

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy  
Ročník 1, 2010

Vydáva  
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV  
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

# **PEDAGOGIKA.SK**

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

---

## **Hlavný redaktor/Editor-in-Chief**

Peter Gavora

[gavora@fedu.uniba.sk](mailto:gavora@fedu.uniba.sk)

## **Zástupcovia hlavného redaktora/Editors**

Ladislav Macháček

[ladislav.machacek@gmail.com](mailto:ladislav.machacek@gmail.com)

Štefan Švec

[stevo.svec1@gmail.com](mailto:stevo.svec1@gmail.com)

## **Redakčná rada/Editorial Board**

**Vlasta Cabanová**, Prírodovedecká fakulta ŽU, Žilina; **Ján Danek**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Gavora**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Paulína Koršnáková**, IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Ondrejkovič**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

## **Asistenti redakcie**

Silvia Dončevová, Filozofická fakulta UK, Bratislava

(silvia.donceva@gmail.com)

Daniela Gáborová, Filozofická fakulta UCM, Trnava

(daniela.gaborova@gmail.com)

Darina Dvorská, Pedagogická fakulta UK, Bratislava

(darina.dvorska@fedu.uniba.sk)

PEDAGOGIKA.SK, ročník 1, 2010, číslo 4. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Herdovo námestie 2, Trnava 917 01. Viedie hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

---

Ročník 1, 2010 č. 4, s. 261-339

Obsah

## Štúdie

K o s o v á, Beata: Súčasné univerzitné vzdelávanie – zmeny a výzvy ....	263
M a c h á č e k, Ladislav: Formálna a neformálna edukácia stredoškolákov k demokratickému občianstvu na Slovensku .....	273
B e n d l, Stanislav – V oň k o v á, Hana: Vztah mezi (ne)manipulatívnym a viktimačným jednáním učitele a jeho vybranými charakteristikami .....	294

## Správy

B a k o š o v á, Zlatica: Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010. Inovace a nové trendy .....	319
D o n č e v o v á, Silvia: Prednáška o štandardoch vedy na pôde Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV .....	324
O n d r e j k o v i č, Peter: Za Ludwigom von Friedeburgom .....	326

## Recenzie

FORUM 21: European Journal on Child and Youth Research (Ladislav Macháček) .....	329
C a r n o y, M. – B e t e i l l e, T. – B r o d z i a k, I. – L o y a l k a, P. – L u s c h e i, T.: Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics Achievement? (Paulína Koršňáková) .....	332
B o s á, M. – F i l a d e l f i o v á, J. (eds.): Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách (Lenka Krištofová) .....	335

Volume 1, 2010, No. 4, p. 261-339

Contents

## **Studies**

K o s o v á, Beata: The Present-day University Education – Changes and Challenges .....	263
M a c h á č e k, Ladislav: Formal and Informal Education of Secondary School Students in Slovakia about Democratic Citizenship .....	273
B e n d l, Stanislav – V oňk o v á, Hana: Relationship Between Teacher (Non)Manipulative and Victimizing Behaviours and Some Teacher Characteristics .....	294

## **Reports**

B a k o š o v á, Zlatica: Social Education in Central Europe. Innovations and Trends .....	319
D o n č e v o v á, Silvia: A lecture on science standards delivered in the Slovak Educational Society, Slovak Academy of Sciences .....	324
O n d r e j k o v i č, Peter: Ludwig von Friedeburg: Obituary .....	326

## **Reviews**

FORUM 21: European Journal on Child and Youth Research (Ladislav Macháček) .....	329
C a r n o y, M. – B e t e i l l e, T. – B r o d z i a k, I. – L o y a l k a, P. – L u s c h e i, T.: Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics Achievement? (Paulína Koršňáková) .....	332
B o s á, M. – F i l a d e l f i o v á, J. (eds.): Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách (Lenka Krištofová) .....	335

# Súčasné univerzitné vzdelávanie – zmeny a výzvy<sup>1</sup>

Beata Kosová

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

*Anotácia: Procesy zblížovania rôznych typov vysokoškolských inštitúcií spôsobujú aj degradáciu vysokoškolského vzdelávania. Podstata univerzity bola vždy v historii chápaná podľa povahy myslenia, ktoré sa na nej pestuje, universitas znamená celok jednotlivostí, princíp celku, vychádza z celostnosti vedy a poznania. Novodobé chápanie aj vďaka bolonskému procesu presadzuje rýchlu cielenú prípravu pre hospodársku prax a trh práce a výskum podľa požiadaviek praxe a nie rozvíjanie slobodného a autonómneho myslenia, ľudských individualít a slobodnú vedu. To ovplyvňuje aj nové slovenské univerzity z konca 20. storočia, ktoré sa vyvíjajú od najprv prevažne regionálnych vzdelávacích ustanovizní smerom k univerzitným ideám. Tradičné princípy univerzít sa stávajú vplyvom bolonského procesu, ktorý ich narušuje, stále viac a viac aktuálnymi. Universitas scientiarum znamená celostnosť vedy, universitas universum vzťah k celku, princíp otvorenosti, universitas scholarum et doctorum celok študujúcich a vyučujúcich, universitas litterarum celok vzdelanej a mravnej vzdelanosti, integritu osobnosti. Pre ich stále udržiavanie by univerzity mali realizovať filozofickú a vedeckú reflexiu seba samých ako univerzít a ako autonómne učiace sa organizácie organizovať pro-univerzitné ďalšie vzdelávanie svojich zamestnancov.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2010, ročník 1, č. 4: 263-272*

**Kľúčové slová:** idea univerzity, univerzitné vzdelávanie, celostnosť vedy, universitas ako princíp celku, tradičné princípy univerzity, filozofia výchovy

*The Present-day University Education – Changes and Challenges. The process of approximation that is ongoing in varied types of higher education results in degradation of the university learning. In the past, the university well represented its Latin name, universitas, which means the entirety united by singularity; it signified the entirety of knowing. Due to the Bologna Process, the current notion of the university trend promotes quick and narrowly-aimed training for economic practice and the labour market. However, it neglects the cultivation of free and autonomous thinking, human individuality and free science. This process affects also universities in Slovakia, which were established as predominantly regional educational institutions which gradually developed to be full-universities. However, due to the Bologna Process, the traditional principles of universities now fade. Universitas scientiarum signifies entirety of science, universitas*

---

<sup>1</sup> PEDAGOGIKA.SK by rada otvorila týmto príspevkom autorskú diskusiu vysokoškolských odborníkov o koncepcii univerzitného vzdelávania na Slovensku s prihlásením na situáciu univerzít vo svete. Radi by sme uviedli teoretické štúdie, empirické analýzy a hodnotenia, ale aj stručné niekoľkostranné reflexie. V spolupráci so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV redakcia pripraví v roku 2011 diskusné fórum na túto tému.

*universum means relationship to the whole, universitas scholarum et doctorum is a unity of the learners and the teachers, universitas litterarum means unity of educated and moral scholarship and integrity of an individual. In order to keep to these principles, universities should pursue philosophical and scientific reflection of themselves. Being autonomous learning organisations, they should organize pro-university and further education of its employees.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2010, Vol. 1, (No. 4: 263-272)*

**Key words:** *the idea of the university, university education, entirety of science, universitas as a principle of entirety, traditional principles of universities, philosophy of education*

### **Zbližovanie vysokoškolských inštitúcií a jeho dôsledky**

V súčasnom vysokom školstve v celosvetovom meradle prebiehajú *procesy zблиžovania vysokoškolských inštitúcií*, v ktorých sa stierajú rozdiely medzi neuverzitným a univerzitným vzdelávaním. Jedným z príkladov je aj univerzitarizácia učiteľského vzdelávania, teda postupné začleňovanie odborných vysokoškolských inštitúcií, resp. inštitúcií pôvodne postsekundárneho stupňa vzdelávania vzdelávajúcich učiteľov (napr. pedagogických akadémii, inštitútov, „colleges“, „écoles normales“ a pod.) do tradičných univerzít. (Wulf, 1995; Buchberger, 1992 in: Spilková, 2004, s. 105) Deje sa tak pod tlakom požiadaviek na hlbšie všeobecné a teoretické znalosti učiteľov, ako aj na kontextové znalosti súvisiace so schopnosťou odbornej reflexie a sebareflexie a to všetko v tesnom prepojení s vedeckým výskumom a s tvorivou činnosťou vysokoškolských učiteľov. Významnú úlohu v tom tiež zohráva bolonský proces. Počas bolonskej dekády má vysokoškolské vzdelávanie tendenciu rozširovania a diverzifikácie, dramatickou rýchlosťou sa pohlo zblížovanie štruktúry stupňov štúdia, doteraz 10 štátov Európskej únie dôsledne prepojilo pôvodnú úroveň ICSED 5B (program nasledujúci po vyššom sekundárnom vzdelávaní s jasnou odbornou orientáciou a pripravujúci priamo pre trh práce) s bakalárskym stupňom akademického štúdia. (Vysokoškolské vzdelávanie..., 2009)

Žiaľ, nejde len o zvyšovanie kvality činností neuniverzitných, resp. odborných vysokých škôl, ale aj naopak. Ako upozorňuje Liessmann, pod taktovkou ekonomizácie a výkonu, rýchleho vzdelávania pre trh práce za minimalizácie nákladov, chápania vzdelávania ako tovaru, meraním hodnoty vedeckých myšlienok peniazmi a pracovným časom, chapaním praxe ako hlavného kritéria efektivity výskumu a vzdelávania a pod. sa degraduje univerzitné vzdelávanie, upadá *idea univerzity* ako miesta rozvíjania slobodného myšlenia, čo premieňa univerzity na vyššie školy, ktoré poznanie sprostredkovávajú, ale dostačne ho už netvoria a ak áno, tak vo výskume oddelenom od výučby. (Liessmann, 2009, s. 73-85) To, čo sa v procese zblížovania univerzitných a neuniverzitných

vysokých škôl z univerzít vytráca, je práve to, čo je pre spoločenskovedné odbory, resp. v humanitných a sociálnych vedách vrátane edukačných, podstatným konštitutívnym fundamentom. Pretože povedané slovami filozofa Jaspersa, „*univerzita závisí na stavu ducha všech svých členov, studentov i profesorov*“ (Jaspers, 1993, s. 44)

### **Celostnosť vedy – tradičná podmienka univerzitného vzdelávania**

V celom historickom priereze, od dôb Platóna, Erasma Rotterdamského či Humboldta bola *podstata univerzity chápana podľa povahy myslenia, ktoré sa na nej pestuje* a práve preto nebola určená všetkým. Stelesňuje miesto, kde sa najrôznejšími spôsobmi rozvíja veda vnímaná vo svojej nekonečnosti a kde sa hľadá pravda, pochopená vo svojej nedosiahnutelnosti len ako dočasný zlomok celostného univerza. Miesto, kde je dôležitejšia cesta ako jej koniec, pretože sa za dôležitejšie považuje rozvíjanie slobodného a autonómneho myslenia, rozvoj ľudského ducha, otvorenosť svetu a všetkému novému, nepretržitý pohyb k sebaprekračovaniu, k presahovaniu starého, k pochybnostiam o tom, čo je apriórne dané. V histórii je práve na tom založená myšlienka spojenia vedy a vyučovania na univerzite, ktoré ju odlišuje od iných typov škôl, práve preto majú na nej učiť učitelia, ktorých povolením je veda. Prostredníctvom svojho vlastného bádania učia iných vedeckému premýšľaniu, učia nielen objavovať nové poznatky, ale aj reflektovať ich súvislosti a klásť otázky svojmu vlastnému konaniu. Cieľom univerzitného vzdelávania je porozumenie svetu, ale aj sebe a zmyslu svojho života v ňom.

*Universitas* (z latinského *unum* – jedno, *vertere* – obracat' sa) „*je celok jednotlivosti, princíp celku*“ (Palouš, 2004, s. 93) Vždy, keď v histórii prišlo k sproblematizovaniu *celostnosti vedy*, došlo aj ku kríze univerzít a univerzitného vzdelávania, či už po nástupe empirických, analyticky orientovaných vied, či pod vplyvom totalitných systémov alebo dnes v dobe preferencie techniky nad človekom a ekonomizácie vzdelávania. Obhajcovia idey univerzity ako Humboldt, Fichte, Jaspers, Lobkowitz, Patočka, Palouš a ďalší neustále zdôrazňovali, že „*životnosť vedy spočíva v jej vzťahu k celku*“ (Dubský, 1993, s. 77) Každá jednotlivá veda sa nemôže rozvíjať inak len reflexiou a prekročením seba samej z iného hľadiska alebo z hľadiska celku vedeckého poznania vôbec. Zmysel každej vedy nemožno pochopiť inak ako vo vzťahu k celkovému zmyslu sveta a života človeka. Obnova myšlienky univerzity preto vždy spočívala v obhajobe celku a nie v preferencii jednotlivého typu vied.

Aj exaktné prírodné či technické vedy, usilujúce sa o definitívnu objektívnu presne kontrolovanú pravdu, ktorá ale ako empirická môže byť vždy len čiastková, dnes priznávajú slovami Prigogina, že máme k prírode a technike prístup len cez konečné okno, ktorým sú naše subjektívne znalosti a ich

subjektívna konštrukcia, musíme teda vziať do úvahy, že my sami sme súčasťou toho, čo vedecky opisujeme (Prigogin, 1993, s. 175) a musíme byť spolu-zodpovední za dôsledky toho, čo vytvárame. Stav ľudského ducha (tradičný objekt záujmu sociálnych a humanitných vied) je tak podmienkou úrovne empirického výskumu a jeho výsledkov (jedine uznávanej reality prírodných a technických vied). Inak povedané, podceňovanie sociálnych a humanitných vied, ktorého sme dnes svedkami a ktoré sa prenáša aj do technokratických kritérií uznania univerzitného statusu, nemá opodstatnenie ani v situácii, keď sociálne a humanitné vedy nie sú ešte dostatočne rozvinuté. Tvrde precenenie faktografického „odborníctva“ prináša jednostranné chápanie skutočnosti a nebezpečenstvo autoritatívnych spôsobov myslenia. Podľa výzvy profesorov Karlovej univerzity z roku 1993 zažívame krízu legitimity vedy, pretože „vědy, které resignují na univerzální hledisko, slepě se specializují a sázejí na svůj vlastní aplikační úspěch, míjejí se svého nejvlastnejšího cíle a strácejí posléze orientaci ve světě lidského života. Místo, aby člověku pomáhaly a činili jeho svět lepším, lidsky důstojnějším, počínají ho nenápadně zotročovat a ohrožovat.“ (Gaudeamus..., 1993, s. 92)

### Univerzitné vzdelávanie v 21. storočí

Od polovice 20. storočia stoja voči sebe najmä dve poňatia univerzít – novodobé chápanie univerzity takpovediac s americkou príchutou ako prípravy na špecializované profesie pre hospodársku a spoločenskú prax alebo klasické, novohumanistické ako vzdelávania vo vedeckom a tvorivom myslení, v rozvíjaní a sprostredkovanií vedeckých poznatkov ako základov mnohých povolaní a v rozvíjaní ľudských individualít. Obe vnímania sa ešte vyvíjajú až do redukovaných extrémov na inštitúcie čisto profesijne vzdelávacie alebo iba vedeckovýskumné.

Skutočná vzdelanosť, skutočná výchova obsahuje v sebe dva aspekty. Je uvádzaním do sveta, do povahy vecí a javov, ale aj uvádzaním do pravdy vlastného života, jeho zmyslu, do slobody a zodpovednosti. (Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 150) Profesijná príprava je obvykle prípravou na konkrétné činnosti, ktoré sa v nej vykonávajú. Pre existujúce konkrétné činnosti existujú hotové poznatky, hotový predpis pre ich realizáciu, ktorý si treba osvojiť. To je typické viac pre americký model alebo pre neuniverzitné, profesijne orientované vysoké školy. Takáto orientácia však môže znamenať aj zúženie výchovy na transmisiu a favorizovanie výkonu. Podľa etika Skolimowského „sme v súčasnosti intoxikovaní nadhodnocovaním činnosti na úkor zmyslu, chceme cudzí návod, ako rýchlo konať práve teraz namiesto pochopenia, prečo máme konať práve týmto spôsobom“. (Skolimovski, 1996, s. 140-141) Pre budovanie takej zmysluplnosti jedinečného ľudského života, ktorá je na prospech celého ľudského spoločenstva, však žiadnený návod neexistuje. Ten sa tvorí v porozu-

mení, vo vzťahoch, v zážitku zmyslu počas procesu objavovania, tvorby a se-baprekračovania. A to je viac cieľ práve klasických univerzít.

Paul Liessmann, ocenený titulom vedec roka 2006 za svoju knihu *Teória nevzdelanosti*, považuje súčasnú dobu za najvyššie ohrozenie idey univerzity v histórii vôbec. Podľa neho bolonský proces premení univerzity na odborné vysoké školy, pretože ich pod tlakom hospodárskej sféry a minimalizácie nákladov na vzdelávanie celoplošne nútí poskytovať krátke, protovedecké, na prax orientované bakalárskie vzdelanie. (Liessmann, 2009, s. 75) V krátkom bakalárskom štúdiu je tiažšie možné dospiet ku kritickému mysleniu, získať v ňom vedeckú reputáciu či spojiť ho s výskumom. Ako iróniu možno vnímať hodnotenie vedy podľa kvantitatívnych kritérií, kde nie je dôležitá veľkosť myšlienky, ale kde bola uverejnená, nie, čo bolo objavené, ale za akú sumu. Spoločenským vedám, ktoré majú chrániť človeka a univerzitné idey, sa tak stalo osudným, že im k myслeniu stačí predovšetkým hlava a že ich výskum nedáva rýchle odpovede na akútne problémy ľudstva.

Za zničujúce popretie univerzitných ideí označuje hodnotenie kvality vedy podľa spolufinancovania z externých zdrojov, účelovo vkladaných do priorít a odborov, u ktorých sa v blízkej budúcnosti predpokladá celosvetový trh a zisk, ktorých zmyslom nie je podpora skutočného vedeckého výskumu, ale plánovanie vedy podľa predstáv o výsledných cieľoch. (Tamtiež, s. 87) Lebo slobodná veda je taká, ktorá „*Věda musí být otevřená, ba dokonce rozmanitými směrmi... a musí být svobodná také v tom smyslu, že její výkony nejsou určovány bezprostředními cíli, společenským úžitkem nebo ekonomickými zájmy.*“ (Gaudeamus..., 1993, s. 92) A to sú pritom slová bývalej hlavy inštitúcie, ktorá s vedou dlho bojovala, pápeža Jána Pavla II. (Tamtiež, s. 92) Čo je dnes najhoršie, zástupy vedcov namiesto pokojného tvorivého premýšľania, didaktickej prípravy či skutočného výskumu obetujú neúmerne veľa času a tvorivých síl rozsiahnej projektovej beletrie, sebaprezentačnej a zhodnocovacej próze a neplodnej administratíve. Liessmann za tragédiu považuje to, že univerzity, ktoré majú byť centrom vedeckej reflexie všetkého, rezignovali na skutočnú reflexiu seba samých a ešte aj systémy sebariadenia nevyvinuli z vlastnej vedeckej podstaty, ale prevzali zo sektoru manažérskych technológií. (Liessmann, 1993, s. 85)

## **Novodobý vývin slovenských univerzít**

So všetkými spomínanými javmi sa v histórii svojho vývoja vyrovnávajú aj naše univerzity a ich dnešné miesto nie je možné pochopiť bez *novodobých historických súvislostí*. O ich univerzitnej podstate nerozhoduje názov, mnohé ho dostali priamo pri svojom schválení v Národnej rade SR, ani súčasné aplikované kritériá pri komplexnej akreditácii. Tá sa totiž nedotýkala spôsobov

myslenia a vyučovania, ani celostnosti vedeckého bádania na hodnotenej vysokoškolskej inštitúcii.

Značná časť verejných slovenských univerzít vznikla z neuniverzitných vysokých škôl a k univerzite v jej pravej podobe stále iba rastie. Osobitne univerzity mimo tradičných univerzitných centier Bratislavu a Košic<sup>2</sup> boli po svojom vzniku v prvej polovici 90. rokov postavené do úlohy akcelerátora rastu kvalifikačnej úrovne obyvateľstva a boli vládou i regionálnou štátnej správou a samosprávou s dôraznou naliehavosťou žiadane, aby zabezpečili odstránenie dlhoročných deficitov vysokoškolského vzdelania v príslušných regiónoch (napr. Nitra, Trnava, Banská Bystrica, Prešov a ďalšie). A hoci mali vtedy za sebou niekedy aj vyše 45-ročnú pedagogickú a vedeckú tradíciu, teda predpoklady pre univerzitného ducha, búrlivý extenzívny rozvoj, budovanie fakúlt, študijných odborov spolu s veľkým návalom pracujúcich študentov, ktorí za socializmu nemohli študovať na vysokej škole, znamenal predsa len sústreďenie na vzdelávanie ako prioritnú spoločenskú požiadavku na úkor rozvoja vedy, teda seba samej ako univerzity. Táto situácia vyvrcholila na prelome storočí, keď vynakladali mnoho síl na udržanie kvality vzdelávania pri ohromnom náraste externého študentstva.

Za posledných desať rokov prešli tieto verejné vysoké školy kus cesty k svojej univerzitnej podstate. Extenzívny rozvoj sa postupne začal meniť na intenzívny, prílišnú diverzifikáciu a vnútornú konkurenciu začali nahradzovať procesy integrácie a spolupráce. Znížil sa na nich počet študentov vo vzťahu k počtu učiteľov, ako aj počet externých študentov, rastie podiel študijných programov vyšších stupňov štúdia. Spomínané univerzity často vznikali v prostredí, kde neboli temer žiadnen iný výskum ani vývoj a málo stabilných veľkých podnikov, ktoré by ho mohli podporiť. Univerzity si ho museli postupne samy budovať vlastným úsilím a v spolupráci s praxou, a to v nedoceňovanom zameraní pre administratívne a kultúrne orientované regióny. Napriek tomu došlo k veľkému rozvoju domácich a zahraničných vedeckých výskumov, čoraz viac realizovaných práve spoločenskovedných výskumov je prierezových a nadodborových, čo naznačuje smer k univerzitnému chápaniu celostnosti vedy.

Bolonský proces umožnil týmto univerzitám dynamickú internacionálizáciu, ale naplno sa v nich prejavujú aj jeho negatíva, opisované v Liessmannovej publikácii. Hoci tieto univerzity robia všetko preto, aby naplnili výkonové kritériá novodobého modelu univerzity, predsa len sú to školy s veľkou prevahou sociálnovedných a humanitných programov. Zostali jedinými spoločenskými inštitúciami, ktoré môžu a musia obhajovať klasické princípy chápania univerzity, aby svet bol nielen technicky vyspelejší, ale ľudsky lepší,

<sup>2</sup> Táto časť príspevku sa týka klasicky orientovaných univerzít a nie technicky zamieraných alebo súkromných vysokých škôl.

brániť celistvosť človeka a sveta pred nadvládou konzumu, mediálnej manipulácie, pred zdeformovaním osobnosti peniazmi, technikou či cválajúcou dobou. Sú tým typom univerzity, ktorá má byť neustále zdrojom a korektívom ľudských hodnôt.

## Čo robilo a robí univerzitu univerzitou

Ak teda nemáme chápať univerzitu iba podľa ekonomických a kvantitatívnych ukazovateľov, ale prejavovať v každodennej činnosti univerzitného ducha, potom treba priznať, že niektoré tradičné princípy univerzity nič nestratili na svojej platnosti, ba naopak, sú aj dnes čoraz viac aktuálne. Žiaľ, ak si naplno uvedomíme ich význam, potom musíme konštatovať, že ani na vyhlásených univerzitách nie sme schopní ich v úplnosti naplniť.

1. *Universitas scientiarum* predstavuje celistvosť samotnej vedy, spája pod jednou strechou rôzne odbory, ktoré sa navzájom oplodňujú a kontrolujú. Vyžaduje, aby každý univerzitný učiteľ a vedec za podpory a kontroly svojich kolegov neustále prekračoval medze svojho vedného odboru a tým svoju pôvodnú odbornú kompetenciu. (Lobkowitz, 1993, s. 57-58) Nesmie byť iba úzkym špecialistom vo svojom odbore, nevediacim, že existujú ešte iné, širšie súvislosti. Nemôže sa teda o inom odbore poznania či paradigmatickom názore vyjadrovať pohľadovo či odmietavo, lebo tým ukazuje, že nechápe jeho miesto v reflexii a rekonštrukcii svojich vlastných vedeckých teórií.
2. *Universitas universum* predstavuje zreteľ k celku skutočnosti, k celku ľudského bytia, otvorenosť pre celok. Na univerzite, v spoločenstve tých, ktorí sa upísali hľadaniu v najširšom zmysle poznateľnej pravdy, „*sa musia zbiehať všetky cesty vedúce k pravde bez toho, aby niektorá bola uprednostňovaná*“ (Jaspers, 1993, s. 45) a niektoj kladené prekážky. Vyžaduje tiež od univerzitného vzdelanca, aby každý novoobjavený poznatok vždy zasadzoval do súvislostí k celku, aby neustále reflektoval svoju metodológiu, preskúmal svoje závery a nevydával ani pred študentmi len tú svoju pravdu za jedinú výlučnú.
3. *Universitas scholarum et doctorum* predstavuje „*jednotu študujúcich a vyučujúcich*“ (Gáliková-Tolnaiová, 2007, s. 212), ktorí stojí v dialógu, spolu pochybujú o dogmách, s odvahou k riziku a otvorenosťou k pravde hľadajú na ceste k sebaprekročeniu a k zodpovednosti vlastný postoj k celku bytia. Preto na univerzite nejde o rozdávanie a preskúšavanie definitívneho, uzavretého poznania, iba o pragmatické poúčanie, o výchovu hodnotovo neutrálnych špecialistov. Skutočná univerzita dovoľuje a žiada klásť problematické otázky, získať pohyblivého vedeckého ducha, rozvíjať kritické a tvorivé myslenie, vychovávať osobnosť, schopné zasadíť sa o prioritu určitého typu hodnôt. Univerzitný učiteľ, na rozdiel od iných škôl, nemôže odovzdávať študentom iba učebnú látku napísanú v skriptách, ale spôsoby vedeckého bádania a premýšľania o svete, také výzvy k premenám sveta, aby sa aj ďalej človeku

v ňom oplatilo žiť. Univerzitný študent by mal byť prototypom toho, kto si práve takéto spôsoby a hodnoty túži osvojiť.

4. A konečne ***universitas litterarum*** „*predstavuje celok vedeckej a mravnej vzdelanosti*“ (Petráň, 1993, s. 103), t.j. integrity osobnosti. Univerzitný učiteľ, absolvent a študent nesmú predstavovať len dobre inštruovaných špecialistov, ale intelektuálnu elitu, ktorá sa nechce zmieriť s priemernosťou, povrchnosťou, plagiátm a neetickým konaním. Musia si byť vedomí toho, že či chcú alebo nie, sú pre ostatných členov spoločnosti vzorom, na sebe ukazujú druhým, čo znamená byť mûdrym a mravným človekom, na sebe demonštrujú pravdy o zmysle hodnotnej ľudskej existencie. A to je snáď najväčšia a najnáročnejšia úloha všetkých skutočných univerzít.

Doteraz uvedené princípy univerzitného vzdelávania teda ukazujú, že *pedagogická práca každého skutočného univerzitného učiteľa* nemôže existovať bez súvislosti s výskumným bádaním a jeho teoretickou interpretáciou, bez súvislosti s jeho učením sa od iných vedných odborov a kolegov, ale ani bez filozofickej reflexie vlastného poznania a výskumu, bez stálej reflexie seba samého ako človeka a univerzitného učiteľa.

### **Úlohy univerzity pri ochrane univerzitných ideí**

Čo vyžaduje obrana univerzitných ideí? Samotné univerzity a ich manažmenty by si mali uvedomovať, v čom je základ ich univerzitnej podstaty a odolávať tlakom prílišnej ekonomizácie a formalizácie. Ak univerzity majú byť centrom vedeckej reflexie všetkého, potom by ako autonómne inštitúcie nemali iba preberať to, čo sa práve vyhlasuje za moderné, ale súčasne s tým robiť aj skutočnú *filozofickú a vedeckú reflexiu seba samých ako univerzity*. Napr. výskumne overovať, čo a ako na univerzite učíme, čo a ako hodnotíme, čo a ako rozumejú a dokážu absolventi univerzity a tieto zistenia interpretovať v porovnaní s nárokmi, ktoré kladie povaha univerzity.

Všetky uvedené ideály kladú požiadavky predovšetkým na univerzitných učiteľov. Za posledných dvadsať rokov sme značne rezignovali na kurzy tzv. vysokoškolskej pedagogiky, správnejšie snáď vysokoškolskej andragogiky alebo na *d'alsie vzdelávanie seba samých ako univerzitných učiteľov*. Okrem zručností v práci s informačno-komunikačnými technológiami a projektmi, ktoré dnes prevažujú, by sa aj vysokoškolskí učitelia vzájomne mali učiť odbornej reflexii a sebareflexii, a to nielen z pohľadu svojho odboru a z aspektu didaktického, ale aj filozoficko-výchovného (napr. antropologického, etického, axiologického). Kde inde by sa malo diskutovať o tom, čo znamená byť univerzitou, ako napĺňať univerzitnú ideu, kde inde by technik, chemik alebo umelec mal priestor uvažovať o zmysle univerzitnej vzdelanosti, o celostnosti bytia a vedy? Univerzity by mali uskutočňovať projekty rozvoja vlastných zamestnancov a seba ako učiacich sa organizácií, založené predovšetkým na

andragogických koncepciách, formách a metódach „pro-univerzitného“ vzdelávania.

