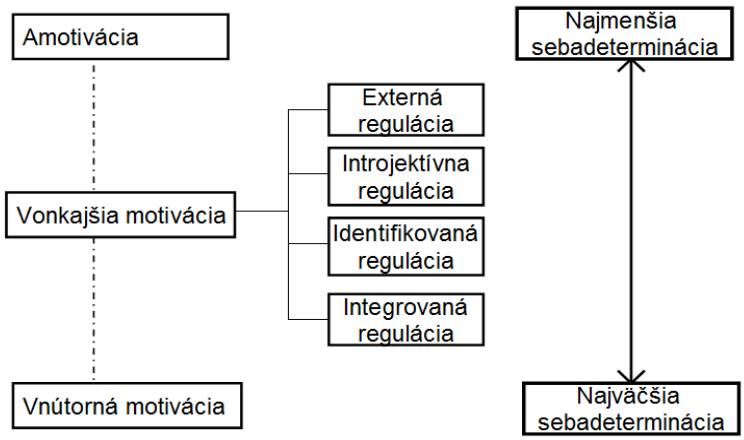
Rôzne typy motivácie sa rozlišujú na základe miery internalizácie, t.j. zvnútornenia. Človek prijíma a osvojuje si (interiorizuje) vonkajšie pravidlá, čo vedie k vnútornej sebakontrole, k sebaurčeniu. Čím väčšmi je určité pravidlo internalizované, tým viac je správanie zvnútornené a prežívané ako slobodné, resp. človeka určujúce.

Teória sebaurčenia diferencuje dva základné typy motivácie: vnútornú a vonkajšiu. Vnútorná motivácia [angl. Intrinsic Motivation] sa realizuje pre vlastné „chcenie“, zážitok radosti a uspokojenia. Dôvodom vonkajšej motivácie [angl. Extrinsic Motivation] môže byť odmena, zisk, vyhnutie sa trestu a pod.

Autori teórie sebaurčenia (http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php, 2011-01-22) špecifikujú štyri typy regulovaného správania, ktoré sú prejavom rôzneho stupňa internalizácie a integrácie vonkajšej motivácie:

- externá [angl. external] regulácia zapríčiňuje konanie z dôvodu potreby alebo možnej odmeny, t. j. konanie subjektu závisí od vonkajšieho podnetu;
- introjektívna regulácia je taký spôsob konania, aby sa subjekt vyhol tlaku a napätiu, t. j. externé pravidlá sú čiastočne internalizované, aj keď sa subjekt s nimi nemusí stotožňovať;
- identifikovaná regulácia predstavuje úroveň konania subjektu v súlade s hodnotami a cieľmi, s ktorými má snahu sa stotožňovať;
- integrovaná regulácia je správanie totožné s osobnou identitou (sa vzťahuje k integrácii seba samého, svojej identity);

Jednotlivé motivačné typy predstavujú šesťúrovňovú štruktúru, ktorá je na jednej strane ohraničená vnútornou motiváciu a na strane druhej amotiváciou, najnižšou úrovňou sebaurčenia, ktorá sa spája s pocitom nezáujmu, ľahostajnosti o okolité dianie.



Obr. 1 Schéma teórie sebadeterminácie (upravené podľa Deci – Ryan, 2008)

1.1 Prehľad výskumov zmysluplného učenia a sebaregulácie

Zmysluplné učenie a zavedenie jeho užitočnosti do verejných škôl sa pokúsil D. P. Ausubel, ktorý spolu s Fitztgeraldom (1962; citovaní podľa Ivie, 1998, s. 38) tvrdia, že *zmysluplné učenie je akési „ukotvenie" myšlienok, ktoré sa zachováva dlhšie v pamäti, než mechanické učenie.* Takéto učenie potom uľahčuje učenie žiaka, keďže si žiak „usporadúva" (t. j. spája, prepája) nové poznatky do systému doterajších poznatkov.

Z rastúcich výskumov vyplýva, že študenti sa učia intenzívnejšie a efektívnejšie, ak majú príležitosť zapájať sa do „autentického" učenia, t. j. projektov a aktivít, ktoré vyžadujú zamestnávanie vedomostí na riešenie celoživotných problémov. Práve takýto výskum ukázal pozitívny vplyv na učenie, keď sa študenti zúčastňujú hodín zameraných na vytváranie a usporiadanie poznatkov, zvažovanie alternatív, skúmanie, analyzovanie, či spoluprácu s reálnymi objektmi, čo má za následok vyšší výkon bez ohľadu na rasu, pohlavie alebo predchádzajúcu skúsenosť (Newmann – Marks – Gamoran, 1995). Výskum síce zdôraznil výhody zmysluplného učenia, spolu s rastúcim záujmom poskytovať študentom pútavejšie, podnetnejšie učenie, čo prinútilo učiteľov začleniť takto koncipované učenie do svojich osnov, ale na druhej strane, učiteľom chýbali potrebné podporné nástroje, čo viedlo k neúplnej integrácii takéhoto prístupu do výučby a učenia.

Iný výskum zrealizovaný D. Barronovou a L. Darling-Hammondovou (2008) naznačil dôležitosť zmysluplného učenia pre rozvíjanie schopnosti pracovať v skupine, riešiť zložitejšie problémy a uplatňovať vedomosti v životných situáciách.

Jedným z *typov* zmysluplného učenia spomínaného vyššie je autoregulácia, teda spôsob sebariadeného učenia.

Výskumy z oblasti sebaregulačného učenia (po stránke metakognitívnej) poukazujú u študentov na zvýšenie plánovania, stanovovania cieľov, organizovania učenia, sebamonitorovania ako aj sebahodnotenia v rôznych štádiách procesu nadobúdania vedomostí (pozri Corno, 1986; Ghatala, 1986).

Podľa B. J. Zimmermana et al. (1992, s. 664) *„sebaregulujúci študenti priamo ovplyvňujú proces svojho učenia a nadobúdania vedomostí: stanovením náročnejšieho cieľa, uplatňovaním adekvátnych stratégií učenia na dosiahnutie cieľov a motiváciou, ktorá sprevádza ich úsilie".*

Preto sebaregulačné učenie zahŕňa stratégie, ktoré sú časovo obmedzené a úsilie študenta regulovať a iniciovať svoju aktivitu vyžaduje určitý čas na (seba)prípravu. Pokiaľ nie je výsledok tohto snaženia dostatočne uspokojivý, študenti nie sú motivovaní k sebaregulácii. Môže to byť ovplyvnené vonkajšou odmenou/trestom, hmotným ziskom (napr. Mace et al., 1989) alebo vnútornou motiváciou „pre seba" (napr. McCombs, 1989). Z toho vyplýva, že úsilie na hľadanie a získavanie vedomostí v učení nie je len výsledkom sebaregulácie študenta, ale zároveň aj jeho sebamotivácie (Zimmerman, 1990, s. 6).

Schopnosť regulovať svoje vlastné učenie stúpa s vekom, čo potvrdili výskumy Hartera (1985), Browna a Smileyho (1977), Pressleyho (1984). Kým mladší veria v usilovné snaženie na zabezpečenie študijného úspechu, starší študenti si postupne uvedomujú, že úsilie samo o sebe nemusí byť zárukou úspechu. Výskum R. W. Lindnera a B. Harrisa (1992, s. 9) potvrdil u absolventov vysokých škôl vyššiu mieru sebaregulácie, ktorá sa vzrastá paralelne s vekom a študijnými skúsenosťami, než u aktuálne študujúcich vysokoškolských študentov.

Podobného názoru je A. Valle et al. (2007, s. 100), keď tvrdí, že *„v skutočnosti študenti, ktorí regulujú svoje učenie sa snažia zlepšiť kvalitu vlastného učenia, čo predstavuje cestu*

k zmysluplnému učeniu". To naznačuje, že sebaregulátory ich učenia nie sú ani tak v schopnostiach používania stratégií učenia, ako skôr vo vlastnej iniciatíve, vytrvalosti, chcení.

Práve vlastná iniciatíva, vytrvalosť, chcenie sú motívy prispievajúce k sebaregulácii učenia. Výskum v oblasti motivácie, zisťovania motivačných dôvodov a stratégií na zvládanie prekážok v učení realizoval P. R. Pintrich et al. (1991). Domnieval sa, že je možné k sebaregulácii motivovať. Aplikoval *Dotazník motivačných stratégií učenia (MSLQ)* s 81 položkami a so 7-stupňovou škálou na vysokoškolských študentov s cieľom zistiť motivačné dôvody a stratégie na zvládanie prekážok v učení.

Dotazník má dve sekcie:

1. motivačná – obsahuje 31 položiek, ktoré sa týkajú:
   - hodnoty, t. j. presvedčenia o význame a dôležitosti učenia (zvnútornená a vonkajšia cieľová orientácia, hodnota úlohy/povinnosti)
   - očakávania, t. j. presvedčenia o zručnosti vykonať úlohu (kontrola presvedčení učenia, sebapôsobenie pre učenie a výkonnosť)
   - emócií, t. j. reakcie počas vykonávania úloh (test úzkosti/strachu)
2. stratégie učenia – obsahuje 50 položiek, ktoré sa týkajú:
   - kognitívnych a metakognitívych stratégií (precvičovanie, spracovanie, organizovanie, kritické myslenie, metakognitívna sebaregulácia)
   - rôznych možností stratégie riadenia (plánovanie, regulovanie snaženia sa, vzájomné učenie, napomáhanie)

Výskum predpokladal, že študenti sa považujú za spoluúčastníkov a aktívnych činiteľov svojho vlastného učenia, regulujú jeho proces a študijné výsledky, sú schopní kontrolovať vlastné vedomosti, ako aj hodnotiť získané výsledky a motivačnými stratégiami sa rozhodnúť regulovať smer študijnej činnosti. Výsledky výskumu naznačili presvedčenie študentov o efektívnosti zapájania sa do učebných úloh, ktoré považujú za účinné a prispievajú k zvýšeniu úrovne učenia sa. Navyše, ak sa títo študenti zapájajú do učenia sebareguláciou, sú motivovaní väčšou snahou učiť sa a disponovať kontrolou nad svojimi vedomosťami. Čo sa týka cieľovej orientácie, študenti s vnútornou cieľovou orientáciou vykazujú lepšie využívanie motivačných stratégií a zvládania prekážok v učení, vyššia adaptácia pre zvládnutie učebných úloh (bližšie Pintrich, 2000). P. R. Pintrich poukázal na väzby medzi motiváciou, sebareguláciou a školským učením, ktoré sú významné pre formu výučby, pretože motivačné a kognitívne faktory komplexne riadia učenie.

1.2 Prehľad výskumov z oblasti sebadeterminácie

Jeden z hlavných teoretických rámcov motivácie, ktorý bol aplikovaný na školské prostredie je teória sebadeterminácie autorov E. L. Deciho a R. M. Ryana (1985).

Výsledky výskumov (Ames, 1992; Bouffard et al., 2001; Coutts, 2004; Grolnick – Ryan – Deci, 1991; Hardre – Reeve, 2003; Midgley, 2002; Vansteenkiste et al., 2004; Vansteenkiste et al., 2005) s použitím experimentálnych, korelačných, a kvalitatívnych metód dospeli k zisteniu, že ak sa študenti zapájajú do školských povinností a úloh zo záujmu, radosti, s cieľom pochopiť a naučiť sa, viac sa angažujú zmysluplne, regulujú svoje učenie, dosahujú vyššiu úroveň zapamätania si a vykazujú vyššiu úspešnosť, než keď sa zapájajú z vonkajších [angl. extrinsic] dôvodov, ako túžba potešiť iných, vyhnúť sa trestu, preukázať rozumové schopnosti pre dobrý pocit (Katz – Kaplan – Gueta, 2010, s. 248).

Podľa tejto teórie existujú 3 psychologické potreby – autonómie, kompetencie a začlenenosti, ktoré sú relevantné vnútornej a vonkajšej motivácii.

Predpokladajú, že činitele sociálneho prostredia sa môžu podieľať na vývine vnútornej (intrinsic) aj vonkajšej (extrinsic) motivácie. Pokiaľ jedinec vníma sociálne situácie ako kontrolované zvonku, t. j. má pocit prinútenia k určitému správaniu, vplýva to na vnútornú motiváciu utlmujúco. V opačnom prípade, situácie prežívané ako sebadeterminujúce, v ktorých má pocit slobodného rozhodovania o svojom konaní a prežíva pocit väčšej autonómie, pozitívne ovplyvňuje aj rozvoj vnútornej motivácie. Uspokojením uvedených psychologických potrieb sa zároveň stimuluje vnútorná motivácia, čo vedie k internalizácii vonkajšej motivácie, teda k sebaurčeniu (Deci – Ryan, 2000, s. 227).

Predpoklady Deciho a Ryana týkajúce sa významu vnútornej motivácie vo vzťahu k sebaurčovaniu boli overené empirickými výskumami v oblasti edukácie. R. M. Ryan a J. P. Connel (1989) potvrdili pozitívnu koreláciu úspešnosti s vyšším stupňom sebadeterminácie a pozitívnym prežívaním situácie.

Dotazníky sebaregulácie, vyvinuté Ryanom a Connellom v r. 1989, sa zameriavajú na posúdenie motivácie a regulácie. Každý dotazník kladie otázky týkajúce sa správania žiaka/študenta a prostredníctvom položiek ponúka možné dôvody odpovedí na 4-stupňovej škále. *Dotazník školskej sebaregulácie* (http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/SRQ_text.php, 2011-01-27) vyvinutý pre základné a stredné školy sa koncentruje na dôvody vykonávania školských povinností (prečo si študenti robia domáce úlohy, prečo pracujú na hodinách, prečo sa snažia byť úspešní v škole). Obsahuje 32 položiek zameraných na vonkajšiu reguláciu, introjektívna regulácia, identifikovanú reguláciu a vnútornú motiváciu. Výskum zistil u študentov prevahu zastúpenia vonkajšej regulácie, ktorá sa prejavila v zníženom záujme a snahe o školské povinnosti, pričom študenti pripisovali svoje neúspechy učiteľovi. Stupeň introjektívnej regulácie potvrdil vyššiu snahu na vynakladanie úsilia, ale aj väčší strach s vyrovnávaním sa neúspechu. Identifikovaná regulácia preukazovala u študentov radosť, potešenie zo školy, a s tým súvisiace zvládanie školských povinností. Vnútorná motivácia korelovala so záujmom, radosťou, zodpovednosťou.

T. Hayamizu (1997, s. 98-108) vytvoril na základe dotazníka sebaregulácie (SRQ) Ryana a Connelyho (1989) a škály školskej motivácie Valleranda a Bisconteho (1992) verziu Škály motivačných krokov (Stepping motivation scale – SMS) na meranie štyroch typov motivácie: vonkajšia, introjektívna, identifikovaná a vnútorná, ktorú aplikoval na japonských študentov s cieľom objasniť, aké motivované správanie uplatňujú študenti pri zvládaní situácií. Korelačné vzťahy medzi vonkajšou a introjektívnou, introjektívnou a identifikovanou, identifikovanou a vnútornou motiváciou boli pomerne vysoké. Dospel k záverom, že študenti s vyššou introjektívnou motiváciou sú skôr pasívni, než aktívni, samostatní. Introjektívna motivácia súvisí s konaním študenta, ktoré je motivované zvonka a externé pravidlá sú čiastočne zinternalizované. Naproti tomu, študenti s identifikovanou motiváciou majú zinternalizované a konajú v súlade so svojimi hodnotami a cieľmi. Vyššie skóre vykazovali študenti vyššieho ročníka pri položkách zameraných na identifikovanú a vnútornú motiváciu, než študenti nižšieho ročníka. Študenti, ktorí sú motivovaní zvonku, pripisujú svoj neúspech vonkajším príčinám a sú menej adaptabilní a utiahnutejší.

Ďalšou metódou, ktorá posudzuje individuálne rozdiely v miere, v akej majú ľudia tendenciu fungovať v smere sebaurčenia vo svojom vlastnom živote, je škála sebaurčenia (Self-Determination Scale – SDS) (Sheldon – Deci, 1993; citované podľa Sheldon, 1995, s. 28).

„Jedinec so sebaurčujúcim správaním sa vie realizovať tak, že pozná svoje silné a slabé stránky a koná spôsobom využívania týchto poznatkov vo svoj prospech a úžitok“ (Wehmeyer – Schwartz, 1998, s. 5).

Škála zahŕňa 10 položiek členených na 2 výrokové tvrdenia s päťbodovou stupnicou, z ktorých sa jedna zameriava na mieru uvedomenia si vlastných pocitov, vnímanie seba samého, t. j. vedomie seba [angl. Awareness of Self] a druhá, do akej miery vnímame zmysel voľby či rozhodnutia v našom živote, t. j. vnímaná voľba [angl. Perceived Choice]. Výsledky sa ukázali ako signifikantné v korelácii snahy/úsilia smerujúcej k sebaurčovaniu. Iný výskum (Elliot – McGregor, 2011) s použitím SDS bol zameraný na zvládnutie cieľov orientovaných na rozvoj kompetencií alebo zvládania úloh, keďže ciele výkonu sú zamerané na dosiahnutie kompetencií vo vzťahu k ostatným. Prekračujúca valencia vykazuje ciele, ktoré obzvlášť prevládajú v triede: zvládnutie prístupu ku školským povinnostiam, prístup k výkonu zameraný na prekonávanie ostatných a vyhýbanie sa výkonu bez snahy prekonať ostatných.

1.3 Prehľad výskumov na Slovensku a v Čechách

Otázku do akej mieru sú žiaci motivovaní vonkajšími, alebo vnútornými motivačnými činiteľmi skúmali Hvozdík a kol. (1985). Išlo predovšetkým o problém uvedomenej motivácie, uvedomeného vzťahu žiaka k učeniu a k sebarozvoju. Ich najdôležitejšie výskumné poznatky boli nasledovné:

- Hlavnými prostriedkami výchovného ovplyvnenia procesov motivácie v učebnej činnosti žiaka sú predovšetkým učebné úlohy a učiteľ, ktorý neustále motivuje žiakov na samostatnú aktívnu a tvorivú činnosť.

- Žiaci, ktorí sa slabšie učia, majú výrazne zníženú úroveň motivácie a regulácie. Špecifickosť motivácie žiakov so slabším prospechom – učiacich sa pod úrovňou svojich možností – sa vyznačuje tým, že u nich prevládajú vonkajšie motívy (motívy rodičov, učiteľov, spolužiakov, spoločenskej povinnosti a pod.). V úzadí sú vnútorné motívy učebnej činnosti (radosť z učenia, snaha veľa poznať a vedieť, atď.).

- Výraznejšie kvalitatívne zmeny v motivačnej štruktúre (usporiadanie motívov v motivačnom systéme daného žiaka) nastávajú u žiakov v období puberty. Posilňujú sa vnútorné motívy a z vonkajších ostávajú ako výraznejší motív len rodičia.

- Základné príčiny neprimeranej úrovne a štruktúry motivácie žiakov spočívajú v interakcii troch činiteľov:

    - škola - osobnosť učiteľa, vyučovacie štýly a úlohy
    - osobnosť žiaka - kognitívny systém, regulačný systém, osobnostné vlastnosti
    - rodina - celková atmosféra rodiny, psychosociálne vzťahy v nej a pod.

- Medzi žiakmi, ktorí sa dobre učia, je približne tretina takých, ktorí nedostatok schopností kompenzujú motiváciou, vôľou, atď. Slabšie výkony žiakov v učebnej činnosti sú vo väčšej miere determinované sférou motivácie a regulácie, než nedostatkom všeobecných schopností.

- Základné rezervy rozvoja osobnosti žiakov spočívajú najmä v týchto činiteľoch:
    - rozvoj motivácie a regulácie
    - rozvoj tvorivosti
    - rozvoj hodnotového (axiologického, eticko-mravného) myslenia a zameranosti
    - osobnosti.

(Lokšová – Lokša, 1996, s. 72)

Analýzou štruktúry motivácie žiakov sa zaoberá výskum Z. Stránskej (2004), kde sa potvrdzuje premena vonkajšej motivácie (afektívna oblasť – vzťah s učiteľom) smerom k interiorizovanej (efektívna oblasť – pochopenie pravidiel a úloh človeka v spoločnosti) a vnútornej motivácii (kognitívna oblasť).

Interiorizácia je pojmom L. S. Vygotského (1976, citovaný podľa Čáp – Mareš, 2007, s. 58), ktorý pod ním rozumie osvojenie si znaku a jeho zaradenie do štruktúry psychiky človeka, čo následne spôsobuje reorganizáciu nielen psychiky, ale aj vonkajších vzťahov k prostrediu. Interiorizácia teda predstavuje určitý mechanizmus formovania ľudskej psychiky, ktorá sa mení pod vplyvom infiltrácie a osvojovania znakov, resp. znakových sústav.

Zmapovať úroveň motivácie žiakov a ich hodnotovej orientácie sa pokúsila K. Hofmannová (2009). Predpoklad, že hodnotová orientácia je jeden z významných motivačných činiteľov ovplyvňujúci motiváciu k učeniu, resp. jeho štruktúru, sa potvrdil čiastočne.

2. Metodológia výskumu dizertačnej práce

Hlavným cieľom výskumu je zistiť zmysluplnosť študijných jednotiek v študijnom programe etická výchova v kontexte autoregulácie vysokoškolských študentov odboru Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov.

Skúsením niečoho pozoruhodného, čo zanecháva stopu, odkrýva cenné hodnoty a vyvoláva zážitok, je práve etická výchova prípravou človeka na ceste životom. Vedie ho k solidarite, motivuje k prosociálnosti, dobrosrdečnému vzťahu k druhým a k regulácii takého konania a správania, ktoré dáva životu zmysel, napĺňa ho radosťou i šťastím.

Z hlavného cieľa vyplývajú čiastkové výskumné ciele:

1. zistiť mieru uvedomovania si seba a svojich súdov, t. j. vlastného rozhodnutia pre štúdium etickej výchovy
2. odhaliť mieru vnímania možnosti voľby štúdia etickej výchovy
3. sledovať integráciu vonkajších pravidiel prechádzajúcich od vonkajšej kontroly smerom k vnútornej kontrole, t. j. sledovať mieru sebaurčenia
4. zistiť mieru vnútornej lokalizácie kontroly (/vnútornej LOC?) v súvislosti s identifikáciu učiteľskej profesie
5. zamerať sa na podnety/činitele, ktoré regulujú vonkajšiu a vnútornú motiváciu
6. zistiť mieru dôležitosti učebnej látky študijného programu (predmetu) etická výchova pri kultivácii vlastnej učebnej činnosti
7. zistiť užitočnosť (zmysel) aktivít v študijnom programe (predmete) etická výchova pre zdokonalenie autoregulácie
8. analyzovať mieru presvedčenia študentov o efektívnosti zapájania sa do učebných úloh/aktivít etickej výchovy z hľadiska integrovanej regulácie
9. zamerať sa na hodnotovú orientáciu pri výbere budúceho povolania
10. identifikovať smer rozhodovania pre profesionálne smerovanie vzhľadom na emocionálnu sýtenosť, ktorú vyvoláva hodnota vzťahujúca sa k povolaniu učiteľa

Vzhľadom na ciele nášho výskumu sme si stanovili nasledujúce hypotézy:

H: Existuje štatisticky významný vzťah medzi vnútornou motiváciou a identifikáciou s profesiou učiteľa.

Predpokladáme, že študenti s vedomím seba a svojich pocitov sú zrelými osobnosťami, ktoré sa stotožňujú s profesionálnou predstavou učiteľa etickej výchovy, a táto je priamo úmerná miere vnútornej motivácie.

H: Vnímanie možnosti voľby študijného programu etická výchova je motivovaná zvonka.

Predpokladáme, že výber predmetu EV bol z dôvodu jednoduchšieho variantu v kombinácii s iným akademickým predmetom v študijnom odbore Učiteľstvo umeleckých a výchovných predmetov.

H: Existuje štatisticky významný vzťah medzi dobrovoľným vyhľadávaním učebných úloh a plánovaním budúcej profesie učiteľa.

Predpokladáme, že študenti ktorí uprednostňujú učebné úlohy pre zvýšenie autoregulácie sa lepšie identifikujú s budúcou učiteľskou profesiou.

H: Študenti s vonkajšou (extrinsic) motiváciou sa zúčastňujú seminárov z EV za účelom získania kreditov.

Predpokladáme, že študenti sú motivovaní odmenou (t. j. body za seminár pre následné získanie kreditov) pri zúčastňovaní sa seminárov z EV.

H: Porozumenie významu učebnej látky študijného programu etická výchova vedie k zvýšeniu zvnútornenej cieľovej orientácie.

Predpokladáme, že študenti si uvedomujú zmysluplnosť učebnej látky EV, sú schopní regulovať vlastný proces učenia, prepájať poznatky s iným predmetom.

H: Pochopenie zmyslu aktivít v študijnom programe etická výchova pozitívne podporuje autoregulácii.

Predpokladáme, že, študenti si uvedomujú zmysluplnosť aktivít v EV, ktoré napomáhajú zvnútorneniu etických pravidiel a angažovaní sa za etické hodnoty.

H: Emocionálny význam »povolanie učiteľa« významne koreluje s »vierou v dobro«.

Predpokladáme, že povolanie učiteľa sa spája u študentov s vierou, že učiteľ vychová zo žiaka dobrého človeka so zvnútornenými etickými pravidlami, vedomého si svojej hodnoty a zodpovednosti za svoje konanie.

H: Podnetové slová (=hodnoty) v kvadrante metódy sémantického výberu „RADOSŤ“ korelujú s

- *zvnútornenou cieľovou orientáciou (MSLQ)*
- *identifikovanou reguláciou (SRQ)*
- *vedomím seba (SDS).*

Predpokladáme, že študenti majú k vybraným podnetom pozitívny emocionálny vzťah, ktorý je výsledkom:

- ich vnútornej motivácie pre štúdium (MSLQ)
- ich stotožnenia sa s budúcou profesiou učiteľa (SRQ)
- ich uvedomenia a vnímania seba, svojich pocitov (SDS)

3. Výskumné metódy

Vzhľadom k našim výskumným cieľom a hypotézam chceme použiť na získanie potrebných údajov známe, i v našom odbornom prostredí menej známe výskumné nástroje. Všetky sú skonštruované ako dotazníky alebo škály:

1. *Škála sebaurčenia (Self-Determination Scale – SDS)*

Výskumný nástroj Sheldona a Deciho (1993) posudzuje individuálne rozdiely v miere, v akej majú jednotlivci tendenciu fungovať v smere sebaurčenia vo vlastnom živote. Pôvodná škála zahŕňa 10 položiek členených na 2 výrokové tvrdenia s päťbodovou stupnicou, z ktorých sa jedna zameriava na vedomie seba „*Awareness of Self*" (uvedomenie si vlastných pocitov, sebavnímanie, sebavidenie, sebaúspech) a druhá na vnímanú voľbu „*Perceived Choice*" (percepcia zmyslu slobodnej voľby, vlastné rozhodnutie, slobodný výber).

2. *Dotazník motivačných stratégií učenia (Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ)*

Dotazník Pintricha et al. (1991) obsahuje 81 položiek so 7-stupňovou škálou a mapuje motivačné dôvody a stratégie na zvládanie prekážok v učení. Rozdelenie do dvoch sekcií – motivačná (zvnútornená a vonkajšia cieľová orientácia, hodnota úlohy/povinnosti, kontrola presvedčení učenia, sebapôsobenie pre učenie a výkonnosť) a stratégie učenia (spracovanie, organizovanie, kritické myslenie, regulovanie atď.) – predpokladajú u študentov posúdenie seba ako spoluúčastníkov a aktívnych činiteľov svojho vlastného učenia, ktorí riadia jeho proces a študijné výsledky, sú schopní kontrolovať vlastné vedomosti, ako aj hodnotiť získané výsledky a motiváciou (= motivač. stratégiami) sa rozhodnúť regulovať smer študijnej činnosti.

3. *Dotazník školskej sebaregulácie (Academic Self-Regulation Questionnaire – SRQ-A)*

Dotazník vyvinutý Ryanom a Connelom (1989) sa zameriava na dôvody vykonávania školských povinností (prečo si študenti robia domáce úlohy, prečo pracujú na hodinách, prečo sa snažia byť úspešní v škole). Obsahuje 32 položiek so 4-stupňovou škálou zamerané na posúdenie miery vonkajšej regulácie, introjektívnej regulácie, identifikovanej regulácie a vnútornej motivácie.

4. *Metóda sémantického výberu*

Táto metóda, vyvinutá Doležalom v 60-tych rokoch 20. storočia, umožňuje vykonávať rozbor významných väzieb zvolených pojmov, získavať mapy sémantického výberu slov/pojmov do významovo podmienených skupín.

5. *Štatistické metódy*

Matematické a štatistické funkcie.

3.1 Výskumná vzorka

Výskum zisťovania zmysluplnosti učenia etickej výchovy v kontexte autoregulácie plánujeme uskutočniť na vysokých školách v piatich krajoch (trnavský, bratislavský, banskobystrický žilinský a prešovský), na vzorke približne 300 študentov. Výskumný výber budú tvoriť študenti Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, Rímskokatolíckej cyrilometodskej bohosloveckej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline a Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešovev študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii.

3.2 Výsledky predvýskumu

Predvýskumné zisťovanie zmysluplnosti učenia etickej výchovy v kontexte autoregulácie sme realizovali v akademickom roku 2009/2010 na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave, s cieľom overiť výskumné metódy na skúšobnej vzorke študentov. Predvýskumu sa zúčastnilo 32 študentov 1. ročníka magisterského stupňa vo veku 22-26 rokov. Priemerný vek bol 22,9 rokov.

Súbor tvorili 4 vzorky študentov študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii s akademickým predmetom: anglickým jazykom – 10 študentov; biológiou – 14 študentov; matematikou – 2 študenti; slovenským jazykom a literatúrou – 6 študentov.

Získané výsledky sme spracovali a vyhodnotili v grafickej a dátovej podobe.

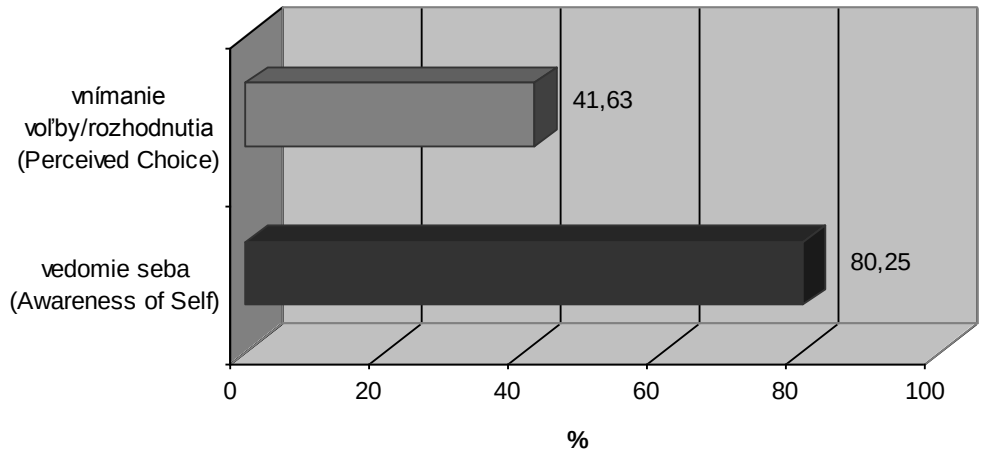
Miera sebaurčenia študentov v študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii s iným akademickým predmetom na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave

V našom predvýskume sme zisťovali mieru motivácie vysokoškolských študentov v spomínanom akademickom roku 2009/2010, ktorá reguluje smer ich správania z hľadiska uvedomenia si seba a svojich pocitov (vlastného rozhodnutia), alebo vnímanej voľby štúdia etickej výchovy. Zamerali sme sa na oblasť rozhodovaní týkajúcich sa predmetu etická výchova a povinností, práv s ním spojených. Predpokladali sme, že študenti integráciou vonkajších pravidiel prechádzajú od vonkajšej kontroly smerom k vnútornej, k sebaurčeniu a sú si vedomí svojej zodpovednosti za voľbu štúdia a dosiahnutých poznatkov, s rozvahou zvažujú svoje schopnosti a možnosti. Lepšia kontrola správania by im mala umožňovať vytváranie dobrých medziľudských vzťahov a angažovanie sa za etické hodnoty.

Metódu škály sebaurčenia (Self-Determination Scale – SDS), ktorá mala posúdiť individuálne rozdiely v miere, v akej majú ľudia tendenciu fungovať v smere sebaurčenia vo svojom vlastnom živote, sme sa rozhodli s menšími úpravami prispôsobiť pre študentov spomínaného študijného programu. Upravená verzia obsahuje 12 položiek – výrokov, ktorým študenti priradili mieru behaviorálneho stotožnenia sa s výrokom (vždy-často-niekedy-málokedy-nikdy). Päť výrokov je zameraných na vedomie seba – sebavnímanie, sebavidenie, sebaúspech a päť výrokov na vnímanie zmyslu voľby/rozhodnutia – vnímanie slobodnej voľby/rozhodnutia, vlastné rozhodnutie, slobodný výber. Posledné dva výroky sme vsunuli do škály ako L-otázky, zisťujúce tendenciu idealizovať sebaobraz respondenta. Vylúčili sme odpovede respondentov, ktoré nepredpokladali hodnovernosť výpovedí.

Najvyššie možné dosiahnuté skóre bolo 25 bodov. Študenti získali priemerne 20 bodov pri položkách týkajúcich sa vedomia seba [angl. Awareness of Self], čo je 80,25 % (bližšie graf na obr. 2). Z výsledkov vyplýva, že vedomie seba a vnímanie vlastných pocitov nie je u študentov identifikované naplno, a len sčasti je integrované do profesionálnej predstavy učiteľa etickej výchovy. Študenti sa s obsahom eticko-výchovných predmetov stotožňujú z hľadiska svojej profesionálnej identity na 80%.

Faktor samotného vnímania voľby/rozhodnutia [angl. Perceived Choice] dosiahol priemerne 10 bodov z možného maxima 25 bodov, čo predstavuje 41,63 %. Pokles si vysvetľujeme ako amotiváciu pre predmet etická výchova, čo znamená, že výber predmetu etická výchova bol len „jednoduchším“ variantom v kombinácii s iným akademickým predmetom študijného programu učiteľstva. Je možné predpokladať problematickosť v oblasti slobodných rozhodnutí, týkajúcich sa priamo profesionálnej angažovanosti.



Obr. 2 Grafické spracovanie výsledkov predvýskumu u študentov magisterského stupňa študijného programu Učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii

Z výsledkov možno očakávať neúplné zvnútornenie etických pravidiel, angažovanie sa za etické hodnoty i nižšiu schopnosť skúmaných študentov motivovať v budúcej učiteľskej profesii svojich žiakov, nakoľko vonkajšia kontrola správania je u študentov pomerne vysoká, t. j. sebaurčenie nie je plne rozvinuté. Keďže výsledky poukazujú na aktuálny osobnostný stav, je teda možné vedomie seba i vedomie možností voľby perspektívne pozitívne ovplyvňovať.

Motivujúce hodnoty viažuce sa k budúcemu povolaniu učiteľ

Motiváciu študentov smerujúcu k povolaniu učiteľa v študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii s iným akademickým predmetom na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave, a hodnotovú orientáciu, ktorú môže motivácia významne ovplyvňovať i zvyšovať sme analyzovali z údajov dotazníka a metódy sémantického výberu.

Mieru motivácie študentov sme merali *Dotazník motivačných stratégií učenia* (MSLQ) Paula R. Pintricha et al. (1991). Rozhodli sme sa s menšími úpravami prispôsobiť tento dotazník pre vysokoškolských študentov programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii s iným akademickým predmetom, a preto sme si zaumienili interpretovať dve motivačné taktiky – vnútornú (intrinsic) a vonkajšiu (extrinsic) motiváciu. Upravená verzia obsahuje 9 položiek – výrokov, ktorým študenti priradili mieru stotožnenia sa s výrokom na 7–stupňovej škále (1–úplne nesúhlasím, 2–nesúhlasím, 3–skôr nesúhlasím, 4–ani nesúhlasím, ani súhlasím, 5–skôr súhlasím, 6–súhlasím, 7–úplne súhlasím). Štyri výroky sa týkajú vnútornej motivácie – preberanie zodpovednosti za voľbu štúdia, vlastné vzdelávanie, schopnosť sebakontroly, sebarozhodovania. Päť výrokov je zameraných na vonkajšiu motiváciu – zisťovanie dôvodu zúčastňovania sa seminárov etickej výchovy, za účelom odmeny, súťaživosti či prestíže. Tento dotazník sme dali do kontextu s Testom sémantického výberu slov zameraného na hodnotovú orientáciu pri výbere budúceho povolania. Zvolili sme primeranú zostavu slov/pojmov viažucich sa k škole, učeniu, sebapoňatiu, budúcemu povolaniu. K tejto skupine pojmov sme priradili ďalšie pojmy, ako radosť, smútok, strach, peniaze, viera, zodpovednosť, sloboda apod. Za cieľovú hodnotu sme si vybrali vysokoškolské vzdelanie (pojem »povolanie učiteľa«), ktoré by malo byť na konci snaženia študentov. Proti nemu sme postavili inštrumentálne hodnoty, ktoré iba umožňujú vznik cieľovej hodnoty (pojmy: vyučovanie, aktivita, dochádzka na seminár, viera, zodpovednosť). Študenti ku každému zo 16 verbálnych podnetov priradili 8 znamienok vyvolávajúcich radosť(+) a 8 znamienok vyvolávajúcich strach (–), ktoré

s príslušným pojmom podľa ich názoru súvisí. Potom mali ku každému slovu/pojmu zo zoznamu priradiť hodnotu + a – . Na základe toho sme zistili, ku ktorým vybraným podnetom majú študenti pozitívny emocionálny vzťah a ku ktorým negatívny, ľahostajný či ambivalentný.

Výsledky preukázali vyššiu priemernú hodnotu vnútornej motivácie v sebavzdelávaní, sebakontrole a sebarozhodovaní pri voľbe štúdia, pochopení podstaty učiva i systematizovaní poznatkov, voči vonkajšej motivácii. Študenti sa s obsahom študijných predmetov stotožňujú z hľadiska svojho profesionálneho smerovania na 74 %. Priemerná hodnota vonkajšej motivácie týkajúcej sa miery vnímania povinnosti zúčastniť sa seminárov etickej výchovy z dôvodu odmeny, súťaživosti, prestíže, je u študentov 58 %. Výsledky vykazujú väčšiu mieru zvnútornenia, ale u niektorých študentov nemožno očakávať úplné zvnútornenie pravidiel štúdia, nakoľko vonkajšia motivácia je u nich pomerne vysoká, a pravdepodobne si zvolili štúdium etickej výchovy ako menej náročnejší variant na ceste k získaniu akademického titulu. Dá sa predpokladať, že u daných študentov nemusí dochádzať k zvnútorneniu etických pravidiel vo všeobecnosti, ktoré sa viažu na plnenie povinnosti. Domnievame sa, že títo študenti nie sú identifikovaní s budúcou učiteľskou profesiou, a je možné očakávať problematickosť v oblasti slobodných rozhodnutí týkajúcich sa priamo profesionálnej angažovanosti (Belanská, 2010a, s. 34).

Významné výsledky sa ukázali v porovnaní oboch faktorov, t. j. vnútornej a vonkajšej cieľovej motivácie. Zistili sme, že 22 respondentov má viac zvnútornenú cieľovú motiváciu, na základe čoho môžeme usudzovať hlbšie stotožnenie sa s rolou budúceho učiteľa v porovnaní s ostatnými, u ktorých nevieme zistiť, z čoho pramení vyššia vonkajšia cieľová motivácia.

Prostredníctvom testu sémantického výberu slov sme volili podnetové slová na zisťovanie emocionálnej sýtenosti, resp. emocionálneho vzťahu k vybraným hodnotám. Skúmané hodnoty preukázali vysokú mieru ambivalencie, t. j. rozporuplné emócie vo vzťahu k podnetovým pojmom »pedagóg«, »povolanie učiteľa«, »škola«, »študijný prospech«. Tieto zistenia naznačili nevyhranenosť študentov pri voľbe budúceho povolania i vzťahu k pedagógovi. Možno usudzovať, že odhalená ambivalencia je na jednej strane výsledkom slabej identifikácie s budúcou profesiou učiteľa, a na strane druhej, spôsobená primárnym záujmom (=RADOSŤ) o aprobačný predmet (anglický jazyk, biológia, matematika, slovenský jazyk a literatúra) bez väzby na učiteľské povolanie, ktorý sa stal motivačnou pohnútkou.

Vzájomný vzťah vybraného podnetového slova k pojmu »povolanie učiteľa« sme sledovali zisťovaním korelačného koeficientu. Za štatisticky významné (korelačný koeficient nad 0,5) považujeme vzájomnú závislosť podnetového pojmu »povolanie učiteľa« s »vierou« a »zodpovednosťou« (bližšie tabuľka č. 1), čo nasvedčuje, že povolanie učiteľa sa spája u študentov s presvedčením o zmysle vzdelania i vzdelávania, zvnútornenia si etických pravidiel, k napomáhaniu vybudovania hodnotového systému, hľadaniu pravdy o sebe samých a svojom mieste v živote.

Tabuľka 1
Miera priemerného korelačného koeficienta pri vybraných podnetových slovách

podnetové slová	**priemerný korelačný koeficient**
»povolanie učiteľa« – »viera«	0,6449
»povolanie učiteľa« – »zodpovednosť«	0,7047

Zistené vzájomné vzťahy podnetového pojmu »povolanie učiteľa« s aprobačným predmetom (bližšie tabuľka č. 2) preukázali u študentov predmetovej špecializácie matematika a slovenský jazyk a literatúra vyššiu mieru vedomia stotožnenia sa s týmto pojmom. Keďže predvýskum sa skladal z menšej vzorky vysokoškolských študentov, kde zastúpenie študentov matematiky bolo nízke (2 študenti), považujeme túto vzorku za štatisticky nepreukázateľnú. U študentov slovenského jazyka a literatúry preukázané hodnoty naznačujú relatívne dobrú mieru identifikácie s budúcim učiteľským povolaním. Je možné predpokladať zvnútornenie etických pravidiel, angažovanie sa za etické hodnoty, schopnosť motivovať v budúcej učiteľskej profesii svojich žiakov.

