

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/ Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 11, 2020

Volume 11, 2020

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Gondova 2, 811 02 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Zuzana Juščáková

Štátny pedagogický ústav

(zuzana.juscakova@statpedu.sk)

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Silvia Dončevová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Zuzana Juščáková**, Štátny pedagogický ústav, Bratislava, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

PEDAGOGIKA SK, ročník 11, 2020, číslo 3/ PEDAGOGIKA.SK, volume 11, 2020, No. 3.

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society.

Vedie hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza štvrťročne/Journal is published quarterly.

Publikované štúdie neprešli jazykovou korektúrou, zodpovednosť za jazykovú správnosť nesú samotní autori uverejnených štúdií.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 11, 2020, č.3, s. 75.

Obsah

Štúdie

Ď u r i c o v á, Lenka, P e t r í k, Štefan, V a š a š o v á, Zlata: Vnímanie autority učiteľom - lídrom edukácie.....	127
H e i n z o v á, Zuzana, K u b e j o v á, Simona: Interakčný štýl učiteľa v kontexte s črtovou emocionálnou inteligenciou.....	139
J u š č á k o v á, Zuzana: Hodnotenie kvality šlabikárov učiteľmi.....	151
K o l d e o v á, Lujza: Využívanie pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike	169

Diskusia

O n d r e j k o v i č, Peter: Teórie socializácie v sociológii výchovy.....	186
---	-----

Contents

Studies

Ď u r i c o v á, Lenka, P e t r í k, Štefan, V a š a š o v á, Zlata: Perception of Authority by Teacher - Leader of Education.....	127
H e i n z o v á, Zuzana, K u b e j o v á, Simona: The Teacher's Interaction Style In The Context Of Trait Emotional Intelligence.....	139
J u š č á k o v á, Zuzana: The Evaluation of Textbook Quality by Teachers.....	151
K o l d e o v á, Lujza: Selected aspects of positive evaluation in family education in the Slovak Republic and the Federal Republic of Germany.....	169

Discussion

O n d r e j k o v i č, Peter: Theory of socialization in sociology of education.....	186
--	-----

Vnímanie autority učiteľom - lídrom edukácie

Lenka Ďuricová, Štefan Petřík, Zlata Vašašová

Katedra psychológie PF UMB v Banskej Bystrici
Centrum edukačného výskumu PF UMB v Banskej Bystrici
Katedra psychológie PF UMB v Banskej Bystrici

Anotácia: *Príspevok je venovaný problematike autority učiteľa, v súčasnej demokratickej spoločnosti opäť aktuálnej. Tento pedagogicko-psychologický konštrukt považujeme za dôležitý aj vo vzťahu k roli lídra, ktorá neodmysliteľne k tejto profesii patrí, minimálne vo vzťahu k žiakom, študentom. Cieľom tejto štúdie je preskúmať vnímanie pojmu autorita učiteľa u pedagógov na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania. Ako výskumný nástroj používame metódu sémantického diferenciálu, ktorý je schopný naznačiť umiestnenie pojmu v jeho sémantickom priestore. Náš výskumný súbor tvorí 607 respondentov (86% žien a 14% mužov), učiteľov pôsobiach na druhom stupni základných škôl. Výsledky vo všeobecnosti naznačujú skôr kladné vnímanie pojmu autorita (pozitivita a dynamika). Ako premenná, ktorá má vplyv na vnímanie tohto pojmu, sa ukazuje kvalifikácia samotná (ukončené úplné učiteľské vysokoškolské vzdelanie) a spôsob jej získania.*

Kľúčové slová: *autorita učiteľa, učiteľ - líder, sémantický diferenciál.*

Perception of authority by teacher - leader of education. *The paper focuses on teacher's authority in our democratic society. This pedagogical and psychological construct is considered to be important in the relation to the role of a leader that is an inseparable part of teacher's profession. The aim of our study is to find out how authority is perceived by teachers at lower secondary education. The research method of the semantic differential has been used. The research sample consists of 607 respondents (86 % female and 14 % male). The analyses of results proved more positive than negative perceiving of the term "authority". The variable that has a considerable impact on perceiving this term is teacher's qualification.*

Key words: *teacher's authority, teacher-leader, semantic differential.*

Úvod

Inovácie v edukačnej praxi a tiež snahy po modernizácii v pedagogických prístupoch na prelome 20. storočia odsúvali mnoho edukačných problémov do úzadia. Medzi ne patrí aj problematika autority učiteľa, ktorú považujeme za jednu z kľúčových, aby pedagóg zvládol náročný edukačný proces. Možno tvrdiť, že niektoré teoretické koncepcie sa pokúšali koncom 20.

storočia oslovovať učiteľov, aby sa svojej autority vzdali, pretože jej uplatňovanie v edukačnom procese považovali za prejav nátlaku, prehnanej direktívnosti, zbytočnej kontroly a nepochopenia skutočných potrieb žiakov (Postpedagogika H. V. Shoenebecka). Negatívne názory na autoritu učiteľa boli prezentované už v samotnom názve niektorých koncepcií napr. antiautoritatívna pedagogika.

Nadmerné presadzovanie a nesprávne pochopenie slobody v edukácii spôsobilo, že autorita začala byť považovaná za niečo neprístupné, archaické a nemoderné nielen v školách, ale aj v celej spoločnosti. To sa prejavilo v arogancii, v neúcte, nerešpektovaní a ľahostajnosti k učiteľskému povolaniu a k človeku vôbec. Nedodržiavanie pravidiel a noriem, svojvoľné vysvetľovanie si demokracie priviedlo školstvo a prácu učiteľa do krízy, kde je veľmi ťažko udržať v triede poriadok, motivovať žiakov a vzbudiť záujem o vzdelávanie.

Medzi priekopníkov výskumov o autorite učiteľa môžeme zaradiť Jacksona (1990), ktorý sa snažil na základe výsledkov svojho etnografického výskumu upozorniť na vzťah medzi autoritou a dodržiavaním pravidiel v školskej triede. Autor výskumu uvádza tzv. skryté kurikulum (hidden curriculum) a definuje ho v rámci troch R, ktoré môžu byť nápomocné pri budovaní autority učiteľa – riadenie (regulations), pravidelnosť (routines) a pravidlá (rules). Adaptovaný model troch P uvádza aj súčasná česká odborníčka zaoberajúca sa problematikou autority Vališová (podľa Kolář - Vališová, 2009). Za dôležité z hľadiska autority učiteľa v školskej triede považuje dodržiavanie troch P, a to poriadok, práva, povinnosti. Na to, aby sa zložitý prechod z detstva do dospelosti mohol bezproblémovo uskutočniť, je dôležité, aby dospievajúci jednotlivci začali prirodzene a dobrovoľne zdieľať všeobecne platný systém noriem, pravidiel a požiadaviek. Ak chce učiteľ viesť svojich žiakov k samostatnosti, je dôležité, aby u nich postupne rozvíjal rešpektovanie zodpovednosti, práv a povinností, pravidiel vzájomného spolužitia, teda spomínaný model troch P. Bez toho, aby učiteľ uplatňoval svoju autoritu, je spomínaný proces, podľa nášho názoru, ťažko realizovateľný.

Vo všetkých oblastiach našej spoločnosti, či už ide o rodinu, školu alebo politický systém, dochádza k oslabovaniu autority. Aké sú príčiny tejto zmeny a akými mechanizmami dochádza k jej oslabovaniu? Masmédiá neraz prinášajú informácie o nebezpečenstve autority v školskom prostredí, rodinnej výchove, spoločnosti a proklamujú, že učelia, resp. rodičia svojou autoritou obmedzujú slobodu svojich žiakov a detí. Stalo sa pre nás samozrejmosťou, že nám online prostredie povie takmer všetko, nedozvieme sa ale, ktoré informácie máme selektovať, prijať alebo odmietnuť. V dôsledku toho sa v spoločnosti môže utvárať negatívne vnímanie pojmu autorita učiteľa, ktorý je automaticky spájaný s uplatňovaním rozkazov, trestov, potláčaním iniciatívy a slobody žiakov, s nezaujmom o ich potreby zo strany učiteľa. V spoločnosti sa otvorene

hovorí a diskutuje o kríze autority, ktorá nespočíva v tom, že by autorita zmizla z nášho každodenného života, skôr pramení z toho, že sa jej nevenuje patričná pozornosť, alebo je vnímaná v iných kontextoch a mnohostranných premenách. Do istej miery je to spôsobené aj tým, že väčšina z nás možno ani nepozná význam samotného pojmu autorita (z lat. auctoritas – záruka, istota, platnosť podľa Vališovej, 1998), alebo ju spája s bezpodmienečnou poslušnosťou, prehnanou disciplinovanosťou, utláčaním, mocou, násilím a trestami. Nezriedka dochádza k zamieňaniu pojmov autorita učiteľa a autoritatívny učiteľ a k ich nesprávne používaniu.

Učiteľa je možné vnímať ako lídra, minimálne vo vzťahu k žiakovi plní aj túto rolu. Yukl (2009, s. 13) definuje vedenie ako „proces ovplyvňovania druhých, aby pochopili a dohodli sa na tom, čo je potrebné urobiť a ako to urobiť, a na procese uľahčovania individuálneho a kolektívneho úsilia o dosiahnutie spoločných cieľov“. Zjednodušene, vedenie je schopnosť ovplyvniť skupinu smerom k dosiahnutiu cieľov. Podobným spôsobom chápe vedenie aj Chemers (podľa Pashardis, 2014, s. 14), ktorý tvrdí, že „vedenie je proces sociálnych vplyvov, počas ktorého si jednotlivec dokáže zabezpečiť pomoc druhých s cieľom dosiahnuť spoločný cieľ. Vedúci je osoba, ktorá svojím správaním ovplyvňuje správanie ľudí vo svojej skupine. Týmto spôsobom aktivizuje členov organizácie k dosiahnutiu spoločnej vízie“. Víziu v procese vedenia zdôrazňujú aj Collins (2001) a Ahn, Adamson a Dornbusch (2004). Za uvedenia hodnú považujeme definíciu Cashmana (2000, s.20), ktorý konštatuje, že „vedenie je autentické sebavyjadrenie, ktoré vytvára hodnotu, nie je považované za hierarchické - existuje všade v organizáciách.“ Dnešné chápanie vedenia, ani toho v edukácii, sa už nesústreďuje na osobnostné predpoklady úspešného lídra, ale skôr na jeho kompetencie a zručnosti. Z toho dôvodu uvádzame ešte jednu, celkom optimistickú definíciu od Kouzesa a Posnera (2002, s. 20): „Vedenie je vzťah. Vedenie je identifikovateľný súbor zručností a postupov, ktoré sú dostupné všetkým..., nielen niekoľkým charizmatickým mužom a ženám.“

V odbornej literatúre k líderstvu v edukácii (Spillane – Halverson – Diamond, 2001; Ackerman – Mackenzie, 2006; Leithwood – Beatty, 2008; Danielson, 2007) sa stretávame s pojmami „school leaders“ alebo „teacher leaders“. K radovému učiteľovi v praxi je podľa nášho názoru bližší ten druhý termín. English (2006) považuje „teacher leadership“ za schopnosť a energiu prispieť k plneniu úloh školy nad rámec definovaných povinností. Učitelia-lídri sú tí, ktorí pracujú s kolegami, aby ovplyvnili školské a inštruktážne praktiky. Učiteľ líder vo svojej pôsobnosti prekračuje hranice triedy, mentoruje, spolupracuje, modeluje praktiky alebo pomáha rozširovať chápanie iných (Ackerman – Mackenzie, 2006). Základom tejto praxe je filozofická perspektíva, že prácou navyše je možné vytvoriť lepší svet. Podľa Paškovej

(2019) efektívni riaditelia škôl, ktorí budujú kapacitu spoločného vedenia a spolupráce na svojich školách, využívajú úspešných učiteľov – lídrov a ďalších podporných pracovníkov na budovanie klímy a kultúry neustáleho zlepšovania školy, zameranej na hlavný cieľ zvyšovania výkonnosti študentov.

V poslednom období do povedomia učiteľov, ale najmä vedenia škôl u nás, vstúpil vzdelávací program „Líderstvo v škole“ ako súčasť národného projektu Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov. Tento bol realizovaný rokoch 2013 až 2015. Jeho poslaním bolo rozvíjať kompetencie lídrov na všetkých úrovniach riadenia školy až po učiteľov. Program realizovali metodické centrá a zameriavali sa najmä na riadiacich pracovníkov. Vzdelávanie malo medzi riadiacimi pracovníkmi pozitívny ohlas, avšak nespĺnilo potreby edukačnej praxe úplne, pretože sa nedostalo ku všetkým pedagogickým pracovníkom. Práca každého pedagogického pracovníka, a tiež odborného pracovníka v škole, zameraná na vedenie žiakov, je svojím spôsobom práca lídra. Aktívni učelia - lídri, poukazujú na nedostatky nášho školstva a snažia sa to zmeniť. Chcú zmeniť nevhodnú školskú kultúru, hodnoty niektorých škôl, formy a metódy učenia a výchovy. Vyzývajú kolegov ku zmene foriem a metód učenia a výchovy, riadiacich a interakčných štýlov učiteľov, upozorňujú na nutnosť pružnejšej inštitucionálnej reakcie na potreby spoločnosti a prípravu mladej generácie, aby bola schopná uplatniť sa na pracovnom trhu. Presadiť zmeny do edukácie si vyžaduje vzájomnú interakciu všetkých pracovníkov, no dôležitá je podpora riadiacich pracovníkov, ktorí sami musia byť vodcami nielen vedúcimi.

Jednou z dôležitých dimenzií osobnosti učiteľa-lídra je podľa nášho názoru aj jeho autorita. S ohľadom na sémantický posun tohto pojmu v širšom povedomí verejnosti sme sa rozhodli skúmať tento fenomén priamo u samotných učiteľov.

Výskum

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako vnímajú učelia na nižšom stupni vzdelávania pojem autorita, tj. jeho sémantický rozmer. Zaujímalo nás, či chápanie tohto pojmu v jednotlivých dimenziách nejako súvisí s vybranými kontextovými premennými, napr. rodová príslušnosť, stupeň dosiahnutého učiteľského vzdelania a spôsob jeho získania. V súvislosti s nimi sme si položili nasledovné výskumné otázky:

VO1 Existujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní pojmu autorita z hľadiska rodovej príslušnosti učiteľa?

VO2 Existujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní pojmu autorita z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania učiteľa?

VO3 Existujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní pojmu autorita z hľadiska spôsobu získania učiteľskej kvalifikácie?

Metóda výskumu

Na zisťovanie vnímania pojmu autorita učiteľa sme použili metódu sémantického diferenciálu, ktorá umožňuje preskúmať konotatívny význam pojmu, tj. jeho skrytý, subjektívny význam. Pomocou sémantického diferenciálu je možné umiestniť pojem do sémantického priestoru podľa troch dimenzií (Gavora a kol., 2010):

- *Dimenzia pozitivity dojmu (dimenzia spontánneho hodnotenia)*, ktorá predstavuje hodnotenie pojmu z hľadiska toho, aký dojem vyvoláva pojem: dobrý, príjemný alebo zlý, nepríjemný, odpudzujúci.
- *Dimenzia sily* čo znamená energetický náboj pojmu. Pojem sa posudzuje z hľadiska toho, či pôsobí ako dominantný, silný alebo ako slabý, nevýrazný.
- *Dimenzia aktivity*, ktorá je zameraná na to, či je pojem vyjadrením dynamiky, aktivity alebo pôsobí skôr pokojne, pasívne.

Dimenzie sémantického diferenciálu sme sýtli bipolárnymi adjektívami, ktoré navrhol Ch. E. Osgood, a ktoré uvádzajú vo svojom príspevku Kuric a Smékal (1986, s. 12 - 13). Každú dimenziu sýtli 5 párov bipolárnych adjektív. Respondenti hodnotili pojem autorita učiteľa na 7-stupňovej škále, pričom 4. stupeň sme považovali za neutrálny (napr. dimenzia pozitivity dojmu: pozitívny 1...2...3...4...5...6...7 negatívny; dimenzia sily: dominantný 1...2...3...4...5...6...7 nevýrazný; dimenzia aktivity: dynamický 1...2...3...4...5...6...7 strnulý).

Základný súbor predstavovali učitelia nižšieho sekundárneho vzdelávania na Slovensku. Dotazník sme administrovali v elektronickej podobe do všetkých základných škôl na Slovensku. Výberový súbor, ktorý predstavuje 607 respondentov (N), sa nám podarilo zostaviť na základe dostupného výberu. O prevalencii žien v tejto profesii svedčí aj rodové zloženie nášho súboru: 525 žien (86%) a 82 mužov (14%). Početnosť respondentov z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania a spôsobu získania kvalifikácie čitateľ nájde v príslušných tabuľkách v nasledujúcej časti. Keďže naše dáta v rámci sledovaných premenných nespĺňajú podmienku normálnej distribúcie, rozhodli sme sa pri testovaní rozdielov využiť neparametrické štatistické procedúry.

Výskumné zistenia

Vnímanie pojmu autorita učiteľa vzhľadom na rodovú príslušnosť

Na základe uvedených empirických zistení (Tabuľka 1) konštatujeme, že medzi respondentmi neexistuje štatisticky významný rozdiel vo vnímaní pojmu autorita učiteľa z hľadiska rodu ani v jednej z troch sledovaných dimenzií.

Tabuľka 1 Rodové rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa v sémantickom priestore (N=607)

Rod	Dimenzia aktivity						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
Žena	525	3,18	1,26	3,00	1,00	7,00	19567,000	0,184
Muž	82	2,96	1,02	3,00	1,00	6,40		
Rod	Dimenzia pozitivity dojmu						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
Žena	525	2,85	1,36	2,60	1,00	7,00	21388,000	0,096
Muž	82	3,01	1,08	3,00	1,00	6,00		
Rod	Dimenzia sily						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
Žena	525	3,07	1,15	3,00	1,00	7,00	21387,000	0,925
Muž	82	3,00	0,91	3,00	1,00	5,40		

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota

Vnímanie pojmu autorita učiteľa vzhľadom na dosiahnutý stupeň vzdelania

Vzhľadom k tomu, že rozdelenie v jednotlivých kategóriách respondentov z hľadiska ich najvyššieho dosiahnutého vzdelania bolo nerovnomerné, narábali sme s výsledkami respondentov, ktorí dosiahli úplné vysokoškolské vzdelanie. Respondentov s bakalárskym vzdelaním a doktorandským vzdelaním v učiteľskom odbore z hľadiska indukčnej štatistiky nie je možné porovnávať (v Tabuľke 2 ich uvádzame v rámci deskriptívnej štatistiky).

Z uvedených výsledkov teda len vyplýva, že existuje štatisticky významný rozdiel v dvoch z troch sledovaných dimenzií pojmu autorita medzi absolventami úplného vysokoškolského vzdelania učiteľského a neučiteľského. Ide o dimenziu aktivity, kde hodnota mediánu napovedá, že hodnotený pojem autorita sa viac spája s dynamickosťou u respondentov s učiteľským vzdelaním. Druhou dimenziou, je dimenzia pozitivity dojmu, kde môžeme tiež skonštatovať štatisticky významný rozdiel v prospech absolventov úplného

vysokoškolského učiteľského vzdelania. U nich pojem autorita evokuje pozitivitu silnejšie v porovnaní s absolventami neučiteľských odborov.

Tabuľka 2 Rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania

Dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia aktivity						Kruskal-Wallisov test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	3,76	1,26	3,60	2,40	5,80	12,691	0,005*
VUČ	489	3,09	1,24	3,00	1,00	7,00		
VNEUČ	109	3,43	1,16	3,40	1,00	6,40		
DUČ	4	2,10	0,20	2,20	1,80	2,20		
Dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia pozitivity dojmu						Kruskal-Wallisov test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	3,36	2,35	3,60	1,00	7,00	10,622	0,014*
VUČ	489	2,80	1,33	2,60	1,00	7,00		
VNEUČ	109	3,17	1,22	3,20	1,00	7,00		
DUČ	4	2,35	0,55	2,30	1,80	3,00		
Dosiahnuté vzdelanie	Dimenzia sily						Kruskal-Wallisov test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
BAK	5	3,56	1,51	3,60	2,20	6,00	7,693	0,077
VUČ	489	3,01	1,15	3,00	1,00	7,00		
VNEUČ	109	3,26	0,93	3,20	1,00	5,80		
DUČ	4	2,90	0,42	2,90	2,40	3,40		

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota, BAK – bakalárske vzdelanie, VUČ – vysokoškolské učiteľské vzdelanie, VNEUČ – vysokoškolské neučiteľské vzdelanie, DUČ – doktorandské vzdelanie v učiteľskom odbore.

Vnímanie pojmu autorita učiteľa vzhľadom na spôsob získania kvalifikácie

Výsledky analýzy (Tabuľka 3) naznačujú, že existuje štatisticky významný rozdiel v dvoch z troch sledovaných dimenzií pojmu autorita medzi

absolventami vysokoškolského učiteľského odboru a absolventami doplnkového pedagogického štúdia. Opäť ide o dimenziu aktivity a dimenziu pozitivity dojmu, pričom podľa mediánov pozitívitu a dynamiku pojmu autorita intenzívnejšie deklarujú absolventi vysokoškolských učiteľských odborov.

Tabuľka 3 Rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa z hľadiska spôsobu získania učiteľskej kvalifikácie

Učiteľská kvalifikácia	Dimenzia aktivity						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
VUO	483	3,09	1,25	3,00	1,00	7,00	25787,500	0,017*
DPŠ	124	3,37	1,13	3,20	1,00	6,40		
Učiteľská kvalifikácia	Dimenzia pozitivity dojmu						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
VUO	483	2,81	1,34	2,60	1,00	7,00	25157,000	0,006*
DPŠ	124	3,12	1,24	3,00	1,00	7,00		
Učiteľská kvalifikácia	Dimenzia sily						Mann-Whitneyho U test	p-hodnota
	N	AM	SD	Me	Min	Max		
VUO	483	3,03	1,15	3,00	1,00	7,00	27301,500	0,128
DPŠ	124	3,17	0,97	3,20	1,00	6,00		

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Me – medián, Min – najnižšia hodnota, Max – najvyššia hodnota, VUO – vysokoškolský učiteľský odbor, DPŠ – doplnujúce pedagogické štúdium

Záver

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ako učitelia nižšieho stupňa sekundárneho vzdelávania vnímajú pojem autorita učiteľa. Kladným zistením pre nás bolo, že respondenti vo všeobecnosti v rámci dimenzie pozitivity dojmu umiestňujú tento pojem v sémantickom priestore viac naľavo, tj. evokuje v nich skôr dobrý, príjemný, pozitívny dojem. Pojem autorita teda nepredstavuje pre našich respondentov problém, ani nevyvoláva negatívne prežívanie. Môžeme dedukovať, že boli zrejme adekvátne oboznamovaní počas ich pregraduálnej prípravy nielen s problematikou autority, ale aj s úskaliami jej budovania a uplatňovania. Napriek tomu, že autorita učiteľa sa v laickej verejnosti často neopodstatnene spája s direktívnym štýlom riadenia, manipuláciou a trestami, z výsledkov výskumu je možné podľa nášho názoru konštatovať, že

pedagógovia samotní vnímajú pojem autorita učiteľa konštruktívne. Tento pozitívny náboj v učiteľovom vnímaní konštruktu autorita je dobrý signál pre širšiu verejnosť. Predstavuje totiž základy pre adekvátne budovanie a uplatňovanie tejto dimenzie osobnosti v priamej výchovno-vzdelávacej činnosti.

Okrem toho naši respondenti hodnotili pojem autorita v rámci dimenzie aktivity ako pojem viac dynamický než statický, pasívny. Považujú teda tento konštrukt za progredujúci, vyvíjajúci sa. Takéto procesuálne chápanie pojmu autorita považujeme za nádejné v tom zmysle, že vytvára priestor pre ďalší osobnostný rozvoj učiteľa. Môžeme sa domnievať, že naši respondenti si vo všeobecnosti zrejme uvedomujú aj aspekt relatívnosti autority. Učiteľ si získava autoritu, či už voči žiakom, alebo sociálnemu okoliu, vždy len na určité časové obdobie. Učiteľova ani rodičovská autorita (najmä tá neformálna) nie je statická, nemenná záležitosť. Dynamickosť autority spočíva v tom, že má rôzne formy, neustále sa mení a prispôsobuje. Učitelia pri utváraní svojej autority musia prihliadať napr. aj na vývinové zvláštnosti svojich žiakov, na zloženie triedneho kolektívu, ale i na iné zvláštnosti tej-ktorej školskej triedy, z čoho vyplýva, že nie v každej triede bude mať učiteľ rovnakú „mieru“ autority. Ich autorita by z toho dôvodu mala byť schopná zmeny, prispôsobovať sa dynamike sociálnej skupiny, ktorou každá školská trieda je.

Aj v dimenzii sily nachádzame pri hodnotení pojmu autorita u všetkých respondentov bez rozdielu príklon viac naľavo. Pojem im teda evokuje skôr dominanciu než slabosť a nevýraznosť. Ide teda o čosi jednoznačné, viditeľné, výrazné, životaschopné, čo sa presadí.