Ak univerzitný študent má porozumieť zmyslu svojho odboru v celku sveta a zmyslu univerzitného štúdia a myslenia vo svojom živote, potom toto porozumenie by sa malo plne rozvíjať v celom jeho štúdiu. Všetci univerzitní učitelia by mali byť pred svojimi študentmi vpredu minimálne v tom, že si podobné otázky už niekedy položili, že prešli hľadaním odpovedí a z tejto skúsenosti vyvodzujú, že nemôžu predkladať študentom iba jednoznačne platné odpovede, že za cennejšie, za obzor otvárajúce treba považovať práve ono hľadanie, v ktorom sa vyjavuje zmysel, význam a hodnoty. Neexistencia jednoznačnosti dáva uvedomenie si vlastnej zodpovednosti, pretože ak niet neotrasiteľnej vonkajšej opory, neostáva nič iné iba vlastná voľba, za ktorú nik iný neprevezme záruky. Zárukou je len porozumenie zmyslu, pre ktorý si človek práve určitú cestu a konanie zvolí. A kde inde by mal človek porozumiť zmyslu, ak nie práve a predovšetkým na pôde univerzity.

## LITERATÚRA

- DUBSKÝ, I. 1993. O ideji university. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 71-79.
- GÁLIKOVÁ-TOLNAIOVÁ, S. 2007. *Problém výchovy na začiatku 21. storočia alebo o „obrate k psychagógii“ v súčasnej filozofii výchovy*. Bratislava : IRIS.
- JASPERS, K. 1993. Dva aspekty univerzitnej reformy. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 43-56.
- Kolektív autorov. 1993. Gaudeamus igitur. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 81-94.
- LIESSMANN, P. K. 2009. *Teorie nevzdelenosti. Omyly spoločnosti vedení*. Praha : Academia.
- LOBKOWITZ, M. 1993. Idea univerzity (Pohŕbená naděje moderního světa?) In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 57-63.
- PALOUŠ, R. 2004. *Ars docendi*. Praha : Univerzita Karlova.
- PETRÁŇ, J. 1993. Vzdalování a návraty archetypu uniuverzitní ideje. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 95-103.
- PRIGOGIN, I. 1993. Univerzita v proměnách času. In *Obnova ideje univerzity*. Praha : Univerzita Karlova. s. 169-179.
- SKOLIMOWSKI, H. 1996. Ekologická etika a posvátnosť života. In *Závod s časem*. Praha : Ministerstvo životního prostředí. s. 135-152.
- SPILKOVÁ, V. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido.
- Vysokoškolské vzdelenávanie v Európe 2009: Vývoj v bolonskom procese. 2009. [online] Euridyce. Brussels: EACEA. [citované 20. 7. 2010] Dostupné na <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/099SK.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/099SK.pdf)>

**Beata Kosová** pôsobí vyše 20 rokov na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici ako vysokoškolská učiteľka. Vykonávala funkcie prode-

*kanky a dekanky fakulty a v súčasnosti je rektorkou univerzity. Je profesorkou pedagogiky, vedecky a pedagogicky sa zaobrá všeobecnou a systematickou pedagogikou, filozofiou výchovy, porovnávacou pedagogikou a teóriou rozvoja osobnosti. Je garantkou študijných programov, habilitácií a inaugúrácií v odboore predškolská a elementárna pedagogika, členkou 6 odborových komisií doktorandského štúdia, 7 vedeckých rád univerzít a fakúlt a 3 redakčných rád našich a zahraničných periodík. Vydala 14 knižných publikácií a v ďalších 7 má samostatné kapitoly, 194 vedeckých a odborných štúdií, z toho 34 v zahraničí. Vystúpila na 62 domácich a zahraničných konferenciách, z toho 31-krát s pozvaným hlavným referátom. Na svoje práce má 699 citácií, z toho 97 v zahraničných publikáciách.*

Prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.  
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela  
Ružová ul. 13  
974 11 Banská Bystrica  
[beata.kosova@umb.sk](mailto:beata.kosova@umb.sk)

# Formálna a neformálna edukácia stredoškolákov k demokratickému občianstvu na Slovensku

Ladislav Macháček

Katedra politológie Filozofickej fakulty UCM v Trnave

*Anotácia. Po roku 1989 sa na Slovensku uskutočňujú zmeny v občianskej výchove mládeže v škole. Výskum študentov stredných škôl v rokoch 2005 a 2007 potvrdil, že špecializované učebné predmety (občianska výchova a náuka o spoločnosti) zaujali dôležité miesto vo formálnej edukácii študentov o parlamentnej demokracii a participácii občanov na fungovaní politického systému.*

*Po roku 2003 sa v zmysle zákona o školskej samospráve rozvíja aj neformálna edukácia študentov stredných škôl prostredníctvom žiackych školských rád. V roku 2007 existovali takéto orgány študentskej samosprávy na 50% stredných školách v SR. Zisťovanie participácie stredoškolákov na samosprávnom živote školy potvrdilo, že sa už utvára akási participačná pyramída, ktorá vyjadruje logiku zastupiteľskej demokracie. Najviac študentov (75 %) má informácie o tom, že na škole je ŽŠR. Volieb do ŽŠR sa zúčastnilo približne 30% stredoškolákov. Približne 11 % stredoškolákov kandidovalo do volieb ŽŠR na svojej škole.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2010, ročník 1, č. 4: 273-293*

**Keľučové slová:** občan, participácia, edukácia k demokratickému občianstvu, školská samospráva.

**Formal and Informal Education of Secondary School Students in Slovakia about Democratic Citizenship.** Citizenship education has undergone transformation since 1989 when democratic changes in Slovakia began. Our research of secondary school students in 2005 and 2007 confirmed that academic subjects such as Citizenship Education and Social Studies have taken important position in the formal education of students about parliamentary democracy and citizens participation in political processes.

Due to the 2003 Act of School Self-Government, student councils in secondary schools can be established and it is this framework where the informal education of students takes place. In 2005 such councils existed in as many as 50 % of secondary schools in Slovakia. Our surveys of participation of secondary school students in school self-governments revealed that a kind of participatory pyramid is being formed which reflects the logics of participatory democracy. Data of surveys in 2005 and 2007 revealed similar trends. About 75 % of secondary schools students in our samples replied that were informed about the existence of students council in their school, 30 % students took part in the school council elections, and approximately 11 % of secondary school students ran in the students school council elections.

*PEDAGOGIKA SK, 2010, Vol. 1. (No. 4: 273-293)*

**Key words:** citizen, participation, democratic citizenship education, school self-government

## **Formálna edukácia k demokratickému občianstvu v škole**

Po roku 1989 sa uskutočňuje komplikovaný zápas politických síl o podobu občianskej výchovy mládeže v škole i mimo nej<sup>1</sup>. Na pôde školy navonok išlo o existenciu špecializovaného predmetu „občianska výchova“, aj keď problém skôr spočíval v nedôvere k jeho učiteľom a k tomu, čo bolo jeho pôvodným obsahom. Napokon sa predmet zachoval aj pod vplyvom európskych projektov (Eurydice), ktoré sa zaujímali o výchovu k demokratickému občianstvu v takých krajinách, ako je Slovensko, Česko, Poľsko, Slovinsko, Estónsko.

Postupne sa uskutočnila jeho vnútorná prestavba, stanovili sa nové štandardy ako pre občiansku výchovu na základných školách, občiansku náuku na stredných odborných školách a učilištiah tak aj pre náuky o spoločnosti na gymnáziách<sup>2</sup>.

Osobitne pripomíname, že na vysokých školách sa uskutočňuje príprava učiteľov ako pre občiansku výchovu na základných školách (PF UK), tak aj pre náuku o spoločnosti na stredných školách (FF UCM v Trnave).

Postupne sa obnovuje obsah vyučovania dejepisu, ktorý má potenciál ovplyvňovať formovanie dospievajúcej mládeže najmä v oblasti národného povedomia, identity a vlastenectva. Odohral sa aj zápas o existenciu (voliteľnosť) etickej výchovy a náboženskej výchovy, čoho vedľajším produkтом bolo, že sa v značnej miere znížila hodinová kapacita pôvodne určená pre širšie koncipovanú občiansku výchovu. Zdá sa, že politické strany prinášajú do tejto oblasti svoje špecifické predstavy a vklady v podobe rozličných čiastkových zmien.

## **Reflexia vyučovacích predmetov stredoškolákmi**

Výskum študentov stredných škôl<sup>3</sup> umožnil konštatovať, že občianska výchova, ale aj náuka o spoločnosti zaujali dôležité a zdá sa, že aj nezastupiteľné

---

<sup>1</sup> Orientácia mladých mužov a žien na európske občianstvo a európsku identitu. Zost. L. Macháček, SÚ SAV, Bratislava 2004, 44 s.

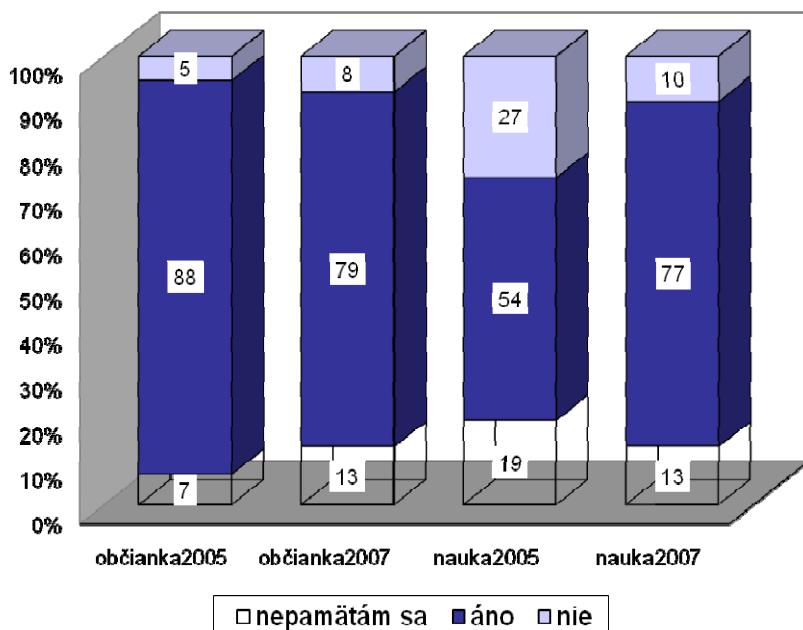
<sup>2</sup> *Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z náuky o spoločnosti pre gymnázia*. Vypracovali: PhDr. Anna Bocková, PhDr. Daniela Ďurajková, PhDr. Zdenka Janasová. Ministerstvo školstva SR schválilo vzdelávacie štandardy s exemplifikačnými úlohami pre gymnázia so štvorročným štúdiom dňa 11. januára 2002 pod číslom 045/2002-4. Štátny pedagogický ústav, Bratislava.

<sup>3</sup> Reprezentatívny sociologický výskum stredoškolákov na Slovensku sa uskutočnil v roku 2005 (870 respondentov) a 2007 (873 respondentov) technikou sociologického dotazníka face to face. Termín zberu dát: od 19. 9. do 12. 10. 2005 a od 22. 9. do 17. 10. 2007. Terénny zber dát uskutočnila anketárska sieť Agentúry sociálnych analýz „ASA“, s.r.o. Na zbere dát v roku 2005 sa podieľalo 202 anketárov. V roku 2007 to bolo 167 anketátorov. Pozri [www.vyskummladeze.sk](http://www.vyskummladeze.sk).

miesto medzi vyučovacími predmetmi, ak máme na zreteľi klasické otázky parlamentnej demokracie, fungovania politického systému, volieb do zastupiteľských orgánov na rozličných úrovniach, prezidentských volieb, referenda, občianskych práv na zhromažďovanie a združovanie, petičného práva a pod.

Dokonca náuka o spoločnosti si v roku 2007 vylepšila svoju pozíciu oproti roku 2005 o celých 20 %. (Pozri graf č. 1)

**Graf č. 1: O demokracii sa stredoškoláci učili v predmetoch občianska výchova a náuka o spoločnosti**

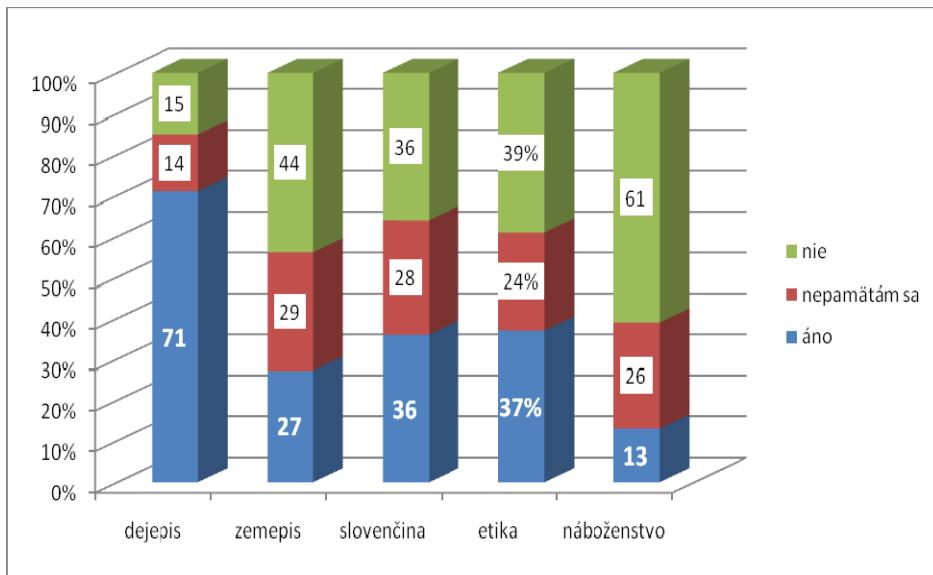


Na základe odpovedí žiakov stredných škôl (pozri graf č. 2) možno vysoko hodnotiť aj pozíciu dejepisu. Prekvapujúce je, ako hodnotia študenti zemepis alebo slovenčinu. V oboch predmetoch sú isté potencionálne možnosti, ktoré aj podľa výsledkov výskumu niektorí učitelia dokážu využiť tak, že študenti si spomínajú na preberanie alebo objasňovanie témy „demokracie“ najmä v slovenčine (36 %), ale aj v zemepise (27 %).

Osobitnú zmienku si zaslúži hodnotenie predmetov etická výchova a náboženská výchova. Aj keď etická výchova má dotáciu iba 1 hodinu týždenne a treba ju organizovať zoskupovaním žiakov z viacerých ročníkov (Podmanický, 2005), v reflexii stredoškolákov si v roku 2007 posilnila svoje miesto. Téma „demokracia“ si vyžaduje dôkladné objasnenie nielen v politických a

právnych, ale aj morálnych súvislostiach a môže mať vplyv na súčasnú i budúcu občiansku a politickú participáciu mládeže.

Graf č. 2: **O demokracii sa stredoškoláci učili aj v predmetoch dejepis, zemepis, slovenčina, etika a náboženstvo**



Pri hodnotení náboženskej výchovy si nemôžeme kláňať obdobné otázky. Chápeme ho ako výchovný predmet s odlišným poslaním a špecifickými tématami spojenými s takými hodnotami ako viera, láska, solidarita, úcta a pod. Vyjadrenia žiakov potvrdzujú, že ide skutočne o osobitný predmet, ktorý nemôže zastupovať iné predmety, ale môže mať k nim významnú komplementárnu povahu.

### Politické vedomosti študentov stredných škôl

Predpokladá sa, že záujem o politiku sprevádza aj istá úroveň vedomostí o politických faktoch a udalostiach. Je to nielen indikátor intenzity „záujmu o politiku“, ale aj indikátor „predpokladu“ občianskej a politickej participácie.

Fenomén „vedomostí“ skúmame rovnakou metodikou už od roku 2004. Vo výskume EUYOUART<sup>4</sup> sme tento smer výskumu rozpracovali prostredníctvom testu elementárnych vedomostí (4 otázky) o európskej a (4 otázky) o

<sup>4</sup> Macháček, L. 2005. EUYOUART Politická participácia mladých ľudí v Európe. Trnava : UCM, 64 s.

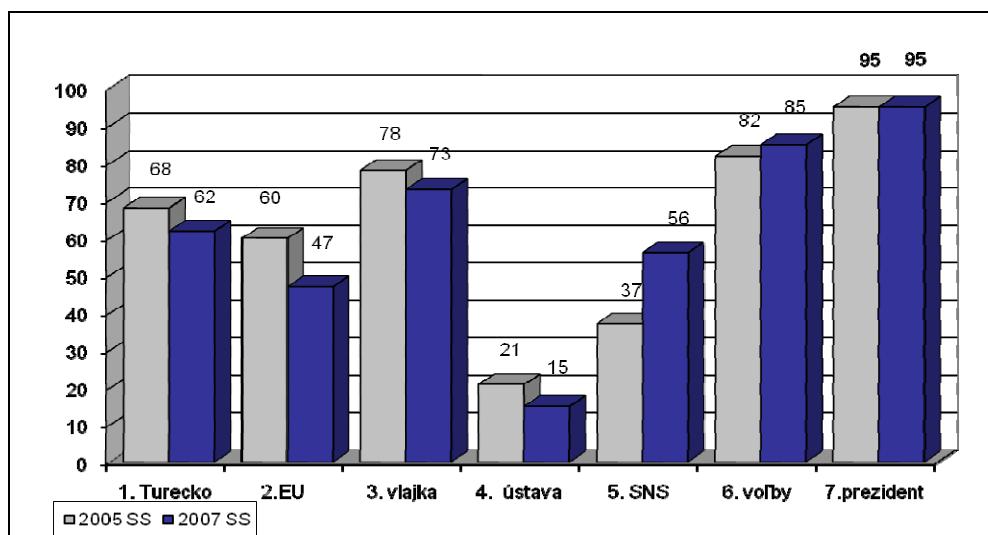
národnej politike v participujúcich krajinách výskumu EUYOUNG (Francúzsko, Rakúsko, Estónsko, Veľká Británia, Slovensko, Taliansko).

Výsledky na Slovensku vtedy ukázali dobrú orientáciu mladých ľudí vo veku od 18 do 26 rokov v politických reáliach s výnimkou prebiehajúcej výmeny J. Barrosa za R. Prodiho na pozícii vedúcej osobnosti Európskej komisie. Tu boli odpovede „neviem“ najvyššie. Bolo tomu tak asi aj preto, že stredoškolská mládež v tomto výskume predstavovala iba časť zodpovedajúcu jej zastúpeniu v štruktúre mladých ľudí od 18 rokov.

V roku 2005 sme uskutočnili prvý výskum stredoškolákov na Slovensku. Test politických vedomostí sme aktualizovali. Srbsko sme nahradili Tureckom a pozmenili sme počet členov EÚ z 25 na 27 a podobne. Súbor úloh pre stredoškolákov v roku 2005 a 2007 obsahoval nasledovné pravdivé a nepravdivé tvrdenia:

1. Turecko je člen Európskej únie.
2. EÚ má 25/27 členských štátov.
3. Vlajka EÚ je modrá s bielymi hviezdami.
4. EÚ má schválenú tzv. ústavnú zmluvu.
5. SNS je/nie je parlamentnou stranou.
6. Na Slovensku sa konajú parlamentné voľby každé 4 roky.
7. Prezident SR je:
8. Premiér má právomoc rozpustiť parlament.

**Graf č. 3: Úroveň vedomostí o politických reáliach stredoškolákov v roku 2005 a 2007**



Test dokumentuje (graf č. 3), že najlepšie vedomosti dosahujú študenti v prípade najelementárnejších politických skutočností na Slovensku, ku ktorým sme zaradili poznanie prezidenta SR ako aj skutočnosť, že parlamentné voľby sa na Slovensku uskutočňujú každé 4 roky. Slovenské politické reália dokázali úspešne identifikovať stredoškoláci aj v roku 2007. Relatívne dobré výsledky dosiahli študenti v prípade otázky o vlajke EÚ alebo otázky o krajinе, ktorá nepatrí medzi jej členov (Turecko). Predsa však pozorujeme, že európske reália identifikuje generácia stredoškolákov v roku 2007 menej úspešne, než ako to dokázali jej rovesníci v roku 2005.

Najobťažnejšou sa ukázala otázka či má EÚ schválenú tzv. ústavnú zmluvu. V roku 2005 dokonca správne odpovedalo viac študentov (teda že ešte nemá) ako v roku 2007. Iba pre zaujímavosť uvedieme, že zber údajov pre výskum v roku 2007 sa uzavrel tesne pred stretnutím EK v Lisabone, na ktorom sa dosiahla istá pozitívna dohoda o tejto skutočnosti, aj keď jej pomenovanie je odlišné (nehovorí sa o ústave EÚ).

Z oblasti národnej politiky sme v roku 2005 predložili respondentom otázku, že SNS je parlamentnou stranou. Vtedy správnou odpoveďou bolo, že nie je takouto politickou stranou (37 %). V roku 2007, aby sme dodržali dikciu pôvodnej otázky sme tvrdili, že SNS nie je parlamentnou stranou napriek tomu, že od roku 2006 sa takouto stranou stala a dokonca je súčasťou vládnej koalície. Respondenti mali teda „správne“ odpovedať, že nemáme pravdu. Dokázali to ešte úspešnejšie ako v roku 2005 a správne identifikovali, že SNS je parlamentnou stranou (56 %).

Tradične najproblémnejšou otázkou z hľadiska úspešnosti respondentov vo vedomostnom teste je už od počiatku úloha skúmajúca vzťah dvoch mocí v demokracii – exekutívnej (vláda na čele s predsedom vlády, t.j. premiérom) a zákonodárnej (parlament). V zásade sme vždy položili identickú výskumnú otázku „Premiér môže rozpustiť parlament“ a respondent mal možnosť štandardne odpovedať neviem, správne, nesprávne. V tomto prípade úlohou respondentov bolo odpovedať, že je to nesprávne.

V roku 2004 dokázali o 10% viac z 18 až 25 ročných mladých ľudí<sup>5</sup> v Rakúsku a Estónsku odpovedať správne ako na Slovensku (58 % resp. 48 %).

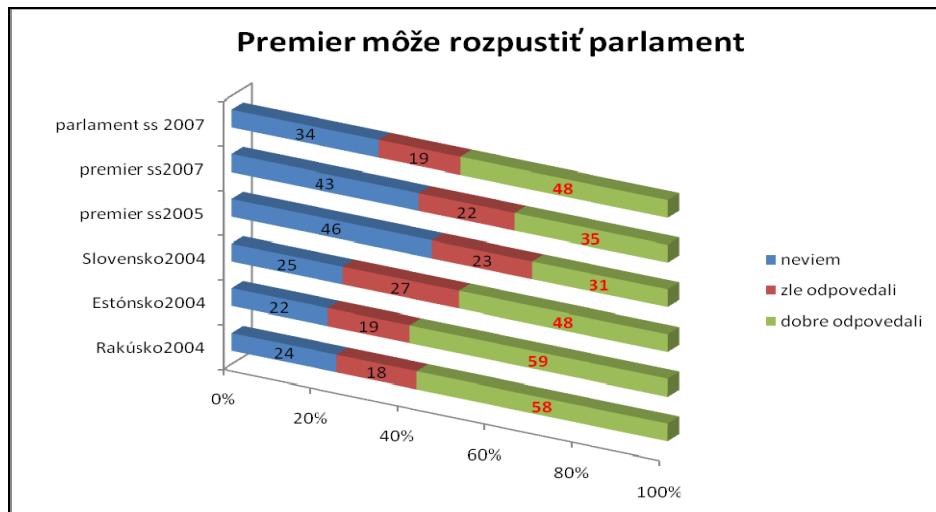
Stredoškoláci na Slovensku v roku 2005 a 2007 boli na tom ešte horšie. Ich správne odpovede klesli na úroveň 31 % resp. 35 %. V prípade študentov vo veku 16,17 i 18 rokov však možno akceptovať odpoved „neviem“ (43 % resp. 46 %).

---

<sup>5</sup> Macháček, L. 2005. Political knowledge and the political attitudes of youth in EU. In Macháček, L. (ed.) *The Central European Dimension of Youth Research*. Trnava : UCM, s. 36-46.

Dôležitý je však aj podieľ odpovedajúcich, ktorí vyjadrujú súhlas s tvrdením, že predseda vlády môže rozpustiť parlament. V tomto prípade možno usudzovať, že „neznalosť“ právnej regulácie dvoch mocí možno interpretovať aj ako vlastný postoj vyjadrujúci tendenciu k naivnému autoritarizmu, teda akémusi hľadaniu rýchlejšieho riešenia problémov, v horšom prípade k hľadaniu „silného muža“, ktorý by nahradil pri rozhodovaniach o veciach verejného záujmu chaosom sa zmietajúci parlament ak napr. nedokáže dlhodobo prijať (odhlasovať primeranou väčšinou) akékoľvek rozhodnutie.

Graf č. 4: **Môže predseda vlády rozpustiť parlament?**



Tu možno konštatovať, že všetky výskumné skupiny (graf č. 4) majú takýchto mladých občanov (18 % Rakúsko, resp. 27 % Slovensko). Teda každý piaty mladý občan by prípadne akceptoval, ale dokonca aj podporil nejakého silného muža pri hľadaní riešení spoločenských problémov. Týka sa to však aj takých krajín ako je Rakúsko v roku 2004.

V grafe č. 4 nájdeme aj výsledky získané otázkou, ktorú sme pripravili pre výskum stredoškolákov v roku 2007: **môže parlament odvolať premiéra?** Potvrdilo sa, že klesla úroveň odpovedí „neviem“. Správne odpovede dosiahli až 48 %.

Túto otázkou sme zaradili v sociologickom interview z „didaktických“ dôvodov ako prvú, aby sme umožnili študentom uvedomiť si podstatu problému vzťahu dvoch mocí s očakávaním, že ich to ovplyvní aj pri hľadaní správnej odpovede na úlohu o premiérovej možnosti rozpustiť parlament. Ukázalo sa, že táto „barlička“ so správnou odpoveďou zásadnejšie nezmenila štruktúru odpo-

vedí na otázku o právomoci premiéra v roku 2007 (správna odpoveď dosiahla 35 %) v porovnaní s rokom 2005 (31 %).

To možno s veľkou odvahou a dokonca nekorektne interpretovať aj tak, že otázka respondentov podnecuje k vyjadreniu nie toho, čo o veci vedia alebo čo vedia, že je správne z hľadiska politologických teórii o demokracii. Usilujú sa pri tejto úlohe prezentovať svoj názor alebo presvedčenie, ako by to malo byť podľa konkrétnej spoločenskej situácie v ich krajinе. Je tu však aj taká možnosť interpretácie, ktorá vychádza z čitateľskej gramotnosti najmä študentov stredných odborných učilišť a predpokladá, že časť študentov neporozumelo úlohe nakoľko obsahuje neznáme pojmy a ich súvzťažnosti.

V každom prípade vedomostný test prispel k poznaniu, že študenti vedia správne odpovedať predovšetkým na otázky týkajúce sa elementárnych a v dĺžom časovom období nemeniacich sa politických faktov (prezident, parlamentné voľby). Problémy im však robia rýchlo sa meniace politické reália a ich pomenovania, ale najmä „jadrové“ problémy zastupiteľskej demokracie, fungovanie politického systému, súvzťažnosť zdrojov mocí zákonodarnej, výkonnej a súdnej. Výskum potvrdil, že študenti majú v tejto oblasti politických vedomostí relatívne veľké medzery.

Ako sa ukazuje, v poslednom období sa situácia viditeľne nezlepšuje. Je to oblasť, ktorá by si zaslúžila väčšiu a systematickú pozornosť v špecializovaných predmetoch, akými sú občianska výchova a náuka o spoločnosti, či dokonca v neformálnej edukácii k demokratickému občianstvu.

### **Čitateľské kompetencie a politické vedomosti stredoškolákov**

Otázke čitateľskej gramotnosti študentov sme sa venovali v súvislosti s výchovou k demokratickému občianstvu aj preto, že Slovensko sa v testoch PISA ocitlo na najhorších pozíciah nielen v roku 2002, ale aj 2006. Zhodou okolností sme práve v čase príprav na výskum v roku 2005 dostali k dispozícii aj sadu 5 úloh, ktoré sa použili vo výskume Civic education study aj na Slovensku (ŠPÚ v Bratislave) na súbore 14 ročných žiakov (1998).