Tabuľka 2
Miera priemerného korelačného koeficienta pri vybraných podnetových slovách

podnetové slová	priemerný korelačný koeficient
»povolanie učiteľa« – »anglický jazyk«	0,2621
»povolanie učiteľa« – »biológia«	0,3733
»povolanie učiteľa« – »matematika«	1,0000
»povolanie učiteľa« – »slovenský jazyk a literatúra«	0,5017

V ostatných sledovaných vzťahoch nízke korelačné koeficienty štatisticky významné vzťahy nepreukazujú. Študenti predmetovej špecializácie anglický jazyk a biológia, pravdepodobne, nemajú ambíciu sa venovať v budúcnosti povolaniu učiteľa, resp. využijú anglický jazyk v inej profesii. Domnievame sa, že k voľbe štúdia boli motivovaní na vonkajší podnet, a preto neočakávame ani zvnútornenie etických pravidiel. Myslíme si, aj keď to nemáme potvrdené, že vonkajšia motivácia pre voľbu študijného programu učiteľstvo akademických predmetov bola z dôvodu získania titulu.

Záver

Predvýskum prezentuje čiastkovú interpretáciu výsledkov, ktorú je potrebné v rámci plánovaného výskumu hlbšie preskúmať a overiť.

Z výsledkov konštatujeme, že pre vysokoškolských študentov sú aktivity a učebná látka v študijnom programe etická výchova zmysluplné i prospešné pre sebarozvoj a reguláciu vlastnej učebnej činnosti. Získavanie nových teoretických poznatkov, či navodzovanie autentických situácií v aktivitách, sú prínosom a zážitkom, ktoré vedú k zvýšeniu záujmu o pozitívne orientované správanie, vplývajú na sebarozvíjanie i sebautváranie identity študenta, motivujú k rozhodnutiu stať sa učiteľom aj po skončení štúdia (Belanská, 2010b, s. 825).

Za dôležité považujeme zistenia, ktoré dokumentujú vyššiu mieru vnútornej motivácie v sebavzdelávaní, sebarozhodovaní pri voľbe štúdia i pochopení a systematizovaní poznatkov. Takíto študenti majú nielen pozitívne sebahodnotenie, nesú zodpovednosť za svoje konanie, ale prejavuje sa u nich vyššia angažovanosť a zanietenosť, ako u študentov motivovaných zvonka. Je preto potrebné, aby sa úroveň motivácie behom štúdia zvyšovala, a taktiež menila po stránke kvalitatívnej. Predovšetkým by mala byť posilňovaná a rozvíjaná vnútorná motivácia (k učeniu), ktorá je silnejšia, efektívnejšia, lebo navodzuje pozitívny vzťah k vzdelávaniu,

pretrváva i po skončení štúdia a ovplyvňuje ďalší stupeň vzdelávania, či výber budúcej profesie.

Aj keď výsledky vykázali väčšiu mieru zvnútornenia, u niektorých študentov nemožno očakávať úplnú identifikáciu s pravidlami štúdia, keďže ich vonkajšia motivácia je pomerne vysoká, a pravdepodobne si štúdium etickej výchovy zvolili ako menej náročnejší variant na ceste k dosiahnutiu akademického titulu. Možno u nich predpokladať nedostatočné zvnútornenie etických pravidiel a angažovanie sa za etické hodnoty.

Zistenia poukazujú na aktuálny osobnostný stav, je teda možné pozitívne ovplyvňovať a podnecovať osobnosť študenta, vzbudzovať a rozvíjať túžbu, záujem po poznaní, lásku k vedomostiam a k hľadaniu pravdy o sebe samých a svojom mieste v živote.

Do nášho predvýskumu boli zaradení respondenti, ktorí študujú a zároveň niektorí pracujú/ brigádujú. Zaujímalo by nás (v budúcnosti) sledovať vzťah pracovného zaťaženia na sebarozvíjanie, resp. autoreguláciu respondenta. Ďalej by sme preskúmali vplyv sociálneho faktora (dochádzková vzdialenosť) s ocenením štúdia. Domnievama sa, že ak sú študenti motivovaní k štúdiu, napredujú v učení nielen ľahšie a rýchlejšie, ale aj ich dochádzka je pravidelnejšia. To znamená, že dochádzka študentov z blízkeho okolia by mohla byť dôvodom vyššej motivácie učiť sa, vnímať zmysel učebnej látky, angažovať sa za etické hodnoty, a tak v nich vízia učiteľského povolania môže zotrvať aj po skončení školy.

Bolo by zaujímavé sledovať sebareguláciu so zvyšujúcim sa vekom, ako to dokazujú výskumy Hartera (1985), Browna a Smileyho (1977), Pressleyho (1984), Lindnera a Harrisa (1992), konkrétnejšie, pozorovať úroveň sebaregulácie vysokoškolských študentov a absolventov (t. j. učiteľov) študijného programu učiteľstvo etickej výchovy v kombinácii.

Výsledky našej predvýskumnej činnosti sú dôkazom toho, že je skutočne podstatné, aby sa škola nezameriavala iba na oblasť poznávania, ale aj na nekognitívne stránky osobnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BARRON, B. – DARLING-HAMMOND, L. *Teaching for meaningful learning*: *a review of research on inquiry-based and cooperative learning.* [online]. San Francisco: Edutopia, 2008. 15 p. [citované 2011-01-23]. Dostupné na internete: <http://www.edutopia.org/pdfs/edutopia-teaching-for-meaningful-learning.pdf>.
2. BELANSKÁ, E. Motivujúce hodnoty viažuce sa k budúcemu povolaniu učiteľ. In POSPÍŠIL, J. – ROUBALOVÁ, R. (eds.): *Mládež a hodnoty 2010. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikultúrní společnosti. Sborník z mezinárodní konference konané ve dnech 4.-5. listopadu 2010 v Olomouci.* Olomouc : Hanex, 2010a. s. 28-36. ISBN 978-80-7409-035-6.
3. BELANSKÁ, E. Zmysluplnosť študijnej disciplíny teoretické základy etickej výchovy v reflexiách študentov Pedagogickej fakulty TU v Trnave. In *MMK 2010. Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference konané ve dnech 6.-10. prosince 2010* [CD-ROM]. Hradec Králové : Magnanimitas, 2010. s. 824-827. ISBN 978-80-86703-41-1.
4. BOEKAERTS, M. – PINTRICH, P. R. – ZEIDNER, M. *Handbook of self-regulation.* San Diego : Academic Press, 2000. p. 452-502.
5. CORNO, L. The metacognitive control components of self-regulated learning. In *Contemporary Educational Psychology*. 1986, vol. 11, no. 4, p. 333-346.
6. ČÁP, J. – MAREŠ. J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. DECI, E. L. – RYAN, R. M.: *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York : Plenum Press, 1985. 372 s. ISBN 0-306-42022-8.

8. DECI, E. L. – RYAN, R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. In *Psychological Inquiry*. 2000, vol. *11*, no. 4, p. 227-268.
9. DECI, E. L. – RYAN, R. M.: *Handbook of self-determination research*. New York : University of Rochester Press, 2002. 480 s. ISBN 1-58046-156-5.
10. DECI, E. L. – RYAN, R. M.: Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. In *Canadian Psychology*. 2008, vol. 49, no. 1, p. 14–23.
11. GHATALA, E. S. Strategy-monitoring training enables young learners to select effective strategies. In: *Educational Psychologist*. 1986, 21, p. 43-54.
12. GROGAN, G. *Can asynchronous online discussions be designed to produce meaningful learning?* [online]. 2005. [citované 2011-01-22]. Dostupné na internete: <http://www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=6972&docln g=6>.
13. HAYAMIZU, T. Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. In *Japanese Psychological Research*. 1997, vol. 39, no. 2, p. 98-108.
14. IVIE, S. D. Ausubel's learning theory: an approach to teaching higher order thinking skills. (educational psychologist David Paul Ausubel). In *High School Journal University of North Carolina Press*. 1998, vol. 82, no. 1, p. 35-42.
15. KATZ, I. – KAPLAN, A. – GUETA, G. Students´ needs, teachers´ support, and motivation for doing homework: a cross-sectional study. In *The Journal of Experimental Education*. 2010, vol. 78, no. 2, p. 246–267.
16. KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009. 232 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
17. LINDNER, R. W. – HARRIS, B. *Self-regulated learning and academic achievement in college students.* San Francisco : American Educational Research, 1992. 15 p.
18. LOKŠOVÁ, I. – LOKŠA, J. *Cez relaxáciu k tvorivosti v škole*. Prešov : ManaCon, 1996. 194 s. ISBN 80-85668-32-7.
19. NEWMANN, F. M. – MARKS, H. M. – GAMORAN, A. Authentic pedagogy: standards that boost student performance. In *Restructuring Schools Madison University of Wisconsin*. 1995, no. 8, 17 p.
20. PINTRICH, P. R. et al. *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan Press, 1991. 75 p.
21. RICHARDS, P. B. (Ed.) *Global issues in higher education.* New York : Nova Science Publishers, 2007. p. 99-125.
22. RYAN, R. M. – CONNEL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. In *Journal of Personality and Social Psycholog.* 1989, vol. 57, p. 749-761.
23. Self-Determination Theory: an approach to human motivation & personality [online]. [citované 2011-01-22]. Dostupné na internete: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/theory.php>.
24. SHELDON, K. M. Creativity and self-determination in personality. In *Creativity Research Journal*, 1995, vol. 8, no. 1, p. 25-36.
25. WEHMEYER, M. – SCHWARTZ, M. The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. In *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities.* 1998, vol. 33, no. 1, p. 3-12.
26. ZIMMERMAN, B. J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview. In *Educational Psychologist* [online]. 1990, vol. 25, no. 1, p. 3-17 [citované 2010-09-

07]. Dostupné na internete: <http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman90.pdf>.

27. ZIMMERMAN, B. J. et al. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. In *American Educational Research Journal*. 1992, vol. 29, no. 3, p. 663-676.

MOŽNOSTI VYUŽITIA VZDIALENÉHO PRÍRODOVEDNÉHO EXPERIMENTU VO VZDELÁVANÍ V ZÁKLADNEJ ŠKOLE

Michaela Žovínová

Abstrakt
Príspevok prezentuje možnosti využitia troch vzdialených experimentov – meteorologických staníc na Slovensku, v Českej republike a v Portugalsku – vo výučbe na základnej škole prostredníctvom projektového vyučovania pre celok Meranie teploty ovzdušia. Experimenty boli zaradené do výučby na troch základných školách v Jaslovských Bohuniciach, Šúrovciach a Báhoni, a do tercie osemročného gymnázia v Leviciach. Získané výsledky prieskumu, realizovaného metódou dotazníka po projekte, ukazujú na vhodnosť zvoleného netradičného prístupu výučby fyziky. Poslúži ako predvýskum dizertačnej práce, ktorá je zameraná na možnosti využitia vzdialených experimentov v prírodovednom vzdelávaní.

Úvod

1. 9. 2008 vstúpil do platnosti nový školský zákon (Humajová, 2009) týkajúci sa ako základných tak aj stredných škôl. Z pohľadu učiteľa fyziky to znamená zníženie hodinových dotácií a následné vynechanie niektorých tém, s ktorými sa ešte donedávna žiaci a študenti na hodinách fyziky bežne stretávali. V rámci hodín, ktoré ešte zostali, sa očakáva, že učiteľ dokáže prezentovať predpísané javy interdisciplinárne a na základe konkrétnych experimentov. Cieľom vyučujúceho by malo byť vychovať „*prírodovedne gramotného jedinca*“ (Štátny vzdelávací program – Fyzika, 2009), ktorý dokáže kriticky myslieť, vyhľadávať relevantné informácie z rôznych zdrojov, samostatne aj tímovo pracovať či prezentovať výsledky svojej výskumnej činnosti.

Od učiteľa sa očakáva, že toto všetko zvládne, napriek tomu, že vo väčšine prípadov sa na školách pracuje so starými učebnicami, ktoré nekorešpondujú so Štátnym vzdelávacím programom. Predpokladá sa, že dokáže v rámci hodín fyziky rozvíjať žiacku počítačovú gramotnosť, hoci výučba neprebieha v počítačovej miestnosti. Žiaduci je experimentom podložený výklad, hoci mnoho škôl na to nie je dostatočne technicky vybavených. V skratke povedané – učiteľ si musí poradiť ako vie. Každý vyučujúci má vlastnú predstavu, ako situáciu zvládnuť.

V predloženom príspevku prezentujeme našu predstavu kreatívneho prístupu k mnohým požiadavkám kladeným na výučbu fyziky a predkladáme spracovanie interdisciplinárnej témy pre základné školy, ktorou je Meranie teploty ovzdušia.

1. Ako možno merať teplotu bez teplomera

V rámci predpísaných tematických celkov z fyziky sa medzi nimi nachádza aj téma Meranie teploty. Túto tému sme zaradili do 7. ročníka ZŠ, resp. do tercie osemročného gymnázia. V rámci tematického celku sú medzi požiadavkami na výkon žiaka obsiahnuté aj:

- analýza grafu, vysvetlenie priebehu grafu;
- porovnávanie grafov, na základe priebehu určiť ich spoločné a rozdielne znaky;

- využitie PC pri zostrojovaní grafov;
- vypracovanie záznamu údajov z meteorologických pozorovaní, návrh tabuľky, porovnanie údajov v triede, prezentácia údajov vo forme grafu (Štátny vzdelávací program – Fyzika, 2009).

Ako však dosiahnuť naplnenie týchto požiadaviek v daných podmienkach? Ideálne riešenie vidíme vo využití online meteorologických staníc, ktoré sú súčasťou vzdialených e-laboratórií (obr. 1):

- na Slovensku (Trnava – http://remotelab1.truni.sk),
- v Českej republike (Praha - http://kdt-16.karlov.mff.cuni.cz/en/mereni.html),
- v Portugalsku (Porto - http://experimenta.fe.up.pt/estacaometeorologica/index.php).

Uvedené e-laboratóriá sú voľne prístupné pre všetkých užívateľov bez nutnosti registrácie. Žiaci tak nemajú problém dostať sa k databáze nameraných údajov z týchto staníc. Meteorologické stanice poskytujú údaje nielen o teplote ovzdušia, ale napr. aj o atmosférickom tlaku, slnečnom svite, smere a rýchlosti vetra a pod. Využitie troch meteorologických staníc z rôznych krajín Európy umožňuje integráciu nielen fyziky, informatiky a matematiky, ale aj geografie a cudzieho jazyka (anglický alebo nemecký jazyk). Práca s experimentmi je vhodná ako dlhodobo riešený projekt, kedy skupina študentov bude zbierať údaje z jednotlivých staníc, spracúvať a vyhodnocovať ich, pričom výstupom ich činnosti je prezentácia výsledkov a záverov.

Zakomponovanie riešenia tohto typu projektu do výučby fyziky je vhodné, keďže upúšťa od tradičného spôsobu výučby, ktorý je založený na poznaní faktov, definícií, zákonov a znalosti argumentov a vysvetlení, a ktorý už v súčasnom poňatí predmetu fyzika nemá vo vyučovacom procese miesto. Namiesto toho podporuje metódy vedeckej práce, ako sú pozorovanie javov reálneho sveta, vyhľadávanie informácií a ich záznam, organizácia a plánovanie práce, zber dát a ich vyhodnocovanie a prezentácia dát v tabuľkách alebo grafoch (Ožvoldová a kol., 2006).

Obr. 1 Webovské stránky online meteorologických staníc na Slovensku, v Českej Republike a v Portugalsku

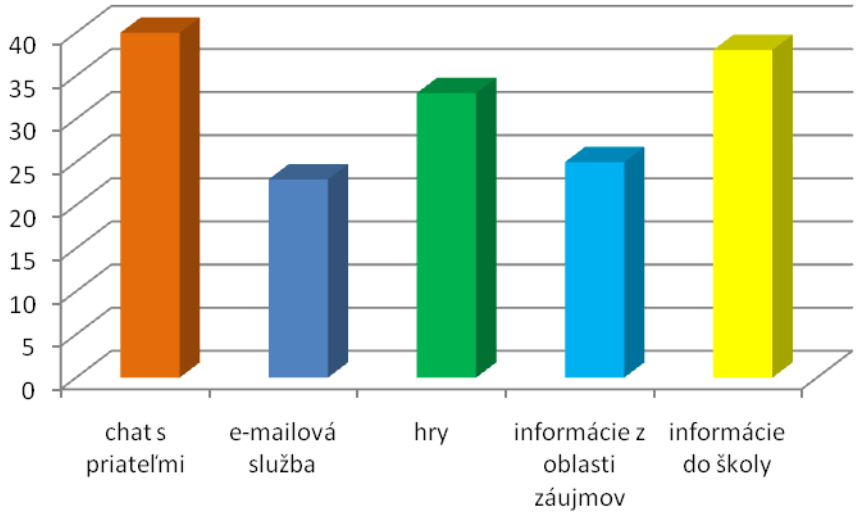
Niekoho môže napadnúť otázka, či má význam hovoriť a učiť o meraní teploty „bez teplomera“. Pravdou je, že s meraním teploty sa žiaci stretávajú prakticky každodenne a tak pre nich samotná práca s teplomerom nie je veľmi zaujímavá. Preto je dôležité ukázať im nové možnosti v rámci danej témy. Okrem toho, samotné požiadavky na výkon žiaka sformulované v Štátnom vzdelávacom programe, ktoré sme uviedli v úvode kapitoly, stavajú do popredia nie samotné meranie, ale následnú prácu s dátami.

V nasledujúcej časti prezentujeme výsledky prieskumu metódou dotazníka, ktorý bol zameraný na prínos, ktorý malo riešenie projektu *Meranie teploty ovzdušia v rôznych krajinách EÚ* pre jeho riešiteľov. Uvádzame vyhodnotenie otázok, ktoré sú pre nás smerodajné z hľadiska implementácie vzdialených experimentov do výučby na školách.

2. Analýza dotazníkového prieskumu

Experimentálnu vzorku tvorilo celkovo 47 žiakov (z toho 25 chlapcov), ktorí navštevujú 7. ročník ZŠ v Jaslovských Bohuniciach, Šúrovciach a Báhoni, resp. terciu osemročného gymnázia v Leviciach. Dotazník obsahoval 15 dotazníkových položiek, ktoré boli zamerané na vzťah detí k Internetu a následne na samotné vypracovávanie projektu a prínos, ktorý pre deti mala práca na projekte.

Výsledky prieskumu ukázali, že už 89 % respondentov má doma internetové pripojenie, čo je kľúčová požiadavka pre prácu so vzdialenými experimentmi. Zaujímalo nás, za akým účelom deti navštevujú Internet a využívajú jeho služby. Výsledky ich odpovedí ukazuje obr. 2. Žiaci výrazne preferujú chat (85 % respondentov) a vyhľadávanie informácií do školy (81%) Pre nás je smerodajná práve táto skutočnosť: Internet ako zdroj informácií do školy. Významný počet detí (53 %) tu hľadá aj informácie z oblasti ich záujmu. To znamená, že majú návyk využívať počítač a Internet, keď sa pripravujú do školy, riešia zadaný projekt a podobne. Práve preto si myslíme, že riešenie problematiky, ktorá má úzke prepojenie s Internetom a informačnými a komunikačnými technológiami (IKT) vo všeobecnosti, je pre nich mimoriadne motivujúce. A vzdialené experimenty do tejto kategórie rozhodne patria a pre väčšinu z nich je to niečo úplne nové, s čím sa doteraz nestretli.



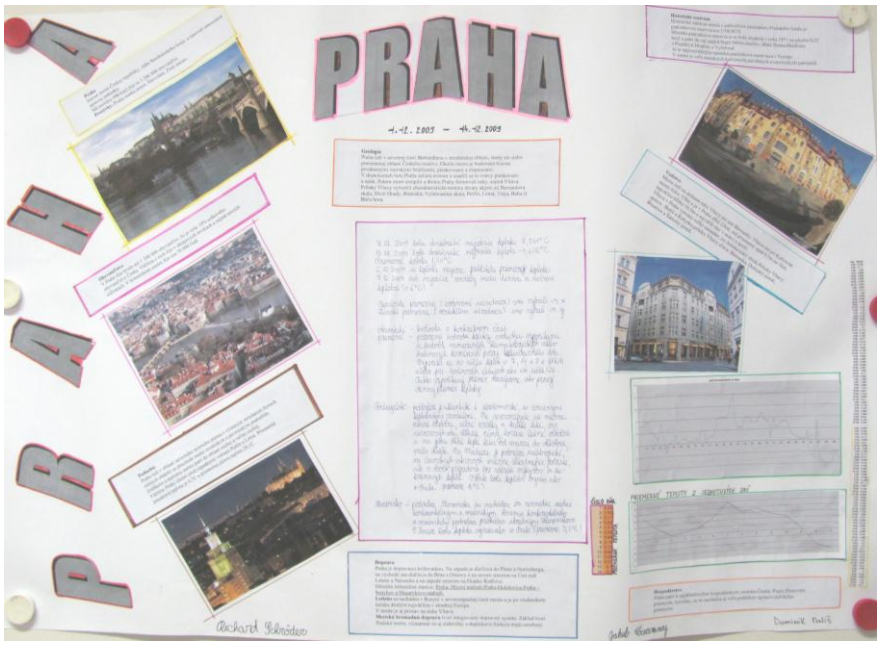
Obr. 2 Vyhodnotenie odpovedí o využívaní internetových služieb

Na otázku, čo sa deťom na projekte najviac páčilo, odpovedali rôzne. Z opakujúcich sa reakcií vyberáme napr.:

- Spolupráca so spolužiakmi v skupine;
- Tvorba grafu;
- Zaujímavosť projektu;
- Naučili sa niečo nové;

- Zdokonalenie sa v práci s Powerpointom.

Reakcie respondentov ukazujú, že projekt skutočne splnil ciele, ktoré sme ním sledovali – t.j. rozvíjanie počítačovej gramotnosti, schopnosti kooperácie či budovanie interdisciplinárnych vzťahov s inými predmetmi (na potvrdenie tohto tvrdenia dokladáme na ukážku výsledného projekt žiakov z osemročného gymnázia v Leviciach pre Prahu – obr. 3).

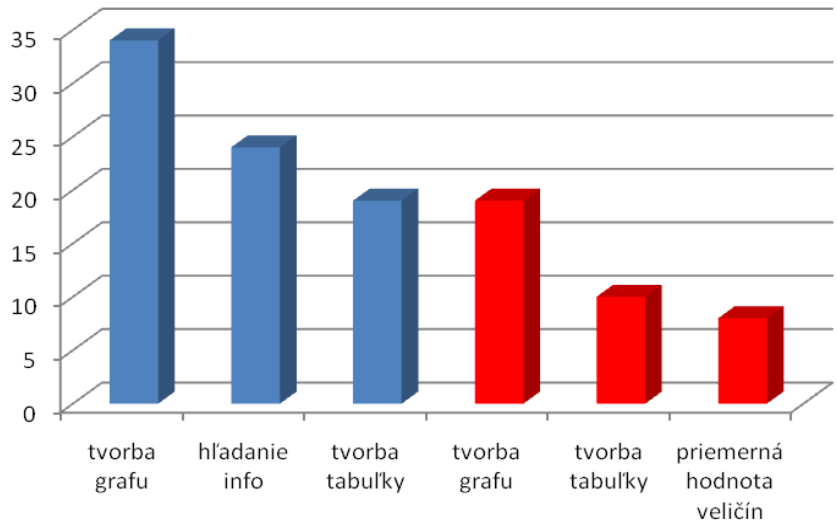


Obr. 3 Výsledný projekt Meranie teploty ovzdušia v rôznych krajinách EÚ - Praha

Problém mali s terminológiou, otázkami zo zadania (ale nebolo to významné percento – 85 % detí považovala zadanie projektu za zrozumiteľné), alebo im nevyhovovalo, že bol projekt časovo náročnejší, ako boli doteraz zvyknutí.

Z hľadiska efektivity nás zaujímalo, v čom im práca na projekte pomohla, v čom sa zlepšili, resp. si precvičili svoje schopnosti. Na druhej strane sme sa pýtali, s čím mali najväčšie problémy. Najčastejšie odpovede respondentov sú prezentované na obr. 4. Odpovede jasne ukazujú, že práca s grafmi pre nich bola na jednej strane najprínosnejšia, na druhej strane najnáročnejšia. Tu nastáva súlad s požiadavkami Štátneho vzdelávacieho programu prezentovaného v druhej kapitole, čo je dôležité najmä preto, že hoci prezentujeme netradičný prístup k danej problematike, dokážeme postupovať v súlade s predpísanými kritériami.

V závere dotazníka, čo je pre ďalší postup veľmi dôležité kritérium, sme zisťovali, či sa deťom práca na projekte páčila, a či by radi vypracovali projekt z inej témy s použitím vzdialených experimentov. 66 % respondentov odpovedalo, že práca tohto druhu sa im páčila a 38 % by si podobný projekt zopakovalo. Tieto čísla považujeme za vysoké, vzhľadom na pretrvávajúce nelichotivé postavenie predmetu fyzika v rebríčku nepopulárnych predmetov, čo dokazujú viaceré výskumy – napr. (Záhorec, Hašková, 2009). Zhodnotenie projektového vyučovania si dovoľujeme zakončiť výrokom jedného z respondentov po vypracovaní projektu: *„Teraz ma fyzika a experimenty bavia viac“*.



Obr. 4 Vyhodnotenie odpovedí o prínose (modré stĺpce) a problémoch (červené stĺpce) pri vypracovávaní projektu

Záver

Predložený príspevok prezentuje možnosť využitia vzdialených prírodovedných experimentov vo výučbe na základnej škole. Predstavili sme dôvody, prečo zakomponovať do výučby tento druh experimentu, pričom sme sa opierali o požiadavky Štátneho vzdelávacieho programu. Na základe nastolených požiadaviek sme vytvorili zadanie projektu, *Meranie teploty ovzdušia v rôznych krajinách EÚ*, ktorý presahuje „hranice" fyziky, a zahŕňa aj ďalšie predmety, ako sú matematika, informatika, geografia či cudzie jazyky. Projekt bol realizovaný na troch základných školách a jednom osemročnom gymnáziu.

V príspevku sme taktiež predstavili výsledky prieskumu realizovaného dotazníkovou metódou medzi žiakmi, ktorý sa týkal najmä ich práce na projekte. Výsledky odhalili, že tento nový, u nás netradičný a neznámy spôsob práce ich zaujal, motivoval k ďalšej práci a rozvinul ich zručnosti najmä v oblasti počítačovej gramotnosti. Prieskum ukázal, že je možná implementácia vzdialených experimentov do vyučovacieho procesu na Slovensku, a že žiaci sa k tejto alternatíve stavajú pozitívne.

Výsledky výskumu budú využité ako predvýskum v rámci dizertačnej práce s názvom Možnosti využitia experimentov v prírodovednom vzdelávaní.

Zoznam bibliografických odkazov

1. HUMAJOVÁ, Z. *Reforma vzdelávania v dátumoch* [online]. [cit.2011-02-18]. Dostupné na internete: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?80&ezin_author_id=3>.
2. OŽVOLDOVÁ, M. – SCHAUER, F. – LUSTIG, F. Integrovaný e-Learning – nová metóda výučby demonštrovaná na príklade kmitov. In *Vzdelávanie v zrkadle doby*. Nitra : PdF UKF, 2006. s. 228-234. ISBN 80-8050-995-6.
3. *Štátny vzdelávací program – Fyzika*. [online]. [cit.2011-02-18] Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk>.
4. ZÁHOREC, J. – HAŠKOVÁ, A. Empirický výskum ovplyvňovania vzťahu študentov k vyučovacím predmetom prostredníctvom multimediálnych učebných materiálov. In *JTIE* [online]. 2009, roč. 1, č. 3 [cit.2010-03-07]. Dostupné na internete: <http://www.jtie.upol.cz/clanky_2_2009/zahorec_haskova.pdf>. ISSN 1803-537X.

ZÁKLADNÉ CHARAKTERISTIKY RODIČOVSKÝCH POSTOJOV K DEŤOM VO VZŤAHU K ICH ŠKOLSKEJ ÚSPEŠNOSTI

Greta Žúborová

Abstrakt

Príspevok prezentuje pripravovaný metodologický postup výskumu postojov rodičov k deťom vo vzťahu k ich školskej úspešnosti, ako aj výsledky predvýskumného zisťovania rodičovských výchovných postojov a školskej úspešnosti ich detí. Výsledky preukázali, že najvýraznejší vplyv na školský prospech má ovládanie – vedenie dieťaťa. Zistenia ďalej naznačili vysokú výchovnú bezradnosť, nadmernú emocionálnu koncentráciu a odstup rodičov v kontakte s dieťaťom.

1. Teoretické východiská

Výchovné postoje rodičov a z nich vyplývajúce výchovné správanie je jedným z dôležitých faktorov formujúcich osobnosť dieťaťa. Každý postoj pozostáva z troch zložiek: kognitívnej, emocionálnej a konatívnej. Najcharakteristickejšou a najvýznamnejšou zložkou rodičovského postoja podľa M. Ziemskej (1980) je citový vzťah, ktorý určuje smer a charakter myslenia i konania rodičov. Ich postoj k dieťaťu vo veľkej miere rozhoduje o spôsobe výchovy, o výbere, ale aj o účinnosti výchovných prostriedkov. M. Ziemska v teórii rodičovských postojov upozorňuje na skutočnosť, že ten istý výchovný prostriedok môže prinášať rôzne výsledky, a to v závislosti od emocionálneho vzťahu rodičov, ktorí ho používajú. V súlade so Z. Zaborowského názorom (Ziemska, 1980) možno konštatovať, že o výsledkoch výchovy dieťaťa v rodine nerozhodujú špeciálne metódy alebo vyberané výchovné techniky, ale predovšetkým charakter a formy vzťahov medzi rodičmi a deťmi.

V pojme rodičovský postoj je zahrnutá tak tendencia správania sa rodiča k dieťaťu špecifickým spôsobom, ako aj prejav jeho názoru na dieťa. Citový vzťah rodiča k dieťaťu, ktorý určuje smer, charakter myslenia i konania rodičov, je kľúčovým momentom teórie rodičovských postojov M. Ziemskej (2009).

Doterajšie výskumy v oblasti štýlov výchovy nasvedčujú tomu, že rôzny účinok toho istého výchovného postupu či prostriedku vo veľkej miere závisí na celkovom spôsobe či štýle výchovy (Čáp, 1996; Čáp, Čechová, Boschek, 2000). Podľa J. Čápa spôsob výchovy vyčleňuje z vysoko zložitého súboru výchovných procesov kľúčové momenty, a to: vzájomné emočné vzťahy, spôsob komunikácie, veľkosť požiadaviek na dieťa, ako aj spôsob ich kladenia a kontroly. Celkový spôsob výchovy vymedzujú E. S. Schaefer, D. Baumrindová, E. E. Maccobyová, J. A. Martin, J. Čáp (in Čáp, Mareš, 2007) v modeloch dimenzií rodičovských postojov, ako aj v modeloch štýlov výchovy. Výskumy štýlov výchovy v rodine napokon viedli k vyvinutiu modelu k ich vyjadreniu, ako aj dotazníka na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine (Čáp, Boschek, 1994). Model deviatich polí (Čáp, 1996; Čáp, Boschek, 1994; Čáp, Čechová, Boschek, 2000) rozlišuje dve dvojice protikladných komponentov výchovy: kladný a záporný komponent v dimenzii emočného vzťahu rodiča k dieťaťu a komponent požiadaviek a voľnosti. Uvedené komponenty výchovy zodpovedajú jednotlivým rodičovským postojom iných autorov, ich kombinovaním v rôznych formách je možné dôjsť k syntetickejším a komplexnejším spôsobom vyjadrenia spôsobu výchovy.

Rodičovský postoj predstavuje vzťah k dieťaťu (akceptácia, odmietanie a pod.), ktorý zásadne ovplyvňuje charakter myslenia i tendenciu správania rodiča k nemu, vo veľkej miere rozhoduje o spôsobe (štýle) výchovného pôsobenia rodiča na dieťa, o použití a účinnosti výchovných prostriedkov. Ak je napríklad vzťah rodiča k dieťaťu kladný, rodič dieťa akceptuje a prejavuje mu svoju lásku, vtedy aj primitívny a niekedy nesprávny výchovný prostriedok ako napríklad krik či sporadický telesný trest neprinesie záporné výsledky a v určitých hraniciach môže byť účinný. Naopak, aj tie najjemnejšie a najhumánnejšie výchovné postupy často zlyhajú, ak sú vzťahy medzi rodičmi a deťmi nepriateľské alebo ľahostajné.

Na výchovné postoje rodičov k deťom významne poukazuje aj teória rodičovského prijímania a odmietania R. P. Rohnera (in Vágnerová, Matějček, 1992) odvodená z výsledkov kultúrno-antropologických štúdií v jednotlivých kultúrnych systémoch sveta. Rohnerove štúdie ukázali, že jednotlivé kultúrne systémy sa z hľadiska postojov rodičov k deťom niekedy výrazne líšia. Existujú teda kultúrne systémy, kde sa rodičia k deťom správajú s nevšímavosťou, tvrdosťou či hostilitou, naopak, niekde sú deti rodičmi citovo prijímané a doslova zbožňované.

Na základe uvedených štúdií sa Rohner snažil dokázať, že citové prijímanie alebo naopak odmietanie dieťaťa jeho rodičmi má výrazný vplyv na rozvoj jeho osobnosti, na vytváranie nielen emočnej, ale aj kognitívnej zložky (Vágnerová, Matějček, 1989-90), čo môže mať vplyv aj na školské výsledky dieťaťa.

V zmysle tejto teórie možno rodičovské postoje k deťom rozdeliť na dve základné kategórie: pozitívne a negatívne postoje. Rodičovské prijímanie dieťaťa nie je len citová náklonnosť, ale i istá rodičovská hrdosť na dieťa i pozitívny záujem v širokom slova zmysle. Závažnejšia je i druhá, negatívna krajnosť. Odmietanie dieťaťa znamená nielen fyzické ubližovanie, ale i posmešné, hrubé a pohŕdavé vyjadrovanie o dieťati, nevšímavosť voči nemu. Odmietanie rodiča v akejkoľvek podobe vytvára v dieťati pocit nedostatku lásky, bezpečia a istoty, čo často vedie k rôznym psychickým problémom, poruchám v správaní, k neprospechu v škole.

Podľa názoru M. Ziemskej (1980) správanie dieťaťa je reakciou na postoj rodiča, na jeho výchovné správanie k nemu. Možno teda predpokladať, že odmietané deti sa často samy stávajú agresívnymi a hostilnými, pod vplyvom negatívnych skúseností súčasne aj nesamostatnými a neistými bez dôvery vo vlastné schopnosti. Neuspokojená túžba po nadviazaní citového kontaktu, ako aj neistota vo vzťahu k rodičom sa rozširuje aj do iných oblastí (škola), vo vzťahu k iným ľuďom (učiteľom, spolužiakom a pod.) a negatívne ovplyvňuje sebahodnotenie dieťaťa, čo následne môže viesť k nezáujmu o školu, rôznym problémom a poruchám v správaní, ako aj k neprospechu v škole.

V súlade s vyššie uvedeným sa nám celkom logicky ponúka predpoklad, že pozitívne postoje rodiča k dieťaťu vedú k ukazovateľom dobrej školskej úspešnosti v zmysle dosahovanej učebnej výkonnosti dieťaťa v súlade s požiadavkami školy, ktorú navštevuje. Dieťa, ktoré je rodičmi pozitívne citovo prijímané a je pre nich významnou hodnotou, sa stáva citovo vyrovnané, je samostatnejšie s náležitou dôverou vo vlastné schopnosti, čo sa prenáša do jeho školskej práce a odzrkadľuje v pozitívnom hodnotení jeho prospechu. Naopak u odmietaných detí sa najrôznejšie psychické problémy, neurózy, poruchy správania spájajú so slabším školským prospechom a často spôsobujú ich zlyhanie (neprospech) v škole.

S analýzou niektorých charakteristík rodinného prostredia (výchovných postojov rodičov, spôsobov výchovy v rodine) v súvislosti so školskou úspešnosťou dieťaťa sa stretávame vo výskumoch J. Hvozdíka (1973), J. Čápa (1996), M. Vágnerovej (2001), D. Baumrindovej (in Helus, 2007) a i. Školská úspešnosť ako mnohostranný a komplexný jav je podmienená množstvom rôznych činiteľov týkajúcich sa osobnosti samotného žiaka, učiteľa, školského či rodinného prostredia. V súlade s definíciami školskej úspešnosti autorov ako J. Hvozdík (1986); J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009); Z. Helus et al.(1979); V Hrabal (1989), Z.

Helus (1982) a i. sa školská úspešnosť dáva do súvislosti s učebným výkonom žiaka, so zvládnutím požiadaviek školy primerane jeho schopnostiam a školský prospech odzrkadľujúci sa v známkach je doteraz jedným zo základných ukazovateľov školskej úspešnosti žiaka. Podľa zistení J. Čápa (1996) spôsob výchovy, najmä v rodine, silne pôsobí na deti a mládež, na ich činnosť a výsledky, na školskú úspešnosť. Silné riadenie v kombinácii s kladným alebo extrémne kladným emočným vzťahom podporuje dobrý školský prospech, v kombinácii s extrémne záporným emočným vzťahom býva u žiakov prospech slabý. K podobným zisteniam dospela aj D. Baumrindová (in Helus, 2007), ktorá preukázala, že deti vyrastajúce v podmienkach štýlu opierajúceho sa o autoritu dosahujú lepšie výsledky v ukazovateľoch vývoja osobnosti, v testoch rozumových schopností a vo výsledkoch školskej práce než deti ostatných dvoch štýlov (autoritárského a permisívneho). Vplyv spôsobu výchovy v rodine na školské výsledky žiaka nachádzame aj v starších výskumoch J. Hvozdíka (1973), ktorý zistil, že v rodinách neprospievajúcich žiakov zreteľne dominuje nedostatočná výchovná starostlivosť o dieťa a jeho školskú prácu. Na osobitne významný vplyv rodičov na školskú úspešnosť upozorňuje aj M. Vágnerová (2001), pričom do centra pozornosti stavia hlavne postoje rodičov ku škole a k vzdelaniu. Podľa autorky základom úspešnosti dieťaťa v škole a jeho motivácie k školskej práci sú práve postoje rodičov, ktoré dieťa prijíma. Ak má vzdelanie, školský prospech pre rodičov význam a odráža sa v reálnom živote rodiny, bude mať význam aj pre samotné dieťa.

2. Metodológia výskumu dizertačnej práce

2.1 Cieľ, výskumné otázky, predpoklady výskumu

Cieľom výskumu bude zistiť výchovné postoje rodičov (materské postoje) k svojim deťom vo vzťahu k ich školskej úspešnosti.

Budeme teda zisťovať, aké faktory rodinného prostredia majú priamy vplyv na úspešnosť dieťaťa (jeho prospech) v škole. Dôraz kladieme na zistenie postojov matiek k deťom, tiež však chceme zistiť niektoré charakteristiky rodinného prostredia, ktoré majú priamy vplyv na školský prospech detí. Okrem iného nás budú zaujímať porovnania postojov a hodnotení členov rodiny (matky a dieťaťa) navzájom. Ciele výskumu vyjadrujeme nasledovnými otázkami a predpokladmi :

- súvisia výchovné postoje matiek v jednotlivých postojových škálach so školským prospechom ich detí? Ak áno, akým spôsobom?
  - *pozitívny citový vzťah k dieťaťu a silné riadenie súvisí s dobrým školským prospechom, negatívne varianty postoja (odmietanie, ľahostajnosť, hostilita) so slabším prospechom dieťaťa v škole,*
- existuje súvislosť medzi sebahodnotením matiek a hodnotením výchovného správania ich matky v detstve? - má na výchovný postoj matky k dieťaťu vplyv výchovné správanie jej matky v detstve?
  - *matky sa budú vo výchovných postojoch zhodovať so svojimi vlastnými matkami,*
- existujú výrazné diferencie medzi sebahodnotením matiek a hodnotením ich výchovných postojov dieťaťom?
  - *medzi výchovnými postojmi matiek a ich hodnotením dieťaťom, existujú menšie rozdiely,*
- majú diferencie medzi sebahodnotením matiek a ich hodnotením deťmi vplyv na slabší školský prospech dieťaťa?
  - *súvislosť so slabším školským prospechom dieťaťa preukážu vzniknuté rozdiely, pokiaľ budú významné,*

- súvisí vyššia úroveň vzdelania matky s dobrým školským prospechom?
    - *dobrý prospech dieťaťa v škole koreluje s vyššou úrovňou vzdelania matiek.*

2.2 Charakteristika výskumnej vzorky a použitých metód

Výskum postojov rodičov k deťom plánujeme uskutočniť v dvoch etapách na ôsmich – desiatich základných školách v troch krajoch (trnavský, nitriansky, trenčiansky), na vzorke 200 matiek a ich školopovinných detí (200 detí). V prvej etape výskumu zisťujeme postoje matiek a ich detí na základných školách v mestách vo vyššie uvedených krajoch.

Vo výskume budeme zisťovať postoje matiek k svojim deťom, keďže zisťovanie otcovských postojov je z hľadiska ich návštevnosti rodičovských združení na školách dosť náročné (80% návštevnosť školy je zo strany matiek). V opísanej vzorke matiek chceme ďalej zistiť niektoré charakteristiky (faktory) rodinného prostredia, ktoré môžu mať vplyv na školskú úspešnosť dieťaťa. Ide o nasledovné faktory: vek matky, dosiahnuté vzdelanie, jej postoje k vzdelaniu, socioekonomický status, štruktúru rodiny, postavenie dieťaťa v rodine - počet súrodencov. Podľa Rohnerovej teórie rodičovských postojov má na výchovné správanie rodiča k dieťaťu podstatný vplyv aj výchova v detstve rodičov, predovšetkým výchovné správanie matky. Z uvedeného dôvodu chceme zistiť, ako skúmané matky hodnotia výchovné správanie svojej matky v detstve, keď mali okolo12 -14 rokov.