Nás však pri hodnotení pojmu zaujímali aj súvislosti s vybranými kontextovými premennými, ku ktorým sme si položili výskumné otázky. Z hľadiska rodovej príslušnosti (VO1) sme v našom výskumnom súbore nezistili žiadne rozdiely vo vnímaní pojmu autorita učiteľa. Rod sa teda neprejavil ako premenná, ktorá by mala na pedagógovo vnímanie tohto pojmu nejaký vplyv, ženy aj muži učitelia ho vnímajú rovnako vo všetkých troch dimenziách. Zámer porovnať vnímanie pojmu z hľadiska stupňa dosiahnutého vzdelania (VO2) sme museli dodatočne skorigovať z dôvodu, že na nižšom sekundárnom stupni vzdelávania nepôsobí relevantný podiel pedagógov s bakalárskym a doktorandským vzdelaním. Takže sa analýza zredukovala na komparáciu učiteľov s úplným vysokoškolským vzdelaním učiteľským a neučiteľským. Rozdiely medzi nimi sa ukázali v dvoch dimenziách (pozitivity a aktivity) v prospech vyštudovaných učiteľov. Pedagógovia s vysokoškolským vzdelaním učiteľským majú pojem autorita výraznejšie spojený s pozitivitou a dynamickosťou oproti pedagógom s neučiteľským vzdelaním. Zdá sa, že tento výsledok súvisí s výsledkom k tretej výskumnej otázke (VO3). Aj tu sa totiž objavili rozdiely v spomínaných dvoch dimenziách

pojmu autorita (pozitivity a aktivity) z hľadiska spôsobu nadobudnutia kvalifikácie, a to v prospech úplného vysokoškolského vzdelania v porovnaní s doplnkovým pedagogickým štúdiom. Môžeme teda skonštatovať, že študijné zameranie (odbor) a dĺžka štúdia ovplyvňujú a spresňujú chápanie tohto pedagogického konštruktu. Absolvent riadneho učiteľského štúdia sa s ním počas štúdia stretne niekoľkokrát v rôznych kontextoch, disciplínach a najmä podrobnejšie a detailnejšie, má teda možnosť si poznanie dostatočne prehĺbiť. Našou prácou sme sa pokúsili opätovne upozorniť na význam dimenzie autorita učiteľa, pretože prácu s ňou považujeme za nevyhnutnú súčasť kvalitného procesu výchovy a vzdelávania. Reálne uchopenie pojmu je prvým predpokladom jej efektívneho budovania. Následne pedagógovi môže pomáhať v dynamickej realizácii vyučovacieho procesu, v úspešnom facilitovaní procesu učenia u svojich žiakov, študentov.

Príspevok je výstupom projektu APVV-17-0557 *Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii*.

Literatúra:

- ACKERMAN, R. – MACKENZIE, S. 2006. Uncovering teacher leadership. In *Educational Leadership*, vol.63, 8, p. 66 –70.
- AHN, M. J. – ADAMSON, J. S. A. – DORNBUSCH, D. 2004. From Leaders to Leadership: Managing Change. In *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, vol.10, 4, p. 112 – 123.
- CASHMAN, K. 2000. *Leadership from the Inside Out*. Provo, UT: Executive Excellence Publishing, 224 p. ISBN-10: 1890009318
- COLLINS, J. 2001. *Good to Great*. New York: Harper Collins. 400 p. ISBN-10: 9780066620992
- DANIELSON, C. 2007. The Many Faces of Leadership. In *Educational Leadership*, vol. 65, 1, p. 14 – 19.
- ENGLISH, F.W. 2006. *Encyclopedia of Educational Leadership and Administration* (vol. 2). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1264 p. ISBN-10: 0761930876
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava: Univerzita Komenského, [citované 28. júna 2019] Dostupné na <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk>>
- JACKSON, P. W. 1990. *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press, 168 p. ISBN-10: 0807730343
- KOLÁŘ, Z. – VALIŠOVÁ, A. 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 232 s. ISBN 9788024728575
- KOUZES, J. M., – POSNER, B. J. 2002. *Leadership challenge (3rd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass, 496 p. ISBN-10: 0787968331

- KURIC, J – SMĚKAL, V. 1986. Sémantický diferenciál jako nástroj analýzy estetického vnímání malířských výtvarných děl. In *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity. Studia minora Facultatis Philosophicae Universitatis Brunensis*, roč. 35, s. 7 – 43.
- LEITHWOOD, K., – BEATTY, B. 2008. *Leading with Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks: Corwin Press, 192 p. ISBN-10: 1412941458
- LÍDERSTVO V ŠKOLE UČITEĽOV OSLOVILO [citované 20.mája 2019]. Dostupné na <<https://www.minedu.sk/liderstvo-v-skole-ucitelov-oslovilo/>>
- PASHIARDIS, P. 2014. *Modeling School Leadership across Europe*. Dordrecht, Netherlands: Springer, 203 p. ISBN 978-94-024-0605-4
- PAŠKOVÁ, L. 2019. Efektívne líderstvo v škole. In *Pedagogická revue*, roč. 66, č.3, s. 78 – 88.
- SPILLANE, J. – HALVERSON, R. – DIAMOND, J. 2001. Investigating school leadership practice: A distributive perspective. In *Educational Researcher*, vol. 30, 3, p. 23 –27.
- VALÍŠOVÁ, A. a kol. 1998. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 135 s. ISBN 80-7184-624-4
- YUKL, G. 2009. *Leadership in Organizations*. New Delhi: Dorling Kindersley, 528 p. ISBN-10: 0132771861

Lenka Ďuricová pôsobí na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela. Vo svojej vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti sa zameriava najmä na sebapoňatie adolescentov (zdroje a osobnostné súvislosti), aktuálne rieši problematiku vodcovstva v edukácii.

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
lenka.duricova2@umb.sk

Štefan Petrik je absolventom učiteľského študijného programu pedagogika psychológia. Pracuje ako vedecký pracovník na centre edukačného výskumu na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela. Výskumne sa zaoberá autoritou učiteľa a klímou školskej triedy.

Mgr. Štefan Petrik, PhD.
Centrum edukačného výskumu
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
stefan.petrik@umb.sk

***Zlata Vašašová** pracuje ako vedúca Katedry psychológie na Pedagogickej fakulta Univerzity Mateja Bela. Výskumne sa zaoberá didaktikou psychológie, problematikou školskej psychológie a pedagogickej psychológie.*

Doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta UMB
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
zlata.vasasova@umb.sk

Interakčný štýl učiteľa v kontexte s črtovou emocionálnou inteligenciou

Zuzana Heinzová
Simona Kubejová

Katedra psychológie, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela,
Banská Bystrica

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta
Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Predkladaná štúdia analyzuje vzťah interakčného štýlu učiteľa a jeho črtovej emocionálnej inteligencie. Výskumná verifikácia vzťahu týchto dvoch premenných sa uskutočnila prostredníctvom dát získaných z dotazníka črtovej emocionálnej inteligencie TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – short form, Petrides, 2009; v slovenskom preklade Kaliská, Nábělková, 2015) a sebauhľadňovacieho dotazníka zisťujúceho interakčný štýl učiteľa IŠU (Wubbels, Levy, 1993; slovenský preklad Gavora, Mareš, 2000) na vzorke 105 učiteľov (16,19% vzorky tvorili muži) základných a stredných škôl Slovenska. Výskumné zistenia naznačujú, že čím lepšie učiteľky a učitelia našej výskumnej vzorky rozumejú vlastným citom a sú schopní vcítiť sa do citov iných ľudí, tým viac dokážu počas vyučovania vytvárať uvoľnenú atmosféru, sú trpezliví, priateľskí a ohľaduplní a akceptujú nedostatky a chyby svojich žiakov, preukazujú nadšenie pri vyučovaní a dominuje u nich snaha poskytovať žiakom pomoc.

Kľúčové slová: interakčný štýl učiteľa, črtová emocionálna inteligencia.

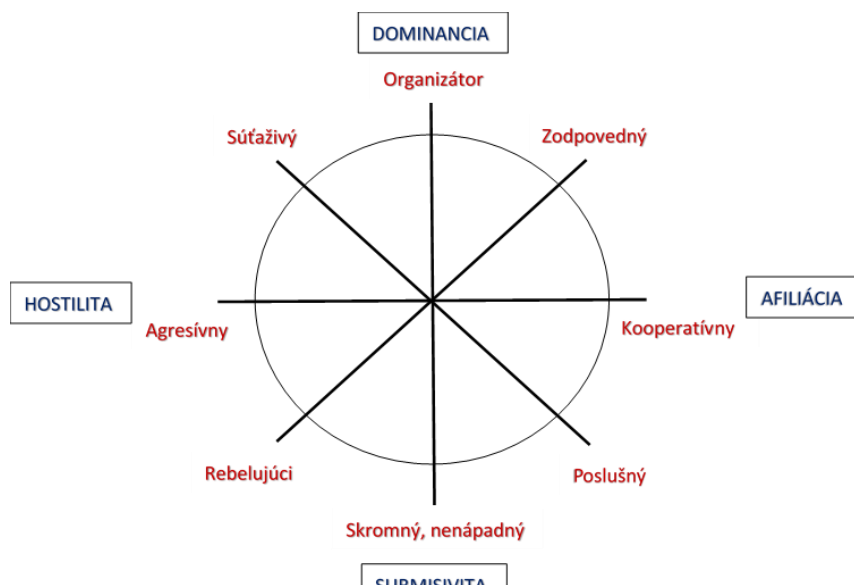
The Teacher's Interaction Style In The Context Of Trait Emotional Intelligence. The present study analyzes the relationship of the teacher's interaction style and his/her trait emotional intelligence level. The verification of the relationship of these two variables was carried out using data from TEIQue-SF (Trait Emotional Intelligence Questionnaire - short form, Petrides, 2009; slovak translation Kaliská, Nábělková, 2015) and self-response Questionnaire for Teacher Interaction (Wubbels, Levy, 1993; slovak translation Gavora, Mareš, 2000) on a sample of 105 teachers (16.19% men) of elementary and secondary schools from different regions in Slovakia. Research findings suggest that the better the teacher understands his/her own feelings and is able to empathize with other people's feelings, the more s/he can create a relaxed atmosphere during the lessons, is more patient, friendly and considerate and can accept failures and mistakes of pupils and also is more enthusiastic for the classroom atmosphere.

Key words: Teacher Interaction Style, Trait Emotional Intelligence.

Úvod

Jedným z najprepracovanejších modelov z aspektu vymedzenia sociálno-interpersonálneho správania osobnosti patrí Learyho (1957) koncept interakčného správania sa jednotlivca. Podstatou Learyho konceptu je tzv. cirkumplexný model osobnosti. Tento model je tvorený kruhovito usporiadanou taxonómiou osobnostných vlastností a charakteristík správania sa osobnosti. Základom cirkumplexu sú dve pomyselné osi (horizontálna a vertikálna) predstavujúce základné dimenzie osobnosti, pričom každá dimenzia je ohraničená protikladnými vlastnosťami alebo charakteristikami správania sa osobnosti. V Learyho prípade tvoria základ cirkumplexu dve dimenzie – dimenzia Moci a dimenzia Lásky (Priateľskosti). Dimenziu Moci charakterizujú protikladné vlastnosti Dominancia a Submisivita, dimenziu Lásky vlastnosti Priateľskosť a Hostilita. Tieto 4 vlastnosti vytvárajú základ Learyho cirkumplexného modelu osobnosti, pričom sa k nim pridávajú ďalšie štyri vlastnosti osobnosti. Jednotlivé vlastnosti osobnosti sú v cirkumplexnom modeli usporiadané do kruhu a protíľahlosť vlastností naznačuje zároveň ich protichodnosť, t.j. vylučuje sa ich súčasný výskyt u jednotlivca. (Leary, 1957) Leary (1957) pri definovaní svojho konceptu vychádzal zo svojej praxe a určujúcim bol pre neho spôsob komunikácie jeho klientov s druhými ľuďmi. Na základe analýzy komunikácie a interpersonálnej interakcie svojich klientov zostavil najprv šesťnásť, neskôr zredukovaných osem dimenzií interpersonálneho správania sa jednotlivca, ktoré tvorili cirkumplex osobnosti:

1. Organizačný typ (autokratický)
2. Zodpovedný typ (nadpriemerný)
3. Kooperatívny typ (nadmerný)
4. Poslušný typ (závislý)
5. Skromný, nenápadný typ (masochistický)
6. Rebelujúci typ (zúfalý)
7. Agresívny typ (sadistický)
8. Súťaživý typ (narcistický)



Obr. 1 Learyho cirkumplex osobnosti
(zdroj: vlastné spracovanie podľa Leary, 1957)

Learyho model sa ujal v psychologickej praxi a na jeho základe boli vytvorené viaceré dotazníky či inventáre slúžiace na poznávanie osobnosti jednotlivca podľa jeho fungovania v sociálnych interakciách. V našom prostredí patria medzi najznámejšie dotazníky využívajúce Learyho koncept interpersonálneho správania sa napr. Interpersonal check list (ICL; Leary, 1957) a Interakčný štýl učiteľa (IŠU; Wubbels, Levy, 1993; slovenský preklad Gavora, Mareš, 2000). Autori, ktorí začali implementovať Learyho cirkumplex v kontexte charakterizovania učiteľovej osobnosti boli Wubbels, Créton a Hoomayers (1987), neskôr v ich práci pokračoval autorský tandem Wubbels a Levy (1993) a Wubbels, Levy, Brekelmans (1997) či autori Den Brok, Brekelmans a Wubbels (2004), ktorí tento model dlhoročne overovali na množstve školských tried aj učiteľov. K slovenským autorom, ktorí sa venujú predmetnej problematike, patria napr. Mareš, Gavora (2004), Gavora (2007) a Petlák, Fenyvesiová (2009).

Pri aplikácii Learyho konceptu do pedagogickej teórie aj praxe prispôbili Wubbels, Créton a Hoomayers (1987) interakčné dimenzie osobnosti na tzv. interakčný štýl učiteľa (ďalej IŠU). IŠU vytvára cirkumplex 8 dimenzií predstavujúcich vlastnosti a správanie učiteľa v interakcii so žiakmi. Špecifiká ôsmich dimenzií IŠU boli charakterizované nasledovne (podľa Fenyvesiová, 2006):

1. *Organizátor vyučovania* – táto dimenzia predstavuje učiteľa, ktorý vyučuje predmet so záujmom a s nadšením, vďaka čomu sa žiaci od neho veľa naučia. Svojou pútavosťou a jasnosťou dokáže udržať pozornosť všetkých žiakov. Vedie svojich žiakov a vie o všetkom, čo sa v triede deje.

2. *Napomáhajúci žiakom* – u učiteľa tejto dimenzie interakčného štýlu dominuje snaha poskytovať svojim žiakom pomoc. Je priateľský, ale aj ohľaduplný, preto sa na neho žiaci môžu vždy spoľahnúť. Svojim zmyslom pre humor dokáže počas vyučovania vytvárať uvoľnenú atmosféru.

3. *Chápajúci* – trpezlivý, empatický učiteľ, ktorý akceptuje nedostatky či chyby svojich žiakov. Veľa so žiakmi komunikuje a diskutuje. Ak žiaci s učiteľom nesúhlasia, ponúkne im priestor na vyjadrenie svojho názoru.

4. *Vedie k zodpovednosti* – dáva žiakom slobodu a možnosť rozhodovania o veciach, ktoré súvisia s triedou. Je veľkorysý a ak žiaci uvedú rozumné argumenty, majú možnosť ovplyvniť učiteľov názor či rozhodnutie.

5. *Neistý* – typickým znakom takéhoto učiteľa je plachosť a váhavosť. Na žiakov pôsobí zmätene a pripúšťa si svoje chyby. Keďže je často neistý, žiaci ho dokážu veľmi ľahko vyviešť z miery.

6. *Nespokojný* – vystihujúcimi charakteristikami uvedenej dimenzie interakčného štýlu učiteľa sú mrzutosť a nespokojnosť. Učiteľ pôsobí nešťastne, kritizuje a trestá svojich žiakov. Voči žiakom je väčšinou podozrievavý a nedôveruje im. Trest pre neho slúži ako výchovný prostriedok.

7. *Karhajúci* – učiteľ nemá so žiakmi trpezlivosť a často býva nahnevaný. Máva ironické a niekedy až povýšenecké poznámky smerom k žiakom a ich práci. Ľahko sa nahnevá, v dôsledku čoho sa prestane ovládať.

8. *Prísny* – žiaci majú z neho strach, pretože je to typ učiteľa vyžadujúci si poslušnosť. Udržiava disciplínu počas hodín a má stanovené striktné pravidlá. Požiadavky, ktoré má na žiakov sú príliš vysoké, je náročný.

Ak by sme kategorizovali jednotlivé dimenzie IŠU podľa spomenutých Learyho osobnostných dimenzií, Organizátor a Napomáhajúci spadajú do Learyho dimenzie Dominancia a Láska; Chápajúci a Vedie k zodpovednosti do dimenzie Submisivita a Láska; Neistý a Nespokojný do dimenzie Submisivita a Hostilita; Karhajúci a Prísny do dimenzie Dominancia a Hostilita.

Zisťovanie IŠU sa využíva v súvislosti s reflexiou práce učiteľa, konkrétne reflexiou jeho vzťahu, spolupráce či komunikácie so žiakmi. Budovanie pozitívneho a podporujúceho vzťahu medzi učiteľom a žiakom, vzťahu, ktorý je založený na vzájomnom porozumení a emocionálnom prijatí, by malo byť prirodzenou súčasťou pedagogického procesu v školskom prostredí (aj mimo neho). Preto okrem reflexie a poznania, či prípadnej korekcie interakčného štýlu je pre učiteľa potrebné poznať a rozvíjať aj svoju emocionálnu inteligenciu, ktorá by mala byť východiskovou bázou pre jeho správanie sa a zároveň pre interakčný štýl učiteľa.

Pri charakterizovaní črtovej emocionálnej inteligencie (ďalej EI) sa opierame o model anglického psychológa Petridesa (2009), ktorý ju chápe ako súbor sebe pripísaných schopností a behaviorálnych dispozícií súvisiacich s emocionalitou jednotlivca. Zahŕňa také charakteristiky ako chápanie vlastných citov, schopnosť vcítiť sa do iných ľudí a riadiť vlastné city tak, aby sa zlepšila kvalita života. Svoj koncept črtovej EI zaraďuje v oblasti osobnosti na nižšiu hierarchickú úroveň ako napr. črty Big Five (Petrides & Furnham, 2001). Tento koncept črtovej EI reprezentuje vnímanie subjektívnej povahy emocionálneho prežívania a meria sa prostredníctvom sebaopisných, sebavýpovedových dotazníkov narozdiel od konceptu EI ako emocionálno-kognitívnej schopnosti (Mayer & Salovey, 1997). Petridesov model obsahuje štyri všeobecné faktory: wellbeing (reprezentovaný optimizmom, šťastím a sebaúctou), emocionalita (reprezentovaná empatiou, vzťahovou kompetenciou, emočnou percepciou a expresiou), sociabilita (reprezentovaná manažmentom emócií druhých, asertivitou a sociálnou uvedomelosťou) a sebakontrola (reprezentovaná emočnou reguláciou, impulzivitou a zvládaním stresu). (Petrides, 2009)

Emocionálna inteligencia je významná predovšetkým pri pomáhajúcich profesiách (no nie len v nich), kam radíme i učiteľstvo, pretože podstatou týchto profesií je vzťah a porozumenie zverencom, klientom, pacientom či žiakom. Vzhľadom na to, že naše emócie sa prirodzene prejavujú v našom správaní sa k druhým ľuďom a teda v našej interakcii, považujeme za užitočné poznať súvislosti medzi črtovou EI ako osobnostnou predispozíciou a interakčným štýlom učiteľa ako najčastejším prejavom správania a vzťahu učiteľa k svojim žiakom.

V nami dostupných zdrojoch sme nenašli žiadnu štúdiu, ktorá by sa špecificky zameriavala na skúmanie vzťahu medzi IŠU a emocionálnou inteligenciou. Našli sme však štúdie, ktoré sú svojím zameraním blízke našej problematike. Išlo najmä o štúdiu Mousapour a Khorram (2015), ktorí sledovali súvislosť medzi EI (meranou prostredníctvom Bar-On Emotional Intelligence Scale) a ich vyučovacím štýlom (zisťovaným Grasha's Teaching Styles Inventory, TSI, A.F. Grasha, 1996). Vo svojej štúdii dospeli ku zisteniu, že učitelia, ktorí dosahujú vysoké skóre v emocionálnej inteligencii, sú v školstve nielen úspešnejší, ale aj interakčný štýl, ktorý pri svojej výučbe využívajú, je prospešnejší a vhodnejší pre všetkých žiakov. Štúdia teda potvrdila, že existuje pozitívny vzťah medzi EI učiteľov a ich vyučovacími štýlmi ($r(88) = 0,159$, $p < 0,05$). Druhá štúdia bola od Şahina-Baltacıho a Demira (2012), ktorých výskum bol zameraný na overovanie vzťahu medzi EI učiteľov (taktiež zisťovanou pomocou Bar-On Emotional Intelligence Scale) a ich spôsobmi vyjadrovania hnevu (zisťovaný pomocou State-Trait Anger Expression Inventory-2, STAXI-2; Spielberger, 1999). Štúdia potvrdila, že učitelia, ktorí dosahovali vyššie skóre v EI, počas interakcií na vyučovaní dokázali lepšie

ovládať svoj hnev, dôsledkom čoho nemuseli svoj hnev ani potláčať, ani prejavovať.

Výskumný problém

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť súvislosti medzi interakčným štýlom učiteľa a jeho črtovou emocionálnou inteligenciou. Položili sme si nasledovné výskumné otázky:

VO1: Existujú rozdielne kvality súvislostí medzi dimenziami IŠU z oblasti dimenzie Lásky a črtovou EI učiteľov a učiteľiek nášho výskumného súboru?

VO2: Existujú rozdielne kvality súvislostí medzi dimenziami IŠU z oblasti Moci a črtovou EI učiteľov a učiteľiek nášho výskumného súboru?

Výskumné metodiky

Dáta pre naše výskumné zisťovanie sme získali prostredníctvom testovej batérie pozostávajúcej z dvoch sebakýpovedových dotazníkov. Išlo o dva štandardizované dotazníky, pričom v úvode našej výskumnej batérie sme zisťovali demografické údaje nášho výskumného súboru - pohlavie, stupeň vzdelania a tiež dĺžku pedagogickej praxe (súvislosti s demografickými údajmi nášho výskumného súboru a IŠ a EI nášho výskumného súboru prezentujeme v inej štúdii).

Na zistenie interakčného štýlu učiteľa sme použili dotazník Interaktívneho štýlu učiteľa (IŠU), ktorého autormi sú Wubbels a Levy (1993), v slovenskom preklade Gavora, a Mareš (2000). Dotazník IŠU sme upravili na sebakýpovedový dotazník podľa odporúčaní jeho prekladateľov do slovenského jazyka. Dotazník pozostáva zo 64 položiek, pričom každá dimenzia IŠU obsahuje osem položiek. Položky dotazníka posudzujú respondenti na 5 bodovej Likertovej škále (0 = nikdy po 4 = vždy). Administrácia dotazníka trvá približne 15 minút. Dotazník IŠU vykazoval dostatočnú reliabilitu v zmysle vnútornej konzistencie, nameraný koeficient Cronbachovej alfy bol 0,743.

Črtovú emocionálnu inteligenciu sme zisťovali prostredníctvom slovenskej formy Trait Emotional Intelligence Questionnaire – short form (TEIQue – SF, Petrides, 2009; slovenský preklad Kaliská, Nábělková, 2015), ktorý meria globálnu úroveň EI a jej 4 faktory (pre krátku formu dotazníka môžu byť ich výsledky použité iba pre výskumné účely). Dotazník pozostáva z 30 položiek, na ktoré respondenti odpovedajú prostredníctvom 7 bodovej Likertovej škály (1 – úplne nesúhlasím až 7- úplne súhlasím). Administrácia dotazníka trvá približne 7 minút. Dáta získané dotazníkom TEIQue – SF vykazovali dostatočnú reliabilitu v zmysle vnútornej konzistencie, nameraný koeficient Cronbachovej alfy bol 0,652.

Oba dotazníky boli administrované online, pričom pri administrácii bola zabezpečená anonymita zberu dát.

Výskumný súbor

Výskumný súbor respondentov sme získali na základe kombinovaného zberu dát, konkrétne sme použili dostupný, zámerný a následne lavínový (snow ball) výber respondentov, t.j. oslovili sme a zaslali odkaz na web stránku s dotazníkovou batériou nám dostupných učiteľov a učiteľky základných a stredných škôl, pričom sme oslovili učiteľov a učiteľky oboch stupňov ZŠ a rôznych typov SŠ. Oslovených respondentov a respondentky sme zároveň poprosili o šírenie elektronického odkazu na našu výskumnú batériu medzi svojimi kolegami a kolegynami. Výskumný súbor tvorilo 105 učiteľov a učiteľiek základných a stredných škôl zo Slovenska, pričom muži boli vo vzorke pomerne nízko zastúpení (16,19%). Vek respondentov a respondentiek sme nezisťovali, zaujímala nás iba dĺžka ich pedagogickej praxe (zistenia ohľadne súvislosti dĺžky pedagogickej praxe a premenných IŠU a EI sú súčasťou inej našej štúdie).