Vo výskume stredoškolákov na Slovensku sme tento blok uviedli osobitným príhovorom:

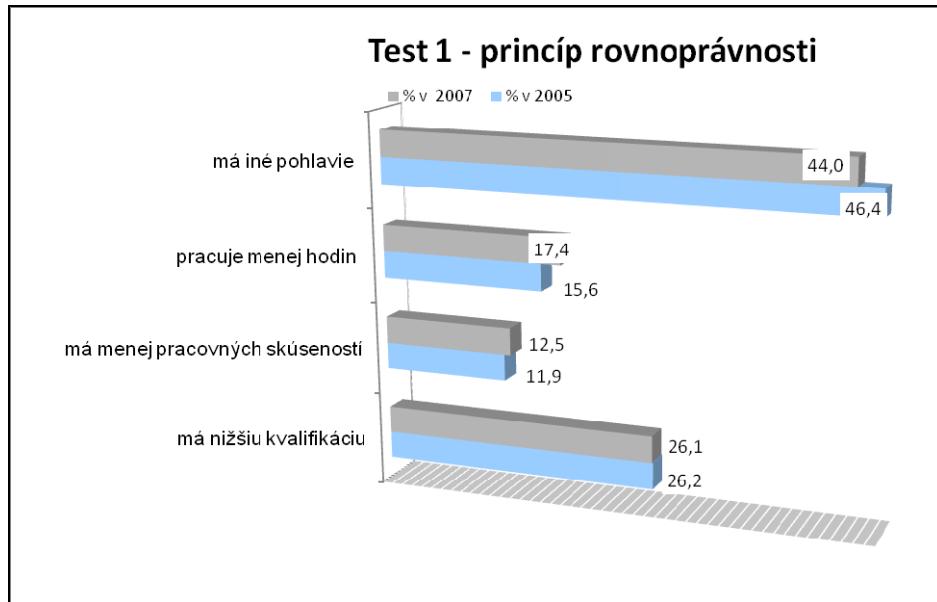
*Správne pochopiť a porozumiť, čo sa deje v politickom živote, značí mať isté vedomosti o tom, ako funguje parlamentná demokracia našej spoločnosti, ako sa uplatňujú záujmy rozličných zoskupení občanov, čo je dovolené a čo je protizákonné a pod.*

#### **Test 1**

**Dvaja ľudia vykonávajú tú istú prácu. Jeden z nich dostáva nižšiu mzdu. Podľa vás sa poruší princíp rovnoprávnosti a postup zamestnávateľa je nesprávny iba v prípade, ak pracovník, ktorý dostáva nižšiu mzdu má nižšiu kvalifikáciu**

má menej pracovných skúseností  
pracuje menej hodín  
*má iné pohlavie*

Graf č. 5: Uplatňovanie princípu rovnoprávnosti



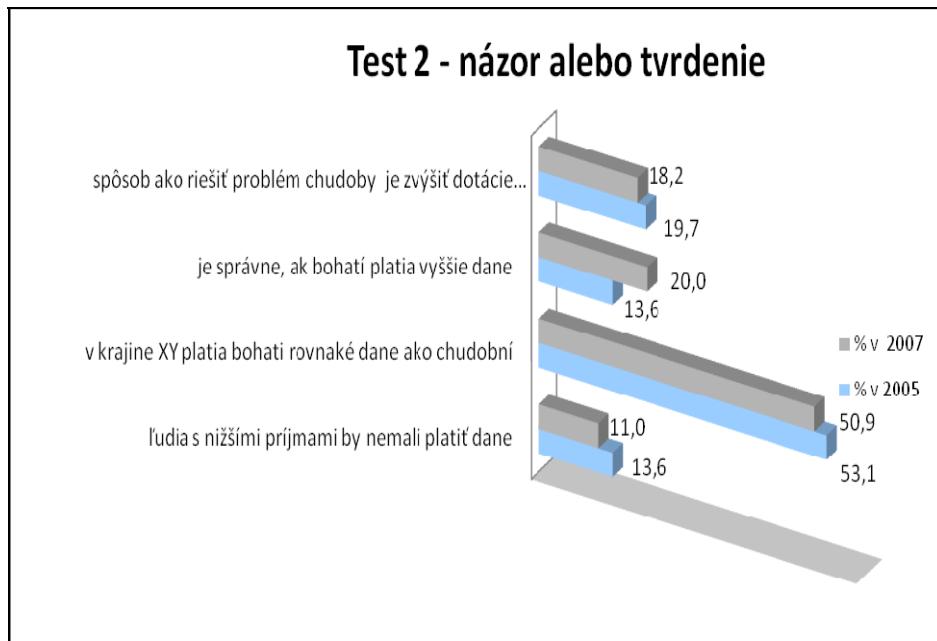
Výsledky ukazujú, že správnu odpoveď „**má iné pohlavie**“ si zvolilo 46,4 % v roku 2005 a 44 % respondentov v roku 2007, pričom v roku 2005 o niečo viac stredoškolákov ako v roku 2007. Takže neplatí v žiadnom prípade, že by sa niečo udialo v škole alebo mimo nej, čo by posunulo študentov k správnej odpovedi.

#### Test 2

**Z nasledujúcich 4 stručných viet tri z nich vyjadrujú nejaký názor a iba jedna z nich má podobu tvrdenia. Pokúste sa nájsť túto vetu. Je to veta?**

- a) Ľudia s nízkymi príjmami by nemali vôbec platiť dane,
- b) v krajinе XY platia bohatí ľudia rovnaké dane ako chudobní,
- c) je správne, ak bohatí platia vyššie dane ako tí ostatní,
- d) najlepší spôsob, ako riešiť problém chudobných, je zvýšiť dotácie charitatívnym organizáciám.

Graf č. 6: Čo je názor a čo je tvrdenie



Ide o veľmi špecifickú testovú otázkou, ktorej úlohou je preskúmať schopnosť študentov sústrediť sa na hľadanie výroku, ktorý má podobu tvrdenia a nevyjadruje názor alebo postoj k riešeniu nejakej sociálnej situácie. V tomto prípade preukázali študenti relatívne lepšie porozumenie otázke a našli medzi 4 možnosťami odpovedí tú, ktorá predstavuje „tvrdenie“, pričom sa v roku 2005 zaznamenali o niečo lepšie výsledky ako v roku 2007.

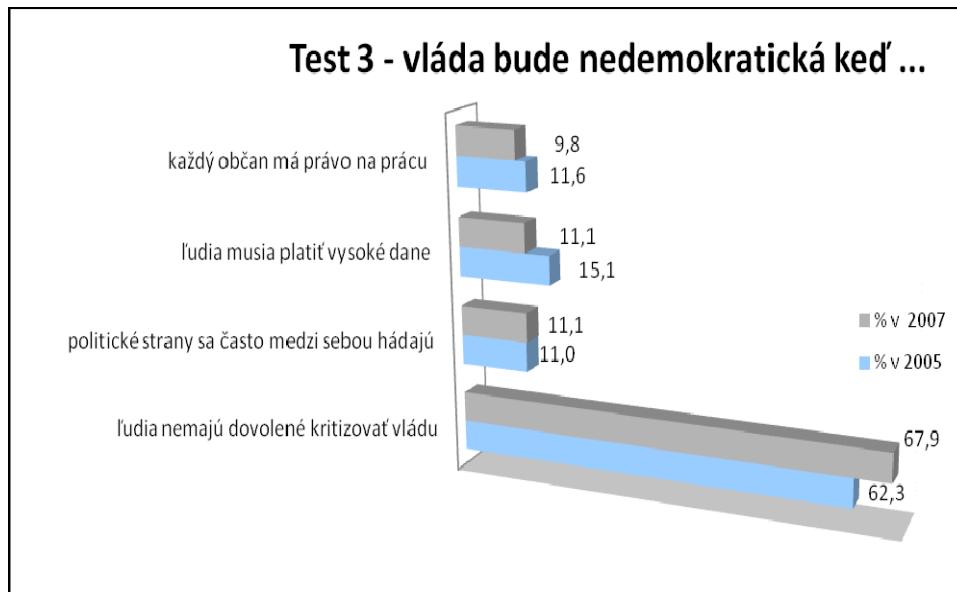
#### Test 3

**Ktorá z nasledujúcich situácií by najviac spôsobila, že vláda bude označovaná ako nedemokratická?**

- a) Ľudia nemajú dovolené kritizovať vládu
- b) Politické strany sa často medzi sebou hádajú
- c) Ľudia musia platiť vysoké dane
- d) Každý občan má právo na prácu

Testová úloha predložila študentom niekoľko tvrdení o tom, kedy možno alebo nemožno pokladať vládu za demokratickú. Pochopiteľne správnou je iba jedna z nich. V tomto prípade išlo o odpoveď „Ľudia nemajú právo kritizovať vládu“ a stredoškoláci dokázali identifikovať správnu odpoved v roku 2007 viac aj v porovnaní s rokom 2005.

Graf č. 7: Kedy je vláda nedemokratická



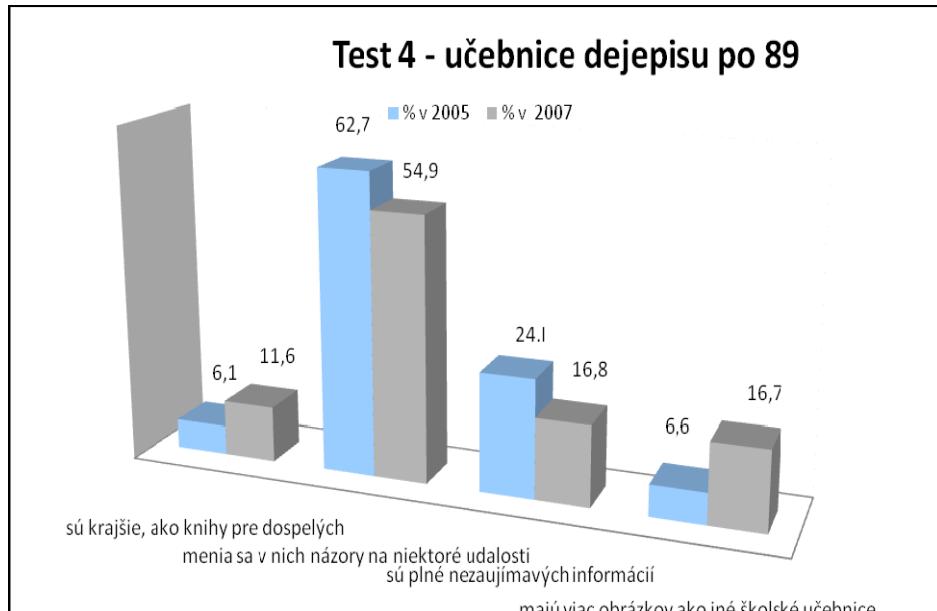
#### Test 4

Ked sa pozrieš na najnovšie učebnice dejepisu, zdá sa, že v súčasnosti najpodstatnejšie čo sa s nimi deje by mohlo byť to, že

- a) knihy pre žiakov musia byť krajšie ako pre dospelých
- b) sa menia v nich názory na niektoré historické udalosti
- c) knihy o histórii sú plné nezaujímavých informácií
- d) knihy o histórii by mali mať viac obrázkov ako iné učebnice

Testová úloha zistuje schopnosť žiakov stredných škôl zaznamenať dôležitý proces prehodnocovania historických udalostí v školských učebniciach v porovnaní so zmenami, ktoré sa týkajú formálnych, vonkajších a teda nepodstatných zmien v učebniciach. V tomto teste dosiahli študenti vysokú úroveň v oboch rokoch, ale v roku 2007 je podstatne nižšia (55%) na úkor tých odpovedí, ktoré prejavili názor, že v učebniciach dejepisu by malo byť viac obrázkov a mohli by byť celkovo krajšie ako iné učebnice.

Graf č. 8: Čo sa deje s učebnicami dejepisu



### Test 5

Dostal si do rúk predvolebný leták nejakej politickej strany. Je na ňom nasledujúci text:

MY OBČANIA MÁME TOHO UŽ DOSŤ

Nevol'te striebornú stranu

znamená to vyššie dane, ekonomickú stagnáciu a mrhanie národnými zdrojmi!

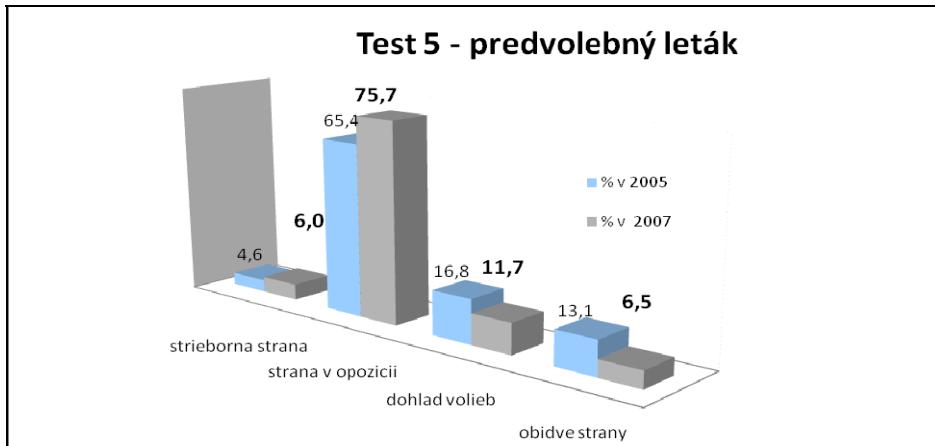
Vol'te zlatú stranu

znamená to ekonomickú prosperitu, voľnú súťaž, hlasujte pre viac peňazí v každej peňaženka, nepremárnite ďalšie 4 roky.

Tento letáčik napísala a vám pravdepodobne poslala

- a) strieborná strana
- b) strana, ktorá je v opozícii k striebornej strane
- c) skupina, ktorá sa dohliada nad tým, aby voľby boli v súlade s právom
- d) strieborná a zlatá strana spoločne

Graf č. 9: Ako sa správajú politické strany v predvolebnom zápase



V ostatnej testovej otázke sa skúmala schopnosť študentov identifikovať správnu odpoveď o tom, ktorá z politických strán sa snaží získať hlasy voličov na úkor inej. Aj keď z letáčika je odpoveď celkom zrejmá, je v prípade rozličných predvolebných aktivít politických strán v masovokomunikačných prostriedkoch, na verejných priestranstvách (plagáty), ale aj prostredníctvom letákov vhadzovaných do poštových schránok občanov nie vždy jasné, v prospech koho je poskytovaná informácia a či politický subjekt postupuje v duchu fair play.<sup>6</sup>

Nielen mladší, ale aj starší ľudia nedokážu niekedy správne identifikovať program politických strán a správne sa rozhodnúť, koho budú voliť. Aj v tomto prípade ide v testovej úlohe o to, ako študenti porozumeli textu na predvolebnom letáčiku. Kompetencia čitateľa „odhaliť“ autora predvolebného letáku sa podľa týchto výsledkov v odstupe dvoch rokov zlepšila z 65 % až na 75 %.

### **Neformálna edukácia stredoškolákov k demokratickému občianstvu**

V roku 2004 sa vo výsledkoch výskumu (EUYOUPART) politickej participácie mladých ľudí vo veku od 18 do 25 rokov potvrdilo, že vo všetkých sledovaných ukazovateľoch „participácie na školskej demokracii“ dosahovali mladí ľudia v Rakúsku vyššie percentuálne hodnoty (napr. funkcia hovorca

<sup>6</sup> Je zaujímavé uviesť, že v roku 1998 vo Fínsku a Taliansku bol priemer správnych odpovedí 85 % a na najnižšej priečke sa umiestnili žiaci v Kolumbii s priemerom 40 %. Medzinárodný priemer bol 65 %. Na túto otázkou v SR správne odpovedalo 66 % žiakov vo veku 14 rokov. Zdroj: IEA Civic Education Study, Standard Population of 14-year-olds tested in 1999.

trydy, zúčastňovať sa študentských mítингov, členstvo v študentskej rade, účasť na študentských protestoch).

Vysvetlenie sa zdá byť jednoduché:

- a) Samospráva na školách v Rakúsku funguje podľa obdobného zákona už viac ako 15 rokov.
- b) Rakúsky zákon o školskej žiackej samospráve neurčuje počet členov ŽŠR na škole, ako je to na Slovensku, ale jednoducho každá trieda školy si volí triedneho hovorcu ako svojho zástupcu do žiackej školskej rady. Takže je v tejto funkcií každý rok viac žiakov.
- c) Okrem žiackej školskej rady existujú v Rakúsku aj *Krajinské žiacke zastupiteľstvo* (má najmenej 12 a najviac 30 členov z rozličných typov stredných škôl) a *Federálne žiacke zastupiteľstvo* (pozostáva z 27 oblastných školských hovorcov a hovorkýň a z 3 členov zo škôl, ktoré sú priamo podriadené spolkovému ministerstvu školstva) ako partneri školskej správy na svojej úrovni.
- d) Tieto žiacke zastupiteľstvá si volia na svojom prvom zasadnutí zo svojho stredu predsedu (predsedkyňu) tzv. Krajinského alebo Spolkového školského hovorcu resp. (hovorkyňu).
- e) Krajinské, ale aj federálne zastupiteľstvo má možnosť prezentovať záujmy žiakov vis-à-vis školským úradom. Prezentuje ich aj na vlastnej internetovej stránke, aby získala podporu širšej odbornej verejnosti expertov, učiteľov a rodičov, predkladá vlastné projekty a námety na zlepšenia (napr. formou petícii ministerstvu školstva); poskytuje aj služby pri riešení školských problémov, konzultácie pri výchovných problémoch, publikuje pravidelný spravodaj.

To, čo sa oceňuje v zahraničí na našom procese rozvoja participácie žiakov na školskej samospráve, je jeho dobrovoľnosť a z toho vyplývajúca charakteristická črta „spontánnosti“ typická pre občianske hnutie. Ak nie je záujem medzi žiakmi o participáciu na školskej samospráve, nemusí žiacka rada vzniknúť, prípadne ak sa ukazuje, že jej činnosť neprináša očakávané výsledky možno jej existenciu ukončiť.

Empiricky je overené, že vo väčšine prípadov je iniciátorom vzniku žiackej samosprávy niekto z učiteľov alebo dokonca vedenie školy. Na Slovensku sa vyskytujú ojedinele aj prípady, že žiaci majú záujem o vznik žiackej rady, ale vedenie školy to odmieta.

V niektorých európskych krajinách (Nemecko, Holandsko) majú skúsenosť, že po istom čase sa sformovaná štruktúrna príležitosť participácie formou žiackej samosprávy zmení na formálnu inštitúciu, o ktorej všetci vedia, že tu ide iba o „hru na demokraciu“.

## Očakávania študentov od participácie na samospráve školy

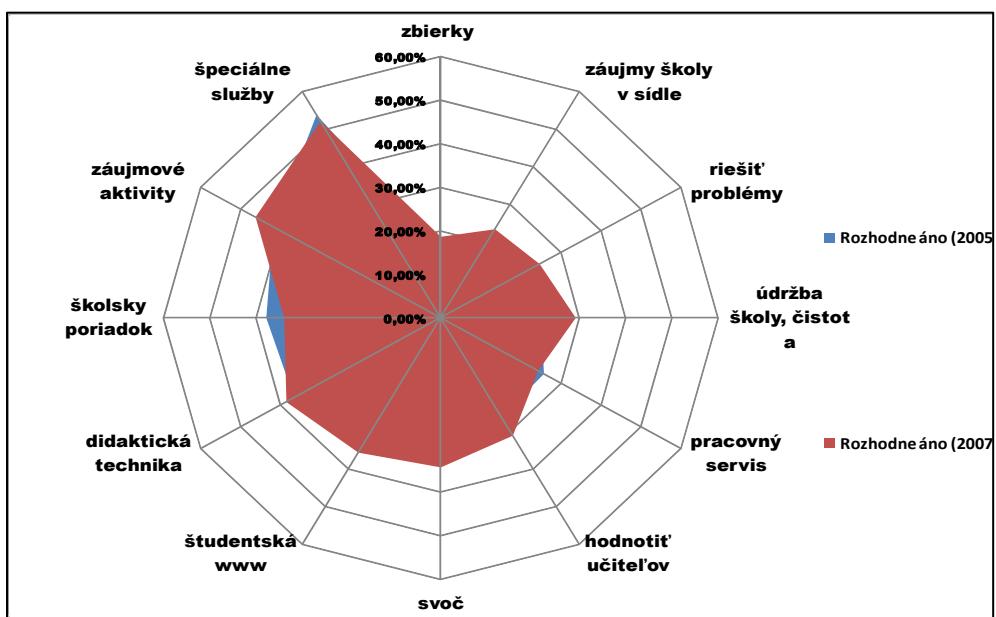
Prieskum UIPŠ v Bratislave potvrdil, že v roku 2007 vzrástol počet škôl so ŽŠR oproti roku 2005 z 1/3 na ½ pri celkovom počte 800 stredných škôl na Slovensku.

Veľmi dôležitou otázkou teda je, aké očakávania spájajú študenti so samo-správnymi orgánmi na školách, ktoré úlohy by im vložili do vienka predovšetkým. (Graf č. 10)

Výskumy stredoškolskej mládeže v roku 2005 a 2007 potvrdzujú, že

- a) *špeciálne služby pre žiakov a tvorba podmienok pre mimoškolskú záujmovú aktivitu* nielenže zostávajú ako hlavné očakávanie študentov stredných škôl od ŽŠR, ale si v roku 2007 upevnili svoje prvé miesta
- b) do popredia sa dostávajú aj očakávania spojené s *hodnotením učiteľov a riešením problémov školy*
- c) také očakávania, ako sú *rozvíjať odbornú a vedeckú činnosť a vybaviť školy didaktickou technikou* si udržiavajú svoju vysokú naliehavosť
- d) naliehavosť problematiky školského rozvrhu, školského poriadku alebo *vyučovacieho procesu* prekvapujúco o niečo málo poklesla.

Graf č. 10: Očakávané aktivity žiackych školských rád v rokoch 2005 a 2007



Je zrejmé, že niektoré problémy alebo úlohy spadajúce do „portfólia“ ŽŠR sa dajú ľahšie identifikovať a naformulovať. Iné si vyžadujú expertné poradenstvo a spoluprácu učiteľov, koordinátorov, výchovných poradcov a psychológov. K nim patria tie, ktoré sa týkajú akejkoľvek inovácie obsahu vyučovacieho procesu, problematiky hodnotenia učiteľov, prípravy na maturitné skúšky. Takže sa nečudujeme, že práve tieto problémy stredoškoláci nevedia primerane zhodnotiť z hľadiska ich naliehavosti.

Pre súčasných zástupcov žiakov stredných škôl je k dispozícii tzv. katalóg požiadaviek, ktoré v priebehu 15 rokov sformulovali žiaci v Rakúsku ([www.ziackeskolskerady.sk](http://www.ziackeskolskerady.sk)). Našli sme tu niekoľko mimoriadne aktuálnych a prekvapujúco inovačných námetov.

Na prezentáciu sme vybrali z nich tri, aby sme dokumentovali, že nemusí ísť vždy o témy, ktoré by mali vyvolávať nejakú konfrontáciu s vedením školy, ale práve naopak. Dokladajú spoločný záujem žiakov a učiteľov na skvalitnení vyučovania v záujme úspešnej prípravy študentov na vysokoškolské štúdium, ale aj na život v práci.

**Ponuka osvojenia si rétorickej a prezentačnej techniky pre maturitné triedy**  
*Pre záverečné triedy musí byť vytvorená ponuka pre vzdelávanie v oblasti rétoriky, komunikácie a prezentačnej techniky. Žiačky/žiaci majú použiť svoje schopnosti, aby vytvorili referát, voľne sa vyjadrovali a mohli dobre obstáť pred skúšobnou komisiou. Takúto ponuku musí škola poskytnúť záväzne. Žiačky/žiaci, ktorí ukončia svoju školu, obdržia fundované vzdelanie v rétorike, ktorá im poslúži nielen pri ich záverečných skúškach, ale aj na ich ďalšej vzdelávacej a pracovnej ceste.*

**Písomná práca na niekoľko fáz.** Žiačkam a žiakom sa má poskytnúť možnosť ešte raz si prečítať vlastnú písomnú školskú prácu a opraviť pravopisné a štýlistické chyby. Samozrejme, je to možné len v určitých predmetoch (jazyky) a pri určitých tematických oblastiach. Trvanie fázy korektúry by malo byť 10 – 20 minút (závisí od dĺžky) a chyby sa musia opraviť perom takej farby, ktorá sa bude odlišovať od farby, ktorou bola napísaná školská práca. Žiačky/žiaci získavajú odstup od témy a môžu sa koncentrovať na „chyby z nepozornosti“. Tým je možné vyhnúť sa chybám, ktoré sa nevyskytujú za normálnych okolností. Vo fáze korektúry možno pracovať koncentrovanejšie a efektívnejšie. Nemožno už meniť základný koncept svojej práce. Aj v praxi je to predsa tak, že človek dostane možnosť v pokoji si prečítať a opraviť napísaný text.

**Lepšie vzdelávanie učiteľiek/učiteľov.** Učiteľky/učitelia potrebujú lepšie vzdelávanie. Predovšetkým didaktická a pedagogická časť v ich vzdelávaní je príliš krátka. Je pravdou, že mnohé/í učiteľky/učitelia, to tiež kritizujú. Preto žiadame, aby sa táto oblasť masívne podporila vo vzdelávaní učiteľiek/učiteľov!

Nepripomíname tento okruh úloh školskej samosprávy náhodou. Skutočné, praktické učenie sa demokracii jej robením – „learning by doing“ – môže stredná škola žiakom poskytnúť iba vtedy, ak sa ŽŠR bude bráť vážne ako partner vedenia školy nielen v oblasti záujmovej mimoškolskej činnosti, ale aj vtedy, ak pôjde o otázky, ktoré zveril zákon ŽŠR a ktoré sa budú dotýkať aj rutinérskych postupov učiteľov vo vyučovaní či stereotypov riadenia školy jej vedením.

Je príznačné, že prezentácie pozitívnych príkladov na druhej celoslovenskej konferencii ŽŠR (Bratislava, 14. 11. 2007) sa ani v jednom prípade nezamerali na tieto otázky. Rozhovory s nimi objasnili, že členovia ŽŠR svojou činnosťou nechcú vyvolávať konflikty alebo problémy, ale chcú urobiť pre svojich spolužiakov a školu to, čo nikto zatiaľ nerobil a o čo majú záujem všetci, čo ich spája. To sú v súčasnosti aktivity v mimoškolskej oblasti.

### **Motivácia činnosti študentov v žiackej školskej rade**

Na prvom celoslovenskom stretnutí stredoškolákov v NR SR (Bratislava 15. 11. 2005) sa potvrdilo, že je jednak málo študentov so záujmom kandidovať za člena ŽŠR, ale aj to, že aj volí svojich zástupcov prichádza iba malý počet študentov. Výskum v roku 2005 ukázal, že mladých ľudí zameraných na uplatnenie svojich bytostných sôl aj v oblasti politickej alebo občianskej je relatívne malý (9 %). To potvrdil opakovanej výskumu v roku 2007.

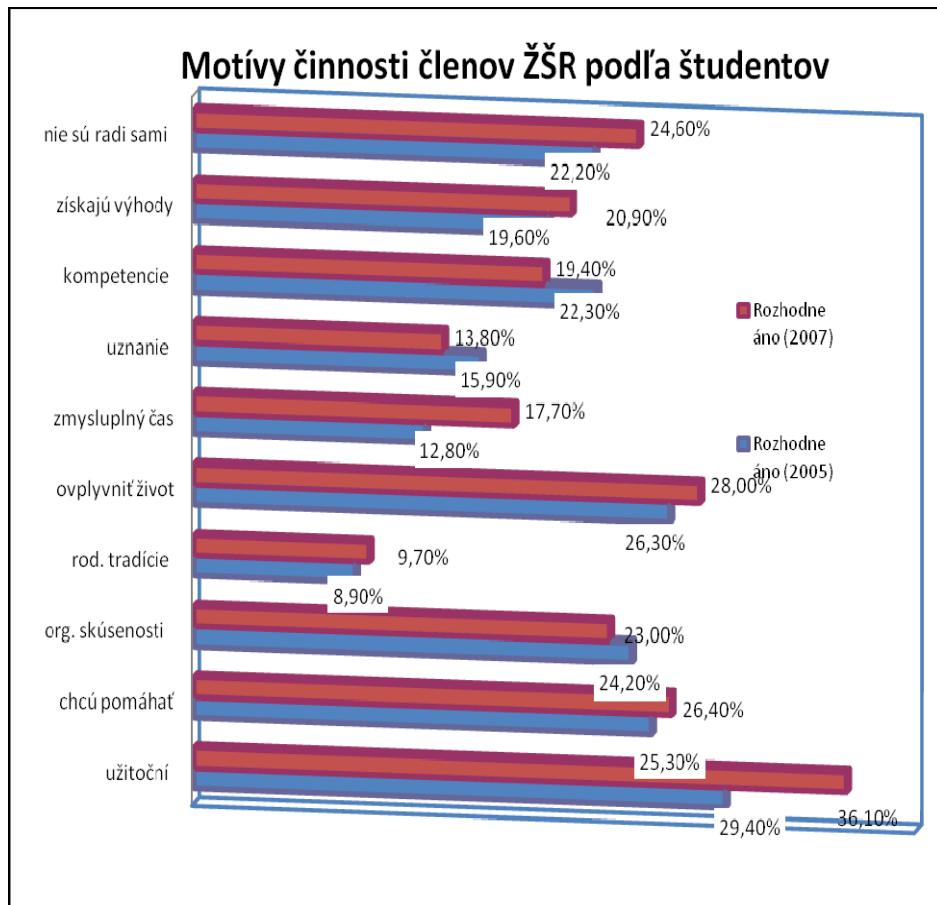
Dôveryhodnosť motivácie členov žiackej školskej rady a jej zástupcu v školskej rade je oporou pri „zastupovaní“ žiakov pri dôležitých rozhodnutiach, ktoré sa ich bezprostredne týkajú. Pre súčasných členov žiackej samosprávy je dôležité poznanie, že spolužiaci ich prácu uznávajú a pripisujú im prevažne pozitívne motívy.

Porovnanie oboch výskumov ukazuje predovšetkým relatívnu stabilitu štruktúry motivácie (Graf č. 11). Dôležité je, že sa zlepšilo chápanie „motívov“ činnosti členov zvolených do ŽSR spoločenstvom spolužiakov na stredných školách. Priznávajú im ako prioritné tri skupiny motívov.

V prvej skupine sú to motívy „byť užitočný“, „pomáhať iným“, „seba-realizovať sa v zmysluplnnej činnosti“, „nebyť sám“. V druhej skupine sa nachádzajú motívy ako „využívať svoje schopnosti“ a súčasne „získavať skúsenosti pre budúcu kariéru“, „ovplyvňovať chod vecí“ alebo „zažiť, že sa niečo mení“. V tretej skupine motívov je aj možnosť „získať si uznanie“ a mať aj isté výhody“, ktoré z takejto práce vyplývajú.

To všetko sú motívy občianskej alebo dokonca politickej participácie, s ktorými môžu aktívni študenti zdôvodňovať svoju organizátorskú prácu vo voľnom čase a ktoré sa akceptujú ako legitimné.