Výskumnú vzorku respondentov by predstavovalo okrem matiek aj 200 ich detí vo veku od 12-14 rokov navštevujúcich druhý stupeň mestských základných škôl, konkrétne 7.,8. a 9. ročníky. U týchto detí budeme zisťovať ich názory na výchovu svojich matiek. Uvedeným postupom zisťovania chceme získať obraz nielen o materských výchovných postojoch k deťom, ale aj o postojoch detí k výchove svojich matiek. Cieľom zisťovania je získať obraz o vzájomných vzťahoch medzi matkami a ich deťmi.

Na zistenie postojov matiek k výchove svojich detí, ako aj postojov detí k výchovným praktikám svojich matiek použijeme Rohnerovu diagnostiku rodinných vzťahov (Vágnerová, Matějček, 1992). Výskumný nástroj obsahuje dotazníky, jednu verziu určenú pre rodičov a jednu pre deti. Obe verzie obsahujú tie isté štyri postojové škály: *rodičovský záujem a vrelosť, agresivita a hostilita, nevšímavosť a zanedbávanie dieťaťa, odmietavý postoj,* čo umožňuje vzájomne porovnať názory členov rodiny (matky, dieťaťa) na rodičovskú výchovu. Súčasťou výpovedí matiek bude aj verzia dotazníka, v ktorej hodnotia výchovné správanie svojej matky v detstve, keď boli približne v tom veku, v akom sú teraz ich deti. Uvedená diagnostická metóda nám umožní získať ucelený obraz o vzťahoch v rodine (matka – dieťa), pričom zistené postoje budeme sledovať v súvislosti so školským prospechom dieťaťa.

Druhou sledovanou premennou vo výskume je školská úspešnosť detí. Z hľadiska jej merania je nevyhnutné zistiť výkon žiaka v jednotlivých vyučovacích predmetoch. Týmto sa školská výkonnosť zrkadliaca sa v známkach (školský prospech) stáva podstatnou zložkou a doteraz jedným zo základných ukazovateľov školskej úspešnosti – neúspešnosti žiaka (Hrabal, 1989).

V opísanej vzorke budeme zisťovať údaje o priemernom školskom prospechu detí skúmaných rodičov podľa čoho ich rozdelíme do nasledovných prospechových skupín:

- žiaci s veľmi dobrým školským prospechom (priemerný prospech do 1,5),
- žiaci s dobrým školským prospechom (priem. prospech do 2,0),
- žiaci so slabším školským prospechom (priem. prospech nad 2,0).

3. Metodológia predvýskumu – postoje rodičov k deťom vo vzťahu k ich školskej úspešnosti

3.1 Cieľ, problém, výskumné otázky

Cieľom nášho predvýskumu bolo zistiť výchovné postoje rodičov (matiek a otcov) k svojim deťom a ich súvislosť so školskou úspešnosťou. Výskumný problém, ako aj ďalšie ciele výskumu vyjadrujeme nasledovnými otázkami:

- Súvisia výchovné postoje rodičov so školskou úspešnosťou ich detí? Akým spôsobom?
- Aké výchovné postoje rodičov v jednotlivých postojových škálach možno považovať za prevažujúce? Sú medzi nimi rozdiely a aké?

Vychádzali sme z predpokladu, že existuje súvislosť medzi rodičovskými výchovnými postojmi a školskou úspešnosťou ich detí, ako aj prevažujúca výchovná bezradnosť a nadmerná citová koncentrácia vo výchovných postojoch rodičov (matiek).

3.2 Vzorka a použité metodiky

Predvýskumné zisťovanie postojov rodičov k deťom vo vzťahu k ich školskej úspešnosti sme uskutočnili v mesiacoch január – február 2010 na dvoch základných školách v Trnave s cieľom overiť výskumné metódy na skúšobnej vzorke rodičov. Súbor tvorilo 37 rodičov, z toho 24 matiek a 13 otcov vo veku 30 – 45 rokov a ich vlastné deti (t.j. 37 žiakov 2. stupňa ZŠ). Z uvedeného počtu päť žiakov bolo v 5. ročníku, sedem žiakov v 6. ročníku, devätnásť žiakov v 7. ročníku a šesť žiakov v 9. ročníku ZŠ.

V opísanej vzorke sme zisťovali údaje o výchovných postojoch rodičov k svojim deťom štandardizovaným dotazníkom M. Ziemskej (1981). Skladba oblastí, resp. postojových škál vychádza z teórie rodičovských postojov autorky dotazníka, ktorá vypracovala a charakterizovala hlavné typy výchovných postojov rodičov k deťom, pričom zdôraznila citovú zložku postoja, určujúcu smer a charakter myslenia i konania rodičov. Dotazník je určený pre rodičov, ktorých úlohou je posúdiť a vyjadriť, aké výchovné postoje zaujímajú voči svojim deťom. Dotazník tvoria štyri postojové škály: *ovládanie – vedenie dieťaťa, bezradnosť, emocionálna koncentrácia a dištanc – odstup v kontakte s dieťaťom.*
Na nepriame meranie postojov rodičov k deťom sme použili metódu sémantického diferenciálu (pozri napr. Výrost, 1989). Úlohou respondentov (rodičov) bolo posúdiť svoje vlastné dieťa na sedemstupňovej škále v 17 pároch adjektív. Po štatistickom spracovaní sme v týchto pároch adjektív identifikovali tri faktory: faktor citových kvalít, kognitívny faktor a faktor fyzických kvalít. Ďalej sme spracúvali údaje o kognitívnom faktore (úspešný – neúspešný, chápavý – nechápavý, rýchly – pomalý) a faktore citových kvalít (cenný – bezcenný, ďaleký – blízky, priateľský – nepriateľský).

Ďalšou sledovanou premennou bol priemerný školský prospech detí skúmaných rodičov, podľa ktorého sme žiakov rozdelili do troch kategórií:

- žiaci s veľmi dobrým školským prospechom (priemerný prospech do 1,5), N = 16;
- žiaci s dobrým školským prospechom (priemerný prospech do 2,0), N = 9;
- žiaci so slabším školským prospechom (priemerný prospech nad 2,0), N = 12.

Získané výsledky sme štatisticky spracovali pomocou parametrických metód ANOVA (porovnanie štatistickej významnosti rozdielu priemerov) a Pearsonova korelácia, ktoré majú

podstatne vyššiu silu v porovnaní s neparametrickými metódami. Veľkosť vzorky (N 30) je na použitie týchto metód dostatočná (Žúborová, 2010, s. 159).

3.3 Výsledky predvýskumu

Meranie výchovných postojov rodičov dotazníkom

V predvýskume sme analyzovali výchovné postoje rodičov v jednotlivých postojových škálach vo vzťahu k prospechu ich detí. Výsledky preukázali, že najvýraznejší vplyv na školský prospech detí má ovládanie. Vo vzťahu k jednotlivým prospechovým úrovniam má silné ovládanie (priemerná hodnota 10,89) vplyv na dobrú školskú úspešnosť (priemerný školský prospech do 2,0). Výchovne nežiaduci postoj svedčí o narastajúcom tlaku, o nárokoch rodiča na dobré školské výsledky dieťaťa. Pod vplyvom tohto tlaku sa dieťa snaží, aby vyhovelo požiadavkám rodiča a dosahovalo dobré výsledky v škole. *V* prospechovej skupine do 1,5 (veľmi dobrá školská úspešnosť) výborný prospech súvisí s pozitívnym postojom rodičov k dieťaťu, s optimálnym vedením bez silného podriaďovania (8,00). Stredná hodnota ovládania (8,92) rodičov detí so slabšou školskou úspešnosťou (nad 2,0) svedčí o výchovne nežiaducom zdôrazňovaní svojej prevahy nad dieťaťom, o sklone rodičov nezohľadňovať signály od detí. U detí, ktorých úspešnosť v škole je slabšia, sa dá predpokladať, že nezvládajú plniť zvýšené nároky a požiadavky rodičov na učenie, vzdelávacie výsledky v škole. Neprimerané nároky rodiča môžu u dieťaťa vyvolať strach pred zlyhaním, čoho dôsledkom je negatívny postoj k učeniu, strach, neistota, ale aj potlačenie radosti pri úspechu.
Výpočty korelačných koeficientov preukázali, že postoje rodičov v škále ovládanie významne korelujú s prospechom detí (tab. 1). Zistený vzťah je signifikantný na hladine významnosti 0,05. V ostatných sledovaných vzťahoch nízke korelačné koeficienty štatisticky významné vzťahy nepreukazujú.

Tabuľka 1
Korelácie medzi výchovnými postojmi rodičov a prospechom detí

	r	r2
Ovládanie * Prospech	**,411**	,169
Bezradnosť * Prospech	,157	,025
Koncentrácia * Prospech	,066	,004
Dištanc * Prospech	,102	,010

Zistené hodnoty v postojoch matiek a otcov preukázali štatisticky významné vzťahy so škálami bezradnosť, koncentrácia a dištanc. Vysoká priemerná hodnota v škále Bezradnosť (10,33) naznačuje veľkú bezradnosť matiek voči deťom a ich výchove. Matky si nedokážu s dieťaťom poradiť, sú nerozhodné v tom, ako sa dieťaťu priblížiť, sú bezradné v riešení objavujúcich sa výchovných problémov. Naopak, nízke hodnoty skóre zistené u otcov (4,85) svedčia o malom pocite výchovnej bezradnosti alebo o jeho chýbaní. Výsledky v škále koncentrácia preukázali vysoké priemerné hodnoty v postojoch otcov (10,31), čo svedčí o ich prehnanej starostlivosti, o nadmernom ochraňovaní a starosti o dieťa. Sklony k emocionálnej koncentrácii na dieťa, tendenciu k prehnanej starostlivosti dokumentujú aj hodnoty skóre u matiek (7,38), ktoré však nedosahujú taký vysoký stupeň ako v prípade otcov. U matiek tiež zisťujeme tendenciu k dištancu v kontakte s dieťaťom, nepatrné prejavovanie citlivosti v interakciách (5,71).

Výsledky nášho predvýskumu odhalili prevažne negatívne vzťahy a výchovne nežiaduce (nesprávne) postoje rodičov k deťom, v prípade bezradnosti a dištancu u matiek a koncentrácie

u otcov. Vysoko významné vzťahy ($p \leq 0,01$) medzi bezradnosťou a koncentráciou na jednej a pohlavím rodiča na druhej strane naznačujú vysoké hodnoty korelačných koeficientov. Významnú súvislosť ($p \leq 0,05$) však zisťujeme aj vo vzťahu dištanc – pohlavie rodiča (tab. 2).

Tabuľka 2
Korelácie medzi výchovnými postojmi a pohlavím rodičov

	r	r2
Ovládanie * Rodič	,102	,010
Bezradnosť * Rodič	**,825**	,681
Koncentrácia * Rodič	**,558**	,311
Dištanc * Rodič	**,362**	,131

Nepriame meranie postojov rodičov k deťom

Nepriamo sme na postoje k vlastným deťom usudzovali z údajov sémantického diferenciálu. Výsledky štatistických analýz dokumentujú významné vzťahy medzi obomi faktormi v postojoch a prospechom.

Potrebné údaje sme získali pri hodnotení adjektív kognitívneho faktora (tri adjektíva) rodičmi vo všetkých troch prospechových skupinách ich detí. Rodičia detí, ktorých úspešnosť v škole je veľmi dobrá (prospech do 1,5), považujú svoje deti za úspešnejšie, dosť chápavejšie a rýchlejšie (2,063) v porovnaní s rodičmi, ktorých úspešnosť dieťaťa v škole je dobrá (dosahuje prospech do 2,0). Deti tejto prospechovej úrovne sú rodičmi posudzované ako málo úspešné, málo chápavé a málo rýchle (3,222), čo možno vysvetliť zvýšenými nárokmi rodičov na učenie, vzdelávacie výsledky, vyššiu úspešnosť ich dieťaťa v škole. Zaujímavá súvislosť je naznačená v prospechovej skupine nad 2,0 (slabšia školská úspešnosť). Rodičia posudzujú svoje prospechovo slabšie deti ako dosť úspešné, dosť chápavé a dosť rýchle (2,361), z čoho možno usúdiť, že dieťa hodnotia adekvátne k jeho intelektovým schopnostiam, reálnym a dosiahnuteľným učebným možnostiam.

Pri hodnotení faktora citových kvalít (tri adjektíva) v najlepšej prospechovej skupine má dieťa pre rodičov veľmi vysokú hodnotu, je priateľské a citovo blízke. Za významný faktor veľmi dobrej školskej úspešnosti tu možno považovať pozitívnu emočnú atmosféru založenú na láske a porozumení, na silných citových väzbách vo vzťahu rodič – dieťa. Pre rodičov detí prospechových skupín do 2,0 a nad 2,0 je dieťa dosť cenné, priateľské a dosť citovo blízke. Hodnoty korelačných koeficientov oboch sledovaných faktorov významne ($p \leq 0,05$) korelujú s prospechom dieťaťa (tab. 3).

Tabuľka 3
Korelácie medzi zisťovanými faktormi v postojoch rodičov a prospechom ich detí

	r	r2
kognitívny faktor * Prospech	**,484**	,234
faktor citových kvalít * Prospech	**,489**	,239

Pri hodnotení kognitívneho faktora (tri adjektíva) v prípade matiek zisťujeme rozdiely v porovnaní s hodnotením detí otcami. Matky hodnotia svoje deti ako menej úspešné, menej chápavé a menej rýchle, pričom pre otcov sú ich deti dosť úspešné, dosť chápavé a dosť rýchle. Zistená skutočnosť naznačuje, že matky majú na vzdelávacie výsledky dieťaťa vyššie nároky,

očakávajú, že bude v škole úspešnejšie. Faktor citových kvalít hodnotia rodičia (matky aj otcovia) zhodne, dieťa je pre nich dosť cenné, dosť priateľské a dosť blízke. Ani v jednom prípade sa však vzťah sledovaných faktorov k pohlaviu rodiča neukázal štatisticky významný (Žúborová, 2010, s. 159 – 166).

Záver

Z predchádzajúcich častí príspevku je zrejmé, že naším zámerom je predstaviť výskumnú metodológiu problematiky postojov rodičov k deťom vo vzťahu k ich školskej úspešnosti, ktorou sa zaoberáme vo svojej dizertačnej práci. Súčasťou vypracovaného metodologického postupu je aj predvýskum, ktorý prezentuje čiastkové výsledky k danej problematike. Z výsledkov predvýskumu vyplynulo, že výchovné postoje rodičov súvisia s tým, nakoľko úspešné sú ich deti v škole, aké výsledky dosahujú, resp. aký je ich školský prospech. Zároveň poukazujú na to, že najvýraznejší vplyv na školský prospech má predovšetkým ovládanie – vedenie dieťaťa. Z uvedeného dôvodu by sme optimálne ovládanie mohli považovať za pozitívny prvok vo výchove vo vzťahu k prospechu, pričom zdôrazňovanie prevahy rodičov, ostré podriaďovanie dieťaťa, nezohľadňovanie signálov od neho možno považovať za výchovne nežiaduci postoj. Za dôležité považujeme aj zistenia, ktoré dokumentujú veľmi vysokú úroveň výchovnej bezradnosti a emocionálnej koncentrácie v postojoch rodičov. Zo strany rodičov je preto potrebné venovať dieťaťu náležitú pozornosť, primerane mu prejaviť rodičovskú lásku naplnenú záujmom a pochopením zo strany oboch rodičov, snažiť sa o pokojný a vyrovnaný vzťah bez napätia a prehnanej starostlivosti.

Výskumná koncepcia, ktorou chceme zistiť postoje rodičov k deťom, vychádza z teórie rodičovských výchovných postojov R. P. Rohnera, na základe ktorej bol vytvorený výskumný nástroj (*Rohnerova diagnostika rodinných vzťahov*, Vágnerová, Matějček, 1992). Naším výskumným cieľom však bude nielen postoje rodičov k deťom zistiť, ale skúmať ich vplyv na školskú úspešnosť dieťaťa meranú priemerným školským prospechom.

Za najväčší prínos Rohnerovej diagnostiky rodinných vzťahov považujeme možnosť porovnať názory členov rodiny – matky a dieťaťa na rodičovskú výchovu. Metóda teda umožňuje konfrontovať názory a postoje členov rodiny a ich eventuálne diferencie, ktoré sa môžu odrážať vo výchovných problémoch a poruchách funkcie rodiny. Je preto potrebné brať do úvahy predovšetkým porovnanie sebahodnotenia rodiča so skúsenosťou dieťaťa. Nápadnejšie rozdiely môžu odrážať nejednotný alebo nevhodný vzťah rodičov k dieťaťu. Práve prípadné diferencie v postojoch signalizujúce negatívne vzťahy v rodine, môžu byť príčinou problémov dieťaťa v škole, ktoré sa odzrkadlia v jeho školskej úspešnosti.

Uvedený diagnostický nástroj nám umožní získať komplexný obraz o vzťahoch (v našom prípade matiek a detí) v rodine, čím dokážeme situáciu v rodine lepšie pochopiť a vysvetliť. Na základe komplexných informácií o vzťahoch v rodine, ktoré môžu vplývať na školské výsledky dieťaťa, je možné stanoviť účinné odporúčania a opatrenia pre výchovu dieťaťa v rodine. Komplexnejší prístup k problémom dieťaťa, ktorý vychádza z pochopenia konkrétnej situácie v rodine má nepochybne väčšiu šancu na úspech ako schematický, všeobecne uplatňovaný prístup.

Zoznam bibliografických odkazov

1. ČÁP, J. – ČECHOVÁ, V. – BOSCHEK, P. *Dotazník stylů výchovy pro děti od 8 do 12 let. Metodický materiál.* Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000. 51 s.
2. ČÁP, J. – BOSCHEK, P. *Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodine. Príručka k testu.* Bratislava : Psychodiagnostika, 1994. 43 s.

3. ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
4. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. 304 s. ISBN 80-85866-15-3.
5. HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha : SPN, 1982. 200s. ISBN 14-548-82.
6. HELUS, Z. et al. *Psychologie školní úspešnosti žáků*. Praha : SPN, 1979. 263 s.
7. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing a.s., 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1167-3.
8. HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha : SPN, 1989. 199 s. ISBN 80-04-22149-1.
9. HVOZDÍK, J. *Psychologický rozbor školských neúspechov žiakov*. Bratislava : SPN, 1973. 328 s. ISBN 67-491-72.
10. HVOZDÍK, J. *Základy školskej psychológie*. Bratislava : SPN, 1986. 354 s. ISBN 67-006-86.
11. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 399 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
12. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha : Karolinum, 2001. 306 s. ISBN 80-246-0181-8.
13. VÁGNEROVÁ, M. – MATĚJČEK, Z. *Rohnerova metoda rodinné diagnostiky*. Ostrava – Zábřeh : Microdata, 1992. 39 s.
14. VÁGNEROVÁ, M. – MATĚJČEK, Z. Zjišťování základních charakteristik rodičovských postojů a jeho přinos pro práci s dětmi. In *Teorie a praxe speciální pedagogiky*. ISSN 0862- 4569. 1989-90, roč. 2, č. 1, s. 15-19.
15. ZIEMSKA, M. *Kwestionariusz dla rodzicow do badania postaw rodzicielskich-podrecznik*. Warszawa : Panstwowe wydawnictwo naukowe, 1981. 50 s. ISBN 83-0703726-1.
16. ZIEMSKA, M. *Postawy rodzicielskie*. Warszawa : Wiedza powszechna, 2009. 219 s. ISBN 978-83-214-1436-2.
17. ZIEMSKA, M. *Rodina a osobnosť*. Bratislava : Smena, 1980. 120 s. ISBN 73-120-80 02.
18. VÝROST, J. *Sociálnopsychologický výskum postojov*. Bratislava : Veda, 1989. 344 s. ISBN 80-224-0054-8.
19. ŽÚBOROVÁ, G. Výchovné postoje rodičov a školská úspešnosť ich detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. ISSN 0555-5574. 2010, roč. 45, č. 2, s.155-169.

VÝZNAM KONEKTOROV A ORGANIZÁCIE TEXTU PRI ČÍTANÍ S POROZUMENÍM

Petra Zrníková

Abstrakt

Príspevok je súčasťou projektu dizertačnej práce s názvom Rozvoj čitateľskej gramotnosti v kontexte náuk o spoločnosti na 2. stupni ZŠ. V príspevku rozoberáme charakteristické znaky textu, funkciu konektorov, ktoré sa zasluhujú o zrozumiteľnosť textu. Ďalej sme stručne spracovali proces čítania a porozumenia textu, ktorý možno rozvíjať a prehlbovať pomocou metódy cloze-testu a schematickým znázornením informácií. Na týchto teoretických východiskách sme postavili návrh výskumu, ktorého cieľom je zistiť, akú rolu zohráva prítomnosť, resp. neprítomnosť konektorov v texte v kombinácií s rozdielnou organizáciou textu pri čítaní s porozumením. Príspevok neponúka žiadne konkrétne dáta. Zmyslom príspevku je informovať o pripravovanom výskume, získať podnety a pripomienky odbornej verejnosti a akademickej obce.

Úvod

Úspešnosť komunikácie prostredníctvom textu závisí na jednej strane od autora – t. j. akými jazykovými prostriedkami a v akej vizuálnej podobe chce vybrané informácie prezentovať, na druhej strane od čitateľskej gramotnosti prijímateľa. Vlastnosti textu zohrávajú kľúčovú rolu pri učení sa z textu v školskom prostredí. Ak žiak textu nerozumie, nedokáže sa ho naučiť. Naučiť sa text naspamäť je účinným riešením len z krátkodobého hľadiska. Pre trvalé osvojenie vlastností existujú rôzne stratégie čítania, ktoré u žiakov podporujú kritické myslenie a budujú návyky k čítaniu s porozumením.

1. Teoretické východiská

1.1 Súčasný stav skúmanej problematiky

Charakteristickým znakom každého textu je jeho štruktúrovanosť – organizácia materiálu. Súdržnosť (koherencia) textu je mentálny jav, kým kohéznosť predstavuje formálnu stránku textu. To, že je text kohézny, neznamená že je zároveň aj koherentný. Dve vety môžu byť spojené do významovej schémy iba vtedy, ak je odhalený vzťah medzi nimi, t. j. ak je prítomná súvislosť. Koherencia sa udržuje témou a logickou následnosťou, kohéznosť tvorí zmes jazykových prostriedkov, ktoré ovplyvňujú čitateľovo porozumenie textu. Hustota textu závisí od toho, aké slovo stojí na čele vety. Tento jav J. Mistrík (1997) pomenúva ako glutináciu, čiže zliepanie. „Glutinačným prostriedkom je každý výraz, ktorý je na čele samostatnej vety alebo súvetia (iniciálový výraz). Týka sa rovnako pomocných slov, ako aj plnovýznamových slov“ (s. 307). Rozlišujeme päť stupňov: stupeň s nulovou hodnotou pripisujeme vete, na začiatku ktorej stojí podmet, stupeň s hodnotou jeden má predmet, hodnotu dva pripisujeme okolnostnému určeniu (príslovke v tvare podstatného mena), hodnota tri patrí prísudkovému slovesu a najvyššiu hodnotu má konektor.

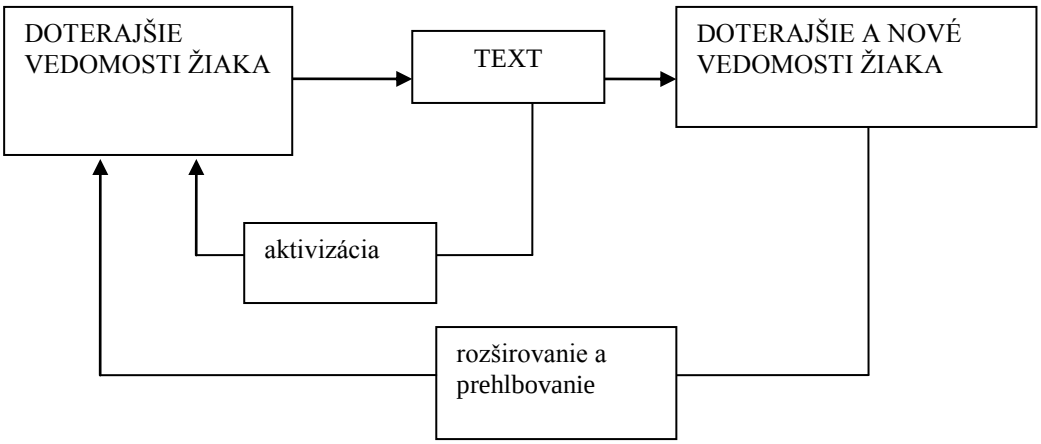
Lingvistické prostriedky, ktoré sa zasluhujú o čitateľnosť textu nazývame konektory. „Slovo konektor pochádza z latinského cónnnectó, čo znamená spájať, zlučovať. Niektoré konektory

plnia v komunikácii viacero funkcií, avšak ich primárnou funkciou je nadväzovať, splietať, spájať. Konektormi sú najmä spojky, častice, zámená, číslovky a zriedkavejšie aj iné slovné druhy (slovesá, substantíva, adverbiá)“ (tamtiež, s. 290). Priraďovacie spojky spájajú vety v súvetiach alebo pripájajú vetu k textu, kým podraďovacie spojky fungujú len v rámci súvetia. Oba typy spojok sa môžu vyskytnúť na čele vety. Za nepríznakový prvok sa považuje priraďovacia zlučovacia spojka, ktorá signalizuje vzťah pripájanej jednotky k predchádzajúcej. Ak sa na čele vety vyskytne podraďovacia spojka s funkciou priraďovacej spojky, vzniká medzi novou vetou a textom napätie. „Podraďovacia spojka na čele vety s funkciou medzivetného konektora je znak expresívnosti výpovede a vo vecnom, najmä vedeckom texte je to silno príznakový prvok“ (Mistrík, 1997, s. 291). Podobnú funkciu ako spojky zastupujú častice – vyjadrujú vzťah hovoriaceho k predmetu rozhovoru. Zámená odkazujú alebo ukazujú na osoby alebo veci spätne alebo smerom dopredu. Osobitnou skupinou konektorov sú zložené konektory (lexical cue phrases), ktoré J. Mistrík (tamtiež) delí do niekoľkých skupín.

V zahraničnej literatúre sa môžeme stretnúť najčastejšie s pojmami „connectives“, „coherence markers“ alebo „coherence devices“. T. Sanders et al. (1992, 1993) považuje koherenčné vzťahy za kognitívne štruktúry, ktoré sú v texte zastúpené koherenčnými prostriedkami rôzneho typu. Rozdelil ich na dve veľké skupiny: 1. referenčné koherenčné prostriedky (referential coherence markers and relationships), ktoré označujú referenčné vzťahy tým, že spájajú malé jazykové jednotky a 2. vzťahové koherenčné prostriedky (relational coherence markers and relationships), ktoré vyjadrujú vzťahy medzi väčšími celkami. Môže ísť o vzťahy príčiny a následku (causal), časovo podmienené (temporal), zlučovacie (additive) alebo odporovacie (adversative). V prípade, že konektory chýbajú, text sa stáva ťažko čitateľným, prípadne absolútne nezrozumiteľným.

Porozumenie textu sa realizuje v procese čítania. V školskom prostredí je text primárnym zdrojom získavania informácií. Čítanie je nenahraditeľnou súčasťou učenia sa a vzdelávania J. Palenčárová (2005/2006, s. 201) hovorí o čítaní ako jednej zo základných komunikačných zručností: „nechápeme ho len ako presné vnímanie a identifikáciu písmen, slov a väčších jazykových jednotiek, ale predovšetkým ako konštruktívny proces získavania zmyslu z textu, ako pokus osvojiť si informácie, pobaviť sa, niečo „zažiť““. Medzinárodná štúdia PISA na pomenovanie tohto procesu používa pojem čitateľská gramotnosť, ktorým označuje „spôsobilosť porozumieť písanému textu, používať písaný text a premýšľať o ňom. Je predpokladom rozvíjania čitateľových vedomostí a potenciálu, ktorý mu umožní aktívne sa zapojiť do života v spoločnosti“ (www.statpedu.sk). A. Tomengová (2008, s. 7) považuje čítanie za základnú akademickú zručnosť: „Schopnosť čítať a učiť sa prostredníctvom čítania je základnou akademickou zručnosťou, ktorá je dôležitá pre školskú úspešnosť vo všetkých oblastiach štúdia a na všetkých úrovniach vzdelávania“.

Čítanie a porozumenie náučného textu si vyžaduje porozumieť zložitým príčinno-následkovým vzťahom medzi jednotlivými informáciami v texte. Ide o kognitívne náročný proces, pretože čitateľ musí dokázať identifikovať množstvo implicitných vzťahov a vyvodiť vzájomné súvislosti tým, že nové informácie začlení do už existujúcich poznatkových schém, t. j. konštruovanie významu. Konštruktivistická teória vychádza z teórie schém (Kintsh 1988, Millis a Just, 1994, Kamalská, 2007 a i.) a v didaktike je známa od 70. rokov 20. storočia. Jej podstatou je skutočnosť, že človek, nie je pasívnym prijímateľom informácií, ale naopak, stáva sa aktívnym článkom komunikačného procesu autor – text – čitateľ.



Obr. 1 Vzťah doterajších a novozískaných informácií pri porozumení textu (Gavora, 1992, s. 26).

W. Kintsch (1988) vytvoril konštrukčno-integračný model (construction-integration model), ktorý kombinuje lingvistické faktory výstavby textu s individuálnymi faktormi (predchádzajúce vedomosti, motivácia, cieľ čítania, postoj k téme a pod.), ktoré do procesu čítania vnáša čitateľ. Na tomto základe vzniká interpretácia vzťahov medzi informáciami uvedenými v texte. Schémy, koncepty vytvárajú vzájomne prepojenú sieť informácií a vzťahov, ktoré nie sú definitívne, ale prispôsobujú sa aktuálnym potrebám, novým poznatkom. Pri čítaní sa aktivuje vždy niekoľko schém súčasne, keď ľudský mozog dostane príslušný podnet. Na základe kontextu situácie, sa potom vyhodnocuje tá, ktorá vyhovuje danej situácii najlepšie. J. Kamalská (2007) preto tento proces nazýva tvorbou situačného modelu.

Tento proces neprebieha len pri aktivovaní významov jednotlivých slov, ale aj pri čítaní súvislých textov. Situačnému modelu podliehajú aj vety, ktoré sú v príčinno-následkovom vzťahu. K. K. Millis a M. A. Just (1994) vytvorili teóriu oneskorenej integrácie hypotézy (the theory of delayed-integration hypothesis), ktorá hovorí, že na to, aby čitateľ porozumel príčinným vzťahom vyjadreným konektormi, musí prečítať celé súvetie až dokonca. Z pohľadu kognitívneho zaťaženia ľudskej pamäte to znamená toľko, že prvá časť súvetia je uložená do krátkodobej pamäte dovtedy, kým sa čitateľ nedostane na koniec druhej časti zloženej vety. Táto teória je kritizovaná J. Kamalskou (2007), ktorá rozlišuje integračný a inferenčný efekt v procese čítania. Integrácia, ktorá prevažuje v práci Millisa a Justa, znamená, že okamžite po prečítaní konektora sa čítanie zrýchli, pretože konektor uľahčuje integráciu informácii na rozdiel od implicitného textu. Inferencia znamená, že čítanie je pomalšie na konci vety, ak text obsahuje konektory, pretože čitateľ musí zhodnotiť a vzťah medzi časťami vety. V prípade, že text konektory neobsahuje, čítanie je smerom ku koncu vety rýchlejšie, pretože proces hodnotenia informácií sa uskutočňuje na hranici jednotlivých viet.

Tvorbe mentálnych schém napomáhajú tzv. vizualizačné stratégie (pojmové mapovanie, kreslenie diagramov a schém a pod.). Vzťahy, ktoré sú v texte vyjadrené koherenčnými prostriedkami sa v schéme vyjadrujú pomocou šípok, tým príčinné diagramy (causal diagrams) vytvárajú jasnejší obraz nielen o explicitných, ale najmä o implicitných vzťahoch ukrytých v texte. Lineárne vyjadrenie vzťahov v texte môže pôsobiť na čitateľa demotivujúco a ak sú informácie komplexné a vzájomne príliš prepletené, žiak sa v nich môže stratiť. Výskum, ktorý realizoval McCrudden et al. (2006), dokázal, že porozumeniu náučného textu napomáha

zobrazovanie vzťahov príčiny a následku do diagramov a schém. Transformovanie verbálnych informácií do obrazovej podoby uľahčuje uvedomenie si troch druhov vzťahov: explicitne vyjadrených (direct effect), implicitne vyjadrených (indirect effect) a vzťahy s viacnásobnými príčinnými sekvenciami (multiple causal sequence), ktoré sa nachádzajú medzi väčšími textovými jednotkami (napr. odsekmi). Úzky vzťah medzi kreslením diagramov a vytváraním schém v mysli dokázali D. Leutner et al. (2009). Keď si predstavujeme obsah textu v mysli, musíme transformovať verbálnu informáciu do obrazovej podoby, rovnaký proces prebieha, keď kreslíme schému vzťahov na papier. Obe činnosti teda prehlbujú porozumenie textu. Kreslenie počas čítania si, prirodzene, vyžaduje zvýšenie kognitívnej kapacity krátkodobej pamäte, čo môže pre niektorých žiakov znamenať problém súvisiaci so sústredením. Kreslenie počas čítania znamená, že striedavo rozdeľujeme pozornosť medzi text a obrázok. Avšak, ak je táto zručnosť zautomatizovaná, prináša lepšie výsledky pri učení sa, zapamätaní a znovuvybavení.

Cloze-test je ďalšia stretégia podporujúca rozvoj porozumenia a kritického myslenia. Pôvod má v psychológii geštaltizmu, ktorá vychádza z myšlienky, že učenie je založené najprv na porozumení celku, až potom nasleduje porozumenie jednotlivým častiam. Podobne aj cloze-test vyžaduje, aby sa čitateľ pokúsil porozumieť kontextu tak, ako keby tam neboli vynechané žiadne slová – t. j. mentálny proces hľadania vhodných slov je vizualizovaný v podobe medzier, ktoré žiak vypĺňa (Stansfield, 1980). Čítanie cloze-testu sa podobá listovaniu v mentálnom slovníku. Keď čitateľ príde k miestu, kde je medzera, musí zastaviť a zo svojej slovnej zásoby vybrať slová, ktoré po sémantickej a syntaktickej stránke zodpovedajú kontextu. Z tohto zoznamu nakoniec vyberie to, ktoré považuje za najvhodnejšie, najbližšie originálu. Vytváranie cloze-testu má niekoľko variantov. Základom je vždy prázdna medzera rovnakej dĺžky. Cieľové slovo môže byť vynechané pravidelne (napr. každé piate), môže ísť o konkrétny slovný druh a pod. Rozličná môže byť aj miera nápovedy: bez nápovedy, možnosť výberu odpovede pre každé slovo alebo zoznam vynechaných slov v náhodnom poradí v zadaní úlohy. Vyhodnocuje sa výkon podľa počtu získaných bodov. V prípade voľných medzier (cloze-testu bez nápovedy) si treba ujasniť, či za správnu odpoveď považujeme doplnené slovo zhodné s originálom, alebo pripustíme použitie synonyma. Na vyhodnotenie výsledkov sa používa trojstupňová škála: výborný čitateľ (100 – 90%), dobrý čitateľ (89 – 60%) a slabý čitateľ (59% a menej).

Testy reliability a validity (Brown, 1980, Greene, 2001, Kamalská, 2007) dokázali, že cloze-test i kreslenie diagramov sú vhodným nástrojom na meranie porozumenia vo výskume i v školskej praxi. Sú si podobné v tom, že obe pomáhajú vytvoriť situačný model zobrazujúci príčinno-následkové vzťahy. Zjednodušene možno povedať, že počas čítania prebieha trojfázový SOI model (Mayer, 1996): S (selecting) – výber vhodných informácií, spracovanie v krátkodobej pamäti, O (organizing) – usporiadanie čiastkových informácií do celistvej štruktúry, vytvorenie vzťahov medzi informáciami, I (integrating) – začlenenie nových informácií do existujúcich schém, uloženie do dlhodobej pamäti. Vyučovanie podľa konštruktivistických princípov vedie k zvyšovaniu kritického myslenia u žiakov, k vyvíjaniu väčšej aktivity na hodinách a v konečnom dôsledku k trvalejším vedomostiam, pretože ich museli nadobudnúť vlastnými silami. Na druhej strane je tu skupina lingvistov, psycholigvistov a pedagógov, ktorí tvrdia opak – čím viac zaťažíme mozog žiaka, tým horšie bude jeho porozumenie. Názory na túto problematiku sa však rôznia. Niektoré výskumy preukázali pozitívny vplyv, iné naopak negatívny, či dokonca neutrálny. To je spôsobené použitím rôznych materiálov, metód či zohľadnením rôznych faktorov, ktoré vstupujú do procesu porozumenia textu. A tak aj naďalej ostáva nevyriešená otázka: Zaťažujú štylisticky bohaté texty pamäť žiaka nadmerným spôsobom, alebo naopak uľahčujú porozumenie textu?

2. Empirická časť

2.1 Výskumný problém

Učenie sa z textu nemá byť pasívnym prijímaním hotových poznatkov, ale naopak ich aktívnym konštruovaním. Ide o zložitý proces interakcie medzi doterajšími a novonadobudnutými informáciami, ktorý prebieha na úrovniach získavania informácií, porozumenia a hodnotenia textu. Zapamätaniu predchádza rad zložitých kognitívnych procesov – od recepcie, cez získavanie implicitne a explicitne vyjadrených informácií až po porozumenie vzťahom medzi nimi a kritické zhodnotenie prečítaného textu. Mieru porozumenia textu ovplyvňuje motivácia žiaka naučiť sa text. Významnú rolu v procese porozumenia zohráva jazyková a komunikačná kompetencia žiaka. V neposlednom rade je dôležitý aj text ako taký, jeho pojmová a syntaktická náročnosť, organizačná štruktúra a pod. Čitateľsky gramotným sa však žiadny žiak nestane po absolvovaní jedného predmetu. Tieto zručnosti je potrebné rozvíjať ako na hodinách materinského jazyka, tak aj na hodinách humanitných či prírodovedných predmetov.

2.2 Predmet výskumu

Predmetom výskumu je interdisciplinárna analýza učebných textov z pohľadu jazykovedy (teória maximálnej koherencie textu) v kontraste s poznatkami z psychológie učenia (teória minimálneho kognitívneho zaťaženia). Tieto poznatky sme v empirickej časti premietli do štyroch vlastností textu: explicitný verzus implicitný text, integrovaný verzus fragmentovaný text. Pozornosť sústreďujeme na kritické myslenie žiakov a schopnosť čítať s porozumením.

2.3 Účastníci výskumu

Žiaci 9. ročníka základných škôl na Slovensku a žiaci 2. ročníka VMBO škôl v Holandsku. VMBO sú prípravné odborné školy z oblasti technológií, poľnohospodárstva, zdravotníctva a ošetrovateľstva a ekonomiky. Počas štúdia si žiaci môžu vybrať jeden zo štyroch smerov: teoretický, kombinovaný teoretický a praktický, pokročilý, základný. Každý zo smerov pripravuje žiakov na ďalší stupeň školskej dochádzky MBO (vyššie odborné školy), s výnimkou teoretického stupňa po absolvovaní ktorého žiaci môžu pokračovať na vyššom stupni školy, tzv. HAVO. Na VMBO školách žiaci absolvujú povinné predmety: holandčina, angličtina, spoločenskovedné a prírodovedné predmety , telesná výchova, estetika a dejiny umenia, z ktorých vykonávajú maturitnú skúšku v podobe celonárodného testovania alebo skúšky v škole. Okrem nich si volia niekoľko ďalších podľa ponuky školy.

Porovnanie slovenských žiakov s holandskými vychádza z výsledkov medzinárodného testovania PISA 2009, ktoré podobne ako v predchádzajúcich rokoch ukázalo obrovský náskok holandských žiakov pred slovenskými – 10. miesto nad priemerom OECD v porovnaní s 25. miestom pod priemerom OECD.

2.4 Výskumné otázky a hypotézy

Na základe preštudovanej literatúry sme stanovili tri výskumné otázky a štyri hypotézy:

Výskumná otázka č. 1: Aká je rola konektorov a štruktúra textu pri porozumení náučného textu. Na zodpovedanie tejto výskumnej otázky sme vytvorili štyri verzie každého textu. Kombináciou vlastností implicitnosti a explicitnosti textu s integrovanosťou alebo fragmentovanosťou sme dospeli k štyrom experimentálnym podmienkam:

P1 – explicitný/integrovaný text sa vyznačuje prítomnosťou koherenčných prostriedkov a vety sú prezentované tak, že nasledujú okamžite za sebou v tom istom riadku. Príklad: *V 1945 sa skončila druhá svetová vojna a Amerika a Rusko boli víťazmi. Amerika chcela vládnuť Európe, pretože Amerika mala veľa peňazí. Preto bola silnou krajinou. Rusi boli tiež veľmi silní, pretože mali veľa území vo východnej Európe.*

P2 – explicitný/fragmentovaný text je po jazykovej stránke úplne totožný (explicitný), odlišuje sa ale usporiadaním viet (fragmentovanosťou), čo znamená, že každá veta, resp. časť súvetia sa začína na novom riadku. Príklad:

V 1945 sa skončila druhá svetová vojna

a Amerika a Rusko boli víťazmi.

Amerika chcela vládnuť Európe,

pretože Amerika mala veľa peňazí.

Preto bola silnou krajinou.

Rusi boli tiež veľmi silní,

pretože mali veľa území vo východnej Európe.

P3 – implicitný/integrovaný text stojí v protiklade k explicitnému/integrovanému textu, t. j. spojky sú vynechané, inak vety plynulo nadväzujú jedna na druhú. Príklad: *V 1945 sa skončila druhá svetová vojna. __ Amerika a Rusko boli víťazmi. Amerika chcela vládnuť Európe. __ Amerika mala veľa peňazí. __ Bola silnou krajinou. Rusi boli veľmi silní. __ Mali veľa území vo východnej Európe.*

P4 – implicitný/fragmentovaný text je protikladom k explicitnému/fragmentovanému textu, pretože v texte chýbajú koherenčné prostriedky, ale je zachovaná štruktúra textu, teda každá veta začína na novom riadku. Príklad:

V 1945 sa skončila druhá svetová vojna.