Výsledky výskumu

Deskriptívne ukazovatele jednotlivých dimenzií interakčného štýlu učiteľa a jednotlivých faktorov ako aj globálnej črtovej emocionálnej inteligencie prezentuje tabuľka 1.

Tabuľka 1. Deskriptívne ukazovatele sledovaných premenných (N=105)

	AM	SD	Šikmosť	Špicatosť	Min	Max	α
Organizátor	3,26	0,39	-0,392	0,299	0	4	0,74
Napomáhajúci	3,52	0,39	-0,568	-0,274	2	4	
Chápajúci	3,37	0,38	-0,471	-0,216	0	4	
Vedie k zodpovednosti	3,09	0,36	-0,083	-0,404	0	4	
Neistý	0,96	0,54	0,545	0,184	0	4	
Nespokojný	1,07	0,50	0,591	-0,097	0	4	
Karhajúci	0,83	0,44	0,650	0,585	0	4	
Prísny	2,31	0,51	0,214	0,139	0	4	
Well-being	6,02	0,74	-0,496	-0,689	1	7	0,65
Sebakontrola	5,25	0,76	0,111	-0,043	1	7	
Emocionalita	5,70	0,74	-0,597	0,136	1	7	
Sociabilita	4,90	0,93	0,01	-0,406	1	7	
Globálna črtová EI	5,47	0,61	-0,212	-0,034	1	7	

Legenda: AM – aritmetický priemer,; SD – smerodajná odchýlka, α – Cronbachova alfa

Na základe analýzy šikmosti a špicatosti dát môžeme konštatovať, že dáta nášho výskumného súboru majú normálne rozdelenie a teda využijeme parametrické postupy testovania premenných. Prostredníctvom Pearsonovho korelačného testu sme zistili silu a smerovanie (kvalitu) vzájomných vzťahov premenných črtovej globálnej inteligencie s IŠU učiteľiek a učiteľov nášho výskumného súboru. Výsledky prezentujeme v tabuľke č. 2.

Tabuľka 2 Pearsonove korelačné koeficienty sledovaných premenných (N=105)

	Well-being	Sebakont.	Emoc.	Sociab.	Globál EI
Organizátor	0,440***	0,390***	0,361***	0,369***	0,501***
Napomáhajúci	0,485***	0,409***	0,530***	0,325***	0,554***
Chápajúci	0,367***	0,387***	0,484***	0,257**	0,473***
Vedie k zodpovednosti	0,376***	0,300**	0,422***	0,253**	0,429***
Neistý	-0,405***	-0,518***	-0,364***	-0,465***	-0,568***
Nespokojný	-0,490***	-0,462***	-0,586***	-0,355***	-0,601***
Karhajúci	-0,372***	-0,405***	-0,420***	-0,296**	-0,476***
Prísny	-0,077	-0,058	-0,102	0,090	-0,038

** $p < 0,01$ *** $p < 0,001$

Legenda: Sebakont.- sebakontrola; Emoc. – emocionalita; Sociab.- sociabilita; Globál ČEI – globálna črtová EI

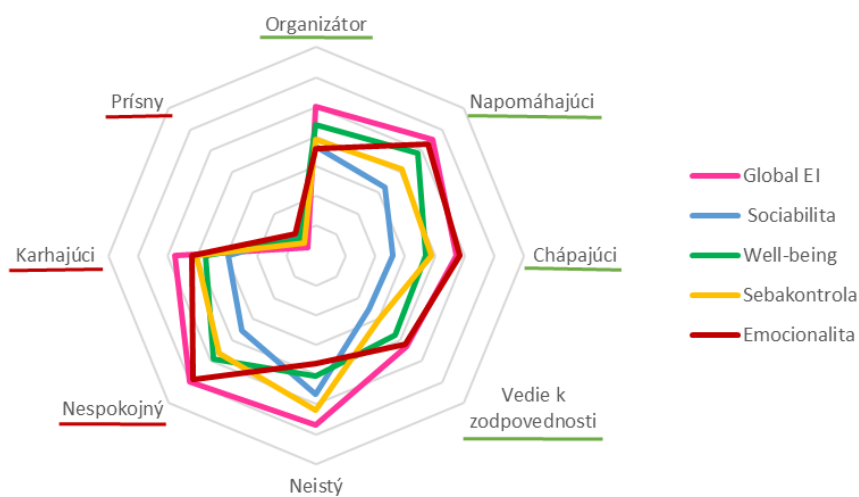
Po štatistickom testovaní vzájomných vzťahov medzi sledovanými premennými konštatujeme, že existujú štatisticky významné vzťahy medzi všetkými sledovanými premennými IŠU a črtovej EI okrem dimenzie IŠU Prísny. Pozitívne korelácie s faktormi črtovej EI, ako aj globálnej úrovne črtovej EI sa preukázali v dimenziách IŠU predstavujúcich celkové pozitívne vzťahy (dimenzia Lásky - Priateľskosť) učiteľov a učiteľiek ku žiakom a naopak v dimenziách, ktoré predstavujú negatívne naladenie (dimenzia Lásky - Hostilita) učiteľov a učiteľiek ku žiakom, sa preukázali negatívne korelácie, pričom išlo o stredne silné až silné vzťahy.

V dimenzii Moci Learyho cirkumplexu predstavovanej charakteristikami Dominancia a Submisivita sa špecificky nepreukázala odlišná kvalita vzťahov medzi Dominanciou a črtovou EI a medzi Submisivitou a črtovou EI tak, ako to bolo pri dimenzii Lásky. Jediným špecifikom zostala absencia štatistickej významnosti súvislosti medzi globálnou črtovou EI a jej faktormi a dimenziou IŠU Prísny.

Čo sa týka sily vzťahov medzi sledovanými premennými, najtesnejšie vzťahy sa preukázali medzi globálnou črtovou EI a dimenziami IŠU

Organizátor a Napomáhajúci, kde išlo o pozitívne vzťahy a dimenziami IŠU Neistý a Nespokojný, pričom išlo vecne o negatívne vzťahy. Ďalší silný vzťah sa preukázal medzi faktorom črtovej EI Sebakontrola a dimenziou IŠU Neistý (negatívny vzťah) a vo faktore črtovej EI Emocionalita a dimenziami IŠU Napomáhajúci (išlo o pozitívny vzťah) a Nespokojný (išlo o negatívny vzťah). Najslabší z preukázaných štatisticky významných vzťahov bol medzi faktorom črtovej EI Sociabilita a dimenziou IŠU Vedie k zodpovednosti.

Pre jednoduchšiu ilustráciu našich výsledkov výskumu prinášame aj grafické znázornenie vzťahov medzi EI učiteľov a ich vnímaným vlastným interakčným štýlom v Obr. 1. Pozitívne korelácie sú znázornené zeleným podčiarknutím jednotlivých dimenzií interakčných štýlov a červené podčiarknutie je pri tých dimenziách interakčného štýlu učiteľov a učiteliek, kde sa preukázali negatívne korelácie.



Obr. 2 Grafické znázornenie cirkumplexu dimenzií interakčného štýlu učiteľov a učiteliek a jeho súvislostí s črtovou emocionálnou inteligenciou

Diskusia a záver

Náš výskum zameraný na overovanie existencie vzťahu medzi črtovou EI a IŠU učiteľov a učiteliek potvrdil existenciu vzťahu medzi všetkými dimenziami IŠU (okrem dimenzie Prísny) a globálnou črtovou EI, ako aj jej faktormi.

Pri hľadaní odpovede na VO1 sme zistili, že v rámci kvality (pozitivity a negativity) vzťahu medzi črtovou EI a IŠU existuje v našom výskumnom súbore súvislosť medzi dimenziou Láska reprezentovanou bipolárnymi

charakteristikami Priateľskosť – Hostilita a IŠU učiteľov a učiteľiek našej výskumnej vzorky, pričom pozitivita vzájomného vzťahu črtovej EI a IŠU sa viaže k pólu Priateľskosť a negativita vzťahu k pólu Hostilita. Zistili sme teda, že čím lepšie učiteľky a učitelia nášho výskumného súboru rozumejú vlastným citom, sú schopní lepšie sa vcítiť do citov iných ľudí a riadiť svoje city tak, aby zlepšili kvalitu svojho života, tým sú viac priateľskí a ohľaduplní, dokážu počas vyučovania vytvárať uvoľnenú atmosféru, sú trpezliví, empatickí, akceptujú nedostatky a chyby svojich žiakov, preukazujú nadšenie pri vyučovaní a dominuje u nich snaha byť žiakom nápomocní.

Pri hľadaní odpovede na VO2 sme dospeli k záveru, že súvislosti medzi črtovou EI a dimenziou Moci cirkumplexu reprezentovanou bipolárnymi charakteristikami Dominancia – Submisivita nepreukazujú kvalitatívne rozdiely.

V rámci sledovania vzťahov medzi jednotlivými faktormi črtovej EI a dimenziami IŠU spomenieme tie vzťahy, ktoré sa preukázali ako najtesnejšie. Najtesnejší pozitívny vzájomný vzťah sa preukázal medzi premennými Emocionalita a Napomáhajúci ($r = 0,530^{***}$). Toto zistenie naznačuje, že čím viac učitelia a učiteľky nášho výskumného súboru načúvajú vlastným emóciám i emóciám iných ľudí a zároveň disponujú vyššou mierou empatie, tým u nich viac dominuje snaha poskytovať svojim žiakom pomoc, byť priateľskí a ohľaduplní a dokážu v triede vytvárať uvoľnenú atmosféru počas vyučovania. Negativita vzájomného vzťahu sa najsilnejšie prejavila medzi položkami Sebakontrola a Neistý ($-0,518^{***}$), čo značí, že čím viac sa u učiteľov a učiteľiek nášho výskumného súboru preukazuje zdravý stupeň sebakontroly, dobrá schopnosť regulácie vonkajších tlakov a stresu, lepšia zmena nepríjemnej či udržanie príjemnej nálady prostredníctvom vlastného úsilia, čím lepšie dokážu zvážiť svoje rozhodnutia a až následne po tom konať, tým menej sa u nich prejavuje plachosť a váhavosť, tým menej pôsobia na žiakov zmätene a tým je u nich nižší predpoklad, že ich žiaci dokážu ľahko vyviešť z miery. Rovnako negatívny vzájomný vzťah sa prejavil medzi premennými Emocionalita a Nespokojný ($-0,586^{***}$), čo naznačuje, že čím lepšie dokážu učitelia a učiteľky nášho výskumného súboru načúvať vlastným emóciám a emóciám iných a disponujú vyššou mierou empatie, tým menej kritizujú a trestajú, tým sú menej voči žiakom podozrievaví a menej im nedôverujú a zároveň menej používajú trest ako výchovný prostriedok.

Štatistickým testovaním sa nepotvrdil vzťah medzi dimenziou IŠU Prísny a všetkými faktormi aj globálnou črtovou EI. Na základe obsahovej analýzy položiek, ktoré sýtia dimenziu Prísnosť (reprezentovanú predovšetkým položkami 3, 23, 30, 38 a 60, konkrétne položka 3: Od žiakov vyžadujem poslušnosť; položka 23: Bývam prísny/a; položka 30: Moje požiadavky sú veľmi vysoké a i.), vyplýva, že podľa autorov dotazníka IŠU sa prísnosť týka

najmä dodržiavania pravidiel pri práci a komunikácii na vyučovaní. Podľa nás nemusia byť tieto charakteristiky viazané na charakteristiky črtovej EI, pretože položky dimenzie Prísnosť nepopisujú bližšie, akým spôsobom učiteľ vyžaduje poslušnosť od žiakov, ako prejavuje svoju náročnosť voči žiakom alebo ako prejavuje svoju prísnosť pri známkovaní. Predpokladáme, že práve tieto skutočnosti sa podieľali na tom, že sa nepreukázal štatisticky významný vzťah medzi premennou Prísny a črtovou EI.

Limity nášho výskumu vidíme najmä vo veľkosti výskumného súboru. Naše výskumné zistenia poukazujú na existenciu významnej súvislosti medzi interakčným štýlom učiteľov a učiteľiek a úrovňou ich črtovej emocionálnej inteligencie. Črtová EI sa ukazuje ako skutočný ukazovateľ interakčného štýlu učiteľov a učiteľiek. Je teda faktorom, ktorý ovplyvňuje kvalitu interakčného štýlu učiteľov a učiteľiek. Črtová EI je tak kombináciou charakteristík, ktoré môžeme rozvíjať a zároveň ich rozvojom môžeme vylepšiť IŠU učiteľov a učiteľiek smerom ku kvalitnejšej spolupráci a lepšiemu vzťahu učiteľov a učiteľiek so žiakmi.

Článok vznikol s finančným príspevím grantu VEGA 1/0654/17.

Literatúra:

- DEN BROK, P. – BREKELMANS, M. – WUEBBELS, T. 2004. Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. In *School Effectiveness and School Improvement. International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 15, no. 3-4, pp. 407-442.
- FENYVESIOVÁ, L. 2006. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. 1. vyd. Nitra : PF UKF. 153 s. ISBN 80-8050-899-2.
- GAVORA, P. 2007. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského. 200 s. ISBN 978-80-223-2327-7.
- GAVORA, P. – MAREŠ, J. – DEN BROK, P. 2003. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. In *Pedagogická revue*, roč. 55, č. 2, s. 126-145.
- KALISKÁ, L. – NÁBĚLKOVÁ, E. 2015. *Psychometrické vlastnosti a slovenské normy Dotazníkov črtovej emocionálnej inteligencie pre deti, adolescentov a dospelých*. 1. vyd. Banská Bystrica : Belianum. 189 s. ISBN 978-80-557-0940-6.
- MAREŠ, J. – GAVORA, P. 2004. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 2, s. 101-128.
- MOUSAPOUR, G., & KHORRAM, A. 2015. The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their teaching styles. In *International Journal of Research Studies in Language Learning*, vol. 4, no. 4, p. 3-14.
- LEARY, T. 1957. *Interpersonal diagnosis of personality; a functional theory and methodology for personality evaluation*. Ronald Press.
- MAYER, J., & SALOVEY, P. 1997. What is emotional intelligence? In SALOVEY, P., & SLUYTER, D. (Eds.) *Emotional development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books. p. 3-31.

- PETLÁK, E. – FENYVESIOVÁ, L. 2009. *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava : IRIS. 137 s. ISBN 978-80-89256-31-0.
- PETRIDES, K. V. 2009. *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Technical Manual*. London: London Psychometric Laboratory.
- PETRIDES, K. V., & FURNHAM, A. 2001. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. In *European Journal of Personality*, vol. 15, p. 425-448.
- ŞAHIN-BALTACI, H. – DEMIR, K. 2012. Pre-Service Classroom Teachers' Emotional Intelligence and Anger Expression Styles. In *Educational Sciences: Theory and Practice*. [online]. vol. 12, no. 4, p. 2422-2428. [citované 21.marca 2019]. Dostupné na <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002855.pdf>>.
- WUBBELS, T. – CRÉTON, H. A. – HOOMAYERS, H. P. 1985. *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL [online]. 1985, 17 p. [citované 18.marca 2019]. Dostupné na <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf>>.
- WUBBELS, T., LEVY, J., & BREKELMANS, M. 1997. Paying Attention to Relationships. In *Educational leadership*, vol. 54, no. 7, p. 82-86.

Zuzana Heinzová pôsobí v súčasnosti na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Zaujíma sa o výskum v oblasti sociálnej a osobnej zodpovednosti jednotlivca, črtovou emocionálnou inteligenciou a výskumom kultúry pracoviska. Jej súčasnými projektmi sú „Teoretická a empirická analýza komplementarity modelov emocionálnej inteligencie v kognitívnom, biologickom a sociokultúrnom kontexte“ (VEGA 1/0654/17) a „Psychologický prístup k tvorbe, implementácii a overovaniu kompetenčného modelu rozvoja lídrov v edukácii“ (APVV-17-0557).

Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.

Katedra psychológie
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
zuzana.heinzova@umb.sk

Simona Kubejová je študentkou magisterského štúdia Učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici a výskum prezentovaný v príspevku je súčasťou jej diplomovej práce.

Mgr. Simona Kubejová

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky,
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica, simona_kubejova@centrum.sk

Hodnotenie kvality šlabikárov učiteľmi

Zuzana Juščáková
Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Anotácia: Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi nadväzuje na prieskum spokojnosti učiteľov s učebnicami so schvaľovacou doložkou MŠVVaŠ SR organizovaným sporadicky Štátnym pedagogickým ústavom. Za cieľ si kladie zistiť mieru spokojnosti učiteľov s aktuálne používanými učebnicami, priniesť spätnú väzbu autorom a vydavateľstvám, vziať učiteľov do zamyslenia sa nad kvalitou učebníc a upozorniť ministerstvo školstva na potrebu kvalitných didaktických pomôcok zdola, hlasom učiteľov. Do výskumnej sondy kvality šlabikárov sa zapojilo 343 škôl vybraných reprezentatívne podľa aktuálne používaných šlabikárov v školskom roku 2018/2019, regiónov a zriaďovateľov. Nástrojom zisťovania bol elektronický hodnotiaci formulár. Ukázalo sa, že so všetkými tromi hodnotenými šlabikármi sú učitelia prevažne spokojní, avšak s rôznou mierou spokojnosti. Získané informácie tak môžu otvoriť dialóg medzi jednotlivými aktérmi učebnicovej politiky.

Kľúčové slová: didaktické pomôcky, kvalita učebníc, funkcie učebnice, kvantitatívny výskum.

The evaluation of textbook quality by teachers. The evaluation of textbook quality by teachers is a follow-up to a survey of teachers' satisfaction with textbooks with a certification of the Ministry of Education of the Slovak Republic organized sporadically by the State Pedagogical Institute. Its aim is to find out the level of satisfaction of teachers with current textbooks, to bring feedback to authors and publishers, to draw teachers to reflect on the quality of textbooks and to draw the attention of the Ministry of Education about the quality didactic tools. The survey of the quality of the text books involved 343 schools selected by the currently used text books in the school year 2018/2019, by regions and founders. The survey tool was an electronic evaluation form. It has been shown that teachers are mostly satisfied with all three evaluated textbooks, but with varying degrees of satisfaction. The information gathered can thus open a dialogue between the various actors in the textbook policy.

Key words: didactic tools, quality of textbook, function of textbook, quantitative research.

Tvorbu nových učebníc vyvoláva predovšetkým pokrok vo vedeckom poznaní, spoločensko-politická zmena, reforma obsahu vzdelávania a nové didaktické nároky.

Od novembra 1989 sme svedkami viac alebo menej úspešného zavádzania nových učebníc pre základné a stredné školy. So školskou reformou kurikula v roku 2008 vystal problém nedostatku učebníc vyhovujúcich Štátnemu

vzdelávaciemu programu, následne problém ich kvality. Ani v súčasnosti nemôžeme konštatovať spokojnosť s dostatkom kvalitných učebníc, i keď trend v dostupnosti od roku 2008 sa zatiaľ javí priaznivý. Podľa skríningu vydavateľstva Didaktis v roku 2011 až 76,6 % učiteľov základných škôl a 84,2 % učiteľov stredných škôl bolo nespokojných so súčasnými učebnicami. Nedostatok alebo nevhodnosť didaktických pomôcok v štúdiu TALIS 2018 kritizovali učitelia zastupujúci 44,6 % žiakov oproti 82 % z TALIS 2013, resp. 9,3 % riaditeľov z TALIS 2018 oproti 26,2 % riaditeľov z TALIS 2013. Porovnanie týchto výsledkov s prieskumom Štátnej školskej inšpekcie 2014-2015 a prieskumom ŠPÚ 2015 je problematické pre nejasné vymedzenie konštruktu prieskumov a reprezentatívnosť štatistických výberov, ale ak by sme mali k dispozícii exaktnejšie hodnotenia učebníc učiteľmi, nepriaznivé výsledky môžeme považovať za ďalší dôvod tvorby nových učebníc.

Vzhľadom k postaveniu učebnice v našej edukačnej praxi prekvapuje súčasný nízky záujem slovenskej pedagogickej vedy o teóriu tvorby učebnice a teóriu hodnotenia kvality učebníc. Neexistuje pracovisko, ktoré by sa zaoberalo výskumom učebníc porovnateľne so zahraničím¹. Dôsledkom toho je skutočnosť, že exaktne vykonávaná evaluácia učebníc nemá na Slovensku systematický charakter. To má dopad na recenzné konanie pri schvaľovaní učebnice, na absenciu bezpečného ukazovateľa pre učiteľov pri výbere učebnice a nedostatočný odborný rámec obsahu a formy učebnice pre autorov.

Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) založil v roku 2001 projekt 'Učebnicová politika' detailnou analýzou všetkých aspektov tvorby a uplatnenia didaktických prostriedkov. Projekt sa zameriaval najmä na prípravu nového systému vydávania učebníc, aktualizáciou sady kritérií a spôsobu hodnotenia vo všetkých fázach jej tvorby:

- pri posudzovaní ukážok rukopisov v konkurze,
- pri schvaľovaní a vydávaní hotových rukopisov,
- pri hodnotení používaných učebníc v školách.

Projekt Hodnotenie kvality učebníc učiteľmi (HKUU) nadväzuje naň

- prebratím teoretických východísk použitia funkcií učebnice ako kritérií hodnotenia,
- využitím participatívnosti učiteľov pri hodnotení používaných učebníc.

Naša výskumná sonda sa zameria na psychodidaktický prístup, ktorý kladie dôraz na transformáciu, artikuláciu, reprezentáciu obsahu učiva, zaoberá sa štýlmi práce s učebnicami na vyučovaní, domácej príprave a porozumeniu učiva. Význam hodnotenia učebníc v našom prípade je redakčno –

¹ Slovensko nie je členom IARTEM – International Association for Research on Textbooks and Educational Media; nemá akademické pracovisko ekvivalentné s napr. Institut výzkumu školního vzdělávání/Centrum pedagogického výzkumu Pedagogické fakulty MU (Brno), kde vznikla Skupina pre výskum učebníc (Maňák, J., Knecht, P., Janík, T., Klapko, D., a ďalší).

administratívny². Predpokladáme, že kurikulárny prístup využilo recenzné konanie vydavateľov.

Cieľom projektu HKUU je nastaviť pomocné procesy zlepšovania kvality učebníc a efektívnejšieho používania učebníc v edukačnej realite. Vychádzame pri tom z myšlienky (Klapko, D., s.45), že vzájomná spolupráca výskumníkov, autorov a používateľov učebníc môže byť platformou konštruktívnej evaluácie didaktických prostriedkov.

Funkcie učebnice

Za kvalitnú učebnicu v zhode s projektom 'Učebnicová politika' budeme považovať ucelené knižné (tlačené a zviazané) dielo, v ktorom explanačná časť je v rovnováhe s doplňujúcim obsahom aktivizujúcim učiaceho sa a prehlbujúcim pochopenie nových informácií a vzťahov. Kvalitná učebnica má všetkými komponentmi vytvárať optimálny priestor v zakladaní a rozvíjaní vedomostí, zručností a postojov učiaceho sa v súlade s individuálnym rozvojom osobnosti žiaka a aktuálnymi požiadavkami spoločnosti vtelenými do Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP). Učebnice majú obsahovať najnovšie poznatky vednej disciplíny, ktorú daný vyučovací predmet reprezentuje a najnovšie poznatky pedagogiky, psychológie a didaktiky daného vyučovacieho predmetu.

Kvalita učebnice je v tomto zmysle viacrozmerný konštrukt, keď za aspekty kvality budeme brať do úvahy

- obsah učebnice ako nositeľa pokrokov vedy,
- účel v osobe používateľa učebnice a zameranosť obsahu a formy na používateľa,
- pohľad štandardizácie, keďže učebnica je v našich podmienkach nástrojom určovania štandardu vzdelávacej praxe.

Výskumy a spoločenské poznanie ukázali, že učebnice sú pre učiteľov hlavným zdrojom plánovania vyučovania (Průcha, 1998, s. 111; Turek, 2014, s.323; štúdia TIMSS). Očakávajú, že učebnica bude pre nich orientačným zdrojom a spoľahlivou oporou v napĺňaní ŠVP. Učitelia sú spravidla tí, ktorí vyberajú vhodnú učebnicu pre seba a svojich žiakov, preto by sa mali dobre orientovať v existujúcej ponuke didaktických prostriedkov a dobre poznať nielen všetky ich prednosti, ale aj obmedzenia.

Učebnica, historicky, je primárne tvorená pre učiacich sa. V súvislosti s kritikou, že učebnica nemá nahrádzať učiteľovu prípravu na vyučovanie a formou metodickéj príručky vnucovať formy a metódy prezentácie učiva

² To znamená, že hodnotenia majú mať charakter expertných posudkov a ich výsledky sa využívajú pre zlepšenie kvality rukopisov alebo pre modifikáciu existujúcich učebníc pred ich novým vydaním.

(Staudková, J., 2007, s.50-51) konštatujeme, že učebnica má slúžiť predovšetkým žiakovi a teda vyhovovať mu ako zdroj poznatkov a ako sprievodca jeho učením sa. Napriek tomu dôležitosť učebnice najmä pre začínajúcich alebo neodborne vyučujúcich učiteľov v príprave na vyučovanie a riadenie vyučovania budeme v našej výskumnej sonde akceptovať.