Graf č. 11: Motívy činnosti členov ŽSR podľa stredoškolákov



### Zástupca študentov v školskej rade

Zákon NR SR 596 z 5. novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v ustanovení §26 „Žiacka školská rada“ tohto zákona umožňuje,

- a) aby žiacka rada sa vyjadrovala k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania,
- b) aby sa podieľala na tvorbe a dodržiavaní školského poriadku,
- c) aby zastupovala žiakov vo vztahu k riaditeľovi a vedeniu školy,
- d) aby volila svojich zástupcov do rady školy.

Na prvej celoslovenskej konferencii v roku 2006 v NR SR vznikli obavy ako prebieha voľba študentov do školskej rady. V diskusii so žiakmi zazneli informácie, že niektorí riaditelia si vyberajú do školskej rady nejakého ochot-

ného študenta bez toho, aby bol zvoleným členom ŽŠR, alebo bez toho, aby ho existujúca ŽŠR delegovala či s takýmto návrhom riaditeľa súhlasila. Motívy oboch strán – riaditeľa i študenta – môžu byť tie najčistejšie. Takéto praktiky sú príčinou, že študenti strácajú motiváciu pre činnosť v školskej samospráve.

Najnovšie poznatky z výskumu stredoškolákov v roku 2007 ukazujú, že študenti majú zastúpenie v 45 % školských rád, z ktorých 10% zástupcov študentov v školskej rade netvoria členovia ŽŠR. Pravda, o činnosti a problémoch študentov v školskej rade všeobecne zatial nevieme veľa. V roku 2008 – 2009 sa mala uskutočniť prieskumná akcia s touto cieľovou skupinou študentov a s predsedami školských rád na Slovensku.

### **Metodické usmerňovanie a informačné zdroje samosprávneho hnutia stredoškolákov**

Pokial' ide o zdroje vedomostí študentov o demokracii zaujímajú učebné predmety veľmi dôležité postavenie. Uvádzajú tiež, že najmä občianska výchova je ich informačným zdrojom o poslaní a činnosti školskej samosprávy. Bude však treba podrobnejšie analyzovať čo a ako sa skutočne učí v občianskej výchove o ŽŠR na jednotlivých školách a odkiaľ čerpajú svoje informácie učitelia – koordinátori participácie študentov na školskej samospráve.

Hodnovernejšie sú preverené informácie o využívaní dostupných metodických materiálov, ktoré publikuje *IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže* ako metodické stredisko MŠ SR pre oblasť neformálneho vzdelávania mládeže, z jej internetového portálu, na diskusných stretnutiach a seminároch, ktoré organizuje v ostatných troch rokoch.

Aj na základe odporúčaní sociologického výskumu UIPŠ MŠ SR v Bratislave (Bošnáková, 2004) sa uskutočňujú pravidelné regionálne a celoslovenské metodicko-vzdelávacie podujatia s cieľom objasniť posланie participácie mladých ľudí na samospráve škôl a prispieť tak k rozvoju neformálneho vzdelávania v oblasti výchovy mládeže k demokratickému občianstvu.

S podporou MŠ SR vznikla v roku 2009 špecializovaná webstránka pre ŽŠR na Slovensku ([www.ziackeskolskerady.sk](http://www.ziackeskolskerady.sk)).

### **Záver**

Zisťovanie rozličných úrovní participácie stredoškolákov na samosprávnom živote školy v roku 2005 a 2007 potvrdilo, že sa už utvára akási *participačná pyramída*, ktorá vyjadruje logiku zastupiteľskej demokracie. V oboch výskumoch sa potvrdili podobné výsledky: Informácie o tom, že na ich škole je ŽŠR má 75 % stredoškolákov. Volieb svojich zástupcov do ŽŠR sa zúčastnilo približne 30 % stredoškolákov. Kandidovalo do volieb ŽŠR na škole 11 % stredoškolákov.

Participácia študentov na činnosti samosprávnych orgánov škôl nadobúda klasickú hierarchickú podobu – najviac študentov je informovaných o ich existencii, podstatne menej sa zúčastňuje na vol'bách, ešte menšia časť sleduje ich činnosť a výsledky aj prípadnou osobnou účasťou na rokovaniach, najmenej z nich sa uchádza o kandidatúru vo vol'bách a napokon aj po vol'bách skutočne pracuje v žiackych samosprávnych orgánoch.

V tom je však podstata zastupiteľskej demokracie. (Macháček, 2010) Na kol'ko nemôžeme a nechceme byť všetci permanentne na uliciach, demonštronovať na námestiacach alebo pred školou či inak prejavovať svoju občiansku vôle na verejnosti, volíme si svojich zástupcov. Očakávame od nich, že sa postarajú o to, aby sa odstraňovali drobné prekážky a nedostatky pri štúdiu, riešili spory a konflikty žiakov a učiteľov, zlepšovala kvalifikovanosť učiteľov a vybavenosť škôl didaktickou technikou a pod.

Členovia ŽSR prechádzajú dôležitou životnou skúsenosťou občianskej socializácie, učia sa to, aké zložité je dospiť k spoločnému rozhodnutiu. Učia sa aj to, že od rozhodnutia o nejakej dobrej veci k jej realizácii je väčšinou ďaleko. Napokon sa musia vyrovnať s tým, že moc chutí niekedy „trpko“. Najmä ak zistia, že strácajú dôveru tých, ktorí ich zvolili, že ich skvelé nápady nikto nechápe a nepodporuje. Ale aj to patrí do zážitkovej pedagogiky pri učení sa demokracii „jej robením“.

Bolo by nedorozumením ak by sme poslanie rozvoja samosprávneho života na školách s účasťou študentov redukovali na „učenie sa demokracii hrou na demokraciu v škole“ a chápali ho iba ako neformálnu edukáciu pre budúci občiansky život stredoškolákov. Rozvoj účasti študentov na samosprávnom živote školy je predovšetkým „skutočný“ nástroj riešenia každodenných i perspektívnych problémov v škole. Nemožno opomenúť, že škola nie je iba výchovno-vzdelávacou inštitúciou, ale aj komplikovanou administratívnou organizáciou s príslušnou deľbou práce a moci.

## LITERATÚRA

- BOŠNÁKOVÁ, M., MACHÁČEK, L. 2005. Aj nás sa to týka. Bratislava : IUVENTA. 12 s.
- Civic Education Study. Civic education survey among 14-years old students in SR. (M. Čapová, I. Sklenárová) Bratislava : State Paedagogical Institute. 2002, 156 p.
- BOŠNÁKOVÁ, M., MIHÁLIKOVÁ, J. 2006. Tretia vlna. Profesionálna podpora žiackych školských rád. Bratislava : IUVENTA. 26 s.
- EURYDICE. The information network on education in Europe. Citizenship Education at School in Europe Slovakia National Description – 2004/05.
- ONDRAŠKOVÁ, N. (ed.) 2001. Európska dimenzia v praxi školy. Bratislava : EVYAN. 154 s.
- EUYOUPART Politická participácia mladých ľudí v Európe. L. Macháček. Trnava : UCM, 2005, 64 s.

- KRÍŽ, M. a kol. 2005. Stručný katalóg ľudských práv s námetmi na ich uplatnenie v škole. Bratislava : ŠPU, 68 s.
- MACHÁČEK, L. 2005. Political knowledge and the political attitudes of youth in EU. In The Central European Dimension of Youth Research. Ed. By L. Macháček, Trnava : UCM, s. 36-46.
- MACHÁČEK, L. 2005. Participácia študentov na samospráve stredných a vysokých škôl Slovenska. Bratislava : IUVENTA, 58 s.
- MACHÁČEK, L. (ed.) 2004. Orientácia mladých mužov a žien na európske občianstvo a európsku identitu. Bratislava : SÚ SAV. 44 s.
- MACHÁČEK, L. (ed.) 2003. Participácia, občianstvo, demokracia. Trnava : Slovenská pedagogická spoločnosť a Katedra pedagogiky FF UCM v Trnave. CD ROM ISBN 80-89031-48-9.
- MACHÁČEK, L. (ed.) 2006. Participácia študentov na samospráve školy. Bratislava : IUVENTA.
- PODMANICKÝ, I. 2005. Status učiteľa etickej výchovy v súčasnej školskej edukácii. In Promeny pedagogiky. Ed. Prokop, J. a. Rybičková, M. Praha : UK v Praze a ČPS, s. 231-237.
- BOCKOVÁ, A., ĎURAJKOVÁ, D., JANASOVÁ, Z. 2002. Vzdelávací štandard s exemplifikačnými úlohami z náuky o spoločnosti pre gymnáziá. Štvorročné štúdium. Ministerstvo školstva SR schválilo vzdelávacie štandardy s exemplifikačnými úlohami pre gymnáziá so štvorročným štúdiom dňa 11. januára 2002 pod číslom 045/2002-4. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- MACHÁČEK L. 2010. Občianska participácia a voľebné správanie študentov na Slovensku. Trnava : KP FF UCM. 56 s. ISBN 978-80-970360-0-3

**Ladislav Macháček** sa venuje sociológii mládeže a výchove mládeže k demokratickému európskemu občianstvu s osobitným dôrazom na otázky politickej a občianskej participácie súčasnej generácie mládeže. Posledné publikácie: *Kapitoly zo sociológie mládeže* (2002), *Úvod do politickej sociológie mládeže* (2008), *Občianska participácia a voľebné správanie študentov na Slovensku* (2010).

Prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc.  
 Katedra politológie Filozofická fakulta UCM  
 Herdovo nám 2, 91701 Trnava  
 e-mail: ladislav.machacek@ucm.sk

# Vztah mezi (ne)manipulativním a viktimačním jednáním učitele a jeho vybranými charakteristikami

Stanislav Bendl, Hana Voňková

Pedagogická fakulta, katedra školní a sociální pedagogiky, UK Praha

Netspar, CentER, Tilburg University, Tilburg

**Anotace:** Článek se zabývá problematikou manipulace na českých školách. Je výstupem projektu „Učitel v postsocialistických zemích jakožto původce a oběť manipulace v kontextu osvětové politiky a pedagogického působení“ realizovaným v Polsku (koordinátor), České republice a na Slovensku. Manipulace je zde definována jako specifický typ ovlivňování osoby, které je záměrně prováděno ve jménu cílů stanovených původcem manipulace a které zpředmětňuje osobu, která je vystavena působení původce. Jádrem příspěvku je analýza vztahu mezi vybranými charakteristikami učitelů základních a středních škol (pohlaví, délka praxe, typ školy ...) a jejich (ne)manipulativním či viktimačním jednáním. Učitelům byla předložena řada tvrzení a hypothetických situací vztahujících se ke školnímu prostředí. Míra (ne)souhlasu s jednotlivými tvrzeními a řešení hypothetických situací ukazují na rozdílné přístupy učitelů k výchově a jejich odlišné způsoby jednání ve školním prostředí ve vztahu k žákům, kolegům a nadřízeným. Pro analýzu vztahu mezi (ne)manipulativním a viktimačním jednáním respondentů a jejich charakteristikami byl použit tzv. ordered probit model.

PEDAGOGIKA.SK, 2010, ročník 1, č. 4: 294-318

**Klíčová slova:** výchova, manipulace, zpředmětnění, intencionalita, viktimačace, pohlaví, délka praxe, typ (doplňujícího) vzdělání, typ školy, ordered probit model, marginální efekt proměnných

**Relationship Between Teacher (Non)Manipulative and Victimizing Behaviours and some Teacher Characteristics.** The article deals with manipulation in Czech schools. It is an output of international project „Teacher in post-socialistic countries as a manipulator and a victim in the context of education policy and pedagogical activity“. Manipulation is here defined as a special type of influence exerted intentionally on a person, which is motivated by goals of the manipulator and which objectifies the person being under the influence of the manipulator. The core of the article is the analysis of the relationship between some characteristics of primary and secondary school teachers (gender, years of practice, type of school ...) and their (non)manipulative behaviour. A set of school-related statements and hypothetical situations were presented to teachers. The degree of (dis)agreement with the statements and the solutions of the hypothetical situations show different approaches of teachers to education and their different behaviour to pupils, colleagues and headmasters. The ordered probit model was used to analyze the relationship between (non)manipulative and victimizing behaviour of respondents and their personal characteristics.

PEDAGOGIKA.SK, 2010, Vol. 1. (No. 4: 294-318)

**Key words:** education, manipulation, objectification, intentionality, victimization, gender, years of practice, type of (optional) education, type of school, ordered probit model, marginal effect of variables

## 1 Úvod

V současné době existuje v České republice řada publikací, které se zabývají problematikou manipulace. Jedná se jak o publikace české provenience, tak o knížky zahraničních autorů přeložené do češtiny. Největší zastoupení mají přitom publikace týkající se oblasti reklamy, politiky, marketingu (Novotný, 2005; Edmüller – Wilhelm, 2003), propagandy, špiónáže a zpravodajských služeb (Bitman, 1992a,b, 2000), brainwashingu (Taylorová, 2006), pracovního, rodinného prostředí a partnerských vztahů (Nazare-Aga, 1999), sekt a náboženských kultů (Hassan, 1994), popř. ovlivňování chování lidí obecně (Podgórecki, 1968) nebo podvádění a klamání jako takového (Mleziva, 2002). Manipulaci se poměrně často věnují publikace z oboru sociální psychologie (Hewstone – Stroebe, 2006; Milgram, 1963, 1988; Zimbardo, 2007).

Pokud se týká pedagogiky a výchovy, knižních publikací, které se alespoň okrajově dotýkají této problematiky, je velice málo (Bendl, 1998, 2001; Koča, 1997; Vališová, 1994, 2002) a monografie z této oblasti nejsou k dispozici prakticky vůbec. Jedinou světlou výjimkou je publikace polské autorky A. Wróbel „Výchova a manipulace“ (2008), která byla nedávno přeložena do češtiny.

**Podstatu pojmu (jevu) manipulace**, se kterým pracujeme v rámci našeho výzkumného (dotazníkového) šetření, vystihuje definice hlavní řešitelky projektu (Wróbel, 2008, s. 38): „Manipulace je druhem ovlivňování jedné nebo více osob, které je vyvíjeno intencionálně, ve jménu cílů vytyčených původcem manipulace (manipulující subjekt), které zpředmětňuje osobu (osoby), jež je vystavena (jsou vystaveny) jeho působení.“

Mezi **základní znaky manipulace**, tak jak tomuto pojmu rozumíme, patří zpředmětnění a záměrnost (intencionalita). Zpředmětněním máme na mysli, že manipulovaná osoba (např. žák) je chápána jako předmět (výchovy), je s ní zacházeno jako s neživou bytostí (předmětem), kterou je třeba někam „přemísť“, k něčemu dovést, aniž bychom brali v úvahu potřeby a přání dané osoby. Zpředmětnění tedy chápeme tak, že např. učitel nezohledňuje názory a potřeby žáka, nepřistupuje k němu jako k živé, dynamicky se rozvíjející a autonomní bytosti, ale považuje ho za objekt, se kterým nakládá tak, aby dosáhl vytčených cílů. Intencionalitu chápeme jako předem připravený cíl, kterého se snažíme vědomě, záměrně (cíleně) dosáhnout. Je vyjádřením úmyslu a předem připraveného a promyšleného plánu postupu.

Zesilovačem manipulace, prvkem, který zvyšuje její účinnost, je skrytost, utajení cílů manipulátora před manipulovanou osobou, popř. vyvolání takového dojmu u manipulované osoby, že ona sama je hybatelem děje, objevitelem a osobou, která o svém jednání rozhoduje samostatně.

Můžeme shrnout, že v našem příspěvku chápeme zpředmětnění jako nižší, základní stupeň manipulace, kdy je s jedincem nakládáno a zacházeno jako

s objektem našeho působení, jako s objektem výchovy, kdy vychovatel s dítětem zkrátka nediskutuje a cílevědomě usiluje o dosažení předem stanovených cílů.

V případě tzv. **viktimačního jednání** jsme si „vypůjčili“ termín viktimačce z oblasti kriminologie, resp. jejího odvětví (viktimalogie), kde se viktimačí rozumí proces, ve kterém se člověk stává obětí trestného činu. V našem případě chceme tímto termínem vyjadřit, že se respondent stává obětí manipulace ve smyslu zpředmětňování, tj. ustupuje druhému člověku, nestojí si pevně za svým názorem a přesvědčením, podřizuje se názorům, výzvám a příkazům, s nimiž nesouhlasí atd.

Modelově můžeme manipulativní a viktimační jednání popsat následujícím způsobem: osoba A zpředmětuje osobu B, přičemž osobu A označujeme jako manipulátora, tj. člověka, který jedná manipulativně, osobu B jako oběť, tj. člověka, který realizuje viktimační jednání.

**Hlavním cílem** našeho příspěvku je analýza souvislostí mezi vybranými charakteristikami učitelů a jejich (ne)manipulativním a viktimačním jednáním. Smyslem zahrnování osobních údajů respondentů do empirické analýzy je hledání vztahů mezi jednáním učitelů, které se váže k problematice manipulace (učitel jako oběť manipulace; učitel jako osoba, která není manipulována ani nikým nemanipuluje; učitel jako manipulátor), a jeho charakteristikami (stupeň školy, na které učitel působí, délka pedagogické praxe, pohlaví atd.). Empirické potvrzení nebo vyvrácení určitých souvislostí a vztahů mezi jednáním učitelů a jejich charakteristikami je důležité přinejmenším ze dvou důvodů. Za prvé, přivádí nás k otázce, proč se právě tato konkrétní charakteristika úzce váže (popř. neváže) k danému typu (ne)manipulativního či viktimačního jednání, tj. proč se odráží či neodráží v činnosti učitele. Za druhé, umožňuje nám uvažovat o zohlednění zjištěných faktů a souvislostí v rámci přípravy budoucích učitelů, popř. v rámci kurzů dalšího vzdělávání pro učitele.

V rámci našeho příspěvku řešíme následující **dva základní problémy**:

Jak učitelé přistupují k hypotetickým situacím ze školního prostředí z hlediska (ne)manipulativního viktimačního jednání?

Jaký je vztah mezi (ne)manipulativním a viktimačním jednáním učitelů a jejich vybranými charakteristikami, tj. pohlavím, délkou praxe, typem (doplňujícího) vzdělání a školy, na které působí?

## 2 Výzkumné šetření

### 2.1 Idea výzkumného šetření

Příspěvek je výstupem mezinárodního projektu (Polská republika – Česká republika – Slovenská republika) „Učitel v postsocialistických zemích jakožto původce a oběť manipulace v kontextu osvětové politiky a pedagogického působení“ (grant č. 504/061).

Výzkum, který byl souběžně realizován ve třech zemích, tj. v Polské republice, České republice a Slovenské republice, se zabývá problematikou manipulace ve výchově a vzdělávání. Snaží se odpovědět na otázku, zda a v jakých situacích se daný učitel (respondent) projevuje jako osoba, která (1) manipuluje se svým okolím (s žáky, kolegy, ředitelem školy), která se (2) nenechává manipulovat, ani sama nikoho a nikým nemanipuluje, a která (3) je obětí manipulace. Následně hledá souvislosti mezi třemi výše uvedenými typy jednání („tendencemi“, „sklony“ k jednání) a vybranými charakteristikami učitelů.

Sběr dat byl v České republice (Praha) realizován koncem roku 2008 (listopad, prosinec) a začátkem roku 2009 (leden). V rámci dotazníkového šetření jsme zvolili dvojí způsob výběru respondentů. Za prvé, osloви jsme základní a střední školy, kde jsme měli přímý nebo zprostředkovaný kontakt. Jednalo se především o tzv. fakultní školy, tj. školy, které spolupracují s pedagogickými fakultami, popř. s dalšími fakultami v rámci přípravy budoucích učitelů. Za druhé, byli osloveni učitelé základních a středních škol, kteří se na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě a Filozofické fakultě účastní studia výchovného poradenství.

Pro potřeby výzkumného šetření za Českou republiku bylo získáno celkem 268 dotazníků. Celkově bylo na uvedené základní a střední školy a účastníkům studia výchovného poradenství doručeno 350 dotazníků. Návratnost dotazníků tedy činila 76,6 %. Poznamenáváme, že se nejedná o reprezentativní vzorek respondentů za Českou republiku. V případě této studie jde o svého druhu první pokus o empirickou analýzu problematiky manipulace ve školním prostředí.

## 2.2 Přehled analyzovaných položek

V našem příspěvku se zaměřujeme na analýzu položek 5 až 18 z dotazníku zaměřeného na problematiku manipulace ve školách. Dotazník celkem obsahoval 20 položek: položky 1 – 4 se týkaly tzv. adaptacní a emancipační rationality, položky 19 – 20 se orientovaly na dovednosti učitelů nutné pro dosažení pozitivních efektů v jejich profesi, resp. v práci s žáky. Dotazník byl sestavován expertní skupinou v několika fázích pod vedením Aliny Wróbelové (polští pedagožka zabývající se manipulací ve výchově, viz úvod). V pilotním šetření byl nejprve předložen skupině učitelů ve všech zúčastněných zemích. S většinou těchto učitelů byl i následně konzultován. Na základě vyhodnocení dotazníku z pilotního šetření byl následně obsahově přepracován, jazykově upraven a přizpůsoben jednotlivým vzdělávacím systémům.

U položek 5 a 7 až 18 měli respondenti na výběr odpovědi, které bylo možné klasifikovat do jedné z tří následujících kategorií: odpověď, v níž respondent realizuje (uplatňuje) manipulativní jednání (M); odpověď, v níž respondent realizuje (uplatňuje) neutrální řešení situace, tj. nikým nemanipuluje, ani se nenechává manipulovat (N) a odpověď, v níž respondent realizuje (uplatňuje) viktimizační jednání, tj. jedná jako oběť manipulace (V). U těchto

položek mohli respondenti volit i více řešení předložených situací. Někteří respondenti zvolili jak řešení, v nichž by uplatnili neutrální jednání, tak řešení, v nichž by uplatnili manipulativní jednání. V naší analýze jsme toto zohlednili způsobem popsaným v části 3.1. Každá z těchto položek je polouzavřená. Respondenti si tudíž mohli vybrat z nabídky možných reakcí a/nebo mohli dopsat svou vlastní reakci. Z důvodu dodržení rozsahu tohoto příspěvku uvádíme příklady odpovědí u položky 5 (odpovědi byly klasifikovány do všech třech kategorií uvedených v tomto odstavci) a u položky 16 (odpovědi byly klasifikovány do dvou uvedených kategorií). Přehled klasifikace odpovědí u položek 5 a 7 až 18 je uveden v tabulce 1.

Tabulka č. 1: Kategorie odpovědí 5 a 7 a 7 a 18

Položka	Kategorie		
	M	N	V
5 nesuhlas s pokynem ředitele	*	*	*
7 plnění pokynů nadřízených	-	*	*
8 reakce na chybu	*	*	-
9 nesouhlas s názorem kolegů	*	*	*
10 opakováný odklad písemky	*	*	*
11 útek žáků	*	*	-
12 odmítnutí písemné práce	*	*	*
13 skrytá domluva žáků	*	*	*
14 využívání práce kolegy	*	*	*
15 převedení úkolu na kolegu	-	*	*
16 jednání proti svému přesvědčení	-	*	*
17 rozdávání dárků	*	*	-
18 přesvědčování třídy	*	*	-

Poznámka: Symbol „\*“ označuje, že odpovědi u dané položky mohly být teoreticky klasifikovány do příslušné kategorie. Symbol „-“ označuje, že odpovědi u dané položky nemohly být do dané kategorie teoreticky klasifikovány.

Položky 6A až 6J obsahovaly tvrzení a Likertovu škálu, pomocí které měli respondenti vždy vyjádřit míru souhlasu nebo nesouhlasu s konkrétním tvrzením (plně souhlasím – spíše souhlasím – spíše nesouhlasím – naprostě nesouhlasím).

Analyzované položky v tomto příspěvku jsou následující (v závorce uvádíme jejich název, který používáme v tabulkách):

**Položka 5 (nesouhlas s pokynem ředitele)** měla následující zadání (pro ilustraci uvádíme kompletní zadání položky, včetně možných odpovědí): *Během pedagogické rady dá ředitel učitelům pokyn, s nímž nesouhlasíte. Nikdo ze členů pedagogické rady s pokynem ředitele nepolemizuje. Co uděláte?* Respondenti měli na výběr z nabídky čtyř možných odpovědí, přičemž mohli doplnit ještě svoji vlastní, tj. pátu reakci (odpověď) v rámci kategorie „jiné“: a) mlčím, b) podřídím se pokynu, ačkoli s ním nesouhlasím, c) hlasitě dám

*najevo své pochybnosti, d) po setkání řeknu o svých pochybnostech kolegům/kolegyním, e) jiné.*

**Položky 6A až 6J** byly respondentům předloženy ve formě tabulky, která obsahovala různá tvrzení:

**6A (rozhodování o chování)** Děti chtějí, aby dospělí rozhodovali o tom, jak se mají chovat.

**6B (využívání moci pro žád. chování)** Dospělí musí užívat své moci vůči dítěti, aby je naučili žádoucímu chování.

**6C (vyjadřování názorů)** Dítě může svobodně vyjadřovat své názory a přesvědčení, a to i tehdy, nejsou-li shodné s názory a přesvědčeními učitelů.

**6D (vyjadřování emocí)** Dítě má právo vyjadřovat všechny své emoce, a to i hněv.

**6E (podřízení se požadavkům učitele)** Dítě se má podřídit požadavkům učitelů, poněvadž ti lépe vědí, co je pro ně dobré.

**6F (sdílení záležitostí)** Dítě nemusí, pokud nechce, o svých záležitostech říkat učitelům.

**6G (negativní důsledky užívání moci)** Užívání moci ve vztazích s dětmi nepřináší pozitivní výsledky, poněvadž je to obecně zdrojem vzpoury, odporu nebo podřízení.

**6H (nezbytnost trestů a odměn)** Užívání trestů a odměn ve výchově je nezbytné, aby se děti naučily žádoucímu chování.

**6I (participace na rozhodování)** Dítě by se mělo účastnit přijímání všech rozhodnutí, jež se ho týkají.

**6J (vytváření přátelské atmosféry)** Upřímnost, otevřenost a autenticita v kontaktech a dovednost naslouchat dítěti vytvázejí srdečnou, přátelskou atmosféru ve vztazích učitel – dítě.

**Položka 7 (plnění pokynů nadřízených)** se týkala plnění pokynů nadřízených. Respondenti měli za úkol zdůvodnit, proč precizně plní pokyny nadřízených.

**Položka 8 (reakce na chybu)** vycházela z následující modelové situace: *Při vysvětlování složitého problému žákům jste se dopustil(a) chyby. Jeden ze žáků na to upozornil.*

**Položka 9 (nesouhlas s názorem kolegů)** uvedla respondenty do následující situace: Učitelé ve sborovně o jednom z žáků hovoří velmi špatně. Vy o něm máte jiné mínění – máte za to, že je inteligentní, tvůrčí, ochoten pomoci.

**Položka 10 (opakováný odklad písemky)** vycházela z následující modelové situace: Žáci Vás prosí o odložení písemky o tři dny, s čímž souhlasíte. Následujícího dne prosí, aby se písemka konala teprve za dva týdny. Jak se zachováte?

**Položka 11 (útěk žáků z hodiny)** vycházela ze situace, kdy většina žáků utekla z vyučovací hodiny. Respondent se měl vyjádřit, jak na situaci zareaguje následujícího dne.

**Položka 12 (odmítnutí písemné práce)** vycházela z následující modelové situace: Pět žáků ve třídě odmítá psát předem ohlášenou písemku. Hlasitě protestují a domáhají se přesunutí písemky na jiný termín. Co uděláte?

**Položka 13 (skrytá domluva žáků)** vycházela z následující modelové situace: Máte zvyk vyvolávat ty žáky, kteří se sami hlásí. Všiml(a) jste si, že se v každé hodině hlásí jiná skupina žáků. Měnите strategii a vyvoláváte také ty žáky, kteří se nehlásí. Žádný z nich však není připraven. Zjišťujete, že si žáci vypracovali systém, kdy se na každou hodinu připravuje jen jedna jejich skupina. Jak zareagujete?

**Položka 14 (využívání práce kolegy)** vycházela z následující modelové situace: Při přípravě na hodinu vytváříte nové scénáře, využíváte různé aktivizující metody, díky čemuž si žáci Vaše hodiny chválí. Vaše kolegyně, která učí v souběžné třídě, Vás často žádá o zapůjčení, zpřístupnění Vám připravených materiálů a vysvětluje, že není tak kreativní jako Vy. Co uděláte?

**Položka 15 (převedení úkolu na kolegu)** vycházela z následující modelové situace: Sborovna. Učitelský sbor organizuje projektové vyučování (celoškolní projekt). Jedna z kolegyní navrhne, že největší část projektu máte připravit Vy, poněvadž jste na to nejlépe připraven/-a, nejlépe k tomu proškolen/-a. Jak se zachováte?

**Položka 16 (jednání proti svému přesvědčení)** měla toto kompletní zadání (zadání položky včetně nabídnutých odpovědí): Ředitel má jiný názor než Vy a snaží se Vás přesvědčit, abyste jednal proti svému přesvědčení. Jak se zachováte? a) souhlasím – on je přece šéf, b) diskutuji – můžeme být přece partnery, c) kategoricky odmítám, d) „jiné“:

**Položka 17 (rozdávání dárků)** vycházela z modelové situace, kdy respondenti měli zdůvodnit, proč odměňují žáky formou drobných dárků.

**Položka 18 (přesvědčování třídy)** vycházela z následující modelové situace: *Záleží Vám na tom, aby se Vaše třída pustila do jistého projektu. Jak se je o tom snažíte přesvědčit?*

V souvislosti s daty, která jsme získali od respondentů, je třeba zdůraznit, že respondenti odpovídali (reagovali) na hypotetické (modelové) situace. Je tedy teoreticky možné, že v reálné školní situaci by se mohli zachovat jinak. Tento možný rozdíl mezi sebehodnotícími výroky respondentů a jejich skutečným chováním ve školním terénu je nutno mít na paměti při četbě tohoto příspěvku.