Amerika a Rusko boli víťazmi.

Amerika chcela vládnuť Európe.

Amerika mala veľa peňazí.

Bola silnou krajinou.

Rusi boli tiež veľmi silní.

Mali veľa území vo východnej Európe.

Pri tejto výskumnej otázke budú skúmané dve hypotézy:

Hypotéza č. 1:

Explicitný/integrovaný text je ľahšie zrozumiteľnejší ako implicitný/integrovaný, pretože spojky uľahčujú jeho porozumenie.

Hypotéza č. 2:

Implicitný/fragmentovaný text je viac zrozumiteľnejší ako explicitný/fragmentovaný text. V tomto prípade porozumenie ovplyvňujú dva protichodné javy. Na jednej strane nový riadok signalizuje novú myšlienku, na druhej strane spojka na začiatku riadka je znamením pokračovania predchádzajúcej vety.

Výskumná otázka č. 2:

Do akej miery schematické znázornenie textu a cloze-test napomáhajú čítaniu s porozumením? Na zodpovedanie tejto otázky budú porovnávané výsledky z cloze-testu a schematického znázornenia textov. Rôzne testy validity a reliability dokázali, že zmienené úlohy porozumenia textu prinášajú výsledky, ktoré sú kvalitatívne rovnakého charakteru, a teda môžu byť porovnávané ako rovnocenné (Kamalski, 2007).

Z toho vyplýva *hypotéza č. 3:*

Keďže ide o podobný úkon – pri schematickej úlohe musí čitateľ usporiadať informácie, ktoré na seba nadväzujú a v cloze-teste musí čitateľ tento vzťah pomenovať pomocou vhodnej spojky, usporiadanie informácií do schémy a doplnenie spojok prinesie rovnaké výsledky v čítaní s porozumením, t. j. obe metódy budú mať pozitívny vplyv pri zdokonaľovaní zručností čitateľskej gramotnosti.

*Výskumná otázka č. 3***:**
Do akej miery sa bude líšiť porozumenie textu vzhľadom na krajinu a úlohu? Zozbierané dáta budeme konfrontovať s predchádzajúcim výskumom uskutočneným v Holandsku i zo závermi medzinárodnej komparatívnej štúdie PISA 2009.

Na základe doterajších výskumov sme formulovali hypotézu č. 4: Holandskí žiaci budú úspešnejší v oboch úlohách ako slovenskí žiaci, pretože vzdelávací systém v Holandsku má dlhšiu tradíciu podpory kritického myslenia ako na Slovensku.

2.5 Metodológia

Výskum má kvalitatívno-kvantitatívny charakter a pozostáva z dvoch častí. V oboch etapách výskumu pracujeme s rovnakým materiálom. Texty boli preložené z holandského originálu a pochádzajú z učebnice dejepisu pre VMBO školy (v slovenskom kontexte ide o stredné odborné školy s maturitou alebo odborné učilištia s výučným listom). Texty boli vybrané tak, aby boli pre čitateľa zaujímavé. Celkom pracujeme s ôsmimi textami.

V prvej časti budeme overovať čitateľnosť textov preložených do slovenského jazyka metódou obsahovej analýzy textu. Pozornosť sme sústredili na výpočet obťažnosti textu podľa vzorca Nestlerovej upraveného na české a slovenské pomery J. Průchom (1984).

Výsledky meraní náročnosti textu budú kvalitatívne interpretované tak, ako to umožňuje charakter tejto metódy. Na výpočet je potrebný základný vzorec: T = Ts + Tp, v ktorom T = stupeň náročnosti, Ts = stupeň syntaktickej náročnosti a Tp = stupeň pojmovej náročnosti. Ďalej rozlišujeme hodnoty K = pomer substantívnych pojmov v celkovom počte slov a koeficient h = pomer odbornej informácie v celkovom počte pojmov a koeficient i = pomer pojmov nesúcich odbornú informáciu v celkovom počte slov. Texty s najnižšou náročnosťou sa pohybujú medzi hodnotami 0 – 20 bodov, texty s najvyššou náročnosťou 60 a viac bodov. Metóda má svoju didaktickú reálnosť – t. j. objektívne zistené hodnoty korelujú so subjektívnym postojom respondentov.

Validitu a reliabilitu analýzy textov zabezpečuje didaktický test, ktorý bude realizovaný v dvoch blokoch. V prvom bloku každý žiak dostane všetkých 8 textov v jednej z dvoch verzií: explicitný/ integrovaný alebo explicitný/fragmentovaný text. Porozumenie textu sme zisťovali metódou cloze test – t .j. na miestach, kde by mal byť konektor, je medzera. Všetky medzery majú rovnakú dĺžku. V zadaní textu sú v náhodnom poradí uvedené všetky vynechané konektory. Úlohou žiakov je doplniť vhodný konektor na vhodné miesto. Výsledky budeme vyhodnocovať štandardným spôsobom. Počet správnych odpovedí (jeden bod za každú správne doplnenú odpoveď) sme prepočítali na percentá. Podľa toho sme potom výkon žiaka sme zaradili do jednej z troch úrovní porozumenia: vysoká úroveň porozumenia (viac ako 58%

správne slov) svedčí o schopnosti čítať text samostatne a s porozumením, stredná úroveň (44 – 57%) znamená, že žiak potrebuje usmernenie zo strany učiteľa a nízka úroveň (pod 43%) hovorí o nedostatočnej úrovni porozumenia a nevyhnutnej pomoci učiteľa žiakovi.

V druhom bloku testovania čitateľskej gramotnosti každý žiak dostane všetkých 8 textov podľa náhodného výberu v jednej zo štyroch experimentálnych podmienok (viď výskumná otázka č. 1). Žiaci budú mať 30 minút na prečítanie textov a 30 minút na vyplnenie schém bez možnosti vrátiť sa k textom. Schémy budeme vyhodnocovať podľa počtu správnych odpovedí. Za každé správne doplnený vzťah (políčko) dostane žiak jeden bod. Vzťahy, ktoré majú žiaci do schémy dopĺňať, sú očíslované a uvedené v zadaní úlohy. Maximálny počet vzťahov na jednu tému je osem, t. j. 8 bodov. Body prevedieme na percentá a budeme interpretovať podľa trojstupňovej škály použitej pre cloze-test.

Testovanie bude realizované s časovým odstupom jedného, maximálne však dvoch týždňov, pretože vykonanie celého testovania na jedenkrát by bolo pre žiakov psychicky náročné. Poradie úloh zisťujúcich porozumenie nie je náhodné. Keby sme cloze-test realizovali v druhom bloku, žiaci by už poznali plné znenie textov, a teda dopĺňanie konektorov by stratilo význam. Taktiež každý žiak dostane text iba v jednej verzii, pretože čítanie ďalších mutácií rovnakého textu by výrazne ovplyvnilo výsledky testovania.

Záver

Cieľom výskumu je poukázať na využitie cloze-testu a schematických úloh na vyučovaní pri hodnotení poznatkov v kombinácii s hodnotením porozumenia textu. Štyrmi experimentálnymi situáciami chceme poukázať na to, že štylisticky jednoduchší text neznamená automaticky uľahčené porozumenie a že s meniacou sa organizáciou textu sa mení aj kvalita porozumenia.

Zoznam bibliografických odkazov

1. GAVORA, P. *Žiak a text*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 128 s. ISBN 80-0800-333-2.
2. MISTRÍK, J. *Štylistika*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 598 s. ISBN 80-08-02529-8.
3. PALENČÁROVÁ, J. Čítanie ako komunikačná zručnosť. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. 2005/2006, roč. 52, č. 7 – 8, s. 200 – 204.
4. Štátny pedagogický ústav: PISA [online]. [cit. 2004-01-24]. Dostupné na internete: <http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=933.html>.
5. TOMENGOVÁ, A. Prehľad kľúčových pojmov súvisiacich s čitateľskou gramotnosťou a možnosti jej rozvoja. In: *Pedagogické rozhľady*. 2008, roč. 17, č. 2/2008, s. 7 – 9.

VYBRANÉ ŠPECIFIKÁ TEORETICKÉHO SKÚMANIA SALEZIÁNSKEHO PREVENTÍVNEHO SYSTÉMU EDUKÁCIE

Marek Wiesenganger

Abstrakt
Saleziánsky preventívny systém je v súčasnosti vitálnym, autonómnym, celosvetovo rozšíreným a mnohorozmerným edukačným systémom, ktorý je nositeľom a súčasne aj tvorcom špecifického spôsobu sebarealizácie človeka. Keďže cieľom autora je v konečnom dôsledku skúmať postavenie a význam osoby v saleziánskom preventívnom systéme edukácie z hľadiska výziev súčasnej kultúry, v príspevku sa snaží načrtnúť špecifické východiská jeho filozoficko-teoretického skúmania, ako aj naznačiť možný spôsob metodologického prístupu.

Predstavenie problematiky

Súčasťou pedagogických odpovedí na realitu človeka uprostred súčasnej kultúry je aj saleziánsky preventívny systém edukácie, ktorý je prezentovaný a uplatňovaný mnohými formálnymi aj neformálnymi skupinami ľudí.

Vznik tohto uceleného a súčasne otvoreného edukačného systému je podstatne spojený so životom Jána Bosca (1815-1888). Kým geograficky môžeme priestor, v ktorom sa začal formovať, vymedziť na oblasť Turína v severnom Taliansku, najmä na miestnu časť Valdocco, z hľadiska priestoru, ktorý by bol určený svetom osôb, je miestom jeho vzniku spoločenstvo osôb zhromaždené okolo Jána Bosca na základe jeho konceptu ľudskosti a na základe jeho špecifického spôsobu zámerného reagovania na situáciu mladých, s ktorými prichádzal do kontaktu. V dobovom kontexte rodiaceho sa Talianska išlo v prvom rade o angažovanie sa v prospech jednotlivcov a skupín ľudí, najmä mladých, ktorých integrálny rozvoj bol vzhľadom na podmienky ich života z pohľadu zakladateľa v ohrození.

V súčasnosti je skúmaný edukačný systém celosvetovo rozšíreným mnohorozmerným fenoménom, ktorý prekročil a stále má schopnosť prekračovať hranice konkrétnej a dejinnej podoby ľudskej existencie, uprostred ktorej bol definovaný (porov. *Dati statistici – in quali settori stiamo lavorando? Dati statistici – nel mondo*). Má teda schopnosť vitalizujúco a edukačne vstúpiť do kultúrne a nábožensky odlišných foriem antropologickej situácie.

Na fenomén spomínaného systému sa dá pozerať z rôznych uhlov pohľadu, napr. ako na určitý životný štýl, kultúru života, spôsob manažovania práce a organizácie inštitucionálnych aj voľnočasových výchovných aktivít. V našom príspevku sa ním budeme zaoberať prednostne ako špecifickým a historicky vyprofilovaným edukačným systémom, ktorý je súčasne životaschopným systémom v neustálom dialógu s okolím, schopným podľa vlastných imanentných princípov integrovať nové poznatky a situácie, reagovať na nové podnety a výzvy a adaptovať sa v novom prostredí bez straty vlastnej identity. Naším cieľom bude predstaviť vybrané špecifiká a ťažkosti teoretického spracovania saleziánskeho preventívneho systému edukácie, ako aj preskúmať možnosti ich riešení, pričom pod teoretickým spracovaním myslíme najmä filozoficko-antropologické preskúmanie a uchopenie skúmaného systému. Tento cieľ je integrálnou súčasťou riešenia dizertačnej práce na tému *Postavenie a význam osoby v saleziánskom preventívnom systéme edukácie*.

1. Saleziánsky preventívny systém edukácie v kontexte súčasnej filozofie výchovy

Edukáciu môžeme z istého hľadiska považovať za konanie, ktorým človek uchováva konkrétny, dejinný spôsob (*modus*) vlastného bytia. V takomto chápaní by potom išlo o špecifický a exkluzívny „priestor definovaný skrze človeka“, v ktorom sa človek nielen „stáva“ človekom (Maritain, 2001), ale kde sa aj aktuálne „deje“ konkrétna podoba existencie človeka, teda v ktorom sa táto podoba udržiava živou a významnou (Arendtová, 1994). Mohli by sme potom povedať, že jednou z podstatných poslaní výchovy je individuálne a osobné „znovuudianie sa“, reaktualizácia, revitalizácia určitého príbehu človeka. Z týchto dôvodov by edukácia vo svojom uskutočňovaní bola aj veľmi špecifickým priestorom bázne a pýtania sa, kto je to človek, je neustálym procesom nachádzania čiastkových odpovedí, ktoré nás vedú k stálemu prehodnocovaniu, ako aj k vnútornej premene chápania toho, čo znamená byť človekom (Solomon, 1996). Z takéhoto hľadiska by sme pedagogiku mohli následne charakterizovať ako reflexiu nad tým, ako sa toto „uchovanie človeka“ uskutočňuje (Cambi in Cambi et al., 2009) a aktualizuje v jedinečnom príbehu individuálnej osoby (Maritain, 2001), pričom jej podstatnou a neodmysliteľnou časťou je istá forma zodpovedania si vyššie spomenutých antropologických otázok.

V načrtnutom chápaní edukácie a pedagogiky sa ukazuje podstatná vnútorná súvislosť medzi filozofickým a pedagogickým myslením najmä v oblasti zodpovedania otázok, ktoré sa týkajú uskutočňovania sa človeka. Ako súhlasne prízvukujú mnohí súčasní autori zaoberajúci sa filozofiou výchovy, nadväzujúci na tradíciu gréckeho významu filozofie (napr. Maritain, 2001, Nanni, 2007, Palouš, 1991, Gáliková Tolnaiová, 2007, Pospíšil, 2009, Pelcová, 2000), nie je možné uvažovať o uskutočňovaní sa človeka, o jeho stávaní sa samým sebou, bez určitého filozofického konceptu, obrazu toho, čo znamená byť človekom (a nemyslíme tým hneď filozoficky odôvodneného). K tomu však treba súčasne dodať, že nielen pedagogické myslenie sa odvoláva na filozofické, ale vychádzajúc z pôvodného významu filozofie, ktorá v sebe skrýva súčasne lásku v jej podobe *filein* a múdrosť ako *sophia*, filozofické myslenie je myslením, ktorým a v ktorom sa uskutočňuje starostlivosť o dušu (Palouš, 1991, Rajský, 2007,) a ktoré tak má ako jednu zo svojich najvyšších ambícií plnosť uskutočnenia sa človeka. Preto sú filozofia a pedagogika *„navzájom súvzťažné: prvá nachádza v druhej cieľ svojho úsilia a druhá sa epistemologicky a axiologicky zakoreňuje v prvej“* (Rajský, 2007, s. 103).

Vzhľadom na takto chápané vzájomné prepojenie filozofického a pedagogického myslenia sa zdá potrebné zvýrazniť, že základným kontextom súčasnej edukácie je globálna a súčasne pluralitná spoločnosť a že práve súčasná situácia zvyšuje naliehavosť filozofického diskurzu v pedagogike. Postmoderná situácia s uznaním nefunkčnosti a skončenia univerzálnych narácií (Lyotard, 1993) tak so sebou okrem snahy o nenásilie prináša aj problém zdôvodnenia práva na edukačnú intervenciu, problém zdôvodnenia výchovných cieľov, obsahov a metód. Globalita naopak prináša naliehavú potrebu hľadať komplexné princípy vytvárania globálnej spoločnosti a vzájomného harmonického spolužitia uprostred plurality. Tento kontext prináša edukácii a pedagogike špecifické výzvy, ktoré sa týkajú najhlbšej podstaty človeka, edukácie a spoločnosti (Aguerrondová, 2010, Liessmann, 2008).

Problematickosť hľadania týchto odpovedí úzko súvisí s uvedomovaním si faktu, že edukácia ako špecifický spôsob znovuuskutočňovania sa človeka nikdy nie je mimodejinnou a mimoľudskou skutočnosťou, že nie je o nej možné uvažovať nevzťahujúc sa na dejiny a príbehy konkrétnych osôb. Teda, že jednou z jej podmienok *sine qua non* sú konkrétne osoby, ktoré dôverujú určitému antropologickému modelu, chcú ho uchovať a reaktualizovať, majú zdôvodnené právo edukovať, sú presvedčené o edukabilite človeka a zámerným spôsobom edukačne pôsobia (Nanni in Prelezzo, 2008). Ak však neexistuje osoba, ktorá by nebola

ponorená do dejinnej tradície a ak následne o edukácii môžeme hovoriť iba v jej konkrétnom a dejinnom dianí, potom odpovede na otázky o edukácii a človeku sa nachádzajú a sú skutočne živé iba v jednotlivých výchovných dianiach, ktorým zodpovedajú konkrétne diskurzy (Kaščák, Pupala, 2010).

Takýto stručne načrtnutý kontext edukácie a filozofie výchovy je našou optikou skúmania saleziánskeho preventívneho systému edukácie, ktorý považujeme za vitálny antropologický projekt, ktorý bol a stále je významne reaktualizovaný a ktorého pokračovatelia v ňom nachádzajú autentický spôsob (*modus*) uskutočňovania vlastného osobného príbehu. Nakoľko ho teda chápeme ako špecifický, voči iným vymedzený a súčasne otvorený priestor edukačného diania, ktorému zodpovedá jedinečný spôsob uskutočňovania sa osoby, ako aj jedinečná a autonómna antropologická koncepcia, natoľko ho chápeme ako konkrétnu a autonómnu podobu definovania edukácie a človeka, ako konkrétnu podobu zdôvodnenia edukačnej intervencie, jej cieľov, obsahov, metód, pedeutológie atď. Znamená to, že od neho očakávame schopnosť zdôvodniť v kontexte súčasnej kultúry svoju antropologicko-edukačnú víziu a východiská. Druhou stranou nášho skúmania je potreba pociťovaná zo samotného edukačného systému a to konkrétne potreba nového premyslenia jeho antropologickej a edukačnej ponuky (Nanni, 2003), jej hlbšie teoretické antropologicko-pedagogické sebaporozumenie, ako aj jeho rozvíjanie uprostred reagovania na nároky a výzvy súčasnej kultúry (Palumbieri, 1988).

2. Ciele dizertačnej práce

Skôr ako predstavíme vybrané špecifiká teoretického, filozoficko-antropologického skúmania saleziánskeho preventívneho systému edukácie, načrtneme kontext, v ktorom sa profilujú. Týmto kontextom je zámer dizertačnej práce objasniť *postavenie a význam osoby v saleziánskom preventívnom systéme edukácie z hľadiska výziev súčasnej kultúry* sformulovaný nasledovne v hlavnom cieli: *preskúmať prínos antropologickej koncepcie saleziánskeho preventívneho systému edukácie pre antropologicko – edukačné výzvy súčasnej kultúry,* a konkretizovaný v cieľoch čiastkových:

1. preskúmať a opísať biografický, historický, náboženský, pedagogicko–sociálny a antropologický kontext vzniku a definovania saleziánskeho preventívneho systému edukácie v spojitosti so životom Jána Bosca
2. preskúmať a rekonštruovať základné antropologické východiská saleziánskeho preventívneho systému edukácie
3. preskúmať možné antropologické koncepcie, ktoré by rozvíjali antropologické východiská saleziánskeho preventívneho systému edukácie
4. preskúmať vybrané reprezentačné antropologické východiská a koncepcie súčasnej kultúry
5. určiť a charakterizovať antropologicko–edukačné výzvy reprezentačných antropologických východísk a koncepcí súčasnej kultúry
6. preskúmať a navrhnúť možný prínos koncepcie osoby v saleziánskom preventívnom systéme pre edukáciu v súčasnej kultúre

V práci by sme v konečnom dôsledku chceli priviesť do dialógu dve koncepcie: antropologický koncept saleziánskeho preventívneho systému edukácie a antropologicko-edukačné výzvy súčasnej kultúry. Za týmto zámerom však bude potrebné v prvom rade filozoficky preskúmať samotné antropologické východiská saleziánskeho preventívneho systému edukácie, nakoľko

tie neboli doteraz dostatočne filozoficky preskúmané. Práve táto snaha o teoreticko-filozofické uchopenie naráža na niekoľko špecifických danosti skúmaného edukačného systému.

3. Špecifické východiská teoretického skúmania antropologických východísk saleziánskeho preventívneho systému edukácie

Saleziánsky preventívny systém edukácie nebol zakladateľom pôvodne sformulovaný na úrovni teoretickej reflexie, ani nebol realizovaním explicitne vyjadrenej a komplexne ukotvenej teórie, ale bol a stále aj je predovšetkým životnou praxou, vitálnym komplexom, úzko previazaným na životný štýl zakladateľa a ním vytvoreného spoločenstva, pričom jeho hlavným cieľom bola plnosť sebauskutočnenia sa každého člena komunity. Uprostred existujúcich a vznikajúcich vedecko-teoreticky zdôvodnených pedagogík 19. storočia sa vyprofiloval ako „nevedecký" edukačný systém, nakoľko nepoužíva vedeckú metodológiu na definovanie a zdôvodnenie akejkoľvek oblasti svojej existencie a pôsobenia. Miestom, kde sa definoval a kde sa uskutočňoval, bola vitálna prax spoločenstva na Valdoccu. Táto vitálna prax, ktorú môžeme v najširšom zmysle slova nazvať preventívnym systémom, bola dlho žitá a uplatňovaná bez systematicko-teoretickej reflexie, teoreticko-vedeckého sebadefinovania alebo prípadne inej systematicko-komplexnej textovej kodifikácie. Nositeľom identity saleziánskeho antropologického projektu boli konkrétne osoby, najmä osoba zakladateľa (Braido, 1988, 1997; Reimer in Brestovanský, Rajský, 2009).

Až rozvoj saleziánskeho diela so sebou priniesol požiadavku hľadania nových spôsobov zachovania identity, špecifickej formy života. Popri a uprostred praxe saleziánskeho preventívneho systému, popri jednotlivých edukačných činnostiach, vznikajú v istých okamihoch (založenie nového diela, misijná výprava, supervízia diela, formovanie spolupracujúcich, zmena štruktúry, potreba reformy, písanie konštitúcií pre vznikajúcu rehoľnú spoločnosť) diela, ktoré boli vytvorené výslovne za účelom kodifikovania základných princípov prežívanej praxe, postojov, hodnôt, životného štýlu, pedagogického systému. V týchto dielach autor definuje základné prvky svojej edukačnej koncepcie (idey, ciele, metódy, kompetencie atď.) (Braido, 1988).

Avšak aj v týchto dielach Ján Bosco ostáva na opisno-usmerňujúcej úrovni, bez nároku na úplnosť. Rovnako ide vždy o diela tvorené pre konkrétnych adresátov, teda reagujúce na ich konkrétnu situáciu a problémy. V žiadnom zo svojich diel neprechádza do roviny tvorenia ucelenej, komplexnej teoretickej koncepcie, aj keď dielo s takýmto charakterom mal v úmysle napísať (Bosco in Braido, 1997).

S týmito skutočnosťami úzko súvisí aj fakt, že v žiadnom zo svojich diel explicitne teoreticky nedefinuje svoje antropologické východiská, ktoré tak ostávajú v pozícii implicitných predpokladov pre edukačnú prax a životný štýl (Rajský in Brestovanský, Rajský, 2009). Vo všeobecnosti by sme mohli povedať, že jeho spisy zachytávajú preventívny systém na úrovni popisu edukácie a neprechádzajú do roviny edukability ako základnej schopnosti osoby byť edukovanou. Antropologický koncept, ktorý sa v saleziánskom preventívnom systéme uchováva a uskutočňuje, ostáva v základných kodifikujúcich textoch takmer úplne nevyslovený. Vychádzajúc z tohto základného faktu by sme mohli povedať, že z filozoficko-vedeckého hľadiska Ján Bosco neproblematizoval antropologické východiská svojho edukačného systému, že nevnímal ako potrebné, aby vedecky skúmal, zdôvodňoval, či kriticky a kontextovo prehodnocoval (Palouš, 1991) vlastný antropologický koncept. Súčasne však môžeme usudzovať, že vznik novej edukačnej reality, silné povedomie vlastnej špecifickej identity, vymedzenie vlastného spôsobu edukačnej aktivity, špecifickosť vitálnej praxe a jej bránenie voči snahám o jej podriadenie iným edukačným systémom (Braido, 1988, 1999), si nejakú formu problematizovania antropologických východísk vyžaduje, pretože vznik nového

znamená odlíšenie a odstup od predošlých, či ostatných. Z takéhoto pohľadu môžeme povedať, že vlastné antropologické východiská boli v preventívnom systéme problematizované v inom, nevedeckom kontexte, a následne iným spôsobom. A tiež, že vyššie popísané skutočnosti spojené so vznikom nového typu „diania sa“ človeka, sú nejakým spôsobom (aj keď neexplicitne a nefilozoficky) problematizovaním antropologického modelu. V takomto prípade problematizovaním nechápeme explicitné filozofické, či pedagogické zaoberanie sa danou témou, ale „praktický“ druh vymedzenia sa, ktoré v sebe zahŕňa explicitné, aj keď „iba“ praktické odlíšenie sa.

Všetky vymenované skutočnosti (edukačný model zachytený vo vitálnej praxi spoločenstva, neteoretickosť, fragmentárnosť, adresnosť textových uchopení, implicitnosť antropologických východísk) vytvárajú základné a súčasne aj špecifické predpoklady pre teoreticko-filozofický prístup k antropologickému obrazu skúmaného edukačného priestoru, ako aj k stanoveniu metodológie tohto prístupu.

4. Náznaky metodológie - filozofovanie o výchove

Akým spôsobom je možné siahnuť na pramene saleziánsko-preventívnej edukácie, ktorými je spôsob uskutočňovania sa človeka, teda konkrétna podoba odpovede na otázku: kto je človek, kým sa má a môže stať? Toto je zásadná otázka, ktorá nás vedie pri hľadaní takej metodológie, ktorá by zodpovedala samotnému predmetu skúmania (Rajský, 2009) a ktorá je úzko spojená s presvedčením, že každá udalosť edukácie je súčasne aj udalosťou zjavenia sa edukability.

Základným vymedzením našej metódy je filozofovanie o edukácii: je totiž priestorom, v ktorom pedagogický spôsob pýtania sa naberá svoju opodstatnenosť a zmysluplnosť, kde naberá svoju odvahu sa pýtať a implikuje nádej na odpoveď. V tomto filozofickom prístupe, ide o špecifický typ odhaľovania, skúmania a rozširovania predpokladov edukácie, ktorého podstatným prvkom je „rozlišovanie medzi výchovnou realitou a tým, čo si o realite myslíme“ a ktorého špecifikom je „vedomie unikajúcna, transhorizontovosti výchovnej reality“ (Piaček in Švec, 1998, s. 252-253). Toto vedomie dáva vzniknúť priestoru medzi samotnou realitou a obrazom o nej a súčasne vytvára priestor na rôzne typy konceptuálnych spojení týchto dvoch neoddeliteľných častí (reality a jej obrazu). Túto schému môžeme preniesť do našej problematiky a to tak, že v kontexte filozoficko-teoretického neproblematizovania antropologických východísk skúmaného edukačného diania chceme problematizovať „neproblematické“ (Palouš, 1991, Grondin, 1997). Vedení snahou o získanie odpovede na otázky ako napr.: Akého človeka má v úmysle uskutočňovať daný edukačný priestor a dianie? Akého človeka, v jeho otvorenosti, odkázanosti, potencionalite, schopnostiach rozvoja tento typ edukácie predpokladá? Akého človeka sprítomňuje, zjavuje, necháva sa uskutočňovať? chceme rekonštruovať implicitné antropologické predpoklady saleziánskeho preventívneho systému edukácie zachyteného v základných dokumentoch ako napr. *Dôverné pripomienky direktorom (1875), Pojednanie o preventívnom systéme (1877), Pamäti oratória , List z Ríma (1984)*. A keďže tento edukačný systém bol z pedagogického hľadiska zachytený na úrovni edukačnej praxe, bude potrebné prejsť od tejto roviny, k rovine človeka ako bytosti, ktorého táto edukácia predpokladá ako toho, ktorý má potrebu a súčasne je aj schopný prijať jej intervenciu. V našom skúmaní teda pôjde predovšetkým o pohyb od edukácie k antropológii v jej rozmere edukability. Budeme hľadať základy, princípy, *arche* skúmaného edukačného diania (Palouš, 1991). V našom hľadaní nás povedie aj vedomie, že toto *arche* je konštitučne zviazané s príbehom človeka, ktorý svojím spôsobom uskutočňovania sa vytvoril nový edukačný priestor. Z takéhoto hľadiska sa naše skúmanie nebude odohrávať mimo priestoru človeka, ktorý je živou osobou, vrhnutou a realizujúcou sa v určitej dejinnej situácii a ktorý úmyselne istým spôsobom explikoval svoj spôsob uskutočňovania sa.

Práve preto nebude naše skúmanie vychádzať zo scientistických pozícií (Piaček in Švec, 1998), ale z hermeneutických. Nebude skúmaním veci, ale predovšetkým rozhovorom, teda účasťou na tradícii a účasťou na zmysle (Grondin, 1997). Nakoľko úkon porozumenia je obrátením úkonu reči (Grondin, 1997), naše skúmanie bude počúvaním vypovedaného v textoch, ktorých úmyslom bolo zachovať konkrétny edukačný priestor a tým aj konkrétny spôsob uskutočňovania sa človeka. Rovnako však bude hľadaním toho, čo nebolo vypovedané, pretože sa týkalo netematizovaného predporozumenia, pričom toto predporozumenie označuje skutočnosti, ktoré sú súčasťou vyznania sa v živote, základného porozumenia, ktoré znamená povedomie vlastnej schopnosti poradiť si so životom, stačiť na neho, vedieť, čo s ním. Vzhľadom na špecifickosť vitality saleziánskeho preventívneho systému edukácie volíme metódu, ktorá sa nezmocňuje skúmaného, nezvecňuje ho, ale ktorá ho ponecháva „živým" a slobodným prehovoriť k nám aj inak, ako by sme čakali a chceli a ktorý v princípe prekračuje a jedinečne určuje kategórie vzájomného dialógu. Táto metóda si je preto vedomá vlastných hraníc, pretože reč, ako to, čím sa človek explikuje a exteriorizuje, nikdy nevyčerpáva to, čo má byť vyslovené a teda počúvajúci sa nikdy nestáva definitívnym vlastníkom skúmanej skutočnosti (Grondin, 1997).

Týmto, hermeneutickým skúmaním vnútorného významu, ako aj netematizovaných východísk vypovedaného, budeme nadväzovať na historicko-kontextovo-komparatívne prístupy (porov. *Istituto storico salesiano*), ktoré popisujú daný fenomén z pohľadu jeho historického vývoja, kontextu, analyzujú dokumenty vytvorené donom Boscom ako aj ich pramene, skúmajú ho z hľadiska edukačných princípov, metód, pedeutológie atď. a ktorých ovocím je určenie základných kodifikačných textov saleziánskeho preventívneho systému edukácie.

Zoznam bibliografických odkazov

1. AGUERRONDOVÁ, I. Komplexné znalosti a edukačné kompetencie. In *Pedagogika.* [online]. 2010, roč. 1, č. 3, [cit.2011-03-07]. Dostupné na internete: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-3/Aguerondova%20-%20Komplexne%20znalosti%20a%20edukacne%20kompetencie.pdf>. ISSN 1338-0982.
2. ARENDTOVÁ, H. *Krize kultury*. Praha : Mladá fronta, 1994. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.
3. BRAIDO, P. *L´esperienza pedagogica di don Bosco*. Roma : LAS, 1988. 181 s. ISBN 88-213-0177-X.
4. BRAIDO, P. *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*. Roma : LAS, 1999. 439 s. ISBN 88-213-0407-8.
5. BRAIDO, P. (ed) *Don Bosco educatore. scritti e testimonianze.* Roma : LAS, 1997. 472 s. ISBN 88-213-0351-9.
6. BRESTOVANSKÝ, M. – RAJSKÝ, A. (ed) Pedagogika a saleziánsky preventívny systém edukácie. Teoretické východiská a praktické aplikácie. In *Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej pri príležitosti 120. výročia smrti zakladateľa saleziánskej kongregácie Giovanniho Bosca* (1815-1888). Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2009. 88. s. ISBN 978-80-8082-254-5.
7. CAMBI, F et al. *Pedagogia generale : Identità, percorsi, funzione*. Roma : Carocci editore, 2009. 280 s. ISBN 978-88-430-4844-1.
8. *Dati statistici – in quali settori stiamo lavorando*? [online]. [cit.2011-07-03] Dostupnéna internete: <http://www.sdb.org/index.php?ids=9&sott=4&detsot=1&ty=2>.
9. *Dati statistici – nel mondo*. [online]. [cit. 2011-03-07]. Dostupnéna internete: <http://www.sdb.org/index.php?ids=9&sott=4&detsot=3&ty=2>.

10. GÁLIKOVÁ, – TOLNAIOVÁ, S. *Problém výchovy na prahu 21. storočia.* Bratislava : Iris, 2007. 250 s., ISBN 978-80-89256-04-4.
11. GRONDIN, J. *Úvod do hermeneutiky*. Praha : OIKOYMENH, 1997. 247 s. ISBN 80-86005-43-7.
12. *Istituto storico salesiano*. [online]. [cit.2011-03-07]. Dostupné na internete: <http://iss.sdb.org/default.aspx> .
13. KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus, 2009. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
14. LIESSMANN, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění.* Praha : Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
15. LYOTARD, J. F. *O postmodernismu*. [online]. Praha : FÚ AV ČR, 1993. s. 97 – 103. [cit.2010-07-19]. Dostupné na internete: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kov/download/postmodern.pdf>.
16. MARITAIN, J. *Per una filosofia dell´educazione*. Brescia : La Scuola, 2001. 384 s. ISBN 88-350-9951-X.
17. NANNI, C. *Il sistema preventivo di don Bosco. Prove di relettura per l´oggi*. Torino : Elledici, 2003. 110 s. ISBN 88-01-02752-4.
18. NANNI, C. *Introduzione alla filosofia dell´educazione*. Roma : LAS, 2007. 140 s. ISBN 88-213-0536-8.
19. PALUMBIERI, S. *Don Bosco l´uomo*. Torino : Piero Gribaudi Editore, 1988. 205 s.
20. PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 83 s. ISBN 80-04-25390-3.
21. PELCOVÁ, N. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : Karolinum, 2000. 201 s. ISBN 80-246-0076-5.
22. PIAČEK, J. Metódy filozofovania o výchove. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
23. POSPÍŠIL, J. *Filosofické východiská cílů výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Olomouc : Hanex, 2009. 131 s. ISBN 978-80-7409-028-8.
24. PRELLEZO, J. M. et al. *Dizionario di Scienze dell´educazione.* Roma : LAS. 2008. 1315 s. ISBN 978-88-213-0670-4.
25. RAJSKÝ, A. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS/VEDA, 2009. 207 s. ISBN 978-80-8082-297-2.
26. RAJSKÝ, A. Význam filozofického vzdelávania pre budúcich pedagógov. In *Acta philosophica tyrnaviensia 13, Poslanie filozofie na univerzite v súčasnej dobe*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2007. s. 98-106. ISBN 978-80-8082-168-5.
27. SOLOMON, R. C. *Vzostup a pád subjektu*. Bratislava : Enigma. 1996. 217 s. ISBN 80-85471-30-2.

VYBRANÉ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VE VÝZKUMU ŠKOLNÍ ZRALOSTI

Lenka Útlá

Abstrakt
Příspěvek seznamuje čtenáře s tematikou školní zralosti, školní připravenosti a s problematikou odkladů školní docházky. Dále objasňuje výzkum disertační práce zaměřený na zjišťování nejvíce problematických vybraných aspektů v oblasti školní zralosti předškolních dětí a v neposlední řadě upozorňuje na současné trendy školní zralosti a připravenosti, které byly ve výzkumu zjištěny a nadále jsou vyhodnocovány a zpracovávány.

Úvod

V den, kdy se z předškoláka stává školák, se dost podstatně mění život celé rodiny. Seznámení s novým prostředím, novými neznámými lidmi, nutnost se učit a mnohem méně času na hraní, to vše znamená naprostý obrat v dosavadním bytí předškolního dítěte.

Jen málokteré dítě se zcela těší na školu, vždy se objevují pochybnosti o vlastních dovednostech a o naplnění přání rodičů, prarodičů nebo známých.

Role školáka zcela zásadním způsobem ovlivňuje rozvoj dětské osobnosti a další prožití celého zbývajícího dětství. Představuje aktuální a zásadní změnu životního stylu, zvýšení nároků a větší důraz na jejich plnění.

Dítě potřebuje dosahovat společenského uznání, potřebuje být nejen akceptováno, ale také oceňováno.

Dítě nastupuje do základní školy, pokud je připravené a zralé. Otázka školní zralosti se objevuje již ve Velké didaktice Jana Amose Komenského a v současné době je jedním z nejdiskutovanějších problémů období předškolního a počátku mladšího školního věku.

V České republice nastupuje dítě do školy, pokud dosáhne věku šesti let. „Při posuzování dítěte bereme v úvahu připravenost pro školu a školní zralost. Dítě může být zralé a připravené. Může být také zralé a nepřipravené, pak je nutné tyto nedostatky dohnat. Může být však také dobře připravené, a přesto v něčem nezralé. Takové dítě je třeba individuálně posoudit.“ (Budíková a kol., 2004, s. 37)

Školní zralost považujeme za jeden z předpokladů pro úspěšný start ve škole. Jde především o jistý stupeň zralosti centrální nervové soustavy, který zajišťuje dítěti dostatečnou odolnost a schopnost koncentrovat pozornost na zadané úkoly. Zrání CNS má zásadní vliv na lateralizaci a rozvoj senzomotorických dovedností. Stejně tak na zrání dítěte závisí rozvoj zrakového a sluchového vnímání, které zajišťuje dítěti schopnost soustředit se.

„Vyspělost a dobrá úroveň rozumových schopností je jedním ze základních předpokladů pro dobrý školní prospěch, ale není jediným. Výsledky ve škole jsou ovlivňovány celou řadou dalších, vnějších i vnitřních, tělesných i duševních faktorů.“ (Vágnerová, 1996, s. 5)

Jestliže posuzujeme školní zralost, sledujeme vždy všechny aspekty vývoje dětské osobnosti. Směrodatné jsou potom tyto oblasti:

- srozumitelná výslovnost a dostatečná slovní zásoba
- jistá úroveň grafomotoriky (dítě má správné držení tužky, uvolněné zápěstí)
- udržení pozornosti – v tomto období alespoň 10 minut
- pracovní návyky
- zraková a sluchová diferenciace
- orientace v čase a prostoru
- předpočetní představy
- přiřazování a rozpoznávání základních barev

Dítě sledujeme také v oblasti sociálního a emocionálního vývoje.

„Subjektivní pocit zátěže, který dítě ve škole zažívá, je vývojově užitečný, protože stimuluje rozvoj strategií jak se s problémem vyrovnat“. (Vágnerová, 1999, s. 182)

Jestliže však nejsou naplněny základní požadavky rozvoje, a dítěti není poskytnuta pomoc v podobě uložení odkladu školní docházky, odráží se nedostatečné schopnosti v jeho projevu.

Podle Polodnové (2010, s. 11) se problémy způsobené školní nepřipraveností mohou jevit na těchto úrovních:

- úroveň biologická - kolísání hodnot tlaku, bolesti hlavy, poruchy spánku, neurotické poruchy řeči
- úroveň psychických dispozic - poruchy soustředění, paměti
- oblast prožitková - emocionální stavy úzkosti, strachu, ohrožení
- oblasti interpersonální (mezilidské vztahy) - problémy v komunikaci s učitelem, spolužáky, tendence unikat z obtížných a stresových situací (útěk do nemoci, vymýšlení zástupných aktivit…)

1. Výzkum disertační práce

Disertační práce „Pedagogicko-psychologické aspekty připravenosti dětí k zahájení školní docházky“ se zaměřuje na výzkum v oblasti přechodu předškolních dětí na první stupeň základní školy, stav jejich vědomostí a dovedností.

Výzkum je realizován pod grantovým projektem „Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v pojetí současného kurikula a z pohledu komparace ve vybraných zemích EU“, jehož hlavní řešitelkou je doc. Eva Šmelová, PhD.

Cílem disertační práce je pozorování a zkoumání vybraných aspektů připravenosti dětí pro vstup do základní školy, které jsou nezbytné pro úspěšné začlenění dětí do systému učení na běžné škole.

Výzkum se realizuje pomocí sestavené testové baterie, obsahující následující testy:

1. část testové baterie

- Ravenův jednodimenzální nonverbální test inteligence

  Ravenův test progresivních matic je jeden z nejrozšířenějších a nejpoužívanějších testů inteligence. Tento neverbální test měří obecnou inteligenci a především logické usuzování.

- Vystřihování geometrických tvarů

  Pomocí vystřihování čtverce, trojúhelníku a kruhu sledujeme zralost dětí v oblasti motoriky.

- Jiráskův orientační test školní zralosti

  Test slouží pro orientační diagnostiku. Dítě má za úkol nakreslit mužskou postavu, obkreslit skupinu bodů a přepsat psací písmo.

- Zavázání tkaničky

  Sledujeme úroveň motorické oblasti dítěte.

- Test verbálního myšlení

  Mapuje znalosti dětí předškolního věku.

2. část testové baterie

- Edfeldův reverzní test – test zrakové percepce

  poukazuje na závažnost narušení zrakové diferenciace a upozorňuje na nepřekonané reverzní tendence.

- Orientační test dynamické praxe

  je určen k posouzení přesnosti unilaterálních a bilaterálních pohybů horních a dolních končetin i pohybů jazyka. Klade důraz na napodobení předvedeného pohybového úkonu.

- Zkouška znalostí předškolních dětí

  sleduje úroveň rozumových schopností dětí.

- Zkouška výslovnosti

  testuje úroveň řečových dovedností předškolních dětí.

- Vizuomotorická koordinace

  sleduje úroveň vizuomotorické koordinace dětí.