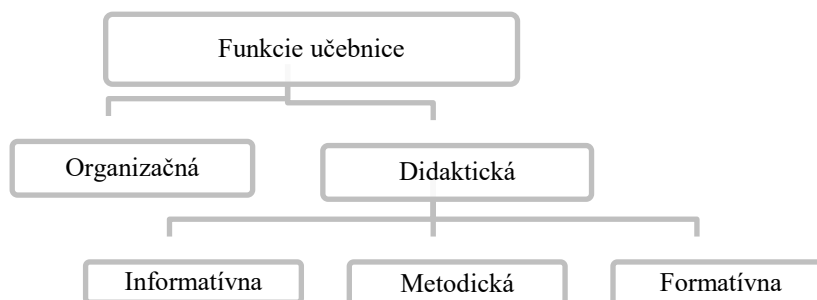
Nie menej významným z menovaných aspektov je súlad učebnice so ŠVP, ktorý by mal obsahovať aktuálne ciele a normy vzdelávania v duchu učebných osnov a štandardov Európskej únie (Maňák, 2007, s. 24; Průcha, 1998, s.14). Takže kvalitná učebnica svojim obsahom a rozsahom pre konkrétny predmet, stupeň a ročník rešpektuje ŠVP. V pedagogickej praxi je prvkom garancie jednotnosti vo výchovno-vzdelávacom systéme štátu.

Teória tvorby a evaluácie učebníc interpretuje vymenované požiadavky definovaním funkcií učebníc a ich operacionalizáciou. Existuje niekoľko rôznych klasifikácií funkcií učebnice. Vetvia sa do niekoľkých skupín v závislosti od východiskovej filozofie a používateľov učebnice. Jednou z podrobne rozpracovaných je klasifikácia vychádzajúca zo D. D. Zujeva (1986), podľa ktorého má učebnica spĺňať informačnú, transformačnú, systémovú seba vzdelávaciu, integrujúcu, koordinujúcu, rozvíjajúcu a výchovnú funkciu, tiež funkciu upevnenia učiva a sebakontroly. K vymenovaným pripájajú Turek (2014, s. 324), Mikk (2000, s. 17) a ďalší motivačnú funkciu učebnice.

V zhode s teóriou hodnotenia kvality učebníc (Hrehovčík, T., 1989) tvrdíme, že „učebnica per se neexistuje, existuje len konkrétna učebnica s konkrétnym cieľovým programom v špecifických podmienkach“. Je zrejmé, že jednotlivé funkcie učebnice sa budú v rôznych typoch konkrétnych učebníc realizovať rôznym spôsobom a rôznej intenzite, napríklad informačná funkcia šlabikára má inú náplň a váhu ako informačná funkcia učebnice dejepisu pre 9. ročník základnej školy.

Koncept funkcií učebnice má praktický dosah na hodnotenie kvality učebnice. V našej výskumnej sonde sme funkcie učebnice transformovali do hodnotiacich kritérií.

Na zisťovanie kvality učebnice učiteľmi preto nemôžeme použiť napr. všeobecný dotazník, ktorým by sme sa dopytovali na učebnice rôznych vyučovacích predmetov, niekedy aj ročníkov. Avšak sústava funkcií učebnice v HKUU bude stálym východiskom pre rôzne učebnice. Štruktúru funkcií učebníc (Obr. 1) a ich špecifikáciu sme preto mierne modifikovali.



Obr. 1 Funkcie učebnice

Prvky organizačnej funkcie učebnice orientujú užívateľa v spôsoboch využívania učebnice. Pre prváka má šlabikár významné propedeutické postavenie v tom, že učí žiaka narábať samostatne s učebnicou. Preto organizačná funkcia šlabikára spočíva v ustálenosti poradia textov, úloh a cvičení, ktoré sú prehľadne rozčlenené. Šlabikár má mať systém, ktorý pomáha orientovať sa v motivačnej, expozičnej, fixačnej a diagnostickej fáze vyučovania. Súčasne sú splnené ergonomické predpoklady primeranosti formátu textu a formátu učebnice tak, aby zvolená veľkosť písma, typ a druh písma boli primerané významu textov a spôsobilostiam žiakov. Formát učebnice má byť pohodlný pre umiestnenie v taške, aj na pracovnom stole žiaka po roztvorení. Dvojstrany majú vyhovovať organizácii vyučovania. Obsah dvojstrán má byť optimálny pre dobrú orientáciu žiaka v ponúknutých činnostiach a riadení vyučovania učiteľom.

„Pod didaktickou funkciou školskej učebnice rozumieme tie jej vlastnosti, ktoré sa sformovali vzhľadom na cieľ, ktorý učebnica plní ako nositeľka obsahu vzdelávania a základný školský knižný učebný prostriedok, a ktoré najplnšie zodpovedajú funkčnému určeniu učebnice pri realizácii obsahu vzdelávania v podmienkach rozvíjajúceho a výchovného vyučovania” (Zujev, 1986, s. 66). Didaktická funkcia učebnice tkvie v takom spracovaní učebného materiálu, aby učitelia mali učivo prezentované obsahovo primerane, keďže ho majú zvládnuť za presne vymedzený čas. Tlmočenie obsahu vzdelávania má byť zrozumiteľné, pútavé a veku primerané, keďže je učebnica určená pre presnú vekovú kategóriu. Ďalšími požiadavkami plnenia didaktickej funkcie učebnice, zvlášť šlabikára, sú prehľadnosť a logické následnosti, prítomnosť aktivizujúcich prvkov, harmonizácia rôzne disponovaných žiakov s rôznym rodinným a sociálnym pozadím na približne rovnakú úroveň pripravenosti na ďalšie kolektívne formy vzdelávania.

Informačná funkcia v prípade šlabikára je zameraná na osvojenie si čítania ako prenosu významu napísanej hlásky, slova a vety do hovorenej podoby a spájanie napísaného písmena slova a vety s predstavou tvaru, veci, udalosti a pojmu, ako aj rozširovanie si obzoru poznania o nové výrazy, udalosti a pojmy.

Metodickú funkciu šlabikár plní dostatočne dobre, ak všetci žiaci počas prvého ročníka zvládnu napísať a prečítať jednoduché slová, čiže vzdeláva žiakov optimálnou metódou učenia sa čítať a písať. Od šlabikára očakávame, že si žiaci osvoja čítanie a písanie tak, že bude pre nich prirodzenou myšlienkovou činnosťou, resp. bude možné v ďalších ročníkoch ZŠ rozvíjať čitateľskú zručnosť efektívne, bez bariér, a stane sa prostriedkom ďalšieho intelektového rozvoja žiaka. K tomu je potrebné, aby žiak písomné informácie o písmenách, slabikách, slovách a vetách dostal v metodicky správnom poradí a množstve, aby súviseli s úrovňou jeho momentálneho poznania, aby šlabikár upriamoval svojim systémom činnosť žiakov ustáleným spôsobom a nerozptyľoval ho postrannými vplyvmi.

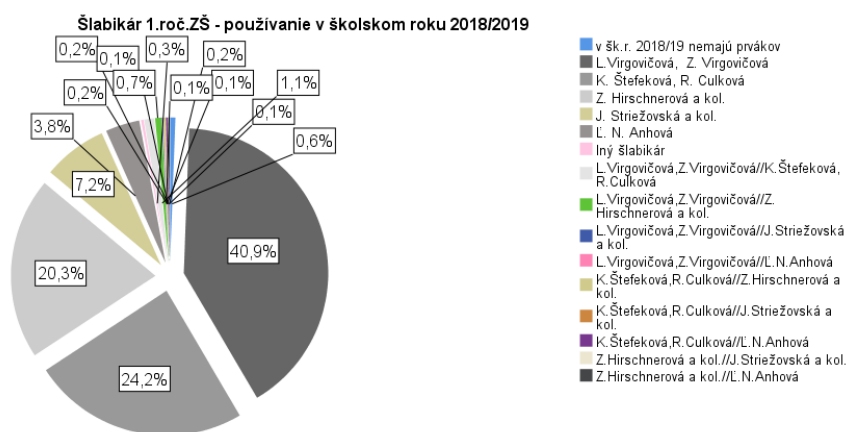
Naplnená formatívna funkcia šlabikára má podstatu v poznaní prvého, že sa vie naučiť aj niečo sám, v rozvíjaní trpezlivosti a sebahodnotenia. Ďalším aspektom formatívnej funkcie šlabikára je výber textov s výchovným obsahom, aby popri prebratíu a utvrdeníu učiva bol žiak vedený k pozitívnym spoločenským hodnotám ako dobrý vzťah k rodine, prírode, najbližšiemu aj širšiemu okoliu, pestovaním lásky, slušnosti, zodpovednosti, tolerancii a podobne.

Metodológia sondy

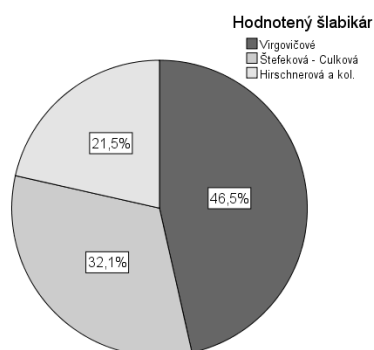
Operacionalizácia funkcií pre konkrétnu učebnicu v našej výskumnej sonde generovala znenie položiek hodnotiaceho formulára – indikátorov kvality učebnice. Projekt HKUU si predsavzal prihovárať sa učiteľom zrozumiteľne, neodradit' ich abstraktnými teoretickými formuláciami, naopak, vzbudiť ich záujem o hodnotenie. Súčasne sme chceli maximalizovať porozumenie významu položiek, aby sme získali čo možno najviac validné dáta. Preto položky hodnotiaceho formulára mali byť jednoznačné, v reči učiteľov konkrétne.

Hromadný zber postojov je pre odberateľov projektu HKUU tým najžiadanejším, preto sme názory učiteľov zisťovali elektronickou administráciou hodnotiaceho formulára. O spoluprácu sme požiadali 467 základných škôl. Výber bol kombináciou náhodného aj selektívneho výberu z 1 563 základných škôl s vyučovacím jazykom slovenským, ktoré vyučovali v danom období podľa hodnotených šlabikárov (Obr. 2). Do štatistického výberu sa dostalo 652 učiteliek a učiteľov z 343 škôl sledujúc

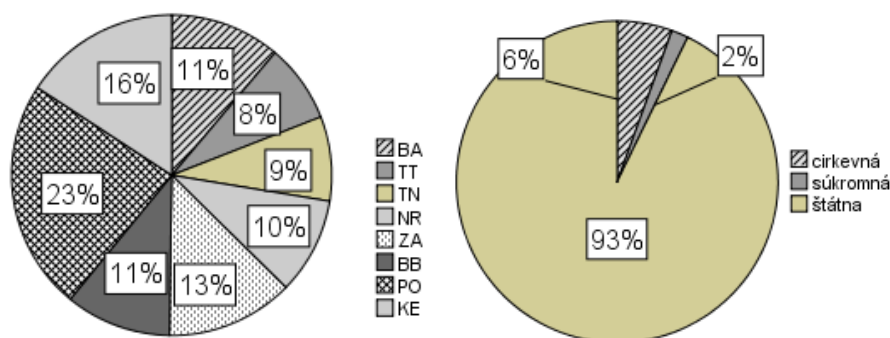
reprezentatívnosť výberu škôl podľa kraja, zriaďovateľa a autorského kolektívu šlabikára.



Obr. 2 Všetky základné školy s VJS v rozdelení podľa používaného šlabikára v školskom roku 2018/2019



Obr. 3 Skladba hodnotiteľov šlabikárov v HKUU podľa autorských kolektívov hodnoteného šlabikára



Obr. 4 Skladba hodnotiteľov šlabikárov v HKUU podľa kraja a zriaďovateľa

V záujme vylúčenia filtra dobrovoľnosti sme k spolupráci vyzvali všetky učiteľky a učiteľov oslovenej školy, ktorí v školskom roku 2018/2019 vyučovali podľa hodnotenej učebnice. Ťažiskom výberu boli plne organizované mestské školy s počtom žiakov väčším ako 200. Podiel žien bol 98 %. Najzastúpenejšou bola veková kategória 41 až 45 rokov (22 %), najmenej početná 60 rokov a viac (6 %). Bez požadovanej aprobácie boli 2 % hodnotiteľov. Začínajúci učitelia tvorili 2 % výberu, najviac – 41 % učiteľov – je po 1. atestácii. Prvý rok podľa hodnoteného šlabikára učilo 35 % hodnotiteľov, druhý rok 16 %, tri a viac rokov učí podľa hodnoteného šlabikára 49 % hodnotiteľov. Až 62 % hodnotiteľov pracuje podľa hodnoteného šlabikára viac rokov ako v minulosti podľa iných šlabikárov. Neanonymne hodnotiť sa rozhodlo 43 % hodnotiteľov, ktorí uviedli meno alebo aj e-mail. V konečnom vyhodnotení možno konštatovať 73 % účasť škôl voči počtu oslovených škôl.

Hlavným výskumným nástrojom bol dotazník – elektronický hodnotiaci formulár³ - obsahujúci 35 meritórnych uzavretých položiek s 24 možnosťami komentárov a poznámok a 4 ďalšie meritórne otvorené položky. Administrácia elektronického hodnotiaceho formulára prebiehala od mája do júla 2019. Učitelia sa v roli hodnotiteľov vyjadrovali k pozitívne formulovaným výrokom. Určovali mieru súhlasu s daným výrokom voľbou na štvorstupňovej likertovej škále od „rozhodne súhlasím“ po „rozhodne nesúhlasím“. Pre prípad, že hodnotiteľ nevedel posúdiť pravdivosť predloženého výroku, ponúknutá bola piata možnosť „neviem“. Dosiahli sme 91 až 100 % zodpovedanosť položiek. O vysokej validite dát svedčia priaznivé výsledky konzistentnosti dotazníka, priaznivé medzipoložkové korelácie (od 0,336 po 0,674), veľmi priaznivé

³ <https://forms.gle/736JAMP4dfV6MUck8>

výsledky reliability (Cra = 0,937), priaznivé hodnotenie obsahovej validity metódou hlavných komponentov a faktorových analýz (Tab. 1 a 2).

Tabuľka 1 Výsledky analýzy hlavných komponentov v rotácii Oblimin výberom Listwise, KMO = 0,941, TVE = 53,3%

Znenie položky hodnotiaceho formulára	F1	F2	F3	F4
Šlabikár vhodne prezentuje všetky tvary nového písmena.	,708	-,159	,002	,164
Pomocou ponúknutých obrázkov sa žiaci učia vyvodzovať novú hlásku na začiatku, vo vnútri aj na konci slova.	,701	,102	-,008	-,005
Pojem slabika je v šlabikári vhodne zavedený.	,671	-,008	-,018	-,078
Pojem písmeno je v šlabikári vhodne zavedený.	,584	-,185	-,018	-,109
Šlabikár poskytuje v prípravnom období dostatok podnetov na rozprávanie podľa obrázka.	,549	,039	,071	-,213
Pojem veta je v šlabikári vhodne zavedený.	,546	-,084	,019	-,091
Šlabikár ponúka úlohy rôznorodej náročnosti.	,512	-,250	,043	-,067
Obrázky a slová v šlabikári rozširujú základ poznania žiaka.	,504	,184	,124	-,196
Šlabikár dostatočne overuje schopnosť žiakov rozlišovať tvary.	,483	-,251	,077	-,113
Príkladov na spájanie slabík do slov je dostatočné množstvo.	,457	-,377	,110	-,002
Žiadne zobrazenia písmen nepovažujem za samoúčelné.	,429	,125	,175	-,182
Šlabikár vytvára príležitosti, ktoré sú vhodné aj na samostatnú činnosť žiaka.	,399	-,217	-,040	-,243
Šlabikár pripravuje žiaka na chápanie gramatických javov.	,374	-,111	,174	-,171
Šlabikár plne pokrýva výkonový štandard SJL podľa ŠVP.	,340	-,095	,189	-,215
Šlabikár obsahuje spätnoväzbové prvky.	-,077	-,710	-,057	-,294
Šlabikár je dostatočným prostriedkom na upevnenie poznatkov a schopností.	,185	-,651	,055	-,015
Po prebratí nového učiva je v šlabikári dostatok cvičení na zopakovanie.	,315	-,593	,095	,017
Témy a úlohy v šlabikári nadväzujú na učivo iných predmetov.	,049	-,517	,397	,011
Šlabikár vhodne prezentuje základy spoločenského správania.	,009	-,342	,325	-,032
‘Chlapčenský svet’ má v šlabikári rovnaké zastúpenie ako ‘dievčenský’.	-,088	,026	,861	-,013
Mestské prostredie je prezentované v rovnakom rozsahu ako vidiecke.	,029	-,096	,835	,150
Ponúknuté texty alebo ilustrácie v šlabikári nepropagujú nežiaduce javy.	,185	,252	,347	-,309
Ponúkané informácie sú obsahovo a formálne veku primerané.	-,104	-,029	,104	-,795
Príbeh, dej, oznam v texte žiaci chápu.	-,005	,048	,095	-,730
Nácvik komunikácie v prípravnom období môže zvládnuť každý žiak.	,093	,022	-,096	-,671
Všetci žiaci sa v šlabikári pohodovo orientujú.	,130	-,046	-,086	-,615
Texty v šlabikári priťahujú pozornosť žiakov svojim príbehom.	,025	-,286	,061	-,579
Priestor na zvukové rozlišovanie hlások v slove je pre všetkých žiakov postačujúci.	,117	-,195	-,074	-,550
Ilustrácie pomáhajú žiakovi v učení sa.	,253	-,001	,137	-,399

Výsledky analýzy hlavných komponentov, kde
F1: Informačná funkcia,

F2 a F3: Formatívna funkcia sebazvedelávania a spoločenskej korektnosti,
 F4: Metodická funkcia,
 zároveň overili kvalitu dotazníka v prijateľnom súlade s teoretickými východiskami členenia funkcií učebnice pri konštrukcii hodnotiaceho formulára ako kritériami hodnotenia kvality učebníc (Obr. 1).

Uvedená analýza hlavných komponentov (PCA) neextrahovala položky týkajúce sa organizačnej funkcie do jedného komponentu, položky 31 a 33 neboli do PCA Oblimin zahrnuté. Iná faktorová analýza (MLA, Varimax) organizačnú funkciu extrahovala (Tab. 2).

Tabuľka 2 Položky zamerané na organizačnú funkciu šlabikárov

Znenie položky hodnotiaceho formulára

Všetci žiaci sa v šlabikári pohodovo orientujú. Jednotlivé úlohy a texty na strane sú ľahko odlišiteľné, strana je prehľadná. V orientácii pomáhajú deliace čiary, podfarbenia, záložky, piktogramy úloh (čítaj, piš, prirad'...) Učiteľovi pomáhajú riadiť činnosť triedy a žiakovi rýchlo sa zorientovať.

Ilustrácie pomáhajú žiakovi v učení sa. Ilustrácia žiakov neodvádza od zamýšľanej úlohy, ako napríklad fonetickej úlohy, alebo doplnenie slova v obrázkovom texte a podobne, naopak – vhodne motivuje a usmerňuje.

Šlabikár vytvára príležitosti, ktoré sú vhodné aj na samostatnú činnosť žiaka, čím podporuje organizáciu vyučovania, ktorá umožňuje učiteľovi venovať sa krátkodobu žiakom s iným učebným tempom.

Je podľa Vás zvolený druh písma (normal, bold, kurzíva) v súlade s významom textu a primeraný spôsobilostiam žiaka?

Je podľa Vás zvolený typ písma (Times New Roman, Arial, a pod.) v súlade s významom textu a primeraný spôsobilostiam žiaka?

Je podľa Vás zvolený veľkosť písma v súlade s významom textu a primeraná spôsobilostiam žiaka?

Formát učebnice je pre žiaka dostatočne komfortný.

Veľkosť učebnice je pohodlná pre umiestnenie v taške, aj na pracovnom stole žiaka po roztvorení. Dvojstrany vyhovujú organizácii vyučovania. Obsah dvojstrán nie je prehustený, žiak sa v nich dobre orientuje.

Vzhľadom na nízke percento celkovej objasnenosti variability dát faktorovými analýzami a PCA (53 až 65 %) a postavenie položiek zisťujúcich organizačnú funkciu šlabikárov boli analýzy latentných premenných doplnené ďalšími analýzami hrubého skóre.

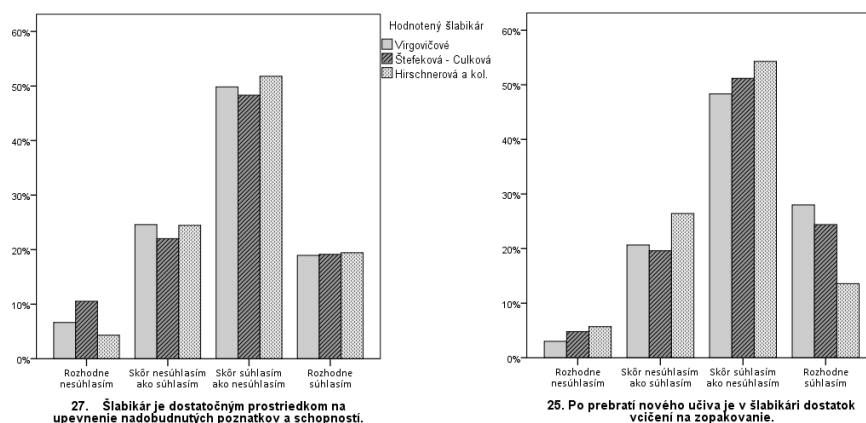
Výsledky

V štatistickom spracovaní dát bolo použité skórovanie volieb od „úplne súhlasím“ = 2, „skôr súhlasím, ako nesúhlasím“ = 1, „skôr nesúhlasím, ako súhlasím“ = - 1 po „úplne nesúhlasím“ = -2.

Tabuľka 3 Meritórne položky hodnotiaceho formulára zostupne podľa priemerného hrubého skóre a smerodajná odchýlka pre všetky tri posudzované šlabikáre

Znenie položky hodnotiaceho formulára	Priemer	St.dev.
Je podľa Vás veľkosť písma primeraná spôsobilostiam žiaka?	1,77	,511
Je podľa Vás typ písma primeraný spôsobilostiam žiaka?	1,74	,509
Je podľa Vás druh písma primeraný spôsobilostiam žiaka?	1,68	,606
Ponúknuté texty alebo ilustrácie v šlabikári nepropagujú nežiaduce javy.	1,65	,598
Žiadne zobrazenia písmen nepovažujem za samoúčelné.	1,64	,638
Ilustrácie pomáhajú žiakovi v učení sa.	1,54	,630
Šlabikár plne pokrýva výkonový štandard SJL podľa aktuálneho ŠVP.	1,52	,645
Pomocou ponúknutých obrázkov sa žiaci učia vyvodzovať novú hlásku ...	1,50	,782
Šlabikár poskytuje v prípravnom období dostatok podnetov ...	1,46	,706
‘Chlapčenský svet’ má v šlabikári rovnaké zastúpenie ako ‘dievčenský’.	1,42	,698
Nácvik komunikácie v prípravnom období môže zvládnuť každý žiak.	1,39	,838
Šlabikár vhodne prezentuje základy spoločenského správania.	1,38	,821
Ponúkané informácie sú obsahovo a formálne veku primerané.	1,38	,862
Obrázky a slová v šlabikári rozširujú základ poznania žiaka.	1,36	,719
Všetci žiaci sa v šlabikári pohodovo orientujú.	1,35	,889
Formát učebnice je pre žiaka dostatočne komfortný.	1,33	,876
Pojem písmeno je v šlabikári vhodne zavedený.	1,32	,890
Šlabikár dostatočne overuje schopnosť žiakov rozlišovať tvary.	1,29	,856
Maskot šlabikára (Mimo,Kuko, Šaško, Hups) je pre žiakov prospešný.	1,28	1,034
Šlabikár vhodne prezentuje všetky tvary nového písmena.	1,27	1,089
Šlabikár veku primerane pripravuje žiaka na chápanie gramatických javov.	1,27	,832
Mestské prostredie je prezentované v rovnakom rozsahu ako vidiecke.	1,25	,802
Príbeh, dej, oznam v texte žiaci chápu.	1,23	,857
Priestor na zvukové rozlišovanie hlások v slove je postačujúci.	1,12	,907
Pojem slabika je v šlabikári vhodne zavedený.	1,11	1,068
Texty v šlabikári priťahujú pozornosť žiakov svojim príbehom.	1,09	,936
Šlabikár vytvára príležitosti aj na samostatnú činnosť žiaka.	1,02	1,029
Šlabikár ponúka úlohy rôznorodej náročnosti.	,99	1,052
Pojem veta je v šlabikári vhodne zavedený.	,94	1,154
Témy a úlohy v šlabikári nadväzujú na učivo iných predmetov.	,87	1,035
Príkladov na spájanie slabík do slov je dostatočné množstvo.	,76	1,187
Šlabikár obsahuje spätnoväzbové prvky.	,70	1,180
Po prebratí nového učiva je v šlabikári dostatok cvičení na zopakovanie.	,68	1,173
Šlabikár je prostriedkom na upevnenie nadobudnutých poznatkov	,49	1,246

Najmenej pozitívne postoje zaznamenali položky 27 a 25 posledných riadkov Tab. 3. Na obrázku (Obr. 5) uvádzame príklad dvoch položiek hodnotiaceho formulára (HF) s najnižšou mierou súhlasu v členení podľa typu šlabikára.