### 3 Deskriptivní statistiky

#### 3.1 Položky v dotazníku

Tabulka 2 uvádí u položek 5 a 7 až 18 relativní četnosti (v %) manipulativního, neutrálního a viktimačního jednání učitelů v našem vzorku. Jednání každého učitele je konkrétně u uvedených položek rozděleno do jedné z pěti skupin: a) jedná manipulativně (M), b) jedná manipulativně či neutrálne (M+N), c) jedná neutrálne a/nebo volí jak řešení, v nichž jedná manipulativně, tak řešení, v nichž se chová jako oběť (N), d) jedná neutrálne či se chová jako oběť (N+V) a e) jedná jako oběť (V).

**Tabulka č. 2: Relativní četnosti (v %) manipulativního, neutrálneho a viktimačního jednání v položkách 5 a 7 až 18**

Položka	Kategorie					
	M	M-N	N	N-V	V	Celkem
5 nesouhlas s pokynem ředitele	12,8	3,2	56,4	4,0	23,6	100
7 plnění pokynů nadřízených	-	-	22,1	1,1	76,8	100
8 reakce na chybu	1,5	5,2	93,3	-	-	100
9 nesouhlas s názorem kolegů	1,5	0,0	91,0	2,6	4,9	100
10 opakováný odklad písemky	3,9	0,4	94,2	0,0	1,5	100
11 útěk žáků z hodiny	4,8	6,4	88,8	-	-	100
12 odmítnutí písemné práce	2,7	2,7	75,1	1,2	18,3	100
13 skrytá domluva žáků	19,0	1,3	71,2	1,3	7,1	100
14 využívání práce kolegy	15,8	1,2	24,6	2,3	56,2	100
15 převedení úkolu na kolegu	-	-	89,5	0,8	9,7	100
16 jednání proti svému přesvědčení	-	-	88,1	2,7	9,2	100
17 rozdávání dárků	13,5	8,3	78,2	-	-	100
18 přesvědčování třídy	1,9	0,4	97,7	-	-	100

Poznámka: Symbol „–“ označuje, že odpovědi u dané položky nemohly být do dané kategorie teoreticky klasifikovány. V některých případech se stalo, že odpovědi mohly být do dané kategorie teoreticky klasifikovány, avšak v našem vzorku se tyto odpovědi nevyskytuji. V těchto případech je v dané buňce zaznamenáno „0,0“ procent.

Jako zajímavé se nám jeví údaje, které poukazují na poměrně velké procento respondentů (učitelů), kteří se jeví podle vyhodnocovacího klíče jako oběti manipulace. Z tohoto hlediska chceme upozornit na položky 5 (nesouhlas s pokynem ředitele), 7 (plnění pokynu nadřízených), 12 (odmítnutí písemné práce) a 14 (využívání práce kolegy).

Manipulativní jednání – ve srovnání s viktimačním jednáním a zejména s jednáním, kdy se daná osoba ani nedopouští manipulativního jednání ani není nikým manipulována – se v odpovědích (reakcích) respondentů vyskytuje poměrně zřídka.

Nejčastěji je ve výpovědích respondentů zastoupeno jednání, kdy respondent nikým nemanipuluje a zároveň se ani nenechává nikým manipulovat. Vý-

jimkou jsou položky 7 (plnění pokynu nadřízených) a 14 (využívání práce kolegy).

Tabulka 3 prezentuje relativní četnosti (v %) sklonu k (ne)manipulativnímu jednání učitelů na základě reakcí na jednotlivá tvrzení v položce 6. Škála odpovědí se tak pohybuje od manipulativního jednání učitele po neutrální jednání učitele (učitel nemanipuluje, ani s sebou nenechá manipulovat). Učitelé jsou konkrétně klasifikovány do jedné ze čtyř skupin: a) učitel naprostě souhlasí s tvrzením popisujícím manipulativní jednání či naprostě nesouhlasí s tvrzením popisujícím neutrální jednání (M), b) učitel spíše souhlasí s tvrzením popisujícím manipulativní jednání či spíše nesouhlasí s tvrzením popisujícím neutrální jednání (M-N), c) učitel spíše souhlasí s tvrzením popisujícím neutrální jednání či spíše nesouhlasí s tvrzením popisujícím manipulativní jednání (N-M) a d) učitel naprostě souhlasí s tvrzením popisujícím neutrální jednání či naprostě nesouhlasí s tvrzením popisujícím manipulativní jednání (N).

U některých položek je volba odpovědí odrážejících sklon respondentů k manipulativnímu jednání častější. Ve vztahu k žákům se jedná zejména o položky 6B (využívání moci pro žád. chování), 6E (podřízení se požadavkům učitele) a 6H (nezbytnost trestů a odměn).

### **3.2 Charakteristiky učitelů**

V tabulce 4 jsou uvedeny relativní četnosti (v %) vybraných charakteristik učitelů. Jedná se o pohlaví, délku praxe, typ (doplňujícího) vzdělání a školy, na které učitel působí.

Co se týče typu vzdělání, v naší analýze rozlišujeme, zda učitel absolvoval pedagogické vysokoškolské vzdělání či zda má jiné než pedagogické vysokoškolské vzdělání (v tabulkách označeno jako „neped. vzd.“), tj. buď nepedagogické vysokoškolské vzdělání či středoškolské vzdělání. Učitelé s pedagogickým vysokoškolským vzděláním mohli své studium absolvovat na pedagogické fakultě („PedF“) či na jiné fakultě nabízející učitelské vzdělání. Co se týče doplňujícího vzdělání, učitelé mohli dobrovolně navštěvovat kurzy zaměřené na především na metodiku („metod.“), především na výchovu („výchov.“) a kurzy kombinující obě předchozí („met. & vých.“), kam patří i doplňující pedagogické studium. Mezi kurzy zaměřené na metodiku patří např. kurzy věnované didaktice vyučovaného oboru či kurzy určené k prohloubení znalostí vyučovaného oboru. Mezi kurzy zaměřené na výchovu patří např. kurzy zabývající se problematikou dramatické výchovy, prevence a řešení kázeňských problémů či problematikou drog.

**Tabulka č. 3: Relativní četnosti (v %) manipulativního a neutrálního jednání  
v položkách 6A až 6J**

Položka	Kategorie			
	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
	M	M-N	N-M	N
6A rozhodování o chování	4,5	23,1	48,1	24,2
6B využívání moci pro žád. chování	5,7	33,3	37,2	23,8
6E podřízení se požadavkům učitele	9,3	45,3	37,6	7,8
6H nezbytnost trestů a odměn	32,8	51,1	13,4	2,7
	N	N-M	M-N	M
6C vyjadřování názorů	50,6	44,4	4,2	0,8
6D vyjadřování emocí	26,2	44,6	26,5	2,7
6F sdílení záležitostí	45,2	45,2	9,2	0,4
6G negativní důsledky užívání moci	36,1	39,2	20,5	4,2
6I participace na rozhodování	39,5	45,0	13,2	2,3
6J vyjádření přátelské podpory	79,5	19,3	0,0	1,1

**Tabulka č. 4: Relativní četnosti (v %) vybraných charakteristik učitelů**

Charakteristika	Relativní četnost (v %)
Muž	12
ZŠ 2.st	35
Praxe 15-	48
Neped. vzděl.	15
PedF	61
Kurzy Metod.	19
Kurzy Výchov.	26
Kurzy Metod. + Výchov.	29
Celkem (absolutní četnost)	268

V rámci výzkumného šetření v České republice bylo odevzdáno celkem 268 dotazníků. Přibližně 12 % respondentů byli muži-ucitelé. Dále přibližně 35 % učitelů působilo na druhém stupni základní školy (6. – 9. ročník), zbytek učitelů vyučoval na prvním stupni základní školy či na střední škole (pro účely naší analýzy vztahu (ne)manipulativního a viktimačního jednání a typu školy, na které učitel působí, tyto dvě skupiny učitelů nerozlišujeme, protože jsme mezi nimi neshledali signifikantní rozdíl). V našem vzorku je přibližně 48 % učitelů s 15-ti a méně lety praxe. Co se týče typu vzdělání, přibližně 85 % respondentů má pedagogické vysokoškolské vzdělání, přičemž přímo pedagogickou fakultu vystudovalo přibližně 61% ze všech respondentů. Přibližně 19 % respondentů absolvovalo pouze kurzy zaměřené na metodiku, 26% absolvovalo pouze kurzy zaměřené na výchovu, 29% absolvovalo jak meto-

diské, tak výchovné kurzy a zbylých 26% neabsolvovalo žádné doplňující kurzy.

#### 4 Model pro analýzu vztahu mezi (ne)manipulativním a viktimačním jednáním učitelů a jejich vybranými charakteristikami

Pro analýzu vztahu mezi (ne)manipulativním a viktimačním jednáním učitelů a jejich vybranými charakteristikami použijeme tzv. *ordered probit model*. Nejprve tento model obecně popíšeme a následně uvedeme jeho využití v naší analýze.

##### 4.1 Popis modelu

Běžně používaný lineární regresní model vychází z předpokladu, že vysvětlovaná proměnná je spojitá. V případě, kdy vysvětlovaná proměnná je diskrétní a její hodnoty lze seřadit, pak se častěji používá tzv. *ordered probit model*. Ve srovnání s lineárním regresním modelem totiž využívá zmíněné vlastnosti vysvětlované proměnné, a přináší tedy mnohem přesnější výsledky.

Výchozím bodem *ordered probit modelu* je spojitá latentní proměnná

$$y_i^* = x_i^t \beta + \varepsilon_i,$$

kde  $x_i$  je vektor konstanty a vysvětlujících proměnných individua  $i = 1, \dots, I$ ,  $\beta$  je vektor parametrů modelu a  $\varepsilon_i$  je náhodná veličina s normálním rozdělením  $N(0, \sigma^2)$  reprezentující chybu. Místo hodnot latentní proměnné  $y_i^*$  pozorujeme proměnnou  $y_i$ , jejichž vztah lze popsát následujícím způsobem

$$y_i = j \Leftrightarrow \alpha_{j-1} < y_i^* \leq \alpha_j,$$

kde  $j = 1, \dots, J$  a  $-\infty = \alpha_0 < \alpha_1 < \dots < \alpha_{J-1} < \alpha_J = \infty$  jsou reálná čísla charakterizující meze, které překračuje latentní proměnná. Čím vyšší latentní proměnná  $y_i^*$  je, tím vyšší mez překročí, a tudíž tím vyšší hodnotu  $y_i$  pozorujeme.

Pravděpodobnost, že pozorovaná proměnná  $y_i$  nabude hodnoty  $j$ , lze vyjádřit následovně

$$P(y_i = j) = \Phi\left(\frac{\alpha_j - x_i^t \beta}{\sigma}\right) - \Phi\left(\frac{\alpha_{j-1} - x_i^t \beta}{\sigma}\right),$$

kde  $\Phi$  je distribuční funkce standardního normálního rozdělení. K odhadu parametrů použijeme metodu maximální věrohodnosti. Pro identifikaci parametrů je nutné zafixovat některé parametry. Nejběžněji se používá následujících identifikačních předpokladů  $\sigma^2 = 1$  a  $\beta_1 = 0$ .

Speciálním případem popsaného *ordered probit modelu* je tzv. *binary probit model*, v němž vysvětlovaná proměnná nabývá pouze dvou hodnot. V tomto případě kvůli identifikaci nejběžněji fixujeme rozptyl náhodné složky latentní proměnné  $\sigma^2 = 1$  a mez  $\alpha_1 = 0$ .

## 4.2 Aplikace modelu

V naší studii je latentní proměnnou  $y_i^*$  nepozorovaná spojitá proměnná popisující pro učitele  $i$  viktimizační jednání, přes neutrální jednání, až manipulativní jednání. Jako vysvětlující proměnné ve vektoru  $x_i$  používáme následující proměnné popisující charakteristiky učitele: „muž“ (1 = muž, 0 = žena), „ZŠ 2.st“ (1 = učitel vyučuje na základní škole na druhém stupni, 0 = vyučuje na základní škole na prvním stupni či střední škole), „praxe 15-“ (1 = počet let učitelské praxe do 15 let včetně, 0 = více než 15 let), „neped. vzd.“ (1 = učitel nemá vysokoškolské pedagogické vzdělání, 0 = učitel má tento typ vzdělání), „PedF“ (1 = učitel získal vzdělání na pedagogické fakultě, 0 = nezískal vzdělání na pedagogické fakultě), „metod.“ (1 = učitel absolvoval pouze doplňující kurz(y) zaměřený(é) na metodiku, 0 = neabsolvoval tento typ kurzu), „metod.+ výchov.“ (1 = učitel absolvoval metodicko-výchovný kurz a/nebo metodický i výchovný kurz, 0 = neabsolvoval ani jeden z uvedených typů kurzů) a „výchov.“ (1 = učitel absolvoval pouze doplňující kurz(y) zaměřený(é) na výchovu, 0 = neabsolvoval tento typ kurzu). Všechny vysvětlující proměnné jsou tzv. *dummy* proměnné, tj. nabývají pouze hodnot 0 nebo 1. Deskriptivní statistiky uvedených charakteristik byly diskutovány v části 3.2.

Proměnnou  $y_i^*$  sice nepozorujeme přímo, ale máme k dispozici odpovědi učitelů na jednotlivé položky dotazníku, v nichž se dle našeho předpokladu odráží viktimizační, neutrální a manipulativní jednání. Každý učitel je u položek 5 a 7 až 18 zařazen do jedné z pěti skupin M, M+N, N, N+V a V, které popisují výhradně manipulativní jednání, přes neutrální jednání z hlediska manipulace (učitel se sebou nenechá manipulovat, ani nemanipuluje) až po výhradně viktimizační jednání. U položek 6A až 6J je každý učitel zařazen do jedné ze čtyř skupin M, M-N, N-M a N, které popisují výhradně manipulativní jednání až po výhradně neutrální jednání z hlediska manipulace. Deskriptivní statistiky odpovědí na jednotlivé položky jsou diskutovány v části 3.1.

Ordered probit model jsme odhadli pro každou položku v dotazníku zvlášť, abychom získali detailní vhled do vztahu mezi charakteristikami učitele a manipulativním jednáním v určitých specifických situacích popsaných v polož-

kách. Pro odhad ordered probit modelu jsme rozdělili odpovědi učitelů v každé položce do dvou či tří kategorií, které většinou vznikly sloučením skupin odpovědí M, M-N, N, N-V a V v položkách 5 a 7 až 18 a M, M-N, N-M a N v položkách 6A až 6J. Důvodem pro rozdelení učitelů do nových kategorií byla nízká relativní četnost některých skupin odpovědí, a tudíž ordered probit model nebylo možné odhadnout. U některých položek bylo učitele možné přerozdělit do třech kategorií zastoupených alespoň pěti procenty učitelů. Jedná se např. o položku 5 (nesouhlas s pokynem ředitele), v níž jsou učitelé rozčleneni pro účel odhadu ordered probit modelu do třech kategorií: první tvoří učitelé zařazení do kategorií N-V či V, jejíž relativní četnost v procentech je  $4+23,6=27,6\%$ . Jedná se o učitele, kteří volili řešení situace, v níž by jednali jako oběti. Druhou tvoří učitelé, kteří jsou zařazeni do kategorie N, do které patří 56 % učitelů. Třetí tvoří učitelé, kteří jsou zařazeni do kategorií M či M-N. Jedná se tedy o učitele, kteří jednali v dané situaci ve srovnání s ostatními nejvíce manipulativně. U jiných položek byly pro účely odhadu probit modelu učitelé přerozděleni právě do dvou kategorií, protože by při přerozdělení do více kategorií klesla relativní četnosti jedné z nich pod 5 %. Jedná se např. o položky 6C (vyjadřování názorů) a 7 (plnění pokynu nadřízených). Tímto rozdelením jsme se snažili využít maximální možné informace v datech s tím, že následně bylo možné aplikovat ordered probit model. U položky 10 (opakováný odklad písemky) a 18 (přesvědčování třídy) rozdelení do nových kategorií nebylo provedeno, protože téměř všichni učitelé odpověděli na položku stejně. Rozdelení učitelů do dvou kategorií pro účely odhadnutí modelu je uvedeno v tabulce 5 v sloupci „kateg.“, rozdelení do třech kategorií je uvedeno v tabulce 6 také v sloupci označeném „kateg.“. Vyšší číslo kategorie označuje, že odpověď učitele je blíže k řešení situace s využitím manipulativního jednání než viktimačního jednání.

Pokud byli učitelé u dané položky rozdeleni do dvou kategorií, byl k odhadu parametrů modelu použit *binary probit model*. Pokud byli rozdeleni do třech kategorií, využili jsme *ordered probit modelu* se třemi kategoriemi.

V tabulkách 5 a 6 jsou uvedeny odhadnuté koeficienty těchto modelů pro jednotlivé položky (v případě *ordered probit modelu* se třemi kategoriemi uvádíme i odhadnuté meze). Čím vyšší koeficient beta je u dané osobní charakteristiky, tím spíše se učitel s touto charakteristikou dostane do kategorie s vyšším číslem. Velikost t-hodnoty u jednotlivých koeficientů označuje, zda je koeficient signifikantně odlišný od nuly. Pokud t-hodnota přesáhne v absolutní hodnotě přibližně 1,96, je příslušný beta koeficient statisticky významně odlišný od nuly na hladině 5 %, pokud přesáhne přibližně 1,64, je významný na hladině 10 %.

Efekt jednotlivých proměnných na změnu pravděpodobnosti, že učitel bude v jedné ze dvou či tří kategorií, lze popsat marginálnimi efekty těchto proměn-

ných, které jsou uvedeny v tabulce 7 (pro *binary probit modely*) a tabulce 8 (pro *ordered probit modely* se třemi kategoriemi). Pro získání marginálního efektu jsme nejprve vypočítali, s jakou pravděpodobností patří odpověď referenční skupiny do jedné ze dvou, popř. tří kategorií. Referenční skupinu tvoří učitelé s charakteristikami, které se jednotlivě vyskytují v našem vzorku nejčastěji. Jedná se konkrétně o učitelku (tj. pohlaví žena), která nepůsobí na druhém stupni základní školy, má učitelskou praxi delší než 15 let, má vysokoškolské pedagogické vzdělání, které absolvovala na pedagogické fakultě a zároveň absolvovala doplňující metodické i výchovné kurzy.

**Tabulka č. 5: Binary probit model – odhadnuté koeficienty beta a jejich t-hodnoty**

Položka	Kategorie		Konstanta		Muž		ZŠ 2.st		Praxe 15-	
	2	1	koef	t	koef	t	koef	t	koef	t
6C	M,M-N,N-M	N	0,25	1,04	-0,49	-1,88	0,26	1,51	-0,09	-0,56
6E	M, M-N	N-M,N	0,61	2,52	-0,16	-0,63	0,19	1,08	-0,54	-3,29
6J	M,M-N, NM	N	-1,04	-3,82	0,31	1,15	0,47	2,50	0,02	0,11
7	N,N-V	V	-1,01	-3,72	-0,09	-0,32	-0,18	-0,96	0,11	0,60
8	M,M-N	N	-1,66	-4,35	0,51	1,52	-0,62	-1,89	0,06	0,23
9	M,M-N,N	N-V,V	1,56	4,33	-0,40	-1,20	0,13	0,47	0,08	0,37
11	M,M-N	N	-1,06	-3,46	0,27	0,93	0,07	0,30	0,14	0,62
12	M,M-N,N	N-V,V	0,77	2,87	0,02	0,06	0,19	0,97	0,25	1,35
15	N	N-V,V	0,95	16,83	-0,8	-1,40	-0,02	-0,38	-0,02	-0,47
16	N	N-V,V	0,95	2,98	0,37	0,93	0,04	0,19	0,43	1,93
17	M,M-N	N	-0,73	-2,51	0,69	2,45	0,17	0,82	-0,45	-2,25
	Neped. vzd.		PedF		Metod.		Metod.+ Výchov.		Výchov.	
	koef	t	koef	t	koef	t	koef	t	koef	t
6C	-0,23	-0,87	-0,29	-1,46	-0,27	-1,11	0,00	-0,01	0,06	0,26
6E	-0,14	-0,53	-0,13	-0,66	-0,21	-0,85	-0,30	-1,37	-0,19	-0,83
6J	0,21	0,70	0,09	0,39	0,16	0,63	-0,23	-0,93	-0,31	-1,19
7	0,27	0,95	0,05	0,25	0,29	1,07	0,08	0,30	0,53	2,18
8	0,19	0,47	0,32	0,98	-0,27	-0,65	-0,04	-0,12	0,03	0,08
9	0,14	0,32	-0,07	-0,25	-0,26	-0,75	0,19	0,52	-0,20	-0,61
11	-0,08	-0,25	-0,49	-1,92	0,06	0,19	-0,01	-0,02	-0,15	-0,48
12	-0,23	-0,76	-0,21	-0,91	0,02	0,09	0,10	0,41	0,16	0,61
15	-0,05	-0,78	0,01	0,19	-0,10	-1,72	-0,03	-0,54	0,03	0,56
16	-0,65	-1,77	-0,35	-1,20	0,39	1,24	0,85	2,74	0,24	0,86
17	-0,07	-0,23	-0,11	-0,48	0,10	0,35	0,10	0,37	-0,01	-0,03

Poznámka: Pro odhad binary probit modelu jsme rozdělili u uvedených položek odpovědi učitelů do dvou kategorií (viz druhý a třetí sloupec), které vznikly sloučením původních kategorií uvedených v tabulkách 2 a 3.

**Tabulka č. 6: Ordered probit model se třemi kategoriemi – odhadnuté koeficienty beta**

**a jejich t-hodnoty**

Pol	Kategorie			Muž		ZŠ 2.st		Praxe 15-		Neped. vzd.	
	3	2	1	koef	t	koef	t	koef	t	koef	t
5	M,M-N	N	N,N-V	0,34	0,88	-0,24	-0,93	-	-	0,33	0,82
6A	M,M-N	N-M	N	-0,19	-0,53	0,31	1,28	-0,05	-0,19	0,45	1,13
6B	M,M-N	N-M	N	0,72	1,88	-0,11	-0,44	0,31	1,23	0,51	1,28
6D	M,M-N	N-M	N	0,27	0,71	-0,06	-0,23	0,28	1,11	-0,29	0,76
6F	M,M-N	N-M	N	0,12	0,30	-0,07	-0,27	-0,06	0,23	0,21	0,52
6G	M,M-N	N-M	N	1,2	3,28	0,44	1,85	0,31	1,23	-0,05	0,13
6H	M,M-N	N-M	N	0,98	2,42	-0,08	-0,31	0,08	0,30	-0,13	0,31
6I	M,M-N	N-M	N	0,42	1,10	0,22	0,90	0,14	0,55	-0,67	1,60
14	M,M-N	N	N,N-V	-0,34	-0,80	0,05	0,21	-0,26	0,97	0,10	0,22
Kategorie				PedF		Metod.		Metod.+Výchov.		Výchov.	
	3	2	1	koef	t	koef	t	koef	t	koef	t
5	M,M-N	N	N,N-V	0,15	0,47	0,75	1,91	0,46	1,34	0,51	1,43
6A	M,M-N	N-M	N	0,19	0,65	-0,55	-1,56	-0,54	1,67	0,37	1,10
6B	M,M-N	N-M	N	-0,04	-0,14	0,26	0,70	0,02	0,05	0,53	1,63
6D	M,M-N	N-M	N	-0,59	-2,03	-0,02	-0,04	-0,10	0,31	0,29	0,88
6F	M,M-N	N-M	N	-0,19	-0,64	-0,30	-0,81	0,18	0,53	-0,30	0,90
6G	M,M-N	N-M	N	-0,13	-0,47	0,16	0,43	0,25	0,78	0,42	1,28
6H	M,M-N	N-M	N	0,14	0,46	0,58	1,57	-0,08	0,25	-0,09	0,25
6I	M,M-N	N-M	N	-0,48	-1,67	-0,20	-0,56	-0,14	0,40	0,13	0,37
14	M,M-N	N	N,N-V	-0,04	-0,12	0,11	0,28	0,45	1,31	0,33	0,95

Poznámka: Pro odhad ordered probit modelu se třemi kategoriemi jsme rozdělili u uvedených položek odpovědi učitelů do třech kategorií (viz druhý, třetí a čtvrtý sloupec), které vznikly sloučením původních kategorií uvedených v tabulkách 2 a 3.

V tabulce 7 je u referenční skupiny pravděpodobnost volby kategorie 2 zaznamenána v sloupci „ref. pst“. Dle našeho modelu volí např. u položky 8 (reakce na chybu) učitelka z této referenční skupiny odpověď z kategorie 2 (M, M-N) s pravděpodobností 8,3 % (viz tabulka 7, pátý řádek, sloupec „ref. pst“). Z toho vyplývá, že odpověď z kategorie 1 (N) volí s pravděpodobností  $100 - 8,3 = 91,7$  %. V tabulce 8 jsou pro referenční skupinu uvedené pravděpodobnosti volby odpovědí ze všech třech kategorií v sloupci označeném také „ref. pst“. Např. u položky 5 (nesouhlas s pokynem ředitele) volí učitelka z referenční skupiny odpověď z kategorie 3 (M, M-N) s pravděpodobností 7,4 %, z kategorie 2 (N) s pravděpodobností 82,6 % a z kategorie 1 (N-V, V) s pravděpodobností 10,1 % (viz tabulka 8, první řádek, sloupec „ref. pst“).

**Tabulka č. 7: Binary probit model – marginální efekty jednotlivých charakteristik**

Položka	Kategorie 2	Kategorie 1	Ref. pst	Muž	ZŠ 2.st	Praxe 15-
6C	M,M-N,N-M	N	48,4	-18,5	10,2	-3,6
6E	M, M-N	N-M,N	57,1	-6,3	7,2	-21,1
6J	M,M-N, NM	N	11,9	7,4	12,0	0,4
7	N,N-V	V	19,2	-2,3	-4,6	3,0
8	M,M-N	N	8,3	10,8	-6,1	0,9
9	M,M-N,N	N-V;V	95,3	-5,3	1,1	0,7
11	M,M-N	N	6,1	4,0	0,9	1,8
12	M,M-N,N	N-V;V	74,6	0,6	5,7	7,4
15	N	N-V;V	82,3	-2,2	-0,4	-0,5
16	N	N-V;V	92,8	3,9	0,6	4,3
17	M,M-N	N	23,0	24,9	5,4	-11,2
	Naped. vzd.	Neabsol. PedF	Metod.	Výchov.	Žadné kurzy	
6C	-9,1	11,3	-10,6	2,3	0,1	
6E	-5,7	5,0	-8,4	-7,4	11,4	
6J	4,7	-1,7	3,6	-5,1	5,2	
7	8,1	-1,4	8,9	17,6	-2,2	
8	3,4	-3,9	-3,4	0,4	0,7	
9	1,2	0,6	-3,2	-2,3	-2,1	
11	-0,9	8,3	0,8	-1,6	0,1	
12	-8,0	6,2	0,8	4,8	-3,3	
15	-1,3	-0,2	-2,7	0,8	0,7	
16	-13,7	3,7	4,0	2,7	-20,0	
17	-2,2	3,6	3,2	-0,3	-2,9	

V dalších sloupcích tabulek 7 a 8 jsou uvedeny u jednotlivých osobních charakteristik učitelů marginální efekty, tj. uvádíme, jak se oproti referenční pravděpodobnosti změní pravděpodobnost volby odpovědí, pokud změníme pouze jednu indikovanou charakteristiku referenční skupiny. Např. v případě položky 6C (vyjadřování názorů) je marginální efekt působení na základní

škole druhém stupni roven 10,2 procentního bodu (viz tabulka 7, první řádek, sloupec „ZŠ 2.st“). To znamená, že učitelka působící na základní škole na druhém stupni (s jinak stejnými charakteristikami jako referenční skupina) volí dle našeho modelu kategorii 2 (M, M-N, N-M), tj. spíše manipulativnější jednání s pravděpodobností o 10,2 procentního bodu vyšší než učitelka z referenční skupiny, která působí buď na základní škole na prvním stupni, či na střední škole. Pravděpodobnost, že učitelka na základní škole tedy zvolí odpověď z kategorie 2, je tedy rovna  $48,4+10,2= 58,6\%$ .

U položky 5 (nesouhlas s pokynem ředitele), u níž jsou odpovědi klasifikovány do třech kategorií, jsou např. marginální efekty proměnné absolvování pouze metodických kurzů „metod.“ uvedeny v tabulce 8 na prvním řádku ve sloupci „metod.“. Efekt této proměnné je pro kategorii 3 odhadnut na 16,7 procentního bodu, pro kategorii 2 na -8,8 procentního bodu a pro kategorii 1 na -7,9 procentního bodu. Znamená to, že učitelka, která absolvovala pouze metodické doplňující kurzy (s jinak stejnými charakteristikami jako referenční skupina) volí kategorii 3 (M, M-N) s pravděpodobností o 16,7 procentního bodu vyšší než učitelka z referenční skupiny, která absolvovala metodické i výchovné kurzy, kategorii 2 (N) s pravděpodobností o 8,8 procentního bodu nižší a kategorii 1 (N-V, V) s pravděpodobností o 7,9 procentního bodu nižší. Pravděpodobnost volby jednotlivých kategorií 3, 2 a 1 je u takového učitelky tedy postupně odhadnuta na  $7,4+16,7=24,1\%$ ,  $82,6-8,8= 73,8\%$  a  $10,1-7,9= 2,2\%$ .