S ohledem na současný stav předškolního a základního vzdělávání bude disertační práce poskytovat pohled na připravenost dětí k přestupu z předškolního vzdělávání do základní školy vzhledem k vybraným aspektům a poukazovat na problémové aspekty připravenosti dětí, na které je nutno se při výchově a vzdělávání v předškolním věku zaměřit.

2. Vybrané aspekty vývoje dítěte předškolního věku

Při vstupu do základní školy je pro dítě nezbytné přizpůsobit se novému prostředí, naučit se respektovat nové sociální role, začít pracovat podle jasně stanoveného řádu. Kvalitní práci je však dítě schopno odvádět pouze za předpokladu, že je na dostatečné úrovni ve všech oblastech svého vývoje. Z našeho výzkumu, který v současnosti probíhá na českých mateřských školách, lze nastínit současný trend, kdy se u dětí vstupujících do základní školy objevují problémy zejména v oblasti grafomotorické, řečové a v oblasti pozornosti a soustředění

2.1 Oblast grafomotorická

Počátkem přípravy na psaní je kreslení. Studiem dětské kresby se zabývají psychologové, speciální pedagogové a pedagogové, kteří pracují s dětmi v oblasti výtvarné výchovy. Kresba může poukazovat na úroveň vývoje rozumových schopností právě u dětí předškolního nebo mladšího školního věku. Pomocí kresby se mohou zachytit nedostatky v oblasti vizuální percepce, motoriky nebo vizuomotorické koordinace.

„Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme poznat lépe schopnosti dítěte, jeho problémy a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak děti vidí svět, jak reagují a vyrovnávají se se svým okolím. Kreslířská činnost souvisí s vývojem motorickým, rozumovým a s emocionální zkušeností dítěte, je tedy pevně svázána s celkem duševního života.“ (Šimíčková – Čížková a kol., 2008, s. 76)

Z průzkumu provedeného v pedagogicko-psychologických poradnách lze usuzovat, že poslední dobou přibývá dětí, které nerady a málo kreslí, popřípadě mají tendenci spíše obrázky vybarvovat. Postavu, kterou kreslí při jednoduchém Jiráskově testu školní zralosti, odbývají co nejjednodušším způsobem, často také na postavě chybí některé důležité části. Pokud dítě kreslí méně a kreslení ho nebaví, nemá pak dostatečnou praxi a zaostává za svými vrstevníky. „V předškolním věku trénujeme uvolnění paže, předloktí a zápěstí v souhře s jemnými pohyby prstů, které docílíme manipulací s drobnými předměty. Cílem je dosáhnout plynulého svižného pohybu ruky.“ (Budíková a kol., 2004, s. 39)

Kvalitně rozvinutá jemná motorika umožňuje dítěti ve škole rychle a čitelně psát bez větší námahy.

„Se stoupajícím věkem dítěte se špatné návyky mění čím dál obtížněji, ale pořád je lepší pokusit se změnit situaci aspoň během posledního předškolního roku než potom při výuce psaní – nejrůznější nepříjemnosti spojené se psaním v dítěti budují odpor k této činnosti.“ (Kutálková, 2005, s. 114)

Učit se psát je pro začínající školáky velmi obtížnou aktivitou. Potýkají se s velkou škálou nesnází. Problematika rozvoje grafomotoriky a prvního psaní přesahuje školní začátky dětí v elementární třídě až k samotnému přechodu na druhý stupeň základní školy.

Jestliže se dítě potýká s neustávajícími obtížemi v psaní, může docházet k ovlivnění úspěšnosti dítěte ve škole, snižuje se jeho sebedůvěra, omezují se jeho možnosti profesního zaměření i uplatnění. V těchto případech může pedagog dítěti s jeho obtížemi pomoci a to zejména v období, kdy se utváří písařské dovednosti.

„Dobré výsledky v grafomotorice a psaní souvisejí s přiměřenou úrovní vizuomotoriky, která spojuje činnosti zraku s jemným pohybem prstů a ruky“ (Mlčáková, 2009).

2.2 Oblast řečová

Význam řeči v lidském životě je zásadní. Řeč je propojena s vědomím člověka a jeho psychickými procesy, má základní a určující vztah k myšlení. „Řeč je zcela neodmyslitelná od vývoje společenského, vědeckého a kulturního života. Její pomocí se ukládají a odevzdávají veškeré zkušenosti minulých generací“ (Vyštejn, 1995).

Období předškolního věku a úloha mateřské školy má značný význam na kvalitu řeči dítěte. V této etapě vývoje je možné velmi významným způsobem ovlivnit proces zdokonalování mluvních dovedností a podpořit zájem dítěte o řeč. Je důležité zaměřit se na rozvoj takových

funkcí, kterými je ovládnutí řeči podmíněno. Je nezbytné u dětí rozvíjet schopnost rozpoznávat slyšená sdělení, porozumět jim pomocí sluchové analýzy a dále za pomocí rozpoznávání obrázků rozvíjet schopnost zrakové analýzy, která je nutná z hlediska budoucího užívání řeči v písemné podobě.

„Úkolem jazykové výchovy v předškolním věku a těžištěm prevence poruch řeči je všestranně podněcovat děti ke spontánnímu mluvení a chuti k mluvení, zdokonalovat mluvní pohotovost, rozvíjet smyslové vnímání, slovní zásobu, tvořivé myšlení, představivost a fantazii dětí, jakož i jejich rytmické cítění a pohybovou obratnost“ (Krejčíková, Kaprová, 1999).

Součástí všestranné logopedické péče je všestranný rozvoj motorických schopností a dovedností dětí jak v oblasti hrubé motoriky, tak v oblasti jemné motoriky ruky a motoriky mluvidel. Motorika mluvidel a připravenost mluvidel uskutečňovat jemné pohyby při výslovnosti jednotlivých hlásek je předpokladem pro správnou výslovnost a artikulaci.

2.3 Oblast rozumová, pozornost a soustředění

V předškolním období převažuje u dítěte názorné a intuitivní myšlení, které ještě stále není logické. Dítě v tomto věku má stále ještě tendenci upravovat si realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a přijatelná, bez ohledu na správnost. Myšlení je útržkovité, nekoordinované a nepropojené.

„V době raného školního věku začnou děti uvažovat jiným způsobem než dřív. V jejich myšlení se objeví některé, dosti zásadní změny, které jim umožní zvládnou nároky učiva a na druhé straně je působení školy dále rozvíjí“ (Vágnerová, 1999).

Pokud se dítěti nedostane přiměřeného množství příležitosti k učení, nemusí dojít k dostatečnému rozvinutí rozumových schopností. Dítě pak není schopno chápat veškeré učivo, obsah výuky pro něj nenese žádný význam. Stává se pak ve škole neúspěšným.

Aby předškolák bez problému zvládnul roli školáka, musí nezbytně přejít z předškolní úrovně prelogického myšlení, které je ovládáno aktuálními pocity, potřebami a fantazií, do stadia konkrétních logických operací.

Dítě by při přechodu z mateřské do základní školy mělo být schopno udržet pozornost přibližně 15 – 20 minut a to nejen u činnosti, která ho baví, ale také u zadaného úkolu. Žák je nucen aktivně vnímat a soustředit se na to, co se mu přikazuje, musí tedy být schopen úmyslné pozornosti.

3. Odklad školní docházky u předškolního dítěte

O odložení školní docházky uvažujeme z mnoha důvodů.

V první řadě se odklad uděluje dětem výrazně retardovaným, kdy psychická struktura osobnosti značně zaostává za úrovní normy. Příčinou většinou bývá nevratné poškození CNS a v tomto případě se jedná o úplnou nezralost a nepřipravenost na vstup do základní školy.

Další variantou je udělení odkladu dětem s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi, tedy s celkově pomalým tempem dozrávání a s největší pravděpodobností také s celkově nižším stupněm vývoje. Tento stav málo rozvinutých dispozic může být také důsledkem rodinné nebo sociokulturní deprivace.

Skupina tzv. klasicky nezralých dětí je charakteristická nedostatečnou kvalitativní vývojovou změnou funkčních i tělesných charakteristik dítěte, které jsou relevantní pro školu. Nejvíce patrnou charakteristikou je nižší fyzický věk, znatelný hlavně u později narozených chlapců.

Konečnou příčinou školní nezralosti je nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí. Zde je však velmi těžké posoudit, zda bude zjištěná nevyrovnanost pouze přechodnou záležitostí, popřípadě jedná-li se o trvalou charakteristiku osobnosti.

3.1 Práce s dítětem s odkladem školní docházky

Poradna zve děti k posouzení školní zralosti na žádost rodiče nebo na podnět základní školy, kde bylo dítě u zápisu (s přiloženou písemnou žádostí rodiče o vyšetření v PPP).

K posouzení školní zralosti je používána testová baterie hodnotící jednotlivé základní složky - kognitivní, sociální, emoční. Dále probíhá pozorování dítěte během vyšetření a při rozhovoru, s rodičem je vyplňován podrobně anamnestický dotazník.

V případě doporučení k odkladu dostává rodič písemnou zprávu s doporučujícím závěrem a tuto zprávu poskytuje řediteli školy pro jeho rozhodnutí. U dětí, u nichž byla psychologem zjištěna významnější odchylka v psychomotorickém vývoji - zejména v oblasti percepčně motorických funkcí, grafomotoriky, hyperaktivity, poruch pozornosti apod., je nabídnuta rodičům spolupráce s poradnou v průběhu odkladu. Pokud rodič projeví zájem o spolupráci, je mu doporučen některý ze stimulačních programů. Dále probíhají grafomotorická cvičení (individuální trénink pod vedením speciálního pedagoga).

Po ukončení stimulačního programu je dítě zváno ke kontrolnímu psychologickému a pedagogickému vyšetření a je posouzena vhodnost případných vzdělávacích opatření při nástupu do školy. Rodičům jsou také nabízeny různé materiály, publikace, pracovní sešity pro předškoláky dle nabídky a produkce knižního trhu.

O kontrolní psychologické vyšetření před zaškolením (poté, co dítě s odkladem šlo k dalšímu zápisu) mohou rodiče sami požádat u každého dítěte, kterému byl před rokem odklad doporučen. I o tyto kontroly je mezi rodiči velký zájem, chtějí posoudit, zda dítěti odklad prospěl. V případě, že je u předškolního vyšetření zjištěno, že u dítěte půjde pravděpodobně o trvalejší zdravotní postižení ve smyslu školského zákona (postižení mentální, smyslové, tělesné) je rodičům doporučena návštěva speciálně pedagogického centra pro daný typ postižení (je posuzována možnost vzdělávání v režimu speciálního školství).

Jestliže je u kontrolního psychologického vyšetření po odkladu školní docházky zjištěna problematika ADHD či ADD, popřípadě riziko rozvoje specifických poruch učení, jsou s rodiči zvažována vhodná vzdělávací opatření - doporučení k individuálnímu přístupu pedagoga v běžné třídě, u závažnějších forem ADHD a ADD je zvažováno vzdělávání formou individuální integrace, případně je navrhováno vzdělávání formou skupinové integrace pro žáky se zdravotním postižením ve smyslu zařazení do specializované třídy pro žáky se specifickými poruchami učení a specifickými poruchami chování.

Závěr

Každé dítě předškolního věku je nezbytné rozvíjet ve všech oblastech jeho osobnosti a klást při tom důraz na vědomosti a dovednosti důležité k snadnému a plynulému přechodu na základní školu. Nedostatečný rozvoj dítěte může vést k udělení odkladu školní docházky.

Z prováděného výzkumu můžeme naznačit, že se v oblasti grafomotorické, řečové a rozumové vyskytují u dětí určité nedostatky. Ty se dají řešit soustavnou prací nejen v předškolním zařízení, ale také v rodině. Samotné udělení odkladu školní docházky totiž ještě nemusí znamenat, že dítě nastoupí další rok do školy na stejné kvalitativní úrovni jako ostatní dozrálí žáci. Bez soustavné přípravy nemusí dojít k úplnému rozvoji všech schopností a dovedností.

Rodiče dětí s odkladem školní docházky by měli vyhledat odbornou pomoc v pedagogicko-psychologické poradně, popřípadě konzultovat postup přípravy dítěte na vstup do základní školy s učitelem v mateřské škole. Usnadní tak vstup do školy nejen svému dítěti, ale také sobě.

Seznam bibliografických odkazů

1. BUDÍKOVÁ, J. – KRUŠINOVÁ, P. – KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy?* Brno : Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
2. KREJČÍKOVÁ, J. – KAPROVÁ, Z. *Náměty pro logopedickou prevenci.* Praha : Fortuna, 1999. 144 s. ISBN 80-7168-691-3.
3. KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.
4. MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. 224 s. ISBN 978-80-247-2630-4.
5. ŠIMÍČKOVÁ, et al. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.
6. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. 353 s. ISBN 80-7184-803-4.
7. VÁGNEROVÁ, M. *Komplexní problematika školního neprospěchu.* Liberec : TU, 1996. 36 s. ISBN 80-7083-174-X.
8. VYŠTEJN, J. *Dítě a jeho řeč.* Beroun: Baroko & Fox, 1995. 62 s. ISBN 80-85642-25-5.
9. POLODNOVÁ, P. *Vstup dítěte do školy a školní zralost*. [online]. 2010. [cit. 2010-11-30].
   Dostupné na internetu: <http://www.zsmsstoky.cz/vstup-ditete-do-skoly-a-skolni-zralost/d1165/query=Vstup+d%C3%ADt%C4%9Bte+do+%C5%A1koly+a+%C5%A1koln%C3%AD+zralost>.

KONCEPCIA SKÚMANIA ÚSPEŠNOSTI INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE V STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Marta Sabolíková

Abstrakt
Príspevok sa zaoberá vymedzením pojmu inkluzívna edukácia a orientuje sa na možnosti skúmania jej úspešnosti. Popisujeme v ňom niektoré nástroje na skúmanie kvality inkluzívnej edukácie a načrtávame spôsob skúmania úspešnosti inkluzívnej edukácie.

Úvod

Inkluzívna edukácia žiakov s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl sa dostáva do popredia záujmu nielen teoretikov, ale aj praktikov v oblasti vzdelávania. Preto je nevyhnutné čo najprecíznejšie vymedzenie podmienok jej úspešnej implementácie. Cieľom nášho príspevku je charakterizovať podstatu inklúzie a inkluzívnej edukácie a informovať o metodológii plánovaného výskumu. Zámerom nášho skúmania je identifikovať a popísať najdôležitejšie faktory, ktoré ovplyvňujú úspešnosť inkluzívnej edukácie a následne určiť minimálne kritériá pre predikciu úspešnej inkluzívnej edukácie.

1 Vymedzenie výskumnej témy a jej zdôvodnenie

Za kľúčový moment v histórií inkluzívnej edukácie môžeme pokladať predloženie konceptu inklúzie v Toronte v r. 1988. Cieľom stretnutia odborníkov, rodičov aj dospelých ľudí s postihnutím bola formálna podpora procesu umiestnenia detí a dospelých s postihnutím alebo ťažkosťami s učením do hlavného prúdu (Lechta, Janoško, v tlači).

Pojem inklúzia sa začal viac používať v širšom zmysle v 90. rokoch 20. storočia na základe dokumentu The Salamanca Statement, ktorý bol prijatý na Svetovej konferencii UNESCO konanej v roku 1994 a deklaruje právo každého dieťaťa na vzdelávanie a dôležitosť rozpoznania odlišností. Každé dieťa je jedinečné, má osobitné záujmy a vzdelávacie potreby, ktoré sa pri vzdelávaní majú brať do úvahy. Ide o koncept výchovy a vzdelávania všetkých žiakov (intaktných aj výnimočných) v podmienkach bežných škôl a školských zariadení, v ktorom sa nevníma odlišnosť jednotlivca ako rušivý faktor v procese vzdelávania, ale dáva sa mu nový, pozitívny rozmer.

V roku 2010 Národná rada SR ratifikovala Dohovor o právach osôb s postihnutím a tak sa zaviazala k podporovaniu inkluzívnej edukácie v našich školách. Podľa Horňákovej inklúzia „vyjadruje spoločenstvo ľudí bez ohľadu na to, či sú postihnutí alebo nie, a to v kontexte inštitúcií a na všetkých úrovniach života. Ide o spoločné realizovanie pozitívnych hodnôt.“ (Horňáková, 2006, s.2).

Inkluzívne vzdelávanie je v Pedagogickom slovníku (Průcha,, Walterová, Mareš, 2009, s. 104-105) chápané ako vzdelávanie začleňujúce všetky deti do bežných škôl. Podstatou je zmenený pohľad na zlyhanie dieťaťa v systéme, resp. zlyhanie vzdelávacieho systému v prípade konkrétneho dieťaťa. Pri neúspechu treba hľadať bariéry v systéme, ktorý nie je dostatočne otvorený k potrebám jednotlivca. Jedným z cieľov inkluzívnej pedagogiky je umožniť každému

z nás plne rozvinúť a uplatňovať celý svoj potenciál. Je to výzva k širokému vytváraniu optimálnych podmienok pre výchovu a vzdelávanie (Lechta, V., 2009). Podľa Langa a Berberichovej (1998) v procese inklúzie sú nevyhnutné tieto princípy:

- učitelia majú byť moderátormi aktívneho učenia sa žiakov, nielen sprostredkovateľmi vedomostí;
- každý žiak má nejakú schopnosť, nadanie, ktoré môže byť prínosom pre ostatných, odlišnosť každého obohacuje učenie sa;
- skutočné učenie si vyžaduje pozitívne sebahodnotenie a sebadôveru žiakov;
- všetci žiaci majú právo učiť sa v bezpečnom a priateľskom prostredí;
- edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je prospešná pre všetkých zúčastnených;
- kto sa usiluje o vytvorenie takéhoto spoločenstva, musí mať k dispozícii rôzne druhy podpory.

Na hodnotenie kvality inkluzívnej edukácie bolo vytvorených viacero nástrojov. Booth a Ainscow (2007) vypracovali *index inklúzie*, ktorý slúži ako pomôcka školám, ktoré sa snažia o inkluzívne vzdelávanie. Ponúka možnosti ako podporiť inkluzívny vývin školy, určiť mieru kontroly nad vlastným inkluzívnym rozvojom, analyzovať prax, stanoviť si priority a uviesť ich do života školy. Proces použitia indexu sa realizuje v piatich po sebe nasledujúcich fázach: fáza začatia práce s indexom, zistenie školskej situácie, spracovania plánu inkluzívneho rozvoja školy, realizácie priorít a reflektovania procesu inklúzie. Prvé tri fázy musí škola urobiť pred koncom školského roka, aby mohla určiť priority a vypracovať plán na budúci rok. Index inklúzie slúži ako pomôcka pri zmapovaní faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť edukácie na školách a zároveň ponúka aj konkrétne rady a metódy na realizáciu inkluzívneho vzdelávania.

V Českej republike sa skúmaním kvality inkluzívneho vzdelávania zaoberá Polechová, ktorá používa Q-metodológiu. Pri skúmaní postojov zamestnancov škôl vychádza z indexu inklúzie Bootha a Ainscowa, ktorý je modifikovaný na podmienky českých škôl ako rámec pre sebahodnotenie podmienok vzdelávania (Polechová, 2003).

Ďalšou z možností skúmania kritérií inklúzie je dotazník švajčiarskej autorky Wyss (2007). Medzi kritériá kvality integrácie zaraďuje napríklad postoj k integrácii, rámcové podmienky, školský koncept, potreby a zdroje, spoluprácu, učenie, vyučovanie, kurikulum, vzdelanie, ďalšie vzdelávanie, vzťah okolia a reflexiu a hodnotenie. Tento pracovný nástroj autorka neustále vyvíja a zdokonaľuje.

Anderson vyhotovila dotazník s názvom SIFTER. Účelom tohto užitočného hodnotiaceho nástroja je monitorovanie vzdelávacieho rizika u žiakov so zdravotným postihnutím pomocou určenia funkčného výkonu (správanie prispievajúce k školskej úspešnosti žiaka v bežnej triede) v porovnaní s intaktnými žiakmi. Zisťované údaje sa zameriavajú na oblasť teórie, komunikácie, zapájania sa v triede a správanie. Na základe vyhodnocovacieho grafu sa môže porovnať výkon jedinca so súborom iných, postihnutých alebo nepostihnutých, žiakov (Anderson, 2004). Rouse a Florian (1996) definovali efektívnu inkluzívnu školu ako organizáciu, ktorá spoločne rieši rôzne problémy, zdôrazňuje učenie pre všetkých žiakov, zamestnáva a podporuje učiteľov a ďalší personál, ktorí sú odhodlaní spoločne pracovať na vytvorení a udržiavaní priaznivého prostredia pre edukáciu a zdieľa zodpovednosť za všetkých žiakov. Efektívna inkluzívna škola uznáva, že taký záväzok vyžaduje jasné politiky, administratívne vedenie a dlhodobý rozvoj kariéry.

Úspešnosť inkluzívnej edukácie je podmienená vonkajšími aj vnútornými faktormi. V našej práci sa chceme zamerať najmä na analýzu vonkajších faktorov úspešnosti inkluzívnej edukácie ako sú napríklad spoločenské faktory (organizácia špeciálno-pedagogickej starostlivosti, organizácia práce v škole, materiálne a technologické podmienky školy) ako aj

podmienky kultúry daného zariadenia, spôsob vedenia školy, vzdelanostná, osobnostná úroveň pedagógov. Z tejto analýzy chceme následne vyvodiť isté predpoklady, ako by bolo možné ovplyvniť úspešnosť inkluzívneho vzdelávania. Uvedomujeme si, že skúmaná oblasť je v značnej miere náročná a u nás doposiaľ neprebádaná, avšak z hľadiska prínosu pre potreby praxe a pre zvyšovanie kvality a efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu patrí skúmanie danej problematiky medzi najdôležitejšie.

2. Výskumný problém, ciele a výskumné otázky

Výskumný problém je zacielený na skúmanie možností predpokladania úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách: *Aké sú možnosti predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách? Aké nástroje môžeme použiť na predikovanie úspešnosti inkluzívnej edukácie v stredných školách?*

Hlavným cieľom dizertačnej práce je uskutočniť analýzu súčasného stavu výchovno-vzdelávacieho procesu na vybraných stredných školách, identifikovať podmienky, ktoré majú vplyv na úspešnosť inkluzívneho vzdelávania všetkých žiakov v stredných školách, identifikovať bariéry zavádzanie inklúzie do škôl a následne určiť kritériá úspešnej inkluzívnej edukácie v stredných školách. Parciálne ciele zahŕňajú vymedzenie základných pojmov súvisiacich s problematikou, zhrnutie doterajších poznatkov do kompaktného a logicky usporiadaného celku, ktorý by bol východiskom pre ďalšie skúmanie inkluzívnej edukácie. Našim zámerom je zmapovať situáciu na všetkých stredných školách v Trnavskom kraji, kde sa realizuje spoločné vzdelávanie intaktných žiakov so žiakmi s postihnutím.

Predbežne sme si stanovili tieto výskumné otázky:

- Ktoré podmienky inklúzie uplatňované vo výchovno-vzdelávacom procese najviac ovplyvňujú úspešnosť inkluzívnej edukácie v stredných školách?
- Ktoré princípy (proinkluzívne alebo antiinkluzívne) prevládajú v súčasnosti na stredných školách?
- Ktoré podmienky učitelia charakterizujú ako základné pre úspešnú inkluzívnu edukáciu v stredných školách?
- Aké sú najčastejšie bariéry zavádzania inklúzie v stredných školách?
- Aké možnosti zavádzania inklúzie identifikujú učitelia v stredných školách?

3. Metódy výskumu

Pri výbere výskumných metód sme ich voľbu podriadili výskumným cieľom. Splnenie stanovených cieľov, hľadanie odpovedí na výskumné otázky a overovanie hypotéz budeme realizovať prostredníctvom nasledovných výskumných metód:

- dotazník
- štruktúrované pozorovanie
- interview

Pre účely nášho výskumu sme vytvorili dotazník pri tvorbe ktorého sme sa inšpirovali Ukazovateľom inklúzie Bootha a Ainscowa (2007) a Rámca pre sebahodnotenie podmienok vzdelávania Polechovej (2003); je určený na zistenie podmienok, za ktorých sa uskutočňuje spoločné vzdelávanie intaktných žiakov a žiakov s postihnutím na stredných školách. Dotazník je rozdelený na tri oblasti:

- Inkluzívna kultúra – Táto oblasť sa zameriava na kultúru školy a jej hodnoty. V inkluzívnej škole sa máme snažiť o vytvorenie bezpečného, spolupracujúceho, vľúdneho prostredia, kde sa oceňuje individualita každého člena. Každý žiak je prospešný k dosiahnutiu spoločných cieľov školy. V takejto kultúre sa snažíme o presadzovanie hodnôt ako napríklad ocenenie každého človeka, spolupráca členov a vzájomná pomoc.
- Inkluzívna politika – v tejto oblasti ide o to, aby bola myšlienka inklúzie premietnutá do podmienok, ktoré škola vytvára. V škole by mali byť vytvorené podmienky, v ktorých sa môžu vzdelávať všetci žiaci z okolia, rôznorodosť žiakov je podporovaná a využíva sa vo vyučovacom procese.
- Inkluzívna prax – ide tu o implementovanie inkluzívnej kultúry a politiky do bežného života v škole. Výučba zohľadňuje rôznorodosť žiakov, všetci žiaci sa zapájajú do aktivít podľa svojich možností.

V dotazníku sme použili bipolárnu škálu, kde v každej položke sú dva druhy tvrdení (proinkluzívne a antiinkluzívne) a respondenti – t. j. zakrúžkujú odpoveď, ktorá popisuje situáciu na ich v ich triede. V otvorených otázkach chceme zistiť názor učiteľov na to, aké sú základné podmienky úspešnej inkluzívnej edukácie, aké sú najväčšie prekážky v zavádzaní inklúzie a čo by mala škola spraviť preto, aby bola úspešnejšia a inkluzívnejšia.

Po vyhodnotení dotazníkov bude nasledovať štruktúrované pozorovanie v každej z tried, aby sme mohli overiť ako sú výsledky získané dotazníkmi premietnuté na vyučovaní.

Subjektívnu úspešnosť žiaka s postihnutím budeme usudzovať na základe sociometrického testu dotazníka pre žiaka s postihnutím. V dotazníku sa zameriame na jeho subjektívne vnímanie úspechu v škole v štyroch oblastiach: osobná spokojnosť, vzťahy so spolužiakmi, školská úspešnosť a prostredie školy.

4. Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku budú tvoriť vybraní učitelia stredných škôl v Trnavskom kraji, kde sa realizuje spoločné vzdelávanie intaktných žiakov so žiakmi s postihnutím, žiaci s postihnutím a spolužiaci žiakov s postihnutím. Jednotlivé školy, v ktorých budeme realizovať výskum, osobne navštívime a po rozhovore s riaditeľmi škôl uskutočníme stretnutia s učiteľmi, ktorých oboznámime s cieľom nášho výskumu. Respondenti budú do výskumu zaradení na základe predbežnej informácie o podmienkach výskumu a po vyjadrení súhlasu s účasťou na výskume.

Záver

Na základe nášho výskumu hodláme zistiť úroveň zavádzania inkluzívneho vzdelávania do skúmaných škôl a následne z toho budeme môcť vyvodiť všeobecné odporúčania pre možnosti zavedenia úspešného inkluzívneho vzdelávania pre školy, ktoré sa ešte neodhodlali pre aplikáciu inkluzívneho vzdelávania do praxe. Školám, ktorí neboli úspešné pri inkluzívnej edukácii by sme mohli poukázať na oblasti, na ktoré sa majú zamerať pri snahe zlepšiť podmienky inkluzívnej edukácie.

Zoznam bibliografických odkazov

1. ANDERSON, K. 2004. *Secondary S.I.F.T.E.R.*. [online]. [cit.2009-06-03]. Dostupné na: <http://www.kandersonaudconsulting.com/uploads/Secondary_SIFTER.pdf>.

2. BOOT, T. – AINSCOW, M. *Ukazatel inkluze: Rozvoj učení a zapojení ve školách.* Praha : Rytmus a. s., 2007. 109 s. ISBN 80-903598-5-X.
3. GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu.* Bratislava: UK, 2007. 230 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
4. HORŇÁKOVÁ, M. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta*. ISSN 1335-1397. 2006, roč. XVI, č. 1, s. 2-4.
5. LANG, G. – BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd.* Praha : Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
6. LECHTA, V. a kol. *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Martin : Osveta, 2009. 127 s. ISBN 80-8063-303-5.
7. LECHTA, V. – JANOŠKO, P. *Koncept inkluzívnej edukácie – permanentná výzva pre výchovno-vzdelávací systém*. 2011, v tlači.
8. POLECHOVÁ, P. Rámec pro sebehodnocení podmínek vzdělávání. In *Moderní vyučování*, ISSN 1211-6858, 2003, roč. VIII, č. 1.
9. PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
10. ROUSE, M. – FLORIAN, L. Effective inclusive schools: A study in two countries. In *Cambridge Journal of Education*. 1996.
11. WYSS, K.A. Auf dem Weg zur integrativen Schule. In *Schweizerische Zeitschriftfur Heilpädagogik*. 2007. č. 7-8, s. 27-34.

SEBAPONÍMANIE A ZMYSLUPLNOSŤ ŽIVOTA
VZŤAH ZMYSLUPLNOSTI ŽIVOTA A EMOCIONÁLNYCH ASPEKTOV SEBAPONÍMANIA A ICH MOŽNOSTI VO VÝCHOVE

Marianna Pčolinská

Abstrakt
Cieľom príspevku je prezentovať teoretické východiská našej dizertačnej práce a načrtnúť model výskumu. Stručne predstavujeme pojmy zmysel a zmysluplnosť života, sebaponímanie a jeho zložky, a možnosti aplikácie tejto problematiky do výchovy. Na záver načrtávame koncepciu výskumu, ktorý bude zameraný na zistenie korelácie medzi vybranými zložkami sebaponímania a mierou životnej zmysluplnosti.

1. Teoretické východiská

1.1 Historický kontext otázky zmyslu života

Zmysel života je vnímaný ako tradičná filozofická problematika, a určite ňou aj je. Otázka zmyslu života sa však v dejinách ľudského myslenia a snahy o poznanie objavila už oveľa skôr, a to v rámci mytologického a náboženského myslenia, ešte pred obdobím v ktorom vznikla filozofia. *„Otázka zmyslu života sprevádza ľudstvo po celú dobu jeho existencie. Zaoberal sa ňou takmer každý veľký mysliteľ. U väčšiny autorov, ktorí sa pýtali na zmysel života, je možné vysledovať filozofické, sociologické, psychologické alebo teologické pozadie.“* (Tavel, 2007, s.11.). V rámci filozofie sa jednotlivé filozofické smery a autori venovali tejto problematike viac či menej. So zmyslom života z pohľadu hodnôt a cností sa stretávame v etike.

Ako objekt vedeckého skúmania sa pred niekoľkými desiatkami rokov objavila problematika zmyslu života v rámci psychológie. Potreba venovať sa tejto problematike pramenila z psychoterapeutickej praxe. „*Najmä mnohí psychoterapeuti zo skúseností písali o tom, ako sú nútení čeliť opakujúcim sa otázkam o zmysle života u svojich pacientov sa klientov, ktorých vlastný život vyzýval odpovedať si na tieto otázky*.“ (Halama, 2007, s. 5). Psychologická veda bola dlhší čas ovplyvnená pozitivistickou metodológiou, a tá uprednostňovala skôr objektívne údaje pred subjektívnymi, ktoré otázku zmyslu života nerozlučne sprevádzajú (Debats in Halama, 2007, s.5).

V súvislosti s pojmom „zmysel“ vzniklo a ujalo sa rozdelenie významov pojmu zmysel na *ontologický* a *elementárny* (Leontiev in Halama, 2007, s.8). Ontologický význam predstavuje celkový, širší, udávajúci orientáciu, smer, ide o zmysel ako interpretáciu celku, základnú životnú orientáciú, životná úloha, interpretácia života ako celku vo všeobecnosti. Elementárny význam sa týka vyjadrenia štruktúrneho elementu poznania a činnosti, viaže sa ku konkrétnej komunikácii, situácii, objektu, činnosti a jej interpretácii a kategorizácii (Halama, 2007, s.8).

Na rozdiel od filozofie a teológie, ktoré sa snažia dať konkrétne odpovede na otázku, čo je zmyslom života, záujem psychologického výskumu sa rozširuje a prenáša na jeho operatívnejšie a konkrétnejšie aspekty, ktoré majú priamy vplyv na ľudskú psychiku, reakcie, voľby, postoje atď. Významnou premennou sa stáva zmysluplnosť života. *„V počiatkoch sa niektorí predstavitelia psychológie podľa vzoru filozofie a teológie tiež pokúšali odpovedať na*

všeobecnú otázku po zmysle ľudského života, postupne však prešlo psychologické uvažovanie od hľadania toho pravého zmyslu k objasneniu dôležitej úlohy, ktorú má životná zmysluplnosť v psychickom zdraví, pri zvládaní záťaže, či k analýze podmienok, v ktorých sa môže zmysle života prežívať a rozvíjať a pod." (Halama, 2007, s.5).

Oblasti psychológie, v ktorých sa otázka zmyslu života etablovala sú klinická psychológia, poradenstvo a psychoterapia (konkrétne logoterapia) a pracovná psychológia (Halama, 2007, s. 183).

1.2 Otázka zmyslu a zmysluplnosti života v pedagogike

Analogicky k psychológii, aj v pedagogike sa dajú nájsť oblasti, v ktorých sa problematika zmyslu života môže rozvíjať. V súčasnosti sa táto téma vyskytuje v obsahu učiva v rámci výchovných predmetov Etická a Náboženská výchova, ktoré zmysel života definujú priamo v kontexte náboženských alebo nepriamo v kontexte etických hodnôt.

Domnievame sa, že v rámci sústavy pedagogických vied je možných niekoľko línií, cez ktoré by problematika zmyslu života mohla do pedagogiky viac preniknúť. Zrejmou je línia filozofická, resp. filozoficko-etická, ktorá reprezentuje smer z filozofie do pedagogických disciplín filozofia výchovy a teória výchovy. Druhou líniou by mohla byť línia vedúca od psychoterapie, konkrétne logoterapie k liečebnej pedagogike, pedagogike voľného času ale aj pedagogickej psychológii. Tretia línia by mohla viesť od pracovnej psychológie k pedeutológii a teórii učiteľskej profesie. Okrem uvedených línií však predpokladáme ďalšie, viac komplexné a kombinované možnosti. Začlenením otázky zmyslu života medzi neoddeliteľné súčasti problematiky „well-being" (viď nižšie) sa táto téma stala aj súčasťou pozitívnej psychológie, čo predstavuje ďalšie východisko pre aplikovanie problematiky zmyslu života do pedagogiky, napríklad v línii pozitívna psychológia – pedagogická psychológia, teória výchovy. Problematika zmyslu a zmysluplnosti života má teda priestor vo viacerých pedagogických disciplínach (napríklad teória výchovy, filozofia výchovy, pedagogická psychológia, pedagogika voľného času, liečebná pedagogika, a pedeutológia), ale predovšetkým je dôležitá pre samotnú výchovu a vzdelávanie.

Súvislosť problematiky zmyslu života a výchovy deklarovali už predstavitelia logoterapie V. E. Frankl a E. Lukasová. Autori Říčan a Krejčírová (2006) sa venujú téme *logoterapeutická starostlivosť u detí a dospievajúcich* (2006, s.400) vo vzťahu k postojovým, tvorivým a zážitkovým hodnotám. Možnosť ovplyvňovania miery životnej zmysluplnosti výchovným programom potvrdil experiment B. Kudláčovej (1999), v ktorom zistila zvýšenú mieru zmysluplnosti u vzorky mládeže, ktorá absolvovala výchovný program zameraný na tento účel. Ďalším zo súčasných autorov, ktorí sa problematike zmyslu života v rámci výchovy venujú je J. Pelikán, ktorý píše o *výchove k hľadaniu a nachádzaniu zmyslu*. (2007) To, že téma zmyslu a zmysluplnosti života do výchovy patrí, vyplýva z požiadaviek našej doby a vývojovej fázy, v ktorej sa ľudská spoločnosť nachádza. *„Jedným zo závažných problémov súčasnosti hlavne u časti mladých ľudí je to, čo Frankl nazýva existenčným vákuom... Otázka o zmysle existencie, vlastného konania a počínania v rôznych podobách sa objavuje u mladých ľudí nielen u nás stále častejšie."* (Pelikán, 2007, s. 33).

Z vývinového hľadiska sa nástup otázky zmyslu života spája s obdobím dospievania a hľadania svojej identity, čo je ďalším dôvodom prečo tejto otázke venovať pozornosť vo výchove. Tavel (2008) píše o zmysle života ako o jednom z cieľov výchovy:„...*pocit zmysluplnosti sveta a života je dôležitou súčasťou vývoja osobnosti dieťaťa a dospievajúceho. Viaceré výskumy poukazujú na to, ako prežívaná zmysluplnosť vplýva v mladom veku na zdravie a kvalitu života. Dospievajúci človek niekedy vyhrocuje otázku o zmysle života až existenciálne, hľadá vlastnú*

identitu, čo je neraz sprevádzané vnútornými otrasmi. Už deti potrebujú chápať zmysluplné súvislosti. Zmysel života je aj jedným z cieľov výchovy."

1.3 Zmysluplnosť života a jej (výskumné) súvislosti

Popri otázke o zmysle života sa už v počiatkoch psychologického bádania vyprofilovala premenná *zmysluplnosť života*. Křivohlavý (s. 50, 2006) cituje niekoľko definícií zmysluplnosti. Jedna z prvých definícií od autorov Reker a Wong z roku 1988 znie: *„Zmysluplnosť života je výrazom hodnoty, ktorú prisudzujeme udalostiam a behu života, aj významu, ktorý prisudzujeme vlastnej existencii."* (Reker, Wong in Křivohlavý , 2006).

Baumeister - 1991: *„Bez zmysluplnosti by bolo naše správanie riadené impulzmi alebo inštinktami."* Klinger - 1977: *„Zmysluplnosť je výrazom potreby chápať život ako to, čo slúži určitému hodnotnému účelu."* Křivohlavý (2006, s.51): *„Tam, kde je ľudské vedomé konanie a rozhodovanie o ňom zamerané k určitému, pre daného človeka hodnotnému cieľu, t.j. tam, kde je toto jednanie z úmyslu a vôle daného človeka cieľavedomé, tam je možné hovoriť o účelnej a zmysluplnej činnosti."* Frankl písal o zmysluplnosti života ako o *miere naplnenosti zmyslom* (2006, s.190)

Zmysluplnosť vysoko koreluje so životnou spokojnosťou, duševnou pohodou (well-being) a podobnými premennými (spokojnosť, osobné šťastie). Táto blízka súvislosť bola overovaná množstvom výskumov. (Halama, 2007, s. 76) „*Frankl už v začiatkoch svojej lekárskej praxe zistil, že ľudia na to, aby sa cítili dobre, potrebujú zmysel."* (Halama, 2007, s.76). Zmysluplnosť života sa javí ako nedeliteľná súčasť a podmienka duševnej pohody (well-being). *„Teoreticky formulovaná významná úloha zmyslu života ako faktora duševnej pohody a masívna podpora tohto predpokladu prostredníctvom výskumných zistení dáva možnosť uvažovať o zmysle života ako o dôležitej súčasti duševnej pohody."* (Halama, 2007, s. 85) Podľa Ryffa (Ryff in Halama, 2007, s. 85), duševná pohoda zhŕňa tieto charakteristiky: sebaakceptácia, pozitívne vzťahy s inými, autonómia, enviromentálne ovládanie, zmysel života, osobný rast.

Okrem súvislosť i s duševnou pohodou (well-being) bola skúmaná súvislosť medzi zmysluplnosťou života a sebaúctou: „*Osobnostným konštruktom, ktorý bol skúmaný v súvislosti so životnou zmysluplnosťou, bola sebaúcta. Zdrojom úvah o vzťahu týchto dvoch premenných môžu byť aj Franklove práce (1996, 1998). Frankl pozoroval sklon k nízkemu sebahodnoteniu a k sebaobviňovaniu najmä ako účasť melancholického symptomatologického obrazu. Jasne poukázal na to, že toto prežívanie vlastnej insuficiencie je často prežívané ako zážitok zlyhania voči nejakým konkrétnym úlohám a teda je spojené s frustráciou vôle k zmyslu."* (Halama, 2007, s.97) Táto súvislosť je zrejmá, ak „*človek prežíva seba samého ako bezcenného, prežíva život ako bezzmysený. "* (Halama, 2007, s.98).

O potrebe sebahodnoty vo vzťahu k zmyslu života píše Baumeister (1991) (Baumeister in Halama, 2007, s.98). Výskumy tieto predpoklady potvrdili. Reker (1977) publikoval zistenie pozitívnej korelácie výšky 0,61 medzi sebaúctou a zmysluplnosťou života. K podobným výsledkom dospeli Linderman a Verkasalo (1996) u fínskych študentov, nameraná korelácia bola (r=0,5); Halama (2002) skúmal koreláciu medzi Indexom zmyslu života (PMI) a Rosenbergovou škálou sebaúcty u adolescentov, nameraná korelácia bola (r=0,47). Podobné súvislosti publikoval aj Popielski (1994) (Halama, 2007, s. 98). Halama zistil vekové odlišnosti medzi komponentmi zmyslu života a sebahodnotením: *„V adolescencii má väčší význam pre pozitívne sebahodnotenie motivačný komponent zmyslu života, kým v období staršej dospelosti je to viac kognitívny komponent."* (Halama, 2007, s.98).

J. Pelikán (2007) sa v súvislosti so zmysluplnosťou života zamýšľa nad zmysluplným prežívaním okamžiku: „*Domnievame sa, že práve umenie prežiť okamih koncentrovane a zmysluplne je určitým predstupňom hľadania zmyslu.“* (2007, s. 34). Z tejto idey vychádza aj koncepcia ešte nepublikovaného výskumu A. Lehenovej, ktorý realizovala v roku 2011. Ako ďalší krok k zmysluplnosti Pelikán uvádza zmysluplnosť realizovanej aktivity (2007, s. 35). Tieto východiská Pelikán dáva do súvislosti s druhmi hodnôt definovanými podľa Frankla (zážitkové, tvorivé, postojové) a hľadaním možnosti aplikácie do pedagogickej praxe.