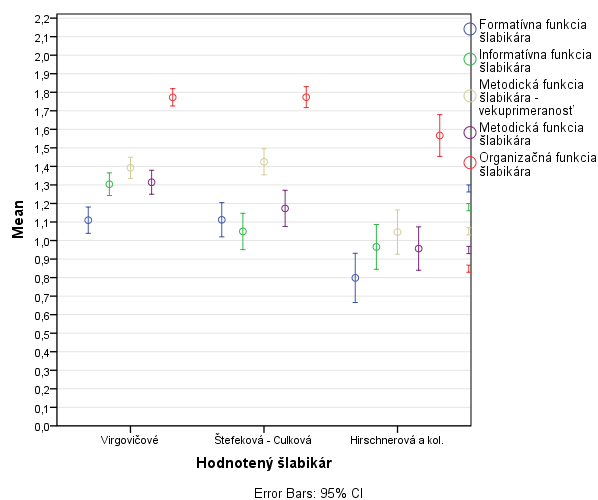


Obr. 5 Frekvencia postojov v položkách 27 a 25 v percentách

Podrobnejšie analýzy všetkých položiek sa zakladali na Kruskal-Wallis teste štatistickej významnosti rozdielov v priemernej spokojnosti medzi hodnotiteľmi podľa typu šlabikára. Uvádzame (Tab. 4) len tie položky, ktoré zaznamenali obojstrannú asymptotickú signifikanciu $p = 0,000$.

Tabuľka 4 Položky HF so štatisticky významnými rozdielmi spokojnosti hodnotiteľov podľa autorských kolektívov

Znenie položky	Funkcia učebnice
Všetci žiaci sa v šlabikári pohotovo orientujú.	Organizačná funkcia
Šlabikár vytvára príležitosti aj na samostatnú činnosť žiaka	
Šlabikár prezentuje všetky tvary nového písma.	Informačná funkcia
Pomocou ponúknutých obrázkov sa žiaci učia vyvodzovať novú hlásku	
Pojem slabika je v šlabikári zavedený.	
Pojem veta je v šlabikári zavedený.	
Obrázky a slová v šlabikári rozširujú základ poznania žiaka.	Metodická funkcia
Šlabikár veku primerane pripravuje žiaka na chápanie gramatických javov.	
Príkladov na spájanie slabík do slov je dostatočné množstvo.	
Príbeh, dej, oznam v texte žiaci chápu.	
Ponúkané informácie sú obsahovo a formálne veku primerané.	Formatívna funkcia
Šlabikár obsahuje spätnoväzbové prvky.	
Ponúknuté texty alebo ilustrácie v šlabikári nepropagujú nežiaduce javy.	
Šlabikár vhodne prezentuje základy spoločenského správania.	



Obr. 6 Rozdiely podľa typu, konfidenčné intervaly priemernej spokojnosti s funkciami šlabikára

Neparametrickým testom (Multiple Comparisons Bonferroni) boli analyzované aj rozdiely v priemernej spokojnosti medzi skupinami podľa anonymity hodnotiteľov a podľa typu šlabikára (Tab. 5).

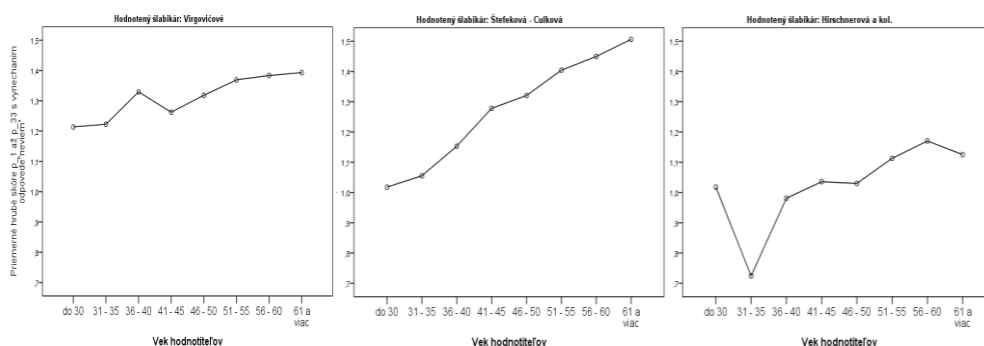
Tabuľka 5 Štatistická významnosť rozdielov celkového priemerného hrubého skóre podľa anonymity

Hodnotený šlabikár	Hodnotitelia		Sig.
Virgovičové	anonym	meno, priezvisko	0,027
		meno, priezvisko, e-mail	1,000
Štefeková - Culková	anonym	meno, priezvisko	0,001
		meno, priezvisko, e-mail	0,009
Hirschnerová a kol.	anonym	meno, priezvisko	0,154
		meno, priezvisko, e-mail	0,853

Charakter výberového súboru približuje rozdielnosť v postojoch podľa rôznych identifikačných, resp. triediacich znakov (Tab. 6).

Tabuľka 6 Štatistická významnosť rozdielov priemernej spokojnosti s funkciami šlabikárov (latentné premenné) podľa triediacich znakov štatistického výberu, (len pre Asymp. Sig. (2-tailed) menšiu ako 0,05)

	Organizačná funkcia	Informačná funkcia	Primeranosť veku	Metodická funkcia	Formatívna funkcia
Pohl	-	-	-	-	-
Vek	0,000	0,015	0,036	0,000	0,002
Aprobovanosť	-	-	-	0,008	-
Skúsenosti	0,043	0,004	0,029	0,001	-
Kraj	-	-	-	-	-
Zriaďovateľ	-	-	-	-	-
Typ sídla	-	-	0,002	-	-



Obr. 7 Priemerné hrubé skóre meritórnych položiek podľa veku a autorských kolektívov

Diskusia

Z toho, aké máme zloženie hodnotiteľov, môžeme predpokladať, že sme získali hodnotenie expertné a dostatočne reprezentatívne.

V celkovom hodnotení vo všetkých troch šlabikároch vysoké priemerné hodnoty súhlasu a zhody názorov zaznamenali položky 31c, 31b, 31a, 13, 7, 17, 30, podľa čoho možno usúdiť, že vo všetkých troch šlabikároch si hodnotitelia myslia, že:

- Ergonomické vlastnosti textov sú primerané spôsobilostiam žiakov (94-100%).
- Ponúknuté texty alebo ilustrácie v šlabikároch (celkovo) nepropagujú nežiaduce javy. Ak sú v šlabikároch uvedené, tak len v zmysle kontrastu so žiaducim stavom (napr. neporiadok v triede) a učiteľovi tak dávajú priestor na výchovné pôsobenie (81 – 99 %).

- Žiadne zobrazenia písmen učiteľa nepovažujú za samoučelné a využívajú so žiakmi všetky ponúknuté nápovedné cvičenia na vyvodenie nového písmena (96 – 98 %).
- Ilustrácie pomáhajú žiakovi v učení sa. Ilustrácia žiakov neodvádza od zamýšľanej úlohy, ako napríklad fonetickej úlohy, alebo doplnenie slova v obrázkovom texte a podobne, naopak – vhodne motivuje a usmerňuje (94 – 98 %).
- Šlabikáre plne pokrývajú výkonový štandard SJL podľa ŠVP, spoľahlivo vedú učiteľa k napĺňaniu obsahových a výkonových štandardov vzdelávania podľa ŠVP (96 – 99 %).

Priemerne najmenšiu mieru súhlasu prejavili hodnotitelia v položkách 27, 25, 22 a 19, kde zároveň vyjadrili aj najmenšiu zhodu názorov:

- 7 % respondentov rozhodne nesúhlasí, že šlabikáre sú dostatočným prostriedkom na upevnenie nadobudnutých poznatkov a schopností, naopak, 19 % rozhodne súhlasí, že šlabikáre sú dostatočným prostriedkom na upevnenie nadobudnutých poznatkov a schopností, a nevyžadujú okrem pracovných zošitov ďalšie didaktické pomôcky.
- 4 % rozhodne nesúhlasia, že po prebratí nového učiva je v šlabikároch dostatok cvičení na zopakovanie, avšak 24 % má opačný názor.
- 4 % rozhodne nesúhlasia, že šlabikáre obsahujú spätnoväzbové prvky a žiak má príležitosť vyhodnotiť sa, koľko toho už zvládol. Opak si myslí 25 % hodnotiteľov.
- 3 % rozhodne nesúhlasia, že príkladov na spájanie slabík do slov je dostatočné množstvo. Naopak, rozhodne súhlasí 29 %.

Vo všetkých hodnoteniach sa vyskytlo podstatne menej rozhodných a čiastočných nesúhlasov ako rozhodných a čiastočných súhlasov. To platí aj pre výroky 27, 25, 22, 19 s najmenšou mierou súhlasu. Z uvedeného vyplýva, že všetky tri šlabikáre učiteľky a učitelia hodnotia prevažne pozitívne.

Spokojnosť hodnotiteľov so šlabikárom autorských kolektívov Virgovičových (VV) verzus Štefekovej, Culkovej (ŠC) je porovnateľná. Hodnotenie šlabikára autorského kolektívu Hirschnerová a kol. (Hi) je signifikantne menej pozitívne ako predchádzajúce dva šlabikáre. Hodnotitelia Hi častejšie ako VV a ŠC kritizujú nedostatočný priestor na zvukové rozlíšenie hlások v prípravnom období, zavedenie a precvičenie slabiky a vety, nedostatočnú diferencovanosť úloh podľa náročnosti a nedostatočnú primeranosť veku v niektorých textoch. Časť hodnotiteľov Hi (9 – 18 %) je nespokojná so spoločenskou korektnosťou šlabikára. V porovnaní s VV a ŠC hodnotitelia Hi sú štatisticky významne menej spokojní s prezentáciou zásad spoločenského správania, resp. výskytom, či propagáciou nežiaducich javov. Signifikantne pozitívnejšie ako VV a ŠC hodnotitelia Hi oceňujú ilustrácie na vyvodenie novej hlásky.

Učiteľky a učitelia v roli hodnotiteľov mali možnosť dobrovoľne uviesť svoje meno. Najviac to využili hodnotitelia šlabikára VV (46 %) a najmenej hodnotitelia ŠC (17 %), kde pozorujeme aj najväčší rozdiel v anonymnom a neanonymnom hodnotení, keď až v šiestich položkách neanonymní hodnotitelia šlabikára ŠC hodnotili štatisticky významne pozitívnejšie. Medzi hodnotiteľmi šlabikára Hi niet z tohto pohľadu rozdiel (Tab. 5).

Štatisticky boli analyzované rozdiely v postojoch medzi skupinami hodnotiteľov (Tab. 6) podľa pohlavia, veku, odbornosti (aprobácie učiteľa), podľa toho, ako dlho pracuje učiteľ s hodnotenou učebnicou a koľkoročné skúsenosti má s inými učebnicami, ďalej podľa kraja, zriaďovateľa školy, a podľa typu sídla školy (mesto / vidiek).

Rozdiely v hodnotení šlabikára a čítanky medzi vekovými kategóriami sú štatisticky významné. Môžeme predpokladať, že starší učitelia sú vo svojich hodnoteniach mierne pozitívnejší ako mladší.

Taktiež zaznamenávame štatisticky významné rozdiely v spokojnosti medzi skupinami hodnotiteľov podľa skúseností so šlabikármi. Dá sa predpokladať, že učitelia, ktorí pracujú so šlabikárom tri a viac rokov sú spokojnejší, ako učitelia, ktorí s ním pracujú prvý rok.

Oslovila som všetky tri autorské kolektívy a predstavila im výsledky výskumnej sondy. Pripomienky a návrhy hodnotiteľov v otvorených položkách vidia autori ako veľmi inšpirujúce. Na požiadavku posilniť formatívnu (sebavzdelávaciu a fixačnú) funkciu šlabikárov reflektovali upozornením na doplnkové didaktické pomôcky a na preštudovanie metodické príručky, aby učitelia vedeli efektívnejšie využívať obsah šlabikára. Názory autorov budú učiteľom odovzdané v podrobnej Správe HKUU pre učiteľov. Ďalšie správy z výskumnej sondy smerujú vydavateľstvám a ministerstvu školstva.

Záver

Z našej výskumnej sondy vyplýva, že všetky tri šlabikáre majú svojich prívržencov. Šlabikár autoriek L. a Z. Virgovičových sa zakladá na analyticko-syntetickej metóde. Má ambíciu viesť žiakov pozvoľna a znížiť stres z neúspechu na minimum. Podľa učiteľov prihliada k tradíciám a všeobecným, dlhodobo uznávaným postupom a hodnotám. Princíp primeranosti a postupnosti Komenského sa usiluje naplniť aj tým, že najskôr preberie všetky samohlásky, až potom sa venuje ďalším, kognitívne zložitejším etapám nácviku čítania a písania. V našich školách sa často používajú aj staršie vydania, preto mnohé pripomienky hodnotiteľov už neboli aktuálne.

V súzvuku s Kollárovou možno konštatovať: „Šlabikár K. Štefekovej a R. Culkovej prináša principiálnu zmenu postupu pri vyučovaní počiatočného čítania a písania“ (Kollárová, D., 2012, s.2). Cieľom autoriek je dosiahnuť skoré osvojenie si čítania. Ich koncept sa zakladá na dobrom zvládnutí slabikovania,

ktoré pozvoľna prechádza do plynulého čítania. Písanie nie je s čítaním nutne synchronizované. Učitelia, ktorí si metodickú príručku nepreštudujú, majú v dôsledku nepochopenia koncepcie šlabikára problém vo vyučovaní. Ako uvádza K. Štefeková: „Je veľmi náročné učiť z nášho šlabikára a zároveň používať klasické metódy. To je najčastejší zdroj nespokojnosti.“

Hupsov šlabikár Lipka autorského kolektívu Z. Hirschnerovej usiluje o modernosť, ktorá je však učiteľmi hodnotená protikladne. Hodnotenie spokojnosti učiteľov s kvalitou tohto šlabikára môže preto ľahko skĺznuť do zvažovania charakteru hodnotiteľov a ich priorít. Výskumná sonda ale ukázala, že svoje miesto medzi učiteľmi šlabikár Hi má, rovnako aj rezervy na zlepšovanie.

Zvlášť horúce výmeny názorov ohľadne výberových konaní na učebnice v gescii ministerstva školstva sa v súčasnosti začali objavovať opäť. V súvislosti s tým registrujeme zvýšenú požiadavku škôl na kvalitné, dostupné učebnice, na zvýšenie transparentnosti posudzovania ich kvality a uvoľnenia trhu s didaktickými pomôckami.

Dopyt po možnosti výberu z viacerých titulov súčasní učitelia vnímajú ambivalentne. Niektorí sa prihovárajú za uvoľnenie trhu s didaktickými pomôckami, ale niektorí varujú pred bezbrehým uvoľnením trhu, čo môže priniesť uplatňovanie komerčných záujmov namiesto záujmu o kvalitné vzdelávanie. Ďalší uvádzajú, že výber z troch titulov s pochybnou kvalitou je pre nich to isté ako terajšia situácia bez výberu, keď im niektorá ponúkaná učebnica nevyhovuje. Dožadujú sa dôkladnejšej prípravy učebnice založenej na analýzach aktuálnych potrieb edukačnej praxe a nedostatkov práve používanej učebnice.

Ambíciou projektu HKUU je založenie tradície hodnotenia kvality učebnice učiteľmi podľa predstavenej metodológie, prinášajúcej porovnanie troch titulov učebnice pre daný predmet a ročník, ktoré schvaľovacie konanie MŠVVaŠ uviedlo školám do používania.

Literatúra:

- DIDAKTIS. 2011. *Názor učiteľov ZŠ a SŠ na súčasný stav v oblasti učebníc*. Dostupné na: www.noveskolstvo.sk/upload/prezentacie/Didaktis_prieskum_ucebnice.ppt.
- GAVORA, P. 2008. Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice. In Knecht, P.-Janík, T. a kol. *Učebnice z pohľadu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. s. 121–135.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava: SPN. 127s.
- HREHOVČÍK, T. 1989. *K metodologickým otázkam hodnotenia učebníc*. Prešov: FiF UPJŠ. Dostupné na <http://www.google.com.ph/>
- KLAPKO, D. 2006. Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu. In Maňák, J.-Klapko, D. (eds.) *Učebnice pod lupou*. Brno: Paido. s. 45–51.

- KOLLÁROVÁ, D. 2012. Vnímanie šlabikára a písanej reči žiakmi 1. ročníka základnej školy. In *Jazyk – literatura – komunikace*, roč. 1, č. 1., 9s. Dostupné na: <http://www.jazykliteratura-komunikace.cz/index.php/cislo-1-2012/category/1-studie>
- MAŇÁK, J. 2007. Učebnice jako kurikulární projekt. In Maňák, J.-Knecht, P.(eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido. s.24-30.
- MIKK, J. 2000. *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 426 p.
- NOGOVÁ, M. - BÁLINT, L. 2006. Systém kritérií na hodnotenie kvality učebnic. In *Pedagogická revue*, roč. 58, č. 4. s.336-350.
- PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido. 148 s.
- STAUDKOVÁ, J. 2007. Jak by měla vypadat moderní učebnice z pohledu vydavatele? In Maňák, J.- Knecht, P.(eds.) *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido. s. 48-53.
- ŠŠI. 2013. *Správa o využívaní učebnic v základných školách v SR v školskom roku 2012/2013*. Dostupné na internete: <https://www.ssiba.sk/>
- ŠPÚ 2011. *Štátny vzdelávací program. Slovenský jazyk a literatúra. Príloha ISCED 1*. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/>
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer s.r.o. edícia ŠKOLA. 618 s.
- VALÁŠKOVÁ, M. 2014. Šlabikáre na Slovensku – komparatívna analýza. In *Jazyk–literatura – komunikace*, roč. 3, č. 2. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury. s.58-67.
- ZUJEV, D. D. 1986. *Ako tvoriť učebnice*. Bratislava: SPN. 296 s.

Analyzované učebnice

- VIRGOVIČOVÁ, L. , VIRGOVIČOVÁ, Z. *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl*, 1. a 2.časť., Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- ŠTEFEKOVÁ, K., CULKOVÁ. R. *Šlabikár pre 1. ročník základných škôl*, 1. a 2.časť. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- HIRSCHNEROVÁ, Z., MUNTÁGOVÁ, L., NEMČÍKOVÁ, M., FUTOVÁ, G. *Hupsov šlabikár*, 1. a 2.časť. Bratislava: AITEC.

Zuzana Juščáková, výskumná a vývojová pracovníčka Štátneho pedagogického ústavu. Od roku 2010 (aj na pôde Národného ústavu certifikovaných meraní vo vzdelávaní) sa zaoberá výskumom indikátorov kvality vzdelávania a s tým spojenou psychometriou a štatistikou. V prieskume Hodnotenie kvality učebnic učiteľmi spolupracuje s Pedagogickou fakultou Univerzity J .A. Komenského v Bratislave a Pedagogickou fakultou Univerzity M. Bela v Banskej Bystrici.

Mgr. Zuzana Juščáková, PhD.
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
zuzana.juscakova@statpedu.sk

Vybrané aspekty pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike

Lujza Koldeová

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia: *V príspevku sa zaoberáme vybranými aspektami problematiky pozitívneho hodnotenia využívaného v rodinnej výchove z teoreticko-empirického hľadiska. Základným východiskom teoretickej časti je pohľad na pozitívne hodnotenie v zmysle jeho motivačného pôsobenia na osobnosť. V empirickej časti prezentujeme vybrané výsledky výskumu realizovaného na výskumnej vzorke žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania a ich rodičov v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike.*

Kľúčové slová: *hodnotenie, pozitívne hodnotenie, rodina, rodinná výchova, motivácia, žiaci vyššieho sekundárneho vzdelávania, rodičia, Slovenská republika, Nemecká spolková republika..*

Selected aspects of positive evaluation in family education in the Slovak Republic and the Federal Republic of Germany. *The paper deals with the issue of selected aspects of positive evaluation used in family education from the theoretical and empirical point of view. The basic starting point is an outlook at the positive evaluation in terms of its motivational influence on personality. In the empirical part we present selected results of research conducted on a research sample of upper secondary pupils and their parents in the Slovak Republic and the Federal Republic of Germany.*

Key words: *evaluation, positive assessment, family, family education, motivation, upper secondary pupils, parents, Slovak Republic, Federal Republic of Germany.*

Úvod

Súčasná spoločenská realita, zmenené podmienky exogénneho prostredia i samotná osobnosť človeka výrazne determinujú realizačný proces výchovy v zmysle jeho premeny na náročnejší. V tomto kontexte dochádza k posúvaniu hraníc výchovy a minimalizovaniu limitov správania a nárastu liberálnosti. Je priam paradoxné, že napriek stúpajúcemu trendu nedisciplinovanosti detí, ako aj výskytu nerešpektovania ani minimálnych výchovných noriem, sa do popredia dostáva liberálna, dokonca až laxná výchova založená na výraznej, až prehnanej, aplikácii pozitívneho hodnotenia vo forme odmen a minimalizácii, resp. absolútnej eliminácii trestov a negatívneho hodnotenia. V súlade s požiadavkami humanistickej, nenásilnej výchovy bez použitia metód negatívneho hodnotenia považujeme tieto tendencie za žiaduce, na druhej strane sa však nachádza výchovná realita.

Vzhľadom na to, že problematika využívania metód pozitívneho hodnotenia je úzko prepojená s aplikáciou metód negatívneho hodnotenia, vychádzame v našom príspevku aj z postojov krajín k negatívnemu hodnoteniu vo výchove. Vo viacerých krajinách Európskej únie je v súčasnosti z legislatívneho hľadiska zakázané aplikovať v rodinnej výchove metódy negatívneho hodnotenia. V našom príspevku sme sa rozhodli porovnať vybrané krajiny v EÚ, konkrétne Slovenskú republiku (SR) a Nemeckú spolkovú republiku (NSR). Pre porovnanie týchto dvoch krajín sme sa rozhodli aj z dôvodu, že v týchto krajinách prevládajú odlišné prístupy vo vzťahu k využívaniu negatívneho hodnotenia vo výchove. Zatiaľčo v NSR bol v roku 2000 legislatívne prijatý Zákon o nenásilnej výchove, v ktorom je vymedzený zákaz nielen telesných trestov, ale aj psychických foriem trestania a deťom priznáva právo na nenásilné výchovno-vzdelávacie prístupy, v SR nebolo doposiaľ schválený zákaz aplikácie metód negatívneho hodnotenia v rodinnom prostredí.⁴

Východiskom pôsobenia metód pozitívneho hodnotenia je predovšetkým vzájomný vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným. Od kvality tohto vzťahu závisí vnímanie a prijatie aplikovaných odmien dieťaťom. Miera akceptácie autority vychovávateľa dieťaťom podmieňuje prijatie danej odmeny dieťaťom. Na druhej strane odmena pozitívne vplýva na autoritu vychovávateľa v zmysle jej posilnenia a ovplyvňuje tiež vzájomnú autenticitu a otvorenosť. (Matějček, 2007)

Pozitívne hodnotenie súvisí so splnením alebo nesplnením očakávaného správania alebo konania. Keď rodič dieťa odmení, vlastne ho tým hodnotí, informuje a zároveň motivuje. Motivácia má veľký vplyv na účinnosť a efektívnosť odmien. Odmeny na jednej strane závisia od motivácie odmeňovaných detí, na druhej strane ich motiváciu výrazne determinujú. (Menck, 1998)

Pozitívne hodnotenie zohráva významnú úlohu vo výchovnom procese z hľadiska jeho kladného pôsobenia na osobnosť a rozvoja mravných, vôľových a charakterových vlastností človeka. Zároveň sa prejavuje motivačný účinok pozitívneho hodnotenia v zmysle povzbudzovania človeka k opakovaniu daného správania alebo konania aj v budúcnosti. (Bastian, 1995)

Odmeny ako determinanty správania, konania a rozhodovania človeka patria medzi vonkajšie motivačné činitele a tieto môžu mať rôzne úrovne. Najnižšou úrovňou je externá motivácia, ktorá sa týka správania iniciovaného výhradne externými motivačnými činiteľmi. Ďalší typ motivácie predstavuje prevzatá, ale vnútorne neakceptovaná regulácia správania bez identifikácie

⁴ <http://endcorporalpunishment.org/wp-content/uploads/legality-tables/Europe-and-Central-Asia-progress-table-commitment.pdf>

dieťaťa so stanovenou požiadavkou. Identifikácia dieťaťa s požadovaným správaním alebo konaním predstavuje ďalší stupeň a vychádza z motivácie dieťaťa k istému správaniu, hlavne snahy prejavíť sa z pozitívneho hľadiska, pričom vnútorná potreba je tu nevýznamná. Prejavuje sa tu však určitá endogénna regulácia správania, pretože dieťa začína postupne chápať a uvedomovať si význam danej požiadavky. Najvyššiu formu vonkajšej motivácie predstavuje integrovaná motivácia založená na preferencii istého správania alebo konania z hľadiska kladného hodnotenia. Vnútorná motivácia sa odlišuje od integrovanej tým, že ju charakterizuje záujem o správanie alebo konanie. (Hrabal et al, 1989)

Motivačné pôsobenie pozitívneho hodnotenia sa môže prejavíť v dvoch významných etapách: ako výsledok v priebehu správania a v období očakávania hodnotenia správania. Pri výchovnom pôsobení je dôležitým faktorom frekvencia a intenzita aplikácie pozitívneho hodnotenia v zmysle jeho efektívneho pôsobenia. Aplikácia pozitívneho hodnotenia ako vonkajšej motivácie je bežnou súčasťou výchovnej praxe, avšak v kontexte aktuálnych pedagogických trendov by hodnotenie pomocou vonkajších motivačných činiteľov nemalo byť hlavnou výchovnou stratégiou, konštatuje Hrabal et al (1989).