## 5 Klíčové výsledky

V této části budeme interpretovat signifikantní efekt jednotlivých charakteristik učitelů na jejich reakci v předložených situacích. Signifikantním efektem charakteristiky učitele mínime to, že t-hodnota odhadnutého koeficientu přesáhla v absolutní hodnotě 1,64, tj. daný koeficient je signifikantní na hladině významnosti alespoň 10 %. Tuto hladinu významnosti jsme zvolili proto, že v našich výsledcích se vyskytuje řada koeficientů, které jsou odlišné od nuly s pravděpodobností mezi 90 a 95 %. Tuto pravděpodobnost považujeme za dostatečně vysokou pro potřeby tohoto výzkumu. Čtenář si může na základě t-hodnot v tabulkách 5 a 6 dohledat, zda jsou koeficienty signifikantní i na dalších běžně používaných hladinách (5 % a 1 %).

### Pohlaví

Signifikantní efekt pohlaví jsme pomocí našeho modelu nalezli u položek 6B (využívání moci pro žád. chování), 6C (vyjadřování názorů), 6G (negativní důsledky užívání moci), 6H (nezbytnost trestů a odměn) a 17 (rozdávání dárků) (viz tabulky 5 a 6).

**Tabulka č. 8: Ordered probit model se třemi kategoriemi – marginální efekty jednotlivých charakteristik**

Položka	Kategorie			Ref. pst			Muž			ZŠ 2.st		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
5	M,M-N	N	N,N-V	7,4	82,6	10,1	5,9	-1,2	-4,7	-2,8	-2,1	4,9
6A	M,M-N	N-M	N	9,5	71,7	18,8	-2,9	-2,8	5,6	6,3	0,9	-7,1
6B	M,M-N	N-M	N	19,4	58,7	21,9	25,1	-9,8	-15,2	-2,8	-0,5	3,2
6D	M,M-N	N-M	N	11,7	65,3	23,1	6,0	1,2	-7,2	-1,1	-0,7	1,8
6F	M,M-N	N-M	N	2,2	65,4	32,3	0,7	3,4	-4,0	-0,3	-2,1	2,5
6G	M,M-N	N-M	N	4,9	47,9	47,1	27,7	9,3	-37,0	6,3	10,3	-16,6
6H	M,M-N	N-M	N	17,0	77,0	6,0	34,0	-28,6	-5,5	-1,8	0,9	1,0
6I	M,M-N	N-M	N	1,7	50,8	47,5	2,7	13,2	-15,9	1,2	7,5	-8,6
14	M,M-N	N	N,N-V	9,3	37,2	53,5	-4,4	-8,5	12,9	0,9	1,2	-2,2
	Praxe 15-			Neped. vzd.			Neabsol. PedF			Metod.		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
5	-4,3	-5,2	9,4	5,9	-1,2	-4,7	-1,8	-1,0	1,8	16,7	-8,8	-7,9
6A	-0,8	-0,5	1,4	10,0	-0,3	-9,7	-2,8	-2,7	5,5	-6,3	-11,6	18,0
6B	9,6	-1,6	-8,1	16,6	-4,7	-11,9	1,2	0,0	-1,2	7,8	-1,0	-6,8
6D	6,4	1,2	-7,5	-4,7	-4,9	9,7	15,8	-1,9	-13,9	-0,3	-0,2	0,5
6F	-0,3	-1,9	2,2	-0,9	-7,0	7,9	1,2	5,3	-6,5	-1,2	-10,1	11,3
6G	4,1	7,9	-12,0	-0,5	-1,6	2,1	1,5	3,7	-5,2	1,8	4,4	-6,3
6H	2,0	-1,2	-0,9	-3,1	1,4	1,7	-3,2	1,4	1,8	18,4	-14,0	-4,4
6I	0,7	4,9	-5,6	-1,4	-24,0	25,4	3,3	14,9	-18,2	-0,7	-7,4	8,1
14	-3,7	-6,6	10,2	-1,5	-2,3	3,8	0,6	0,8	-1,5	2,0	2,4	-4,4
	Výchov.			Žádné kurzy								
	3	2	1	3	2	1						
5	10,0	-3,6	-6,4	-4,6	-6,1	10,7						
6A	-4,8	-6,6	11,4	12,5	-1,4	-11,1						
6B	17,7	-5,3	-12,4	-0,5	0,0	0,5						
6D	-4,8	-5,0	9,7	2,1	0,9	-3,0						
6F	-1,2	-10,3	11,5	-0,8	-5,8	6,6						
6G	5,9	9,9	-15,8	-2,1	-7,9	10,0						
6H	-2,1	1,0	1,1	2,2	-1,3	-0,9						
6I	0,6	4,4	-5,0	0,7	4,8	-5,5						
14	6,8	6,4	-13,2	-5,4	-11,4	16,9						

Položky 6B, 6G a 6H se týkají užívání moci ve vztazích s dětmi. Větší sklon k manipulativnímu jednání u mužů než u žen zde pravděpodobně souvisí s chápáním mužské role ve společnosti a ve výchově. Muž je tradičně vnímán jako ten silnější, jako ten, kdo má zjednat pořádek a disciplínu, což jsou vlastně mocenské záležitosti. Domníváme se, že v případě položek 6B, 6G a 6H se dal tento závěr předem předpokládat, neboť se tyto položky úzce váží k problematice moci a uplatňování mocenského vlivu na druhé.

Důvod upřednostňování neutrálního přístupu u mužů u položky 6C spatřujeme jednak v často tak zdůrazňované mužské velkorysosti, jednak v přesvěd-

čení, že v rámci následné komunikace (diskuse) dokáže učitel obstát a situaci ustát.

V případě položky 17 se jedná o řešení modelové situace, konkrétně zdůvodnění, proč učitelé rozdávají dětem drobné dárky. Větší sklon k manipulativnímu jednání u mužů si zde vysvětlujeme zvýšenou snahou mužů být spojován s úspěchem. Jedná se zde, oproti ženám, o zvýšené úsilí vyniknout, být ze strany žáků respektován.

### **Typ školy, na které učitel působí**

Významnou roli v naší analýze hraje i proměnná „ZŠ 2.st“. Učitelé na druhém stupni základní školy vyjádřili v mnoha položkách odlišný názor ve srovnání s učiteli na prvním stupni základní školy a střední škole. Signifikantní efekt této proměnné je u položek 6G (negativní důsledky užívání moci), 6J (vyjádření přátelské atmosféry) a 8 (reakce na chybu).

Analýza položek 6G a 6J ukazuje pravděpodobnější prosazování manipulativního jednání u učitelů z druhého stupně základní školy. Důvodem může být zvýšená míra nekázně na druhém stupni základní školy a s tím související obtíže s výchovou žáků tohoto stupně školy. Učitelé druhého stupně základní školy jsou zřejmě na základě svých negativních zkušeností s chováním žáků „vyléčeni“ z ideálů a sahají k ochraně svého duševního zdraví prostřednictvím manipulativního jednání.

Větší příklon učitelů druhého stupně základní školy k „neutrálnímu řešení“ u položky 8 patrně souvisí s faktem, že žáci na tomto stupni školy jsou ochotni učitelům odpustit neznalost či chybu, na rozdíl od studentů na střední škole, kde se autorita učitele výrazně váže ke kognitivní stránce, ke znalostem a vědomostem. Učitelé druhého stupně základní školy se proto necítí být přiznáním chyby nějak výrazně ohroženi ve své roli a pozici.

### **Délka praxe**

Signifikantní efekt délky praxe byl nalezen u položek 6E (podřízení se požadavkům učitele), 16 (jednání proti svému přesvědčení) a 17 (rozdávání dárků). V položkách 6E a 17 se učitelé s praxí kratší než 16 let oproti svým kolegům s delší praxí přiklánějí více k neutrálnímu jednání než k prosazení manipulativního jednání. U položky 6E je konkrétně marginální efekt praxe 15 a méně let na volbu kategorie M, M-N (druhá kategorie je N-M, N) roven -21,1 procentního bodu. U položky 17 je marginální efekt této proměnné na volbu kategorie M, M-N (druhá kategorie je N) roven -11,2 procentního bodu.

Vysvětlení efektu praxe v případě položky 6E spočívá podle našeho názoru v tom, že se v případě příklonu k neutrálnímu jednání jedná o mladší, resp. služebně mladší učitele. Mladí učitelé jsou totiž obecně kritičtější vůči nátlaku a podřizování se, byť se jedná v tomto případě o názor na to, zda se mají děti

podřízovat požadavkům učitele na základě předpokladu, že učitelé vědí lépe, co je pro děti dobré.

Možné vysvětlení efektu praxe v případě položky 17, která se týká rozdávání dárků dětem a jeho zdůvodnění, může vyplývat z toho, že služebně mladší učitelé mají sklon k neutrálnímu řešení modelové situace kvůli svým ideálům, kdy myslí více na samotné spolupracující děti než na sebe sama, popř. na účinek, který bude mít toto opatření na ostatní děti ve třídě.

Vysvětlení efektu praxe v případě položky 16 pravděpodobně spočívá v tom, že mladší (služebně) učitelé jsou obecně kritičtější, více bojují za svá práva, názory a ideály. Starší (služebně) učitelé si to naopak po letech strávených ve školství nechtějí s ředitelem zbytečně „rozházet“. Zřejmě zde hraje roli i zkušenosť, kdy se v podobné situaci již několikrát „spálili“.

### **Pedagogické vysokoškolské vzdělání**

Signifikantní efekt pedagogického vysokoškolského vzdělání jsme nalezli u položky 16 (jednání proti svému přesvědčení). Učitelé s tímto typem vzdělání prosazují oproti ostatním učitelům s jinak stejnými charakteristikami neutrální řešení situace před stání se obětí manipulativního jednání. Vysvětlení signifikantního efektu pedagogického vysokoškolského vzdělání učitelů podle našeho názoru souvisí s tím, že tento typ vzdělání podněcuje odvahu řešit problematické věci s nadřízeným, popř. je kategoricky odmítat. **Absolvování**

### **Pedagogické fakulty**

Absolvování pedagogické fakulty hraje signifikantní roli v položkách 6D (vyjadřování emocí), 6I (participace na rozhodování) a 11 (útek žáků z hodiny). Ve všech těchto položkách je u absolventů pedagogické fakulty pravděpodobnost volby odpovědi z kategorie neutrálního jednání (druhou kategorii tvoří manipulativní jednání) signifikantně vyšší než u učitelů, kteří pedagogickou fakultu neabsolvovali. Absolventi pedagogických fakult dávají tedy v těchto položkách oproti ostatním učitelům více přednost neutrálnímu řešení situací před prosazením manipulativního jednání.

Položky 6D a 6I se týkají práv dětí z obecného hlediska. Marginální efekty neabsolvování pedagogické fakulty na volby kategorií M, M-N (kategorie 3), N-M (kategorie 2) a N (kategorie 1) jsou u položky 6D postupně rovny 15,8, -1,9 a -13,9 procentního bodu a u položky 6I rovny 3,3, 14,9 a -18,2 procentního bodu. Upřednostňování neutrálního jednání u absolventů pedagogických fakult v záležitostech vážících se k právům dětí pravděpodobně souvisí s výukou na samotných pedagogických fakultách. Již řadu let se pedagogické fakulty v rámci pedagogické přípravy budoucích učitelů výrazně orientují na problematiku práv dítěte, a to nejen v rámci stejnojmenných kurzů, ale např. v rámci seznamování studentů s alternativními pedagogickými směry.

Signifikantní efekt zkoumané proměnné v případě položky 11 (marginální efekt neabsolvování pedagogické fakulty na volbu kategorie M, M-N /další kategorie je N/ je roven 8,3 procentního bodu) si vysvětlujeme náplní studia na pedagogických fakultách, kde jsou studenti – budoucí učitelé vedeni ke zjišťování příčin daných jevů (v tomto případě útěku žáků z vyučování) a spolupráci s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků.

### **Doplňující kurzy**

Absolvování pouze metodických kurzů hrálo signifikantní roli při volbě odpovědi v položkách 5 (nesouhlas s pokynem ředitele) a 15 (převedení úkolu na kolegu). V položce 5 se tito učitelé oproti učitelům, kteří neabsolvovali žádné doplňující kurzy, chovají manipulativněji a naopak méně realizují viktimační jednání (interpretace marginálního efektu absolvování metodických kurzů lze najít v části 4.2). V položce 15 se pravděpodobněj stávají obětí manipulativního jednání.

V případě položky 15 spatřujeme vysvětlení v tom, že absolventi výhradně metodických kurzů a školení cítí být povinnováni splnit úkol, resp. vykonat práci, která je vysloveně metodického či didaktického charakteru. Domnívají se, že jsou k tomu zavázáni svojí metodickou (didaktickou) profesionalistou.

Proměnná „met. & vých.“ je signifikantní u položek 6A (rozhodování o chování) a 16 (jednání proti svému přesvědčení). Jak v případě položky 6A, která se váže k relaci „dospělý – dítě“, tak u položky 16, která se týká relace „učitel – ředitel“, vidíme společného jmenovatele preferování neutrálního jednání v komplexní připravenosti učitele. Učitelé, kteří absolvovali jak metodické kurzy, tak kurzy zaměřené na otázky výchovy, se cítí být profesionální, kompetentními osobami, které rozumějí žákům a problematice výchovy a vzdělávání. Ve vztahu k nadřízeným se necítí být v roli oběti.

Proměnná „výchov.“ hraje významnou roli v položce 7 (plnění pokynu nadřízených). V položce 7 jednají tito učitelé oproti učitelům, kteří neabsolvovali žádné kurzy, spíše neutrálně, než aby vystupovali jako oběť. Marginální efekt této proměnné na volbu kategorie N, N-V (druhá kategorie je V) je roven 17,6 procentního bodu. Vysvětlení tohoto efektu spatřujeme v tom, že absolventi kurzů zaměřených výhradně na otázky výchovy silně akcentují sociální, popř. mravní rozměr učitelského povolání, který se projevuje ve snaze plnit pouze takové příkazy, které jsou smysluplné a opodstatněné.

## **6 Závěr**

Hlavním cílem zpracování dat za Českou republiku, které prezentujeme v této studii, je analýza souvislostí mezi vybranými proměnnými (background variables) a fenoménem (ne)manipulativního, popř. viktimačního jednání respondentů, tj. učitelů základních a středních škol hlavního města Prahy.

Výzkumný vzorek tvoří v naší studii učitelé ze základních a středních škol, kde jsme měli přímý nebo zprostředkovaný kontakt (jedná se především o tzv. fakultní školy). Do našeho vzorku jsou také zařazeni učitelé základních a středních škol, kteří se na Univerzitě Karlově v Praze – Pedagogické fakultě a Filozofické fakultě účastní studia výchovného poradenství.

Pro analýzu vztahu mezi (ne)manipulativním a viktimačním jednáním a osobními charakteristikami učitele je použit tzv. *ordered probit model*, popř. jeho speciální případ *binary probit model*. Tento model se používá v případech, kdy je závislá proměnná ordinálního typu, tj. nabývá diskrétních hodnot, které lze seřadit. Z metodologického hlediska doporučujeme tento typ modelu používat častěji v pedagogickém výzkumu. Velmi často totiž stojíme před otázkou, jak souvisí nějaká dichotomická proměnná (např. úspěch – neúspěch; souhlas – nesouhlas) či vícekategoriální ordinální proměnná (např. úrovně spokojenosti) s jinými proměnnými (např. pohlaví, věk, vzdělání).

Naše analýza poukázala na mnoho vztahů, jež přispívají k lepšímu pochopení školní reality. Signifikantní vztah mezi **pohlavím** a sklonem k manipulativnímu jednání jsme našli u položek týkajících se užívání moci ve vztazích s dětmi. Muži-učitelé souhlasí častěji než ženy s tvrzeními, že dospělí musí užívat své moci vůči dítěti, aby je naučili žádoucímu chování (položka 6B) a dále, že užívání trestů a odměn ve výchově je nezbytné, aby se děti naučili žádoucímu chování (položka 6H).

Významnou roli v naší analýze sehrál **typ školy**, na které učitel působí. Z naší analýzy vyplývá, že učitelé na druhém stupni základní školy jednají v některých situacích oproti učitelům z prvního stupně a středních škol manipulativněji, viz položky 6G (negativní důsledky užívání moci) a 6J (vytváření přátelské atmosféry). Vysvětlení může spočívat ve faktu, že na tomto stupni základní školy je míra nekázně vyšší než na prvním stupni základní školy či na gymnáziích.

**Délka praxe** učitele má významný efekt např. na řešení situace, kdy ředitel má jiný názor než učitel a snaží se učitele přesvědčit, aby jednal proti svému přesvědčení (položka 16). Učitelé s kratší praxí realizují neutrální jednání (diskuse s ředitelem, kategorické odmítnutí nátlaku ředitele) signifikantně více než učitelé s delší praxí. Ti se stávají spíše obětí manipulativního jednání ředitele.

Další proměnnou, u níž jsme zjišťovali vztah k manipulativnímu jednání, je **absolvování pedagogické fakulty**. Absolventi pedagogických fakult ve srovnání s učiteli, jež tuto fakultu neabsolvovali, jednají spíše neutrálně než manipulativně v situacích souvisejících s právy dítěte.

**Doplňující pedagogické kurzy** jsou podle naší analýzy podstatné při řešení mnoha školních situací. Učitelé, jež absolvovali jak metodické kurzy tak výchovné kurzy, se spíše přiklánějí k názoru, že děti nechtějí, aby dospělí

rozhodovali o tom, jak se mají chovat (položka 6A). Také se spíše snaží nebýt obětí v situaci, kdy ředitel má jiný názor a chce učitele přesvědčit, aby jednal proti svému přesvědčení (položka 16).

Ještě jednou poznámenáváme, že ačkoli v textu používáme formulace, že respondenti jednají určitým způsobem, z příspěvku je zřejmé, že respondenti reagují na modelové situace, a tudíž jejich reálné chování nemusí nutně korespondovat s jejich reakcí na předložené modelové situace.

V obecné rovině je možno uvažovat o **třech doporučených pro pedagogickou či školní praxi** ve vztahu k řešené problematice. **Za prvé**, součástí pregraduální přípravy učitelů by mělo být větší množství kurzů, které rozvíjejí jejich citlivost pro rozpoznání manipulativního jednání u sebe i u druhých (zážitková pedagogika, dramatická výchova, sociálně psychologický výcvik, reflektivní semináře k pedagogicko-psychologické praxi). Naše šetření ukazuje, že systematická příprava učitelů v této oblasti na pedagogických fakultách a dalších fakultách vzdělávajících učitele sehrává pozitivní roli. **Za druhé**, pedagogové (učitelé, vychovatelé) by se měli při výchově dětí snažit omezovat své manipulativní jednání na minimum. **Za třetí**, pedagogové by měli učit děti tomu, jak rozpozнат manipulaci, jak na ni reagovat a jak se jí bránit.

## LITERATURA

- BENDL, S. 1998. *Strašidlo nekázně aneb hledání východiska ze školských labyrintů*. Praha : TH. 230 s. ISBN 80-86065-13-8.
- BENDL, S. 2001. *Školní kázeň: metody a strategie*. Praha : ISV. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- BITMAN, L. 1992a. Manipulátoři: o technikách bojů lží proti pravdě a nenávisti proti lásce. Praha : Karolinum. 253 s. ISBN 80-7066-621-8.
- BITMAN, L. 1992b. Špionážní oprátky: pohledy do zákulisí československé zpravodajské služby. Praha : Mladá fronta. 212 s. ISBN 80-204-0266-7.
- BITMAN, L. 2000. *Mezinárodní dezinformace: černá propaganda, aktivní opatření a tajné akce*. Praha : Mladá fronta. 358 s. ISBN 80-204-0843-6.
- EDMÜLLER, A., WILHELM, T. 2003. *Nenechte sebou manipulovat!* Praha : Grada. 112 s. ISBN 80-247-0410-2.
- HASSAN, S. 1994. *Jak čelit psychické manipulaci zhoubných kultů*. Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka. 286 s. ISBN 80-85880-03-2.
- HEWSTONE, M., STROEBE, W. 2006. *Sociální psychologie*. Praha : Portál. 776 s. ISBN 80-7367-092-5.
- KOŘA, J. 1997. *Poslání učitele*. Praha : Habilitační práce – rukopis.
- MILGRAM, S. 1963. Behavior Study of Obedience. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, č. 4, s. 371-378.
- MILGRAM, S. 1988. *Das Milgram-Experiment*. Hamburg : Reinbek bei Hamburg. 255 s.
- MLEZIVA, E. 2002. *Encyklopédie lží, podvádění a klamání s příklady a ochrana proti nim*. Praha : Vyšehrad. 240 s. ISBN 80-7021-391-4.

- NAZARE-AGA, I. 1999. *Nenechte sebou manipulovat*. Praha : Portál. 264 s. ISBN 80-7178-256-4.
- NOVOTNÝ, P. 2005. *Kdo s námi manipuluje*. Liberec : Dialog. 120 s. ISBN 80-86761-30-4.
- PODGÓRECKI, A. 1968. *Základy sociotechniky*. Praha : Svoboda. 141 s.
- TAYLOROVÁ, K. 2006. *Brainwashing. Manipulace s myšlením*. Praha : NLN. 423 s. ISBN 80-7106-773-3.
- VALIŠOVÁ, A. 1994. Asertivita v rodině a ve škole aneb Zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli. 3. vyd. Praha : H + H. 181 s. ISBN 80-86022-41-2.
- VALIŠOVÁ, A. 2002. Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi. Praha : ISV. 326 s. ISBN 80-86642-03-8.
- WRÓBEL, A. 2008. *Výchova a manipulace*. Praha : Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-2337-2.
- ZIMBARDO, P. 2007. *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York : Random House. 551 p. ISBN 9781400064113.

**Stanislav Bendl** je docentem v oboru pedagogika. Pracuje na Univerzitě Karlově v Praze, Pedagogické fakultě. Je vedoucím Katedry školní a sociální pedagogiky. Okruhy jeho odborného zájmu jsou sociální pedagogika, školní pedagogika a obecná pedagogika. Specializuje se na problematiku školní kázne, šikanování, autority a manipulace ve výchově. Mezi jeho hlavní publikace patří Školní kázne: metody a strategie (2001), Prevence a řešení šikany ve škole (2003), Jak předcházet nekázni aneb kázeňské prostředky (2004), Kázeňské problémy ve škole (2004), Ukázněná třída aneb Kázeňské minimum pro učitele (2005). Je editorem a spoluautorem publikace Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie – skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi (2008). Je členem České asociace pedagogického výzkumu a České pedagogické společnosti.

Doc. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.  
Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta  
Katedra školní a sociální pedagogiky  
M. D. Rettigové 4  
Praha 1, 116 39  
Česká republika  
e-mail: stanislav.bendl@pedf.cuni.cz

**Hana Voňková** absolvovala svá magisterská studia na Matematicko-fyzikální fakultě Univerzity Karlovy v Praze v oboru teoretická matematika a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze v oboru učitelství matematika –

*pedagogika. Na Pedagogické fakultě následně absolvovala i doktorské studium v oboru pedagogika. Její disertační práce se zaměřuje na vliv vybraných faktorů na matematickou gramotnost žáků v zemích střední Evropy. V současné době dokončuje další doktorské studium v Nizozemí na Univerzitě v Tilburgu (oddělení ekonometrie). Mezi její hlavní odborná zaměření patří statistika, metodologie pedagogického výzkumu, hodnocení ve vzdělávání a obecná didaktika.*

PhDr. Mgr. Hana Voňková, Ph.D.  
Netspar, CentER, Tilburg University  
PO Box 90153  
5000 LE Tilburg  
Nizozemí  
e-mail: h.vonkova@uvt.nl; h.vonkova@gmail.com

# Správy

## Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010. Inovace a nové trendy

V dňoch 28. 4. – 30. 4. 2010 sa v Brne uskutočnila medzinárodná konferencia *Sociální pedagogika ve střední Evropě. Inovace a nové trendy*, ktorej hlavným organizátorom bol Institut mezioborových studií Brno (IMS). IMS Brno je súkromnou vysokou školou, ktorá zabezpečuje štúdium sociálnej pedagogiky na interdisciplinárnom základe na bakalárskom a magisterskom stupni a od svojho vzniku každoročne organizuje odborné semináre venované problematike sociálnej pedagogiky.

V roku 2009 zorganizoval IMS I. ročník medzinárodnej konferencie *Sociálna pedagogika ve střední Evropě 2009. Současný stav a perspektivy*. Po-sledné aprílové dni tohto roka patrili II. ročníku pod názvom *Inovácie a nové trendy*. Na príprave medzinárodnej konferencie sa podieľal organizačný výbor pracovníkov IMS pod vedením zástupcu riaditeľa pre vonkajšie vzťahy MUDr. Miroslava Bargela ml., ako aj Slezska univerzita v Katowiciach a Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vedecký výbor tvorili profesori, docenti a vedeckí pracovníci spomínaných vysokých škôl: *IMS Brno* (Ing. Miroslav Bargel, CSc., doc. Ing. A. Řehoř, CSc., doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD., doc. PhDr. M. Machalová, CSc., prof. PhDr. P. Muhlpachr, CSc.), *Slezska univerzita Katowice* (prof. zw. A. R. Winnicki, prof. zw. E. Syrek, prof. hab. E. Jarosz), *Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica* (prof. PhDr. Jolana Hroncová, CSc., prof. PhDr. Anna Hudecová, CSc., doc. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.).

Cieľom konferencie bolo zistiť, aké je smerovanie sociálnej pedagogiky v krajinách strednej Európy v teórii a praxi, charakterizovať vzťahy medzi sociálnou pedagogikou a príbuznými vedami, reflektovať hrozby v predmete záujmu sociálnej pedagogiky a zdôrazniť zameranie sociálnej pedagogiky na prostredie formálneho a neformálneho vzdelávania. Program konferencie bol rozvrhnutý do troch dní: prvý deň odzneli hlavné referáty, odborným príspevkom boli venované dva nasledujúce dni v rámci štyroch sekcii.

*V plenárnom zasadnutí* odznelo 7 referátov odborníkov troch krajín: Česká republika, Slovenská republika, Poľská republika:

*Prof. Sliwerski (Univerzita Varšava)* vo svojom vystúpení predstavil pedagogické smery 20. storočia ako východiská pre sociálnu pedagogiku.

*Prof. Bohuslav Kraus (IMS Brno)* sa zameral na súčasné ohrozenia sociálneho prostredia, na ktoré reaguje teória i prax sociálnej pedagogiky.

*Prof. Winnicki a Dr. E. Bielska (Univerzita Katovice)* sa orientovali na novú výskumnú oblasť sociálnej pedagogiky – rezistenciu, *prof. PhDr. Jolana Hroncová, CSc. (Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica)* sa zamerala na konver-

gentný prístup vo vzájomných vzťahoch sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.

*Prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc. (Univerzita Komenského Bratislava)* vystúpil s podnetmi teórií výchovy pre sociálnu pedagogiku a so skúsenosťami s reformou školstva v SR.

*Doc. PhDr. Zlatica Bakšová, PhD., (IMS Brno)* sa zamerala na potrebu inovácie obsahu sociálnej pedagogiky v rámci výskumu sociálnych kompetencií.

*Doc. PhDr. Mária Machalová, CSc., Ing. M. Bargel, CSc., (IMS Brno)* v spoľočnom vystúpení informovali o založení Centra vedy a výskumu a o zámeroch vedeckovýskumnej činnosti IMS Brno.

*V prvej sekcií Sociálna pedagogika ako teoretická a praktická disciplína* vystúpilo 13 referujúcich. Príspevky potvrdili interdisciplinárne chápanie sociálnej pedagogiky, jej obohatenie o pedagogické, špeciálnopedagogické, sociologické, psychologické a filozofické okruhy. *Z poľských sociálnych pedagógov* vystúpili významné osobnosti sociálnej pedagogiky. Prof. T. Pilch (Varšava) spolu s Dr. K. Rychlickou-Maraszek zdôraznili potrebu konštituovania nového sociálneho poriadku v procese transformácie zmien v Poľsku. Prof. B. Smolińska-Theiss (Varšava) vyzdvihla rolu školy v kontexte spoločenských zmien pri formovaní detí a mládeže. Prof. dr. hab. Wojnowski (Univerzita Poznaň) sa zameral na rolu sociálneho pedagóga v environmentálnom lokálnom prostredí a jeho úlohu pri formovaní sociálnych vzťahov. Dr. W. Juník (Univerzita Kazimierza Vlk) sa zaoberal otázkami resiliencie ako nového smeru v sociálnej pedagogike. Dr. B. Majereková (Univerzita Krakov) vyslovila potrebu smerovania sociálnej pedagogiky ako pomoci spoločnosti človeku v neistých situáciach. *Slovenská sociálna pedagogika* mala tiež svojich reprezentantov. Doc. PaedDr. A. Škoviera (PF UK Bratislava) nastolil problém, či je pedagogika sociálne a emocionálne narušených z hľadiska systému pedagogických vied problémom sociálnej alebo špeciálnej pedagogiky. Mgr. Sukupová (PF UMB B. Bystrica) zaujala myšlienkovou novodobej históriu sociálnej pedagogiky „...čo urobili za posledných 20 rokov starší, aby sme my mladší mohli pokračovať...“. PaedDr. L. Alberty (PF UK, Bratislava) prezentoval príspevok o komunikačných kompetenciách sociálneho pedagóga, Mgr. S. Dončevová (FF UK Bratislava) o potrebe výchovy k rodovo citlivému správaniu sa, PhDr. D. Kazanková (FF UK Bratislava) o profesijných kompetenciách ako podnete pre sociálneho pedagóga. *Z českých príspevkov* odzneli mnohé zaujímavé príspevky. Mgr. Laurenčíková z MŠ ČR informovala o inkluzívnej výchove, PaedDr. M. Vázanský (ZU Brno) upozornil na tienisté a svetlé stránky profesie sociálneho pedagóga, doc. PhDr. F. Vízda akcentoval potrebu rozvíjať komunikačné kompetencie sociálnych pedagógov a PhDr. A. Dolák vysvetlil rozdiel medzi teóriou a paradigmou, vychádzajúc z teórie Kuhna. Mgr. G. Hepenerová (Univerzita Hradec Králové) nastolila

otázku „*byť, žiť, jednať*“ a sociologický príspevok PhDr. J. Šaffra (ČAV Brno) prezentoval vplyv kultúrneho a sociálneho kapitálu na dosiahnuté vzdelanie.