Schopnosť vnímať a prežívať svoj život a každodennú prítomnosť ako zmysluplnú, teda *naplnenú zmyslom,* súvisí aj so vzťahom k sebe a s celkovým sebaponímaním. Kto vníma hodnotu a význam seba samého, má predpoklad vnímať aj hodnotu svojho života a pokladať ho za zmysluplný. Ak má človek kladný vzťah k sebe, má kladný vzťah aj k svojmu životu a jeho prežívaniu. Vzťah k sebe, sebaponímanie a všetky jeho komponenty ako sebaúcta, sebaakceptácia, sebahodnotenie, a pod. sú u detí a mladých ľudí nesmierne dôležitou oblasťou, ktorá má potenciál silne ovplyvňovať celý ich život a spôsob jeho prežívania. Preto pokladáme sebaponímanie („self-concept“) za problematiku patriacu do výchovy a súvisiacu so zmysluplnosťou života, a budeme sa jej venovať aj vo výskumnej časti našej dizertačnej práce.

1.4 Sebeponímanie (Self-concept)

Strein[1] uvádza, že sebaponímanie (self-concept) je jedným z najpopulárnejších myšlienok v psychologickej literatúre. Databáza ERIC obsahuje viac ako 6000 položiek pod heslom "self-concept". Zároveň však ide o často zle definovaný pojem. Existuje najmemej 15 podobných termínov: sebaponímanie, sebaúcta, sebahodnotenie, sebaakceptovanie, sebestačnosť sebaobraz a pod., ktoré sa často zamieňajú a bývajú používané nedôsledne.

Podľa pedagogického lexikónu (online)[2] existuje niekoľko odborných definícií sebaponímania:

Smékal (2002, s. 368): „*Sebaponímanie je základom Ja človeka, je súhrnom názorov na seba samého, na svoje miesto vo svete, a v tomto zmysle, je súhrnom pocitov, ktorými prežívame spokojnosť alebo nespokojnosť so sebou, väčšiu alebo menšiu sebadôveru, sebaúctu a vplyv na druhých. Sebaponímanie je tiež uvedomovaním si svojich osobnostných charakteristík, často skreslene alebo štylizovane so zámerom vyvolať o sebe u iných určitý dojem. Do štruktúry sebaponímania patrí aj úroveň sebamonitorovania a sebaprezentácie a miesto kontroly. Zo sebaponímania vyrastá chrakter človeka.*“.

Rogers: „S*ebaponímanie sa skladá zo všetkých myšlienok, vnemov a hodnôt, ktoré charakterizujú „ja“; zahŕňa vedomie „čo som“ a „čo dokážem“* .. Toto vnímané „self“ potom ovplyvňuje ako človek vníma svet a svoje správanie. (Rogers in Atkinson 2003, s. 469)

Markus (1977, in Atkinson 2003, s. 475) hovorí o Self-schéme, ktrá sa skladá „*z kognitívych generalizácií vyvodených o sebe z minulých skúseností, pričom tieto generalizácie organizujú a riadi spracovávanie informácií o sebe.*“

Vymětal (1996, s. 43) píše, že „*sebaponímanie je hypotetickým konštruktom a vymedzujeme ho predovšetkým ako relatívne stály a ucelený, súčasne však meniaci sa vzťah ľudského jedinca k sebe samému a k subjektívne dôležitým skutočnostiam svojho života.“*

Myers (1996) ponúka komplexnejší prístup k definícii definovaním častí sebaponímania: sú to naše Self-schémy, mentálne modely, ktoré riadia proces spracovávania informácií vzťahujúcich sa k našej osobe, naše možné Ja (possible selves), o ktorých snívame alebo ktorých sa obávame a naša sebaúcta, ktorá ovplyvňuje, ako sami hodnotíme svoje vlastnosti a schopnosti.

Podľa sociálno-kognitívnej psychológie sebaponímanie je: „***souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová***“. Blatný a Plháková (2003, s. 92)

Ďalšiu definíciu ponúka Jiřincová a Holeček [3]. Podľa nich ak definujeme sebaponímanie ako postoj človeka k sebe samému, potom jednotlivé zložky tohto postoja sú:

Kognitívna zložka: sebapoznanie, sebahodnotenie, emocionálna zložka: sebaprijatie, sebaúcta a konatívna zložka: sebarealizácia.

V definícii Jiřincovej a Holečka teda dochádza k užitočnému štrukturalizovaniu pojmu sebaponímanie, súhlasíme najmä s rozlíšením emocionálnych a kognitívnych zložiek, ktoré jasne zabraňujú zamieňať si pojmy. V tomto duchu by sa napríklad nemohli stotožňovať pojmy sebahodnotenie a sebaúcta, pretože prvý predstavuje kognitívnu zložku a druhý pojem emocionálnu zložku.

2. Koncepcia výskumu

V súvislosti so štádiom, v akom sa koncept našej dizertačnej práce nachádza, uvádzame zatiaľ iba hrubý náčrt výskumnej časti.

Výskum bude kvantitatívny, koncipovaný ako skúmanie korelácie dvoch premenných: zmysluplnosti života a vybraných zložiek sebaponímania. Pracovne túto premennú, ktorá by mala zahŕňať hlavne emocionálnu zložku sebaponímania, nazývame „vzťah k sebe.“, resp. kladný vzťah k sebe.

2.1 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu je zistiť, či existuje významná súvislosť medzi kladným vzťahom k sebe a mierou zmysluplnosti života.

2.2 Výskumné hypotézy

H1: Predpokladáme, že respondenti s vyššou mierou subjektívnej zmysluplnosti života budú mať k sebe kladnejší vzťah, teda budú mať vyššie skóre emotívnej zložky sebaponímania, ako respondenti s nízkou mierou subjektívnej zmysluplnosti života.

H2: Predpokladáme, že u respondentov rôznych vekových kategórií bude významný rozdiel vo výške korelácie medzi zmysluplnosťou života a kladným vzťahom k sebe.

2.3 Výskumné metódy a nástroje

Zmysluplnosť života je predmetom výskumov už niekoľko desaťročí. Boli realizované kvantitatívne, kvalitatívne aj kombinované výskumy. Medzinárodne známe a uznávané výskumné nástroje na zisťovanie miery prežívanej zmysluplnosti vznikajú už od 60tych rokov 20. storočia. Časť z týchto výskumných nástrojov sa v pôvodnej alebo revidovanej forme používa dodnes. Medzi najznámejšie patria: PIL - Purpose in Life Test (Test zmyslu v živote) - Crumbaugh, 1968; LPQ - Life Purpose Questionnaire (Dotazník životného zmyslu) - Hutzell, 1986; LRI - Life Regard Index (Index vzťahu k životu) - Battista, Almond, 1973; Logotest (Lukasová, 1986), LAP - Life Attitude Profile (Profil životných postojov) - Reker, Peacock, Wong, 1987; jeho revidovaná verzia LAP-R -Reker, 1999; Test noodynamiky -Popielski, 1991; ESK – Existenzskale (Existenciálna škála) - Längle, 2001; Škála životnej zmysluplnosti - Halama, 2002. (Halama, 2007; Křivohlavý, 2006)

Pre náš výskum použijeme na meranie zmysluplnosti Logotest. Výskumný nástroj na meranie vzťahu k sebe je v štádiu výberu.

Logotest E. S. Lukasovej

Štandardizovaný logotest uviedla v roku 1986 do praxe Elisabeth S. Lukasová, žiačka Viktora E. Frankla, zakladateľa logoterapie. Tento psychometrický nástroj sa používa na vyjadrenie miery prežívanej zmysluplnosti od existenciálnej zakotvenosti až po existenciálnu frustráciu. Zjednodušene povedané, ide o test miery subjektívnej zmysluplnosti života.

Logotest má tri časti, prvé dve sú vo forme dotazníka s uzavretými otázkami, tretia časť obsahuje otvorenú otázku - výzvu k popisu vlastného postoja a skúsenosti. Ide teda o kombináciu kvantitatívnej a kvalitatívnej metódy výskumu.

Pri hľadaní tohto výskumného nástroja v našom alebo príbuznom jazykovom prostredí sme našli logotest v dvoch prekladoch do českého jazyka. Jeden sa nachádza v českom preklade Franklovej knihy *Der Wille Zum Sinn* (Vůle k smyslu, 1994) a jeho prekladateľom je Vladimír Jochmann. Okrem neho je k dipozícii ďalší český preklad od Karla Balcara (1995). Pri úvodných prípravách k výskumu dizertačnej práce sme tieto dve verzie logotestu navzájom porovnávali, a to tak, že tým istým respondentom sme predložili obe verzie. Zrozumiteľnejší pre respondentov bol preklad doc. Balcara, ktorý respondenti pokladali za jednoznačnejší. Objavili sa tiež rozdiely v skóre pri jednotlivých verziách logotestu u tých istých účastníkov testovania. Vzhľadom na tieto okolnosti sme sa rozhodli ako výskumný nástroj v našej dizertačnej práci použiť preklad logotestu od K.Balcara. Pre hlavný výskum plánujeme použiť slovenský preklad českého znenia logotestu, ktorý vytvorí autorka tohoto príspevku.

2.4 Výskumná vzorka

Výskumná vzorka sa bude skladať z dospelej populácie rôzneho veku, pohlavia, vzdelania a profesie. Rozsah vzorky bude približne 300 respondentov. Výskumu bude predchádzať predvýskum na vzorke cca 50 respondentov. Vo februári a októbri 2010 bol na vzorkách 25 a 30 respondentov realizovaný prieskum zameraný na výber vhodnej verzie prekladu logotestu.

2.5 Časový harmonogram výskumu

- Február - Marec 2011: kompletizácia a výber výskumných nástrojov.
- Apríl 2011: 1. predvýskum a jeho vyhodnotenie.
- Apríl - Október 2011: doladenie detailov výskumu, prípadné doplnenie alebo zmena výskumných nástrojov.
- Október - November 2011: 2. predvýskum, jeho vyhodnotenie, definitívny koncept.
- December 2011- Február 2012: distribúcia dotazníkov, inštruktáž respondentov, zber dát.
- Marec 2012: Vyhodnotenie dát.
- Apríl 2012: Spracovanie a interpretácia výsledkov výskumu.

Záver

Otázka zmyslu a zmysluplnosti života, ich súvislostí a determinantov, ako aj problematika sebaponímania sú jednoznačne témami, ktoré majú dôležité a aktuálne miesto vo výchove a v rozvoji detí a mladých ľudí. Človek, ktorý pozitívne vníma svoju existenciu a má k sebe kladný vzťah, a človek, ktorý prežíva svoj život ako zmysluplný, má predpoklady rozvíjať svoj tvorivý potenciál a osobnostný rast, budovať harmonické medziľudské vzťahy a snáď aj vôľu robiť svet lepším.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BALCAR, K. Standardizace dotazníku "Logo - test" na vzorku studujících českých vysokých škol. In *Československá psychologie*. ISSN 0009-062X. 1995, roč. 39, č. 5, s. 400-405.
2. FRANKL, V. E. *Vůle ke smyslu.* Brno : Cesta, 1994. 213 s. ISBN 80-7295-084-3.
3. HALAMA, P. *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava : Slovak Academic Press, 2007. 223 s. ISBN 978-80-8095-023-1.
4. KUDLÁČOVÁ, *B.* Mladý človek a jeho hľadanie zmyslu života I. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919. 1999, roč. 42, č. 5-6, s. 19-22.
5. KUDLÁČOVÁ, *B.* Mladý človek a jeho hľadanie zmyslu života II. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919. 1999, roč. 42, č. 7-8, s. 20-23.
6. KUDLÁČOVÁ, *B.* Mladý človek a jeho hľadanie zmyslu života III. In *Vychovávateľ*. ISSN 0139-6919. 1999, roč. 42 , č. 9-10, s. 23-24.
7. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie smysluplnosti existence.* Praha : Grada, 2006. 204 s. ISBN 80-247-1370-5.
8. LUKASOVÁ, E. *Logoterapie ve výchově*. Praha : Portál, 1997. 208 s. ISBN 80-7178-180-0.
9. PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy.* Praha : Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
10. ŘÍČAN, P. – KREJČÍROVÁ, D. *Dětská klinická psychologie.* Praha : Grada, 2006. 603 s. ISBN *80-247-1049-8.*
11. TAVEL, P. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla.* Praha : Triton, 2007. 303 s. ISBN 80-7254-915-4.
12. TAVEL, P. – KANÁLIK, T. *Význam a praktické možnosti psychologickej práce s témou zmyslu života u detí a mládeže*. [online]. E-psychologie – Elektronický časopis ČMPS, 2008. [cit.2011-10-03].
    Dostupné na internete: <http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-etal.pdf>.
13. STREIN, W. *Assessment of Self-Concept. ERIC Digest.* [online]. [cit.2011-03-10]. Dostupné na internete: < http://www.ericdigests.org/1996-3/self.htm>.
14. Online pedagogický lexikón. [online]. [cit.2011-03-10]. Dostupné na internete: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Sebepojet%C3%AD>.
15. JIŘINCOVÁ, B. – HOLEČEK, V. *Posouzení vlivu zážitkově pojaté výuky psychologie na sebepojetí žáku základní školy.* [online]. [cit.2011-03-10]. Dostupné na internete: <http://www.ped.muni.cz/capv11/2sekce/2_CAPV_Holecek,Jirincova.pdf>.

ABSOLVENTI ŠTUDIJNÉHO PROGRAMU SOCIÁLNA PEDAGOGIKA A ICH PRAKTICKÉ UPLATNENIE V REZORTE ŠKOLSTVA

Silvia Neslušanová

Abstrakt
Príspevok prezentuje možnosti uplatnenia absolventov študijného programu sociálna pedagogika z pohľadu legislatívy, teoretické východiská skúmania a pripravovaný metodologický prístup v dizertačnej práci doktoranda. Doterajšie praktické skúsenosti autorky zo základných a stredných škôl naznačujú vysokú potrebu sociálnych pedagógov z pohľadu riaditeľov predmetných škôl hlavne v prevencii, poradenstve a intervencii deťom, v pomoci rodičom a pedagógom školy v oblasti sociálno-výchovnej a výchovno-poradenskej činnosti.

1. Teoretické východiská

Legislatívne vymedzenie uplatnenia sociálneho pedagóga tvorí *prvý teoretický rámec* našej záverečnej práce. Sociálny pedagóg je od 1. novembra 2009 profesijne ukotvený v rezorte školstva v zmysle Zákona NR SR číslo 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch ako *odborný zamestnanec,* ktorý vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovo závislých alebo inak znevýhodnených detí a žiakov, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení.

Môže byť v zmysle potrieb konkrétnej školy *špecialistom* pre činnosti, ktoré doteraz prakticky vykonávali:

- koordinátor prevencie, koordinátor prevencie sociálno-patologických javov, koordinátor prevencie drogových závislostí,
- koordinátor sexuálnej a predmanželskej výchovy,
- koordinátor s verejnou správou,
- koordinátor žiackeho parlamentu,
- koordinátor a tvorca preventívnych projektov
- výchovný poradca,
- kariérny poradca,
- sociálny poradca,
- mediátor v konfliktoch so žiakmi a rodičmi,
- školský ombudsman - pomocník a obhajca žiaka, jeho práv a dôstojnosti,
- iniciátor spolupráce s miestnymi inštitúciami,
- organizátor voľno-časových aktivít,
- manažér (sociálneho, výchovného) školského programu.

Sociálny pedagóg nie je učiteľ. Profesia sociálneho pedagóga sa zaraďuje medzi pomáhajúce profesie. Prezentovať sociálneho pedagóga ako poradcu, pomocníka, ochrancu a „tútora“ žiakov je veľmi prospešné. Odlíšenie sociálneho pedagóga od učiteľa vytvára lepšie podmienky pre vzbudenie dôvery žiakov a rodičov k tomuto odborníkovi zamestnanému v škole, čo je nespornou veľkou výhodou. Sociálneho pedagóga do funkcie stanovuje riaditeľ školy. Keďže

je jeho uplatnenie na škole mnohoraké a môže pracovať tak so žiakmi, rodičmi ako aj so zamestnancami školy, v školách intervenuje na rôznych úrovniach podľa vlastných potrieb, podmienok a finančných možností školy. Vhodná je kombinácia viacerých odborných zamestnancov a vytvorenie odborného poradenského tímu s rozlíšenými kompetenciami a presne stanovenou pozíciou v konkrétnej škole. V optimálnom prípade odborný tím môžu tvoriť školský psychológ, špeciálny pedagóg a sociálny pedagóg. Riaditeľ väčšej školy sa môže rozhodnúť zamestnať viac sociálnych pedagógov v rôznych pre školu potrebných funkčných pozíciách. Výhodou takéhoto riešenia je pokrytie všetkých potrebných oblastí, ako je oblasť prevencie, sociálneho a výchovného poradenstva, prevýchovy, intervencie, manažmentu, edukácie a rozvoja školy. Prvá kapitola záverečnej práce zostane otvorenou a živou, pretože legislatívny rámec bude nutné reflektovať a aktualizovať vzhľadom k možným legislatívnym zmenám.

Sociálny pedagóg nie je sociálny pracovník. V rezorte školstva má sociálna činnosť pedagogický rozmer, preto je pomenovanie odborného zamestnanca v škole sociálny pedagóg, nie sociálny pracovník. Tento koncept je ukotvený v školskom zákone, kde je uvedené, že sociálna činnosť je zameraná na sledovanie a hodnotenie správania detí a diagnostiku prostredníctvom metód a techník sociálnej pedagogiky, na sociálne poradenstvo a socioterapiu.

Druhým teoretickým východiskom práce je prepojenie historického vývoja sociálnej pedagogiky na Slovensku so súčasnými aktuálnymi otázkami sociálnej pedagogiky a po tretie treba teoreticky vychádzať z porovnania a inšpirácie uplatnenia sociálnych pedagógov v praxi okolitých krajín, v ktorých má sociálna pedagogika dlhšiu a výraznejšiu tradíciu, ako je napr. Nemecko (160 rokov), Poľsko (100 rokov). U nás sa odborníci sociálnej pedagogike venujú systematickejšie hlavne posledných dvadsať rokov. V školskom systéme v Nemecku existujú tri klasické koncepcie školskej sociálnej práce: a) sociálno-pedagogická škola, b) sociálna práca v škole, c) sociálna pedagogika v škole. Hlavným spoločným zámerom pre všetky tieto koncepty je spoločná kritika školy, snaha školu reformovať a nie *„robiť hasiča“* (Zemančíková, 2009, s. 182-184). V Česku pracuje v oblasti sociálnej pedagogiky veľa odborníkov, ale profesia sociálneho pedagóga nemá zatiaľ oporu v legislatíve. V Poľsku je naopak sociálna pedagogika a profesia sociálneho pedagóga legislatívne dostatočne ukotvená a v praxi široko akceptovateľná. V sociálnej pedagogike celkovo podľa mnohých slovenských, českých a poľských odborníkov vzniká potreba vytvorenia Asociácie vzdelávateľov v sociálnej pedagogike. Na začiatok navrhujeme založenie Asociácie sociálnych pedagógov Slovenska (ASPS), kde by boli nielen vzdelávatelia , ale aj praktici sociálnej pedagogiky. Z pohľadu uplatnenia sociálneho pedagóga bude zaujímavé porovnanie uplatnenia sociálneho pedagóga v rezorte školstva na Slovensku s vybranou krajinou EÚ, kde je sociálna pedagogika dobre prepracovaná a dlhodobo sa realizuje v praxi.

Radzievicz-Winnicki (2009, s. 12-14) upozorňuje na úplne novú situáciu. Domnieva sa, že dnes ide o *„krízu súčasnej humanistiky*“, ktorá môže podľa neho zanechať *negatívnu stopu* aj na sociálnej pedagogike a v tejto súvislosti odporúča nezanedbať sledovanie novej ambicióznej vedeckej disciplíny *evolučnej biológie*, ktorá postuluje prestavbu celého systému spoločenských vied, pretože syntetická metodológia a sociálne inžinierstvo by mohlo sociálnu pedagogiku premiestniť do oblasti gnozeologickej komercie.

Sociálna pedagogika úzko súvisí so sociológiou, hlavne sociológiou výchovy. Zo sociologického hľadiska by bolo zaujímavé zmapovanie upaltnenia sociálnych pedagógov na slovenskom trhu práce. Kde je možné študovať sociálnu pedagogiku, koľko potenciálnych absolventov pripravujú a pod. Podľa prieskumu MŠ SR bola k 30. 9. 2009 celková miera absolventskej nezamestnanosti vysokých škôl v študijnom odbore pedagogických vied PU v Prešove 9,9 % (79 zo 798), UMB v Banskej Bystrici 8,4 % (47 z 561) a TU v Trnave 6,1 % (23

z 378). V školskom roku 2009/2010 bolo celkovo 2300 potenciálnych absolventov sociálnej pedagogiky bakalárskeho a magisterského štúdia na Slovensku, z toho 840 v dennej forme štúdia. V rezorte školstva na Slovensku dnes pracuje osem sociálnych pedagógov. Kde všetci absolventi sociálnej pedagogiky pracujú?

Doterajšie pedagogické výskumy boli v oblasti sociálnej pedagogiky zamerané na čiastkové problémy. Množstvo teoretických aj empirických prác o činnosti a kompetenciách sociálneho pedagóga, o sociálno-patologických javoch a ďalších javoch spadajúcich do oblasti sociálnej pedagogiky pomohlo formovať pedagogickú disciplínu, vytvoriť vlastnú teóriu, metodológiu, a tým formovať profesiu sociálneho pedagóga do dnešnej podoby. Na druhej strane sa vynára otázka, či toto rýchle teoretické napredovanie sociálnej pedagogiky vedie k jej skutočnému prínosu aj v praktickom uplatnení vyštudovaných sociálnych pedagógov. Naznačujeme vysokú mieru nutnosti prepojenia teórie s praxou a spätnej väzby od sociálnych pedagógov – praktikov v dnešných školách. Cintulová (2005, s. 49) uskutočnila anketový monitoring s desiatimi absolventmi odboru pedagogika špecializácie sociálna pedagogika na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, ktorí absolvovali štúdium v roku 2003, ohľadom profesie sociálneho pedagóga z pohľadu absolventa po roku jeho praktickej činnosti. Spoločne so Šerešom (2006) skúmali motivačné aspekty pre voľbu štúdia so sociálnym zameraním s dôrazom na gender. V roku 2009 skúmali Chudý, Kašpárková, Kročková a Masariková uplatnenie absolventov študijného odboru sociálna pedagogika Univerzity Tomáša Baťu v Zlíne v praxi; problematikou uplatnenia absolventov sa zaoberali aj Brutovská a Roháč a na možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v škole a v školských zariadeniach v Slovenskej republike poukazuje Kamarášová. Tu sa výpočet nám dostupných výskumných prác v tejto oblasti uzatvára.

Za nebezpečné považujeme aj podceňovanie významu teoretických a empirických publikácií zo strany praktikov ako to povedala jedna z respondentiek výskumu na základnej škole. *„ To je úplne iné v praxi ako si tam oni (teoretici) píšu.“* Zastavme sa nad týmto výrokom. Neplatí aj naopak? Ako by výrok znel? *„To je úplne iné v teórii ako si tam oni (praktici) robia.“* Naznačujeme jeden z problémov dnešnej pedagogiky, ktorým je nedostatočné prepojenie teórie a praxe. Akosi sa zabúda, že dobrá prax môže byť pre teoretika podnetom k rozvoju teórie a naopak dobrá teória východiskom pre prácu praktika. Kvalitné programy, efektívne plány, dôkazy o funkčnosti sociálneho pedagóga, ktoré sa osvedčili v školách, by mohli byť zhromažďované do evidencie, z ktorej by mohli čerpať obe strany - praktici pri výkone svojej sociálno-pedagogickej činnosti a teoretici pri rozvoji vednej disciplíny. Evidenciu by mohla zastrešovať Asociácia sociálnych pedagógov Slovenska. Predpokladáme, že výslednou hodnotou takéhoto prístupu bude vyšší kredit a profesionalita sociálneho pedagóga nielen v rezorte školstva.

Podľa Janíka (2010, s. 16) problém kulminuje, keď sa komunikácia medzi vedeckou pravdou teoretikov a profesionálnou využiteľnosťou praktikov rozchádza v momentoch rozhodovania v praxi. Zelina (2010, s. 42) vidí východisko v analýze skutočnej činnosti pedagógov v procese mikropriestoru školy a hlavný cieľ činnosti sociálneho pedagóga v meraní výchovného pôsobenia konkrétnej školy. V americkej pedagogike sa realizuje výskum založený na dôkazoch praxe, ktorý začal v roku 1990 so zameraním na lekárske povolanie. Americká psychologická asociácia (APA, 2006, ods. 2) ho definuje ako *"integráciu najlepších dostupných výskumov klinických skúseností v rámci skupiny pacientov, kultúry a preferencie."* Ide o užitočný prístup k zlepšeniu vplyvu praxe nielen v medicíne. V Amerike, Austrálii a Veľkej Británii prekročil za posledných tridsať rokov hranicu aj do iných oblastí a využíva sa v psychológii, sociálnej práci, poľnohospodárstve... . Ide o výskum, ktorý je schopný dodať relevantné a včasné odpovede na rýchlo sa meniace školské prostredie. Profesionálni praktici majú citlivejší pohľad na potrebný akčný výskum a môžu sa podieľať na obrovskom množstve

inovačných aktivít, ktoré môžu rozvíjať profesiu. Za istých okolností môže takýto výskum navrhovať zmeny, ktoré vzišli zo systematickej syntézy koncepčného výskumu, sú výsledkom spoločnej práce teoretikov a praktikov v danej oblasti, pretože vzišli z najaktuálnejších teoretických východísk a praktických dôkazov.

2. Metodológia výskumu

2.1 Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bude získať dôkazy a podnety z praxe sociálnych pedagógov v rezorte školstva, ktoré budú potrebné pre návrh inovácií a zmien v sociálno-pedagogickej teórii.

2.2 Charakteristika výskumnej vzorky

Výskumnú vzorku budú tvoriť absolventi študijného programu sociálna pedagogika - sociálni pedagógovia, ktorí pôsobia v rezorte školstva v SR a budú so zapojením do výskumu súhlasiť.

2.3 Metodologický prístup

Metodologický prístup je inšpirovaný novým vyššie popísaným trendom vo výskume. *Koncept* je systematickou syntézou komplexu výsledkov založených na spoľahlivých dátach získaných pomocou metód a výskumných nástrojov, ktoré volíme podľa potrieb vyplývajúcich z definovanej úlohy v jednotlivých fázach koncepčného výskumu. V našom modifikovanom *koncepte pre sociálnu pedagogiku* pôjde o komplexný, systematický koncepčný prístup ku skutočnej sociálno-pedagogickej činnosti a uplatneniu sociálnych pedagógov v rezorte školstva vo vzťahu k potrebám ich činnosti na slovenských školách. Záznam výskumu bude prebiehať protokolárne.

Protokol je grécky termín a má veľa významov: 1. zápis, zápisnica o úradnom konaní, 2. kniha úradných záznamov o prijatí a expedícii zásielok, 3. odborný zápisník na záznam sústavného pozorovania 4. diplomatické pravidlá vzájomného služobného i spoločenského styku diplomatov i vo vzťahu k orgánom hostiteľskej krajiny, 5. oddelenie ústredných orgánov zaoberajúcimi sa protokolárnymi záležitosťami, 6. výpočtový technický súhrn pravidiel a postupov určujúci činnosť určitého zariadenia alebo programového systému a 7. výpočtový technický jazyk, ktorým medzi sebou komunikujú počítače pri výmene informácií, www stránok atď.; komunikačný protokol. *Protokolista* je ten, kto vedie protokol. (Šaling, 2003, s. 1029).

Protokol pre účely nášho výskumu rozumieme ako zápis o pravidlách a postupoch výskumu, prijatí a expedícii dôkazov praxe, výsledkov čiastkových výskumov, správ o zbere, evidovaní, analýze a syntéze výskumných údajov a iných faktov a podnetov zahrnutých do výskumu. *Protokolista* je výskumník, ktorý vedie protokol, koordinuje výskum a sám na výskume participuje.

3. Koncept výskumu

Keďže volíme rozsiahlejší koncepčný výskum, budeme postupovať systematicky vo viacerých konceptoch už od prvého ročníka doktorandského štúdia.

Koncept je latinský termín, ktorým sa označuje odborný nový náčrt myšlienky, osnova, náčrtok, návrh, nákres, rozvrh, predbežný plán, či prvopis. *Koncepčný* znamená založený na

koncepcii, príznačný pre koncepciu alebo tvoriaci koncepciu na rozdiel od *konceptuálny* (lat.) filozoficky pojmový (Šaling, 2003, s. 666).

Konceptom pre účely nášho výskumu rozumieme otvorený prvotný plán, keďže ide o výskum, ktorý sa môže rozšíriť alebo zúžiť na základe analýzy priebežných výsledkov skúmania.

1. koncept: Študenti sociálnej pedagogiky

Cieľom prvého konceptu bude zistiť ašpirácie študentov – perspektívnych absolventov programu sociálna pedagogika a perspektívnych praktikov – sociálnych pedagógov vzhľadom k ich užitočnosti a praktickému uplatneniu v rezorte školstva.

Výskumnú vzorku budú tvoriť študenti, budúci perspektívni absolventi magisterského štúdia programu sociálna pedagogika a programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na troch akademických pracoviskách v SR – UMB Banská Bystrica, TU Trnava a PU Prešov. Mestá neboli vyberané geograficky zámerne ako zástupcovia troch regiónov Slovenska. Vyberali sme zámerne akademické inštitúcie pre vzdelávanie sociálnych pedagógov v magisterskom programe.

- V prvej etape budeme zisťovať, aké faktory mali priamy vplyv na výber štúdia programu sociálna pedagogika, čo študentov ku štúdiu motivovalo. Aké sú hlavné faktory pri výbere štúdia sociálnej pedagogiky?
- V druhej etape sa zameriame na predstavu študentov o ich užitočnosti a praktickom uplatnení poznatkov štúdia sociálnej pedagogiky v rezorte školstva. Aké sú hlavné predstavy o uplatnení absolventa sociálnej pedagogiky v rezorte školstva?

Vo výskume bude obsiahnuté sociologické zisťovanie aktuálneho stavu: demografické údaje (pohlavie, vek) a údaje o tom, koľko je celkovo absolventov sociálnej pedagogiky v SR, koľko sociálnych pedagógov pracuje v rezorte školstva, na akých pozíciách sociálni pedagógovia v školách pracujú (výchovný poradca, supervízor) atď.

Výskum v prvom koncepte uskutočníme prostredníctvom rozboru dostupných štatistických správ inštitúcií v SR (MŠ, ÚIPŠ, SAV) a dotazníkovou metódou pomocou štruktúrovaného dotazníka „ušitého na mieru“ so štatistickým spracovaním údajov. Výskum sa uskutoční v mesiacoch marec – máj 2011.

Záver

Z predchádzajúcich častí príspevku je zrejmé, že naším zámerom je zber dôkazov praktických skúseností sociálnych pedagógov prostredníctvom nového, na Slovensku zatiaľ v pedagogike nepoužívaného metodologického prístupu, ktorý modifikujeme na sociálnu pedagogiku. Keďže sme iba v prvom ročníku doktorandského štúdia, zaoberali sme sa v príspevku podrobnejšie prvým konceptom výskumu, očakávaniami a predstavami študentov budúcich perspektívnych absolventov študijného programu sociálna pedagogika na Slovensku. Prínos doktorandského výskumu vidíme v tom, že sa praktické dôkazy a podnety sociálnych pedagógov zhrnú do komplexnej evidencie, z ktorej môžu čerpať ich kolegovia vo všetkých školách a nielen to, pretože tieto informácie môžu byť ďalej podnetné pre rozvoj sociálnej pedagogiky a prípadnú činnosť Asociácie sociálnych pedagógov Slovenska.

Zoznam bibliografických odkazov

1. APA - American Psychological Association. 2006. *Presidential task force on Evidence Based Practice*. [online]. Washington, DC: Author, 2006-[cit. 2011-02-01]. Dostupné

na internete:
<http://translate.google.sk/translate?hl=sk&sl=en&tl=sk&u=http%3A%2F%2Fsophia.smith.edu%2F~jdrisko%2Fevidence_based_practic.htm&anno=2> .

2. CINTULOVÁ, K. Uplatnenie sociálneho pedagóga z pohľadu absolventov odboru pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika In *Pedagogická revue.* ISSN 1335-1982. 2005, roč. 57, č. 1, s. 44 - 54.
3. JANÍK, T. Stav a výhledy českého pedagogického výzkumu. In *Pedagogická orientace.* ISSN 1211-4669. Brno : ČPS, s. 5 - 22.
4. RADZIEWICZ – WINNICKI, A. Tradičné metódy výskumu v oblasti spoločenských vied a aktuálny stav výskumu v sociálnej pedagogike. (Ako modifikovať staré paradigmy z aspektu existencie *syntetic methodology*?). In *SOCIALIA 2009 „Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a v praxi v SR a v iných krajinách Európskej únie.“* Banská Bystrica : UMB, s. 12 - 15, ISBN 978-80-8083-895-9.
5. ŠALING, S. et al. *Veľký slovník cudzích slov.* Prešov : Samo, 2003. 1375 s. ISBN 80-89123-12-3.
6. ZELINA, M. Podnety teórii výchovy pre sociálnu pedagogiku. In *Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010. Inovace a nové trendy.* Brno : IMS, 2010. s. 42 – 45, ISBN 978-80-87182-15-4.
7. ZEMANČÍKOVÁ, V. 2009. Uplatnenie profesie sociálneho pedagóga v škole – teoretické východiská a skúsenosti v Nemecku In *SOCIALIA 2009 „Profesijné kompetencie sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov v teórii a v praxi v SR a v iných krajinách Európskej únie.“* Banská Bystrica : UMB, s. 182 - 186, ISBN 978-80-8083-895-9.

SILNÉ STRÁNKY CHARAKTERU A ICH VZŤAH KU TRIEDNEJ KLÍME

Barbora Líšková

Abstrakt
Príspevok stručne prezentuje novú vednú disciplínu- pozitívnu psychológiu, z ktorej vyberá jednu tému a to, silné stránky charakteru. Každú z týchto stránok bližšie definuje a opisuje výskumný nástroj- modifikovaný dotazník Via Youth (Park a Peterson, 2006), pomocou ktorého je možné tieto stránky merať. Zároveň definuje pojem klíma triedy a poukazuje na rôzne metódy jej skúmania. Obsahom druhej časti článku je náčrt metodiky výskumu zameraný na zisťovanie silných stránok charakteru a ich vzťah ku triednej klíme.

Úvod

Pojem pozitívne správanie sa dá chápať rôzne. Neexistuje jedna platná definícia, ale každý z nás aspoň tuší, čo je možné si pod týmto pojmom predstaviť. Vieme, že ide o jeden z výchovných cieľov súčasnej školy a zároveň je to prejav zrelej harmonickej osobnosti. V posledných rokoch sa neustále venuje zvýšená pozornosť správaniu sa detí počas vyučovacieho procesu aj mimo neho. Je to spôsobené najmä zvyšujúcou sa agresivitou a častejším problémovým správaním. Človek je predurčený na to, aby žil v spoločnosti. Preto je potrebné rozvíjať silné stránky charakteru ako prevenciu vzniku nežiaduceho správania. Na to je dôležité myslieť už v útlom veku detí a tým predchádzať neskorším problémom so zvládaním ich výchovy. Ľudia, ktorí sa správajú prosociálne sú obľúbení a majú aj lepšie interpersonálne vzťahy. To je dôležité poznanie pre výchovu. Dobrá sociálna klíma má veľký vplyv na celkové vyučovanie, na motiváciu žiakov k učeniu, ku konečným vedomostiam žiakov a tiež na ich osobný život.

Nová psychologická disciplína- pozitívna psychológia hovorí o rozpoznávaní kladných stránok človeka a upozorňovaní na to dobré, čo sa v živote deje (Seligman, Csikszentmihalyi, 2009). Dobrý charakter je dôležitý v každodennom živote jednotlivca a rodiny, v práci, škole a v celej komunite. Už celé storočia je univerzálnym cieľom výchovy a vzdelávania budovanie a posilňovanie charakteru medzi deťmi a dospievajúcimi, ktoré je zakotvené aj vo výchovno-vzdelávacích cieľoch. Charakter je dôležitý a významný prvok pre celoživotný optimálny ľudský rozvoj. Charakter odkazuje na tie aspekty osobnosti, ktoré sú morálne hodnotné. Väčšina dnešných školských výchovných programov sa zameriava na získavanie zručností a schopností - čítanie, písanie, počítanie a kritické myslenie, ktoré žiakom pomáhajú dosiahnuť ich životné ciele. Ale bez dobrého charakteru nebudú robiť správne veci. Dobrý charakter nie je len absencia problémov a patológie, ale predstavuje rozvinuté zoskupenie pozitívnych vlastností jednotlivca (Doll, 2010). Budovanie a zlepšovanie charakteru nielenže redukuje možnosť negatívnych výsledkov ale je indikátorom a skutočným dôvodom zdravého vývoja a prosperity. Rastúce dôkazy ukazujú, že určité silné stránky charakteru - napr. nádej, dobrota, sociálna inteligencia, sebakontrola a perspektíva- môžu zmierňovať negatívne efekty stresu, traumy a iných porúch. Navyše, redukujú problémy ako sú drogová závislosť, alkoholizmus, fajčenie, agresivita a samovražedné zmýšľanie.

Cieľom výskumu bude diagnostikovanie silných a slabých stránok charakteru detí a dospievajúcich a rozdiely v nich v závislosti od dopredu určených premenných. Zároveň sa pokúsime zistiť vzťah týchto silných stránok ku pozitívnej klíme triedy, a ktoré konkrétne stránky majú na ňu najvýznamnejší vplyv. Predpokladáme, že zistenia budú viesť ku skvalitňovaniu sociálnych vzťahov detí v triede, mimo školu, v kontakte s vrstovníkmi, ale aj s dospelými a staršími ľuďmi.

2. Vznik pozitívnej psychológie a jej vývoj

Pozitívna psychológia, podobne ako iné smery humanistického myslenia, má korene ešte v starovekej antike. Pojem pozitívna psychológia predstavil na konferencii American Psychology Association v roku 1998 jej vtedajší predseda Martin E. Seligman. Poukázal na to, že od druhej svetovej vojny sa psychológia sústreďovala predovšetkým na patológiu, čo určite má svoje opodstatnenie, ale napriek tomu poslanie psychológie zostáva nenaplnené, pretože neodpovedá na dôležitú otázku- ako ľudský život spraviť lepším.

Na konci 20. storočia sa v psychológii objavuje nový odbor- psychológia zdravia, z ktorej východísk čerpá aj pozitívna psychológia. Pozitívna psychológia prišla so zmenou zamerania svojho záujmu od negatív k tomu, čo posilňuje psychické zdravie a pohodu jedincov. Napr. Jaro Křivohlavý (2007) poukazuje na najčastejšie príčiny úmrtia v roku 1900 a 2000. Zatiaľ, čo v roku 1900 boli najčastejšie príčiny infekčné choroby, tuberkulóza, zápal pľúc a chrípka, v roku 2000 to boli kardiovaskulárne ochorenia, rakovina, úrazy a pod. Od roku 2000 sa charakteristika príčin úmrtí presunula do inej oblasti. V pozadí týchto chorôb nie sú v prvom rade fyzické, ale aj psychické faktory. Výskum negatívneho vplyvu stresu, psychosomatiky ukázal, že to na čo je potrebné sa sústrediť v súčasnej dobe je treba hľadať v oblasti psychickej. Okrem psychológie zdravia sa ešte v nedávnej minulosti venovala štúdiu pozitívnych stránok osobnosti človeka napr. humanistická psychológia, teda korene pozitívnej psychológie siahajú až do 50. a 60. rokov 20. storočia. Podľa Křivohlavého (2010) jedným z dôvodov zrodu záujmu o pozitívnu psychológiu je, že doterajší záujem len na negatívne javy môže viesť k videniu sveta len v čiernych farbách. preto sa môže stať, že budeme na druhých vidieť len to, čo je negatívne a nie aj to, čo je kladné.

Prvá konferencia na tému pozitívnej psychológie sa uskutočnila v roku 1999 v Lincolne v štáte Nebraska. V to istom roku bol vydaný Manifest pozitívnej psychológie, ktorý bol revidovaný v roku 2000 spolu s vydaním monotématického čísla American Psychologist a Journal of Happiness Studies (Scheldon, 2000). V roku 2004 vychádza pozitívne-psychologická analógia diagnostického manuálu DSM Charakter Strenghs and virtues: A handbook and Clasification (Peterson, 2004). Od roku 2006 vychádza odborný vedecký časopis The Journal of Positive Psychology. Od tej doby sa pozitívna psychológia dosť viditeľne začlenila medzi ostatné psychologické odbory (Peterson, 1999). Vedci sa venujú témam z emocionálnej a kognitívnej oblasti (múdrosť, túžba po poznaní, tvorivosť), z oblasti zvládania náročných životných situácií (otázka zmysluplnosti života, spiritualita, pokora) a z oblasti sociálnej psychológie (empatia, altruizmus, súcit, odpúšťanie a pod.)

Mareš (2008) delí témy pozitívnej psychológie podľa veľkosti skúmaného subjektu- rozlišuje úroveň jedinca, malej sociálnej skupiny a veľkej populačnej skupiny. Na úrovni jedinca sa zaoberá pozitívnymi individuálnymi vlastnosťami, ako je: schopnosť mať rád, mať predpoklady k určitej činnosti, odvážnosť, interpersonálne schopnosti, estetická citlivosť, dôslednosť, ochota odpúšťať, originálnosť, spiritualita, nevšedný talent, múdrosť... Na úrovni malej sociálnej skupiny sa zaoberá charakteristikami ľudských spoločenstiev a inštitúcií, ktoré pomáhajú jedincovi stať sa lepším občanom, ako sú: zodpovednosť, čestnosť, altruizmus, zmysel pre rodinu, zdvorilosť, umiernenosť, tolerantnosť, etickosť jednania... Na úrovni veľkej

populačnej skupiny sa zaoberá takými charakteristikami, ako sú: kvalita prežívaného života u veľkých skupín osôb, subjektívny pocit pohody a šťastia u celých komunít, celých národov.