Adekvátne uplatňovanie kompetentných a primeraných druhov pozitívneho hodnotenia môže ovplyvňovať formovanie osobnosti dieťaťa, jeho charakterových vlastností, ako aj vzťahov v kontexte rôznorodých prostredí. Výskumy orientované na využívanie možností pozitívneho hodnotenia vo výchovnom procese dokazujú, že pozitívne hodnotenie môže slúžiť na kontrolu a determináciu správania detí ako operatívne pôsobiaci faktor. Nevhodné uplatňovanie tejto formy motivačnej stratégie môže negatívne ovplyvniť rozvoj vnútornej motivácie u detí, ako aj proces internalizácie vonkajšej motivácie na vnútornú motiváciu. (Hrabal et al., 1989)

Pozitívne hodnotenie vo výchove z hľadiska empirického výskumu

Vybrané aspekty problematiky pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove sme skúmali prostredníctvom empirického výskumu, ktorý sme realizovali v Slovenskej republike (SR) a Nemeckej spolkovej republike (NSR). Pre tieto krajiny sme sa rozhodli z dôvodu istých diferencií vo výchovných tendenciách determinovaných pôsobením historických, filozofických a ekonomických podmienok.

V Nemeckej spolkovej republike prevláda na rozdiel od Slovenskej republiky liberálna výchova s výraznou autonómiou detí, u ktorých dochádza k skoršiemu procesu autonómie a nezávislosti. V tomto kontexte prirodzene dochádza k nižšej aplikácii metód pozitívneho hodnotenia v procese výchovy. V súvislosti s výsledkami viacerých výskumov poukazujúcimi na nežiaduce

účinky autoritatívnej výchovy a zmenou spoločenských podmienok sa v NSR začala presadzovať liberálna výchova. Tieto skutočnosti boli legislatívne schválené v roku 2000 prijatím zákona o zákaze fyzických i psychických trestov vo výchove, ktorý rodičom stanovuje povinnosť vychovávať bez aplikácie násilia.⁵

Situácia v oblasti výchovného pôsobenia na deti v rodinnom prostredí na Slovensku vychádza z tradícií autoritatívnej výchovy. Pod vplyvom pôsobenia spoločenských a politických zmien v posledných rokoch síce dochádza k premenám vo výchovných cieľoch a hodnotových preferenciách rodín, avšak v slovenských rodinách sa neraz uplatňuje tradičný model výchovy založený na prísnej disciplíne a striktnom rešpektovaní rodičovských pravidiel. V súvislosti s uvedomovaním si nežiaducich účinkov autoritatívnej výchovy na osobnosť a zmenou spoločenských podmienok sa postupne začala presadzovať liberálnejšia výchova, avšak tradície i aktuálne výskumné zistenia (napr. Guráň, 2009; Fico, 2013 a.i.) potvrdzujú uplatňovanie relatívne frekventovanej autoritatívnej výchovy, resp. výchovy s uplatňovaním autoritatívnych prvkov.

Ciele výskumu

Základným výskumným cieľom bolo zistiť vybrané aspekty aplikácie metód pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike. V tomto zmysle sme si stanovili nasledovné čiastkové výskumné ciele:

- zistiť preferenciu pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike;
- porovnať frekvenciu aplikácie pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove v Slovenskej republike a Nemeckej spolkovej republike;
- poukázať na dôvody uplatňovania pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove;
- porovnať pozitívne hodnotenie v rodinnej výchove z hľadiska vnímania jeho hodnoty deťmi a reality jeho aplikovania.

Priebeh výskumu

Výskum zameraný na problematiku pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove sme realizovali v dvoch základných etapách:

Prvá etapa bola realizovaná priamou formou a prebiehala od septembra 2001 do mája 2005 na školách vyššieho sekundárneho vzdelávania v Slovenskej republike a v Nemeckej spolkovej republike.

⁵ http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html

Druhú etapu výskumu sme realizovali v priebehu rokov 2017 až 2018 priamou formou na školách vyššieho sekundárneho vzdelávania a nepriamou /online/ formou v rámci celého Slovenska.

Metódy výskumu

Vzhľadom na ciele výskumu sme zvolili kvantitatívne zameraný výskum a výskumné dáta sme získali pomocou metódy dotazníka vlastnej konštrukcie. Konkrétny výskumný nástroj *Dotazník Pozitívne hodnotenie v rodinnej výchove* bol konštruovaný pre žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania a pre ich rodičov. Dotazník mal rovnakú štruktúru pre obe výskumné vzorky, obsahoval informácie o cieľoch, stručné vysvetlenie spôsobu vyplňovania a rôznorodé druhy položiek: zatvorené, otvorené a polouzavreté. Dotazník obsahoval aj škálové položky. Jednotlivé položky výskumného nástroja boli z obsahového hľadiska identické vzhľadom na výskumnú vzorku, avšak boli prispôbené charakteristikám danej výskumnej vzorky. Obsahová štruktúra jednotlivých položiek bola kategorizovaná do nasledovných oblastí:

- Frekvencia využívania pozitívneho hodnotenia
- Dôvody aplikácie metód pozitívneho hodnotenia
- Spôsoby využitia konkrétnych metód pozitívneho hodnotenia
- Efektívnosť aplikovaných metód pozitívneho hodnotenia

Výskumný nástroj obsahoval tiež položky špecifické pre daný typ výskumnej vzorky vyplývajúce z rozdielnej pozície v rodine.

Hypotézy výskumu

Vo výskume sme si stanovili nasledovné **hypotézy**:

Hypotéza 1:

Hypotéza 1.0: Pozitívne hodnotenie sa v rodinnej výchove v NSR neaplikuje s vyššou frekvenciou ako aplikácia pozitívneho hodnotenia v SR.

Hypotéza 1.1: Pozitívne hodnotenie sa v rodinnej výchove v NSR aplikuje s vyššou frekvenciou ako aplikácia pozitívneho hodnotenia v SR.

Hypotéza 2:

Hypotéza 2.0: Frekventovanejším dôvodom aplikácie pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove nie sú výsledky práce žiaka v škole ako žiaduce správanie.

Hypotéza 2.1: Frekventovanejším dôvodom aplikácie pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove sú výsledky práce žiaka v škole ako žiaduce správanie.

Hypotéza 3:

Hypotéza 3.0: Z hľadiska predstavy o najhodnotnejšom druhu pozitívneho hodnotenia nepreferujú žiaci materiálne hodnotenie na rozdiel od reality, kde sa preferuje sociálno-emocionálne hodnotenie.

Hypotéza 3.1 Z hľadiska predstavy o najhodnotnejšom druhu pozitívneho hodnotenia preferujú žiaci materiálne hodnotenie na rozdiel od reality, kde sa preferuje sociálno-emocionálne hodnotenie.

Pojem pozitívne hodnotenie sme v našom výskume operacionalizovali vymedzením základných druhov pozitívneho hodnotenia, pričom uplatňovanie jeho jednotlivých druhov sme zisťovali na základe výberu odpovedí respondentov v dotazníkovej položke polouzavretého typu. Kategóriu miery frekvencie aplikácie pozitívneho hodnotenia sme zisťovali vymedzením kategórií frekvencie odmeňovania na posudzovacej škále intervalového typu. Dôvod aplikácie pozitívneho hodnotenia sme operacionalizovali ako dvojkategoriálnu uzavretú položku. Premenná materiálne hodnotenie a sociálno-emocionálne hodnotenie bola v našom výskume vymedzená stanovením jednotlivých druhov pozitívneho hodnotenia vo forme polouzavretej položky a ich následným kategorizovaním.

Charakteristika výskumnej vzorky

Základný súbor nášho výskumu tvorili žiaci vyššieho sekundárneho vzdelávania v Slovenskej republike v rozsahu 302, v Nemeckej spolkovej republike v rozsahu 132 a ich rodičia zo Slovenskej republiky v rozsahu 378 a z Nemeckej spolkovej republiky v rozsahu: 240. Výber výskumnej vzorky sme realizovali kombináciou dostupného a zámerného výberu. Základné kritériá výberu výskumnej vzorky sme si stanovili nasledovné: vek žiakov 14-19 rokov a druh navštevovanej školy vyššieho sekundárneho vzdelávania.

Návratnosť priamej formy dotazníkového skúmania u žiakov bola na Slovensku 89%, v Nemecku 91,2%, čo bolo zapríčinené, ako predpokladáme, osobnou účasťou výskumníka v triedach počas realizácie výskumu.

Výskum s rodičmi sme realizovali nepriamou formou, konkrétne distribúciou výskumného nástroja prostredníctvom detí a online formou. Návratnosť rodičovských dotazníkov bola na Slovensku 84,2% a v Nemecku 76,6%.

Tabuľka 1 Počet rodičov zo SR a NSR

Počet rodičov	SR		NSR	
	n	%	n	%
ženy	179	56,3	104	56,5
muži	139	43,7	80	43,5
spolu	318	100,0	184	100,0

Tabuľka 2 Vek rodičov zo SR a NSR

Vek rodičov	SR		NSR	
	n	%	n	%
do 30 rokov	4	1,3	0	0,0
31 – 40 rokov	138	43,4	64	34,8
41 – 50 rokov	132	41,5	82	44,6
51 a viac	30	9,4	30	16,3
neuviedli	14	4,4	8	4,3
spolu	318	100,0	184	100,0

Tabuľka 3 Počet žiakov zo SR a NSR

Počet žiakov	SR		NSR	
	n	%	n	%
dievča	148	55,0	69	57,5
chlapec	121	45,0	51	42,5
spolu	269	100,0	120	100,0

Tabuľka 4 Vek žiakov zo SR a NSR

Vek žiakov	SR		NSR	
	n	%	n	%
14 rokov	34	12,6	0	0,0
15 rokov	96	35,7	35	29,2
16 rokov	34	12,6	0	0,0
17 rokov	39	14,5	25	20,8
18 rokov	23	8,6	10	8,3
19 a viac rokov	10	3,7	2	1,7
spolu	269	100,0	120	100,0

Vyhodnotenie empirického výskumu

Verifikáciu stanovených výskumných hypotéz sme uskutočnili metódou štatistického testu na testovanie hypotéz o rovnosti parametrov dvoch alternatívnych rozdelení pri veľkých rozsahoch výberov. Vychádzali sme z nasledovných kritérií stanovených daným štatistickým testom podľa Markechovej et al (2011):

Predpokladáme, že:

$(X_{11}, X_{12}, \dots, X_{1n_1})$ je náhodný výber z rozdelenia alternatívy p_1 (p_1 znamená pravdepodobnosť hypotézy H_0),

$(X_{21}, X_{22}, \dots, X_{2n_2})$ je náhodný výber z rozdelenia alternatívy p_2 (p_2 znamená pravdepodobnosť hypotézy H_1).

Výbery sú nezávislé: $n_1 \geq 50$ a $\sum_{i=1}^{n_1} X_{1i} + \sum_{i=1}^{n_2} X_{2i} > 5$.

Testujeme problém:

$H_0: p_1 = p_2$ proti $H_1: p_1 < p_2; p_1 > p_2$

$$\bar{X}_1 = \frac{1}{n_1} \sum_{i=1}^{n_1} X_{1i}$$

$$\bar{X}_2 = \frac{1}{n_2} \sum_{i=1}^{n_2} X_{2i}$$

$$\bar{X} = \frac{n_1 \bar{X}_1 + n_2 \bar{X}_2}{n_1 + n_2}$$

Hodnota testovacieho kritéria:

$$U = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\bar{X}(1 - \bar{X})}} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$$

$H_0: p_1 = p_2$ proti $H_1: p_1 < p_2$:

Kritický obor $W_{0,05} = (-\infty; -u_{2 \cdot 0,05}) = (-\infty; -u_{0,1})$

$u_{0,1}$ je kritická hodnota $N(0,1)$ podľa rozdelenia kritických hodnôt u_α rozdelenia $N(0,1)$ z tabuľky 1 $u_{0,1} = 1,64$
 $W_{0,05} = (-\infty; -1,64)$

Testovanie hypotézy:

$U \in W_{0,05}$, potom zamietame H_0 a platí H_1 .

$U \notin W_{0,05}$, potom platí H_0 a zamietame H_1 .

$H_0: p_1 = p_2$ proti $H_1: p_1 > p_2$:

Kritický obor $W_{0,05} = (u_{2 \cdot 0,05}, \infty) = (u_{0,1}, \infty)$

$u_{0,1}$ je kritická hodnota $N(0,1)$ podľa rozdelenia kritických hodnôt u_α rozdelenia $N(0,1)$ z tabuľky 1 $u_{0,1} = 1,64$

$W_{0,05} = (1,64; \infty)$

Testovanie hypotézy:

$U \in W_{0,05}$, potom zamietame H_0 a platí H_1 .

$U \notin W_{0,05}$, potom platí H_0 a zamietame H_1 .

Kritické hodnoty u_α rozdelenia $N(0,1)$;

$X \sim N(0,1)$, $P(|X| > u_\alpha) = \alpha$

Tabuľka 5 Kritické hodnoty u_α rozdelenia $N(0,1)$

Zdroj: Markechová et al, 2011

α	0,01	0,02	0,05	0,1
u_α	2,5758	2,3263	1,9599	1,6448

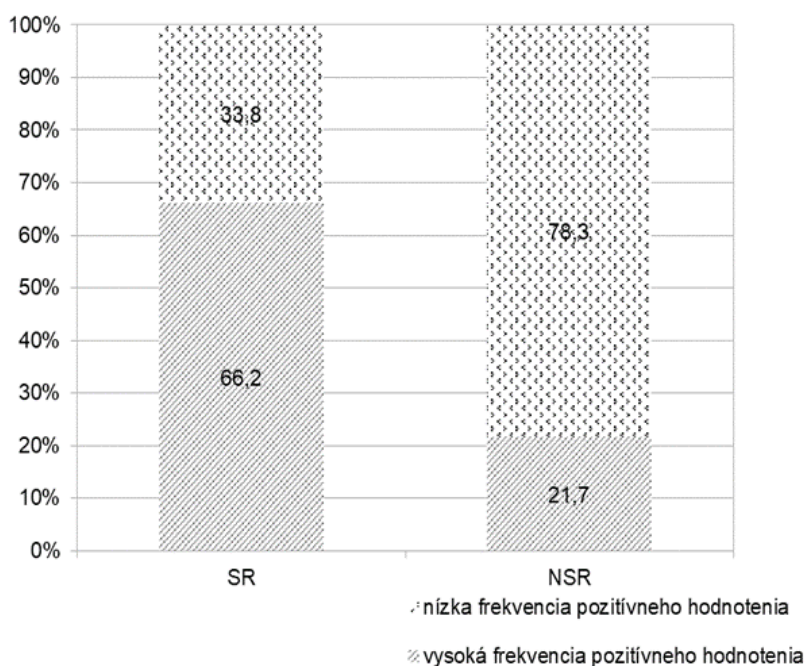
Výsledky empirického výskumu

Hypotéza 1:

Hypotéza 1.0: Pozitívne hodnotenie sa v rodinnej výchove v NSR neaplikuje s vyššou frekvenciou ako aplikácia pozitívneho hodnotenia v SR.

Hypotéza 1.1: Pozitívne hodnotenie sa v rodinnej výchove v NSR aplikuje s vyššou frekvenciou ako aplikácia pozitívneho hodnotenia v SR.

Na základe výsledkov štatistického testu a dosiahnutej hodnoty $U = -9,63$, pričom $U \notin W \neq (-\infty; 1,64)$ pri testovaní $H_0: p_1 = p_2$ proti $H_1: p_1 > p_2$ na hladine významnosti $\alpha = 0,1$ potvrdzujeme hypotézu 1.0 a zamietame hypotézu 1.1.



Graf 1 Frekvencia aplikácie pozitívneho hodnotenia v SR a NSR (%)

Základnými východiskami nášho predpokladu o vyššej frekvencii pozitívneho hodnotenia v NSR a nižšej frekvencie aplikácie pozitívneho hodnotenia v SR sú historické súvislosti preferovania autoritatívnej výchovy na Slovensku podporené aj výskumnými zisteniami, napr. Guráň, 2009; Fico, 2013 a.i. potvrdzujúce aplikáciu telesného i psychického násillia vo výchove a taktiež absencia legislatívnych noriem vo forme zákazu trestania v rodinnom prostredí v súčasnosti. Výchovné tendencie rodinnej výchovy v Nemecku sú od roku 2000 ovplyvnené zákazom fyzických i psychických trestov v rodinnej výchove.⁶

Tieto dôvody nás viedli k predpokladu pozitívnych efektov zákazu násillia na výchovnú realitu v zmysle výraznejšieho preferovania pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove v NSR.

Na základe našich výskumných dát sme však zistili opačný trend, konkrétne v rodinnej výchove v SR sa aplikuje pozitívne hodnotenie s vyššou

⁶ http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html

frekvenciou ako v rodinnej výchove v NSR. Napriek momentálnej absencii legislatívneho zákazu fyzického a psychického trestania v rodinnej výchove na Slovensku, uviedlo až 66,2% rodičov zo SR preferenciu pozitívneho hodnotenia oproti nízkej frekvencii pozitívneho hodnotenia, ktoré aplikuje 33,8% opýtaných rodičov. Predpokladaným dôvodom môže byť stúpajúce povedomie rodičov o význame uplatňovania metód pozitívneho hodnotenia vo výchove z hľadiska žiaducej determinácie osobnosti dieťaťa, ako aj ich skúsenosti s neúčinnosťou negatívneho hodnotenia. Preferenciu vysokej frekvencie pozitívneho hodnotenia sme zistili v NSR len v 21,7% oproti 78,3% rodičov, ktorí aplikujú pozitívne hodnotenie s nízkou frekvenciou. Predpokladáme, že dôvodom tejto situácie môže byť narastajúca nedisciplinovanosť detí, ktorá vo svojej podstate nie je dôvodom na udelenie pozitívneho hodnotenia.

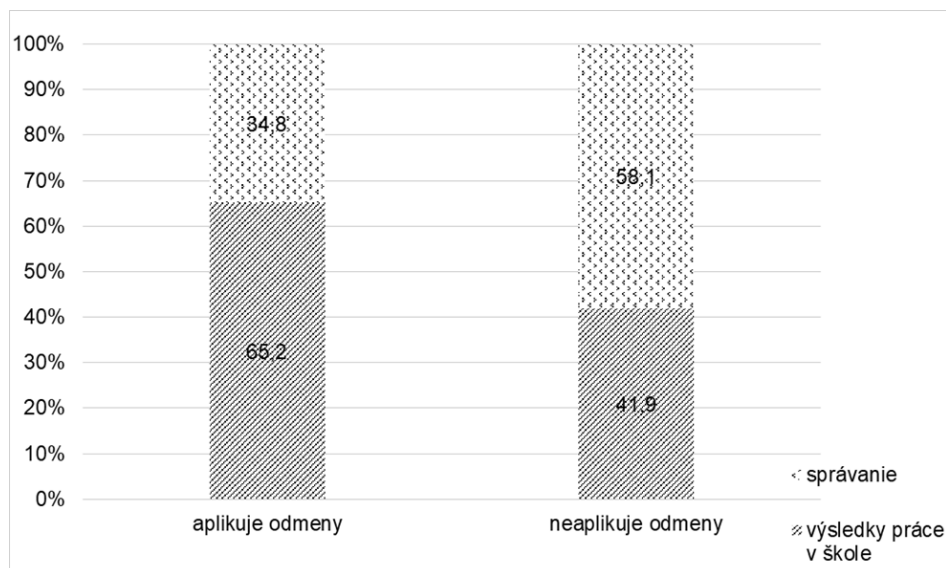
Aplikácia pozitívneho hodnotenia je v prípade žiaduceho správania, ktoré je v súlade s očakávaniami vhodná aj z dôvodu, že rodičia týmto spôsobom vyjadrujú záujem o dieťa a oceňujú jeho správanie. Na druhej strane môže príliš časté a neodôvodnené praktizovanie výchovy prostredníctvom pozitívneho hodnotenia pôsobiť neúčinne a vyvolať zníženie vnútornej motivácie. Ak je správanie dieťaťa dané jeho vnútornou motiváciou, môžu vonkajšie odmeny oslabiť jeho vnútornú motiváciu. Ako píše Hrabal et al (1989) intenzívna aplikácia metód pozitívneho hodnotenia môže mať za následok návyk dieťaťa na preferovaný druh pozitívneho hodnotenia. V tomto význame je dôležité nájsť správnu mieru primeranej motivácie pomocou pozitívneho hodnotenia za dodržania vhodnej formy, druhu a intenzity odmen vzhľadom k osobnosti dieťaťa, danému správaniu a celkovej výchovnej situácii.

Hypotéza 2:

Hypotéza 2.0: Frekventovanejším dôvodom aplikácie pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove nie sú výsledky práce žiaka v škole ako žiaduce správanie.

Hypotéza 2.1: Frekventovanejším dôvodom aplikácie pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove sú výsledky práce žiaka v škole ako žiaduce správanie.

Na základe výsledkov štatistického testu a dosiahnutej hodnoty $U = 7,40$, pričom $U \in W = (\infty; 1,64)$ pri testovaní $H_0: p_1 = p_2$ proti $H_1: p_1 > p_2$ na hladine významnosti $\alpha = 0,1$ zamietame hypotézu 2.0 a potvrdzujeme hypotézu 2.1.



Graf 2 Dôvod aplikácie pozitívneho hodnotenia (%)

Význam intelektuálnych hodnôt pre život zaznamenáva v súčasnom období stúpajúci trend. Nielen rodičia, ale aj dnešná mladá generácia si uvedomuje význam vzdelania pre život, ako vyplýva z výsledkov štúdie Millennials+, ktorej výskumnú vzorku tvorilo 1500 žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania. Výskumné dáta preukázali, že 48% mladých ľudí si myslí, že presadiť sa v živote bez vyššieho vzdelania nie je vôbec jednoduché. Úspešnosť v živote je úzko prepojená s primeraným vzdelaním, s ktorým je spätý aj dostatočný finančný príjem, ako vo výskume uviedlo 42% mladých ľudí. (2014)

Tieto skutočnosti sa potvrdili aj v našom výskume. Rodičia zo SR i NSR uviedli, že rôzne druhy pozitívneho hodnotenia aplikujú najčastejšie za dobré študijné výsledky, až 65,2% slovenských i nemeckých rodičov využíva v tomto zmysle odmeny v presvedčení, že tým deti motivujú k pozitívnemu prístupu v plnení si školských povinností a zvýšeniu ich usilovnosti a snahy. Tieto zistenia považujeme za pozitívne, pretože rodičia tak u detí formujú žiaduce morálne postoje a poukazujú na význam intelektuálnych hodnôt pre život. Matějček (2007) považuje prehnanú aplikáciu pozitívneho hodnotenia za nežiaducu z dôvodu, že u dieťaťa môže dôjsť k očakávaniu pozitívneho hodnotenia za akúkoľvek činnosť. Dôsledkom môže byť snaha získať odmenu za každú cenu a len kvôli samotnej odmene, pričom deti sa nebudú učiť pre vlastné potreby a z vlastnej vôle a negatívnym dôsledkom môže byť zoslabenie vnútornej motivácie.

Nižšia aplikácia pozitívneho hodnotenia za vhodné správanie v 34,8% v SR a NSR môže byť spôsobená tým, že rodičia chápu dobré správanie ako prirodzenú súčasť života a v tomto ponímaní nepovažujú za potrebné ho oceniť. V súlade s adekvátnym pôsobením na morálku dieťaťa je vhodné, aby rodičia dali najavo svoju spokojnosť so správaním alebo konaním dieťaťa vhodnou formou a primeraným druhom pozitívneho hodnotenia.