*V druhej sekcii Konvergentný prístup k sociálnej práci, sociológii výchovy a iným vedám* bolo prezentovaných 11 príspevkov. Autori sa venovali problematike vzťahov sociálnej pedagogiky k iným vedám: k sociálnej práci, sociálnej andragogike, špeciálnej pedagogike, penitenciaristike, prírodným vedám. *Z polských príspevkov* zaujal okrem iného príspevok prof. Dr. hab. M. Konopczinského (Vyššia škola resocializácie vo Varšave) o resocializačnej pedagogike, jej smeroch a súčasných teóriach. Prof. nadzw. dr. hab. M. Z. Babiarz (VS F–P Krakov) zdôraznil význam rodiny z hľadiska formovania ľudskej spoločnosti. Dr. G. Gajewska (Univerzita Zielona Góra) vyslovila myšlienku interpersonálnej a sociálnej pomoci ako základných atribútov sociálnej pedagogiky. Podľa Dr. G. Wieczorek (Akademia Dlugoša) sa má sociálna pedagogika orientovať na partnerskú spoluprácu a sociálnu pomoc s administratívou samosprávy, nevládnymi a náboženskými organizáciami. Príspevky slovenských sociálnych pedagógov (a odborníkov príbuzných odborov) boli orientované na rôzne oblasti. Na konvergentný prístup sociálnej pedagogiky a sociálnej práce pri riešení syndrómu CAN upozornila prof. A. Hudecová (UMB Banská Bystrica). PhDr. E. Fülopová (PF UK Bratislava) sa naopak zamerala na divergentný prístup. Dva slovenské príspevky boli zamerané na vzťahy sociálnej pedagogiky, sociálnej andragogiky a sociálnej práce. PhDr. K. Gežová (PF UMB Banská Bystrica) analyzovala vzťahy medzi sociálnou pedagogikou, andragogikou a sociálnou prácou. PhDr. L. Kamarášová (PF UMB Banská Bystrica) zamerala svoju pozornosť na sociálnovýchovnú prácu s rómskou rodinou. PhDr. L. Šírová (FF UK Bratislava) a doc. PhDr. M. Machalová sa zaoberali charakteristikou sociálnej andragogiky ako vednej disciplíny a študijnnej špecializácie. Vzťah sociálnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a sociálnej práce prezentovala na príklade konkrétnej sociálnej práce s mentálne narušenými deťmi a mládežou Mgr. M. Debnáriková (DSS Vídiná – Lučenec). Vzťahy medzi sociológiou výchovy a sociálnou pedagogikou boli témove príspevku Mgr. L. Dz. Balúchovej a Mgr. N. Kocovej (PU Prešov). Ďalšie príspevky boli orientované na inovácie v sociálnych službách: Mgr. E. Cisáriková (ŽU Žilina), na ústavnú starostlivosť ako na jednu z možností výchovy a starostlivosti o opustené deti Mgr. M. Mikolajová, Mgr. M. Virčíková (PU Prešov), na hodnotovú orientáciu vojakov z aspektu sociálnej andragogiky PhDr. P. Czirák (MO SR). *Z českých príspevkov* zazneli: PhDr. M. Juzl (IMS Brno) objasnil postavenie penitenciaristiky v systéme spoločenských vied, Mgr. O. Doňková (IMS Brno) sa orientovala na vysvetlenie sociálnej opory ako východiska sociálnej pedagogiky ako životnej pomoci, PhDr. Mgr. J. Tkaczik sa zameral na možnosti pôsobenia sociálnych pedagógov v sociálnovýchov-

nej činnosti s rodinou stredoškolskej mládeže a Mgr. D. Janderková (MU Brno) upriamila pozornosť na prepojenie sociálnej pedagogiky a prírodných vied.

*V tretej sekcii Zmeny, problémy a hrozby v procesoch utvárania novej európskej spoločnosti v kontexte sociálnej pedagogiky* reprezentoval slovenskú obec prof. P. Ondrejkovič, DrSc., s príspevkom *Anómia v rodine*. Poukázal na spoločenské faktory a nastolil otázku, či anómiu dokážeme iba zaznamenávať, alebo aj riešiť? *Z poľských vystúpení* upútalo pozornosť príspevok autorov prof. K. Mausch a prof. E. Rysa, (Univerzita Poznaň), ktorí prezentovali postoj sociálnej pedagogiky k mobbingu na pracovisku. Prof. nadzw. Dr. hab. M. Kowalski (Univerzita Zielona Góra) prezentoval príspevok, ktorý apevoval na zvýšenie zodpovednosti za zdravie. Doc. M. Walanczik (Slezska univerzita Katovice) upozornil na problém závislosti človeka od človeka. Dr. E. Turska (Univerzita Zielona Góra) nastolila problém rizík konzumnej spoločnosti, medzi ktoré patrí napríklad rýchle uspokojovanie individuálnych potrieb mladých ľudí. Dr. M. Styczinska (Univerzita Poznaň) poukázala na príklady kompenzovania sociálnych problémov, ktoré ohrozujú jednotlivca v prostredí malého mesta. Mgr. E. Wojnowska (Vyššia škola Poznaň) svoj príspevok formulovala v súlade s cieľmi Európskeho roka boja s chudobou a biedou. Mgr. J. Wojnowska (Univerzita Poznaň) sa zamerala na ochranu a integráciu emigrantov v Európe, na pravidlá ich začleňovania do spoločnosti. Na sociálne a kultúrne rozdiely medzi mladými ľuďmi a ich zaradenie do sociálnych pozícii a subkultúr upozornil vo svojom príspevku Dr. K. Sawicki (Univerzita v Bialystoku). Postaveniu a životnému štýlu adolescenta v konzumnej spoločnosti a populárnej kultúre, s ktorou sa stotožňuje, sa vo svojom príspevku venoval Dr. M. Gwozda (Univerzita v Lubline). *Českú sociálnu pedagogiku* a príbuzné odbory prezentovali: doc. PhDr. P. Muhlpachr (IMS Brno) o probléme resocializácie v kontexte sociálnej pedagogiky, doc. PhDr. M. Urbanová (PF MU Brno) sa zamerala na vysvetlenie rozdielov medzi normalitou a deviáciou. PhDr. J. Tinka prezentoval problém prevencie sociálno-patologických javov, najmä prevencie alkoholizmu stredoškolskej mládeže, PhDr. J. Smolík (MU Brno) zdôraznil úlohu sociálnej pedagogiky a sociálnej patológie pri riešení problému subkultúr mládeže a ich negatívnych prejavov, ako je násilie a vandalizmus, PhDr. Z. Reguli (MU Brno) prezentoval príspevok z oblasti penitenciaristiky o problémoch odsúdených žien a mužov a o eliminácii stresu vo výkone trestu odňatia slobody prostredníctvom športových aktivít.

*V štvrtej sekcii Sociálna pedagogika v školskom prostredí a v neformálnom vzdelávaní* odznelo 18 príspevkov. Najrozšiahlejšie zastúpenie mali príspevky slovenských sociálnych pedagógov (Banská Bystrica, Žilina, Trnava, Prešov). Doc. PhDr. I. Emmerová (PF UMB Banská Bystrica) sa zamerala na objasnenie situácie v sociálnej pedagogike v SR prostredníctvom legislatívy a výsled-

kov výskumu zameraného na uplatnenie sociálnych pedagógov v praxi. Mgr. V. Zemančíková (ŽU Žilina) poukázala na možné ekonomicke a iné problémy so zaradením sociálnych pedagógov do škôl ako odborníkov prevencie a sociálnej a prosociálnej výchovy. Na preventívnu oblasť boli zamerané viaceré príspevky: PhDr. D. Galbavého (PF TU Trnava) na prevenciu výchovne problémového správania a závislostí od automatov, Mgr. L. Žigovej (PF UMB Banská Bystrica) na prevenciu patologických javov v škole a spoluprácu s mimoškolskými inštitúciami. Prevencia šikanovania a práca s aktérmi šikanovania bola tému príspevku PaedDr. N. Bizovej (PF TU Trnava), preventívne programy, ktoré majú riešiť deviáciu, príspevku PhDr. M. Tomčíkovej (UMB B. Bystrica). Príspevok PhDr. I. Hupkovej a Mgr. A. Šprtovej (NOC Bratislava) sa zaoberal miestom sociálneho pedagóga v osvetovej práci a v prevencii sociálnopatologických javov. Na osvetovú činnosť mimovládnych organizácií s rómskymi deťmi a mládežou bol orientovaný príspevok PhDr. K. Kalamárovej. Príspevky *pol'ských autorov* sa zaoberali problémom zdravia: Dr. J. Bulska (Sliezska univerzita Katovice) sa zamerala na psychosociálne problémy detí s ADHD, na fungovanie chronicky chorého dieťaťa v škole poukázala Dr. A. Dworaková, na ochranu zdravia zase príspevok Dr. M. Banacha (Univerzita Krakov), ktorý prezentoval pravidlá a metódy práce s fetálnym alkoholovým syndrómom. Problém kľúčových kompetencií a možnosti ich rozvoja pomocou tvorivosti načrtla Dr. M. Danielak-Chomačová (Akademia Podlaska). Dr. A. F. Jurczaková (Univerzita Zieloná Góra) charakterizovala súčasné požiadavky trhu práce na vzdelávanie mládeže v učňovskom školstve, čím sa dotkla aj oblasti didaktiky. Za *českých odborníkov* vystúpilo niekoľko reprezentantov: PhDr. M. Vávra sa zameral na výchovné štýly a výchovné hodnoty rodiny, ako aj na prezentáciu výsledkov výskumu mladých ľudí a ich rodičov o hodnotách a štýloch výchovy v rodine, PhDr. M. Vít poukázal na hrozby doby – kyberšikanu a prezentoval výsledky výskumu detí o sebaobrane a ich postojoch k využívaniu a zneužívaniu fyzického kontaktu. PhDr. M. Poledňová (MU Brno) sa zamerala na determinanty voľby povolania v jednotlivých vývojových etapách, podložené výskumnými zisteniami. Mgr. K. Vojtíšková (ČAV Brno) prezentovala výskumné zistenia o školskom úspechu a neúspechu žiakov pražských škôl.

Pestrý odborný program umožnil *diskusiu* až po ukončení prezentácie všetkých príspevkov v posledný deň konferencie. Formálna aj neformálna odborná diskusia však prebiehala v priebehu celej konferencie, najmä vo večerných hodinách, kedy bol priestor na upevňovanie dobrých vzťahov medzi účastníkmi troch krajín. V záverečnej diskusii vystúpil riaditeľ IMS Brno M. Bargel, ktorý sumarizoval výsledky konferencie a vyjadril myšlienku o rôznorodosti odborného zamerania sociálnej pedagogiky a jej príbuzných disciplín. Vyjadril vieru v to, že konferencia bola pozitívnym krokom pre

rozvoj českej sociálnej pedagogiky. Zo zahraničných hostí vystúpila prof. B. Smolińska-Theiss ktorá ocenila konvergentný prístup odborníkov slovenskej a českej sociálnej pedagogiky a sociálnej práce, a prof. P. Ondrejko-vič, DrSc., ktorý upozornil na to, že teoreticky možno rozpracovať sociálnu pedagogiku v strednej Európe v súlade s európskou sociálnou politikou.

Na záver konferencie vystúpili moderátori sekcii (Bakošová, Machalová, Jarosz, Juzl, Syrek), ktorí zovšeobecnili zameranie príspevkov jednotlivých sekcii. Konferenciu uzavrel M. Bargel, ktorý podľačoval všetkým aktívnym účastníkom, vedeckému výboru a organizačnému výboru. Možno konštatovať, že rozdiely v rozvoji sociálnej pedagogiky v jednotlivých krajinách spočívajú v ich špecifických: poľská sociálna pedagogika je zameraná na spoločenské ohrozenia, problematiku zdravia a problematiku pomoci a resiliencie, najmä v teoretických prístupoch. Slovenská sociálna pedagogika spája teóriu s praxou a jej orientácia je preventívna. Príspevky českých sociálnych pedagógov boli obsahovo rôznorodé, českí sociálni pedagógovia ako aktívne vystupujúci chýbali. Veríme, že zborník z konferencie nájde svojich čitateľov v celej pedagogickej obci, ktorá prezentuje v teóriach humanizmus.

Zlatica Bakošová

## **Prednáška o štandardoch vedy na pôde Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV**

Pod záštitou Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV odznela dňa 2. 6. 2010 v priestoroch Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave prednáška prof. Štefana Šveca, CSc., s názvom *Štandardy vedy PAG (pedagogickej, andragogickej, geragogickej)*. Na úvod sa prítomným prihovoril prof. L. Macháček, predseda SPS pri SAV, ktorý privítal účastníkov a predstavil zámer Slovenskej pedagogickej spoločnosti organizovať pravidelné prednášky na aktuálne odborné témy v spolupráci s redakciou časopisu PEDAGO-GIKA.SK.

Prednášajúci prezentoval svoju víziu vedy o výchove (edukácii) podrobenu dlhoročnému bádaniu a komparáciu so zahraničnými zdrojmi, pričom tematický rámc bol skutočne pestrý: postupne boli predostreté otázky relevantných súčasti výchovovedy/edukológie, poňatia antropagogiky (nie antropogogiky, ako zdôraznil autor), t.j. pedagogiky, andragogiky a geragogiky, tabelárneho konceptu štandardov – agogik, štandardov etickej kultúry výskumu, vývoja a vyhodnocovania (VVV), štandardov jazykovej kultúry edukológie a štandardov výkonu kultúry profesionálnej praxe VVV.

Pedagógom a odborníkom z iných humanitných vied, ktorí v minulosti prichádzali a aj v súčasnosti prichádzajú do kontaktu s prácou prof. Šveca, sú mnohé z predložených koncepcí dôverne známe: rozdelenie súčasti výchovovedy, členenie pedagogiky ako vedy na vyučovateľstvo/didaktiku, poradenstvo/sociálnu pedagogiku a vychovávateľstvo/pedagogiku voľného času, členenie vied o výchove na užité a aplikované, členenie metód a nástrojov vedy o edukácii na výskum, vývoj a vyhodnocovanie/evalváciu a pod.

Do svojej prednášky začlenil Š. Švec i definície foriem vedy (6. vydanie Frascati manuálu, 2002): bázický výskum, aplikovaný výskum, experimentálny vývoj; členenie bázických vied (okrem najčastejšie uvádzaných sociálnych a humanitných zdôraznil aj hominidné, technické a formálne); členenie jazykovej a myšlienkovej kultúry vedy a základné princípy vedných termínov; štandardy pre vypracovanie správ o sociálnovednom empirickom výskume a humanitne orientovanom výskume; štandardy pre vyhodnocovanie programov či štandardy vednej etiky/morálky, ktoré tvorili jadro prednášky. Podľa Š. Šveca ide o „ustanovené i nepísané mrvné zásady vedcov, ktoré sa viac-menej prenášajú z generácie na generáciu prostredníctvom tzv. neviditeľných kolégii, vednoprosnej socializácie a edukácie adeptov vedy“, pričom zdôraznil dodržiavanie takých pravidiel, akým je pravidlo férnosti, nediskriminovania subjektov, uvedenia spolupracovníkov či písomného podákovania sa osobám, ktoré výrazne prispeli k realizácii práce. Prednášajúci tiež pre porovnanie priblížil v rámci prednášky etické kódexy pochádzajúce z rôznych krajín: základné etické zásady výskumu (ČR), etický kódex (D), etické smernice (GB), etické smernice pre edukačný výskum (Škótsko), etické smernice pre výskum (EERA), etické štandardy výskumu (USA) atď.

Mnohé myšlienky obsiahnuté v prednáške vyvolali rozsiahlu diskusiu, v ktorej vystúpili prof. Ondrejkovič, prof. Gavora, Mgr. Baranyai, PaedDr. Mi-hálechová a prof. Macháček. Diskutéri svojimi reakciami potvrdili skutočnosť, že téma vedeckej etiky rezonuje vo vedeckom prostredí nielen pri hodnotení výskumu, dizertačných prác, recenzovaní vedeckých monografií a štúdií (plagiátorstvo, krádeže dát a pod.), ale aj v súvislosti s procesom akreditácie vysokých škôl na Slovensku. Diskusia kulminovala pri riešení otázky vymáhatelnosti etických zásad, keďže ani v súčasnosti nie je prijateľne ošetrené sankcionovanie výskumníka alebo autora-pedagóga, ktorí porušili etické zásady. Pre porovnanie: napríklad u doktoranda je riešenie jednoznačné (fakulta je kompetentná odobratť titul, najmä v prípade plagiátorstva), avšak ak etické zásady poruší vážený kolega docent alebo profesor, situácia je neporovnatelne komplikovannejšia.

Súdiac podľa reakcií prítomných, bola prednáška a diskusia prínosom pre všetkých zúčastnených. Obzvlášť pre mladých začínajúcich pedagógov môžu byť podobné prednášky, prezentujúce poznanie skúsenejších kolegov, zdrojom

overených alebo diskusiu podporujúcich poznatkov, ktoré môžu rozšíriť vlastné poznanie či formovať schopnosť konštruktívnej diskusie. A to je aj zámerom Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV.

Silvia Dončevová

### Za Ludwigom von Friedeburgom



17. mája 2010 zomrel vo Frankfurte nad Mohanom vo veku 85 rokov **Ludwig – Ferdinand von Friedeburg** (narodil sa 21. mája 1924 vo Wilhelmshavene, SRN), významný nemecký pedagóg a sociológ. V šesťdesiatych rokoch, v počiatkoch rozvoja slovenskej sociológie mládeže a výchovy, sa skupina začínajúcich sociológov okolo prof. Macháčka a doc. Suchého orientovala nielen na poľskú sociológiu, ale i na iných autorov. Z tých u nás menej prístupných autorov to bol práve Ludwig von Friedeburg, ktorého dielom *Jugend in der modernen Gesellschaft* (Kiepenheuer & Witsch, Köln 1965) sa nejeden z nás nadchýnal. No nielen z hľadiska sociológie mládeže, ale aj z hľadiska sociológie výchovy, osobitne na vysokých školách vyoral Ludwig von Friedeburg brázdu, ktorá mnohých z nás poznačila na dlhé roky v snahe pokúsiť sa o podobnú reflexiu v podmienkach SR. Jeho kniha *Student und Politik. Eine soziologische Untersuchung zum politischen Bewußtsein*

*Frankfurter Studenten* (Luchterhand, Neuwied 1961) nám ukázala, ako možno kriticky pristúpiť k empirickému skúmaniu vysokoškolskej mládeže a dodnes môže byť príkladom postupu v našich podmienkach. Ako uvádza L. Macháček, do diskusie o mládeži v tomto období zasiahli aj publikácie zahraničných autorov Flitner, H., Schelsky, S. N., Eisenstadt, G. ako aj L. Fischer, A. Wurzbacher, F. Friedeburg (Mládežnícka politika a sociológia mládeže v procesoch európskej integrácie. In: Slovenská politologická revue číslo 1, ročník VIII, 2008, s. 34-50).

V roku 1970 sa stal Ludwig von Friedeburg ministrom v hesenskej vláde kompetentným pre školstvo, výchovu a vzdelávanie. Jeho úsilie o rovnosť príležitostí prostredníctvom vzdelávania a kritika vetvenia vtedajšieho školského systému, ako i koncepcia tzv. Gesamtschulen narážali na veľký odpor. Jeho snahou bolo umožniť vzdelávanie aj mládeži z menej podnetného sociálneho prostredia. Dnes by sme v terminológii sociálneho a kultúrneho kapítalu povedali, že to bolo úsilie o prekonávanie rozdielov, ktoré zdôrazňuje Pierre Bourdieu, a úsilie prispieť k chápaniu vzdelávania v zmysle teórii Colemana a Putnama. Viacerí autori konštatovali, že von Friedeburg predbehol svoju dobu a jeho reformy prišli „príliš skoro“.

Ludwig von Friedeburg sa stal riaditeľom Frankfurtského inštitútu pre sociálny výskum, ktorý viedol až do roku 2001. Nadviazal na myšlienky Maxa Horkheimera, spoluautora tzv. *kritickej teórie*. Táto teória, inšpirovaná Heglom, Marxom a Freudom, známa aj ako frankfurtská škola, považovala za svoju hlavnú úlohu kritickú analýzu vtedajšej spoločnosti, odhalovanie mechanizmov jej panstva a moci vrátane výchovy a vzdelávania. Patrilo k nim aj odhalovanie „falošnej“ ideológie s cieľom vytvoriť spoločnosť zrelých a svojprávnych ľudí, v čom nemohlo absentovať riešenie otvorených otázok výchovy a vzdelávania. Významnú sprostredkovateľskú rolu pri stabilizácii spoločenskej moci pripisovali rodinnej socializácii (rodina ako „psychosociálna agentúra“), masmédiám a kultúre. I keď jestvujú ku *kritickej teórii* nemalé výhrady, sú to otázky, ktoré u nás ešte i dnes v rozvoji pedagogiky zaostávajú, najmä v jednostrannom uprednostňovaní rozvoja tzv. školskej pedagogiky pred ostatnými sférami života spoločnosti, ako by pedagogika bola výlučne vecou školy.

Vo svojej funkcií kládol Ludwig von Friedeburg osobitný dôraz na politiku vzdelávania, v ktorej presadzoval ľavicové myšlienky Teodora Adorna, ktorému bol až do svojej smrti veľmi blízko. I dnes je Ludwig von Friedeburg považovaný za pioniera a tvorca cesty, ktorá viedla k uskutočneniu myšlienky rovnosti vzdelávacích príležitostí pre všetkých a ktorá sa nám dnes zdá už takmer samozrejmost'ou. V uvedenom období to také vôbec nebolo. Nezanedbateľné sú aj aktivity von Friedeburga v kresťanení Nemeckého inštitútu medzinárodného pedagogického výskumu (Deutsche Institut für Internationale

Pädagogische Forschung, v skratke DIPF, vznikol ešte v r. 1951), ktorý je stále významným článkom na pôde výskumu vo výchove a vzdelávaní. Časiskom jeho pozornosti sú informácie o vzdelávaní a jeho kvalite v školstve (Bildungs-information und Qualität im Bildungswesen). Ústav patrí k významným účastníkom projektu komparatívneho výskumu kvality vzdelávania PISA.

Jadrom vzdelávacej politiky Ludwiga von Friedeburga sa stali:

- Prestavba 5. a 6. triedy na charakter stupňa vzdelávania s presahom školskej dochádzky.
- Prestavba všetkých ďalších postupných ročníkov základnej školy do podoby tzv. Gesamtschulen (základná škola rovnaká pre celú školskú populáciu).
- Nová koncepcia obsahu vzdelávania predmetu nemčina (nie nemecký jazyk) a Gesellschaftskunde (obdoba súčasnej občianskej výchovy). Významné zmeny sa uskutočnili i vo vyučovaní matematiky.

Von Friedeburg sa narodil ako syn admirála von Friedeburg, v roku 1945 bol účastníkom kapitulácie nemeckej brannej moci v zastúpení vojnového námorníctva. Navštevoval školy v Königsbergu, Berlíne a Kieli. Študoval matematiku, fyziku, filozofiu, psychológiu a sociológiu, svoje štúdiá ukončil v r. 1952 na univerzite vo Freiburgu. V r. 1954 sa stal na tejto univerzite asistentom, neskôr riaditeľom Inštitútu sociálnych výskumov (Institut für Sozialforschung) vo Frankfurte, známeho najmä vydávaním *Frankfurter Beiträge zur Soziologie*. V r. 1969 sa stal členom hesenskej vlády (Kulturminister). V r. 1994 bol vyznamenaný Goetheho medailou. V r. 2001 sa von Friedeburg vzdal vedenia Inštitútu, jeho aktívnym spolupracovníkom však zostal až do svojej smrti.

V mene všetkých tých, ktorí sa podielali na počiatkoch rozvoja sociológie výchovy a sociológie mládeže na Slovensku a čerpali z diela Ludwiga von Friedeburga, vyslovujem uznanie a obdiv nad jeho životom a dielom, ktoré trvale zostane v našej pamäti.

Peter Ondrejkovič

# Recenzie

## FORUM 21: European Journal on Child and Youth Research

No 4, 2009, 136 s.

V poradí štvrté číslo *Európského časopisu pre výskum detí a mládeže – European Journal on Child and Youth Research* je výsledkom široko koncipovaného projektu troch krajín EÚ (Nemecko, Francúzsko a Anglicko), ktorých centrá pre štátну politiku mládeže spojili finančné prostriedky a intelektuálne kapacity, aby podporili skúmanie európskej identity. Treba poznamenať, že pôvodne boli príspevky z výskumu mládeže publikované v časopise *FORUM 21: European Journal on Child and Youth Policy* spoločne s príspevkami o mládežníckej politike a práci s mládežou. Cieľom oboch časopisov je podporovať európsku spoluprácu a dialóg v oblasti mládežníckej politiky medzi mládežníckymi politikmi, pracovníkmi s mládežou a výskumníkmi.

V najnovšom čísle *Forum 21: European Journal on Child and Youth Research* máme možnosť oboznámiť sa s teoreticko – metodologickou úvahou C. Yndigena z Dánska s názvom *Jednotná európska mládež? – Stav diskusie o európskej identite*. (s. 9-15) V prvej časti si všíma diskusiu politikov a politológov o povahе európskej integrácii, ktorá sa mnohým zdá byť skôr projektom byrokratickej inštitucionalizácie (R. Lubbers). Mladí ľudia z Poľska alebo Slovenska, ktorí sa po roku 1989 „rozliezli“ po európskych univerzitách, akceptujú európsky integračný projekt ako väčší priestor na nezvyčajnú a úspešnú životnú kariéru. To však nič nehovorí o podstate tzv. európskej identity. C. Yndigen vyhodnocuje niektoré výskumné projekty ako napríklad European Youth Identity (L. Jamieson, Edinburg) alebo Youtheupart (A. Ogris, Vienna), na ktorých sa zúčastnilo aj Slovensko z hľadiska ich chápania konceptu európskej identity. Konštatuje, že v oboch prípadoch sa preukázala teoretická nepripravenosť zmysluplnie definovať tento pojem tak, aby komparatívne empirické výskumy mládeže v mnohých európskych krajinách priniesli konečne zrozumiteľné odpovede na otázku, ako sa identifikuje mládež v členských krajinách EÚ s európskou ideou. M. Bruter (ktoľho tu cituje autor bez toho, aby uviedol prameň), rozvíja myšlienku, že tento pojem patrí k takému typu pojmov, ktoré by mali byť striktne chápane v situačných kontextoch. Z bežného života vieme, že záleží veľa od toho, aké očakávania sa spájajú s našou odpoveďou, keď odpovedáme na otázku, kto sme, alebo odkiaľ sme. Ak budeme napr. na návsteve v USA – odpovieme, že sme z Európy, keď sme v Európe, tak odpovieme, že sme zo Slovenska a keď sme na Slovensku, tak odpovieme, že z Bratislavы. Nereflektujeme teda rozličné identity, ale iba rozličné kontextuálne výrazy identity. Na záver C. Yndigen pripomína termín *Europe as a lived reality*, ktorý sformuloval tím L. Chisholmovej ako istú

„naivnú“ reakciu na problémy, s ktorými sa stretávajú výskumníci pri akademickom hľadaní empirických indikátorov európskej identity. Je to klasický prípad, ako sa môže uzatvárať jedna nie príliš úspešná etapa európskeho výskumu mládeže. Kritická reflexia doterajšieho úsilia reprezentatívne zistí „úroveň“ európskej identity mládeže vyúsťuje do skúmania možností rôznych výskumných metód, najmä kvalitatívnych, aby výskum získal nové inšpirácie zo života mládeže v novej Európe.

O živote a problémoch mládeže v Európe nájdeme v tomto čísle niekoľko príspevkov. Ich ústrednou tému je emigrácia a imigrácia, čo je celkom pochopiteľným dôsledkom otvorenia európskeho priestoru nielen pre študentov, ale aj pre všetkých občanov EÚ. T. Martikainen z Fínska (s. 23) konštatuje, že nejde iba o imigrantov z Ruska, Estónska a iných krajín EÚ, ale aj zo Somálska, Vietnamu a Číny. Takže v tejto novej situácii vo Fínsku už nejde o tradičnú stigmatizáciu a marginalizáciu imigrantov na princípe jazyka, ale pristupuje k tomu aj farba pokožky, náboženstvo a oblečenie (napr. muslimovia). Problematikou kultúrnej identity sa v širšom multikultúrnom kontexte zaoberá J. S. Phiney z USA. (s. 78-83) Na príklade amerických Mexičanov ukazuje, aké otázky si vlastne kladie mladí emigrant: kto som, kým chcem byť, kam patrí, môžem patrí do dvoch kultúrnych skupín? Výskumy priniesli odpovede na tieto otázky usporiadane podľa štyroch profilov kultúrnej identity. Sú dostačne všeobecné, aby sme ich mohli akceptovať ako rámce aj pre výskum v európskom priestore. Ide o indikátory: 1. etnický odlišný vz. segregovaný, 2. národne orientovaný vz. asimilovaný, 3. bikultúrny vz. integrovaný, 4. difúzný vz. marginalizovaný. Autor venuje pozornosť rovesníckym skupinám, ktoré môžu zohrávať významnú úlohu v procesoch premien kultúrnej identity, pretože práve ony môžu odmietnuť prišelcov ako „too ethnic“ alebo „not cool“.