3. Pozitívna psychológia v súčasnosti

Skupina okolo Seligmana študovala etické, filozofické a náboženské texty. Zo štúdia Aristotela, Platóna, Akvinského, Augustína, Starého Zákona, Talmudu, Konfucia, Budhu, Koránu a pod. získali 200 cností, z ktorých vzájomný triedením vyselektovali tie, ktoré sú všadeprítomné a navzájom sa neprekrývajú. Súčasní vedci sa venujú témam z kognitívnej oblasti, ako sú múdrosť, tvorivosť apod., z oblasti zvládania náročných životných situácií a z oblastí sociálnej psychológie (empatia, altruizmus, súcit a odpúšťanie).Ďalší prúd reprezentovaný najmä Ch. Petersonom sa venuje tzv. psychológii silných stránok osobnosti. Uplatňuje nový prístup v úvahách o charaktere, inteligencii, kreativite a pod .

Pozitívni psychológovia, konkrétne najmä Ch. Peterson a M. Seligman, vypracovali taxonómiu silných stránok osobnosti. Pre každú silnú stránku, ktorú do taxonómie zaradili platia nasledujúce kritériá (Křivohlavý, 2009):

1. Silná stránka musí prispievať k tomu, aby človek, ktorý ju má, lepšie zvládal ťažkosti, do ktorých sa v živote dostáva.
2. Silná stránka osobnosti musí byť kladne hodnotená z morálneho hľadiska.
3. Aktivita danej silnej stránky nesmie pôsobiť negatívne na druhých ľudí.
4. Pri silnej stránke musí existovať nielen jej kladný pól, ale aj pól negatívny.
5. Silná stránka sa musí zreteľne prejavovať (v myslení, v emocionálnom živote aj v motivácií jednania s druhými ľuďmi) a to tak, že tieto prejavy je možné zistiť a zmerať. Pritom tieto prejavy musia mať určitú stabilitu.
6. Silná stránka musí byť špecifická a nesmie sa dať rozložiť.
7. O silnej stránke osobnosti musí existovať povedomie v každej kultúrnej oblasti, ktoré naznačujú ako sa táto stránka prejavuje v bežnom živote.
8. V spoločnosti musia existovať ľudia, ktorí majú mimoriadne zaostalú danú vlastnosť- nejaké vzory jej formy chýbajú alebo nie sú dostatočne vyvinuté.
9. V spoločnosti musia existovať kultúrne útvary, ktoré majú vzťah k prejavom danej silnej stránky charakteru.

Taxonómia silných stránok charakteru (Peterson, 2004):

A) Múdrosť a poznanie

1.1 Kreativita (originalita, vynachádzavosť)- rozmýšľať novými a produktívnymi spôsobmi pri konceptualizácii tém aj pri uskutočňovaní aktivít, táto stránka charakteru zahŕňa tiež umelecké výkony, ale neobmedzuje sa iba na ne.

1.2 Kuriozita (záujem, hľadanie, otvorenosť skúsenosti)- mať záujem o s neustále získavanie skúseností a to len pre ne samotné, skúmať fascinujúce oblasti a témy, bádať a objavovať.

1.3 Súdnosť, otvorenosť mysle (kritické myslenie)- premýšľať o veciach a skúmať ich zo všetkých stránok, nedávať rýchle závery, byť schopný zmeniť svoj názor, pokiaľ sa objavia preukázateľné dôkazy, dôkladne zvážiť všetky argumenty.

1.4 Radosť z učenia- zdokonaľovať sa v nových zručnostiach, témach a vedomostiach, či samo štúdiom alebo prostredníctvom formálneho vzdelávania a výcviku, zvyčajne súvisí so zvedavosťou (kuriozitou), ale presahuje ju tendenciou rozširovať a obohacovať to, čo jedinec vie, veľmi systematicky.

1.5 Perspektíva (múdrosť)- byť schopný poskytovať rady iným, mať svoj názor na svet, ktorý dáva jedincovi zmysel.

B) Odvaha, statočnosť

1.6 Hrdinstvo (smelosť)- necúvnuť pred hrozbou, výzvou, ťažkosťami, alebo bolesťou, hovoriť to, o čom je človek presvedčený, že je správne, aj keď je proti väčšine, stáť za svojim názorom, aj keď je nepopulárny, obsahuje tiež fyzickú udatnosť.

1.7 Vytrvalosť, húževnatosť (stálosť, usilovnosť)- snaha o dokončenie toho, čo bolo začaté, vytrvať v činnosti bez ohľadu na prekážky, mať pocit uspokojenia z doťahovania úloh až do konca.

1.8 Úprimnosť (autenticita, integrita)- hovoriť pravdu, ale jasne prezentovať sám seba bez predstierania a konať úprimne, byť sám sebou bez pretvárky, byť zodpovedný za svoje pocity a skutky.

1.9 Horlivosť, chuť (vitalita, entuziazmus, energia, sila)- pristupovať k životu so vzrušením a energiou, nerobiť veci len na polovicu, prežívať život ako dobrodružstvo, žiť aktívne a naplno.

C) Humánnosť

1.10 Schopnosť milovať a byť milovaný- vážiť si veľmi blízke osobné vzťahy s inými ľuďmi, hlavne u tých osôb, ktoré tieto vzťahy opätujú a rozvíjajú ich, byť s niekým v dôvernom vzťahu.

1.11 Dobrota, vľúdnosť (ušľachtilosť, štedrosť, šľachetnosť, súcit, altruistická láska, pozornosť)- konať dobré skutky, uľahčovať život druhým ľuďom, pomáhať im, starať sa o nich.

1.12 Sociálna inteligencia (emocionálna inteligencia, personálna inteligencia)- byť vnímavý k pocitom a motívom seba samého aj iných ľudí, vedieť, čo je potrebné robiť v rozličných sociálnych situáciách, vedieť, čo iných ľudí motivuje.

D) Spravodlivosť

1.13 Tímová práca (občianstvo, sociálna zodpovednosť, lojálnosť)- dobre pracovať ako člen skupiny alebo tímu, byť lojálny voči svojej skupine, podeliť sa s ľuďmi o dobré aj zlé.

1.14 Nestrannosť- jednať so všetkými ľuďmi slušne a spravodlivo, nepripustiť, aby osobné pocity ovplyvňovali rozhodnutia, ktoré sa týkajú iných ľudí, dávať každému šancu.

1.15 Iniciatívnosť, vodcovstvo- povzbudzovať skupinu, ktorej je jedinec členom, aby veci dokončovala, súčasne udržiavať dobré vzťahy medzi členmi skupiny, organizovať skupinové činnosti, sledovať ako prebiehajú, inšpirovať a usmerňovať ich.

E) Miernosť, zdržanlivosť

1.16 Odpúšťanie, zľutovanie- schopnosť odpustiť tomu, kto urobil niečo zlé, prijímať ľudí s ich nedostatkami, dávať druhú šancu, nebyť pomstychtivý.

1.17 Skromnosť, rezervovanosť, pokora- umožniť druhému človeku, aby mohol hovoriť sám za seba, nesnažiť sa byť stredobodom pozornosti, nevnímať samého seba ako niekoho výnimočného.

1.18 Opatrnosť, obozretnosť- dôkladne si vyberať, prehnane neriskovať, nerobiť alebo nehovoriť veci, ktoré potom môže človek ľutovať.

1.19 Sebakontrola- ovládať sa v tom, čo človek prežíva a čo robí, byť disciplinovaný, kontrolovať svoje nutkania a emócie.

F) Transcendentnosť

1.20 Ocenenie krásy a kvality (údiv, zázrak, úcta, úžas)- byť vnímavý a mať zmysel pre krásu, dokonalosť a majstrovské diela v rôznych oblastiach ľudského života (od prírodných krás, cez umenie, matematiku, prírodné vedy až po každodenné skúsenosti).

1.21 Vďačnosť- uvedomovať si dobré veci, ktoré sa stali, a byť za ne vďačný, nájsť si čas na vyjadrenie vďaky.
1.22 Nádej (optimizmus, orientácia na budúcnosť)- očakávať, že budúcnosť bude lepšia a snažiť sa, aby taká bola, byť presvedčený o tom, že môžeme dosiahnuť lepšiu budúcnosť.
1.23 Humor (hravosť)- mať rád zábavu a smiech, rozosmievať ostatných, vidieť svet z lepšej strany, pohotovo vtipkovať.
1.24 Nábožnosť, duchovnosť (viera, vyznanie, zmysel)- byť presvedčený, veriť, že celý svet má vyšší účel a zmysel, vedieť, kde má človek v danom širšom pláne sveta miesto, veriť v zmysel života, lebo ten vedie človeka a poskytuje mu útechu.

Ku charakteru je potrebné pristupovať systematicky v multidimenzionálnej terminológii. V posledných rokoch sa pozitívna psychológia zameriava na identifikáciu charakteru ako jedného z pilierov svojho zamerania a centrom chápania pozitívne dobrého života. Ďalšie piliere pozitívnej psychológie sú *pozitívne skúsenosti* a *pozitívne inštitúcie*. *Pozitívne skúsenosti* ako radosť a vrcholové zážitky prichádzajú, ale sú podmienené silnými stránkami charakteru. *Pozitívne inštitúcie* ako rodina, škola, trieda uľahčujú jedincovi prejavovať a získavať silné stránky charakteru, ale tieto inštitúcie sú pozitívne len za predpokladu, že sa v nich zdržiavajú ľudia s týmito silnými stránkami.

4. Pozitívna klíma triedy

„Klíma triedy predstavuje dlhodobejšie sociálno-emocionálne naladenie, zovšeobecnené postoje a vzťahy, emocionálne odpovede žiakov danej triedy na udalosti v triede (vrátane pedagogického pôsobenia učiteľov)“ (Průcha a kol., 1998, s.98). Gavora (1999, s. 137) hovorí, že: „klíma triedy vyjadruje do akej miery je žiak v triede spokojný, či si žiaci vzájomne dostatočne rozumejú, aký je stupeň súťaživosti a konkurencie medzi nimi a aká je súdržnosť triedy.“ Podľa Douškovej a Wágnerovej (1996, s.33-34) sa klíma prejavuje najmä:

- V dimenzii vzájomných vzťahov (spokojnosť, trenice, sympatie, vzájomná podpora a pod.)
- V dimenzii rozvoja jedinca (možnosť dosahovania osobných cieľov, možnosť vlastného tempa, nezávislosť, súťaživosť a pod.)
- V systémovej dimenzii, ktorá vyjadruje stálosť alebo možnosť zmeny klímy (rozmanitosť, inovácia, jasnosť pravidiel, kontrola, vplyv žiaka na vyučovanie a pod.)

Názory odborníkov na zdroje klímy sa výrazne líšia. Niektorí tvrdia, že hlavným zdrojom sú žiaci a ich vlastnosti a správanie, ktoré sa vždy v jednotlivých triedach líši. Druhí zase tvrdia, že hlavným zdrojom je učiteľ, pretože svojimi vlastnosťami , úlohou, ktorú plní počas vyučovania, didaktickým štýlom a vedením môže výrazne ovplyvniť klímu v triede.

Klíma ako premenná nadobúda jasnejší význam vo vzťahu k „niečomu“ (Clapp In: Furman, 1998). Ak hovoríme o prostredí resp. klíme, zvyčajne s ňou spájame niečo, kvôli čomu má význam hovoriť o prostredí. Pojem klímy teda nadobúda význam, keď bližšie špecifikujeme, čo má určité psychologické prostredie podporovať.

Škola reprezentuje podporný systém mimo rodiny. Polovica detí, ktoré vyrástli v plnohodnotných dospelých hovoria, že podporujúci učiteľ vytvoril pozitívny model v ich živote. Školy sú významných ochranným prostredím v živote detí a vytváranie podporujúceho školského prostredia pomáha deťom vo všetkých smeroch. Beth Doll (2009) vymedzil 5 faktorov pozitívneho školského prostredia a to, podpora a autentické vzťahy medzi dospelými a žiakmi (vzťah učiteľ- žiak), zvyšovanie príležitostí na utváranie prospešných vzťahov s rovesníkmi (vzťah žiak- žiak), podporovanie žiackej identity ako komponentu efektívnej

výučby (akademická efektívnosť), podpora žiakov vo vytváraní svojich osobných cieľov a ambícií (sebadeterminácia) a podporovanie sebakontroly, aby sa správali vhodne a adaptívne (sebakontrola).

5. Metodika výskumu

Východiskovým bodom práce je vytýčenie cieľa a stanovenie hypotéz. Cieľom výskumu našej dizertačnej práce s názvom „ Možnosti ovplyvňovania pozitívneho správania jedinca v edukačnom procese“ je zistiť, aké pozitívne stránky prevládajú u detí na druhom stupni ZŠ.

5.1 Stanovenie cieľov

1. Zistiť, vplyv silných stránok charakteru na sociálnu klímu triedy.
2. Zistiť, či existujú štatisticky významné rozdiely v silných stránkach charakteru v závislosti od bydliska, pohlavia, veku, typu školy.
3. Zistiť, či má vyššie skóre silných stránok charakteru vplyv na vyššiu kvalitu klímy triedy.
4. Zistiť, ktoré silné stránky charakteru žiakov v triede zlepšujú klímu triedy.

5.2 Stanovenie hypotéz

H1:

Predpokladáme, že v triedach s vyššou kvalitou klímy triedy bude vyššie priemerné skóre silných stránok charakteru žiakov ako v triedach s nízkou kvalitou klímy triedy.

H2:

Predpokladáme, že v triedach s vyššou kvalitou klímy sú silné stránky charakteru súvisiace s humánnosťou vyššie ako v triedach s nízkou kvalitou klímy.

5.3 Výskumná metóda

Na skúmanie klímy triedy existuje veľa rôznych metód a to napr.: pozorovanie (štruktúrované, neštruktúrované), rozhovor, dotazníky napr. Naša trieda, Dotazník na diagnózu klímy pre žiakov, rodičov, učiteľov (Zelina), posudzovacie škály (Sackey), sociometria, opis, produkty žiackych prác, sémantický diferenciál, „terč“ a i.

Silné stránky človeka sú považované za determinantu pre dobrý a kvalitný život. Park a Peterson predstavili v roku 2006 spoľahlivý dotazník Via-Youth (Values in Action Inventory in Strengths for Youth) pre zhodnotenie silných stránok dospievajúcich. Via-Youth obsahuje 198 položiek v 5-bodovom štýle hodnotenia odpovedí, ktoré merajú 24 silných stránok osobnosti, ktoré sú zoskupené okolo 6 cností. Na vyplnenie dotazníku je potrebných cca 40 min. Pre naše potreby použije modifikovaný dotazník z dôvodu nedostupnosti vyhodnocovacieho nástroja a veľkému počtu položiek.

Príklad výskumných otázok na zisťovanie silných stránok. Respondenti majú ku každému výroku vybrať jedno tvrdenie, s ktorým sa najviac stotožňujú:

Príklad:

Položky pre škálu vytrvalosti a húževnatosti v dotazníku VIA-Youth

Q010 Veľmi ľahko sa vzdávam.

O Úplne ako ja

O Takmer ako ja

O Podobne ako ja

O Trochu ako ja

O Vôbec nie ako ja

Q034 Ak niečo začnem, vždy to aj dokončím.

Q058 Pracujem na svojej domácej úlohe až pokým ju nedokončím.

Q082 Ak niečo robím, vkladám do toho všetko svoje úsilie.

Q106 Neprestávam sa snažiť aj keď som neuspel.

Q130 Ak môžem niečo urobiť dnes, neodkladám to na zajtra.

Q154 Ľudia sa môžu spoľahnúť, že dotiahnem veci do konca.

Q172 Rád ťažko pracujem.

poz. čísla pred otázkami zodpovedajú číslam otázok v dotazníku

Psychometria VIA-Youth (n = 306)

	Počet položiek	Alfa	Smerodajná odchýlka
1. múdrosť			
Kreativita	7	86	3.72 (.80)
Kuriozita	7	76	3.73 (.74)
súdnosť, otvorenosť mysle	8	85	3.61 (.76)
radosť z učenia	8	87	3.63 (.86)
perspektíva	8	84	3.66 (.78)
2. odvaha, statočnosť			
Hrdinstvo	8	78	3.62 (.71)
vytrvalosť, húževnatosť	8	82	3.75 (.79)
úprimnosť	8	75	3.41 (.76)
chuť, horlivosť	7	73	3.67 (.73)
3. humánnosť			

schopnosť milovať a byť milovaný	7	85	4.00 (.86)
dobrota, vľúdnosť	8	81	3.83 (.77)
sociálna inteligencia	8	77	3.71 (.70)
4. spravodlivosť			
tímová práca	8	78	3.69 (.73)
nestrannosť	8	74	3.66 (.72)
iniciatívnosť, vodcovstvo	7	84	3.48 (.86)
5. miernosť, zdržanlivosť			
odpúšťanie, zľutovanie	7	76	3.24 (.78)
skromnosť, rezervovanosť, pokora	8	73	3.51 (.70)
opatrnosť, obozretnosť	8	70	3.27 (.69)
sebakontrola	9	66	3.23 (.67)
6. transcendentnosť			
ocenenie krásy a kvality	7	82	3.59 (.95)
vďačnosť	7	85	4.14 (.75)
nádej	7	82	3.88 (.77)
humor	7	81	3.91 (.79)
nábožnosť, duchovnosť	7	85	3.37 (1.06)

5.4 Predpokladaná výskumná vzorka

Výskumnú vzorku budú tvoriť žiaci gymnázií. stredných odborných škôl a stredných odborných učilíšť. (dedina, mesto) Každý typ školy bude reprezentovať jedna trieda v každom ročníku (cca 30 žiakov každej triede, tzn. 450 respondentov).Výskum sa bude realizovať v Trenčianskom a Trnavskom kraji.

Záver

V minulých rokoch charakter, cnosti a otázky morálky mladých ľudí dosiahli stúpajúcu pozornosť zo strany učiteľov, rodičov aj širokej verejnosti. Väčšina programov orientovaných na rozvoj charakteru sa snaží učiť žiakov tradičné morálne cnosti ako rešpekt, súcit, zodpovednosť, sebakontrolu a úprimnosť. Napriek súčasnému úsiliu podporovať charakter a cnosti, medzi mladými ľuďmi boli vyslovené obavy o účinnosti týchto programov a nedostatok konsenzuálneho zdôvodnenia výberu cnosti a hodnôt na ich podporu. Väčšina výchovných programov sa zameriava na pravidlá (čo robiť a čo naopak nerobiť) a nie na študentov, od ktorých sa žiada tieto pravidlá dodržiavať. Ukazuje sa potreba základného teoretického rámca pre rozvoj charakteru, založeného na teórii a výskume, aby bolo možné hodnotiť efektivitu určitého výchovného programu.

Pozitívna psychológia zdôrazňuje budovanie plnohodnotného života pomocou identifikovania a posilňovania silných stránok charakteru. Prvým krokom bolo vytvorenie konceptu silných stránok charakteru, identifikácia ich hlavných komponentov a vytvorenie platného a reliabilného merania silných stránok a cností vhodné pre rôzne kultúry a skupiny. Silné

stránky charakteru sú psychologické procesy a mechanizmy, ktoré definujú cnosti. Sú podmnožinou osobnostných vlastností s morálnou hodnotou.

Dotazník Via-Youth umožňuje zisťovať silné stránky charakteru, ale zároveň poznávať, či tieto stránky sú navzájom podmienené. Výskumník môže povedať, či napr. nábožnosť má (alebo nemá) súvislosť s nádejou a pod. Ďalej je možné tento dotazník využiť na skvalitnenie preventívnych a intervenčných program pre pozitívny rozvoj mládeže. Prípadne informácie získané pomocou dotazníka budú viesť k základom pre tvorbu efektívneho rozvojového programu. Ten bude konkrétne zameraný na tie stránky, ktoré nie sú u dospievajúcich a detí dostatočne rozvinuté. Autori však upozorňujú, že výhodnejšie je začať pracovať s už rozvinutými stránkami, čím sa zabezpečí motivácia študentov, a následne plynule a nenápadne prejsť k tým ostatným. Je dôležité si uvedomiť, že na to je potrebný otvorený a skúsený pedagogický prístup.

Zoznam bibliografických odkazov

1. DOLL, B. et al. Student Perceptions of Classroom Learning Enviroments: Development of ClassMaps Survey. In *School Psychology Review.* ISSN 0279-6015. 2010, roč. 39, č. 2, s. 203-218.
2. DOUŠKOVÁ, A. – WÁGNEROVÁ, O. *Niekoľko poznámok k ekologickej výchove z pohľadu pedagogickej zložky prípravy učiteľov.* Banská Bystrica, 1996.
3. FURMAN, A. Klíma v škole a školskej triede. In *Školský psychológ,* [online]. 1998, [cit. 2011-02-05].
   Dostupné na internete: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/index.htm>.
4. GAVORA, P. *Akí sú moji žiaci.* Bratislava : Práca, 1999, ISBN 80-7094-335-1.
5. KŘIVOHLAVÝ, J. Budoucnost psychologie zdraví. *Přednáška na IV. Celostátní konferenci mladých psychologů* [online]. 2009, [cit. 2009-08-10].
   Dostupné na internete: <http://jaro.krivohlavy.cz/budoucnost-psychologie-zdravi-0>.
6. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie.* Praha : Portál, 2010. 200 s. ISBN 973-80-7367-726-8.
7. MAREŠ, J. Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. In *Pedagogika.* ISSN 0031-3815. 2008, roč. 58, č. 1, s. 4-20.
8. PETERSON Ch. – SELIGMAN M. *Character Strengths and Virtues: A Hanbook and Classification.* Oxford: American Psychological Association, 2004. 800 s. ISBN 13 978-0-19-516701-6.
9. PRŮCHA, J. et al. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998, ISBN 80-7178-252-1.
10. SHELDON, K. et al. *Positive psychology manifesto* [online]. 2000, [cit. 2008-08-15]. Dostupné na internete: <http://www.positivepsychology.org/akumalmanifesto.html>.

MALÁ SONDA O OSOBNOM POSTOJI DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU K PRÍRODE

Karol Klobušický, Kristína Žoldošová

Abstrakt
V súčasnej dobe environmentálnej kríze sme sa rozhodli vytvoriť test, ktorý by odhalil osobné postoje detí v mladšom školskom veku k prírode. Doteraz sme uskutočnili pretest na žiakoch z jednej z Bratislavských základných škôl, ktorý bol odkomunikovaný s pedagógmi z praxe v základnom vzdelaní, ktorý nám priniesol veľa ideí.

Vzťah medzi vedomosťami, osobným postojom a činnosťou (správaním) je komplexný. V prípade, že chápeme špecifický environmentálny problém, máme k nemu určitý postoj, pravdepodobne vieme odhadnúť, aká je vhodná reakcia, akoby sme sa mali správať (Žoldošová, 2006). Osobný postoj sa odvíja od rôznych faktorov, ako sú sociálne podmienky, prostredie, výchova, škola ako inštitúcia má tiež svoj podiel. V rámci osobného postoja nás zaujíma hlavne zložka vedomostí, ktorá ho formuje. Vedomostná zložka získava väčší význam v momente, keď dieťa je schopné nachádzať vzťah medzi jednotlivými vedomosťami. Vedomosti, ktoré dieťa nevie dať do vzťahu nie sú plnohodnotné. Z tohto dôvodu vidíme plnohodnotnosť a význam vedomostí v ich komplexnom uchopení a ich možnosti vidieť ich v súvislostiach. Ak vezmeme do úvahy fakt, že vedomosti na prírodovede sú konštruované najmä pôsobením obsahu uvedeného v učebniciach (učebnica ako najčastejší a takmer jediný zdroj poznatkov žiaka), význam spôsobu prezentácie učiva v učebniciach získava v súvislostiach s danou problematikou na váhe. Preto je dôležité, aby učebnice na prvom stupni poskytovali informácie, ktoré sú už dané v súvislostiach, alebo nabádajú k tvorbe súvislosti. Takéto informácie majú silný vplyv na rozvoj osobného postoja. Podľa Piageta začína rozvoj osobného postoja dieťaťa vo veku 9 – 12 rokov. V súvislosti s daným poznatkom nás preto zaujíma potenciál na pochopenie vzťahov v prírode, ktorý dieťa získa pomocou vedomostí získaných z učebníc prírodovedy pre 3. a 4. Ročník, konkrétne učebnice autorov Stanko, Stanková.

Keďže cieľom nášho skúmania je identifikácia toho, v akej miere je dieťa schopné narábať so získanými informáciami z učebníc, rozhodli sme sa zrealizovať výskumnú sondu a ako základ použiť obrázkový test. Test sme následne doplnili o interview ako to odporúča Strommen (1995), ktorý vo svojom výskume použil projekčnú techniku a interview. Sám považoval interview za metódu, pomocou ktorej možno efektívne zachytiť žiacke vedomosti v kontexte s emocionálnymi predstavami o skúmanom ekosystéme. Vytvorili sme obrázkový test, ktorého cieľom je zistiť ako žiaci vnímajú sami seba v kontexte prírodných vzťahov, pričom sme si zvolili žiakov tretieho a štvrtého ročníka. Test je krátky a testovanie je načasované tak, aby sa zmestilo do rozpätia 10 – 15 minút, čo ma zabezpečiť udržanie pozornosti detí. Funkčnosť testu sme pred aplikáciou overili u dvoch žiakov.

Test korešpondoval obsahovo s učivom prírodovedy a pri jeho konštrukcii sme používali žiakom známe obrázky z učebnice Prírodovedy pre 3. a 4. ročník ZŠ (Stanko - Stanková, 2002; Stanko – Stanková, 1998) a pracovného zošita prírodovedy pre 3. a 4. ročníka (Stanko - Stanková, 1997; Stanko – Stanková, 1998), kde sme doplnili do existujúcich úloh o živočíchoch aj človeka. Tiež sme vytvorili vlastné úlohy na základe prebratého učiva.

Inštrukcie k obrázkovému testu boli podané ústne. Žiakom sme distribuovali obrázkový test aj s pracovnými nástrojmi (farebnými ceruzkami) ešte pred zadaním konkrétnych inštrukcií. Inštrukcie im boli poskytnuté ku každej položke zvlášť tesne pred jej vypracovaním.

Pri prvej úlohe sme deti inštruovali, aby spojili obrázky čiarami, ktoré majú očíslovať, tak aby čiary znázorňovali potravinový reťazec. Zvyšné položky mali navzájom podobné úlohy. Pomocou farebných ceruziek zaraďovali do skupín jednotlivé zložky každej testovej položky. Rozdiel bol len vo vlastnostiach na základe, ktorých ich dieťa delilo.

Vlastnosti, na základe ktorých delili deti jednotlivé zložky do skupín v druhej položke bol spôsob prijímania potravy, v tretej ich životné prostredie, a v štvrtej kam jednotlivé zložky patria, či medzi rastliny, živočíchy alebo neživú prírodu. V druhej položke boli použité obrázky z pracovného zošita prírodovedy, ku ktorým bol pridaný len subjekt človeka. Deti zaraďovali do skupín živočíchy podľa prijímania potravy na bylinožravce, mäsožravce a všežravce. Zaraďovanie prebiehalo pomocou farebných ceruziek, žiaci jednotlivé živočíchy krúžkovali určenou farbou podľa zaradenia do skupiny. Inštrukcia znela: *Zaraďte živočíchy podľa prijímania potravy do jednotlivých skupín (bylinožravce, mäsožravce, všežravce). Použite farebné ceruzky a zaraďte objekty do skupín pomocou krúžkov.*

V tretej položke sme postupovali podobne. Každej skupine (vodne živočíchy, suchozemské, obojživelníky) sme priradili farbu. Pomocou farebných ceruziek deti mali zakrúžkovať jednotlivé objekty, čím ich mali zaradiť na základe farieb do jednotlivých skupín. Inštrukcia znela podobne: *Zaraďte živočíchy podľa ich životného prostredia do jednotlivých skupín (vodné, suchozemské živočíchy a obojživelníky). Použite farebné ceruzky a zaraďte objekty do skupín pomocou krúžkov.* K obrázkom sme okrem klasického zobrazenia človeka pridali ešte obrázok človeka námorníka.

V štvrtej položke testu sme deťom dali obrázok, na ktorom bola zobrazená krajina. Krajina predstavovala les a lúku, na ktorej boli objekty: ako vták, kameň, človek, kvety, stromy. Človeka bez problému zaradili do skupiny živočíchov. Inštrukcia v tomto prípade znela, aby dieťa pomocou farebných ceruziek zaradilo vyznačené subjekty na obrázku do skupín (rastliny, živočíchy, neživá príroda).

Obrázkový test so štyrmi úlohami sme doplnili o interview, ktoré sme viedli na základe výsledkov obrázkového testu. Interview obsahovalo otázky zamerané na zistenie toho, prečo dieťa v jednotlivých testových položkách (ne)bralo do úvahy aspekt človeka. Zadávali sme otázky ako *Prečo si nespojil človeka so žiadnym obrázkom?, Prečo si zaradil námorníka medzi vodné živočíchy?, V akom prípade by si človeka tam zaradil?.*

Na základe výsledkov obrázkového testu a interview môžeme konštatovať, že položky obrázkového testu č. 1, č. 2 a č. 4 splnili svoj účel, ale položka obrázkového testu č. 3 budeme v budúcnosti musieť zmeniť z dôvodu, že nabáda k správnemu riešeniu. Konkrétnejšie tým, že otázka v úlohe svojou koncepciou predpokladá správnu odpoveď. Taktiež bude treba, aby test zadaný žiakom tretieho ročníka bol hodnotený osobitne, keďže testová položka č. 1 je vytvorená zo štvrtáckeho učiva.

Na základe výskumnej sondy môžeme predpokladať, že nie všetky deti budú schopné správne zaradiť aspekt človeka do ekologických vzťahov na základe nadobudnutých vedomostí z učebníc prírodovedy. Deti vedia, že človek je súčasťou prírodou, ale nevedia sa zaradiť do vzťahov, nevedia vysvetliť súvislosti, z čoho vyplýva, že tieto vzťahy nechápu. Nevedia spájať súvislosti ani tie, ktoré sú dané v učebnici prírodovedy. Toto konštatovanie vychádza z výsledkov obrázkových testov, kde deti nezaradili človeka do potravinového reťazca správne.

Na základe doplňujúceho interview sme sa do detí dozvedeli, že človeka nezaradili do reťazca z viacerých dôvodov. Asi najzaujímavejším z nich je, že človek je na vrchole pyramídy a teda ho

nie je možné zaradiť do daného potravinového reťazca. Nami pripravený reťazec sa zdal dieťaťu príliš jednoduchý na to, aby tam človeka zaradilo.

V prípade druhej položky v teste deti neboli schopné zaradiť správne postavu námorníka medzi suchozemské živočíchy. Správne v tomto prípade zaradili 16 z 28 živočíchov. Percento by bolo vyššie, ale bohužiaľ pojmy ako obojživelníky, suchozemské a vodné živočíchy sa v učebnici pre 4. ročník spomínajú len okrajovo, aj napriek tomu, že autori učebnice opisujú životné prostredie živočíchov. Z toho môžeme predpokladať nielen to, že deti nie sú schopné spájať fakty. Ale aj to, že si neuvedomujú ekosystém, v ktorom žijú.

V tretej položke sa nevyskytli chybné riešenia až na to, že si deti nevedeli poradiť s aspektom človeka, pričom zvyšné živočíchy zaradili podľa spôsobu prijímania potravy správne.

V štvrtej položke sa nevyskytli chybné riešenia a teda štvrtú položku deti zvládli bezchybne. Dôvodom je, že deťom sme v poslednej položke pomohli tým, že sme v inštrukcii nedali možnosť človeka ako samostatnej skupiny, čím sme prejudikovali, kde majú človeka zaradiť.

Na základe výskumnej sondy, ktorá sa skladala z obrázkového testu a interview môžeme konštatovať, že deti sa cítia byť súčasťou prírody, no vzťahy v ekologických systémoch sú pre deti nepochopiteľne a neuchopiteľné. Vyplýva to z testov, kde deti evidentne nevedia spájať vedomosti, ktoré nadobudli na hodinách prírodovedy. Je zaujímavé, že deti si nevedeli dať rady ani s obrázkom námorníka ani s vtákmi, ktoré mali deti problém zaradiť, čo si vysvetľujeme tým, že deti nevedia spájať získane poznatky. Tým, že sa zjavne nevedia orientovať v ekologických vzťahoch, môžeme očakávať, že v budúcnosti budú mať k environmentálnym problémom určitý postoj, ktorý nebude založený na reálnych hodnotách ale skôr na domnienkach.

Zároveň môžeme konštatovať, že učebnice pre 3. a 4. ročník od Stanka a Stankovej je učebnica, ktorá napĺňa Štátny vzdelávací program, ale nevyužíva všetky jeho možnosti. Informácie ponúka samostatne a bez snahy o integráciu informácii. Nerozvíja u detí potenciál na chápanie vzťahov v rámci prírody.

Zoznam bibliografických odkazov

1. STANKO, J. – STANKOVÁ, A. *Prírodoveda pre 3. ročník základných škôl pracovný zošit.* Bratislava : MEDIA TRADE, spol. s.r.o. – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000, 45 s. ISBN 80-08-03083-6.
2. STANKO, J. – STANKOVÁ, A. *Prírodoveda pre 4. ročník základných škôl pracovný zošit.* Bratislava : MEDIA TRADE, spol. s.r.o. – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002, 8 s. ISBN 80-08-03447-5.
3. STANKO, J. – STANKOVÁ, A. *Prírodoveda pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava : MEDIA TRADE, spol. s. r.o. – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2002, 117 s. ISBN 80-08-03445-9.
4. STANKO, J. – STANKOVÁ, A. *Prírodoveda pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava : MEDIA TRADE, spol. s. r.o. – Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1998, 25 s. ISBN 80-08-02692-8.
5. STROMMEN, E. Children´s Conceptions of Forets and Their Inhabitants. In *Journal of Research in Science Teaching*. 1995, vol.32 no7, 684 s.
6. ŽODOŠOVÁ, K. *Východiská primárneho prírodovedného vzdelávania*. Bratislava : VEDA, TYPI Universitas Tyrnaviensis, 2006, 82 s. ISBN 80-8082-095-3.
7. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. detství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, 305 s. ISBN 978-80-246-0956-0.

LEONARD STÖCKEL A BARDEJOVSKÁ HUMANISTICKÁ ŠKOLA

Jana Gašparovičová

Abstrakt
Príspevok sprostredkováva motiváciu výberu témy a formovanie cieľov dizertačnej práce venujúcej sa osobnosti pedagóga a reformátora L. Stöckela a bližšie charakterizuje jeho pedagogickú a reformátorskú činnosť. Načrtáva doteraz uskutočnený historiografický výskum a ďalší plánovaný postup výskumu. Osvetľuje i skutočnosti, ktoré podnietili čiastočnú zmenu cieľov, obsahu i názvu dizertačnej práce.

Úvod

1. Osobnosť L. Stöckela

Vo svojej doktorandskej práci sa venujem osobnosti Leonarda Stöckla, významnému humanistickému vzdelancovi, teológovi a pedagógovi, reformátorovi, ktorý už počas svojho života v 16. storočí bol cenenou a uznávanou osobnosťou nielen v oblasti Horného Uhorska, ale i v širšom stredoeurópskom priestore (predovšetkým v Nemecku, Rakúsku, Švajčiarsku a dnešnom Maďarsku i Poľsku). Vďaka svojej excelentnej pedagogickej činnosti si už medzi svojimi súčasníkmi vyslúžil titul *Hungariae praeceptor* – uhorský učiteľ, jeho nasledovníci ho nazývali Magni Luther et Melanchtonis Discipulus, Lumen et Reformator Ecclesiarum – Veľký žiak Luthera a Melanchtona, ozdoba a reformátor cirkvi. Leonard Stöckel (1510-1560) pochádzal z nemeckej meštianskej rodiny. Jeho otec, Leonard Stöckel st., pracoval ako kováč, mestský sudca a v dvoch obdobiach zastával funkciu richtára mestskej rady Bardejova. Po štúdiu v Bardejove u humanistu Valentína Ecchia, pokračoval Leonard Stöckel ml. štúdiom v Košiciach u anglického humanistu Leonarda Coxa a vo Vratislavi boli jeho učiteľmi Andrej Winkler a Metzler. V rokoch 1530 až 1534,vďaka finančnej podpore bardejovskej mestskej rady, študuje na univerzite vo Wittenbergu. Jeho učitelia, neskôr i jeho blízki priatelia, Martin Luther a Filip Melanchthon, podstatným spôsobom ovplyvnili Stöckelov osobný i profesijný život. Leonard Stöckel sa po ukončení štúdia na univerzite vo Wittenbergu stáva súkromným učiteľom v Lutherovom rodisku v Eislebene a následne pôsobí vo Wittenbergu, kde svojmu učiteľovi Melanchthonovi pomáha pri práci na univerzite. V roku 1539 sa vracia do Bardejova a s podporou svojho učiteľa Valentína Ecchia nastupuje 18. júla 1539 do funkcie rektora bardejovskej školy. (Jankovič,1975) V Bardejove, s výnimkou roku 1555, pôsobí v tejto funkcii až do svojej smrti. Stöckel bol jedným z najvýznamnejších rozširovateľov reformného učenia v oblasti Horného Uhorska a autorom prác na ochranu protestantizmu. Osobitný význam majú jeho Šarišské články (1540), ktoré predstavujú prvé cirkevné pravidlá pre Bardejov, Prešov a Sabinov. Je autorom Poznámok ku všeobecným zásadám kresťanskej náuky Filipa Melanchthona vydaných v Bazileji v roku 1560 a ťažiskový dokument reformácie v Uhorsku predstavuje jeho vyznanie viery Confessio Pentapolitana, ktorým sa združenie piatich hornouhorských miest - Pentapolitana (Bardejov, Prešov, Košice, Sabinov a Levoča) prihlásilo k protestantizmu.

Vplyvom štúdia i neskoršieho pôsobenia vo Wittenbergu sa zaslúžil o povznesenie a modernizáciu dobového školstva v Hornom Uhorsku. Bol autorom prvého zachovaného pedagogického dokumentu, školského poriadku, územia Horného Uhorska- Leges scholae Bartephensis – Zákonov bardejovskej školy, autorom prvých zachovaných učebníc hudby De

Musica I, De Musica II, prvej učebnice etiky- *Apophthegmata illustrium virorum,* autorom prvej školskej drámy - *Historia von Susanna (Príbeh o Zuzane, zostavený na spôsob tragédie pre nacvičenie mládeži v Bardejove v Uhorsku Leonardom Stöckelom).*

2. Motivácia a cieľ práce

Motiváciou na zvolenie si témy dizertačnej práce bola skutočnosť, že Leonard Stöckel je síce známa a vysoko hodnotená osobnosť v kruhoch evanjelickej inteligencie, je poznanou i oceňovanou osobnosťou v bardejovskom regióne, širšia pedagogická verejnosť ho však nepozná. Napriek nespochybniteľnému Stöckelovmu prínosu v oblasti pedagogiky, nenájdeme o ňom zmienku v takých dôležitých pedagogických publikáciách venujúcich sa významným pedagógom Slovenska ako je napríklad Čečetkove dielo Zo slovenskej pedagogiky. Zdá sa, akoby sa minulá konfesionálna bipolárnosť odrazila i v tom, že katolícki pedagogickí vedci nevenovali dostatočnú pozornosť evanjelikovi Stöckelovi. Evanjelická inteligencia sa venuje predovšetkým jeho reformátorskej činnosti, pretože ako autor Confesio Pentapolitana, ale i svojou praktickou činnosťou, bol jedným z najdôležitejších osobností formovania a etablovania evanjelickej cirkvi augsburského vyznania na Slovensku. Najväčšiu časť monografie - Život a dielo L. Stöckela, venoval jej autor, pedagóg evanjelickej teologickej fakulty docent Hajduk práve jeho reformátorskej činnosti. Pedagogickej činnosti Stöckela v oblasti teórii hudby sa venoval prof. Matúš v spolupráci s prekladateľom prof. Škovierom. Dovolíme si tvrdiť, že najväčší rozsah práce v sprístupňovaní osobnosti Leonarda Stöckela vykonal Daniel Škoviera, ktorý sa venuje filozofii Stöckelovho diela, je prekladateľom zachovanej korešpondencie L. Stöckela a výberu z učebnice etiky Apophthegmata illustrium virorum, prekladateľom učebníc hudobnej výchovy. Skutočnosť, že osobnosť L. Stöckela je sprístupnená predovšetkým v kontexte reformácie, nás motivovala k zvoleniu si témy L. Stöckel a bardejovská humanistická škola.

Za cieľ práce sme si určili zmapovať a analyzovať pedagogickú činnosť Leonarda Stöckela a vplyv jeho osobnosti na súčasnú pedagogiku, evanjelickú cirkev a obyvateľov bardejovského regiónu a vytvoriť osobnostnú, ale predovšetkým profesijnú biografiu L. Stöckela na pozadí historicko- spoločenského diania. Prínosom našej práce malo byť i využitie ešte nepreložených archívnych dokumentov týkajúcich sa osobnosti L. Stöckela, pričom sme predpokladali, že budú zostavené v nemeckom jazyku a preložíme ich do slovenčiny.