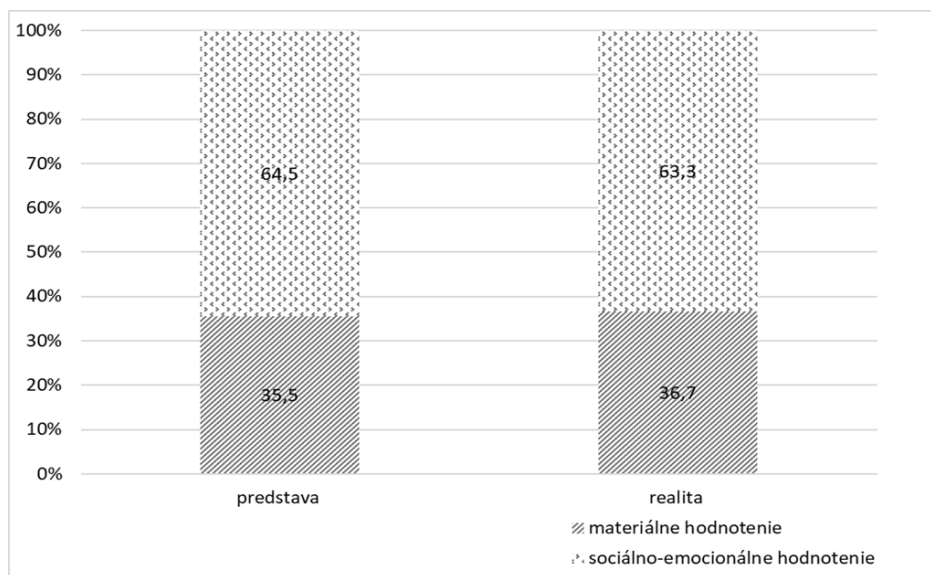
V tejto súvislosti uvádzame pre porovnanie aj výsledky zamerané na postoje rodičov k uplatňovaniu negatívneho hodnotenia, ktoré taktiež tvorili súčasť našich výskumných zistení. V prípade aplikácie negatívneho hodnotenia sme zistili opačnú tendenciu dôvodov udelenia výchovného hodnotenia. Pre 58,1% rodičov zo SR i NSR je častejším dôvodom na uplatnenie negatívneho hodnotenia nevhodné správanie detí ako ako výsledky práce detí v škole, ako uviedlo 41,9% z nich. Príčinou môže byť súčasná situácia vyznačujúca sa stúpajúcim trendom nedisciplinovaného správania, nerešpektovaním mravných pravidiel a noriem, ktorá vedie rodičov k výberu a uplatneniu negatívneho hodnotenia. Pred samotnou aplikáciou trestu je potrebné si uvedomiť, že potrestanie neznamena automaticky zmenu správania dieťaťa k lepšiemu. Dieťa síce môže po udelení trestu prechodne zmeniť správanie, ale neraz je to len zo strachu pred možným trestom. Ako uvádza Matějček (2007) trest v tradičnom ponímaní zvyčajne nevhodné správanie a konanie len zastavuje, ale neukazuje dieťaťu, čo je žiaduce a ako sa má v budúcnosti správať. Primerané, premyslené a vhodne aplikované negatívne hodnotenie predpokladá vysvetlenie dôvodov a príčin v zmysle očakávaného žiaduceho správania a spoločných návrhov nápravy.

Hypotéza 3:

Hypotéza 3.0: Z hľadiska predstavy o najhodnotnejšom druhu pozitívneho hodnotenia nepreferujú žiaci materiálne hodnotenie na rozdiel od reality, kde sa preferuje sociálno-emocionálne hodnotenie.

Hypotéza 3.1 Z hľadiska predstavy o najhodnotnejšom druhu pozitívneho hodnotenia preferujú žiaci materiálne hodnotenie na rozdiel od reality, kde sa preferuje sociálno-emocionálne hodnotenie.

Na základe výsledkov štatistického testu a dosiahnutej hodnoty $U = -0,37$, pričom $U \in W \neq (\infty; 1,64)$ pri testovaní $H_0: p_1 = p_2$ proti $H_1: p_1 > p_2$ na hladine významnosti $\alpha = 0,1$ potvrdzujeme hypotézu 3.0 a zamietame hypotézu 3.1.



Graf 3 Porovnanie materiálneho hodnotenia a sociálno-emocionálneho hodnotenia (%)

Naše predpoklady vychádzali z aktuálnej životnej situácie detí a mládeže charakterizovanej hodnotovou krízou, stratou istôt, multikulturalizmom, zmenami tradičnej rodiny, individualizmom a preferovaním konzumného a hedonistického spôsobu života. V súčasnosti dochádza k posunu preferencií hodnôt v individuálnej i sociálnej oblasti v zmysle vzniku tendencií zameraných na materiálno-finančné hodnoty. Dôsledkom tejto situácie môže byť vznik nereálnych štruktúr potrieb a preferovanie hodnotových orientácií s prevahou materiálnych hodnôt. (Kačmáriková, 1998)

Za jeden z hlavných faktorov kvalitného života považujú mladí ľudia v súčasnosti financie. Potvrdzujú to i viaceré výskumy, kde si mladí ľudia šťastný život spájajú predovšetkým s majetkom, financiami, materiálным zabezpečením, zamestnaním. Tieto hodnoty sú podľa Heinzlmaiera et al (2013), Potměšilovej (2018) v dnešnej spoločnosti neraz preferované nielen mládežou, ale aj prostredím, v ktorom sa mládež pohybuje a vyrastá, teda hlavne rodinou a školou.

Vychádzajúc z danej reality sme predpokladali podobné preferencie aj u nami oslovených respondentov. Výsledky nás však pozitívne prekvapili, vzhľadom na to, že z hľadiska predstavy mladých ľudí o najvýznamnejšom pozitívnom hodnotení, tak aj z pohľadu reálnej aplikácie zo strany rodičov prevládajú z hľadiska významnosti vo výchove sociálno-emocionálne odmeny

(64,5% predstava a 63,3% realita) nad materiálno-finančnými (35,5% predstava a 36,7% realita).

Z toho vyplýva, akoby mladí ľudia v súčasnosti podceňovali materiálno-finančné hodnoty a neprípisovali im veľký význam. Myslíme si, že to môže byť do istej miery zapríčinené aj tým, že žiakom v danom veku zabezpečujú väčšinu materiálnych statkov rodičia. Prostredníctvom využívania sociálno-emocionálneho hodnotenia v podobe slovnej pochvaly, povzbudenia, pohladenia alebo spoločne stráveného času môžu rodičia nielen pozitívne formovať osobnosť dieťaťa, ale zároveň dochádza k prehlbovaniu vzájomných vzťahov medzi rodičmi a deťmi. V tomto zmysle môžu rodičia vhodne pôsobiť na morálku a morálne kompetencie detí v bezprostrednom konaní. Proces identifikácie dieťaťa s hodnotami sa uskutočňuje cez vzory správania a konania rodičov, pričom hodnotový systém dieťaťa je tak priamo determinovaný preferenciou hodnôt rodičov.

Záver

Realita výchovného pôsobenia i výskumné zistenia dokazujú nárast aplikácie pozitívneho hodnotenia v rodinnej výchove. Aj v súlade so stúpajúcim rastom právneho povedomia rodičov podporeného i legislatívnymi zmenami v oblasti hodnotiacich metód si rodičia stále viac uvedomujú nevyhnutnosť realizácie pozitívnej výchovy.

Aplikácia odmien tvorí základ pozitívnej výchovy založenej na poukázaní na dobré správanie a konanie dieťaťa a vyjadrenie spokojnosti. Pozitívne hodnotenie plní vo výchove významnú úlohu, pretože ovplyvňuje správanie a konanie detí a mladých ľudí, pôsobí na ich emocionálnu stránku, uspokojuje potrebu sociálneho uznania, posilňuje pocit istoty a vyvoláva kladné vzťahy k rodičom. Význam pozitívneho hodnotenia spočíva v jeho kladnom pôsobení na správanie a konanie dieťaťa, v ovplyvňovaní jeho emocionálnej stránky, determinácii a formovaní jeho hodnotového systému a morálnych postojov. Rôzne formy pozitívneho hodnotenia vyvolávajú v dieťati spravidla radosť, vnútorné uspokojenie a zvyšujú jeho sebadôveru. Z týchto dôvodov sa pri výchove odporúča preferovať kladné hodnotenie v podobe aplikácie najrôznejších kompetentných a primeraných druhov hodnotenia. Vo výchove je vhodné stanoviť limity žiaduceho správania tak, aby ich dieťa bolo schopné splniť a rodičia ho mohli pochváliť a povzbudiť. (Hrabal et al, 1989)

Moderné pedagogické trendy odporúčajú preferovať bohatý repertoár metód pozitívneho hodnotenia so zameraním sa na podporu rozvoja vnútornej motivácie. Metódy zamerané na vonkajšiu motiváciu majú zníženú efektívnosť a zväčša sú účinné len dovtedy, pokiaľ je dieťa priamo riadené vychovávateľom. Mimo priameho vplyvu vychovávateľa sa môže pôsobenie vonkajšej motivácie znížiť a dieťa nebude v žiaducom správaní pokračovať.

Využívanie vonkajšej motivácie nie je dostačujúce na dosiahnutie dlhodobých pozitívnych výsledkov a na sformovanie mravne vyspelej osobnosti. Deti vychovávané predovšetkým pomocou vonkajších motivačných činiteľov prejavujú vyššiu anxiozitu, zhoršenú adjustáciu na školské prostredie, menšie sebavedomie a nižšiu schopnosť vyrovnat' sa s neúspechom, napríklad so zlou známkom ako deti s prevládajúcou vnútornou motiváciou, uvádza Hrabal et al. (1989)

Ak dieťa vykonáva určitú činnosť z vlastného záujmu a pre vlastné potešenie, môžu príliš frekventované vonkajšie odmeny oslabiť jeho zánietenosť. Ako píše Hrabal (1989) príliš intenzívne a príliš frekventované odmeňovanie dieťaťa môže mať za následok návyk na odmenu, alebo môže viesť k spochybňovaniu vlastných schopností. V tomto význame je dôležité nájsť správnu mieru primeranej pozitívnej motivácie odmeňovaním. Forma, druh a intenzita odmienu musí byť primeraná osobnosti dieťaťa, danému správaniu a celkovej výchovnej situácii.

Využívanie pozitívnej motivácie hodnotením nepôsobí len v zmysle povzbudenia žiaduceho správania a prevencie nevhodného správania, ale zároveň môže ovplyvňovať vznik a rozvoj trvalých morálnych postojov dieťaťa k všeľudským ideálom, zásadám, hodnotám a mravným normám. Sociálno-emocionálne i materiálno-finančné odmeny patria k výchovným metódam pozitívneho hodnotenia a ich aplikácia v zmysle metód vonkajšej motivácie je vo výchove bežná, avšak hodnotenie pomocou vonkajších motivačných činiteľov by nemalo byť hlavným výchovným pôsobením. Podľa Matějčka (2007) môže príliš výrazná aplikácia rôznych foriem a druhov pozitívneho hodnotenia v štruktúre motivačných činiteľov negatívne ovplyvniť vnútornú motiváciu dieťaťa a následne viesť k zníženiu úrovne žiaduceho správania. Pri pozitívnej výchove je vhodné zistiť, ktoré potreby dieťaťa majú v jeho individuálnej motivačnej hierarchii dominantné postavenie. V rámci komplexného rozvoja dieťaťa by mal byť cieľom hodnotiaceho procesu vo výchove premena vonkajšieho hodnotenia na integrované vnútorné sebahodnotenie a sebareflexiu.

Literatúra:

- BASTIAN, J. 1995. *Strafe muss sein?* Weinheim: Beltz, 1995. 141 s. ISBN 3-407-25165-3.
- ČÁP, J. 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- FICO, M. 2013. *Prevalencia násilia páchaného na deťoch v Slovenskej republike*. In: https://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2013/Fico/vu_fico_prevalencia.pdf
- GÖHLICH, M. – ZIRFAS, J. 2007. *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2007. 208 s. ISBN 978-3-17-018869-3.

- GURÁŇ, P. – FILADELFIOVÁ, J. 2009. *Deti o svojich právach – Slovensko 2009*. In: <https://www.unicef.sk/dokumenty/materialy-na-stiahnutie/advocacy/deti-o-svojich-pravach---unicef-slovensko-2009.pdf>
- HEINZLMAIER, B. – IKRATH, P. 2013. *Generation Ego: Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert*. 2013. 208 s. 978-3-85-371361-7.
- HRABAL, V. et al. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1989. 254 s.
- KAČMÁRIKOVÁ, E; POLÁNOVÁ, N. *Transformačné procesy v našej spoločnosti a ich vplyv na kvalitu života*. In: *Spoločnosť a občan v horizonte 21. Storočia (zborník) 2*, Prešov: ManaCon, 1998, s. 65
- KAMMERER, I. 2017. *Belohnung und Bestrafung im schulischen und erzieherischen Kontext*. In: https://www.skjp.ch/fileadmin/PDF_Word/Downloads/C_Belohnung_und_Bestrafung_im_erzieherischen_und_schulischen_Kontext_IrinaKammerer.pdf
- MATEJČEK, Z. 2007. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 2007. 109 s. ISBN 80-7367-270-7.
- MENCK, P. 1998. *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Donauwörth: Auer Verlag, 1998. 190 s. ISBN 3-403-02945-X.
- MILLENNIALS. *Prieskum o slovenských tínedžeroch a mladých ľuďoch*. 2014. In: <http://chcemeviedietviac.sk/millennials-prieskum-o-slovenskych-tinedzeroch-a-mladych-ludoch/>
- POTMĚŠILOVÁ, P. – ÖBRINK HOBZOVÁ M. 2018. *Mládež a hodnoty 2018: Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti*. 2018. 201 s. ISBN 978-80-244-5408-5.
- ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris, 1997. 232 s. ISBN 80-88778-60-3. http://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html

Lujza Koldeová pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky na PdF UKv Bratislave.. Vo svojej vedecko-výskumnej činnosti sa profesijne zameriava na oblasť teoretických základov výchovy, pedagogickej praxe zameranej na výchovné aspekty a sociálnej determinácie výchovy. Hlavným tematickým zameraním jej vedeckej činnosti je problematika metód hodnotenia, výchovných štýlov, disciplíny vo výchovno-vzdelávacom procese a tiež autority osobnosti vychovávateľa.

PaedDr. Lujza Koldeová, PhD.
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UK
Račianska 59
813 34 Bratislava
koldeova@fedu.uniba.sk

TEÓRIE SOCIALIZÁCIE V SOCIOLOGII VÝCHOVY⁷

Peter Ondrejko

Katedra pedagogiky a andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity
Komenského, Bratislava

Úvod

Na podnet Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Karlovej univerzity v Prahe sa uskutočnila konferencia s cieľom prispieť k rozvoju sociológie výchovy. Táto disciplína, spočívajúca na rozhraní vied o výchove a vzdelávaní a vied o spoločnosti, má hlboké tradície v Čechách i na Slovensku, no v ostatnom období zaznamenávame menší záujem o jej rozvoj. Vedná disciplína potrebuje pre svoj rozvoj to, čomu hovoríme pestovanie, úsilie o pravidelné riešenie teoretických i empirických problémov príslušného vedného odboru. Na konferencii odzneli významné referáty (Havlík, Koťa, Ondrejko), so snahou prispieť k zámeru usporiadateľov v rozvoji sociológie výchovy. Referát TEÓRIE SOCIALIZÁCIE V SOCIOLOGII VÝCHOVY, ktorý odznel v skrátenej a neúplnej podobe po dopracovaní autora tvorí obsah príspevku pre časopis Pedagogika.sk

Sociológia výchovy (angl. sociology of education, nem. Erziehungssoziologie, fr. sociologie de l'éducation) predstavuje jednu z najmladších sociologických disciplín, ktorá sa zaoberá sociologickými aspektami výchovy a jej miestom a úlohou v spoločnosti. Práve preto predstavuje disciplínu, ktorá sa nezaobíde bez riešenia otázok socializácie, ktorá patrí k jej kľúčovým kategóriám. Počiatky sociológie výchovy v Európe siahajú do roku 1887, keď Emilé DURKHEIM na svojich prednáškach v Bordeaux označil výchovu ako funkciu spoločnosti, v ktorej dochádza k transformácii kolektívneho vedomia do individuálneho vedomia jednotlivca. Iba niekoľko rokov predtým Lester WARD v USA vydáva svoje dielo *Dynamická sociológia* (1883), v ktorom označil výchovu a vzdelávanie za hybné sily ľudského pokroku. Avšak ako prvé systematické dielo o sociológii výchovy označujeme prácu W. R. SMITHA z r. 1917 *Úvod do pedagogickej sociológie* (ako sa pôvodne sociológia výchovy nazývala⁸). Nasledovala práca

⁷ Príspevok vznikol využitím citovania aj starších pôvodných prác autora.

⁸ Dnes prevažuje veľmi nepresné, ba až hmlisté chápanie pedagogickej sociológie ako disciplíny, ktorá sa zaoberá tým, ako vyučovať sociológiu. Viacerí autori však

Willbura B. BROOKVERA *Sociology of Education*, v ktorej okrem toho, že výchovu považuje za hlavný prostriedok spoločenského pokroku, uvádza 8 smerov sociológie výchovy a 4 skupiny jej predmetu (Educational Sociology).

Súčasná sociológia výchovy má spravidla 3 štrukturálne časti:

1. štúdium miesta a úlohy výchovy a vzdelávania v spoločnosti vo vzťahu k príslušnej kultúre, hodnotám a cieľom výchovy, štúdium miesta a úlohy výchovy a vzdelávania v spoločnosti vo vzťahu k štruktúre spoločnosti, stratifikácii a mobilite, príp. sociálnym zmenám
2. štúdium vzťahov objektov a subjektov výchovy ale i štúdium vzájomných vzťahov socializačných resp. výchovných inštitúcií, vrátane ich postavenia v spoločnosti (napr. učiteľov, študentov, škôl, rodiny a pod.)
3. štúdium štruktúry, funkcií a organizácie socializačných, najmä výchovných inštitúcií, vrátane sociálnych podmienok ich činnosti

Charakteristické znaky, ktoré sú najfrekvencovanejšie v súčasnej sociológii výchovy by sme mohli charakterizovať nasledovnými tvrdeniami:

1. Najvýznamnejším východiskom je predstava o spoločenskom charaktere osobnosti človeka v procese biodromálneho vývoja.
2. Mládež je produktom predovšetkým neustále sa rozširujúcej scholarizácie.⁹
3. Východiskom sociológie výchovy a mládeže sú i definície výchovy, orientované na výkon a funkcie výchovy v spoločnosti.
5. Výchova je považovaná predovšetkým za interaktívny a celoživotný sociálny proces.
6. Princípy organizácie, moci a kontroly v spoločnosti, ktoré ju štrukturujú, nachádzajú svoj odraz súčasne aj v princípoch výchovy.
7. Jestvuje nevyhnutnosť koncentrácie výchovných intencií na spoločnosť a školský systém ako celok, z čoho vyplýva i interdisciplinárny prístup k problematike mládeže a výchovy. Ide o rozlišovanie procesu výchovy a inštitúcií výchovy.
8. Sociológia výchovy (ďalej len SV) považuje za podstatné umožňovanie plného duševného a telesného rozvoja širšiemu okruhu ľudí (rovnosť šancí) a nie iba určitej (obyčajne privilegovanej) vrstve, skupine, triede, pričom tento rozvoj musí slúžiť rozvoju celej spoločnosti. To je možné iba vtedy, ak SV bude skúmať závislosť a vzájomné vzťahy pedagogických (výchovno-

vyzývajú k renesancii pôvodnej pedagogickej sociológie pri súčasnej „koexistencii“ obsahove odlišnej sociológii výchovy.

⁹ Tu treba zdôrazniť osobitný význam sociológie mládeže pre sociológiu výchovy a ich vzájomnú úzku prepojenosť. Osobitná spätosť procesov socializácie s fenoménom mládeže ako sociálnej kategórie vyplýva z intenzity tohoto procesu v období detstva a adolescencie. V otázkach vymedzenia mládeže ako sociologickej kategórie odporúčame čitateľa na osobitnú kapitolu (O mládeži) v publikácii Ondrejko, P. 1997 a kapitolu s názvom Čo je to mládež ? v publikácii Ondrejko, P. 2002.

vzdelávacích) javov, procesov, metód a inštitúcií a spoločnosti, ako i účinky pedagogického konania na stratifikáciu spoločnosti.

9. Sociológia výchovy počíta s reflektovaním otvorených otázok vzťahov sociológie a filozofie (filozofie výchovy, antropológie), sociológie a pedagogiky, osobitne pedagogiky sociálnej, príp. sociálnej práce.

Proces socializácie a výchova

Proces socializácie a celý komplex otázok, spojený s jeho problematikou pokladáme za jednu z ťažiskových tém sociológie výchovy, ako jeden z významných prostriedkov autopoiesis spoločnosti.¹⁰

Pokladáme za nevyhnutné venovať sa na nasledovných riadkoch aspoň čiastočne postmoderným teóriám, ktorých prienik do teórií socializácie sme už zaznamenali, alebo sa nám na pozadí súčasného vývoja sústavy vied o výchove a vzdelávaní, ako aj na pozadí vývinu sociológie výchovy rysuje. Tento vývoj nadobúda neraz charakter módného uvažovania. Za nevyhnutné však pokladáme aj venovať sa klasickým sociologickým otázkam základov socializácie, hoci by niekomu mohli zdanlivo pripadať antikvovane a pod vplyvom postmodernizmu naivné, beznádejné, ba až prekonané. Myšlienky E. Durkheima, M. Webera, T. Parsonsa, X. T. Mertona, E. Eriksona a ďalších však stále majú čo povedať aj súčasnej reflexii procesov socializácie. Pokladáme za dôležité prikloniť sa k stanovisku, podľa ktorého hoci vystupujú proti sebe naturalizmus, interpretovaný ako redukcionizmus, a hermeneutický interpretativizmus (Sedová, 2000) je nevyhnutné hľadať cesty k ich koexistencii, vrátane výskumných metód, ktoré používajú a ktoré by mali nadobudnúť komplementárny charakter. „Podčiarkujem, že....naturalizmus sa považuje nie len za pejoratívne označenie, ale aj za legitímny výskumný program v mnohých sociálnych vedách“, uvádza Sedová (2000) súčasne s charakteristikou antirealizmu v sociálnych aj historických výskumoch, ktoré vyúsťujú do sociálneho a historického konštruktivismu (Sedová, 2000, str. 13 a nasl.).

Pojem výchovy v súvislosti s procesom socializácie použil niekoľkokrát už sám DURKHEIM.¹¹ Vzťahy medzi výchovou a socializáciou však nikdy nešpecifikoval, i keď výchovu považoval za funkciu spoločnosti.

Pozoruhodné je chápanie výchovy ako *edifikácie*, ktoré používa R. RORTY (2000). Výraz vzdelávanie stotožňuje s edukáciou, kým edifikácia – výchova (vrátane výchovy seba samých) znamená „... hermeneutickú činnosť –

¹⁰ Jeden z najvýznamnejších slovenských sociológov, Alexander Hirner, používal v tejto súvislosti termín *autokinéza*, ktorý vychádza na rozdiel od biologického pôvodu autopoiesis z Prigoginovej synergetiky.

¹¹ Napr. Durkheim, E.: *Pédagogie*. (1911), ďalej Durkheim, E. (1984).

vo vytváraní spojení medzi ...kultúrou či historickým obdobím...“. Je to súčasne i stávaním sa novou bytosťou, mohli by sme povedať seba povznesením. Človeka, ktorý pozná *i b a* výsledky normálnych prírodných vied (Naturwissenschaften) nemožno považovať za vzdelaného (gebildet). RORTY pritom cituje GADAMERA, ktorý vo svojom diele Pravda a metóda hovorí o úlohe humanistickej tradície v procese (výchovy – pozn. autora), v ktorom sa (nemecký) pojem Bildung začal chápať ako to, čo „nemá žiadne ciele mimo seba“ (Rorty, 2000, s.305). GADAMEROV pokus odmietnuť požiadavky vzdelanosti a objektivity Geisteswissenschaften (v duchovných vedách) je pokusom zabrániť redukcii vzdelávania na osvojovanie si výsledkov normálneho výskumu – píše RORTY. V konečnom výsledku by sme mali do činenia s redukciou výchovy ako seba povznesenia (edifikácie) na vzdelanie a vzdelávanie (edukácia). Do tejto oblasti patrí

aj pozitivistické úsilie odlíšiť poznávanie faktov od osvojovania hodnôt, problém rozlíšenia medzi faktom a hodnotou, ktoré vedú k predstave: „...že výchova nemá nič spoločné s racionálnymi schopnosťami využívanými v normálnom diskurze“ (Rorty, cit. vyd. str.306).

Pokladáme za významné upozorniť v tejto súvislosti nielen na inštrumentálnu funkciu výchovy a vzdelania, ale na ich význam ako finálnej hodnoty. To prakticky znamená, že hodnota výchovy a vzdelávania nespočíva iba v tom, čo možno prostredníctvom nich získať napr. ako podmienku pre výkon zamestnania, profesijnú kariéru, platové zaradenie a pod. (inštrumentálna funkcia), ale význam výchovy a vzdelania predstavuje i hodnotu samú o sebe, uspokojenie „hľadu po poznaní“, kultiváciu človeka, spôsob života (finálna hodnota), ba z hľadiska širších súvislostí (napr. radikálneho konštruktivismu) by sme mohli povedať, že znamená rozvoj autokinetických (príp. autopoietických) štruktúr človeka. Na túto skutočnosť sme už upozornili i v Úvode do sociológie výchovy (Ondrejko, 1998).

Charakteristický rys (črta) súčasnej pedagogiky vo vzťahu k sociológii a k sociológii výchovy nachádza svoj výraz i v hodnotení procesu socializácie ako predmetu pozornosti viacerých vedných disciplín. Medzi socializáciou a výchovou vidia ostré hranice. Výchova má podľa nich na rozdiel od socializácie akési "vyššie" poslanie, ktoré vyplýva z mimopedagogických "vyšších" princípov teologického resp. filozoficko-transcendentálneho charakteru. Akademické a v podstate bezobsažné diskusie okolo konštrukcií utopických modelov, empiricky nepodložené a dodajme že i nepodložiteľné porovnávanie výchovy a socializácie odsudzujú niektoré pedagogické smery i vo vzťahu k sociológii k pretrvávajúcej sterilite¹².