Osobitne som si povšimol text E. Krzaklewskej *EÚ – možnosť emigrácie mládeže vo svetle nových kultúrnych vzorov dospelosti v Poľsku* (s. 87-91). Je v ňom reflektovaná masívna migrácia poľskej mládeže po vstupe Poľska do EÚ. Ako to uvádza autorka, za prácou v roku 2009 odišlo 1 800 000 emigrantov, z toho 650 tisíc do V. Británie, 490 tisíc do Nemecka, 180 tisíc do Írska, 108 tisíc do Holandska. Iste to nemožno porovnávať s Litvou alebo Slovenskom, ale aj v našom prípade v zásade platí, že ide prevažne o mladú odvážnu populáciu, ktorá hľadá v Írsku alebo v Británii prácu s primeranou mzdou v situácii vysokej nezamestnanosti vo vlastnej krajine, tiež príležitosť naučiť sa jazyk a spoznať kultúru novej krajiny. Autorka pristupuje k tomuto fenoménu ako sociológ, ktorý chápe individuálne rozhodnutie mladého človeka emigrovať ako výsledok nových vzorov dospelosti. Tieto vzory obsahujú okrem tradičnej orientácie na založenie novej rodiny aj orientáciu na individualistickú kultúru s požiadavkou sebarealizácie, experimentovaním a spotrebou. Podľa E. Krzaklewskej netreba migráciu v prípade mládeže zjedno-

dušovať: *pre niektorých je migrácia príležitosťou na skok do dospelosti, pre iných skôr nástroj na predĺženie vlastnej mladosti.*

V časopise nájdeme aj niekoľko príspevkov, ktoré prezentujú situáciu výskumu mládeže v Ázii – osobitne v Číne, ale aj v Kanade a USA. Ich spoločným menovateľom je čoraz častejšie spájanie orientácie na výskumné témy so štátou mládežníckou politikou a jej potrebami na tvorbu ich koncepcíí v istých obdobiach, ale taktiež aj pozoruhodný proces jeho inštitucionalizácie ako interdisciplinárneho výskumu.

Skutočnosť, že v jednom číslе časopisu máme k dispozícii relativne veľký počet príspevkov, vyplýva z toho, že ide o veľmi krátke texty. Pohybujú sa na úrovni 6 až 12 strán. Vyznačujú sa tiež tým, že nezaťažujú čitateľa niekoľkostranovými zoznamami literatúry alebo podrobými empirickými prezentáciami výsledkov v podobe grafov a tabuľiek. Dôraz sa kladie na zrozumiteľné verbálne objasnenie empirických výsledkov ako istých prevažujúcich či novo sa objavujúcich trendov alebo dokonca nezvyčajných životných príbehov jednotlivcov či skupín v nových podmienkach.

To vyplýva z koncepcie časopisu pre výskum mládeže, ktorá nadväzuje na funkciu pôvodného časopisu venovaného problematike európskej mládežníckej politike a systému práce s mládežou. V oboch prípadoch sú cieľové skupiny – mládežníckí politici a pracovníci s mládežou – čitatelia, ktorých možno ľahko odradiť od čítania náročných vedeckých textov. Ako sa to uvádza v úvode zostavovateľov, časopis sa distribuje do 187 krajín vo všetkých regiónoch sveta. Preto sa tu publikujú príspevky a abstrakty v angličtine, francúzštine alebo nemčine.

Obidva časopisy sú publikované na webstránke [www.coe.int/youth/forum](http://www.coe.int/youth/forum) 21. Od roku 2008 sa na nej publikujú celé texty aj v ruskom jazyku. Prezentáciu časopisu na tejto stránke podporuje Riaditeľstvo mládeže a športu Rady Európy s cieľom posilniť európsky a medzinárodný dialóg o kľúčových otázkach detskej a mládežníckej politiky.

Ladislav Macháček

**Carnoy, M., Beteille, T., Brodziak, I., Loyalka, P., a Luschei, T.: Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics Achievement?**

Stanford University, School of Education, Stanford : IEA, 2009, 180 s.  
ISBN/EAN 978-90-79549-05-4

OECD svojho času v jednej zo správ venovaných výsledkom štúdie PISA poukázalo na to, že výdavky na vzdelávanie priamo nesúvisia s dosiahnutými výsledkami. Vysoké náklady na vzdelávací systém a platy učiteľov nezararučujú pripravenosť žiakov na život vo vedomostnej spoločnosti, napríklad dostatočný rozvoj ich klúčových kompetencií (PISA meria čitateľskú, matematickú a prírodovednú gramotnosť). Na druhej strane Barber a Mourshed (2007), vychádzajúci aj z dát zhromaždených štúdiou OECD PISA, tvrdia, že *kvalitné vyučovanie v triede si vyžaduje kvalitných učiteľov a že kvalitní učitelia sú tam, kde je*: vysoký status učiteľa (jedna z 3 najlepších profesíí), *dobrý nástupný plat v súlade s nástupnými platmi ostatných absolventov VŠ*, premyslený výber záujemcov na štúdium (10 % študentov s najlepšími výsledkami, záujemcovia s vysokou úrovňou čitateľskej a matematickej gramotnosti, vysokou úrovňou interpersonálnych a komunikačných zručností, ochotou ďalej sa vzdelávať a motiváciou učiť) a uvedenie do praxe.

Tak ako je to? Je pravda, že tie krajinu, ktoré lepšie platia učiteľov, dosahujú lepšie výsledky? Odpoveď pre netrpezlivého čitateľa je ÁNO, ale pekne po poriadku (autori totiž nedávajú túto odpoveď priamo, ale predstavujú 20 profílov sledovaných krajín)...

Autori publikácie Carnoy, Beteille, Brodziak, Loyalka a Luschei (2009) sa sústredili na oblasť matematického vzdelávania, výsledkov v matematickej gramotnosti v štúdiach OECD PISA alebo IEA TIMSS a platov učiteľov matematiky. Autori vychádzali z predpokladu, že matematické vzdelanie je uplatnitelné aj mimo oblasti školstva a najlepší absolventi (či už SŠ alebo VŠ) majú na výber a rozhodujú sa v závislosti od podmienok v jednotlivých možných povolaniach, teda napríklad aj podľa výšky nástupného platu a možnosti kariérneho rastu. Možno poznáte (pra)starý vtip: že *učenie je poslanie, keby to bolo povolanie, bolo by ho potrebné zaplatiť*... Kedže nadšencov je len obmedzený počet, tak výsledky, ku ktorým autori dospeli, sú vlastne iba v súlade so zdravým rozumom.

Zaujímavé však je, ako autori pri analýze postupovali a ktoré premenné kontrolovali. Autori sa napríklad pri porovnávaní platov sústredili len na mužov. V mnohých zamestnaniach sú totiž platy žien významne nižšie ako platy mužov. Takáto otvorená diskriminácia žien (za rovnakú prácu nižšia pláca) v školstve (našťastie) nie je možná. Autori ďalej do porovnania

zapracovali vek, lebo priemerný vek učiteľov v mnohých krajinách je vyšší ako v iných profesiách. Pri hodinovej mzde zasa autori zobrali do úvahy aj kratšie pracovné dni a dlhšiu dovolenku učiteľov. Autori zanalyzovali situáciu v 20 krajinách sveta. Slovensko medzi týmito krajinami nie je. Žiaľ, nie sme významnou krajinou ani z hľadiska veľkosti populácie (analyzované bolo napríklad Nemecko, Francúzsko, Veľká Británia, Austrália či USA), ani z pochôdzu výsledkov dosahovaných v medzinárodných komparatívnych meraniach (ako zaradené Fínsko).

Autori pri analýze vychádzali z dostupných dokumentov (predpisov a vyhlášok), ale aj údajov štatistického úradu či prieskumov spotrebiteľského koša. Nie v každej zo skúmaných krajín mali k dispozícii rovnaký typ dát, preto aj štruktúra jednotlivých kapitol venovaných situácií v konkrétnych skúmaných krajinách je v niektorých prípadoch rozdielna. Len tri zo skúmaných krajín sa nezúčastnili štúdií OECD (Botswana, Filipíny a Singapúr), tie sa však zúčastnili štúdie IEA TEDS – M, skúmajúcej pregraduálnu prípravu učiteľov, v rámci ktorej recenzovaná publikácia vznikla.

Zo 17 skúmaných krajín, ktoré disponujú výsledkami 15-ročných žiakov v oblasti matematickej gramotnosti, v 10 zarábajú učitelia matematiky (muži) menej ako vedci alebo technici s matematickým vzdelaním a zároveň majú aj absolventi učiteľského štúdia nižší nástupný plat ako ich rovesníci nastupujúci do neučiteľského povolania. Výsledky väčšiny týchto krajín (7/10) v štúdiu OECD PISA sú v súlade s predpokladom „*za málo peňazí málo muziky*“: 15-roční žiaci v USA, Thajsku, Taliansku, Nórsku, Mexiku, Čile a Bulharsku skórovali v matematickej gramotnosti pod priemerom OECD. V prípade Bulharska si autori dokonca dovoľujú tvrdiť, že „*bud' bude klesať úroveň vyučovania matematiky, alebo musia stúpať platy učiteľov*“. Nuž, tak túto hypotézu si budeme môcť overiť v decembri tohto roku a potom každý ďalší tretí rok (a to rovnako ako aj v prípade Slovenska). Obrátená hypotéza sa potvrdzuje v prípade Francúzska. Situácia učiteľov v tejto krajine sa od roku 1995 do roku 2002 zhoršila, pretože platy ostatných profesí rástli. Následne od roku 1997 poklesol záujem o učiteľské štúdium. V štúdiu OECD PISA 2006 táto krajina sice skórovala v priemere krajín OECD, ale dosiahnutý priemerný výkon v matematickej gramotnosti bol štatisticky významne nižší ako výkon dosiahnutý v rovnakej štúdii v roku 2003. Ďalšou krajinou, ktorá skórovala v priemere OECD, bolo Nemecko. Aj v Nemecku sa v rokoch 1995 až 2001 prejavil relatívny pokles priemernej mzdy učiteľov (respektíve pomalší rast) oproti vedcom a technikom. Do roku 1990 boli učitelia dobre platení a rešpektovaní, potom nastal oproti porovnatelným kategóriám pokles, najmä v prípade mužov a mladých učiteľov. Autori však tvrdia, že „*výbuch*“ v PISA spôsobila štruktúra vzdelávacieho systému. Výnimcočnou krajinou je Fínsko. Rozdiel príjmu je 15 % v neprospech učiteľského povolania, napriek tomu

krajina dosiahla pozoruhodné výsledky vo vzdelávaní. Učiteľské povolanie bolo vo Fínsku tradične váženou profesiou. V súčasnosti však jeho atraktívnosť klesá. Dôvodmi sú: väčšia pracovná záťaž učiteľov, viac rôznych úloh a vyššia zodpovednosť, slabá disciplína žiakov a občasné násilie v školách. Takže uvidíme.

Veľká Británia má nižšie nástupné platy učiteľov, neskôr sa ich mzdy vyrovňávajú – skôre v PISA je v priemere OECD. Austrália svojím skóre nad priemerom OECD potvrdzuje hypotézu Barbera a Moursheda (2007), že dôležitý je nástupný plat. Kým nástupný plat absolventa učiteľského štúdia je porovnatelný s nástupným platom v iných profesiach, plat staršieho učiteľa môže byť až o tretinu nižší. V Španielsku je však situácia iná. Napriek tomu, že nástupný plat absolventov VŠ je porovnatelný, po tridsiatke príjem učiteľov v porovnaní s porovnatelnými skupinami dramaticky klesá. Výsledok – priemer porovnatelný s priemerom Slovenska (t.j. pod priemerom OECD).

Len v štyroch sledovaných krajinách zarábajú učitelia matematiky (muži) rovnako alebo viac ako vedci alebo technici s matematickým vzdelaním a zároveň majú aj absolventi učiteľského štúdia vyšší nástupný plat ako ich rovesníci nastupujúci do neučiteľského povolania: sú to Švajčiarsko, Čína – Tajpej, Čína – Hongkong a Kórea. Všetky tieto krajinu dosiahli v štúdii OECD PISA výsledky nad priemerom OECD. Čína – Tajpej dosiahla v PISA 2006 najvyššie skóre: 549 bodov. Hongkong dosiahol 3. najvyššie skóre: 547 bodov podobne ako Kórea: 547. Švajčiarsko v štúdii OECD PISA dosiahlo priemerné skóre 530 bodov. Podľa autorov však v roku 2004 nastal v odmeňovaní učiteľov zlom a v budúcnosti môže byť väčší problém získať kvalitných učiteľov. Takže stačí počkať a uvidíme, ako na tom plate záleží.

Paulína Koršňáková

**Bosá, M., Filadelfiová, J. (eds.): Učiteľky a riaditelia. Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách**  
Prešov : EsFem, 2009, 146 s. ISBN 978-80-970309-5-7

Občianske združenie EsFem, založené v roku 1999, je v oblasti rodových štúdií etablovanou organizáciou. Za desaťročné obdobie jeho odborníčky a odborníci realizovali (aj v spolupráci s organizáciami Aspekt, Centrum rodových štúdií, Inštitút pre verejné otázky a ī.) viacero významných projektov, výskumov a analýz. Ako jedna z najvýraznejších oblastí, ktorej sa EsFem venuje, sa do povedomia zapísala rodová rovnosť vo vzdelávaní a výchove<sup>1</sup>. Touto tému sa systematicky zaoberá už od svojho vzniku, či už do úvahy berieme nepretržitý viacdimenziálny monitoring školstva, analýzy kurikúl alebo rozvíjanie a presadzovanie princípov feministickej pedagogiky<sup>2</sup>. A v tejto oblasti vznikla i ostatná publikácia odborníčok a odborníkov EsFemu – *Učiteľky a riaditelia (Rodová nerovnosť a rodová segregácia na stredných odborných školách)*.

Publikáciu, ktorá je výsledkom projektu *Rodová rovnosť v prostredí stredných odborných škôl*, možno z viacerých príčin označiť za unikátnu. Autorky a autori okrem teoretického aparátu a konceptov súvisiacich s feministickou analýzou školstva (a v danom kontexte i trhu práce) v knihe prezentujú výsledky empirického výskumu, ktorý uskutočnili na stredných odborných školách v rokoch 2008 – 2009. Prinášajú čerstvé informácie a odpovedajú na otázky, ktoré by sa zjednodušene dali sformulovať takto: Existuje na slovenských stredných odborných školách rodová segregácia? Ak áno, akú

---

<sup>1</sup> Viac o projektoch a organizácii OZ EsFem pozri na <http://www.esfem.sk>

<sup>2</sup> Feministická pedagogika vychádza z histórie feministického hnutia, tradične je chápána ako súčasť progresívneho vzdelávania a kritickej pedagogiky. Podobne ako feministické teórie, aj pedagogika má diferencované podoby a východiská, no zjednocuje ju požiadavka rodovej rovnosti. V našom prostredí sa feministická pedagogika chápe ako rodovo citlivá pedagogika a ako taká využíva rozličné stratégie a metodiky (rodovo špecifický prístup, koedukácia, kritická analýza inštitúcií školstva, jazyka a pod). Uplatňovanie rodovej rovnosti na Slovensku má charakter mainstreamingu, t.j. rodová perspektíva nie je (alebo by nemala byť) výhradne záležitosťou alternatívneho školstva. Feministickú pedagogiku zvyčajne prezentuje viacero všeobecných princípov (Weiner, 2006): reformácia vzťahu učiteľ/ka-student/ka, stieranie rolí (umožniť, aby aspoň časť moci bola delená), budovanie komunity (kolaboratívne učenie cez vzťahy a dialóg), pozdvihovanie individuálneho hlasu (rozširovať právo vyjadriť sa), rešpektovanie inakostí, rozdielnosť osobných skúseností (priznať dôležitosť osobnej skúsenosti v učení), spochybňovať tradičné názory, pohľady (odhalovať sociálny a politický pôvod teórií, výskumov a vzdelávania). Podľa WEINER, G. 2006. Out of the Ruins: Feminist Pedagogy in Recovery. In: Skelton, CH., Francis, B., Smulyan, L. (eds.). The SAGE Handbook of Gender and Education. London : SAGE Publications Ltd. pp. 79-92.

štatistickú podobu má? Systematická poznatková báza na zodpovedanie týchto otázok o SOŠ doposiaľ na Slovensku nebola dostupná.

Odpoveď na prvú otázku je zrejmá už pri zbežnom pohľade na hlavný názov publikácie. Autorský tím (M. Bosá, K. Minarovičová, J. Filadelfiová, M. Béreš, D. Bosý) sa vo výskume a publikácii venuje nie len vertikálnej, ale i horizontálnej segregácii v školstve. Výskum sa teda orientuje na skúmanie zastúpenia žien na riadiacich pozíciah, ale aj na skúmanie zastúpenia žiačok a žiakov (a učiteľiek a učiteľov) v rámci jednotlivých typov stredných odborných škôl.

Ako upozorňujú editorky publikácie, reforma školstva z rodového hľadiska má aj po roku 1989 skôr deklaratívny ako reálny charakter. Školstvo je dôležité monitorovať, keďže jednou z jeho úloh je príprava na povolanie a dôsledkom rodovo slepej (necitlivej) výchovy je aj rodová nerovnosť a rodová segregácia na trhu práce: „Škola [...] ovplyvňuje prístup k rôznym zamestnaniam a následne aj k dosiahnutiu sociálnej prestíže a k materiálnemu zabezpečeniu do budúcnosti. Selektívna funkcia školy a následná alokácia jedincov na trh práce má pritom svoj rodový rozmer. [...] Školský systém je [...] s trhom práce v mnohých oblastiach prepojený a oba majú svoj rodový rozmer.“ (Minarovičová, s.19<sup>3</sup>) Napokon aj samé školstvo – a ako sa ukazuje predovšetkým isté typy stredných odborných škôl – je príkladom feminizácie na trhu práce.

Publikácia *Učiteľky a riaditelia* je členená do piatich častí : 1. Rod ako východisko, 2. Rodové aspekty trhu práce a školstva, 3. Náčrt situácie na slovenskom trhu práce a rezort školstva, 4. Rodový audit stredných odborných škôl, 5. Možnosti pre pozitívnu zmenu. K jej vyváženému charakteru prispievajú úvodné kapitoly venované feministickej teórii a konceptom, ktoré autorky a autori použili pri príprave výskumu, ale i pri interpretácii jeho výsledkov. Tieto kapitoly objasňujú konceptuálne a teoretické východiská výskumného tímu a navyše čitateľky a čitateľov oboznamenujú s akýmsi minimom feministickej teórie (rod, rodové stereotypy, verejná a súkromná sféra, horizontálna a vertikálna segregácia, sklenený strop, sklenený výtah a pod.). Umožňujú teda i tým, ktorí sú menej oboznamení s rodovou problematikou, prehľadným spôsobom sa v téme zorientovať a vytvárajú dobrý predpoklad na uchopenie kapitol, ktoré sa venujú štatistickým údajom a výsledným dátam empirického výskumu.

Ako nevyhnutné východisko všetkého uvažovania autorky a autori objasňujú rozlíšenie rodu a pohlavia. Prečo je rozlíšenie rodu a pohlavia dôležité pre odborníčky, ktoré sa zaoberajú rovnosťou príležitostí mužov a žien, vysvetľuje Monika Bosá: „[...] ešte vždy biologizujúca argumentácia slúži na legitimizáciu rodových nerovností a rodovej diskriminácie : Takmer všetky známe javy –

---

<sup>3</sup> Všetky uvádzané citácie sa vzťahujú na recenzovanú knihu.

predovšetkým spoločenské nerovnosti a deľbu práce medzi ženami a mužmi – je možné pomocou biologizujúcej argumentácie považovať za 'prirodzené', dané a nemenné (zodpovedajúce schopnostiam, možnostiam, kompetenciám a vlastnostiam žien a mužov).“ (Bosá, s. 14)

Biologizujúca argumentácia, ktorá zneviditeľňuje sociálne a inštitucionálne vplyvy na vývin jednotlivca, by mohla byť nástrojom legitimizácie nerovnosti mužov a žien aj na trhu práce a špecifickým spôsobom „zdôvodňovať“ napríklad aj feminizáciu školstva. Ako jeden zo zaujímavých príkladov podobnej – biologizujúcej a rodovo stereotypnej – úvahy, ktorá nepochybne stojí za rodovo segregáciou v oblasti školstva, uvádzajú autorky materstvo: „Rovnako ako materstvo, aj učiteľstvo je [...] vnímané ako 'poslanie', argumentuje sa stereotypne 'prirodzenými' vlastnosťami žien vhodnými na vykonávanie starostlivostných a výchovných aktivít. Chápanie materstva ako 'poslania' vytvára dojem, že prostredníctvom týchto činností dochádza vlastne k akémusi 'naplneniu' – podsúva sa tak dojem, že matky (ale aj učiteľky či zdravotné sestry) pri svojej práci akoby 'uspokojovali špecifické potreby' (staráť sa o druhých, pomáhať, ale aj obetovať sa,...), ktoré sú považované za 'prirodzené' – nie je teda potrebné ešte ďalšie ohodnotenie.“ (Minarovičová, s. 24)

Podobne aj pri nerovnomernom zastúpení žiačok a žiakov v technických či naopak „starostlivostných“ odboroch sa nuka stereotypné a biologizujúce vysvetlenie, že dievčatá samy majú tendenciu smerovať do odborov spojených skôr so starostlivosťou, že sa na isté odbory nehodia a v ich štúdiu ich netreba podporovať.

Škola nie je neutrálna inštitúcia, je silne rodovo zaťažená a má d'alekosiahle dôsledky na štruktúru trhu práce a ekonomickej nerovnosti žien a mužov. Ako však upozorňujú autorky, reflexia a zmena statu quo musí prebiehať viacúrovňovo. Rovnosť príležitostí vo vzdelávaní a aj na trhu práce nezabezpečí iba samotná koedukácia chlapcov a dievčat, medzi inými je potrebná aj reflexia rodových stereotypov (napr. stereotyp „hlavy rodiny“, „ochrankyne domáceho krbu“ a pod.) a redefinícia súkromnej i verejnej sféry: „Ak chceme, aby nastala zmena a dosiahla sa väčšia rovnosť medzi ženami a mužmi tak vo verejnej, ako aj súkromnej sfére, vyžaduje si to redefiniciu oboch sfér. Konvenčné myšlenie, ktoré umiestňuje ženy do súkromnej (privátnej) sféry, vedie k ich vylúčeniu napríklad z formálnej politiky a plného využívania občianskych práv.“ (Minarovičová, s. 26)

Najpodstatnejšia časť publikácie – empirický výskum na stredných odborných školách (*Rodový audit stredných odborných škôl*) – nadväzuje na uvedené feministické východiská a na štatistické zisťovania a analýzy, ktoré sú doposiaľ k dispozícii za roky 1997 – 2006. S nimi sa čitatelia a čitateľky môžu oboznámiť v kapitole sociologičky Jarmily Filadelfiovej (*Náčrt situácie na slovenskom trhu práce a rezort školstva*). Nielen prieskumy verejnej mienky, ale aj

tieto dátá preukázali, že pre slovenský trh práce sú typické veľké rodové rozdiely a že tzv. korelačná hypotéza (čím vyšší stupeň vzdelania, tým lepší prístup k viac plateným zamestnaniam) pri zohľadnení rodu neplatí. Neplatí teda, že hoci si dievčatá volia školy s vyšším stupňom vzdelania, majú lepšie platené miesta v zamestnaní. Výskumy takisto preukázali horizontálnu i vertikálnu segregáciu na slovenskom trhu práce, teda, že ženy vykonávajú odlišné zamestnania a majú iný podiel na riadiacich funkciách. Tieto zistenia sú v publikácii prezentované tabuľkami a grafmi. Takisto kvalitatívny obraz poukazuje na feminizáciu (spolu s oblasťou zdravotníctva a sociálnej starostlivosti) a na to, že hoci rezort školstva má jednu z najnižších pracovných miezd medzi rezortmi národného hospodárstva, aj v rámci neho existujú rodové rozdiely v odmeňovaní.

Ked' odborníčky a odborníci EsFemu v roku 2007 pripravovali vlastný výskum, vychádzali teda z dosť dobre opodstatneného predpokladu rodovej segregácie na slovenskom trhu práce a v oblasti školstva: „[...] možno konštatovať, že štatistické analýzy a výskumy z oblasti trhu práce a zamestnanosti v mnohých smeroch potvrdzujú štruktúrny charakter znevýhodnení na trhu práce spôsobený rodovými (i vekovými a inými, napr. etnickými) stereotypmi, ktorým ženy čelia po celý život – od mladého veku cez materstvo až po preddôchodkové obdobie.“ (Filadelfiová, s. 37)

Vo vlastnom kvantitatívnom výskume pozornosť venujú špecificky stredným odborným školám a významným spôsobom rozširujú poznatkovú bázu o rodovej rovnosti v ich prostredí. Východiskové dátá čerpajú z dostupných webových stránok (učitelia a učiteľky na SOŠ) a online informácií Ústavu informácií a prognóz školstva (žiaci a žiačky na SOŠ). Do analýzy o pedagogickom zbere bolo zahrnutých 202 stredných odborných škôl a do analýzy o zastúpení žiačok a žiakov 229 stredných odborných škôl.

Vo výskume EsFemu sa preukázalo, že podiel žiakov a žiačok v jednotlivých typoch odborných škôl je rodovo podmienený – dievčatá mali najsilnejšie zastúpenie v pedagogických, pedagogicko-sociálnych, zdravotníckych školách, obchodných akadémiach a v školách podnikania. Tieto typy škôl sa ukázali ako feminizované i z hľadiska pedagogického zboru. U chlapcov, naopak, najvyššie zastúpenie vykazovali priemyselné a technické školy a i z hľadiska pedagogického zboru sa opakoval podobný vzor – t.j. prevaha pedagógov-mužov.

Napriek výraznej feminizácii škôl výskum konštatuje výraznú vertikálnu rodovú segregáciu: „Ako ukazujú empirické údaje, feminizácia škôl je výraznejšia, vo viacerých kategóriách prekročila (priblížila sa ku) 80%. Napriek tomu sú na riaditeľských pozíciah muži zastúpení nepomerne častejšie, oveľa silnejšie, než je ich zastúpenie v pedagogickom zbere [...] Celkovo môžeme na základe empirických údajov konštatovať nepomerne vyšší počet mužov v ria-

diacich pozíciah [...] v porovnaní s celkovým zastúpením mužov v pedagogickom zbere [...]“ (Béreš, Bosý, s. 52-53)

Ako na zaujímavý úkaz poukazujú autori a autorky na opačný trend, na vyššie zastúpenie žien v pozíciah zástupkyne (otvárajú otázku vhodnú pre ďalší výskum a hlbšiu analýzu – či je tak preto, že riaditeľská pozícia je späťa s reprezentáciou školy, kym zástupcovská pozícia sa spája s administratívnymi a rutinnejšími úkonmi). Tieto analýzy autorky a autori výskumu rozširujú o viacstupňovú klastrovú analýzu s využitím matematicko-štatistických metód, ktorá takisto preukázala významné rozdiely v relatívnych počtoch chlapcov a dievčat na jednotlivých typoch škôl. Vyplynulo z nej, že rodová segregácia SOŠ je prítomná na všetkých úrovniach (na riadiacich pozíciah, v zastúpení učiteľov a učiteliek, zastúpení žiačok a žiakov). Podobne ako predošlé výskumy aj výskum EsFemu upozorňuje na štatisticky depresívnu výraznú horizontálnu a vertikálnu rodovú segregáciu (teraz v oblasti SOŠ). Autori a autorky chápú zistené údaje ako výzvu na zamyslenie sa nad budúcnosťou stredných odborných škôl (predpokladaná je okrem iného i strata prestíže) a nad uplatnením absolventov a absolventiek na trhu práce. Výzvou pre výskumný tím aj naďalej zostáva spracovať údaje o predmetových komisiach, ktoré by mohli viac napovedať o štrukturálnom charaktere segregácie, no do výskumu nemohli byť zaradené, pretože dostupné údaje o predmetových komisiach boli v čase jeho realizácie minimálne.

Okrem spomínaného teoretického základu a komplexného prehľadu dát získaných výskumom publikácia *Učiteľky a riaditelia* poskytuje ako prílohu nielen prehľad organizácií, ktoré pôsobia v oblasti rodovo citlivej výchovy a vzdelávania, ale aj viaceré medzinárodné dokumenty relevantné k skúmanej oblasti (prvýkrát v slovenskom jazyku sprístupňuje napr. *Odporúčanie CM/Rec (2007)13 Výboru ministrov členským štátom pre gender mainstreaming<sup>4</sup> vo výchove a vzdelávaní, Odporúčanie 1281 (1995) o rodovej rovnosti vo výchove a vzdelávaní*). Svojím obsahom a štruktúrou predstavuje cenný príspevok nielen pre rodové expertky a expertov, má potenciál byť výrazným prínosom aj pre vedenia škôl, predstaviteľov a predstaviteľky decíznej sféry, ako aj pre odborníkov a odborníčky v oblasti sociálnej politiky a politiky trhu práce. Ako naznačuje celkový charakter knihy, ale aj záverečná kapitola (*Možnosti pre pozitívnu zmenu*), autorky a autori nezostávajú iba pri štatistických konštatovaniach, ponúkajú nielen teoretické zázemie, ale majú aj ambíciu prispieť k reálnej zmene stredného odborného vzdelávania tak, aby na obsahovej a štrukturálnej úrovni zodpovedalo požiadavkám rodovej rovnosti.

Lenka Krištofová

---

<sup>4</sup> Pozn. L.K. – uplatňovanie rodového hľadiska (gender mainstreaming)