Na základe konzultácií s riaditeľom bardejovského archívu Dr. Petrovičom, ale i s ďalšími odborníkmi venujúcim sa L. Stöckelovi a na základe štúdia odbornej literatúry sme zistili, že dokumenty týkajúce sa jeho osobnosti (listy mestskej rade, korešpondencia) sa venujú organizačnému zabezpečeniu chodu školy, že prístupná korešpondencia L. Stöckela bola preložená D. Škovierom a že väčšia časť relevantných dokumentov je napísaná v latinskom jazyku. Vzhľadom na tieto skutočnosti sme po konzultácii so školiteľkou doc. Blankou Kudláčovou pristúpili k čiastočnej zmene názvu i rozšíreniu obsahu dizertačnej práce. Súčasný názov práce znie Počiatky reformácie a vplyv L. Stöckela na školský systém na Slovensku. Cieľom našej práce je na základe historicko-spoločenskej situácie daného obdobia zmapovať školský systém na Slovensku v období 16. storočia, v období nástupu reformácie, zistiť, ktorí žiaci L. Stöckela pracovali v oblasti reformovaného školstva a akým spôsobom ovplyvnila osobnosť L. Stöckela ich učiteľskú činnosť a chod školy, na ktorej pracovali. Ako ďalší cieľ sme si určili vytvorenie objektívneho nadkonfesionálneho osobnostného i profesijného profilu L. Stöckela, pričom sa pri vytváraní jeho portrétu chceme oprieť o analýzu dobových prameňov, odbornej literatúry, ale predovšetkým o reflexiu osobnosti Stöckela jeho súčasníkmi v Uhorsku a v reformovanom prostredí.

3. Obsah dizertačnej práce

Dizertačná práca sa obsahovo zameriava na tieto oblasti:

1. Historicko-spoločenská situácia v 16. storočí so zameraním na počiatky reformácie v Hornom Uhorsku
2. Školstvo 16. storočia na území Uhorska
3. Osobnosť Leonarda Stöckela so zameraním na jeho pedagogickú činnosť
4. Žiaci L. Stöckela a ich uplatnenie v školských a cirkevných službách
5. Reflexia osobnosti L. Stöckela v oblasti reformovaného Nemecka a v ostatných oblastiach Uhorska.

1. Na základe štúdia odbornej historickej literatúry objasníme spoločensko- politickú situáciu v 16. storočí, ktorá umožnila prijatie a etablovanie reformácie na území Uhorska. Osobitne sa sústredíme na to, akým spôsobom prijatie reformácie ovplyvnilo školský systém v oblasti Horného Uhorska. Ťažiskovou odbornou literatúrou, ktorú využijeme budú Kováčove Dejiny Slovenska, Kvačalove Dejny reformácie na Slovensku, Veselého Dejiny kresťanstva a reformácie na Slovensku, ale i zborníky z vedeckých konferencií v Bardejove (2010) a v Prešove (2000), ktoré boli zamerané na problematiku reformácie v Uhorsku.

2. Súčasťou procesu konfesionalizácie, resp. rozširovania sa toho ktorého reformačného hnutia bolo aj zakladanie škôl príslušného vyznania od najnižších až po najvyššie školské ustanovizne. Dôležitosť výchovy a vzdelávania mládeže v intenciách vlastného reformačného učenia bola považovaná za neoddeliteľnú súčasť procesu upevňovania a postupného rozširovania vlastného náboženského vyznania, podľa dobového vyznania boli školy vnímané ako „predsiene kostolov“(Konyová, 2010,s.244). V druhej tematickej oblasti sa pokúsime sprostredkovať vplyv reformácie v 16.storočí na existujúce, ale i novovznikajúce školy. Dôležitú literatúru venujúcu sa tejto oblasti predstavujú štúdie P. Vajcíka, Ružičkova práca Školstvo na Slovensku v období neskorého feudalizmu, už spomínaná Gymnaziológia a Brtáňove dielo Z kultúrnej a školskej literárnej minulosti.

3. Význam pedagogickej činnosti L. Stöckela spočíva v dvoch rovinách, a to vo vlastnej pedagogickej činnosti a v autorstve dôležitých pedagogických dokumentov a učebníc. Pri analýze pedagogickej činnosti budeme vychádzať zo školského poriadku bardejovskej školy, z korešpondencie L. Stöckela , korešpondencie jeho žiakov a ostatnej pramennej a odbornej literatúry. Na základe preštudovanej odbornej literatúry a pramenných materiálov sme na konferencii v Bardejove v októbri 2010 prezentovali príspevok venujúci sa analýze pedagogického dokumentu zo XVI storočia Leges scholae Bartefensis, vplyvu reformácie (Luthera, Melanchtona) na obsah Zákona bardejovskej školy, analyzovali sme Vnútorný školský poriadok Gymnázia L. Stöckela a komparovali sme ho so Zákonmi bardejovskej školy. K danej problematike sme vymedzili nasledovné výskumné otázky:

a) Ako sa prejavil vplyv reformácie, štúdium Stöckela u Luthera a Melanchtona, jeho pobyt v Nemecku na formovanie Zákonov bardejovskej školy a na jej reorganizáciu?
b) Zanechal náš najstarší pedagogický dokument zo XVI storočia Leges scholae Bartefensis, ktorého autorom je Stöckel vplyv na súčasný školský poriadok bardejovského gymnázia a čo z jeho odkazu by bolo potrebné začleniť do našej aktuálnej školskej praxe?

Na základe uvedených výskumných otázok sme formulovali tieto predbežné výskumné hypotézy:

a) Reformácia, pravidelný kontakt s jej hlavnými predstaviteľmi i viacročný pobyt Stöckla v kolíske reformácie podstatným spôsobom vplývali na sformovanie Zákonov bardejovskej školy a na jej reorganizáciu.

b) Súčasný školský poriadok obsahuje v modifikovanej forme niektoré pravidlá bardejovského školského poriadku.

Stanovili sme si nasledujúce výskumné úlohy**:**

A. Osobné konzultácie s osobnosťami, venujúcimi sa obdobiu reformácie, bardejovskej humanistickej škole i osobe L. Stöckela. V rámci konferencie, ktorá sa konala pri príležitosti 500. výročia narodenia L. Stöckela v októbri 2010 v Bardejove, sme mali možnosť stretnúť sa a osobne konzultovať problematiku s riaditeľom archívu v Bardejove, PhDr. Petrovičom, s profesorom Škovierom, doc. Bodnárovou, dr. Bernátom, prof. Szabóm, ale i ďalšími odborníkmi venujúcimi sa tejto oblasti. Na základe získaných poznatkov sme preštudovali a v nasledovnom výskume preštudujeme odporúčanú odbornú literatúru, pramenný materiál, resp. sa skontaktujeme s ďalšími relevantnými osobami, ktoré sa zaoberajú danou problematikou.

B. Oboznámili sme sa s historicko- spoločenským dianím v 16.storočí, s reformáciou Martina Luthera a jej vplyvom na cirkev, školstvo a spoločnosť.

C. Zostavili sme a naďalej dopĺňame bibliografickú kartotéku.

D. Excerpovali sme Zákony bardejovskej školy, Vnútorný školský poriadok bardejovského gymnázia .

E. Porovnali sme bardejovskú humanistickú školu a jej školský poriadok so súčasným školským poriadkom bardejovského gymnázia a sformovali sme odporúčania vyplývajúce z pedagogickej činnosti bardejovskej humanistickej školy na súčasnú školskú realitu.

F. Analyzovali sme Leges vzhľadom na vplyv reformácie na jeho obsah.

Keďže sa vo svojej téme venujeme problematike dejín pedagogiky, ktorá tvorí súčasť všeobecných dejín a vnútorne je začlenená do dejín kultúry, využili sme a využijeme vo svojej výskumnej práci metodológiu historiografického výskumu. Keďže predmet našej histórie už neexistuje, zaoberáme sa pozostatkami minulosti, ktoré tvoria jednak dôsledky odrážajúce sa v našej súčasnosti, jednak tradícia v našom vedomí, ale i hmotné pozostatky- historické pramene. Historické pramene tvoria dokumenty uložené v archívoch, diela L. Stöckela i jeho súčasníkov. Po zhromaždení relevantných materiálov, podrobným oboznámením sa s dobou, spoznaním problému v širokom spoločenskom kontexte sme pristúpili k 2. fáze výskumnej práce, v ktorej sa zaoberali s analýzou textu, vonkajšou i vnútornou kritikou historických prameňov. Využívali sme priame i nepriame metódy, induktívnu, deduktívnu i komparatívnu metódu. Po analýze oboch dokumentov sme pristúpili ku komparácii školských poriadkov. Stanovili sme odlišné a spoločné znaky školských poriadkov, vypracovali sme závery a stanovili sme odporúčania pre súčasnú školskú prax.

Pri rozbore pedagogických diel L. Stöckela budeme osobitnú pozornosť venovať analýze učebnice etiky – *Apophthegmata illustrium virorum* - V*ýroky slávnych mužov,* ktorá bola vydaná v roku 1570. Autor vo Výrokoch vychádza zo zbierky antických anekdot, ktorú zostavil Erazmus Roterdamský Osem kníh výrokov zozbieraných z najlepších spisovateľov gréckeho i latinského jazyka. Stöckel z nich využil asi desatinu a na tristošestnástich anekdotách predstavuje postavy z obdobia antiky ako sú osobnosti Sparty, filozofi, panovníci, štátnici a tyrani. V porovnaní s Erazmom majú jeho anekdoty náznak dialógu, to znamená, že žiak

reaguje na text epizódy krátku otázkou, za ňou nasleduje učiteľov komentár s morálnym poučením a ku komentáru sú priradené nemecké verše, ktoré obsahove nadväzujú na komentáre. V porovnaní s Erazmovým dielom sú texty výrokov kvôli lepšej obsahovej i vecnej zrozumiteľnosti skrátené a zjednodušené. Antiku porovnáva so súčasnosťou, pričom antika sa skôr idealizuje a vtedajšie obdobie je viac zobrazené kriticky.(Novacká, 1986) Na základe prekladu asi jednej desatiny učebnice, ktorý vykonal profesor Škoviera sa pokúsime analyzovať Výroky, vplyv E. Roterdamského na tvorbu L. Stöckela, ale i možné praktické využitie učebnice pre deti, ale i ich rodičov, pretože, ako uvádza Schesaeus nemecky zveršované Apopthegmata sa čítali chlapcom večer, nešlo však o výuku nemčiny, ale o lectio pietatis.

(Škoviera,2008, s. 213)

V tejto časti sa pokúsime zmapovať, ktorí zo žiakov L. Stöckela pôsobili v školských službách a či a akým spôsobom ovplyvnil ich učiteľ ich profesijnú činnosť. Keďže matrika bardejovskej školy neexistuje (Bernát,2011,s.196), budeme pri výskume vychádzať z latinských publikácií Bartholomaeidesa Memoriae Ungarorum qui in alma condam universitate Vitenbergersi a práce Prónaya a Strompa Monumenta historica evangelicorum in Hungaria, ktoré obsahujú súpis wittenbergských študentov s poznámkami o ich predchádzajúcom štúdiu. Napomôže nám i štúdia L. Bernáta Pastori a pedagógovia v superintendencii Trenčianskej, Liptovskej a Oravskej v 16.a 17. storočí i Rezíková a Matheidesova Gymnaziológia. Pozornosť budeme venovať i fenoménu peregrinácie, ktorý môžeme porovnať so súčasnými výmennými pobytmi študentov. Študenti v záujme učenia jazykov navštevovali školy, ktorých materský jazyk sa chceli naučiť. Budeme vychádzať zo štúdie, ktorú na konferencii v Bardejove odprezentoval profesor Szabó András, a ktorá objasňuje problematiku peregrinácie na príklade výmeny študentov bardejovskej školy a reformnej školy v Sarospataku.

5. V časti venovanej reflexii osobnosti L. Stöckela v oblasti reformovaného Nemecka a v ostatných oblastiach Uhorska sa pokúsime na základe konzultácií s prof. Schwarzom z Evanjelickej fakulty Viedenskej univerzity, s prof. Szabóm z Budapešti, ale i ďalšími zahraničnými odborníkmi venujúcim sa tejto oblasti, na základe štúdia historických prameňov a odbornej literatúry z Nemeckej národnej knižnice, z archívov nachádzajúcich sa v mieste pôsobenia reformátorov (Stöckel, Melanchthon, Luther), na základe dobovej osobnej korešpondencie týchto dejateľov zrekonštruovať postavenie osobnosti L. Stöckela medzi jeho súčasníkmi. Predpokladáme, že táto časť práce bude najnáročnejšou časťou nášho výskumu, pretože vyžaduje spoluprácu so zahraničnými odborníkmi a za hranicami Slovenska. Úskalím úspešnej realizácie tejto tematickej oblasti môže byť i literatúra v latinskom jazyku, ktorý neovládame.

Záver

Vo svojej doktorandskej práci používame metodológiu historiografického výskumu. Po stanovení témy, sme pristúpili k zisťovaniu spracovania témy v doterajšom výskume - k zostaveniu kartotéky bibliografických záznamov, k zostaveniu kartotéky kontaktov.

Pri zisťovaní bibliografie venujúcej sa osobnosti L. Stöckela sme vychádzali zo štúdia bibliografických slovníkov, odborných časopisov, ale i z tzv. skrytej bibliografie, zo zoznamov použitej literatúry v zborníkoch z vedeckých konferencií a v odborných publikáciách. Dôležitým medzníkom pri formovaní zamerania práce bola naša už spomínaná účasť na medzinárodnej konferencii v Bardejove v októbri 2010, Leonard Stöckel a augsburské vyznanie viery, na ktorej sme nadviazali kontakty a realizovali sme rozhovory s odborníkmi, s historikmi zaoberajúcimi sa danou problematikou. Zhromaždili sme a naďalej zhromažďujeme relevantný okruh prameňov, analyzujeme poznatky z odbornej literatúry

a venujeme sa plneniu stanovených úloh výskumu, ktoré okrem zhromažďovania, excerpovania a analýzy prameňov predstavujú konzultácie s ďalšími odborníkmi a vyhľadávanie ďalšej odbornej literatúry. V doterajšom, už uskutočnenom výskume sme využívali najmä komparatívnu a geografickú metódu. Okrem priebežného výskumu venujúcemu sa prvým štyrom obsahovým oblastiam dizertačnej práce, nás čaká v rámci jeho piatej obsahovej oblasti náročné zisťovanie reflexie osobnosti L. Stöckela jeho súčasníkmi, čo vyžaduje zistenie prameňov a odbornej literatúry venujúcej sa osobnosti Stöckela v Nemecku, Maďarsku, vyžaduje si nadviazanie kontaktov s historikmi v týchto krajinách zaoberajúcimi sa obdobím reformácie, prácu v archívoch Nemecka, resp. Maďarska. Na realizáciu tejto časti výskumnej práce sa pokúsime získať finančný grant, problémom môžu byť i pramene v latinskom jazyku, ktoré nám môžu eliminovať úspešnosť riešenia piatej tematickej oblasti dizertačnej práce.

Zoznam bibliografických odkazov

1. BERNÁT, L. Pastori a učitelia Trenčianskej, Liptovskej a Oravskej stolice a Bardejov. In *Leonard Stöckel a reformácia v strednej Európe*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011. ISBN 978-80-555-0315-8.
2. Gymnázium L. Stöckela v Bardejove. 60. výročie založenia školy. Bardejov, 1997.
3. HAJDUK, A. *Leonard Stöckel. Život a dielo*. Bratislava : Evanjelická bohoslovecká fakulta Univerzity Komenského, 1999. ISBN 80-88827-11-6.
4. HROCH, M. *Úvod do studia dejepisu*. Praha : SPN, 1984.
5. JANKOVIČ, V. Mesto v období vrcholného feudalizmu. In: *Dejiny Bardejova*. Košice, 1975.
6. KÓNYOVÁ, A. Kalvínske školy na východnom Slovensku v 16 – 18.storočí. In *Leonard Stöckel a reformácia v strednej Európe*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2011. ISBN 978-80-555-0315-8.
7. NOVACKÁ, M. (ed) *Od kráľovstva ducha ku kráľovstvu človeka*. Bratislava : Tatran, 1986.
8. Pamätnica k 70. výročiu založenia školy. Gymnázium L. Stöckela v Bardejove. Bardejov : 2007.
9. REBLE, A. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1995. ISBN 80-08-02011-3.
10. VAJCÍK, P. *Školstvo, študijné a školské poriadky na Slovensku v XVI. storočí*. Bratislava : SAV, 1955.
11. ŠKOVIERA D. *Bardejovčan Valentín Ecchius a jeho učebnica Ars Versificandi*. Príspevok k dejinám latinskej humanistickej literatúry na Slovensku. Bratislava, 2002.
12. SCHESAEUS, K. *Oratio describens historiam vitae praecipuam clarissimi viri Leonharti Stöckelii, rectoris scholae Bertphensis, fidelissimi, qui obiit die VII. Iunii.* Witebergae, 1613.
13. ŠKOVIERA, D. Synovia Františka Révaia a bardejovský rektor Leonard Stöckel. [online]. 2008. [cit. 2010-11-01].
    Dostupné na internete:
    <http://www.snk.sk/swift_data/source/NBU/Zborniky/Revai/209.pdf>.

VÝCHODISKÁ DIZERTAČNEJ PRÁCE ZAMERANEJ NA MOŽNOSTI DOBROVOĽNÍCTVA V ROZVOJI KVALITY ŽIVOTA DOBROVOĽNÍKA

Noema Gabovičová

Abstrakt
Dobrovoľnícka činnosť sa objavuje v súvislosti s procesom zvyšovania kvality života prijímateľov pomoci. Zámerom príspevku je poukázať na vzťah dobrovoľníctva a rozvoj životnej pohody aktéra pomoci, ktorá determinuje kvalitu jeho života. V príspevku približujeme východiská dizertačnej práce v jej širšom kontexte Zameriavame sa na tie komponenty, v ktorých môžeme nájsť prepojenie fenoménu dobrovoľníctva a kvality života – napr. sebarealizácia, osobnostný rast, znalosti a kompetencie, rozvoj zručností.

Úvod

Rozvoj kvality života prostredníctvom dobrovoľníctva sa prevažne spája s prijímateľmi pomoci. Vychádzajúc z poznatkov o kvalite života a o motívoch a prínosoch dobrovoľníctva sa dobrovoľná činnosť vynára aj ako nástroj zvyšovania kvality života aktéra pomoci, na čo chceme poukázať prostredníctvom dizertačnej práce.

Dobrovoľník svojím aktívnym prístupom v pomoci iným napĺňa pocit užitočnosti, potrebu sebarealizácie, rozvíja zručnosti, rozširuje znalosti, čo všetko prispieva k jeho osobnému rastu. Clary a Snyder (1991 citovaní podľa Fuertesa a Jimenéza, 2000) zdôrazňujú, že dobrovoľníctvo môže byť kľúčom k získaniu špecifických znalostí, zručností a skúseností, ktoré môžu byť užitočné v budúcnosti. Poskytuje človeku príležitosť využiť svoje schopnosti, učiť sa od ľudí, s ktorými prichádza do kontaktu, poznávať realitu, v ktorej žije, a jej zvyšujúce sa nároky. To mu otvára nové obzory, ako čeliť problémom a situáciám. Úspešné riešenie výziev života môže napomôcť napomáha k utváraniu životnej pohody.

1. Vymedzenie pojmu kvalita života

Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie je *kvalita života to, ako jedinec vníma svoje postavenie v živote v kontexte kultúry, v ktorej žije, a vo vzťahu k svojím cieľom, očakávaniam, životnému štýlu a záujmom.* (VHOQOL, 1995 citované podľa Kováča, 2007, s. 371). Za prvého autora, ktorý v roku 1958 použil pojem kvalita života, sa považuje americký ekonóm a sociológ Galbraith. V 60-tych rokoch sa kvalita života skúmala ako fenomén ekonomický. Záujem sa sústreďoval na vzťah medzi spôsobom života a kvalitou životného prostredia, na odhalenie tzv. indikátorov kvality života, na spoznanie dôvodov zlyhávania spoločnosti alebo jednotlivca v úsilí o kvalitný životný štýl. V 70-tych rokoch sa osobitnou výskumnou témou stala otázka indikátorov sociálneho rozvoja. V 80-tych a 90-tych rokoch sa do popredia dostáva skúmanie determinantov pocitu spokojnosti so životom (Tokárová, 2002).

Spokojnosť [life satisfaction] či pohoda [well-being] spadajú do individuálno-civilizačnej úrovne kvality života podľa Kováča (2007), ktorý vytvoril trojúrovňový model kvality života:

- *bazálna – všeľudská úroveň kvality života* – dobrý somatický stav, normálne psychické fungovanie, vývin vo funkčnej sociálnej skupine, primerané materiálno-sociálne zabezpečenie, životodarný environment, návyky a spôsobilosti na prežitie,
- *individuálno-civilizačná úroveň kvality života* – pevné zdravie, spokojnosť – pohoda, sociálne začlenenie, úroveň civilizačného vybavenia, priateľský environment, znalosti a kompetencie,
- *kultúrno-duchovná úroveň kvality života* – aktívne starnutie, stupeň sebakultivácie, spoločenské uznanie, prosociálne správanie, zveľaďovanie environmentu, charitatívna činnosť;

Snyder a Lopez (2002 citovaní podľa Křivohlavého, 2010) vymedzujú termín životná pohoda v jeho základných dimenziách:

- *psychologická* – sebaprijatie, osobný rast, zmysluplnosť života, začlenenie do života, autonómia, vzťah k druhým ľuďom,
- *sociálna* – sociálne prijatie, sociálna aktualizácia, participácia na živote spoločnosti, sociálna súdržnosť, sociálna integrácia;

Pre bližšie pochopenie fenoménu životnej pohody uvádza Křivohlavý (2010) tri rôzne teórie, ktoré ovplyvňujú subjektívne pocity pohody:

- *teória životných cieľov* – ak človek smeruje a dosahuje ciele, ktoré si stanovil, napomáha to jeho subjektívnej pohode,
- *teória uspokojovania životných potrieb* – vychádza z hierarchie potrieb človeka sformulovanej podľa Maslowa, potreby tvoria určitý systém, v ktorom od uspokojenia základných fyziologických potrieb sa postupuje k potrebám bytia, neuspokojenie potrieb prináša frustráciu, ktorá znižuje pocit pohody,
- *teória biologických základov pocitov pohody* – subjektívna pohoda je ovplyvnená stabilnými osobnostnými rysmi človeka, napr. extroverzia, neurotizmus (Diener a Lucas 2002 citovaný podľa Křivohlavého, 2010);

2. Vzťah dobrovoľníctva a kvality života

Na základe definície kvality života podľa Svetovej zdravotníckej organizácie usudzujeme, že kontext *„ako jedinec vníma“* predstavuje jeho subjektívny pocit pohody vo vzťahu k postaveniu v živote, ku kultúrnemu prostrediu, k životným cieľom, očakávaniam, životnému štýlu. Determinujúcimi prvkami v procese utvárania pocitu spokojnosti so životom sa potom stávajú:

- sociálny status,
- kultúrne hodnoty a normy,
- napĺňanie cieľov, očakávaní, záujmov.

Možnosť saturácie potrieb, uplatňovania hodnôt, rozvoj záujmov, znalostí, zručností sa utvára i v priestore dobrovoľníctva. Tu môžeme nájsť prienik vzťahu dobrovoľníctva a kvality života. Dobrovoľník môže svojou činnosťou smerovať k dosahovaniu životných cieľov, získať nové postavenie v živote, saturovať potrebu spolupatričnosti, uznania, sebarealizácie a pod. Tieto sa môžu stávať súčasne motívmi i produktmi dobrovoľníctva.

2.1 Motívy nedostatku

Clary a jeho kolegovia (1998 citovaní podľa Burns et al., 2006) identifikovali šesť motívov vedúcich k dobrovoľníctvu:

- kariéra – rozvoj a posilnenie svojej kariéry, nadobudnutie praxe,
- rozvoj – posilnenie a obohatenie osobného rozvoja,
- sociálna funkcia – rozvoj vzťahov,
- ochranná funkcia – minimalizácia negatívnych pocitov, napr. viny,
- porozumenie – ľuďom, svetu, nadobudnutie nových zručností, objavenie nevyužitých schopností,
- hodnoty – vyjadrenie a prenos hodnôt, napr. altruizmus, viera;

Možnosť sebarealizácie, participácie, osobného rastu, naplnenie pocitu užitočnosti ako motívy zapojenia sa do dobrovoľníctva uvádza podľa zrealizovaných výskumov aj Mydlíková (2002 citovaná podľa Mráčkovej, 2009):

- pocit sebanaplnenia a zmysluplnej obete,
- láska k blížnemu, dávanie a prijímanie milosrdenstva,
- pocit užitočnosti a potrebnosti,
- vytváranie a prijímanie sociálnych kontaktov,
- získanie istých skúseností,
- citové a vedomostné obohatenie,
- možnosť vykonávať zmeny v spoločnosti,
- objavenie v sebe novej skrytej dimenzie;

2.2 Motívy nadbytku

Dobrovoľníctvo je procesom, v ktorom sa subjektívny pocit pohody rozvíja. Dobrovoľník, ktorý vstupuje do činnosti, má už určité zdroje dávania. Jeho dobrovoľníctvo môže byť prejavom istej úrovne spokojnosti, pohody. Na základe výskumov Thoits a Hewitt (2001) konštatujú, že dobrovoľníci venujúci svoj čas a úsilie činnostiam pre druhých, sú prevažne ľudia s(o):

- socio-ekonomickými zdrojmi (napr. vzdelanie),
- osobnou pohodou (šťastie, sebahodnota, nízka depresia) či
- dostatočnou sociálnou integrovanosťou (t. z. aktívni členovia náboženských či sekulárnych skupín).

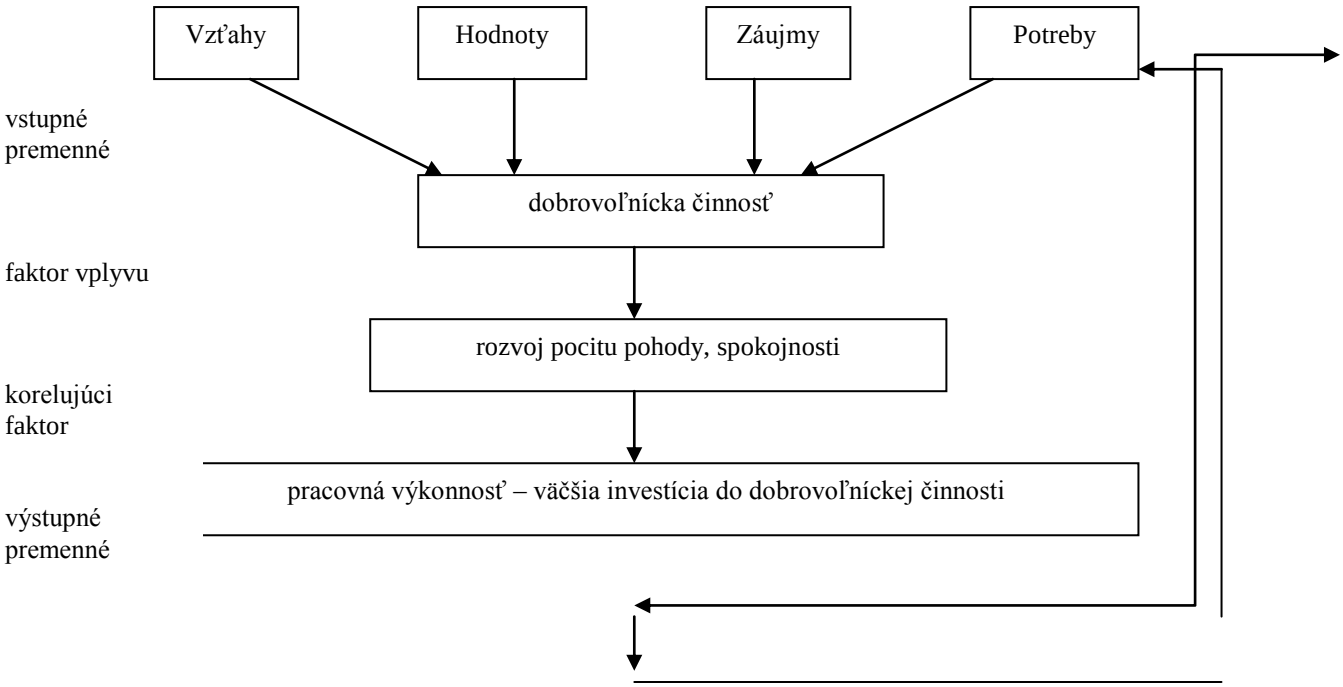
Vo všeobecnosti ľudia, ktorí sa majú lepšie, investujú viac hodín do dobrovoľníckej činnosti, ktorá posilňuje ich životnú pohodu. Hoci aspekty životnej pohody sa viažu na dobrovoľnícku prácu obzvlášť cez spolupodieľanie sa jednotlivcov v náboženských a sekulárnych organizáciách, fakt, že sociálna integrácia sprostredkúva vzťah životnej pohody a dobrovoľníctva, posilňuje tvrdenie, že dobrovoľníctvo je produktom životnej pohody.

Sociálne začlenenie, vzťahy, identifikačné vzory motivujú človeka vstúpiť do dobrovoľníctva. Rozhodnutie dávať súvisí aj s ich sebauvedomením, že majú čo dávať. Z hľadiska trojúrovňového modelu kvality života podľa Kováča (2007) sú prosociálne správanie a

charitatívna činnosť zaradené do tretej kultúrno-duchovnej úrovne kvality života, ktoré sa objavujú i v kontexte dobrovoľníctva. Dobrovoľníctvo je činnosťou konanou v prospech druhých, je prejavom túžby a vôle konať dobro. Z týchto poznatkov nám vyplýva, že *vo vzťahu ku kvalite života sa dobrovoľníctvo môže stať*

- jedným z *nástrojov rozvoja životnej pohody* ako aj
- *produktom životnej pohody*.

Saturáciou potrieb, rozvojom záujmov, hodnôt, spolupodieľaním sa na činnosti s inými a pre iných prostredníctvom dobrovoľníckej činnosti sa utvára životná pohoda, ktorá posilňuje investíciu do ďalšej činnosti. Pre bližšie pochopenie uvádzame nasledovnú schému vzájomného vplyvu dobrovoľníctva a kvality života:

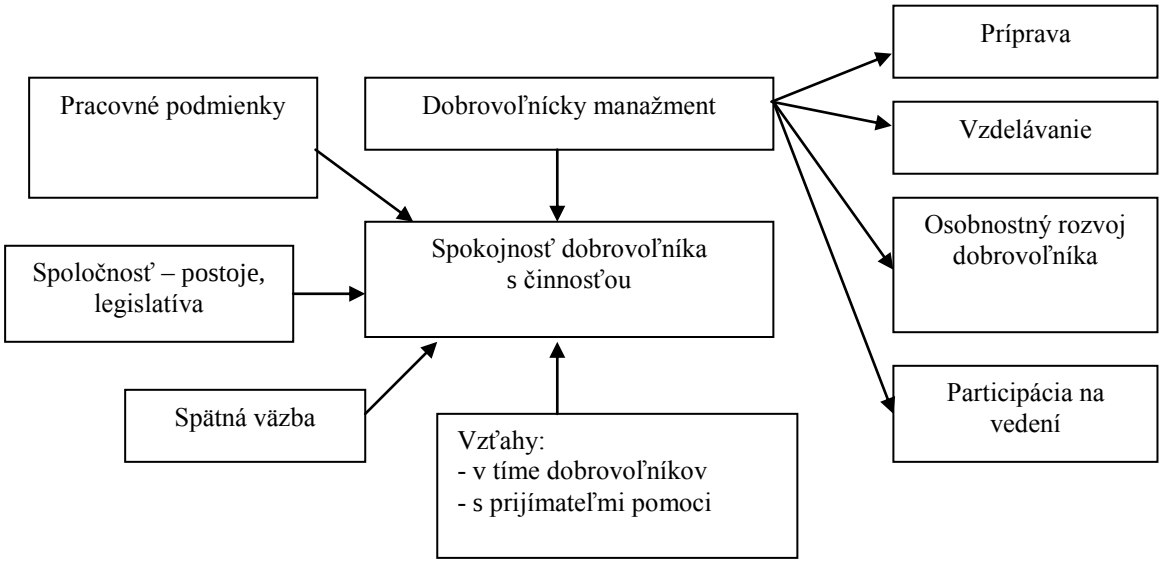


Obr. 1 Schéma vzájomného vplyvu dobrovoľníctva a kvality života (Gabovičová, 2011)

Dobrovoľník, ktorý v činnosti nachádza uznanie, osobný rozvoj, je motivovaný investovať viac, pretože nachádza zmysel, sú posilnené jeho zdroje a má pocit, že má čo dávať, že sa na niečom spolupodieľa. Podľa Fawcetta (2010) dobrovoľníctvo pôsobí ako ochranný faktor osobnej pohody. Ľudia, ktorí dobrovoľne pracujú, vykazujú vyššiu mieru celkového šťastia, sociálnej súdržnosti, zmyslupnosti. Sebarealizácia a osvojenie nových zručností vedie k posilneniu pozitívneho self-obrazu. Sebahodnota, šťastie, sociálna integrácia predstavujú zdroje pre ďalšiu investíciu dobrovoľníka do činnosti.

3. Rozvoj životnej pohody v dobrovoľníctve

Životnú pohodu v dobrovoľníctve utvára spokojnosť dobrovoľníka s činnosťou, ktorá následne posilňuje jeho pracovnú výkonnosť. Na základe poznatkov o faktoroch podporujúcich výkon pracovníkov podľa Surovcovej (2003 citovaná podľa Gymerskej et al., 2007) a faktoroch podporujúcich spokojnosť dobrovoľníkov podľa Luthyho a Schradera (2007) sme koncipovali schému faktorov pracovnej spokojnosti dobrovoľníka.



Obr. 2 Faktory pracovnej spokojnosti dobrovoľníka (Gabovičová, 2011)

Dobrovoľnícky manažment a schopnosť zaobchádzať s dobrovoľníkmi je dôležitým faktorom, ktorý podporuje spokojnosť dobrovoľníka. Deutsche Gesellschaft zur Zertifizierung von Managementsystemen mbH (DQS, 2001 citované podľa Schaaf-Derifs, 2002) vytvorila princípy kvalitného manažmentu, ktoré sme modifikovali vo vzťahu k dobrovoľníckemu manažmentu:

- orientácia na dobrovoľníka – pochopenie potrieb dobrovoľníka, prepojenie potrieb organizácie s očakávaniami dobrovoľníka,
- sprevádzanie – rozvíjať jasnú víziu organizácie, odovzdávať ju dobrovoľníkom a zapájať ich do jej realizácie,
- začlenenie dobrovoľníkov do štruktúry organizácie - zapojenie do konkrétnych aktivít, určenie kontaktnej osoby v prípade potreby pomoci, podpory,
- procesný prístup – identifikovať a analyzovať zdroje chýb, podporovať faktory úspechu,
- systémový prístup – podporovať tímovú prácu, delegovanie právomocí,
- neustále zlepšovanie – skvalitňovanie dobrovoľníckej činnosti,
- vecný prístup k rozhodovaniu – analýza dát a informácií o potrebách dobrovoľníkov i prijímateľoch pomoci,
- spolupráca s odborníkmi, s dobrovoľníckymi organizáciami, so štátnym sektorom;

Príprava, vzdelávanie, osobnostný rozvoj dobrovoľníka a participácia na vedení ako súčasti dobrovoľníckeho manažmentu ovplyvňujú spokojnosť dobrovoľníka s jeho činnosťou. Príprava dobrovoľníka sa môže uskutočňovať v rovine:

- všeobecnej,
- profesionálnej a
- osobnostnej.

Tieto tri roviny považujeme za nevyhnutné rozvinúť v slovenských podmienkach, nakoľko z prieskumu (Gabovičová, 2010, Yuventa, 2011) vyplýva potreba systematickej prípravy, zadefinovania kľúčových kompetencií a štandardizovaného vzdelávania dobrovoľníka v práci

s deťmi a mládežou. Úlohou efektívnej prípravy je poskytnutie informácií o organizácii, o prijímateľoch pomoci, o zásadách a možnostiach v konkrétnej práci. Osobnostná príprava umožňuje posilnenie spôsobilostí (napr. komunikačných, sebareflexie, manažérskych). Je realizovaná na základe vlastných skúseností, peer programov alebo mentoringu, v ktorom ide o individuálny vzťah skúsenejšieho dobrovoľníka, pomáhajúcom mladšiemu zverencovi rozvíjať jeho osobnosť, orientovať sa v činnosti, nadobúdať vedomosti prostredníctvom predávania vlastných skúseností. *Medzi prínosy metoringu patrí najmä osobnostný, sociálny a kognitívny rozvoj mentorovho chránenca, získanie nových zručností a skúseností, ktoré uplatní v osobnom či profesijnom živote.* Brumovská a Seidlová Málková (2010, s. 12).

Podľa Reifenhäuserovej, Hoffmanovej a Kegela (2009) medzi nástroje osobnostného rozvoja dobrovoľníka patrí kvalifikácia (vedenie, školenia, coaching), spätná väzba, hodnotiaci rozhovor, sprevádzanie a motivácia dobrovoľníkov, plánovanie dobrovoľníckej „kariéry". Spätná väzba podporuje tímovú prácu, zlepšuje schopnosť dobrovoľníka účinne pomáhať ľuďom a skvalitňuje prácu organizácie i dobrovoľníckeho manažmentu. Spätná väzba je aj súčasťou supervízie, ktorá spadá do nástrojov osobného rastu dobrovoľníka. Podľa Hawkinsa a Shoheta (2004) supervízia dáva príležitosť pozrieť sa na veci s odstupom, neobviňovať sa, ale pustiť sa do hľadania nových možností, odhaliť poučenie, získať podporu.

Zapojenie dobrovoľníkov do aktivít organizácie, postup v činnosti, uznanie, užitočnosť, zdravé vzťahy v tíme, osobný rozvoj atď. sú faktory, ktoré rozvíjajú osobnú pohodu dobrovoľníka a podporujú v ďalšej činnosti. Tieto faktory sú závislé od zručností dobrovoľníckeho manažmentu, od tímu dobrovoľníkov ako aj od spoločnosti a jej podpory v podobe uznania, vytvorenia priestoru pre pomáhanie.

Záver

Zámerom príspevku bolo priblížiť východiská dizertačnej práce zameranej na možnosti dobrovoľníctva v rozvoji osobnej pohody dobrovoľníka. Východiská sme predstavili v širšom kontexte, ktorý budeme ďalším štúdiom zužovať vzhľadom k významnosti pre rozvoj dobrovoľníctva a kvality života.

Zoznam bibliografických odkazov–

1. BRUMOVSKÁ, T. – SEIDLOVÁ, – MÁLKOVÁ, G. *Mentoring – výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha : Portál, 2010. 152 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
2. BURNS, D. Motivations to Volunteer: The Role of Altruism. In *International Review on Public and Non Profit Marketing*. ISSN 1865-1984. 2006, vol. 3, n. 2, p. 79-91.
3. FUERTES, F. – JIMÉNEZ, L. V. Motivation and Burnout in Volunteerism. In *Psychology in Spain* [online]. 2000, vol. 4, no 1, p. 75-81 [cit. 2011-01-17]. Dostupné na internete: <http://www.psychologyinspain.com/content/full/2000/7frame.htm>.
4. FAWCETT, D. *Volunteering can make you healthy and happy*. [online]. 2010 [cit. 2010-06-13]. Dostupné na internete: <http://www.whiplash101.com/2010/01/volunteering-can-make-you-healthy-and-happy/> .
5. GABOVIČOVÁ, N. Analýza skúseností dobrovoľníkov motivovaných religiozitou. In *ACTA Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis* [online]. 2010, Ser. D, no. 14, p. 77-86. [cit. 2011-01-31]. Dostupné na internete: <http://pdfweb.truni.sk/down/ACTAFP/2010/2010d.pdf> .

6. GYMERSKÁ, M. et al. *Dobrovoľníctvo – efektívna študentská prax*. Bratislava : ASSP, 2007. 68 s. ISBN 978-80-968713-4-6.
7. HAWKINS, P. – SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha : Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-715-9.
8. IUVENTA – KOMPRAX. *Kompetencie pre prax. Národný projekt. Výzva na spoluprácu: Prieskumy pre potreby štandardizácie minimálnych kompetenčných profilov aktérov v oblasti práce s mládežou.* [online]. 2011 [cit. 2010-01-31]. Dostupné na internete: <http://www.iuventa.sk/files/20110112_vyzva_prieskum_kompetencie_ok.pdf>.
9. KOVÁČ, D. *Psychológiou k metanoi*. Bratislava : VEDA, 2007. 475 s. ISBN 978-80-224-0965-0.
10. KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitívni psychologie*. Praha : Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-736-7726-8.
11. LUTHY, M. R. – SCHRADER, R. Volunteer satisfaction: An analysis of contributing factors among hospice workers. In *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*. ISSN 1096-3685. 2007, vol. 11, p. 51-64.
12. MRÁČKOVÁ, A. *Manažment dobrovoľníkov*. Odborná publikácia vydaná v rámci projektu „Posilnenie ľudských zdrojov vzdelávaním“. Bratislava: Liga za duševné zdravie, 2009. 44 s. ISBN 978-80-970123-3-5.
13. REIFENHAUSER, C. – HOFFMANN, S. – KEGEL, T. *Freiwilligenmanagement*. Augsburg : ZIEL, 2009. 123 s. ISBN 978-3-940 562-30-2.
14. SCHAFF, – DERICHS, C. Qualität in der Arbeit mit Freiwilligen Ein Management-Erfahrungsbericht. In *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*. ISSN 1163-002-0016-9. 2002, vol. 9, nu. 2, s. 161-169.
15. THOITS, P. – HEWITT. L. Volunteer Work and Well-Being. In *Journal of Health and Social Behavior* [online]. 2001, vol 42, p. 115–131 [cit. 2011-01-25]. Dostupné na internete: <http://www.asanet.org/images/members/docs/pdf/featured/volunteer.pdf> .
16. TOKÁROVÁ, A. K metodologickým otázkam výskumu a hodnotenia kvality života. In TOKÁROVÁ, A. *Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti*. Slovensko-poľský zborník štúdií a článkov. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002. ISBN 80-8068-087-6. s. 11-29.

Názov	**JUVENILIA PAEDAGOGICA 2011**
Vydavateľ	TRNAVSKÁ UNIVERZITA, PdF TRNAVA
Druh publikácie	zborník príspevkov
Zostavili	Mgr. Greta ŽÚBOROVÁ, Mgr. Marianna PČOLINSKÁ
Vydanie	prvé
CD-ROM	PdF TU TRNAVA
Rok vydania	2011
Rozsah	118 strán
Náklad	50 ks