¹²/ Vyčerpávajúci pohľad na uvedenú problematiku podáva na 608 stranách obsiahla relatívne staršia práca nemeckého autora Stieglitz, H. (1970).

Nazdávame sa, že vzťah výchovy a socializácie možno najlepšie vysvetliť pri súčasnom pojmovom vymedzení osobnosti a osobnostného vývinu. Ako o s o b n o s ť budeme z hľadiska sociológie označovať ľudsky špecifické štruktúry znakov, vlastností, postojov a kompetencií, ktoré sú výsledkom biologického vybavenia človeka a psychického vybavenia, vznikajúceho pri zvládaní (alebo nezvládaní) úloh na ceste životnou dráhou v spoločnosti. Osobnosť je teda súčasťou totality človeka, s ktorou nie je totožná a zaujíma voči nej riadiacu funkciu. Aktivity a opatrenia, ktoré sú cieľavedome zameriavané na ovplyvňovanie takto charakterizovanej osobnosti a ktoré si kladú pritom osobitné ciele, i keď sú ich reálnosť a lineárna cieľovosť čoraz častejšie spochybňované, možno nazvať v ý c h o v o u , ktorá je predovšetkým predmetom pozornosti pedagogiky ako sústavy vied o výchove a vzdelávaní. Takto ponímaná výchova je podriadená pojmu socializácie, ktorá má pojmovú - definíčne pozíciu kategoriálnej nadradenosti. Výchova v tomto ponímaní je súčasťou procesu socializácie a síce tou súčasťou, ktorú možno cieľavedome, prípadne aj inštitucionalizovane riadiť, a skúmať v sociológii výchovy.

Súčasný stav v pedagogike, ktorá doposiaľ nedokázala reflektovať proces socializácie z pohľadu sústavy vied a vzdelávania, ktoré sa k pedagogike hlásia, pociťujeme ako znepokojujúci. Do značnej miery k tomuto stavu na území SR prispelo mnohoročné zaostávanie sociálnych i pedagogických vied z ideologických dôvodov. Ani marxistické ani neomarxistické teórie (napr. Frankfurtská škola) nedokázali podnietiť pedagogické myslenie k vzniku ucelenej teórie výchovy, ktorá by dokázala integrovať myšlienky socializácie ako svoju imanentnú súčasť.

Pokus o vymedzenie procesu socializácie

Od čias Emila Durkheima, jedného z najvýznamnejších osobností vied o spoločnosti a človeku a zakladateľa sociológie i sociológie výchovy, ktorý si postavil otázku, ako je možné, že „...individuum popritom, čo sa stáva čoraz autonómnejšou bytosťou, sa súčasne stáva čoraz viac závislou na spoločnosti?“ (Durkheim, 1997) sa k otázkam socializácie vraciame vlastne neustále. Jednak ako k jednému z „mechanizmov“ spoločnosti, prostredníctvom ktorého zachováva spoločnosť kontinuitu vo svojom vývoji, napriek postmoderným genealogickým a antiuniverzalistickým výhradám¹³, predovšetkým

¹³V rozpore s kontinuitou vývoja spoločnosti sú Foucaultove antiuniverzalistické názory na diskontinuitu dejín, názory na „skutočnú“ históriu, ktorá je idiografická a udalostná. Foucault pokladá za nevyhnutné hľadať pri každej udalosti resp. výpovedi o nej špecifické podmienky jej vzniku, existencie, transformácie a rozptylu. Súhrn týchto podmienok nazýva epistémou. Foucaultova archeológia a genealógia dospievajú k principiálnej nemožnosti usporadúvať a hierarchizovať dejiny, pričom sa otvorene

v sociológii, ale vraciame sa osobitne i k otázkam reciprocitu vzťahov mládeže a konkrétnych mladých ľudí a súčasnej spoločnosti. Najmä postmoderné teórie¹⁴, teórie rizikovej spoločnosti, ako i celá interpretatívna paradigma v sociológii výchovy upozorňujú tak na opustenosť mládeže, ako i na jej ponechávanie svojmu osudu v nechránenom priestore spoločnosti bez relatívne stabilnejších hodnôt a noriem.

Prebieha teda socializácia v sociológii výchovy ako osvojovanie si hodnôt a noriem, i ako *interpenetrácia a interpretácia biologického, sociálneho a psychického systému* (Ondrejko, 1977, str. 42). Prebieha výchova v spoločensky prázdnom, alebo anomickom prostredí? Teda v prostredí čoraz horšie fungujúcej sociálnej kontroly? Sú procesy individualizácie mládeže, ktoré prebiehajú aj v našej spoločnosti iba odrazom tohoto javu? Alebo možno spôsobu a podmienkam socializácie mládeže pripísať i spomínaný rast násilia, v rodine, v škole i mimo nej, rast kriminality, samovražednosti a ostatných neželaných, sociálnopatologických javov? Je to teda adaptácia na situácie, ktoré sú v určitom zmysle nezávislé od vôle (mladého) človeka, o keď sú vzájomne koherentné a existujú v mnohých odlišných typoch diskurzu? A čo môže škola, ale i súčasná rodina v tejto neutešenej situácii robiť, príp. ešte zachrániť, keď sami sa nachádzajú v kríze, prípadne na jej pokraji? Nie je to najmä nad silu výchovy a školy, ktoré majú cielene korigovať „chyby“ socializácie, najmä ak redukuje ich poslanie na plnenie úloh v oblasti vzdelávacích aktivít a nereálnych, nedostatočne reflektovaných a empiricky absolútne nepodložených tzv. výchovných cieľov? A nebolo by správne znova sa zamyslieť i nad hranicami vychovávateľnosti, resp. socializácie, osobitne vzhľadom na nové pohľady na genetickú podmienenosť človeka a jeho dedičnosť ako i fenomenologické a etnometodologické prúdy v sociálnych vedách? Nepreceňujeme napokon vplyv socializačných faktorov v porovnaní s genetickou vybavenosťou človeka? Takéto a podobné otázky si musí klásť iste ne jeden z pedagógov, filozofov a sociológov výchovy.

V dôsledku vývoja najmä postmoderných sociálnych vied vzniká dnes možnosť vytvorenia novej teórie socializácie, ktorá by sa opierala o empirické poznatky o mládeži na našom území a ktorá by súčasne nadväzovala na

stavajú na stranu diskontinuitných, lokálnych, diskvalifikovaných a nelegitímnych foriem vedenia. (Foucault, M. 1969 in Buraj, I. 2000).

¹⁴ Osobitne inšpirujúcou sú myšlienky Alfréda Schütza o „zabudnutom človeku“ v sociálnych vedách, ako i fenomenologický výklad sociality a sociálna, ktorých základ spočíva vo vzťahu „ja“ k „ty“, konštitúcii zmyslu alter ego (druhé ja), kde vcítenie sa a Fremdverstehen (porozumenie druhému) možno pokladať za súčasť priebehu procesu socializácie. Podrobnejšie pozri aj Geertz, C. (1973). „Schützovská sociálna veda“ sa tak stáva inšpiromatom i v teóriách socializácie a čaká na svoje podrobnejšie rozpracovanie.

vývojové kontinuum sociológie výchovy a sociológie mládeže a to tak v slovenskom ako aj európskom kontexte. Nie je zanedbateľný ani svetový trend fenomenologického mapovania narastajúcej plurality priebehu života mladých žien a mužov, čoraz intenzívnejšieho vzájomného prieniku, ba až prerastania práce, školy, voľného času a zážitkov a to vo svojej mnohostrannosti, diferencovanosti a mnohovrstvennosti, ktoré, ako sa zdá, nie sú uchopiteľné tradičnými, výlučne kvantitatívnymi alebo výlučne kvalitatívnymi metódami výskumu, ktoré sa zdanlivo navzájom vylučujú. Zdôrazňovanie kvalitatívnych metód a techník sociologického výskumu mládeže i výchovy, kladie nové a dodajme že i zvýšené nároky na vedeckú erudíciu výskumníkov, ich rozhladenosť a empatiu. Pritom otázky kvalitatívnych metód v spolupráci s kvantitatívnymi metódami v sociológii, ale i v ďalších spoločenskovedných disciplínach na svoj plný rozvoj v oblasti výskumu ešte iba čakajú.

Možno konštatovať, že je čas, aby sa i slovenská sociológia výchovy, sociológia mládeže, ale i sociálna pedagogika, pedagogická a sociálna psychológia pripojili k svetovému daniu vo vede i v tejto oblasti.

Jeden z veľikánov psychológie 20. storočia A. MASLOW upozornil na to, že tak existenciálni filozofi, ako aj freudovci, existenciálni terapeuti, rogersovci a psychológovia osobného rastu „...príliš psychologizujú a primálo sociologizujú. Znamená to, že nedostatočne zdôrazňujú vo svojom systematickom myslení veľkú silu autonómnych sociálnych a environmentálnych determinánt...mimo jednotlivca,...ich bezmocnosti pri týchto vplyvoch“ (Maslow, 2001, str. 44 a nasl.) Mladý človek sa ocitáva v štruktúre sociálnej reality v úlohe *cudzince*. Sociálna realita, hodnoty, normy, sociálne roly, postoje a vzorce správania, príp. kultúra sa ešte nestala integrálnou súčasťou jeho biografie. V zmysle SCHÜTZOVEJ teórie Lebensweltu by sme mohli povedať, že je „človekom bez histórie“. (Schütz, A. 1971, str. 96). Preto nielen, že nie je schopný integrovať svoju typizáciu do koherentného systému referenčnej skupiny, do ktorej by najradšej (a čím skôr) patril, ale nemôže sa spoliehať ani na očakávanie zo strany príslušnej skupiny, v dôsledku nedostatku svojich predchádzajúcich sociálnych skúseností (angl. stock of knowledge at hand, nem. Wissensvorrat). Práve preto sa mu stáva jeho správanie skôr dobrodružstvom, príp. experimentom, ale aj pokračovaním generačných zmien. Značná je aj bezmocnosť človeka a súčasne aj to, akú veľkú pravdu má MASLOW, keď zdôrazňuje veľkosť omylov, ktorých sa dopúšťame pri jednostrannom psychologizovaní.

Pokladáme za nevyhnutné riešiť i otázku integrácie prírodných a spoločenských vied s dopadom na metodológiu. Nové prúdy v sociológii, psychológii, sociálnej antropológii a filozofii však vytvárajú čoraz silnejší tlak, ktorý vyúsťuje do snahy skúmať spoločnosť i človeka v nej v jeho skutočnom,

sociálnom a kultúrnom prostredí. Mimoriadne podnetné sú v tomto smere najnovšie poznatky o dedičnosti kultúry negenetickou cestou, teória memov.¹⁵

Mohli by sme povedať, že aj sociológia výchovy (sociálne vedy vôbec) by mali prestať pracovať metodológiu prírodných vied. Karl JASPERS uvádza, že v humanitných vedách „...na rozdiel od prírodných vied tu nevnímame len to, čo je fyzicky prítomné, čo je bezprostredne prístupné zmyslom, čo je merateľné a experimentálne overiteľné, ale sa snažíme porozumieť zmyslu toho, čo niekto konal, myslel, plánoval, tvoril. Nepoznávame len vonkajšok vecí, ale aj ich človekom zakúšaný zmysel“ (Jaspers, 2002, str. 81).

Pokladáme za nevyhnutné zmieniť sa aj o etnometodológii, ktorá vytvára vlastne základ, resp. východisko diskurzívnej paradigmy. Etnometodológia predstavuje jeden z najvýznamnejších prúdov v postmodernej fenomenologickej sociológii, ktorý sa orientuje na každodenné sociálne interakcie a na spôsoby, akými sa snažia ľudia porozumieť svetu, v ktorom žijú, aby mu dali zmysel (Garfinkel, 1967)¹⁶.

Do tejto problematiky patrí i behaviorálna a epistemická konformnosť, ako o tom výstižne hovorí Kaščák v súvislosti s osvojovaním si tzv. fundamentálnych mýtov (Kaščák, 2002), v ktorých sa dostáva k slovu tak „symbolické násilie“ P. BOURDIEUA, ako aj „nová koncepcia moci“ M. FOUCAULTA.

Zdá sa, že opomínanie súvislostí v sociológii výchovy je naďalej neutržateľné. Už sám pojem lokačnej, ilokačnej a perlokačnej sily rečového aktu bezprostredne súvisí tak s pojmom výchovy a pedagogického pôsobenia, ako i socializácie. Habermasov pojem komunikatívnej kompetencie, na význam ktorého sme poukázali už v *Úvode do sociológie výchovy* a v *Socializácii mládeže ako základnej kategórii sociológie výchovy a sociológie mládeže* možno poklať za perspektívu nastávajúceho vývoja socializačných teórií a to tak v sociológii, ako i v pedagogike a psychológii.

Význam raného obdobia v sociológii výchovy zdôrazňujeme poľa viacerých autorov. Ako prvý S. FREUD, neskôr W. STERN, Ch. BÜHLEROVÁ¹⁷ a mnohí ďalší (napr. Freud, 1969, Stern, 1930, Bühler, 1928). V nedávnom období značne prispeli k názoru o dôležitosti tohoto obdobia mnohé empirické výskumy, z pomedzi ktorých hodno spomenúť výskumy R. SPITZA (Spitz, 1967). Práce S. FREUDA o význame tohoto počiatočného štádia vo vývoji človeka smerom k spoločenskej bytosti zdôrazňujú dokonca centrálnu funkciu

¹⁵ /Podrobnejšie pozri o tom Blackmoreová S. (2001).

¹⁶ /Čitateľa upozorňujeme na pozoruhodnú štúdiu Jakuba Mlynára (2018 in Sociológia, roč.50, č.2, 172 – 196)

¹⁷ /Najlepším slovenským znalcom diela Scharloty Bühlerovej bol prof. Juraj Čečečka, jeden z priekopníkov pedagogickej sociológie, ktorý prispel rozhodujúcim dielom k vzniku slovenskej sociológie výchovy.

tejto fázy, ktorá sa prejavuje v plnom rozsahu celkom až v neskoršom živote.

Význam matky vystupuje z hľadiska sociológie výchovy osobitne do popredia v ranej fáze socializácie najmä preto, lebo matka predstavuje pre dieťa nielen seba, ale súčasne reprezentuje i celú štruktúru rodiny (najsamprv iba rodiny), v ktorej dieťa vyrastá a neskôr i spoločnosti a kultúry, do ktorej dieťa vrastá. Sociológia detstva je bezprostredne spätá so sociológiou výchovy.

Za tretiu etapu socializácie pokladáme *enkulturáciu a societizáciu*. Je to etapa, ktorej nezmazateľne vtláča svoju pečať predovšetkým škola, ktorá sa stáva po rodine druhým najvýznamnejším socializačným činiteľom, ktorý konfrontuje v oveľa väčšej miere ako v predchádzajúcich fázach socializácie ostatné činitele dorastajúceho jednotlivca s verejnými inštitúciami "veľkej" spoločnosti. Vystupuje ako inštitúcia, sprostredkujúca poznatky a učenie, vrátane získavania zručností. To však nie je všetko. Každé učenie v určitom systéme predstavuje súčasne i formovanie postojov a správania. Osvojovanie si poznatkov a formovanie sú iba dve stránky toho istého procesu. Práve tým sa stáva škola tak významným socializačným činiteľom, umožňujúc vznik novej hodnotovej štruktúry, v ktorej majú svoje miesto a význam i dôležité sociálne hodnoty (Mordkovič, 1970, str. 82).

K výpočtu východísk teórií sociológie výchovy by sme nemali opomenúť systémovú teóriu LUHMANN. Rozlišuje podobne ako PARSONS organické, psychické a sociálne systémy. Psychický systém (osobnosti), je konštruovaný ako "sebareferenčný", kým sociálne vzťahy vyplývajú z komunikačných súvislostí a vzťahov. Psychické a sociálne systémy vznikli podľa LUHMANN v ko-evolúcii. Osobnosti nemôžu vzniknúť bez sociálnych systémov, a sociálne systémy nemôžu existovať bez existencie osôb ako osobností. (Luhmann, 1984, s. 92). LUHMANN používa termín *interpenetrácie*. Nahrádza biologizujúce ale aj sociologické pokusy, ktoré narábali s pojmami z teórie rol, s pojmami potrieb a socializačnými teóriami.

MEAD kladie veľký dôraz na hodnotu a pozíciu signifikantných symbolov v procese konania, ktoré sú nosičmi významu pre interakčného partnera. Význam vo forme signifikantných symbolov, ako napr. najmä reč (jazyk), môžu vlastné budúce konanie oznamovať, konanie iných identifikovať a vzťahy medzi líniami konania interakčných partnerov nastoľovať, vytvárať. Aby došlo k spoločnému konaniu, musí byť človek v stave vyvinúť empatiu (vcítenie sa), teda vlastné konanie posudzovať z hľadiska významu tohoto konania pre druhých. Z toho vyplýva aj predpokladanie reakcie druhých ľudí. Každý človek sa musí dokázať vidieť aj očami iných a ich konanie predpokladať ako quasi vlastné. Tento bezprostredne z interakcie vzišlý vnútropsychický vzorec "preberania rol" je pre MEADA dôležitým predpokladom úspešnosti výchovy.

Zásluhou Meadovej teórie interakcie a teórie konania jestvuje koncepcia, ktorá umožňuje bohatú analýzu vzniku a vývinu osobnosti človeka uprostred sociálnych interakčných štruktúr. To umožňuje aj analýzu sociálnych vzťahov medzi jednotlivcom a jeho okolím. Z týchto základov vychádza mnoho súčasných rozpracovaných teórií v sociológii výchovy. Časť uvedených názorov bola publikovaná v časopise *Pedagogika* (roč. 1991 č.4) a v *Štúdiách zo sociológie výchovy* (1994), ako i v monografii *Úvod do sociológie výchovy - Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže* ONDREJKOVIČA.¹⁸

Predbežný záver

Globalizačné procesy neumožňujú skúmať izolovane kultúrne a hospodársky vývin, vrátane výchovy a vzdelávania na území jedného štátu, ani jednej vednej disciplíny. Súčasne sprostredkujú pozitívne ale i negatívne kultúrne vzory, vrátane importu sociálnopatologických javov. Na tomto stave sa okrem iných prednostne podieľajú procesy socializácie, problémy výchovy. Na objasňovaní týchto javov sa vedné a výskumné odbory nepodieľajú v dostatočnej miere. Práve im prislúcha významnou mierou aktívne vstupovať do sociálnych procesov priamo, rovnako ako i do intenciálneho výchovného pôsobenia. Akademické a v podstate bezobsažné diskusie okolo konštrukcií utopických modelov bývajú empiricky nepodložené a porovnávanie výchovy ako sociálneho javu (historicky i s ostatnými krajinami) odsudzujú niektoré pedagogické smery i vo vzťahu k sociológii k pretrvávajúcej sterilite.

Socializácia prebieha ako osvojovanie si hodnôt a noriem, i ako *interpenetrácia a interpretácia biologického, sociálneho a psychického systému*. Socializácia je však aj *procesom vzniku a vývinu osobnosti vo vzájomnej závislosti od spoločensky sprostredkovaného sociálneho a materiálneho okolia*. A napokon socializácia je i *procesom, prostredníctvom ktorého sa subjekt stáva schopným sociálneho (morálneho) konania*.

Na jednej strane sa zdá, že sme v sociológii výchovy príliš pozabudli na biologickú determinovanosť človeka, na druhej strane je nevyhnutné riešiť i otázku integrácie prírodných a spoločenských vied s dopadom na metodológiu výskumu. Nové prúdy v sociológii, psychológii, sociálnej antropológii a filozofii vytvárajú čoraz silnejší tlak, ktorý vyúsťuje do snahy skúmať spoločnosť i človeka v jeho skutočnom, *sociálnom a kultúrnom* prostredí. Tu nemožno vychádzať z mylnej predstavy, podľa ktorej jediným, čo môže byť podrobené empirickému výskumu sú hromadné javy, to, čo je opakovateľné,

^{18/} Ondrejkovič, P. 1991, *Pedagogická revue*, roč.1991, č.4, str. 297 - 316, a Ondrejkovič, P. 1994, ako i Ondrejkovič, P. 1995, 1998).

merateľné, medzi čím jestvujú viac či menej kauzálne vzťahy, udalosti, ktoré sú spájané množstvom zákonov a zákonitostí.

V dôsledku vývoja sociálnych vied sa ponúka dnes možnosť vytvorenia nových teórií v sociológii výchovy, ktoré by sa opierali o empirické poznatky o mládeži na našom území a ktoré by súčasne nadväzovali na **vývojové kontinuum sociológie výchovy a sociológie mládeže**, a to tak v slovenskom ako aj európskom kontexte. Nie je zanedbateľný ani svetový trend fenomenologického mapovania čoraz intenzívnejšieho vzájomného prieniku práce, školy, voľného času a zážitkov a to vo svojej mnohostrannosti, diferencovanosti a mnohohrstenosti, teda javy, nie sú uchopiteľné tradičnými, výlučne kvantitatívnymi alebo výlučne kvalitatívnymi metódami výskumu. Príznačným sa stáva interdisciplinárny diskurz ako pluralitná perspektívna mnohosť, ktorá sa dostáva k slovu namiesto všeobecných teórií výchovy a vzdelávania. Kým budú dominovať partikulárne koncepty v teoretických diskusiách, bude jestvovať aj nebezpečie, že kritika a pohľad na chyby sa zamerajú na predstaviteľov „tých druhých“ teórií. Diskurz začína v tom momente, keď zástancovia rôznych teórií začnú považovať pluralitu za nevyhnutnú podmienku analýz a budú akceptovať komplexnú súhrnu medzi psychickými, sociálnymi, kultúrnymi a biologickými procesmi. Iba na tejto báze diskurzu môžu vznikať integrálne teórie vo vzťahovom rámci sociológie výchovy.

Literatúra:

- Blackmoreová, S. 2001. *Teorie memů*. Praha: Portál. 236 s. ISBN 80-7178-394-3.
- Bühler, Ch. 1928. *Kindheit und Jugend*, Leipzig: Hitzel
- Buraj, I. 2000. *Foucault a moc*, Bratislava: UK. 185 s. ISBN 80-223-1476-5.
- Durkheim, E. *Pédagogie*. 1911. In Buisson, F. (Ed.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'unsruktion primaire*, Paris: Hachete.
- Durkheim, E. 1984. *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, (fr. orig. 1902/3).
- Durkheim, E. 1997. *Über die Teilung der sozialen Arbeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977 (orig. 1893).
- Freud, S. 1969. *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*, Frankfurt am Main: Fischer.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. Prentice Hall: Engelwood Cliffs, New Jersey.
- Geertz, C. 1973. *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- Jaspers, K. 2002. *Malá škola filozofického myslenia*. Bratislava: Kaligram. 49 s. ISBN. 80-7149-446-1.
- Kaščák, O. 2002. *Teoreticko-metodologické konštrukcie postmodernizmu ako potenciálny fundament pre „nové“ pedagogická náhľady a postupy*. Nepublikovaná rigorózna práca, Bratislava: PdF UK.
- Luhmann, N. 1984. *Soziale Systeme*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Maslow, A., M. 2001. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona. 223 s. ISBN 8096798049.

- Mlynář, J. 2018. Proměny a stálost Garfinkelovy etnometodologie. In *Sociológia*, roč. 50, č.2, 172 – 196.
- Mordkovič, V., G. 1970. Zur gesellschaftlich-politischen Aktivität der Jugend In: *Jugendforschung*, roč. 1970, č. 13, str. 82.
- Ondrejko, P. 1991. Socializácia mládeže ako východiskový pojem sociológie výchovy, *Pedagogická revue*, roč.1991, č.4, str. 297 – 316.
- Ondrejko, P. 1994. *Štúdie zo sociológie výchovy. Teoretické základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Iuventa. 84 s. ISBN 80-85172-44-5.
- Ondrejko, P. 1997. *Socializácia mládeže*. Bratislava: SAV Veda. 197 s. ISBN 978-80-224-0781-X.
- Ondrejko, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: Veda, vyd. SAV. 224 s. ISBN 8022404454 .
- Ondrejko, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: SAV Veda. 132 s. ISBN 8022406899.
- Rorty, R. 2000. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava: Kaligram.
- Sedová, T. 2000. *Úvod do filozofie sociálneho poznania*. Bratislava: Stimul. 131 s. ISBN 80-88982-27.
- Spitz, R. 1967. *Von Säugling zum Kleinkind*, Stuttgart: Enkel.
- Stern, W. 1930. *Psychologie der frühen Kindheit*, Leipzig: Quelle und Meyer.
- Stieglitz, H. 1970. *Soziologie und Erziehungswissenschaft*, Stuttgart: Enke.
- Schütz, A. 1971. *Gesammelte Aufsätze, Studien zur soziologischen Theorie*. Bd. 2. Den Haag: Martinus Nijhoff.

prof. PhDr. Peter Ondrejko, DrSc.,
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
81102 Bratislava